

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

№ 2 (21)

Март 2010

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)

Исполнительный директор

А.А. Петров (г. Горно-Алтайск)

Технический редактор

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

Выпускающий редактор

Н.В. Гурьева - отличник народного просвещения СССР (г. Горно-Алтайск)

Корректор

Н.Л. Часовских (г. Горно-Алтайск)

Ведущий менеджер журнала

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

Ответственный редактор электронной версии журнала

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

УЧРЕДИТЕЛЬ

Редакция журнала «МНКО»

АДРЕС РЕДАКЦИИ

649000, г. Горно-Алтайск, пр-т. Коммунистический № 68, офис 301, редколлегия журнала «Мир науки, культуры, образования».

Тел.: 8 (388-22) 4-74-44
Факс: 8 (388-22) 2-67-25
e-mail: mnko@mail.ru
<http://iwer.asu.ru/journal.htm>
<http://e-lib.gasu.ru/MNKO>
<http://amnko.ru/>

Индекс научного цитирования:

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

Журнал зарегистрирован:

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

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

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

Подписано в печать 02.04.2010
Формат 60x84/8. Усл. печ.л. 35,0.
Тираж 500 экз. Зак. № 040001

© Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования», 2010

НАУЧНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

Ю.И. Винокуров - доктор географических наук, профессор, директор института водных и экологических проблем СО РАН (г. Барнаул)

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

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

Ф.Н. Клюев - 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. Звягинский - 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 (г. Париж)

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

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

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

Р.Т. Раевский - доктор педагогических наук, профессор (г. Одесса, Украина)

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

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, профессор (г. Барнаул)

Л.М. Владимировская - доктор филологических наук, профессор (г. Барнаул)

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

Н.Е. Мусинова - кандидат искусствоведения, доцент (г. Кострома)

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

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

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

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

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

<i>В.В. Зилева</i> ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ВУЗА К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....6	<i>Н.В. Дмитриев, С.А. Дроздова</i> ВЛИЯНИЕ РЕФЛЕКСИИ НА СТАНОВЛЕНИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ.....71	<i>Е.Э. Кригер</i> ОСНОВНЫЕ СТРАТЕГИИ СБЕРЕЖЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГА.....127
<i>Ф.А. Ковальчук</i> «ПЕДАГОГИКА УСПЕХА»: ПЕДАГОГИКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....9	<i>С.М. Малиновская</i> К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ И ПОДГОТОВКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОРЕННЫХ НАРОДОВ СЕВЕРА.....76	<i>Л.Л. Лапшова</i> МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ.....130
<i>Л.В. Веснина</i> ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ НА ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ.....11	<i>М.И. Постникова</i> КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ МЕЖПОКОЛЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ.....78	<i>Н.А. Баланюк</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ФАСИЛИТАЦИИ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ.....134
<i>А.М. Гогленков</i> ФОРМИРОВАНИЕ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА МАТЕРИАЛЕ СТРАНОВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН.....13	<i>В.В. Чукреева</i> ГОТОВНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ ИЗ АНТИСОЦИАЛЬНЫХ СЕМЕЙ.....82	<i>М.Н. Фроловская</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ОБРАЗ МИРА ПЕДАГОГА КАК УНИВЕРСАЛИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ.....136
<i>Г.В. Терновая</i> РАЗВИТИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....17	<i>В.А. Волгунов</i> АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТСКИХ ЗАГОРОДНЫХ ЛАГЕРЕЙ.....86	<i>Ю.А. Амосова</i> К ВОПРОСУ О КОМПЕТЕНЦИЯХ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ОБЛАСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТЕЙ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ.....141
<i>Н.Ю. Марчук</i> СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ.....22	<i>В.А. Шеманаев</i> ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ И ИСТОРИКО-ГЕОГРАФИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РОДНОГО КРАЯ В ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ.....89	<i>Е.С. Галахова</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СТУДЕНТА КОЛЛЕДЖА В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....144
<i>Т.П. Пушкарева</i> МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ВОСПРИЯТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ.....24	<i>А.А. Малышев</i> О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЦЕННОСТИ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ.....91	<i>В.Н. Гнедых</i> ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ...147
<i>И.Л. Орехова</i> ДИВЕРСИФИКАЦИЯ ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....28	<i>Л.В. Ивойлова</i> НАРОДНОЕ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО: ИСТОРИКО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ.....92	<i>А.В. Гришин</i> ФОРМИРОВАНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ СЕМИНАРА-ТРЕНИНГА.....149
<i>О.В. Козина</i> ПЕРСПЕКТИВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ С ПОЗИЦИЙ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА.....32	<i>А.И. Клюкина</i> НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА В ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ МУЗЕЯХ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИКИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....94	<i>А.В. Гришин</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНО КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫЙ СПЕЦИАЛИСТ – ЦЕЛЬ, УСЛОВИЕ И РЕЗУЛЬТАТ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИКУМА.....152
<i>С.В. Медникова</i> ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ».....37	<i>Е.А. Малянов</i> СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ИННОВАТИКА КАК НАПРАВЛЕНИЕ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ.....96	<i>Е.В. Густомясова</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДИКИ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА ПРЕДПРИЯТИИ В СОВРЕМЕННЫХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ.....155
<i>Н.В. Яценко</i> ВОЗМОЖНОСТИ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ.....40	<i>Г.В. Оленина</i> РАЗВИТИЕ САМОУПРАВЛЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В СФЕРЕ ДОСУГА НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА.....99	<i>Н.Ю. Корнеева</i> СИСТЕМА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ФИЗИЧЕСКИМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ.....158
<i>А.И. Ключина</i> ВЛИЯНИЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ НА КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ.....45	<i>М.Г. Ким</i> ВОСПИТАНИЕ ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННОСТИ И НАСТОЙЧИВОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ В ИГРЕ.....103	<i>С.А. Курносова</i> ПАРТИЦИПАТИВНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА.....161
<i>А.С. Казанцев</i> МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ОБЩЕПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ.....47	<i>Н.В. Авдеева</i> МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В КУРСЕ ОБЖ.....107	<i>Ю.С. Лактионова</i> РЕАЛИЗАЦИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО-ДИДАТИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ.....163
<i>Д.В. Чигарёва</i> СЕМНОТИКА КАК ОСНОВА МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ТУРИСТСКОГО ПРОФИЛЯ.....50	<i>Н.И. Лыгина, О.В. Макаренко, Е.А. Лебедева</i> РАБОТА В КОМАНДЕ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....109	<i>Е.Б. Плотникова</i> РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА СРЕДСТВАМИ ВОСПИТЫВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ.....166
<i>Н.В. Анохина</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНТЕРНЕТ-СРЕДЫ ДЛЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ.....53	<i>А.Н. Атращенко</i> ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ УПРАВЛЕНИЯ.....114	<i>Т.П. Степанова</i> ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ПРИРОДА ДОСУГОВОГО ОБЩЕНИЯ.....169
<i>А.В. Перегудов</i> СТРУКТУРИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ ХИМИКО-БИОЛОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ.....57	<i>Т.И. Новицхина, И.С. Харламов, Ф.М. Павлов</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННО-ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ПО ФИЗИКЕ.....116	<i>А.И. Гурьев</i> СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН ПРОФИЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ.....171
<i>Е.А. Гнатышина</i> ВЕКТОРЫ ВНЕДРЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ФАСИЛИТАЦИИ В ОРГАНИЗАЦИЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ.....60	<i>Ю.Н. Мальцев, Ю.А. Моторинский</i> О НЕКОТОРЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С МАТЕМАТИЧЕСКИ ОДАРЕННЫМИ ШКОЛЬНИКАМИ.....119	<i>П.И. Костенюк, А.Н. Кузнецов</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ КОЛЛЕКТИВА НАРОДНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ (СОЦИОКУЛЬТУРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ).....173
<i>Н.В. Панова</i> ВЛИЯНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ФАКТОРОВ НА САМОРЕАЛИЗАЦИЮ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА.....63	<i>А.В. Овчаров, О.В. Токарева</i> МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....122	<i>В.В. Завражнов, Т.Т. Щелина</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....175
<i>С.В. Сидоров</i> СОДЕРЖАНИЕ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫМ ПРОЦЕССОМ В СЕЛЬСКОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ.....68	<i>А.М. Ицук, Е.Д. Родионов</i> МНОГОБАЛЬНАЯ РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ КАК ЕСТЕСТВЕННЫЙ МЕХАНИЗМ САМОРЕГУЛЯЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....125	

**ФИЛОЛОГИЯ.
ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ**

И.И. Ямалтдинов
ИЗ ИСТОРИИ ИЗДАНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ТАТАРСКОГО ФОЛЬКЛОРА (СЕРЕДИНА XX ВЕКА).....178

Б.К. Миннуллин
ГРАФО-ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГАЗЕТЫ «БОРЬАНЕ ТӨРӘКЬКЫЙ» ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ СОВРЕМЕННОГО ТАТАРСКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА.....180

Л.И. Нехвядович
ТРАДИЦИИ РУССКОЙ РЕАЛИСТИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ В ПЕЙЗАЖНОЙ ЖИВОПИСИ АЛТАЯ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА.....183

Н.В. Тодорова
МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА СОЦИУМ В ВЕК ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....186

Е.А. Моргул
КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ КОМПОЗИЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ ИНАУГУРАЦИОННОЙ РЕЧИ: КОГНИТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ (НА МАТЕРИАЛЕ ИНАУГУРАЦИОННЫХ РЕЧЕЙ АМЕРИКАНСКИХ ПРЕЗИДЕНТОВ).....189

Н.В. Ситникова
КОЛОРИСТИКА ГОРОДА КАК ИСКУССТВО ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗА ГОРОДА.....191

Л.Ю. Толстошеева
СЕМАНТИКА И ТЕКСТОВЫЕ ФУНКЦИИ ЧИСЕЛ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ В. В. ХЛЕБНИКОВА.....194

О.А. Шереметьева
ЭПИСТОЛЯРНЫЙ И ПОЭТИЧЕСКИЙ ДИАЛОГ Р.М. РИЛЬКЕ И М.И. ЦВЕТАЕВОЙ.....196

Е.Н. Карельская
ОЦЕНОЧНЫЙ КОМПОНЕНТ СЛИТНЫХ СЛОЖНЫХ СЛОВ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ РУССКОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ.....200

Т.В. Шенкнехт
СУБЪЕКТНО-ОБЪЕКТНАЯ СФЕРА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ.....201

Е.В. Сильченко
ОСОБЕННОСТИ АКТУАЛИЗАЦИИ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО КОДА МЕТАФОРИЧЕСКИХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ С НЕГАТИВНЫМ КОМПОНЕНТОМ.....205

Е.Н. Татаринцева
ОРФОГРАФО-ЛИНГВОПЕРСОНОЛОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПРОЦЕДУРЫ РЕАЛИЗАЦИИ.....210

А.Н. Чугункова
ГЛАГОЛЫ СОСТОЯНИЯ КАК ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ КЛАСС СЛОВ ХАКАССКОГО ЯЗЫКА.....213

С.А. Бартышева
О ПЛАСТИЧЕСКОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ ФОРМЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ ИСКУССТВ.....217

В.И. Наумова
АРХИТЕКТУРА И АРХИТЕКТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ИСКУССТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ.....219

Е.А. Колесникова
РУССКАЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ В ПЕРИОД ФОРМИРОВАНИЯ (КОНЕЦ XVIII – НАЧАЛО XX ВВ.).....222

М.Ю. Бакшеева
СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДОЛОГИИ ИЗУЧЕНИЯ МОТТАЖА В ИСКУССТВЕ.....226

Р.В. Колосов
ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ТЕАТРА ОДНОГО АКТЕРА (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА РОССИИ XX ВЕКА).....228

Е.В. Рылова
ЭФФЕКТИВНОСТЬ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ: СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....230

Е.В. Сильченко, Т.В. Шенкнехт
АСИММЕТРИЯ КАК ФАКТОР ПРОГНОЗИРОВАНИЯ СВОЙСТВ РЕФЕРЕНТА (НА ОСНОВЕ ИМЕНОВАНИЙ ЛИЦА В АНГЛИЙСКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ).....233

С.В. Никрошкина
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВОСПРИЯТИЯ ФОНЕМ КИТАЙСКОГО, АНГЛИЙСКОГО И АРМЯНСКОГО ЯЗЫКОВ РУССКОЯЗЫЧНЫМИ ИНФОРМАНТАМИ.....236

А.И. Наева
КУЛЬТ ОГНЯ В КАЛЕНДАРНЫХ НАРОДНЫХ ПРАЗДНИКАХ И СЕМЕЙНО-ОБЯРДОВОЙ ПРАКТИКЕ АЛТАЙЦЕВ.....241

Г.К. Гизатова
К ВОПРОСУ О ТИПОЛОГИИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛИЙ.....243

Т.М. Людерс
ВАРИАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОПРЕДЕЛЕНИЮ РЕГУЛЯТИВНЫХ РЕЧЕВЫХ АКТОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ НАУКИ.....246

О.В. Шереметьев
«ВРЕМЯ СЛАВЫ И ВОСТОРГА!». АКАДЕМИЧЕСКАЯ ЖИВОПИСЬ В РОССИИ СЕРЕДИНЫ - 2-Й ПОЛОВИНЫ XIX В. О ПОДВИГАХ РУССКОГО ОРУЖИЯ В ВОЙНАХ С НАПОЛЕОНОВСКОЙ ФРАНЦИЕЙ.....249

Д.Н. Жаткин, Е.В. Комольцева
«THE SOLDIER'S DREAM» ТОМАСА КЭМБЕЛЛА В ИСТОРИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....252

В.В. Бармин
ТРАДИЦИОННАЯ ОБЯРДНОСТЬ КАК ФОРМА СОХРАНЕНИЯ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ, ПРОЖИВАЮЩИХ НА ТЕРРИТОРИИ АЛТАЙСКОГО КРАЯ.....257

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

А.К. Кужужет
ИССЛЕДОВАНИЕ "РУССКИЕ В ТУВЕ" В КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ. К ВОПРОСУ О МЕТОДОЛОГИИ.....260

А.В. Липовцева
ИГРОВАЯ ТЕОРИЯ КУЛЬТУРЫ: СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ.....262

Г.И. Белошанка
К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕГРАЛЬНОСТИ КУЛЬТУРЫ НАЦИОНАЛЬНОЙ ОБЩНОСТИ.....264

Н.Ф. Хилько
ДИНАМИКА ФОРМ ТВОРЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ В СФЕРЕ КИНОФЕСТИВАЛЬНОГО ДВИЖЕНИЯ В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ОМСКОЙ ОБЛАСТИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX – НАЧАЛА XXI ВЕКА.....267

В.В. Гаверилов
К ВОПРОСУ ОБ АСПЕКТАХ ИЗУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ РЕКЛАМНЫХ ЛОЗУНГОВ.....268

М.В. Матвеева
ВОСПРИЯТИЕ В. В. НАБЕКОВЫМ ОБРАЗА АМЕРИКИ ЧЕРЕЗ КУЛЬТУРУ И ЛИТЕРАТУРУ СТРАНЫ.....270

ЭКОЛОГИЯ

З.Е. Бимурзаева, Ю.И. Винокуров, М. Сахы
ИЗУЧЕНИЕ ДВУЯЩИХ СВОЙСТВ ЭКОЛОГИЧЕСКИ БЕЗВРЕДНЫХ АЛЮМОХРОМЦИРКОНИЕВЫХ ГЕТЕРОПОЛИАДЕРНЫХ КОМПЛЕКСНЫХ СОЕДИНЕНИЙ.....272

А.С. Сейткадиев, Ю.И. Винокуров, А.И. Мусаев, К.У. Айтекова
ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА ЗАГРЯЗНЕННОСТИ ЗАСОЛЕННЫХ ПОЧВ И МЕРОПРИЯТИЯ ПО УЛУЧШЕНИЮ КАЧЕСТВА ВОДЫ.....274

Д.В. Черных
ЦИКЛЫ И СЕРИИ РАЗВИТИЯ ГЕОСИСТЕМ (НА ПРИМЕРЕ СТЕПНОЙ ЗОНЫ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ).....277

Ю.В. Робертус, А.В. Пузанов, Р.В. Любимов, И.А. Архипов
ЭКОГЕОХИМИЯ РТУТИ В ПРИРОДНЫХ СРЕДАХ И ТЕХНОГЕННЫХ ОБЪЕКТАХ РАЙОНА АКТАШСКОГО ГМП (РЕСПУБЛИКА АЛТАЙ).....280

М.В. Ключников, Е.Г. Парамонов
ОЦЕНКА ЛЕСНЫХ КУЛЬТУР ЛИСТВЕННИЦЫ И ЕЛИ В ПРИОБЬЕ.....283

О.Н. Жукова, Д.М. Безматерных
СОСТАВ И СТРУКТУРА МАКРОЗООБЕНТОСА КАРАСУКСКОЙ ОЗЕРНО-РЕЧНОЙ СИСТЕМЫ (ЗАПАДНАЯ СИБИРЬ).....285

АННОТАЦИИ СТАТЕЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....290

ЮБИЛЕИ.....298

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ.....300

ИНФОРМАЦИЯ.....300

PEDAGOGICS. PSYCHOLOGY

<i>Zileva V.V.</i> PREPARATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS FOR THE DESIGN OF CREATIVE.....6	<i>Sidorov S.V.</i> CONTENT OF MANAGEMENT OF INNOVATION PROCESS IN A RURAL MIDDLE SCHOOL.....68	<i>Ishchuk A. M., Rodionov E.D.</i> THE MULTIRATING SYSTEM AS NATURAL SELF-REGULATION MECHANISM OF EDUCATIONAL PROCESS.....125
<i>Kovalchuk F.A.</i> «PEDAGOGIC OF SUCCESS»: ANTHROPOLOGICAL CONTENTS OF MODERN EDUCATION IN RUSSIAN.....9	<i>Dmitrieva N.V., Drozdova S.A.</i> SELF-CONSCIOUSNESS' EFFEKT ON PERSONAL IDENTITY MAKING.....71	<i>Kruger E.E.</i> THE MAIN STRATEGIES OF THE MAINTENANCE AND THE DEVELOPMENT OF THE PSYCHOLOGISTS' PROFESSIONAL HEALTH.....127
<i>Vesnina L.V.</i> INFLUENCE OF EDUCATIONAL INNOVATIONS ON INSTITUTIONAL CHANGES IN EDUCATION.....11	<i>Malinovskaya S.M.</i> THE PROBLEM OF PROFESSIONAL ORIENTATION DEVELOPMENT AND TRAINING THE NATIVE PEOPLE OF THE NORTH TO PROFESSIONAL ACTIVITY.....76	<i>Lashkova L.L.</i> METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE PROCESS OF TRAINING OF THE EFFECTIVE COMMUNICATION THE FUTURE TEACHERS AT THE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT.....130
<i>Goglenkov A.M.</i> FORMING OF THE COGNITIVE COMPONENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE ON THE MATERIAL OF REGIONAL GEOGRAPHIC DISCIPLINES.....13	<i>Postnikova M.I.</i> THEORETICAL PRECONDITIONS OF CONCEPTUAL MODEL OF INTER-GENERATIONAL RELATIONS...78	<i>Balaniyk N.A.</i> THE USE OF THE METHOD OF FACILITATION IN LABWORK.....134
<i>Ternovaya G.V.</i> THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' EDUCATIONAL AND COGNITIVE COMPETENCE IN SCHOOL EDUCATION (BASED ON THE SUM HAVING A "PARAMETER").....17	<i>Thukreeva V.V.</i> READINESS OF FUTURE TEACHER OF PRIMARY EDUCATION TO PEDAGOGICAL ACTIVITY WITH CHILDREN FROM ANTISOCIAL FAMILIES.....82	<i>Frolovskaya M.N.</i> PROFESSIONAL IMAGE OF THE WORLD OF THE TEACHER AS FOUNDATION OF PEDAGOGICAL CULTURE.....136
<i>Marchuk N.Y.</i> ESSENCE AND SUBSTANTIAL CHARACTERISTICS OF THE PROFESSIONAL-PERSONAL ORIENTATION.....22	<i>Volgunov V.A.</i> ON FUNCTIONING OF CHILDREN'S SUMMER CAMPUSES. SOCIOPEADAGOGICAL ANALYSIS.....86	<i>Amosova U.A.</i> TO THE QUESTION ABOUT COMPETENCES OF A FUTURE PEDAGOGUE IN THE SPHERE OF HEALTHY LIFE-STYLE VALUES FORMATION.....141
<i>Pushkaryeva T.P.</i> MODELLING OF PROCESS OF THE MATHEMATICAL INFORMATION PERCEPTION.....24	<i>Shemanaev V.A.</i> ETHNO-CULTURAL AND HISTORICO-GEOGRAPHICAL POTENTIAL OF NATIVE LANDIN THE EDUCATION OF PUPILS IN GEOGRAPHY CLASS.....89	<i>Galakhova E.S.</i> VOCATIONAL FORMATION OF COLLEGE STUDENT IN EDUCATIONAL ACTIVITY: CONCEPTUAL AND TERMINOLOGICAL ASPECT.....144
<i>Orehova I.L.</i> THE DIVERSIFICATION OF ECOLOGICAL AND VALEOLOGICAL READINESS OF FUTURE PEDAGOGUES TO THE RECREATIONAL ACTIVITY.....28	<i>Malyshev A.A.</i> ABOUT PEDAGOGICAL VALUE OF THE METHOD OF PROJECTS IN MATHEMATICAL PREPARATION OF PUPILS RURAL SCHOOLS.....91	<i>Gnedyh V.N.</i> ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EFFECTIVE FORMATION OF FUTURE JURISTS' COMMUNICATIVE CULTURE.....147
<i>Kozina O.</i> PERSPECTIVES OF TRAINING OF A FOREIGN LANGUAGE IN NONLINGUISTIC HIGH SCHOOL FROM POSITIONS OF COMPETENCE APPROACH.....32	<i>Ivojlva L.V.</i> FALK ARTS AND CRAFTS: HISTORICAL CULTUROLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT.....92	<i>Grishin A.V.</i> FORMATION OF VOCATIONAL SCHOOL SPECIALIST'S COMPETITIVENESS ON THE BASIS OF SEMINAR-TRAINING.....149
<i>Mednikova S.</i> THE PROJECTION OF THE PROFESSIO-ORIENTED TRAINING IN FOREIGN LANGUAGE OF THE PR-STUDENTS.....37	<i>Klukina A.I.</i> SCIENTIFIC WORK IN SCIENCE MUSEUMS IN THE CONTEXT OF PEDAGOGIES OF SOCIAL CULTURAL ACTIVITY.....94	<i>Grishin A.V.</i> VOCATIONALLY COMPETITIVE SPECIALIST – IS AN AIM, A CONDITION AND A RESULT OF TRAINING OF TECHNICAL SECONDARY SCHOOL STUDENTS.....152
<i>Yashchenko N.</i> THE POSSIBILITIES OF TRAINING TECHNOLOGIES IN MODERN EDUCATION.....40	<i>Malyanov E.A.</i> SOCIAL CULTURAL INNOVATION AS A DIRECTION OF SCIENCE RESEARCH.....96	<i>Gustomyasova E.V.</i> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF METHODOLOGY OF HEALTH-IMPROVING PHISICAL TRAINING ON AN ENTERPRISE IN MODREN ECONOMICAL CONDITIONS.....155
<i>Klyukhina A.I.</i> THE INFLUENCE OF GLOBALIZATION ON CULTURAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....45	<i>Olenina G.V.</i> THE DEVELOPMENT OF SELFGOVERNMENT AMONG STUDENTS IN THE SPHERE OF LEISURE TIME IN THE FRAMEWORK OF THE PROJECT APPROACH: THEORY AND PRACTICE.....99	<i>Korneeva N.U.</i> A SYSTEM OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF HANDICAPPED STUDENTS IN THE ACTIVITY OF PEDAGOGUES OF VOCATIONAL TEACHING.....158
<i>Kazancev A.S.</i> MODEL DEVELOPMENT OBSCHEPREDMETNYH COMPETENCY MEANS OF INFORMATION TECHNOLOGY IN THE PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL TRAINING.....47	<i>Kim M.G.</i> THE UPBRINGING OF PURPOSE AND PERSEVERANCE OF THE PRE- SCHOOLERS DURING THE GAME.....103	<i>Kurnosova S.A.</i> PARTICIPATIVE APPROACH AS METHODOLOGICAL AND TECHNOLOGICAL BASIS OF STUDENTS' PREPARING TO THE PEDAGOGICAL DESIGN PROJECTION.....161
<i>Chigareva D.V.</i> SEMIOTICS AS THE BASIS INTERDISCIPLINARY INTEGRATION IN TRAINING OF STUDENTS OF TOURIST PROFILE.....50	<i>Avdeeva N.V.</i> METHODOICAL ASPECTS OF ORGANIZATION OF PUPILS' TRAINING AND RESEARCH ACTIVITY IN THE COURSE OF THE FOUNDATIONS OF VITAL FUNCTIONS SAFETY.....107	<i>Laktionova U.S.</i> REALIZATION OF TRAINING AND DIDACTICAL COMPLEXES OF DEVELOPMENT TEACHING OF INFORMATION SCIENCE IN THE EDUCATIONAL PROCESS.....163
<i>Anokhina N.V.</i> THE INVESTIGATION OF PROFESSIONALLY-ORIENTED INTERNET MEDIA IN THE SYSTEM OF INTENDING TEACHER TRAINING.....53	<i>Lygina N.I., Makarenko O.V., Lebedeva O.A.</i> TEAM WORK AS ROFESSIONAL COMPETENCE OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS TEACHERS.....109	<i>Plotnikhova E.B.</i> DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL CULTURE OF STUDENTS OF MODERN HUMANITARIAN COLLEGE BY THE MEANS OF EDUCATIONAL TRAINING.....166
<i>Peregudov A.V.</i> STRUCTURIZATION OF THE MATHEMATICAL MAINTENANCE FOR PUPILS OF CHEMICAL AND BIOLOGICAL CLASSES.....57	<i>Atrashenko A.N.</i> LINGUISTIC ANALYSIS OF THE CONCEPT OF GOVERNANCE.....114	<i>Stepanova T.P.</i> ACTIVE CHARACTER OF LEISURE COMMUNICATION.....169
<i>Gnatyshina E.A.</i> VECTORS OF INTRODUCTION PEDAGOGICAL FACILITATION IN THE ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS OF HIGH SCHOOLS.....60	<i>Novitchihina T.I., Harlamov I.S., Pavlov F.M.</i> USE OF MODERN INFORMATION-DIGITAL RESOURCES AT THE DECISION OF PROBLEMS ON THE PHYSICIST.....116	<i>Guriev A.I.</i> SOCIOCULTURAL PHENOMENON PROFILING IN MODERN EDUCATION SYSTEM.....171
<i>Panova N.V.</i> EFFECT OF VARIOUS FACTORS ON SRF PERSONAL-PROFESSIONAL CAPACITY TEACHER.....63	<i>Maltsev, Yu. N., Motorinskii, Yu. A.</i> ON SOME DIRECTION OF ORGANIZATIONAL WORK WITH MATHEMATICAL GIFTED SCHOOL – CHILDREN.....119	
	<i>Ovcharov A.V., Tokareva O.V.</i> THE MODEL OF TEACHER TRAINING TO USE INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL ACTIVITIES.....122	

Contents

Kostenok P.I., Kuznetsov A.N.
PROFESSIONAL ACTIVITY OF FOLK AND ART CULTURE TEAM LEADER (SOCIO-CULTURAL AND PEDAGOGICAL ASPECT).....173

Zavrashnov V.V., Schelina T.T.
PROFESSIONAL SELF FUTURE EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS.....175

FILOLOGY. ARTS STADIES

Jamaltdinov I.I.
FROM THE HISTORI OF TATAR FOLCLORE PUBLICATIONS. (MIDDLE OF XX CENTURY).....178

Minnullin B.K.
THE NEWSPAPER "BORHANE TARAKKIY" AND ITS GRAPHICAL AND PHONETICAL FEATURES.....180

Nehvaydovich L.I.
TRADITIONS OF THE RUSSIAN REALISTIC SCHOOL IN THE ALTAI LANDSCAPE PAINTINGS IN THE SECOND HALF OF THE XXth CENTURY.....183

Todorova N.V.
MUSICAL ART AND ITS INFLUENCE ON THE SOCIETY IN THE CENTURY OF INFORMATIONAL TECHNOLOGIES.....186

Morgun E.A.
CONCEPTUAL ORGANISATION OF INAUGURAL SPEECH COMPOSITIONAL STRUCTURE: COGNITIVE AND PRAGMATIC ANALYSIS (BASED ON THE EXAMPLE OF AMERICAN PRESIDENTS' INAUGURAL SPEECHES).....189

Sitnikova N.V.
THE CITY COLOUR AS THE ART OF CITY IMAGE ORGANIZATION.....191

Tolstosheeva L. Y.
THE SEMANTICS AND THE FUNCTIONS OF NUMBERS IN A TEXT ON THE EXAMPLE OF V.V. KHLBNIKOV'S WORKS.....194

Sheremetjeva O.A.
EPISTOLARY AND POETIC DIALOGUE BETWEEN R.M. RILKE AND M.I. TZVETAJEVA.....196

Karelskaya E.N.
RATING COMPONENT OF JOINT COMPLEX WORDS AS ONE OF MEANS OF MENTALITY RUSSIAN EXPRESSION.....200

Shenkneht T.V.
SUBJECT-OBJECT SCOPE OH THE LINGUISTIC PROGNOSIS.....201

Silchenko E.V.
PECULIARITIES OF VERBALIZATION OF ANTHROPOLOGICAL CODE OF METAPHORS WITH NEGATIVE ELEMENT.....205

Tatarintseva E.N.
ORTHOGRAPHY AND LINGUAPERSONOLOGY EXPERIMENT: THEORETICAL PRINCIPLES AND PROCEDURES OF REALIZATION.....210

Chugunekova A.N.
VERBS OF CONDITION AS A FUNCTIONAL-SEMANTIC CLASS OF WORDS OF THE KHAKASS LANGUAGE.....213

Bartysheva S.A.
PLASTIC EXPRESSIVENESS OF THE FINE ARTS...217

Naumova V.I.
ARCHITECTURE AND ARCHITECTURAL EDUCATION AS THE ART OF PROFESSIONAL CHALLENGES.....219

Kolesnikova E.A.
RUSSIAN LINGUISTIC TERMINOLOGY AT THE PERIOD OF FORMATION (THE END OF XVIII – THE BEGINNING OF XX CENTURY).....222

Baksheyeva M.Y.
THE MODERN METHODOLOGIES OF STUDY OF MONTAGE IN ART.....226

Kolosov R.V.
EXPRESSIVE MEANS OF THE SOLO PERFORMANCE (ON THE MATERIAL OF THE THEATRICAL ART OF RUSSIA OF THE XX-TH CENTURY).....228

Rylova E.V.
EFFICACY OF SOCIAL ADVERTISEMENT: SOCIO-LINGUISTICS ASPECT.....230

Silchenko E.V., Shenkneht T.V.
ASYMMETRY AS THE FACTOR OF THE PROGNOSIS OF THE REFERENT'S QUALITIES (ON THE NAMINGS IN ENGLISH AND GERMAN LANGUAGES).....233

Nikroshkina S.V.
EXPERIMENTAL RESEARCH OF THE PERCEPTION OF CHINESE, ENGLISH AND ARMENIAN PHONEMES BY RUSSIAN-LANGUAGE SPEAKERS.....236

Naeva A.I.
FIRE CULT IN CALENDAR NATIONAL HOLIDAYS AND FAMILY-CEREMONIAL PRACTICE OF ALTAIANS.....241

Gizatova G.K.
ON TYPOLOGY OF PHRASEOLOGICAL UNIVERALS.....243

Lueders T.M.
VARIABLE APPROACH TO DEFINITION OF REGULATORY SPEECH ACTS PRESENTED IN MODERN SCIENTIFIC RESEARCHES.....246

Sheremetjev O.V.
«TIME OF GLORY AND DELIGHT!». THE ACADEMIC PAINTING IN RUSSIA THE MIDDLE - 2-ND HALF XIX CENTURY ABOUT FEATS OF THE RUSSIAN WEAPON IN WARS WITH NAPOLEONIC FRANCE.....249

Zhatkin D.N., Komoltseva E.V.
THE SOLDIER'S DREAM» OF THOMAS CAMPBELL IN THE HISTORY OF THE RUSSIAN LITERATURE*.....252

Barmin V.V.
TRADITION CEREMONY AS FORM OF MAINTENANCE SPIRITUAL HERITAGE RUSSIAN – GERMAN WHICH LIVES IN THE ALTAI TERRITORY.....257

CULTUROLOGY

Kuzhuget A.K.
"RUSSIANS IN TUVА" RESEARCH IN A CULTUROLOGICAL ASPECT. TO THE QUESTION OF METHODOLOGY.....260

Lipovtseva A.V.
GAME THEORY OF CULTURE: SOCIAL-CULTURAL ASPECTS.....262

Beloshapka G.L.
TO THE QUESTION OF INTEGRITY OF CULTURE OF NATIONAL SOCIETY.....264

Khilko N.F.
DYNAMICS (CHANGES) OF FORMS OF THE CREATIVE COMMUNICATIONS IN SPHERE OF FILM-FESTIVAL MOVEMENT IN WELFARE SPASE OF OMSK AREA IN SECOND HALF XX – BEGINNINGS OF XXI CENTURY.....267

Gavrilov V.V.
TO THE QUESTION OF ASPECTS OF STUDYING OF MODERN ADVERTISEMENTS.....268

Matveeva M.V.
PERCEPTION NABOKOV IMAGES OF AMERICA THROUGH CULTURE AND ITERATURE OF THE COUNTRIES. VV NABOKOV WORKED IN TWO LANGUAGES.....270

ECOLOGY

Bimurzaeva Z.E., Vinokurov Yu.I., Sakhy M.
STUDY OF TANNING PROPERTIES OF ECOLOGICALLY SAFE CHROMIA-ALUMINA-ZIRCONIUM HETEROPOLYNUCLEAR COMPLEX COMPOUNDS.....272

Seitkaziev A.S., Vinokurov Yu.I., Musaev A.B., Aitekova K.U.
ECOLOGICAL ASSESSMENT OF SALINE SOILS POLLUTION AND MEASURES ON WATER QUALITY IMPROVEMENT.....274

Chernykh D.V.
CYCLES AND SERIES OF GEOSYSTEMS DEVELOPMENT (STEPPE ZONE OF WESTERN SIBERIA).....277

Robertus U.V., Puzanov A.V., Lubimov R.V., Arhipov I.A.
ECOGEOCHEMISTRY OF MERCURY IN ENVIRONMENT AND ANTHROPOGENIC OBJECTS WITHIN THE AKTASH MINING AND SMELTING PLANT (REPUBLIC OF ALTAI).....280

Klyuchnikov M.V., Paramonov E.G.
ASSESSMENT OF LARCH AND FIR FORESTS IN THE OB REGION.....283

Zhukova O.N., Bezmaternykh D.M.
COMPOSITION AND STRUCTURE OF MACROZOOBENTHOS FROM THE KARASUK RIVER-LAKE SYSTEM (WEST SIBERIA).....285

ABSTRACTS OF THE ARTICLES IN ENGLISH.....290

JUBILEE CELEBRATIONS.....298

ALPHABETICAL INDEX.....300

THE INFORMATION FOR AUTORS...300

Раздел 1

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:

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

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

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

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

УДК 378.189

*В.В. Зилева, ст. преп. Кемеровского государственного университета культуры и искусств, г. Кемерово,
E-mail: valeriya_tokina@mail.ru*

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ВУЗА К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются теоретические и практические вопросы проектирования творческой деятельности студентов вуза. Приводится определение понятия, уровни, этапы проектирования творческой деятельности.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, проектирование творческой деятельности, творческая деятельность студентов.

Российское образование переживает серьезные структурные и содержательные преобразования. Переход на многоуровневую европейскую Болонскую систему привел к необходимости создания стандартов образования, смены учебных планов, программ и методик обучения. Современный этап развития российского образования характеризуется поиском педагогических направлений, отвечающих потребностям общества и личности обучающихся. Российская реальность требует подготовки выпускника высшей школы нового типа: динамичного в обучении, творческого и самостоятельного вобретении знаний, способного выдержать жесткую конкуренцию на рынке труда. Чтобы сформировать необходимые особенности такого специалиста необходимо качественно перестроить систему преподавания, изменить отношение студентов и преподавателей к процессу обучения как к процессу, в котором происходит деятельное, творческое участие субъектов воспитательно-образовательного процесса.

В настоящее время остается актуальным противоречие между требованием к системе высшего образования, обеспечивающей воспитание и обучение творческих, способных активно и самостоятельно проектировать свою учебную и будущую профессиональную деятельность студентов и недостаточной продуктивностью организации образовательного процесса, заключающегося в том, что способ организации и методическое обеспечение не ориентированы на приобретение соответствующих навыков проектирования творческой деятельности.

Назрела необходимость разработки комплексного подхода к организации образовательной деятельности студента. Подобный подход предполагает, прежде всего, формирование у студента творческого отношения к собственной образовательной и будущей профессиональной деятельности. Соответственно роль преподавателя перемещается из области программирования студенческой деятельности в заданную область самостоятельного разрешения студентами учебно-профессиональных проблем и реализации поставленных задач в будущем, т.е. в область проектирования собственной деятельности. Назрела необходимость предложить студентам направ-

ление изучения теоретических проблем, наметить ключевые этапы учебных действий и проконтролировать отношение студента к деятельности и к полученному результату этой деятельности. Студенты, таким образом, становятся способными самостоятельно пройти весь путь познания, делая в точках бифуркации свой выбор.

Наше исследование основывается на теоретических положениях педагогического проектирования в воспитательно-образовательном процессе, в частности на работах Е.С Заир-Бека, Л.И. Гурье, Т.Г Новиковой, В.И. Загвязинского и др.

Е.С. Заир-Бек под педагогическим проектированием понимает направление социального проектирования, которое направлено на создание и изменение организованных процессов образования, воспитания, обучения. Также он отмечал, что проектирование всегда сопряжено с изучением сущности педагогических закономерностей, психологических особенностей развития личности, целенаправленным развитием способности к взаимодействию [1, с. 10].

Л.И. Гурье под «педагогическим проектированием» понимает комплексную задачу, решение которой осуществляется с учетом социокультурного контекста рассматриваемой проблемы, и в которой взаимодействуют и взаимодополняют друг друга социально-культурные, психолого-педагогические, технико-технологические и организационно-управленческие аспекты [2, с. 34].

Т.Г Новикова выделяет два основных направления проектирования: «понимание цели и смысла проекта и знание реальных возможностей, проектных трансформаций действительности, знание степени готовности и способности тех групп людей, которые будут осуществлять эти трансформации» [3, с. 19].

Таким образом, проектирование в педагогике понимается как деятельность, направленная на появление реализуемого в будущем проектного решения, обеспечивающего воплощение задуманного в реальном продукте. При проектировании результат заранее неизвестен и он, прежде всего, нацелен не на истинность, а на реализуемость, то есть результатом проектирования будет некий проект, т.е. новый образовательный про-

дукт. Такой учебно-образовательный индивидуальный или коллективный продукт и способ деятельности реализации становится зоной сотрудничества преподавателя и студента.

В нашей практической деятельности мы исследовали условия формирования творческой деятельности студентов в процессе получения образования, возможности повышения мотивации к обучению, саморазвитию и т.п. Также мы рассмотрели такие взаимосвязанные с процессом проектирования процессы как прогнозирование, моделирование, конструирование и планирование. И на основе проведенных исследований сделали вывод, что проектирование является более емким и глубоким понятием и включает в себя все представленные выше дефиниции, что в свою очередь позволило нам сформулировать определение «проектирования творческой деятельности».

Проектирование творческой деятельности студентов рассматривается нами как самостоятельная деятельность, организованная преподавателем в ходе воспитательно-образовательного процесса, нацеленная на проявление качеств новой направленности личности студентов, и имеющая как личностное, так и профессиональное значение, результатом которой является творческий образовательный продукт.

На основе исследований В.И. Загвязинского [4] нами были выявлены формы проектирования студенческой деятельности: тактические и стратегические. Тактическое проектирование предполагает краткосрочную деятельность студента в рамках отдельных занятий и дисциплин. Стратегическое проектирование предполагает долгосрочную деятельность студентов, взаимосвязь между собой автономных курсов и дисциплин, которые способствуют более полному раскрытию потенциальных возможностей студентов, активному освоению социального опыта, имеющего отношение к будущей профессиональной деятельности, полноценному профессиональному становлению личности студентов, обеспечивая связь и междисциплинарный подход в процессе воспитательно-образовательной деятельности. В результате отдельно взятые тактические проекты интегрируются в единые стратегические циклы, связанные общей целевой функцией, обеспечивающей постепенный и целенаправленный рост творческого потенциала студентов и психолого-педагогическими подходами к генезису профессиональной квалификации выпускника. В ходе подобного обучения каждая последующая дисциплина является с одной стороны продолжением предыдущих учебных циклов, с другой вносит новые черты творчества в деятельность студентов. Мы предполагаем, что разработанные единые методики и технологии в воспитательно-образовательном процессе должны быть подобраны таким образом, чтобы теоретические аспекты гармонично дополняли практический опыт, полученный в ходе обучения. Тактическое проектирование зависит от места конкретного занятия и конкретной дисциплины. Стратегическое проектирование не зависит от конкретной специальности.

В исследованиях нами выделены следующие уровни проектирования творческой деятельности, где под «уровнем проектирования» понимаем иерархию проектных процедур и результата, относящихся к структурированию представлений об объектах проекта:

1. уровень репродуктивной деятельности;
2. интеграционный уровень;
3. уровень продуктивной деятельности.

На первом уровне репродуктивной деятельности стратегического проектирования преподаватель ориентируется на постановку профессиональных задач, формирование первичной учебной мотивации и освоение основных инфокоммуникационных технологий. Это могут быть вводные курсы по введению в специальность, курсы по основам наук и дисциплины, формирующие общекультурные компетенции и т.д.

На интеграционном уровне инфокоммуникационные технологии используются для формирования междисциплинарного, синкретического информационного пространства.

Технологические навыки совмещаются с основами профессиональных навыков.

Уровень продуктивной деятельности стратегического проектирования предполагает самостоятельное моделирование студентами междисциплинарных задач и проблем с применением информационных и коммуникационных технологий. Преподаватель проводит интегрированный контроль подготовленности студентов с применением компьютерных технологий, координирует деятельность студентов в коллективной учебной деятельности и способствует активизации поиска неординарных решений в проблемных моментах процессов студенческого проектирования. Результатом стратегического проектирования становится сформированная творческая, профессионально-ориентированная и самостоятельная личность.

Мы предполагали, что студенты могут выйти на рассматриваемый уровень проектирования пройдя определенные этапы. Данные этапы определяют генезис и эволюцию процесса проектирования и мыслительной деятельности студентов в ходе указанного процесса. Проведенный анализ позволил выделить конкретные этапы проектирования творческой деятельности студентов. Под дефиницией «этап проектирования» будем понимать часть проектирования, включающую в себя формирование всех описаний объектов, формулирование промежуточных задач и определение шагов их разрешения, относящихся к одному или нескольким иерархическим уровням:

- 1) подготовка к проектированию;
- 2) выработка стратегических целей проекта;
- 3) работа над проектом;
- 4) представление проекта;
- 5) окончание проекта.

Рассмотрим подробнее этапы проектирования творческой деятельности в общем контексте. Необходимо иметь в виду, что на младших курсах обучения требования ориентированы на набор общеучебных умений и навыков, соответствующих подготовке студентов. Заметим также, что самостоятельная и творческая деятельность находится в прямой зависимости от рассматриваемого уровня проектирования, т.е. на уровне репродуктивной деятельности будут развиваться навыки самостоятельной, творческой и профессиональной деятельности.

На первом этапе осуществляется подготовка к проектированию, т.е. студенты проходят базовую теоретическую и практическую подготовку, необходимую для реализации проекта при непосредственном руководстве преподавателя.

В процессе обучения используются разнообразные педагогические технологии, но особое внимание уделяется технологиям активного обучения, которые позволяют активизировать и интенсифицировать мыслительную деятельность студентов, предполагают построение учебного материала на деятельностной, опережающей, проблемной, личностно-смысловой, эмоционально-психологической, ситуативной, игровой и диалоговой основе. Такие технологии позволяют не только формировать творческий подход к изучению различных теоретических и научно-практических проблем, но и осуществлять контроль знаний студентов для корректирования индивидуальной образовательной траектории. Так, на примере изучения дисциплины «Информационные технологии», на этом этапе изучалось программное обеспечение и различные современные информационные технологии. На практике студенты изучали язык гипертекстовой разметки HTML для создания своих первых Web-страниц. Нами были проведены занятия по отдельным темам, содержащие небольшие практические работы совместно с преподавателем. Также мы изучили дополнительные темы, не вошедшие в учебный план, но необходимые для дальнейшей работы - основы дизайна и веб-дизайна, были изучены основы графики, цветопередачи и т.д.

На втором этапе, при получении профессионально-ориентированных знаний, студентам предлагаются стратегические цели проекта, т.е. формулируются творческие цели деятельности в процессе изучения курса. Творческая деятельность может осуществляться индивидуально или в малой

группе в зависимости от учебного задания. На данном этапе формулируются задачи, продумывается ход выполнения и основные требования к готовому продукту. Студенты под контролем преподавателя формулируют конкретную тему исходя из поставленной цели, разрабатывают способы взаимодействия и этапы своей деятельности. В результате должен быть получен их собственный образовательный продукт, который впоследствии предполагается представлять студенческой аудитории для обсуждения, в ходе которого происходит развитие индивидуальных навыков экспертизы и анализа. Кроме того, формируются ораторские навыки, умения отстаивать свою точку зрения и отработка умений продвижения и внедрения собственного проекта.

В практической деятельности было предложено студентам выполнить творческую работу. Студентами определялось, какой теме будет посвящен его веб-ресурс. Диалоговый режим обучения обеспечивался преподавателем за счет разработки предварительных задач для студентов. Но, данные задачи носили стратегический характер, определяли различные уровни сложности и не ограничивали студентов в выборе темы.

Далее в процессе работы над проектом осуществляется поиск необходимой дополнительной информации, разрабатывается общая концепция будущего продукта. Студенты имеют возможность консультирования с преподавателем по техническим и творческим проблемам реализации проекта.

На этапе представления проекта для развития профессиональных качеств студенты представляют свои готовые творческие проекты, демонстрируя понимание проблемы, цели и задач этой работы, умение планировать и осуществлять свою деятельность, а также найденный способ решения проблемы. Проект представляется студенческой аудитории для обсуждения. Дискуссия в большей степени осуществляется между студентами на творческом и деловом уровне под контролем преподавателя. Оценка работ производят студенты. Преподаватель может деликатно указать на недостатки и ошибки в проекте.

В итоге - работы приобретают завершённый вид и сдаются преподавателю для анализа и оценки. В ходе занятия предусматривается рефлексивный этап. Одним из распространенных способов анализа собственного результата является написание эссе о проделанной деятельности, об изучаемом курсе, о собственных достижениях в ходе выполнения проекта

	Низкие, %		средние, %		высокие, %	
	до	после	до	после	до	после
Мотивы к приобретению знаний	22	12	62	48	16	40
Мотивы к овладению профессией	26	16	54	52	20	32
Мотивы к получению только диплома	8	8	50	22	42	70

Из полученных данных видно, что в ходе эксперимента мотивация студентов изменилась. Явно видно, что уменьшился процент немотивированных студентов. Вероятно, в ходе эксперимента ими были оценены перспективы и возможности их специализации. Характерно, что постоянным осталось число студентов, для которых получение образования не является основной мотивацией. Представляется, что это люди случайные, профессионально аморфные, и не имеющие собственных представлений о будущей профессии. Повышение процента людей, для которых высшее образование является ведущим мотивом с 42% до 70%, за счет перераспределения из группы со средней мотивацией в группы высокой мотивации, доказывает, что к окончанию эксперимента у большинства студентов «мотив получения только диплома» дополняется желанием получения знаний и овладения профессией. Об этом же свидетельствует увеличение числа студентов с высокой мотивацией из групп с низкой и средней мотивацией. Но в то же время, констатируем, что процент высокомотивированных студентов по категориям «Приобретение знаний» и «Овладение профессией» даже меньше 50%. Это означает, что обучение в вузе студентами рассматривается как сугубо тео-

и т.д. Тему эссе формулирует преподаватель с указанием основных позиций, которые должны быть раскрыты.

В процессе констатирующего эксперимента нами изучены отношение студентов к профессиональному становлению, их профессиональные и личностные потребности, мотивы, влияющие на готовность к профессиональной и творческой деятельности. Результаты оказались сугубо позитивными и отразили динамику развития как творческих качеств личности студентов, так и профессиональных компетенций. Положительное отношение студентов к будущей профессиональной деятельности профессионального становления в рамках заданного процесса проектирования проходит в динамике, согласно выявленным ранее уровням проектирования творческой деятельности. Возникла необходимость предложить студентам траекторию или алгоритм подходов к формированию умений и навыков творческой деятельности. В результате нами была разработана модель проектирования творческой деятельности студентов.

На этапе формирующего эксперимента мы подтвердили предложенную модель проектирования творческой деятельности в процессе формирования будущего специалиста, владеющего навыками творческой деятельности. Учитывая, представленные выше уровни и этапы проектирования творческой деятельности, нами были разработаны учебно-методические комплексы по дисциплинам, связанные с информационными технологиями, в которых применялись различные современные технологии обучения, такие как личностно-ориентированные технологии, технологии по активизации мыслительной деятельности, мультимедийные технологии и т.д. В ходе обучения проводились профессиональные творческие конкурсы, на которых были представлены интересные студенческие работы. А также в результате каждого курса студенты получали свои творческие образовательные продукты.

Стремление студента к творческой самостоятельной деятельности обуславливается степенью понимания необходимости данной деятельности, т.е. его внутренней мотивацией. В связи с этим мы посчитали необходимым в ходе эксперимента исследовать мотивацию студентов.

В конце экспериментального исследования мы применили методику Т.И. Ильиной «Мотивация обучения в вузе» [5, с. 433] и получили следующие результаты анкетирования, представленные в динамике до и после эксперимента:

	низкие		средние		умеренно высокий		высокий	
	до	после	до	после	до	после	до	после

Мотивация к успеху	3	2	52	20	24	54	21	22
--------------------	---	---	----	----	----	----	----	----

Итак, студенты приобрели уверенности в себе, уверенности в своих действиях. Очень хорошим является результат по показателю «умеренно высокий», прирост составляет 30%. Это говорит о том, что студенты верят в свои реальные силы, и не являются слишком самоуверенными, т.к. люди, обладающие высокой мотивацией к успеху, чаще всего переоценивают свои силы и склонны к неудачам в деятельности.

По представленным результатам исследования можно сделать вывод, что наш эксперимент является результативным как по деятельности студентов, так и по проведенному анкетированию.

Таким образом, проведенное исследование способствовало ориентации на будущую профессиональную деятельность студентов. Предложенный подход помог разрешить

поставленные противоречия и помог развить на сегодняшний день актуальные знания и навыки творческой деятельности студентов, научить нестандартно мыслить, самостоятельно развивать, планировать, конструировать, моделировать и проектировать свою образовательную траекторию.

Очень важно, чтоб при росте профессиональных компетенций и творческих способностей, студенты за годы обучения усиливали и свою профессиональную мотивацию. Нам представляется, что именно творческое проектирование может увеличить интерес студентов не только к получению диплома как такового, но и мотивировало к получению знаний по будущей специальности и профессиональных навыков для трудовой деятельности.

Библиографический список

1. Заир-Бек, Е.С. Основы педагогического проектирования. – СПб., 1995.
 2. Гурье, Л.И. Проектирование педагогических систем. - Казань: Казан. гос. технол. ун-т, 2004.
 3. Новикова, Т.Г. Проектирование эксперимента в образовательных системах. - М: АПКИПРО, 2002.
 4. Загвязинский, В.И. Педагогическое предвидение. - М., 1987.
 5. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Издательство «Питер», 2000.
 6. Машков, В.Н. Психология управления. - СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2000.
- Статья поступила в редакцию 12.01.10

УДК 373 (571)

Ф.А. Ковальчук, преп. Сургутского филиала Российского государственного социального университета, аспирант кафедры философии гуманитарного факультета Томского политехнического университета, г. Сургут, E-mail: allaphil@mail.ru

«ПЕДАГОГИКА УСПЕХА»: ПЕДАГОГИКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрывается педагогико-антропологическое содержание современного российского образования, принявшего в качестве своего основного направления формирование успешной личности. Автор считает, что поскольку такая ориентация является для России новой, то она требует переосмысления методологии организации содержания образования. В качестве таковой предлагается герменевтика, которая способствует тому, чтобы образование выражало специфику современной культуры и профессиональной деятельности: их мобильность, рост и изменение знания, умение быстро ориентироваться в современном мире, способность к нестандартному мышлению, рискованному шагу.

Ключевые слова: успех, ситуации успешности, педагогика успеха, педагогическая антропология.

Современная российская школа, переходит к новым педагогико-антропологическим основаниям. Одно из направлений новизны (в советской педагогике оно не признавалось и не рассматривалось в числе тех, которые необходимо культивировать) связано с формированием ориентации на успех и карьеру. Актуализация этого направления обусловила в числе прочего внимание современной образовательной системы к понятию «успех» и формированию образа человека успешного. Решение этой проблемы является ответом образования на те социокультурные вызовы, которые делает современность, принявшая в качестве собственных характеристик мобильность, динамику, инновационное движение. Образование в своих ориентациях на формирование успешной личности не может не перенять эти характеристики и обязано принципиальным образом меняться в плане перехода на новую методологию в определении своего содержания и ценностных установок.

Возникший рынок культуры и рынок образовательных услуг ставит перед образованием задачи, которые теперь невозможно свести просто к повышению уровня знаний, а ученика, умеющего это делать, считать успевающим или успешным. Успех сегодня не может основываться на сумме усвоенных знаний, поскольку они, превратившись в информацию, чрезвычайно быстро меняются и устаревают. В такой ситуации образование приобретает методологические основания, которые позволяют ориентировать учащегося не на каноническое усвоение суммы фиксированных истинных знаний, даваемых наукой, но на понимание их как непрестанно меняющихся, постоянно устаревающих и рождающихся вновь.

Полагая, что успех личности возможен только через образование, адекватное современному антропологическому проекту, российская «педагогика успеха» в качестве собственной методологической основы берет педагогическую герменевтику. Это молодое направление в педагогике, основным утверждением которой является тезис о том, что образование следует рассматривать не только (и не столько) в плане его просветительской (просвещенческой) функции, связанной с задачей высокого интеллектуального развития, полноты познания, воспитания разума. Основная стратегия современного образования связана с введением учащегося в реальную жизнь, в её сложности и противоречия, в которых ему предстоит самоопределиваться с выбором профессии и быть готовым к тому, что этот выбор в быстро меняющемся мире не будет окончательным. Образование сосредотачивает свое внимание на человеке, его «горизонте бытия» [1, с. 31], а не только на содержании познания. Учащийся приобретает к миру как всегда меняющемуся и становящемуся, всегда не окончательно завершённом, но лишь возможному стать в определённом образе.

Отличительным признаком такого образования является не накопление готовых знаний, не их упаковочный характер и энциклопедическое усвоение, а открытость миру и готовность его понимать как меняющийся. «В образовании заложено общее чувство меры и дистанции по отношению к нему самому, и через него – подъем над собой к всеобщему... Но эта всеобщность наверняка не общность понятий и разума... Общие точки зрения, для которых открыт образующийся..., не становятся для него жестким масштабом, который всегда

действен; скорее, они свойственны ему только как возможные точки зрения других людей» [1, с. 59].

Скажем, что именно так организованное образование является адекватным современному информационно-коммуникативному обществу. Его быстрые изменения не позволяют быть единожды и одномерно познанными. «Идея единственно правильного исполнения... содержит в себе нечто абсурдное» [1, с. 166]. В соответствии с такой методологической основой образование ориентируется на подготовку личности, мобильной в познании, гибкой в поведении, что может быть единственно адекватным в ситуации плюрального мира.

В предлагаемой концепции успех рассматривается «как обязательное условие и как норма полноценной повседневной жизни человека» [2, с. 8]. Такая позиция опирается на психологию личностного развития, утверждающую наличие способностей и задатков (разных и в разной степени) у каждой личности, обеспечивающих возможность достижения успеха. Поэтому формирование личностной ориентации на успех является адекватным социально-природной сущности человека. В образовании же успех лишь культивируется через выведение неосознанного желания быть успешным в план сознания и создания ситуации осознанного, волевого и настойчивого стремления к его достижению.

В образовании предстоит развить способности и направить их в действенную сторону на формирование адекватных потребностей и интересов. Деятельность педагогического коллектива направлена на развитие личностной многосторонности при признании ведущего значения тех личностных характеристик, которые обнаружены как наиболее свойственные конкретному учащемуся.

Вместе с тем есть и некоторые педагогико-антропологические инварианты, как ориентиры в формировании личностной успешности. О них писал отечественный ученый и педагог Н.И. Пирогов: «Последовательным результатом... должно быть возведение добрых инстинктов детской природы в сознательное стремление к идеалам правды и добра» [3, с. 645]. Успех как педагогическая категория связывается с такой деятельностью учащегося, которая ориентирует на достижение личностно желаемых результатов и полагает, физическое и психическое ощущение благополучия от позитивного принятия мира природного, культурного, профессионального.

Целью общеобразовательной школы, работающей в направлении формирования ориентации личности на успех, является формирование потребности в успехе и привычки к нему через создание в рамках школьной жизни «ситуаций успешности», в которых учащийся проживал бы процесс и результат собственных достижений как удовольствие. Удовольствие является обязательным условием успеха, вырабатывающим своеобразный «рефлекс успешности». Успех в этом случае становится атрибутивным свойством личности, переходит в личностную привычку и готовность быть всегда успешной. В «ситуациях успешности» чувство удовольствия формируется не только как удовольствие, получаемое от достигнутого результата, но и от самого движения к нему. Без этого эмоционального состояния невозможны высокие достижения в деятельности, невозможно в ситуации школьной жизни их (эти достижения) квалифицировать как успех. Важно развить трудолюбие, тогда факт успеха будет рассматриваться в качестве удовольствия и награды за настойчивость, упорство, труд, веру. «Педагогика успеха» своё ключевое понятие связывает с развитием личностной самостоятельности, ощу-

щением собственного «Я». С развитым чувством «Я», считается, человек может ставить перед собой задачи, выполнять их самостоятельно до степени успеха, не рассчитывая на других. Вера в собственные силы, разумные притязания, неконформизм, убеждение в возможности выполнения данного вида деятельности и т.п. – все это есть свидетельства наличия «внутреннего» (К.Д. Ушинский) человека, его «самого само» (М.М. Бахтин). Итак, само-стоятельность, само-творчество, само-о-предел-ение, развитие в человеке «самости» есть первейшая задача. Только после её решения можно рассчитывать на то, что личность в жизни может быть успешной. Развитие личностной самостоятельности дает возможность: ставить перед собой разумные и адекватные собственным силам и объективной ситуации притязания; действовать в соответствии с чувством собственного достоинства; прогнозировать развитие событий; страховать риски; ориентироваться в большом объеме информации. Подобные личностные характеристики, как необходимые для достижения успеха, называет Н.В. Немова – создатель одной из первых в России общеобразовательных школ, ориентированных на успех [2, с. 8].

Какие можно было бы сформулировать направления в решении цели развития готовности и способности человека к успеху?

1. Развитие привычки к успеху и способности быть успешным можно связать с работой по раскрытию личностной индивидуальности ученика. Каждый ребенок индивидуален, и потому у каждого может и должен быть свой собственный путь к успеху, свой, только ему свойственный результат и свои достижения – достижения в индивидуальной сфере.

2. Содержание образования организуется соответственно поставленной задаче по развитию самостоятельности и индивидуальности ребенка. В подобной работе в качестве методологии используется педагогическая антропология, на основе которой разрабатываются специальные антропологические технологии, стимулирующие успешное взаимодействие ученика и учителя. Такая методология ориентирует на большой объем самостоятельной работы, на развитие высокой степени ответственности, на напряженный труд. Успех в деятельности всегда сопряжен с полной личностной самореализацией, с позитивной самооценкой, уверенностью в достижении желаемого результата.

Но главное направление работы по организации содержания образования связано с новым характером управления. Новизна обусловлена современной мобильностью знания, к которому приобщается современный учащийся, и в целом с мобильностью культуры. Управленческая система современной школы может быть адекватной социальной динамике лишь в случае её ориентации на процессуальную сторону образования, на личностное становление не под заданный образец «выпускника», но как его само-определение, на движение образовательного знания, его непрерывный рост и изменение как и на непрерывный рост и изменение культуры в целом. Успех сегодня может быть связан с личностной мобильностью, с приобретением навыков самотрансформации, с готовностью меняться. Современное управление – это управление развитием.

Таким образом, «педагогика успеха» может быть отнесена к тому направлению современной педагогической теории и практики, которое связано с серьёзным переосмыслением их методологических основ.

Библиографический список

1. Гадамер, Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. – М., 1988.
2. Немова, Н.В. Школа достижений: начало пути к успеху. – М., «Сентябрь». – 2002.
3. Пирогов, Н.И. Избр. соч. – М., 1952.

Статья поступила в редакцию 21.02.10

УДК 378

*Л.В. Веснина, канд. пед. наук, соискатель ТГУ, г. Томск, E-mail: vesnina@tomsk.gov.ru***ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ НА ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ**

В статье описаны современные контексты инновационной образовательной политики в регионе, особенности организации и реализации сетевых проектов и их влияние на институциональные изменения системы образования, требующие разработки новых адекватных механизмов управления на основе интеграции ресурсов и соорганизации субъектов разных ведомств и уровней образования.

Ключевые слова: управление инновационной деятельностью, инновационные образовательные проекты и программы, региональная образовательная система, институционализация образовательных инноваций, Открытое образовательное пространство.

Необходимость разработки и реализации инновационной стратегии обусловлена тем, что только на ее основе можно осуществить обновление всех сфер и отраслей экономики, осуществить переход к инновационному пути развития страны на основе избранных приоритетов обеспечить социально-экономическое развитие. Инновационная стратегия играет ключевую роль в решении основных задач перспективной социальной, экономической, инвестиционной политики российского государства, в создании национальной инновационной системы. Теперь же, когда наступил экономический кризис – тема не только не потеряла свою актуальность, но и приобрела особый характер приоритетности в российских регионах. Политика модернизации образования выходит на новый качественный уровень в начале 2000-х гг., когда осуществляется переход от локальных и точечных изменений к разработке концептуальных основ и стратегическим решениям проблем образования. В этой связи неизбежны и изменения региональной системы образования, основанные на разработке инновационных приоритетов в образовательной политике. Речь идет о реализации проектов особого масштаба и толка. Для этого необходимо определить признаки проектов, которые направлены на системные изменения.

Томская область позиционируется как один из центров инновационного развития в России, который отличается особой концентрацией инновационного потенциала и ресурса в образовании: многообразие образовательных инициатив и экспериментальных программ не только местного масштаба, но и участие в Федеральных программах модернизации образования, в федеральных экспериментах, в том числе, введение ЕГЭ (2001- 2008 гг.), реализация на территории Томской области Приоритетного национального проекта «Образование» (2006-2009 гг.); осуществление создания образовательных проектов, поддерживаемых различными фондами, в том числе Фондом Сороса (Мегапроект «Развитие образования в России» (2000-2003 гг.); Британским советом, Фондом Карнеги и др.; использование в практике управления образованием механизмов поддержки и реализации проектных инициатив, поощрение участия отдельных людей и групп в разных проектах и программах, развитие экспериментальных практик. Вместе с тем использование и влияние инноваций на систему массового образования представляет серьезную проблему для управления и политики в сфере образования. Изменение образования обуславливает процессы поляризации, дифференциации, поэтому важно понять: как поддерживать инициативы содержания качества образования; как превращать инновационный потенциал в ресурс влияния; каковы механизмы взаимодействия инновационного и массового образования.

В настоящее время регион принимает участие в тендере Мегапроекта «Развитие образования в России» (Среднее образование), проводимом Институтом Открытое общество, Фонд Сороса (Россия).

Одно из главных современных задач развития научно-образовательного комплекса региона – формирование инновационных программ и проектов, интеграция ресурсов всех уровней образования для их разработки и реализации. Идея разработки межведомственных программ и проектов, с большим усилием рожденными на региональном уровне, на наш взгляд, было интересной и перспективной. Но, ни сама идея, ни эти проекты, которые могли бы получиться при их реализации, не была понята и принята Министерством образования.

Значимым событием для региона, и ставшим «переломным» моментом в осознании необходимости и эффективности интеграции ресурсов разных уровней образования, явилась победа Томской области в тендере Мегапроекта «Развитие образования в России» (Среднее образование), проводимом Институтом Открытое общество, Фонд Сороса (Россия). Проект был направлен на разработку механизмов управления, позволяющих использовать инновационный потенциал региона как ресурс развития системы образования и ее качественного изменения: становление Открытого образовательного пространства региона. Этот проект был необычным как по способу своей разработки, так и по способу реализации.

Во-первых, по условиям Мегапроекта необходимо было сформировать инициативную группу, *региональную стратегическую команду (РСК)*, которая должна была взять на себя ответственность за разработку идеологии регионального проекта. Создание РСК – это создание особого субъекта управления образования, который в региональной системе образования ранее никогда не создавался. Во-вторых, сам способ работы тоже был новым. Но, новизна была в том, что каждый из нас по-разному понимал идею проекта, какие системные изменения возможны в проекте. Члены РСК должны были договариваться обо всем, начиная от идеи проекта и заканчивая представлениями о его результатах. В-третьих, изменения, делаемые в проекте, касались всех уровней образования, всей системы образования. Все это обусловило вовлечение большого числа людей, инициативных групп, структур в реализацию проекта. Реализация нашего проекта существенно расширила круг субъектов организации повышения квалификации и изменила способ подготовки программ повышения квалификации (ПК). Поэтому, хотя все вроде бы поддерживали проект, но было ясно, что его реализация задевает интересы и изменяет интересы многих структур. Более того, реализация проекта существенно изменила управление в региональной системе образования. Инициативная деятельность РСК разрушала устоявшиеся связи в системе и строилась на взаимодействии не структур, а участников инновационного проекта, субъектов инновационных разработок, школьных проектных команд.

Реализация проекта существенно влияла на изменения в управлении региональной системой образования. Стало понятным, что системные изменения требуют ни одного органа управления, а совершенно новой организации управления образованием. Все в проекте было построено на взаимодействии множества субъектов, влияющих на образовательную политику, на необходимости согласования интересов различных ведомств и структур образовательной системы и заинтересованных сообществ, на соорганизации всех уровней образования. Впоследствии сам способ формирования РСК стал рассматриваться как механизм - легализации инициатив и их оформления. Так, в процессе реализации проекта были созданы разные прецеденты и формы управления, в том числе Координационный Совет по управлению проектом, Открытый конкурс образовательных проектов в регионе, тендер региональных программ повышения квалификации. Для формирования и реализации новых программ ПК требовалось создание сетевой структуры повышения квалификации, в связи с чем и был создан Региональный центр развития образования (РЦРО). Но дело даже не в том, что эти многочисленные прецеденты были созданы, а в том, что создание новых механизмов

мов и форм управления означало решение задачи – легализации, легитимации инициатив в образовании. И сама легитимация инициатив стала рассматриваться как механизм управления инновациями, особый механизм их управленческой поддержки.

Таким образом, реконструируя опыт, случившийся при реализации Мегaproекта, можно сказать, что его новизна заключается в ряде моментов. *Прежде всего*, что впервые были получены опыт по реализации системного проекта, абсолютно новые результаты и эффекты. *Во-вторых*, проекты системные никогда не делаются методом сложения опыта разных людей, находящихся в разных локальных проектах. Они создаются совершенно заново, в них есть своя история, в реализацию таких проектов включены представители разных уровней образования и разных ведомств. *В-третьих*, изменения, происходящие в результате реализации проекта, касаются всех уровней образования, меняется организация самого управления образованием в регионе, появляются новые субъекты управления, происходит перераспределение власти. Возникают сложные договоренности между разными структурами и ведомствами в образовании. В общем, реконструкция опыта реализации регионального проекта позволяет утверждать, что его успешность во многом есть результат организации управленческого сопровождения и поддержки этого проекта. Иными словами, в результате нашего проекта созданы разные прецеденты качественного изменения управления инновациями в образовании.

Аналитическое обобщение

Реализация Мегaproекта оказала реальное влияние на процесс обновления региональной образовательной политики и предопределила целый ряд существенных изменений в системе управления образованием: масштаб проекта и масштаб изменений, затрагивающий привлечение образовательных структур, привлечение и участие представителей разных уровней образования. Речь идет о проекте, построенном на системных изменениях; об «устройстве» управленческой команды (РСК), когда в составе команды оказываются люди, хотя и имеющие инновационный опыт, биографию, но разный опыт, разные представления об инициативах, принадлежащих к разным структурам. Проект выступил ресурсом изменения качества инновационного потенциала региона. Эти особенности проекта обусловили и специфику управления. Такая сложившаяся структура управления оказалась необходимой именно в силу особенности проекта, по соорганизации разных структур, интеграции имеющихся в региональной системе ресурсов, по направленности на системные изменения.

Это институциональное закрепление проекта обеспечивает не только локальные изменения, которые характерны для любого проекта, но и его влияние на региональную систему образования [2]. Поэтому нами сейчас поставлена задача: определить условия и механизмы институционализации инноваций и их влияние на региональную систему образования. То есть, реконструируя опыт реализации Мегaproекта мы понимали, что речь идет о существенных не только системных, но и об институциональных изменениях. Меняется представление не просто о системе образования, но представление о том, какой она может быть, что изменения системы образования могут идти по определенным направлениям. Реконструируя результаты Мегaproекта мы понимали, что: во-первых, Мегaproект дал представление о том, по каким направлениям может идти изменение (изменение субъекта управления, изменение способов взаимодействия и т.д.); во-вторых, Мегaproект позволил понять, что само представление о системе образования тоже меняется, и что такая система образования может представляться как институция, которая создается самими субъектами образования. То есть, как возникает институция в образовании, в создании которой участвуют сами субъекты. До сих пор сама система образования рассматривалась как система, которая принимает заказы и их реализует, что у нее нет внутренних механизмов развития, что она все время отвечает на какие-то вызовы извне.

Мегaproект показал, что это не так, что на самом деле в самой системе образования рождаются инициативы, развитие которых может менять систему образования. При этом меняется и политика образования. То есть не только сама система образования принимает заказы (хотя это - безусловно), но и в системе образования происходят качественные изменения, когда поддерживаются инициативы, или многие инициативы дорастают до такого состояния и до таких размеров, что становятся способными менять представление о системе образования. И люди становятся субъектами преобразования системы. Эти признаки институции мы рассмотрели на данном феномене. А это говорит о том, что само образование это институция, постоянно выстраивающаяся на взаимодействии между этими субъектами. Институционализация – это способ систематизация практики, то есть это указание на признаки, которые в процессе могут «вызреть» и определять, в каком направлении разворачивается процесс.

Институциональные изменения в региональной системе образования под влиянием образовательных инноваций: концептуальные основания

Таким образом, размышляя о «способах и месте рождения инноваций», можно утверждать, что инновации возникают и «пробиваются» в образовании через проекты. Со временем становится понятно, что речь уже идет не только о том, чтобы «дать место» инновациям в системе, но и о том, чтобы усилить их влияние на качественное изменение системы. Проектирование представляется как способ преодоления противопоставления и противоречия между инновациями и институционализацией [5]. Инновационный проект – это одновременно и заявка на социальное признание инновации, и деятельность, включающая раскрытие содержания инновации. Инновация в этом случае рассматривается как форма индивидуального или группового поведения, когда отдельный человек или группа достигают социально-признанной цели средствами, которые еще не были институционализированы в обществе (в нашем случае это открытый конкурс, презентация, тендер и т.д.). То есть инновационное поведение определяется, прежде всего, «использованием неинституционализированных средств (средств, не получивших статуса социально признанного института)» и формируется в инновационном проекте – первом шаге социализации инноваций, их превращения в культурные институции [4]. Если меняются способы взаимодействия и происходит изменения в организационной культуре проекта, где вырабатываются новые нормы, то этот проект носит характер инновационного.

Авторы образовательных инициатив, управленцы проблематизировали возможность совмещения традиционной и инновационной деятельности в образовании, проблематизировали возможность эффективного действия в рамках строящегося проекта в существующих нормативно - правовых условиях. Нормы эти по-разному удерживаемы: для одного пространства - юридически подкреплены, для другого - только как ценности, личностно удерживаемы (без правовой базы). Для перевода инноваций в нормы (легитимация) необходимо разработать и провести ряд управленческих действий. Принцип *институтоцентризма*, согласно которому, «любое явление, имеющее социальное значение, — это явление институционально упорядоченной, определенным образом оформленной жизни. Его нельзя описать и причинно объяснить, минуя институты. Другими словами, каков бы ни был фактор, оказывающий воздействие на процесс совместной деятельности людей и его результаты, он действует через институты и благодаря институтам» [5]. В настоящее время речь идет об изменениях социальных институтов, поэтому влияние проектов на институциональные изменения является задачей не только управления, но и образовательной политики.

В своих исследованиях мы показали, что управленческие действия усиливают влияние на институциональные изменения в образовании. Одним из характерных примеров является формирование и влияние деятельности НОЦ и РЦРО на изменения в региональной системе повышение квалификации, влияние на управление системой образования. Сохраняется

дифференциация их деятельности. Мегапроект способствовал и созданию новых управленческих механизмов, направленных на совершенствование межведомственного взаимодействия по различным вопросам поддержки педагогических инноваций и проектов. Тем не менее, говоря об институционализации инноваций, необходимо отметить, что инновационные образовательные

практики достаточно сложно институционализируются. Но сложнее всего сформировать каналы влияния на изменения системы, разработать механизмы использования ресурса образовательных инициатив и практик для решения проблем развития образования.

Библиографический список

1. Веснина, Л.В. Национальный проект «Образование» - институциональные изменения / Л.В. Веснина, В.И. Зинченко // Инновации. – 2008. – Спецвыпуск II.
 2. Веснина, Л.В. Региональный проект и образовательная политика в регионе // Переход к открытому образовательному пространству: стратегии и механизмы управления (отчет региональной стратегической команды) / под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск: UFO-пресс, 2003. – Ч. 2.
 3. Переход к открытому образовательному пространству: Типологизация образовательных инноваций / под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск: Изд-во ТГУ, 2009. – Ч. 2.
 4. Мертон, Р. Социальная структура и аномия // Соц. исследования. - 1992. - № 2.
 5. Норт, Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики. - М., 1997.
- Статья поступила в редакцию 21.02.10*

УДК 378

А.М. Гогленков, ст. преп., соискатель СПГУВК, г. Санкт-Петербург, E-mail: amigo53@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА МАТЕРИАЛЕ СТРАНОВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Статья посвящена проблеме модернизации профессионального туристского образования на основе компетентного подхода. Анализируется значение межкультурной компетенции в профессиональной подготовке специалистов в сфере международного туризма. Рассматривается возможность использования методов культурно-образного страноведения для создания туристского образа страны. На примере Великобритании продемонстрированы возможности образного подхода при анализе страноведческой характеристики для формирования когнитивного компонента межкультурной компетенции.

Ключевые слова: Компетентный подход, межкультурная компетенция, туристское профессиональное образование, страноведение, страноведческая характеристика Великобритании, английский национальный характер.

Процесс создания странами Европы единого образовательного пространства, к которому присоединилась и Россия, потребовал серьезной модернизации российского высшего образования. В рамках этого процесса, который принято называть Болонским, происходит, в том числе, изменение образовательной парадигмы. Традиционный, «знаниевый», подход ставил на первое место в триаде ЗУН (знания, умения, навыки) знания. Результат образования в рамках этой парадигмы оценивался, в первую очередь, объемом приобретенных знаний.

Сегодня при оценке качества профессиональной подготовки специалиста решающее значение приобретает не объем готовых знаний и умений, а степень его подготовки к самостоятельной, вариативной деятельности, готовности и умения успешно «встраиваться» в хозяйственные структуры, быть эффективным и востребованным на рынке труда, способностью быстро осваивать новую образовательную, профессиональную, социальную и национальную среду. Разрабатываемые Государственные образовательные стандарты профессионального образования (ГОС ВПО) третьего поколения предполагают переход от оценки объема знаний (как доминирующей характеристики) к оцениванию компетенций.

Несмотря на то, что понятийный аппарат, связанный с компетентным подходом не вполне устоялся и продолжает вызывать споры, можно выделить его ключевые принципы. Компетенцию можно определить как комплекс (совокупность) «...знаний, умений, навыков, способов деятельности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [1].

Большинство авторов разделяет компетенции на две группы: общие (универсальные, ключевые, надпрофессиональные), и специальные (предметно-специализированные, специфические, профессиональные). И европейские, и отечественные исследователи относят к группе ключевых, необхо-

димых любым специалистам, «межкультурную компетенцию», которую можно определить как комплекс (систему) ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей, позволяющих добиваться взаимопонимания в процессе взаимодействия с представителями другой (чужой) культуры. В то же время, для ряда сфер профессиональной деятельности межкультурная компетенция может быть отнесена и к категории профессиональных. Одной из таких сфер, на наш взгляд, является международный туризм.

Можно выделить два основных направления, в которых происходит межкультурное взаимодействие в рамках международного туризма. Первое – это взаимодействие в процессе профессиональной деятельности с зарубежными деловыми партнерами. Второе направление межкультурных контактов связано непосредственно с организацией международного туризма. И при организации тура за рубеж, и при приеме иностранных туристов необходимо уметь предвидеть сложные и конфликтные ситуации, которые могут возникнуть из-за разницы культур, уметь предотвращать или находить выход из таких ситуаций. Эта деятельность предъявляет высокие требования к уровню межкультурной компетентности как у контактного персонала, непосредственно оказывающего услуги туристам (сопровождающие, гиды, экскурсоводы, переводчики, аниматоры), так и у специалистов, разрабатывающих туристский продукт. От их межкультурной компетенции зависят многие качества турпродукта, включая познавательность, достоверность информации, безопасность, эстетичность, новизну, аутентичность.

В состав туристского продукта, рассматриваемого в широком смысле, наряду с предметами и услугами, предоставляемыми туристам, входит и такой важный компонент как - образ места отдыха. Эмоциональное восприятие места посещения оказывается наиболее сложным для определения компонентом туристического продукта [2]. Образы направлений обычно очень сильно мотивируют путешественников, поэтому в туристском маркетинге особое внимание уделяется созданию, поддержанию и развитию образа помогающего воздействовать на ожидания потребителей и формировать у них желае-

мое представление о дестинации. Пребывание в некоторых местностях (регионах) может рассматриваться общественным мнением как имеющее престижное, статусное значение. Другие места отождествляются с прекрасными развлечениями и отдыхом, а третьи считаются экзотическими, экстравагантными и т.д. При этом важно отметить, что формирование того или иного образа детерминировано национальной культурой и национальной картиной мира. Для успешного создания образа туристской дестинации, привлекательного для представителей разных этнокультурных и социальных групп, необходим высокий уровень межкультурной компетенции.

Итак, существует потребность в формировании у специалистов туристской сферы межкультурной компетенции. В то же время в современных планах подготовки специалистов в сфере туризма вопросы межкультурной компетенции, если и рассматриваются, то главным образом, в рамках преподавания иностранных языков. Для будущих работников туристской сферы, чья деятельность связана с общением с представителями многих культур этого, очевидно, недостаточно.

Одним из вариантов решения этой проблемы должно стать формирование межкультурной компетенции в рамках других дисциплин, предусмотренных программой подготовки специалистов туристской сферы, в первую очередь, страноведческого цикла. Традиционно страноведение занимается комплексным и системным изучением стран и их районов (с привлечением данных о природе, населении, хозяйстве, культуре, социально-политической организации и истории). Одним из направлений страноведения является культурно-образное страноведение, которое предполагает создание образа страны или отдельного региона, через подчеркивание наиболее ярких, даже субъективных особенностей страны. Например, представитель английской школы «региональной географии» Р.М. Миншулл называет главной задачей региональной географии создание яркого, действенного «регионального портрета», для чего вовсе не требуются исчерпывающая полнота описаний и расположение информации в строгом, привычном порядке. Именно в сфере отбора, организации, композиции материала, его литературного изложения заключена, по Миншуллу, главная особенность региональной географии, и от успеха здесь зависит результат — создание регионального образа [3]. В связи с этим Миншулл обращается к методу «компажа» (точнее — «компейдж»), метод позволяющий ограничиться при описании региона определенным числом региональных характеристик, отобранных в соответствии с взглядом самого исследователя. Это метод получения региональной характеристики (описания), отличающийся произвольностью и избирательностью в выборе позиций, авторским правом подчеркивать основную тему, «ядро» региона, особым вниманием к «человеческому фактору», находящемуся в центре рассмотрения.

Использование методов культурно-образного страноведения, на наш взгляд, является наиболее целесообразным для формирования межкультурной компетенции у специалистов в сфере международного туризма.

Рассмотрим, какие компоненты межкультурной компетенции можно сформировать в рамках страноведения. В составе межкультурной компетенции можно выделить три компонента: ценностный, когнитивный и деятельностный [4]. В рамках страноведения наиболее перспективным представляется формирование когнитивного компонента - системы предметных знаний. Среди знаний, необходимых для успешной межкультурной коммуникации, специалисты особо выделяют знание национальной и языковой картины мира, реалий национальной культуры, особенностей национального характера и менталитета, общепринятых норм поведения. Деятельностный компонент - опыт использования знаний, стратегии, применяющиеся в ситуациях межкультурных контактов, также невозможно сформировать без хорошей когнитивной основы. Необходимо отметить, что в рамках компетентностного подхода недостаточно просто передать студентам необходимый объем знаний. Важнее сформировать понимание того, какие именно знания необходимы для успешной меж-

культурной коммуникации и опыт самостоятельного получения этих знаний из самых разных источников.

С учетом того, что в современном мире именно английский язык является основным языком межкультурного общения, фоновые знания культуры англоязычных стран должны быть знакомы большинству специалистов в сфере туризма из разных стран. Великобритания является родиной современного туризма и деловой стиль, принятый во многих странах мира, основан на британской (и американской) культуре. В силу этого, страноведческой характеристике англоязычных стран должно быть уделено особое место в процессе формирования межкультурной компетенции специалистов в сфере международного туризма. В качестве примера приведем анализ страноведческой характеристики Великобритании с позиций формирования межкультурной компетенции.

Одним из важных аспектов, которые необходимо актуализировать для успешной коммуникации с гражданами Великобритании, является содержание и соотношение понятий «Англия», «Великобритания», «Британия», «Соединенное Королевство», «Шотландия», «Уэльс», «Северная Ирландия». Государство, расположенное на Британских островах, официально называется Соединенным Королевством Великобритании и Северной Ирландии, сокращенно – Соединённое Королевство (United Kingdom). Эти два варианта названия редко употребляются за пределами страны. На большинстве европейских языков, в том числе на русском, страна называется Великобританией, по имени крупнейшего острова. Но для говорящего на английском, «Великобритания» (Great Britain) - это только часть страны, расположенной на острове «Великобритания», то есть, Англия, Уэльс и Шотландия, без Северной Ирландии, острова Мэн и Нормандских островов.

За рубежом Великобританию часто называют Англией. Но на Британских островах Англией называют только одну из исторических составляющих частей Соединенного Королевства. Тот факт, что понятие «Англия» не равно понятиям «Великобритания», «Британия», «Соединенное Королевство» должен быть выделен особо, так как сами жители Британских островов очень ревностно относятся к вопросу своей национальной идентичности (несмотря на то, что большинство из них сочетают в себе англосаксонские, валлийские, ирландские и шотландские корни).

В современном английском языке для обозначения всех жителей страны вместо слова англичане (English) используют понятие «британцы» - British, а для обозначения всего Соединенного Королевства часто используется слово Британия (Britain, или, в латинской форме, Britannia). Это понятие позволяет избежать противопоставления англичан шотландцам, ирландцам и валлийцам, а также включает в себя этнические меньшинства, не являющиеся коренными жителями островов.

Политическое устройство Соединенного Королевства не только относится к числу реалий, знание которых необходимо для нахождения взаимопонимания, но также служит отличной иллюстрацией противоречий и парадоксов национального характера англичан (так как исторически именно Англия является ядром этого государства). Английский национальный характер считается едва ли не самым противоречивым и парадоксальным среди европейских народов. В нем наблюдается парадоксальное сочетание приверженности традициям и ритуалам, с одной стороны, и пестование индивидуальности, нередко принимающей эксцентрические формы, - с другой.

Политическая структура страны полна противоречий и парадоксов. Она основана на принципе унитарного государства, но состоит из четко выделяемых административно-политических частей - Англии, Уэльса, Шотландии и Северной Ирландии (Constituent countries), которые обладают даже большей самостоятельностью, чем многие субъекты федеративных стран, например Российской Федерации. Великобритания – конституционная монархия, но сегодня это единственная страна в Европе, не имеющая письменной конституции, более того, не существует даже точного перечня документов, которые можно было бы назвать основным законом

страны. «Конституционные обычаи» (конвенции) нередко имеют большее значение, чем письменные законы.

По писаным законам, к которым относятся Акты Парламента и судебные решения, главой государства, верховным главнокомандующим, источником исполнительной, судебной и законодательной власти в Соединенном Королевстве является британский монарх, ныне - Королева Елизавета II. Клятвы верности короне произносят министры, государственные служащие, полицейские и военнослужащие; управление государством производится именем Ее Величества. Но благодаря конвенциям, то есть неписанным традициям (можно сказать «джентльменским соглашениям»), роль Монарха в управлении государством ограничена церемониальными функциями.

Теоретически, монарх имеет право утвердить на пост премьер-министра любого британского гражданина, даже не парламентария или члена Палаты лордов. По конвенции же, кандидат на пост должен быть членом Палаты общин и иметь поддержку большинства ее членов, то есть, фактически монарх назначает премьер-министром лидера партии, имеющей большинство в Палате общин. Только неписанные конвенции обязывают монарха утверждать все законы (билли) парламента, хотя формально он имеет право их не утвердить (последний такой случай был 11 марта 1708 года). По закону монарх обладает властью распустить парламент по собственной воле или по совету премьер-министра, но это также будет противоречить конвенции. Прочие королевские полномочия, называемые королевскими прерогативами (назначать министров, объявлять войну), также осуществляются от имени Короны премьер-министром и Кабинетом только по конвенции.

Но, несмотря на приверженность традициям, продолжается и постепенная трансформация британской политической системы. Реформа 1999 устранила автоматическое право наследования места в верхней палате парламента - палате лордов (существовавшая с XIII века). С 2011 года планируется новая реформа, с переходом к полностью выборной верхней палате.

Изучение символов страны, как официальных (герб, флаг, гимн), так и неофициальных, являются важным источником для формирования когнитивного компонента межкультурной компетенции. Как и в случае с политической системой, большинство символов Великобритании нигде не зафиксированы де-юре, а приняты де-факто, в силу традиции. Флаг Великобритании, «Юнион Джек» отражает и историю, политическое устройство и, отчасти, национальный состав страны. Он возник в результате объединения двух национальных флагов – белого с красным крестом св. Георга, покровителя Англии и синего с белым крестом Св. Андрея, покровителя Шотландии, после объединения этих королевств под личной унией короля Шотландии Якова VI, ставшего в Англии Яковом I. После принятия в 1707 году Акта об Унии, объединившего оба королевства в единое Королевство Великобритании, объединенный флаг стал флагом нового государства, а в 1801 к нему добавили красный крест св. Патрика, символизовавший Ирландию.

Знаменитый гимн Соединенного Королевства «Боже храни короля/королеву» также служит национальным гимном только «де-факто». Не существует единой версии гимна, он ни разу не подтверждался официально королевской прокламацией или актом британского Парламента, то есть формально существует лишь традиция. Отношение к гимну позволяет продемонстрировать несколько важных черт английского национального характера. Во-первых, здесь не принято бурно проявлять свои чувства, в том числе и патриотические. Соответственно и отношение к гимну у многих британцев довольно прохладное. Так, Джереми Паксман называет британский гимн «похожим на панихиду» [5, с. 25] и приводит слова Оруэлла, что «почти любому английскому интеллектуалу будет более стыдно вытянуться по стойке смирно при исполнении «Боже, спаси Короля», чем украсть деньги из кружки для пожертвований».

Во-вторых, у шотландцев и валлийцев есть и собственные гимны, «Цветок Шотландии» и «Земля моих отцов», а у

Англии собственного гимна нет, как нет и отдельного правительства или законодательного органа. Поэтому в ряде случаев, в качестве гимна собственно Англии исполняются другие произведения, например «Land of Hope and Glory» (на играх Содружества), Jerusalem (на соревнованиях по регби и крикету), «Правь, Британия!» есть и другие варианты [6].

Важным компонентом страноведческой характеристики страны является оценка ее географического положения. По мнению большинства исследователей, для формирования английского характера решающим явилось именно географическое положение страны. Англия расположена на острове, который до XVI века находилась как бы на задворках Европы, вдали от торговых путей. Можно сделать предположение, что многие концепты, связанные с понятием «английскость» (Englishness), такие как home, freedom, privacy, с их идеей отграниченности от других, сохранения дистанции, замкнутого пространства восходят к этому обстоятельству. Существует даже специальный термин, для обозначения этих черт характера — «островная психология» или «островной менталитет», многие черты которого прослеживаются и у других островных народов, например, у японцев.

Одной из характерных черт такого менталитета является ощущение отделенности от остального мира. Между Великобританией и остальной Европой по-прежнему существует определенный психологический барьер, нисколько не снятый вступлением страны в Европейский Союз в 1973 году. О поездке в страны континентальной Европы англичане говорят: «поехать в Европу» или «на континент». Пролив Ла-Манш, который отделяет страну от континента, англичане называют The English Channel (Английский канал) или просто Канал. Самое узкое его место, Па-де-Кале, они именуют The Strait of Dover по имени города Дувр, находящегося на его берегу с английской стороны. Это лишний раз подчеркивает склонность англичан смотреть на остальной мир так, словно именно они находятся в его центре и являются точкой отсчета. Даже сегодня часто цитируемый старый газетный заголовок "Туман над проливом, континент изолирован" частично сохраняет свою истинность, несмотря на открытие Евротуннеля. Это чувство лишний раз подкрепляется тем фактом, что нулевой меридиан, от которого идет отсчет мировой географической системы координат и часовых поясов, действительно находится в Гринвиче в предместьях Лондона.

«То, что делается по ту сторону Ламанша, воспринимается англичанами как происходящее в другой культуре и цивилизации», - пишет российский исследователь В. Шестаков. Даже сегодня, по его мнению, пролив представляет собой в сознании британца подобие средневекового рва, отделяющего городскую цивилизацию от варварства, упорядоченную жизнь от хаоса [7, с. 17]. Более того, эти укрепления состоят не только из рва – канала, они имеют и стены – это знаменитые Белье скалы Дувра, один из символов страны.

Островная психология находит свое отражение и в отношении англичан к дому/домашнему очагу - тому, что обозначается словом «home». Английское «home» обычно переводится на русский язык как «дом, жилище, домашний очаг, семья». Однако Карен Хьюитт в своей книге «Понять Британию» отмечает, что дом для англичанина не только место, где он живет, но и вся атмосфера, созданная живущими там людьми [8]. При этом английское представление о доме как жилище значительно отличается от континентального. Для большинства англичан дом - это кирпичное строение с комнатами на первом и втором этаже. У каждого дома есть свой садик (пусть даже очень маленький), который составляет гордость хозяев. Его показывают гостям, за ним тщательно ухаживают, в него вкладывают немалые средства.

Английский дом представляет собой микромодель острова: глухой забор, отгораживающий от внешнего мира, и кусок любовно возделываемой земли - маленький, ухоженный, окультуренный. В основе английского понятия «home» нетрудно разглядеть вытекающую из географического положения страны идею обособленности, отделенности от всего остального мира и замкнутости в своем небольшом, уютно

обустроенном пространстве. Не случайно, англичане так привязаны к своим домам. Предпринятая в 60-е годы попытка внедрить в Великобритании многоквартирные дома провалилась, и застроенные ими кварталы быстро превратились в трущобы.

Островное положение – важный, но далеко не единственный фактор формирования английского характера. Британские острова – родина еще и шотландцев, валлийцев и ирландцев, но при этом у этих народов есть как ряд схожих, так и различных черт. Поэтому на примере Великобритании интересно проследить природные отличия этих частей страны.

В природе Англии нет ничего нарочито броского, грандиозного, захватывающего дух: «Пологие склоны холмов, расчерченные живыми изгородами, одинокие вековые дубы на сочных лугах; привольно пасущиеся стада овец; шпиль сельских церквей на пригорках; опрятные домики, белеющие среди зелени рощ» [9, с. 236]. В то же время, ландшафт здесь чрезвычайно переменчив: равнины сменяются горами, горы обрываются в океан, зеленый ковер переходит в меловые скалы.

Отсутствие резких контрастов, умеренность, сдержанность, склонность к недосказанности, затаенный лиризм – ключевая характеристика не только английского ландшафта, но и английской погоды, которая подвержена частым, но незначительным изменениям.

Отношение к погоде – один из важнейших символов Англии, который отлично характеризует основные черты английского характера. Как пишет К. Фокс, «типичные англичане обычно начинают разговор с замечаний о погоде в качестве приветствия, затем некоторое время продолжают обсуждение погодных условий, ища удобный момент, чтобы приступить к разговору на интересующую их тему, и через определенные интервалы возвращаются к теме погоды, заполняя паузы во время беседы» [10, с. 38]. К. Фокс считает, что, будучи переменчивой и непредсказуемой, английская погода является очень удобным посредником при социальном взаимодействии. «Нам всегда есть что прокомментировать, чему удивиться, о чем высказать предположение или вздохнуть и, пожалуй, самое важное, с чем согласиться» [10, с. 39].

Отношением к погоде можно проиллюстрировать и другие черты национального характера, например, такое важное качество как умеренность, которое К. Фокс определяет, как стремление избегать крайностей, чрезмерности и напряженности любого рода. Англичане очень обижают «презрительные замечания» в адрес английской погоды со стороны иностранцев (особенно американцев), когда они находят ее скучной и ничем не примечательной из-за отсутствия крайностей и экстремальных явлений. Показательна заочная полемика по этому поводу американца Билл Брайсона и англичанина Джереми Паксмана, приведенная К. Фокс [10, с. 36]. Брайсон написал, что в английской погоде нет ничего особенного: «Стороннего человека английская погода поражает именно тем, что в ней нет ничего поразительного. Все те волнующие, непредсказуемые, опасные природные явления, что наблюдаются в других уголках Земли – торнадо, муссоны, свирепые метели, чудовищные бури с градом, – Британским островам почти неизвестны». Паксман обиженно возразил, что английская погода в действительности крайне любопытный феномен: «Брайсон не понимает сути. Пристальное внимание англичан к погоде не имеет ничего общего со зрелищностью – как и сельские районы Англии, английская погода почти всегда поразительно скучна. Интерес представляет не сама погода, а ее изменчивость... говоря об Англии, одно можно сказать с полной уверенностью: в этой стране погода разнообразна. Пусть тропических циклонов здесь и не наблюдается, но, живя у самого океана и на краю континента, вы никогда точно не знаете, чего ожидать». Паксман низводит все перечисленные Брайсоном муссоны, свирепые метели, торнадо и чудовищные бури с градом до разряда «зрелищности», указывая, что английскую погоду следует оценивать по незначительным колебаниям и нюансам, а не по разительным переменам или температурным рекордам.

Еще одна природная особенность Англии, отразившаяся в национальном характере, это сочетание моря и суши. Море играет важнейшую роль в формировании английской картины мира и образа страны. «Сельская Англия» и широкие морские просторы – вот две составляющих английского национального характера. Можно привести высказывание П. Кохен-Порхайма: «Требовалось сочетание этих двух противоположностей, чтобы сделать Англию тем, что она есть. Земля идилична, но море требует борьбы и широких горизонтов... Каждый англичанин имеет в себе немного от крестьянина и немного от моряка. Без этой комбинации нельзя понять его характер, в котором практичность и консерватизм первого сочетаются с романтичностью и авантюризмом второго» [9, с. 243].

Важной частью страноведческой характеристики является система расселения страны. Англия – очень густонаселенная страна, особенно ее южная и восточная часть. На квадратный километр площади приходится 389 жителей, что превосходит показатели всех некарликовых стран Европы, кроме Голландии (395). Этот показатель сильно отличает Англию от других частей Соединенного Королевства. В Уэльсе он равен 140, в Шотландии – 64. Перенаселенность Англии – благодатная почва для формирования у людей таких качеств, как сдержанность, скованность, скрытность, настороженность, стремление иметь свою территорию. Это можно связать с двумя важнейшими для английской ментальности понятиями: «freedom» и «privacy».

Английское представление о свободе сосредоточено на возможности, делать то, что хочешь, и не делать того, чего не хочешь [11]. Действительно, англичане любят повторять, что свобода человека ограничивается кончиком носа соседа. Свобода в современном английском языке представлена двумя словами. Слово «liberty» в настоящее время специализируется на «общественных правах» и политическом дискурсе. «Freedom» же связано с личными правами индивида, личным пространством, личной независимостью, с «приватностью» – «privacy» [12].

Приватность является реакцией на скученность, желанием защитить личностное пространство, которое англичане ощущают почти физически как продолжение собственного тела и оберегают очень ревностно. «Privacy» вплотную подводит и к пониманию английской сдержанности, которая вовсе не является следствием отсутствия эмоциональности, как это представляется многим иностранцам, но стремлением сохранить комфортную обстановку общения, нежеланием смутить собеседника. Именно поэтому в Англии не принято заговаривать с незнакомыми людьми в очередях или транспорте.

Анализ исторического развития страны позволяет выявить истоки многих черт национального характера и продемонстрировать, как они проявлялись в разные исторические периоды. Приверженность традициям, консерватизм, нелюбовь к переменам, сдержанность в проявлении чувств, умеренность и взвешенность в поведении и поступках, склонность к компромиссу позволяют англичанам избегать резких социальных потрясений. Там, где другие страны шли через революцию, Англия выбирала эволюционный путь, меняя свою государственную структуру постепенно и внешне без особого пафоса. Одной из причин этого считается такая черта национального характера, как законопослушание. Дж. Оруэлл в своем эссе «Англичане» замечает, что массы по сей день в той или иной степени склонны считать противозаконное синонимом плохого. Поэтому из самых сложных и взрывоопасных ситуаций англичане пытаются найти мирный и законный выход. Оруэлл приводит пример, когда во время нацистских бомбежек Лондона власти пытались воспрепятствовать превращению метро в бомбоубежище. «В ответ лондонцы не стали ломать двери и брать станции штурмом. Они просто покупали билеты по полтора пенни, тем самым, обретая статус законных пассажиров, и никому не приходило в голову попросить их обратно на улицу» [13].

Единственное событие в истории Англии, носившее характер политической революции (хотя в английских учебни-

ках истории для его обозначения используется слово war, а не revolution) - гражданская война между сторонниками короля и парламента, закончившаяся казнью Карла I в 1649 году. В то же время приход к власти Вильгельма Оранского в 1688 году носит название «Славная революция» (Glorious Revolution). Событие это является «славным», с точки зрения англичан, именно потому, что положило начало принципиально новым взаимоотношениям между королем и парламентом.

Важнейшую роль в формировании английского национального характера сыграли реформация церкви, проведенная в первой половине XVI века Генрихом VIII, и пуританство, под знаком которого совершалась в XVII веке «Славная революция». С приходом Вильгельма Оранского пуританство победило окончательно. В обществе сложились концепты, связанные с пуританским мировоззрением: бережливость, трудолюбие, умеренность, скромность, сдержанность, здравый смысл и приверженность «золотой середине». Пуританство оказалось напрямую связанным с эмпирическим подходом к действительности, который всегда отличал английскую нацию.

Как отмечает К. Фокс, «Эмпиризм» - это приземленность, прозаичность, прагматизм, практичность; негибкий реализм; неприятие всего искусственного и претенциозного. Ключевые фразы: «Ой, да будет тебе!» (содержит юмористический подтекст; английский юмор зиждется на эмпиризме); «В конечном итоге»; «На самом деле»; «Поверю, когда увижу собственными глазами»; «Вот так всегда!» (содержит элемент пессимизма, а пессимизм тоже происходит от эмпиризма) [10, с. 485].

Один из ключевых периодов в истории Великобритании – «викторианская эпоха». Англия смогла стать в середине XIX века самой развитой промышленной страной мира. Начался период расцвета Великобритании - время империи, наивыс-

шая точка которой совпала с правлением королевы Виктории (1837-1907). Из небольшого острова Британия превратилась в центр Вселенной, а британцы из островного народа - в «образцовую» нацию, которая считала своим долгом нести цивилизацию, «окультуривать» население других менее развитых стран.

Именно в это время в основном завершается процесс формирования английской национальной культуры в ее современном виде, складывается «национально-историческая система понятий и ценностей» [14]. Начинает формироваться чувство превосходства, ощущение избранности, хотя предпосылки к тому наметились гораздо раньше. В период «викторианской эпохи» многие концепты национального британского характера стали восприниматься как константы.

«Здравый смысл» стал одним из основных принципов поведения джентльмена и был возведен в культ во времена королевы Виктории. Викторианцы, по свидетельству писателя М. Арнольда, совершали благоразумные поступки не просто потому, что они казались им таковыми, но потому, что находили особое удовольствие в возможности следовать велению долга и здравого смысла [15, с. 186]. Таким образом, рассматриваемый концепт лежит в основе свойственной британцам законопослушности, служит оплотом социальной стабильности и известного консерватизма.

Приведенные примеры только в небольшой степени иллюстрируют возможности формирования когнитивного компонента межкультурной компетенции на страноведческом материале. Представляется, что эти возможности необходимо использовать при разработке ФГОС ВПО третьего поколения, и не только для туристских специальностей, так как межкультурную компетенцию справедливо можно отнести к числу ключевых, надпрофессиональных и необходимых любому современному специалисту.

Библиографический список

1. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал "Эйдос". - 2002.
2. Качмарек, Яцек. Туристический продукт Замысел. Организация. Управление: учеб пособие / Я. Качмарек, А. Стасяк, Б. Влодарчик. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2008.
3. Мироненко, Н.С. Страноведение: теория и методы: уч. пособие для вузов / Н. С. Мироненко – М.: Аспект Пресс, 2001.
4. Муратов, А.Ю. Структура межкультурной компетенции личности // Вестник БГПУ: Психолого-педагогические науки. – 2005 – Вып. 4.
5. Паксман, Дж. Англия: Портрет народа. – СПб.: Амфора, 2009.
6. <http://anthem4england.co.uk/>.
7. Шестаков, В.П. Английский акцент: Английское искусство и национальный характер. - М.: РГГУ, 2000.
8. Хьюитт, Карен. Понять Британию. - М.: Высш. школа, 1994.
9. Овчинников, В.В. Сакура и дуб. – М.: АСТ: Восток-Запад; Владимир: ВКТ, 2009.
10. Фокс, К. Наблюдая за англичанами. Скрытые правила поведения. – М.: Рипол классик, 2008.
11. Вежицкая, А. Семантические универсалии и описание языков / под ред. Т.В. Булыгиной. – М.: Яз. рус. культуры, 1999.
12. Джисоева, А.А. Языковое видение английского менталитета: концепт «grivacy» // Английский национальный характер: сборник статей и извлечений из работ об английском языке и культуре / составитель М.М. Филиппова. - М.: Издательский дом «Городец», 2009. - Вып. 2.
13. Дж. Оруэлл. «1984» и эссе разных лет. - М., 1989.
14. Проскурин, Б.М. Викторианский менталитет и английская культура XX века (постановка проблемы) // Английский национальный характер: сборник статей и извлечений из работ об английском языке и культуре/ составитель М.М. Филиппова. - М.: Издательский дом «Городец», 2009. - Вып. 2.
15. Межкультурная коммуникация: учеб. пособие для студентов вузов / В.Г. Зинченко, В.Г. Зусман, В.М. Бухаров и др. - Н. Новгород: ДЕКОМ, 2001.

Статья поступила в редакцию 26.02.10

УДК 373.1.02:372.8

Г.В. Терновая, аспирант АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: t-g-v@yandex.ru

РАЗВИТИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

(на примере задачи, содержащей «параметр»)

В статье представлена методика обучения, способствующая развитию учебно-познавательной компетентности школьников, при которой ученик научается сам управлять своим обучением и познанием. Практическая реализация предлагаемой методики требует адаптации соответствующей структуры, конкретизации содержания, форм и методов реализации. Рассмотрены содержательный, организационный и результативный компоненты предлагаемой методики развития учебно-познавательной компетентности школьников по модели TOTE.

Ключевые слова: компетенция / компетентность, познавательный, учебный, параметр, умение, этап, деятельность, модель, стратегия.

Учебно-познавательная компетентность предполагает наличие у школьника академических знаний, методов организации продуктивной учебной деятельности и совершенное владение приобретенными методами познания. Не претендуя на полный

перечень и завершенность, считаем, что факторами, влияющими на успешное развитие учебно-познавательной компетентности субъекта, являются:

- наличие определенных внешних условий (доступность объекта приложения и правовые полномочия) для организации процессов развития познания;
- процессы развития должны носить перманентный характер, поскольку их становление требует проявления способности и готовности реализовывать сформированные компетенции, адекватные конкретной ситуации в соответствии с целями, задачами и внешними условиями;
- наличие опыта проявления умений к решению разного рода задач, не обязательно, связанных с освоением предметного содержания;
- проявление субъектом наряду с самостоятельностью в плане познания объектов изучения, готовности и способности к активному¹ участию в ходе специально организованных рефлексивно-аналитических, проектировочных и других образовательных процессах;
- наличие у субъекта общих представлений о значимости учебной деятельности по приобретению знаний и умений;
- наличие у субъекта необходимых и достаточных предметных знаний для изучения объекта и методов их приобретения.

В ходе разработки методики обучения, способствующей развитию учебно-познавательной компетентности школьников, при которой ученик научается сам управлять своим учением и познанием (становление «суперученика», «суперпознавателя» [1, с. 247]), мы учитывали максимальное присутствие вышперечисленных факторов. Кроме этого, практическая реализация предлагаемой методики требует адаптации соответствующей структуры, конкретизации содержания, форм и методов реализации.

В рамках нашего исследования нам близка позиция В. Адольфа и Н. Ильиной, которые в ходе моделирования процесса подготовки педагога к инновационной деятельности выделяют содержательный, организационный и результативный компоненты. [2, с. 18]. Под инновационной деятельностью школьников мы понимаем деятельность по овладению ими учебно-познавательной компетенцией.

Рассмотрим содержательный, организационный и результативный компоненты предлагаемой методики развития учебно-познавательной компетентности школьников.

Содержательный компонент: На уровне учебного материала даются конкретные, подлежащие усвоению, фиксированные в учебниках и учебных пособиях элементы содержания образования, входящие в курс обучения. Содержательный компонент связан с наполнением процесса модульными дидактическими единицами, обеспечивающими обогащение знаний, умений и навыков по предмету и, одновременно, являющихся материалом для овладения кластерами² учебно-познавательной компетенции – (знаниями и умениями организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности, навыков продуктивной деятельности, функциональной грамотности и так далее).

Организационный компонент направлен на создание образовательной среды, позволяющей субъекту осваивать определенное содержание. За основу модели освоения субъектом определенного предметного содержания, можно адаптировать модель, предложенную в шестидесятых годах XX века поведенческими психологами Дж. Миллером, Ю. Галантером, К. Прибрам для описания живых обучающихся систем. Эта модель получила название ТОТЕ (Тест-Операция-Тест-Выход). «Аббревиатура ТОТЕ (Test-Operate-Test-Exit), в русскоязычной расшифровке означает: “Проверка - Действие - Проверка – Выход”. Эффективное поведение, как правило, основано на этой ключевой формуле обратной связи, которая предполагает наличие точно сформулированной цели и различных средств, направленных на достижение этой цели. Составными элементами модели ТОТЕ являются: цель, поведение, обратная связь

из окружающего, что позволяет корректировать наше поведение. В модели ТОТЕ следует обратить внимание на следующие моменты:

1. Определение цели в будущем.
2. Разработка процедуры проверки достигаем ли мы цели, то есть выявление тех признаков (критериев), которые необходимы для точного определения наличия прогресса в продвижении к цели.
3. Если цель не достигнута, мы выполняем какое-либо корректирующее действие, необходимое для того, чтобы приблизиться к этой цели.
4. После этого мы вновь делаем проверку и если её критерии выполнены, осуществляется выход и перевод к следующей цели» [3, с. 70-71].

Адаптируя модель эффективного поведения ТОТЕ к модели развития учебно-познавательной компетентности, представим структуру модели стратегии познания следующим образом:

T₁ — Принятие субъектом объекта изучения.

O — Построение и реализация стратегии действий по освоению субъектом объекта изучения.

T₂ — Организация рефлексии и обратной связи, коррекция промежуточных результатов.

E — Завершение изучения объекта, подведение итогов.

Организационный компонент, заключающийся в использовании модели Т.О.Т.Е., позволяет учителю выявить структуру деятельности школьника, а, следовательно, и мониторинговые исследования будут носить конкретный содержательный характер. «Эта модель способна обеспечить согласование познавательных стратегий ребенка с технологическим уровнем работы учителя» [4, с. 161]. Данная модель обладает признаком универсальности. Универсальность технологической модели Т.О.Т.Е. заключается в том, что она позволяет адаптировать её как при организации собственной деятельности школьником в разрешении проблем и при организации деятельности учителя по выявлению стратегий познания учащихся. Другими словами, мы считаем, что если образ мышления будет подчинен, пусть даже не осознанно самим школьником, именно такой модели, то действия, будут носить, в любой ситуации, продуктивный характер. Универсальность заключается ещё в том, что эта модель отражает только внешние смысловые части организационного компонента предлагаемой методики. Внутренний дизайн практической реализации модели ТОТЕ может быть различным.

Приведем пример использования организационного компонента данной модели развития учебно-познавательной компетентности школьников средствами математического содержания. В качестве модульной дидактической единицы возьмем задачу, содержащую «параметр».

Более подробно рассмотрим содержание ориентировочных вопросов, обеспечивающих овладение учащимися методикой организации продуктивных действий, основанных по модели ТОТЕ³:

- T1. Прочитай содержание задачи. Составь справочный список из содержания задачи. Определи, что в этом списке тебе знакомо? Конкретизируй и детализируй список. Что является основой конкретизации? Что на твой взгляд должно быть оценено при решении проблемы (быстрота решения по времени, по записи, по количеству этапов решения, по правильности результата, другой вариант ответа)? Почему именно эти критерии важны? Что является конечным результатом? Зафиксируй его. Возможно ли, построить модель поиска решения задачи? Если да, то зафиксируй её, если нет, то, как ты решаешь, что будешь делать со справочным списком в содержании задачи?

• O. Из скольких этапов состоит процесс реализации модели решения? Какие шаги определяют каждый этап. Что ты делаешь во-первых, во-вторых, в-третьих и т.д. на каждом этапе? Какова последовательность действий? Какие шаги наиболее важны?

• Т2. Как ты понимаешь, что движешься в правильном направлении на каждом этапе? Как ты понимаешь, что это правильно? Как ты понимаешь, что у тебя получается?

• Е. Какой шаг служит завершением процесса? Как ты понимаешь, что ты достиг цели? Какой последний шаг ты сделал? Какие шаги были не обязательными? Почему?

Как показывает практика, что некоторые этапы ТОТЕ могут быть организованы в сжатой форме, то есть сразу на уровне наличных умственных подсознательных действий. Но выполнение всех этапов познания совершенно необходимо в работе с принципиально новыми знаниями. Кроме этого, мы полностью разделяем точку зрения А.Н. Леонтьева, обозначенную им ещё в прошлом столетии, «что ребенок, выполняя задания, организующие его работу с новыми знаниями, обязательно осознает лишь то, что является целью выполнения заданий» [5]. Здесь речь идет о зависимости эффективности обучения, в том числе, основанной на использовании модели Т.О.Т.Е. от того, является или не является, подлежащий развитию определенный кластер учебно-познавательной компетенции, предметом сознания обучаемого. Например, было установлено, что если учащимся, после прочтения текста новой задачи, предложить приступить к тактическим преобразованиям в решении задачи, то из большого⁴ текста дети практически ничего полезного для реализации поставленной задачи не извлекали. Не обозначен предмет сознания, не обозначена цель, ради которой следует производить определенные действия, поэтому от 97% до 99,2%⁵ учащихся не приступают к решению задач, содержащих «параметр». Для преодоления этой трудности важно помочь ученику перенести текст задачи на бумагу в виде опорных сигналов, на основе которых учащиеся получают доступ к собственной информации (предмету сознания), выводящей их на стратегию поиска достижения цели.

Результативный компонент направлен на разработку средств диагностики и осуществление мониторинговых исследований, связанных с измерением уровня сформированности учебно-познавательной компетентности.

Результативный компонент состоит из четырех уровней или этапов.

1. Первый уровень – уровень самооценки действий;
2. Второй уровень – уровень взаимооценки;
3. Третий уровень – уровень оценки учителя;
4. Четвертый уровень – уровень независимой экспертизы.

Длительность каждого этапа зависит от личности школьника, от его готовности выйти на следующий уровень оценки действий и далее на независимую экспертизу. Готовность ученика выйти на независимую экспертизу (в любой её форме: ЕГЭ, собеседование при поступлении в ВУЗ-ы или другое экспертное независимое испытание) определяется сформированностью у них действий контроля собственных действий, конечной целью которых является осознанный выход субъекта на независимую экспертизу. Хотелось бы обратить внимание на то, что вышеприведенное деление результативного компонента на уровни весьма условно. На практике решаемые каждым уровнем задачи будут пересекаться. Но! При организации деятельности по освоению субъектом содержания (объекта) без этого условного деления обойтись вряд ли удастся, поскольку признание человека компетентным в плане организации учебного познания возможно лишь при совпадении оценок всех уровней.

Для формирования действий контроля и оценки уровня сформированности учебно-познавательной компетенции у учащихся, нами были использованы следующие педагогические приёмы:

1. «Прогностическая оценка» (умение оценки своих возможностей для решения той или иной задачи).

2. «Выбери дистанцию» (умение определить свое положение по отношению к теме, встав на соответствующую позицию:

- 1) не знаю, и знать не хочу;
- 2) жизнь заставит;
- 3) ничего не знаю, но проявляю интерес;
- 4) имею смутное представление;
- 5) хочу знать больше;
- 6) могу поделиться знаниями с другими;
- 7)).

3. «Задания-ловушки» (умение организовывать рефлексивные способы действия, которые приводят/не приводят к достижению цели).

4. «Составление заданий с ловушками» (определение или видение возможных ошибок (опасных) мест, приводящих к непродуктивным или ошибочным действиям).

5. «Сопоставление своей стратегии действий с другими стратегиями» (умение вычленять ключевые действия, встраивать когнитивные фильтры в собственный процесс познания).

6. «Составление алгоритма действий» (умение доказать продуктивность выбранного алгоритма действий, определять критерии продуктивности).

7. «Составление задачи, подобной данной» (умение, направленное на вычленение ключевых, существенных признаков в представленной задаче).

8. «Классификация задач» (умение выделения общего основания для классификации).

9. «Составление задачи по предложенной модели» (умение переходить от модели - образа к текстовому описанию задачи).

10. «Анализ действий» (умение учащихся определять какие действия носили тождественный характер, какие равносильные, умение определять и осуществлять путь восстановления равносильности преобразований).

11. «Создание “помощника” для проверки работы» (умение найти среди окружающих с которым можно точно проверить выполненное задание или найти источник – “помощник”).

12. «Допишем задачник» (умение организовать работу над выделением критериев и на их основе разрабатывать проверочные задания).

13. «Индивидуальная образовательная траектория» (умение осуществлять индивидуальный выбор учащимися учебно-познавательной стратегии действий и формы работы на уроке).

14. «Предметная рефлексия» (умение учащихся составлять и отвечать на вопросы: “Как я понял, что я понял?” “Как я понял, что я *понял*?”).

Рассмотрим на конкретном примере один из приёмов создания модели организационной среды. Перед техническими преобразованиями выражений, входящих в содержание задачи, целесообразно предложить ученикам после прочтения текста ответить на вопросы, предложенные в таблице 1.

Задача: Из области определения функции

$y = \lg(a^a - a^{\frac{6x+5}{x+4}})$ взяли все целые положительные числа и перемножили их. Найдите все положительные значения a , при которых такое произведение делится на 2, но не делится на 4.

$$\text{Ответ: } 2\frac{5}{6} < a \leq 3\frac{5}{8}$$

Таблица 1

Вопросник для учащихся «Стратегия решения задачи»⁶

ШАГИ Т.О.Т.Е.	КЛЮЧЕВЫЕ ВОПРОСЫ	ПОЛУЧЕННЫЕ ОТВЕТЫ УЧАЩИХСЯ
Работа с текстом. Подготовка к поиску стра-	1. Какую задачу ставит предложение «Из области определения...»?	1. Вспомнить определение области определения логарифмической функции.

ШАГИ Т.О.Т.Е.	КЛЮЧЕВЫЕ ВОПРОСЫ	ПОЛУЧЕННЫЕ ОТВЕТЫ УЧАЩИХСЯ
<p>тегии решения задачи: обдумывание смысла и значений ключевых фраз в тексте задачи</p>	<p>2. Какое предложение задает область определения логарифмической функции в данной задаче? Почему предложение сформулировал именно так?</p> <p>3. Какие методы решения неравенств знаешь? Какой метод будешь использовать, почему именно этот?</p> <p>4. Как определил поведение графиков? Какие случаи значений “a” будешь использовать?</p> <p>5. Характеристикой каких чисел являются слова «целые, положительные числа»?</p> <p>6. Как определил основную мысль в словах «перемножили натуральные числа».</p> <p>7. Какие исследования с результатом произведения следует произвести по тексту задачи?</p> <p>8. Что является конечной целью? Что является промежуточной целью?</p>	<p>2. Решить неравенство: $a^a > a^{\frac{6x+5}{x+4}}$. Неравенство получено на основании определения логарифма.....</p> <p>3. Графический, аналитический, «метод пристального взгляда», комбинированный и т. д. Буду использовать графический метод как основной, так как он дает возможность наглядно представить взаимное расположение графиков $y = a$ и $y = \frac{6x+5}{x+4}$ в одной системе координат.</p> <p>4. $y = a$ -прямая, $y = \frac{6x+5}{x+4}$ -гипербола, её запись лучше представить в виде $y = 6 - \frac{19}{x+4}$, где явно указаны асимптоты: $y = 6$ – горизонтальная; $y = -4$ – вертикальная. Так как в задаче указываются положительные значения “a” и, учитывая, что “a” зафиксировано как основание степени с дробным показателем, то следует рассмотреть 3 случая: $0 < a < 1$; $a = 1$; $a > 1$.</p> <p>5. Натуральных чисел.</p> <p>6. Получить числовое значение произведения. А получить результат произведения натуральных чисел можно только в случае, если это множество конечно.</p> <p>7. Произведение одновременно должно удовлетворять двум условиям: делиться на «2», но не делиться на «4».</p> <p>8. Конечная цель - найти значение «a». Промежуточная цель – найти конечное множество решения неравенства: $a^a > a^{\frac{6x+5}{x+4}}$, удовлетворяющее двум условиям (см.п.7)</p>
<p>ВЫВОД ПО ЭТАПУ Т1</p>	<p>Учащийся в результате развернутых или сжатых умственных действий должен выйти на справочник, который будет служить ему опорой для рефлексии деятельности на этапах О, Т2 и Е согласно условия задачи. Справочник может быть таким:</p> $a^a > a^{\frac{6x+5}{x+4}};$ $x \in \mathbb{N}$ $\underbrace{(x_1 \cdot x_2 \cdot x_3 \cdot \dots \cdot x_n)}_{\text{конечное...множество...}x_n}$ <p>Найти множество значений $a > 0$.</p>	
<p>Создание стратегии поиска решения задачи</p>	<p>Из скольких этапов состоит стратегия решения? Какие шаги определяют каждый этап. Что ты делаешь во-первых, во-вторых, в-третьих и т.д. на каждом этапе? Какова последовательность действий? Какие шаги наиболее важны?</p>	<p>1. Решить графически неравенство: $a^a > a^{\frac{6x+5}{x+4}}$, рассмотрев три случая значения «a»:</p> <p>1) $0 < a < 1$, то $a < 6 - \frac{19}{x+4}$, построить графики $y = a$, где $0 < a < 1$ и $y = 6 - \frac{19}{x+4}$</p> <p>2) $a = 1$, то $1 > 1$ – неверно, значит $a=1$ не принадлежит искомому множеству</p>

ШАГИ Т.О.Т.Е.	КЛЮЧЕВЫЕ ВОПРОСЫ	ПОЛУЧЕННЫЕ ОТВЕТЫ УЧАЩИХСЯ
		<p>3) $a > 1$, то $a > \frac{19}{x+4}$, построить график $y = a$, где $a > 1$.</p> <p>2. Важным является использование свойств монотонности логарифмической функции.</p> <p>3. Как только получу конечное множество решений неравенств, делаю выборку натуральных чисел из полученного промежутка и нахожу их произведение, удовлетворяющее двум условиям: произведение должно делиться на 2, но не делиться на 4.</p> <p>4. Важным является получение системы неравенств $2 < x \leq 4$, равносильной двум условиям: $2 \in (0; x_0)$, $4 \notin (0; x_0)$</p> <p>5. Определить по графику зависимость параметра a, от переменной x.</p> <p>6. Важным является при определении зависимости параметра a, от переменной x использование свойств монотонности функции $y = 6 - \frac{19}{x+4}$</p>
ВЫВОД ПО ЭТАПУ О:	Результатом этого этапа должна стать краткая фиксация всех этапов стратегии решения задачи. Это является особенно важно в целях организации рефлексии деятельности на этапе технической реализации стратегии. Как показывает практика, учащиеся, развертывая тактические преобразования, увлекаются, «теряют» основную мысль, забывают, что является завершением преобразований, все ли случаи рассмотрены, как и чем завершить работу, как понять, что решение закончено и т. д.	
Организация рефлексии и обратной связи, коррекция промежуточных результатов	<p>1. Как понял, что решение идет в правильном направлении?</p> <p>2. Как корректировал решение? Как понял, что нужна корректировка?</p>	<p>1. Соотносил действия с этапами стратегии и отмечал выполненные шаги. При всех переходах в тактических преобразованиях обосновывал действия с основой на правило, закон, теорему и т. д.</p> <p>2. При рассмотрении случая $a > 1$, то $a > \frac{19}{x+4}$, потребовалось рассмотрение дополнительных случаев для $a: 1 < a < 6; a=6; a > 6$. Причиной рассмотрения дополнительных случаев послужило графическая иллюстрация взаимного поведения гиперболы и прямой.</p>
ВЫВОД ПО ЭТАПУ Т2:	На этом этапе важным является умение учащегося следовать прописанной стратегии действий; осмысливать свои собственные действия; с помощью вопросов выводить на содержательное обобщение способов своей работы, что дает возможность в дальнейшем свернуть его в своем сознании. Со временем учащиеся приобретают некую способность к деятельностной рефлексии, связанную с решением не только предметных задач.	
Завершение работы	<p>1. Как и чем завершил свое решение?</p> <p>2. Как понял, что работа завершена?</p>	<p>1. Записью множества значений параметра a в ответе.</p> <p>2. Соотносил все тактические преобразования со стратегией решения, учитывая дополнительные корректирующие действия, полученные в результате технических преобразований.</p>
ВЫВОД ПО ЭТАПУ Е:	На этом этапе важно в завершении записать ответ на поставленный в задаче вопрос. Учащиеся должны уметь давать эмоциональную и логически-обусловленную оценку своим действиям; относящимся к произошедшему действию с позиции обозначенной цели.	

Данный вопросник позволяет учителю выявлять возникающие у каждого ученика их мыслительные стратегии действий при работе над задачей. На основе полученных сведений, можно обобщать все предложенные варианты стратегии действий учащихся, организовать творческую работу по изменению различных шагов, по разработке критериев оптимальных действий выбранной стратегии. В дальнейшем, по приобретении учащимися опыта владения технологией Т.О.Т.Е., возможен обмен личностными стратегиями познания.

Ответы учащихся можно использовать, преобразуя вопросник в тест. Использование тестов такого плана, позволяет учителю и учащимся не только своевременно «поймать» стратегическую ошибку, но и развивать креативные навыки продуктивной деятельности, а также развивать критичность мышления.

Подводя итог рассмотрения модели организационной среды в виде вопросника, считаем важным, отметить, что слабо разработанным и малоиспользуемым на практике остается изучение в структуре развития учебно-познавательной компе-

тентности школьников методик по выявлению стратегий познания. Тем не менее, на практике доказано, что обеспечивая согласование познавательных стратегий ребенка с технологическим уровнем работы учителя, тем самым создаем благодатную почву для личностно значимой траектории развития кластеров учебно-познавательной компетенции.

Рекомендованный нами метод, вовсе не означает необходимость его полного копирования. Педагогическая практика - процесс творческий. Любые технологии, методы сами по себе ещё не гарантия успеха. Необходимо органическое сочетание прогрессивных технологий, методик и, несомненно, личности педагога. Каждый учитель «накладывает» на предлагаемую научную схему свою творческую индивидуальность, своё искусство преподавания. Мы считаем, что инновации в области педагогики - это рассмотрение давно забытых педагогических истин на новом витке педагогических, социальных, культурных достижений, использовавшихся ранее, в других условиях, в иной интерпретации методов и приёмов обучения. Рассмотрение предлагаемого метода обучения развития учебно-познавательной компетентности школьника в

новой ситуации, и даёт основание нам говорить о новом методе обучения.

Постоянный и глубокий интерес вызывается не аффектами, а другими – удовлетворением учащихся от самого процесса учительско – ученической деятельности и от хорошо налаженной технологии педагогического процесса, следовательно, необходимость технологии – объективное требование. И поэтому, как правило, каждый учитель со временем её приобретает.

¹ «...именно активное отношение и действие принимаются за те условия, которые дают действительную возможность для развития центральных процессов. Мы мыслим, потому что мы действуем». [Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. - М., 1991. - С.118.].

² Согласно материалов, предоставленных издательским домом «ИНФРА-М» [http://slovari.yandex.ru/dict/economic/...] современный экономический словарь определяет кластер как совокупность однородных элементов идентичных объектов, образующих группу единиц. В нашем понимании кластеры компетенции – это взаимосвязанные

между собой интегральные личностные качества, являющиеся критериями (признаками) определенной компетенции.

³ По Плигину А.А. [4, с. 134-135].

⁴ Задачи, содержащий «параметр», где за счет параметра на переменную накладываются какие – либо искусственные ограничения имеют довольно большой объем, отяжеленный обилием несенсорных слов. Для таких задач характерны следующие формулировки: *при каком значении параметра уравнение (неравенство, система) имеют одно (два, ни одного....) решения.*

⁵ По данным ФЦТ и РЦОИ Алтайскому краю (ЕГЭ -2009, задание С3).

⁶ Описание вопросника для учащихся «Стратегия написания моего сочинения» представлено в монографии Плигина А.А. Организационно-педагогические основы личностно-ориентированных технологий образования в современных условиях: Автореф. дис. на соиск. учён. степ. канд. пед. наук : (13.00.01) / Институт Общего Образования. – М.: 1997. - с. 135-139.

⁷ «Методом пристально взгляда» мы называем метод, при котором учащийся может «отгадать» решение и доказать, что других решений нет.

Библиографический список

1. Воровщиков, С.Г. Школа должна учить, мыслить, проектировать, исследовать: Управленческий аспект: Страницы, написанные консультантом по управлению и директором школы / С.Г. Воровщиков, М.М. Новожилова. – 3-е изд. – М.: 5 за знания, 2007.
 2. Адольф, В.В. Подготовка педагога к инновационной деятельности в процессе профессионального становления / В. В.Адольф, Н.Ильина // *Alma mater*. - 2006. - № 10.
 3. Коледа, С.В. Моделирование бессознательного. Практика НЛП в Российском контексте. – М., 1999.
 4. Плигин, А.А. Организационно-педагогические основы личностно-ориентированных технологий образования в современных условиях: автореф. дис.... канд. пед. наук. – М., 1997.
 5. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. – М., 1991.
- Статья поступила в редакцию 26.02.10

УДК 159.923: 159.9.072.59

Н.Ю. Марчук, аспирант УрГПУ, г. Екатеринбург, E-mail: mar4uk@e1.ru.

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

В статье вводится понятие профессионально-личностной направленности, рассматривается структура данного конструкта и предлагается классификация видов профессионально-личностной направленности.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, профессионально-личностная направленность, Я-концепция, мотивация, ценностно-смысловая сфера, установка, адаптация, самоактуализация.

В настоящее время большое внимание уделяется изучению субъекта профессиональной деятельности. Ведущую роль в структуре его личности, на наш взгляд, выполняет **профессионально-личностная направленность (ПЛН)**. Под «профессионально-личностной направленностью» (ПЛН) мы будем понимать системную характеристику личности, определяющую вектор профессиональной и внепрофессиональной деятельности индивида и образованную иерархической структурой смыслов, эмоционально-ценностных отношений, установок профессионала, задающих устойчиво доминирующую систему мотивов.

Данный конструкт представляет собой структурное и функциональное единство личностных особенностей субъекта и специфики профессиональной деятельности (преломляемой в личных особенностях), а также их взаимосвязи. При этом профессионально-личностная направленность качественно отличается от профессиональной и личностной направленности, обладая характеристиками, не сводимыми к сумме характеристик указанных конструктов, что влечет за собой и иные функции. В отличие от профессиональной направленности, которая представляет собой стремление, склонность, способность индивида заниматься определенной деятельностью, ПЛН определяет концептуальные особенности в реализации субъектом его профессиональной деятельности. Профессиональная направленность является дочерним конструктом по отношению к личностной направленности, формируясь на ее основе и в рамках ее особенностей у конкретного индивида (Г.А. Томилова, С.Г. Вершловский, Ф.Н. Гоноволин, С.А. Зимичева, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.А. Слостенин, А.И. Щербаков и др.). Именно личностная направленность как система устойчивых мотивов, потребностей, влечений, желаний,

идеалов, убеждений формирует мировоззрение человека, координирует и регулирует всю его жизнедеятельность, в том числе, задает вектор его профессиональной направленности, обуславливает ее специфику и интенсивность (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Б.И. Додонов, Р.С. Немов, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн и др.). В отличие от личностной направленности, профессионально-личностная направленность включает сплетение личностных особенностей субъекта и специфики профессиональной деятельности (преломляемой в личных особенностях), а также их взаимосвязи.

Функциональное значение и динамика ПЛН определяются ее структурой и содержанием. Целостная структура ПЛН представляет собой единство двух взаимодействующих блоков: личностного и профессионального. **Профессиональный блок** ПЛН образован особенностями профессиональной деятельности, интериоризированными личностью субъекта и включает в свою очередь внешний и внутренний аспекты. Внутренний аспект профессионального блока ПЛН составляют содержание и особенности профессиональной деятельности, которые определяют степень ее привлекательности для субъекта на этапе выбора профессии, позволяющие актуализировать личностный потенциал индивида; а также задают определенные требования к субъекту этой деятельности. Внешний аспект представляет социально-профессиональный статус субъекта, т.е. положение, место, занимаемое субъектом в профессиональной структуре, отражающее уровень социально-экономического положения и признания в общественном сознании и в кругу коллег-профессионалов.

Структура личности индивида, ее базовая направленность как совокупность устойчивых личностных образований объединяет **личностный блок ПЛН**, который задает активность субъекта в

любой ситуации вне фактора его профессионализации, но подвержен некоторым изменениям под влиянием профессионализации. В основу рассмотрения структуры личностного блока ПЛН в нашем исследовании положена идея Э.Ф. Зеера [1] о направленности профессионально ориентированной структуры личности, состоящей из следующих взаимодействующих компонентов: Я-концепция, отношения, ценностные ориентации, установки и ожидания (как выражение профессиональной позиции индивида), мотивация. Содержание этого блока индивидуально у каждого субъекта и является своеобразным фильтром, который определяет содержание входящей информации, ее переработку и интериоризацию, и моделирует активность субъекта в процессе реализации деятельности.

В качестве центральной составляющей личностного блока ПЛН индивида рассмотрим его **Я-концепцию** как представление о себе, в том числе как о субъекте профессиональной деятельности (Б.Г. Ананьев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн и др.). Сила Я-концепции (А.А. Реан) заключается в развитии собственной субъектности, т.е. ощущении себя субъектом своих физических и психических состояний, действий и процессов, переживание целостности и тождественности с самим собой в отношении своего прошлого, настоящего и будущего [2; 3; 4; 5].

В контексте нашего исследования важное значение имеет описанная Л.М. Митиной специфика мировоззрения субъекта, его Я-концепции, отношения к себе, другим людям, своей деятельности и жизни в целом, что определяет присущую конкретному индивиду модель труда (по аналогичному принципу встречается классификация способов существования и активности человека в работах С.Л. Рубинштейна, В.А. Петровского) [6; 5].

Первая модель, обозначенная Л.М. Митиной как модель адаптивного поведения, предполагает умение «вписаться» в условия, приспособиться к среде, конформное принятие целей и ценностных ориентаций группы, пассивное подчинение среде, предполагающее шаблонные, стереотипные решения задач, отсутствие способности к гибкому мышлению и поведению, творческого потенциала и недостаточно структурированную нравственно-ценностную иерархию.

Вторая модель, противоположная адаптивному поведению, - модель профессионального развития связана с профессиональной самореализацией субъекта, включает признание активности, тенденции к развитию и самореализации другого. Профессиональное развитие предполагает творческий подход к реализации профессиональной деятельности, являясь примером наиболее продуктивной активности.

Представленная Л.М. Митиной классификация моделей труда показывает дифференцирование способов реализации профессиональной деятельности, каждый из которых может быть рассмотрен как направленный, процессуальный феномен, обладающий собственной динамикой и вектором развития [4].

Таким образом, Я-концепция как центральный компонент ПЛН, формируется под влиянием интер- и интрапсихических факторов, обретает наибольшую силу и структурированность при условии возможности ее осознания, достигая максимальной эффективности в рефлексивном опыте субъекта, что важно при реализации профессиональной деятельности. Именно способность к целенаправленному и адекватному отражению своей профессиональной Я-концепции представляет собой наиболее существенное звено в профессиональном становлении индивида, отражающее его индивидуальную профессионально-личностную направленность.

Мотивация является одним из важнейших компонентов профессиональной деятельности, который представляет собой собственно-динамический компонент направленности. Мотивация выражается в напряжении, определяемом субъективной мерой значимости предмета, и задает интенсивность динамики направленности [1; 2; 4; 7; 8]. На основе определенных потребностей и особенностей ситуации формируется мотив, обуславливающий необходимость в конкретной направленности.

Профессионально-личностная направленность выражает устремленность к конкретной профессиональной цели, а мотивы являются теми побуждениями, из-за которых человек ставит перед собой цель в профессиональной деятельности. Мотивация как элемент структуры ПЛН индивида представляет собой совокупность

причин и факторов, которые инициируют и энергетизируют его профессиональную деятельность.

Особенности мотивации, побуждения к деятельности как в качественном, так и в количественном отношении определяются жизненным смыслом мотива [9]. Реализация направленности осуществляется как актуализация мотива, выраженная в осмыслении деятельности (т.е. наполнении деятельности смыслом). **Ценностно-смысловая сфера** индивида представляет содержание личностного блока ПЛН, определяя его профессиональную мотивацию [4; 7; 10; 11].

Смысловые отношения и их роль в реализации профессиональной деятельности рассматривается в отечественной психологии как необходимый элемент профессионализации, самоактуализации человека в профессии. Осмысление деятельности, ситуации является промежуточным звеном между Я-концепцией и активностью индивида. Однако сам по себе смысл не всегда осознан и может осуществлять свою функцию информирования в эмоционально-чувственной форме. При этом субъект (бессознательно) ставит перед собой задачу на поиск смысла или его сокрытие (под действием защитных механизмов) [11].

Ценностные ориентации как компонент направленности личности представляет собой разделяемые и внутренне принятые человеком материальные и духовные ценности, предрасположенность к восприятию условий жизни и деятельности в их субъективной значимости. Интериоризированные субъектом ценности (в том числе и профессиональные) преобразуются в его личностные смыслы [2; 3; 11]. Личностные ценности отличаются высокой степенью осознанности, в отличие от смысловых отношений, осознание которых может быть затруднено в силу социальных и психологических причин. Только осознанные смысловые отношения приобретают ценностный статус (Б.С. Братусь, Г.Л. Будинайте, Т.В. Корнилова, Д.А. Леонтьев и др.).

Итак, систему ценностно-смысловых образований индивида мы будем рассматривать в качестве источника ПЛН, наполняющего ее структуру индивидуальным содержанием. Мера значимости для субъекта конкретных ценностно-смысловых компонентов определяет интенсивность динамики направленности, проявляющейся в мотивации индивида. Таким образом, смысловые отношения и ценностные ориентации являются одновременно и содержательной, и динамической основой ПЛН субъекта, в рамках которой происходит координация всей его активности. Ценностно-смысловая сфера определяет вектор направленности, координируя профессиональную деятельность индивида. С другой стороны, смысловые отношения и ценностные ориентации субъекта фиксируются в установках, которые образуют некий каркас его мотивационной сферы.

Установка определяет готовность индивида к деятельности, направленной на конкретные цели, в соответствии с индивидуальными потребностями, личностными смыслами и с опорой на Я-концепцию субъекта. Установка способствует стереотипизации восприятия, обеспечивает устойчивый, целенаправленный характер протекания успешной профессиональной деятельности, выплывая, таким образом, одновременно координирующую и стабилизирующую функции. Влияние установки на развертывание деятельности осуществляется на разных уровнях: смысловом, целевом и операциональном, а также на уровне психофизиологических механизмов, реализующих установку. Зарождаясь на любом из уровней, установка проходит смысловой фильтр, после чего формируется как системное образование в структуре личности, отражающая ценностно-смысловое содержание личности и актуализацию этого содержания в деятельности. Профессиональные и личностные установки субъекта неразрывно связаны [1; 8; 12; 13]. Профессионально-личностная направленность включает установки как профессиональные, так и внепрофессиональные, которые в совокупности определяют формирование и актуализацию деятельности индивида в рамках выполнения им профессиональных обязанностей.

В целом личностный блок профессионально-личностной направленности, включающий Я-концепцию субъекта, его мотивацию, (смысловые) отношения и ценностные ориентации, установки и ожидания, отражает индивидуальные особенности личности, не

связанные с профессией, а также особенности, развивающиеся под влиянием выполняемой им профессиональной деятельности.

Наибольшая эффективность ПЛН в реализации профессиональной деятельности достигается при оптимальном функциональном соотношении работы профессионального и личностного блока. В этом случае человек адекватно осознает особенности своей профессии и их роль в собственной жизнедеятельности, а также понимает и может использовать в профессиональной деятельности свои личностные особенности, которые соответствуют требованиям профессии. При таком варианте профессиональная и личностная эффективность дополняют и усиливают друг друга, обеспечивая процесс самореализации индивида.

На основании анализа способов существования и активности человека, предложенные С.Л. Рубинштейном, В.А. Петровским, моделей профессионального развития А.К. Марковой, Л.М. Митиной, И.В. Фастовец, А.Р. Фонарёва, а также профессионально обусловленных особенностей структурных элементов личности, выделенных Э.Ф. Зеером, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, А.Р. Фонарёвым, нами предлагается теоретико-эмпирическая модель профессионально-личностной направленности. Модель предполагает дифференциацию видов ПЛН субъекта в двух измерениях (которые схематично могут быть представлены как две оси единой системы координат): уровень стремления индивида к самоактуализации и базовая направленность личности субъекта. При этом образовалось четыре разнонаправленных вектора и выделилось пять модусов:

- модус развития (стремление к самоактуализации);
- модус адаптации (стремление к адаптации);
- гуманистический модус (направленность на другого и взаимодействие с ним);

- деловой модус (направленность на дело);
- индивидуалистический модус (направленность на себя).

В результате такой дифференциации мы представляем восемь разных видов ПЛН, отражающих разные векторы профессиональной динамики индивида:

- 1) направленность на деятельность и высокий уровень стремления к самоактуализации – **предметная ПЛН**;
- 2) направленность на деятельность и средний уровень стремления к самоактуализации – **демонстративно-административная ПЛН**;

3) направленность на деятельность и низкий уровень стремления к самоактуализации – **формально-продуктивная ПЛН**;

4) направленность на другого и взаимодействие с ним в сочетании с высоким уровнем стремления к самоактуализации – **генеративная ПЛН**;

5) направленность на другого и взаимодействие с ним в сочетании со средним уровнем стремления к самоактуализации – **объектная ПЛН**;

6) направленность на другого и взаимодействие с ним в сочетании с низким уровнем стремления к самоактуализации – **манипулятивная ПЛН**;

7) направленность на себя при высоком уровне стремления к самоактуализации – **самоактуализационная ПЛН**;

8) направленность на себя при низком уровне стремления к самоактуализации – **компенсаторная ПЛН**.

Особый вариант представляет такой вид ПЛН, который предполагает направленность субъекта на себя при незначительной тенденции к самоактуализации, который на схеме разместится в точке пересечения осей координат. Такой вид ПЛН, обозначенный нами как **эгоцентрическая ПЛН**, выражает преобладание в устремлениях субъекта замыкания на самом себе, своем внутреннем мире, своих интересах.

Таким образом, ПЛН является качественно самостоятельным конструктом, обладающим системной организацией, собственной динамикой и координирующим значением в реализации профессиональной деятельности. Реализация профессиональной деятельности осуществляется, развивается и деформируется в рамках определенной ПЛН, характерной для данного человека. Формирование ПЛН осуществляется под влиянием различных факторов: природно-биологических, личностных, социальных (профессиональных и внепрофессиональных).

ПЛН не только отражает личностные особенности и специфику профессиональной деятельности, но и носит компенсаторный характер. В соответствии с этим фактором осуществляется изначальное определение вектора направленности, который для конкретной личности имеет наиболее подходящий характер и позволяет осуществляться профессиональной и личностной самореализации субъекта.

Библиографический список

1. Зеер, Э.Ф. Профессионально ориентированная логико-смысловая модель личности // Мир психологии, 2005. - № 1.
 2. Абульханова-Славская, К.А. Стратегии жизни. - М., 1991.
 3. Асмолов, А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. - М.: «Смысл», 2002.
 4. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя. - М.: Флинта, 1998.
 5. Петровский, В.А. Принципы отраженной субъектности в психологическом исследовании личности // Психология личности: сборник статей / сост. А.Б. Орлов. - М.: ООО "Вопросы психологии", 2001.
 6. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя. - М.: Флинта, 1998.
 7. Гинзбург, М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. - 1994. - №3.
 8. Орел, В.Е. Психологическое изучение влияния профессии на личность: Реферативный сборник избранных трудов по грантам в области гуманитарных наук. - Екатеринбург, 1999.
 9. Леонтьев, Д.А. Психология смысла. - М.: Смысл, 2003.
 10. Ключко, В.Е. Психосинергетика: настоящее и будущее психологии: Материалы конференции «Человек в психологии: ориентиры исследований в новом столетии». - Караганда: Изд-во КазГУ, 2001.
 11. Леонтьев, Д.А. Психология смысла. - М.: Смысл, 2003.
 12. Безносков, С.П. Профессиональная деформация личности. - СПб.: Речь, 2004.
 13. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. - СПб.: Питер, 2008.
- Статья поступила в редакцию 26.02.10

УДК 378.147:51

Т. П. Пушкарева, канд. физ.-мат. наук, доц. СФУ ПИ, г. Красноярск, E-mail: a_tatianka@mail.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ВОСПРИЯТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ

В работе исследуются формы представления информации, на основе предложенной модели восприятия математической информации выявлена наиболее эффективная форма представления учебного математического материала для студентов нематематических факультетов.

Ключевые слова: модель восприятия информации, формы представления математической информации, тезаурус, трехмерный текст.

Современный этап человеческого сообщества характеризуется глубоким осознанием информационной природы Вселенной, всех протекающих в ней явлений и процессов. Это приводит к необходимости рассматривать образование и все его аспекты с позиций информатики и информационных процессов.

Познание и обучение в человеческой деятельности представляют собой информационные процессы восприятия, запоминания и обработки информации. При этом главным из них является восприятие.

Актуальность данной работы заключается в том, что в настоящее время углубляется проблема восприятия математической информации студентами нематематических факультетов. Эта проблема связана с отсутствием понимания процесса усвоения информации вообще и математической в частности; представлением математической информации в учебно-методических материалах в формах, практически не учитывающих индивидуальные способности студента к их восприятию; особенностью математической абстракции.

Гипотеза исследования состоит в том, что уровень знаний по математике студентов гуманитарных факультетов и факультета естествознания педагогических вузов станет выше, если построить модель восприятия информации и на ее основе выявить наиболее эффективную форму представления учебного математического материала.

Для построения информационной модели восприятия математической информации необходимо выяснить, что такое информация, в чем суть процесса восприятия информации, какие способы представления информации существуют; что представляет собой информационная модель.

Весь окружающий нас мир находится в состоянии движения (колебаний) и все происходящее в нем явления и процессы носят колебательный характер. За счет этого любой фрагмент Вселенной проявляет себя с помощью многообразия сигналов. Сигнал – это некоторая материальная субстанция, обладающая свойством отражения каким-либо другим фрагментом окружающего мира (приемником). Совокупность сигналов, каким-либо образом отражаемая в приемнике, называется сообщением. Сообщение представляет собой последовательность состояний источника информации, разворачиваемую по времени. Образ фрагмента Вселенной сформированный на основе отражения в получателе сообщения – это есть квант отображенного фрагмента вселенной.

Выделяют образы объектов и событий окружающего мира.

Объект – это фрагмент окружающего мира, выступающий как единое целое и способное формировать сообщения.

Событие – это некоторый логически завершённый фрагмент процесса взаимодействия объектов.

Для человека мерой для формирования сообщений, фиксации объектов и событий являются пространство и время, которые дают возможность использовать соответствующие им метрики: длину, площадь, объем, вес, силу, знаки, символы и пр.

Таким образом, сообщение – это совокупность сигналов, представленных на некотором носителе и закодированных с помощью некоторого языка (естественного или искусственного).

Информация создается и передается с помощью сообщения, а значит – сообщение есть форма существования информации.

Сообщение содержит информацию. Каждый человек из сообщения извлекает информацию в зависимости от своего способа его отражения, восприятия. Таким образом, информация – это интерпретация сообщения приемником [1].

Восприятие информации – это отражение человеком предмета или явления в целом при непосредственном воздействии его на органы чувств. Воспринимаемый предмет человек неизменно связывает с определенным словом, которым называется не какой-либо конкретный запах, форма вкус, или цвет, но весь воспринимаемый объект как единое целое.

Информация, «понятная» приемнику, отобранная им, запоминается. Хранение информации вряд ли можно назвать информационным процессом. Скорее, это состояние части информационной системы, которая в отдельности служит запоминающей системой. Воспроизведение можно рассматривать как процесс, обратный запоминанию [2].

Известно, что все люди в зависимости от способа восприятия ими информации делятся на следующие типы: визуалы, аудиалы, кинестетики и дигиталы (или дискретны). Визуалы воспринимают информационный поток через органы зрения. Они «видят» информацию. Аудиалы основываются на слуховых ощущениях. Кинестетики задействуют другие виды ощущений – обоняние, осязание, двигательные и другие. Дигиталы производят логическое осмысление с помощью знаков, цифр, логических выводов. Последняя категория встречается очень редко и её можно назвать «мечта учителей математики».

Восприятие визуалом учебного материала, математических объектов, в качестве которых могут выступать математические понятия, определения, процессы и др. становится продуктивнее, если он видит одновременно с объяснением преподавателя графики, таблицы, рисунки, схемы, иллюстрации, фотографии или учебные фильмы. Он быстрее и качественнее запоминает то, что видел. Поговорка о том, что лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать, именно про него.

Отличительной чертой визуала является устойчивость произвольного внимания, неотвлекаемость на внешние шумовые раздражители. У таких студентов очень хорошо развито образное мышление. Они легче запоминают и работают с математическими понятиями, оставившими реальный образ в их памяти. Прекрасно работают со схемами и моделями. Для визуалов очень важно наличие дидактических раздаточных материалов, причем эстетика оформления играет немалую роль.

У кинестетика главный инструмент восприятия – тело, а главный способ восприятия – движение, действие. Чтобы понять новое, им надо сделать, повторить действие руками. Если это справочная информация, то для запоминания кинестетику надо записать ее собственноручно. Таким учащимся можно предложить составить конспект, выписать новые понятия, определения.

Для таких студентов важно наличие конкретных шагов. Для них «просто рассказ» лишен смысла. Учащемуся – кинестетику сложно долго слушать и только смотреть.

Для дигиталов очень важно, чтобы задание имело логические связи, переходы одного этапа к другому, а не простая формулировка задания. При этом обязательно должна быть мотивация к выполнению задания, а данное задание должно быть ценностным для учащегося и опираться на уже имеющиеся знания. Студенту – дигиталу важно видеть функциональность и полезность задания.

Учет индивидуальных особенностей каждого учащегося (с точки зрения способа восприятия информации), непременно повысит уровень усвоения математического материала, а значит, улучшит качество математических знаний.

Однако проведенные исследования показали, что одни и те же математические понятия нередко воспринимаются студентами по-разному, независимо от формы их представления. Объясняется это разным объемом тезауруса студентов.

Тезаурус – это совокупность образов объектов и понятий, интерпретаций событий сформированных органами чувств и отраженных на основе принятой человеком системы метрик (меры). Объем тезауруса можно определить как количество информации, которое знание может распознать и породить. Единичей измерения объема тезауруса является один бит. Тезаурус является характеристикой знания.

С помощью органов чувств (зрение, слух, обоняние, осязание, вкус) и мозга (устройство управления) человек воспринимает сообщение в виде образа, который формируется на основе существующего в памяти тезауруса.

Значит, знание – это механизм интерпретации сообщения.

Из теории управления следует, что субъект, получая не-

которое воздействие от окружающего мира в виде сообщения (этап возникновения информации), воспринимает ее (этап восприятия) на основе тезаурусного распознавания и отражения (рис. 1). Если в сообщении есть новые понятия, отсутствующие в тезаурусе, то человек не в состоянии извлечь из сообщения информацию. Также отсутствует информация в банальном сообщении, т.е. в случае, когда объем тезауруса превосходит данные в сообщении.

Информация, «понятная» приемнику, т.е. прошедшая через семантический фильтр и отобранная им, запоминается. Запоминание характеризуется как «перекодирование» сигнала из алфавита процессов, протекающих во времени, в алфавит состояний объектов в пространстве (в памяти). В этом случае имеет место увеличение объема тезауруса.

Образ объекта – развивающаяся структура. Вначале обозначается образ как отдельный фрагмент мира и заносится в тезаурус. В дальнейшем он формируется в зависимости от распознавания сходных фрагментов. В то же время идет процесс диссипации образа – стирание и забывание его отдельных элементов, вплоть до полного исчезновения (физиологический аспект).

Фундаментом для развития знаний являются информация и опыт обработки информации. Увеличение объема тезауруса – сложный информационный процесс, он зависит от качества тезауруса, т.е. от его многообразия и порядка. Если энтропия – это хаос (мера беспорядка), то тезаурус – порядок (мера упорядочения). Поэтому считают, что процесс познания – это упорядочение мира.

Таким образом, знание можно трактовать как тезаурусный механизм формирования информации.

С точки зрения информатики, решение задачи исследования процесса восприятия информации, описывается технологической цепочкой: “реальный объект – модель – алгоритм – программа – результаты – реальный объект”. В этой цепочке очень важную роль играет звено “модель”, как необходимый, обязательный этап решения этой задачи. Под моделью при этом понимается некоторый мысленный образ реального объекта (системы), отражающий существенные свойства объекта и заменяющий его в процессе решения задачи.

Модель – очень широкое понятие, включающее в себя множество способов представления изучаемой реальности.

Различают следующие виды моделей:

1. Вербальные (текстовые) модели. Эти модели используют последовательности предложений на формализованных диалектах естественного языка для описания той или иной области действительности (примерами такого рода моделей являются милицейский протокол, правила дорожного движения, настоящий учебник).

2. Математические модели – очень широкий класс знаковых моделей (основанных на формальных языках), широко использующих те или иные математические методы. Например, можно рассмотреть математическую модель звезды. Эта модель будет представлять собой сложную систему уравнений, описывающих физические процессы, происходящие в недрах звезды. Математической моделью другого рода являются, например, математические соотношения, позволяющие рассчитать оптимальный (наилучший с экономической точки зрения) план работы какого-либо предприятия.

3. Информационные модели – класс знаковых моделей, описывающих информационные процессы (возникновение, передачу, преобразование и использование информации) в системах самой разнообразной природы.

Граница между вербальными, математическими и информационными моделями может быть проведена весьма условно; возможно, информационные модели следовало бы считать подклассом математических моделей. Однако, в рамках информатики как самостоятельной науки, отдельной от математики, физики, лингвистики и других наук, выделение класса информационных моделей является целесообразным. Информатика имеет самое непосредственное отношение и к математическим моделям, поскольку они являются основой применения компьютера при решении задач различной при-

роды: математическая модель исследуемого процесса или явления на определенной стадии исследования преобразуется в компьютерную (вычислительную) модель, которая затем превращается в алгоритм и компьютерную программу [3].

Информационное моделирование – это метод формирования образов объектов, описания события. С помощью этого метода человек создает коллективный искусственный тезаурус: банки и базы данных и знаний, информационные системы и т.п.

Когда математическая информация из внешней среды попадает к нам, мы воспринимаем ее с помощью органов восприятия и получаем определенные сигналы. Внешние сигналы от органов чувств постоянно активируют нейроны согласно определенной структуре, соответствующей образу объектов, событий, действий или понятий.

Каждый образ, при его активации, формирует управляющий код (в теории конечных автоматов, этот код представляет выходную цепочку символов выходного алфавита).

Этот управляющий код соответствует последовательности тех сигналов, которые составили входную цепочку (сообщение) и которые обеспечили процесс их отражения. Если запомнить этот код и применить его уже как входную цепочку, можно инициировать снова запомненный процесс, т.е. отразить образ, который получился воздействием внешних сигналов. Но этот процесс уже будет мысленный.

Специфика дисциплины «математика» объясняется прежде всего высоким уровнем математической абстракции, т.е. существенной отдаленностью математических объектов от существующей реальности. Поскольку в математических понятиях отображается лишь количественная сторона предметов и процессов, постольку эти понятия представляют наиболее односторонний снимок с действительности.

В процессе математического познания осуществляется овладение все более высокими уровнями математических абстракций. Абстракции математики многоступенчаты, имеют разную степень общности. На первых этапах ее развития в понятии числа отвлекались от качественных особенностей реальных объектов, позже – от конкретных чисел и величин в результате создания алгебры и введения буквенной символики. В современном мире отвлекаются даже от конкретного содержания зависимостей, например, обычные арифметические действия (сложение, вычитание, умножение и деление), осуществляемые с абстрактными объектами математических структур, рассматриваются уже в виде абстрактных операций.

Процесс абстрагирования в обычных науках заключается в мысленном отвлечении от несуществующих сторон изучаемого предмета. Однако в математике все оказывается на много сложнее. Чтобы понять, что соответствует математическому знанию в реальном мире, или, иначе говоря, каков тот специфический объект, который служит предметом исследования математики, надо понять, какую сторону действительности отображает математика, как совершается процесс абстрагирования именно в этой науке. В математической информатике практически отсутствуют такие исходные понятия, которые отображали бы реально существующие свойства и стороны предмета, явления, процесса.

Невозможность представить, увидеть математические объекты в реальности порождает определенные трудности в усвоении курса математики. Профессиональный язык символов и формул часто непонятен учащимся, особенно не физико-математических профилей. Для решения этой проблемы необходимо использовать различные виды наглядности – от предметной, до абстрактной, условно-знаковой. Именно визуализация математического материала, с нашей точки зрения, поможет облегчить понимание математики и повысить качество знаний по данной дисциплине.

Поэтому поиск форм представления математических абстракций разного уровня очень актуален в настоящее время.

Интенсивное развитие и внедрение средств вычислительной техники и новых информационных технологий во все сферы деятельности человека, в том числе и в образование, обуславливают необходимость пересмотра учебно-методиче-

ских материалов. Уровень оснащенности большинства школ и вузов вычислительной техникой позволяет рассматривать компьютер не только как объект изучения в курсе информатики, но и применять его как средство обучения, диагностики и контроля. Для визуализации математической информации

компьютер представляет собой одно из наиболее эффективных средств.

На основе проведенных исследований и анализа литературных данных [4 – 6] была получена следующая модель восприятия математической информации (рис. 1):

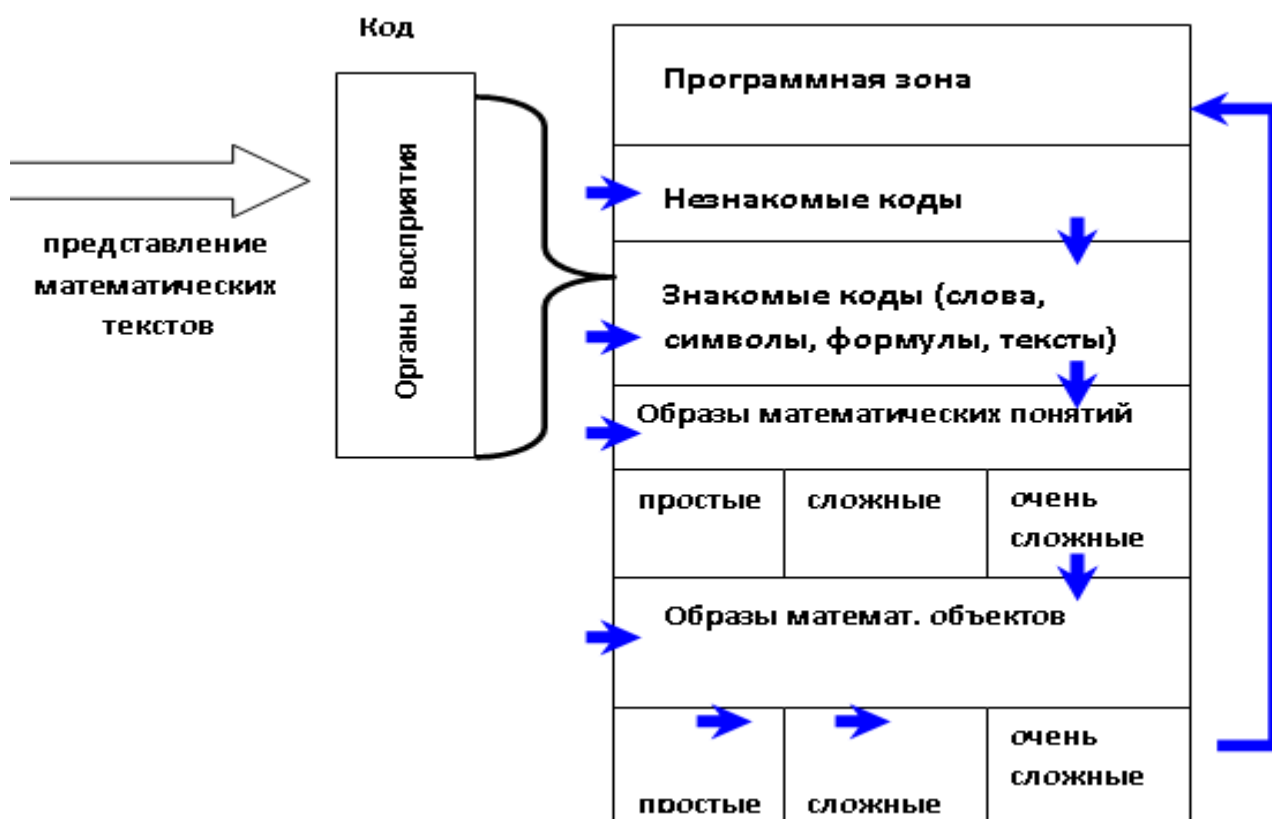


Рис. 1. Модель восприятия математической информации

Поступающая извне информация формируется в виде кода. Если запомнить этот код и применить его уже как входную цепочку, можно инициировать снова запомненный процесс. Но этот процесс уже будет мысленный.

Как видно из модели и проведенных исследований, уровень восприятия информации напрямую зависит от формы ее представления.

Математическая информация в основном представляет собой текст: определения, теоремы, доказательства, формулы и т.п. К основным формам представления

Текст является двумерным, он отображает код динамического сообщения в виде устной речи. Устная речь или звуковое сообщение – это трехмерное отображение объективной реальности, а значит, при его кодировании в текст мы проецируем его на плоскость. Трехмерные объекты дают более реалистическую картину и более полное восприятие (формирование образа).

Пример:

Информация – это образы отображенной материи

Трехмерный текст – это текст, сопровождаемый всплывающими контекстными объектами (появление на плоскости текстовых или мультимедийных фрагментов из третьей размерности) с целью визуализации понятий плоского текста.

Третью размерность можно использовать для компактности представления сложного текста, который можно разложить на главные и уточняющие сообщения (что главное, что второстепенное – вопрос относительный!) [3].

Кроме двухмерного, привычного нам, и трехмерного представления текста существует еще одна форма – графическая. Очень часто математическую информацию удобно представлять в виде блок-схем.

Таким образом, проведенные исследования привели к выводу, что для повышения уровня восприятия и запоминания математической информации необходимо представлять учебный материал в виде трехмерного текста, а для увеличения объема запоминаемой информации – использовать несколько способов передачи информации одновременно, учитывая тип канала восприятия каждого студента.

Для проверки полученных выводов в Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева разработан тест, определяющий скорость восприятия и объем запоминаемой математической информации, представленной в разных видах.

Тест предназначен для работы со студентами младших курсов нематематических факультетов. Он содержит три математических текста одинакового объема и уровня сложности, но представленных в разной форме: объективная реальность (двумерный) текст, в графической форме, трехмерный текст. При этом для двумерного текста использовались две формы передачи: зрительная и слуховая.

Критерием для определения уровня восприятия и объема запоминания математической информации служат правильность ответов на вопросы по каждому тексту и фиксированная скорость прохождения теста (рис. 2).

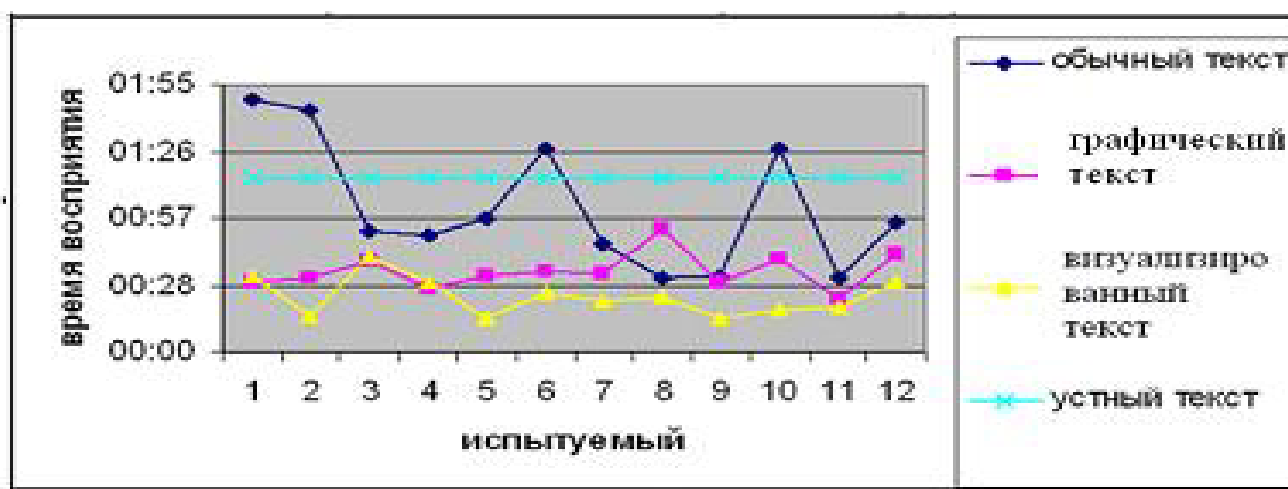


Рис. 2. Скорость восприятия текстов представленных в разной форме

Данный тест позволяет выявить ведущий канал восприятия информации студентов и оценивать каждого учащегося по общей результативности его работы.

В тестировании принимали участие студенты первого курса факультетов естествознания, специальной педагогики, физкультуры и спорта, филологического. Результаты тестирования показали, что 58% студентов уверены, что представле-

ние информации в виде визуального трехмерного текста является наилучшим способом для восприятия математического материала, 8% предпочитают обычный способ представления информации в виде устного текста. Для 20% студентов графическая форма представления является наилучшей для восприятия. И 14% тестируемых предпочитают визуальную форму двумерного текста.

Библиографический список

1. Абдеев, Р.Ф. Философия информационной цивилизации. – М., 1994.
2. Дмитриев, Е.В. Диалектика содержания и формы в информационных процессах. – Минск: Наука и техника, 1973.
3. Пак, Н.И. Проектный подход в обучении как информационный процесс. – Красноярск, 2008.
4. Психология и физиология восприятия информации – <http://psihotronika.ru>
5. Закономерности восприятия информации человеком – <http://www.anuashvili.ru/33/1/3/1-3.htm>
6. Кульков, В.Н. Психологические закономерности восприятия визуальной информации. – <http://psyafei.narod.ru/page2.html>.
Статья поступила в редакцию 26.02.10

УДК 378:613.4

И.Л. Орехова, канд. пед. наук, научный сотрудник ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: orehovail@cspu.ru

ДИВЕРСИФИКАЦИЯ ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В работе актуализирована проблема диверсификации профессионально-педагогической подготовки студентов педагогического вуза, раскрыта содержательно-методологическая типология диверсификации эколого-валеологической подготовки будущих педагогов общего образования к оздоровительной деятельности.

Ключевые слова: модернизация образования, диверсификация, эколого-валеологическое образование, эколого-валеологическая подготовка, здоровьесберегающее образование.

Современная трансформация образования, охватившая все цивилизованные страны мира, выражается в России в виде «модернизации образования» и реализации инновационного проекта «Наша новая школа». В этих условиях определяющая ставка делается на подготовку педагогов общего образования. Однако, как показывает статистика, таких педагогов-новаторов пока что не более 10%. При этом теория и практика адекватного целенаправленного обновления педагогического корпуса разработана недостаточно.

Необходимость «другого», «нового» образования объясняется тем, что современное традиционное российское массовое общее образование является *глубоко здоровьезатратным*. Проведенный в ходе диссертационного исследования анализ объективного состояния современного отечественного образования позволяет сделать вывод о том, что ситуация со здоровьезатратностью его обостряется и усугубляется с середины XX века и обуславливается следующими факторами: во-первых, неадекватностью традиционного общего образования достаточно массовой психофизиологической акселерации детей; во-вторых, неподготовленностью педагогов к реализа-

ции упреждающе созданного нового образования, нацеленного на прибавление здоровья субъектов образования – с учетом личностно-возрастных особенностей, возможностей, обучаемости, потребностей и устремленностей подрастающего человека, а также развития потенциала активной деятельности и восстановления возможностей.

Средствами нынешнего здоровьезатратного общего образования в принципе *невозможно сформировать здорового подрастающего человека*.

Таким образом «новое» образование должно быть, прежде всего, здоровьесберегающим, а затем и здоровьеразвивающим, здоровьесоздающим и здоровьесозидающим. На пути к оздоровлению традиционного российского массового общего образования проведены, начиная с последнего десятилетия XX века, значительные научно-прикладные исследования; наиболее яркими и широко известными являются среди них научные работы И.И. Брехмана [1], В.П. Казначеева [2-3], Т.Ф. Ореховой [4], В.П. Петленко [5], А.И. Субетто [6], Л.Г. Татарниковой [7], З.И. Тюмасевой [8] и других.

Актуальность проблемы диверсификации образования, в том числе и профессионально-педагогической подготовки, обозначена была на Всемирной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию, проходившей в июле 2009 года в Париже: «Высшие учебные заведения играют стратегическую роль в поиске решений острейшей проблемы современности в области здравоохранения... и охраны окружающей среды... Высшее образование переживает истинную революцию, имеющую четыре *движущих силы*, под воздействием которых происходит его трансформация». Среди этих сил названы рост потребностей в образовании, диверсификацию образования в высших учебных заведениях, воздействие информационных и коммуникативных технологий и глобализацию, которая, «проявляется в том, как мы преподаем, узнаем, изучаем, используем и общаемся» [9, с. 53].

Формирование эколого-валеологической готовности будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях должно осуществляться, с одной стороны, на основе определенной диверсификации подготовки, подготовленности и готовности, а, с другой стороны, диверсификация названной готовности должна интегрироваться в системную целостность, которая не может не проявлять эффекта синергизма в виде эффективного комплексного оздоровления обучаемых средствами упреждающе оздоровленного общего образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия.

Таким образом, адекватная диверсифицированная эколого-валеологическая подготовка студентов в области оздоровления обучаемых средствами упреждающе оздоровленного образования интегрируется в целостную систему формирования готовности будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях.

Рассматривая диверсификацию как сущностное разнообразие явлений определенной природы, а вариативность как изменение второстепенных свойств, частей такого явления, при сохранении основных свойств его, раскроем теперь содержание разных уровней диверсификации оздоровления педвузовской подготовки студентов (табл.).

В системной и многоуровнево-целевой диверсификации общей профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов, имеющей процессуальные предпосылки, выделены два основных уровня диверсификации – диверсификация-1 и диверсификация-2, а также 9 вторичных уровней: от 1.1 до 1.4, 2.1 – 2.4 и 1–2.

Первый уровень названной диверсификации соотносится со следующими явлениями:

- общая профессионально-педагогическая подготовка;
- общая профессионально-педагогическая подготовленность;
- общая профессионально-педагогическая компетентность;
- общая профессионально-педагогическая готовность.

При этом названные разнохарактерные составляющие развиваются не независимо сами по себе и в определенной последовательности – от подготовки к подготовленности, компетентности и готовности, но интегрируются в единую и целостную процессуальную сущность, которая называется формированием итоговой готовности у будущих педагогов. Однако итоговая готовность будущих педагогов также имеет свои этапные проявления.

Если же эколого-валеология изучает отношения человека с другим человеком, социальными группами людей (обществом), природой, социально-природной средой и с самим собой, а эколого-валеологизованная педагогика, в частности образование, обращена к формированию названных отношений, то это формирование, с одной стороны, диверсифицируется по таким видам педагогической деятельности, если иметь в виду педвузовское образование, как подготовка, подготовленность, формирование компетентности и итоговой готовности, а с другой стороны – сохраняется возможность вариативности названных видов, обусловленная особенностями субъек-

тивов образования и некоторыми прикладными вариациями образовательного процесса и образовательной среды педагогического вуза.

Именно поэтому важен не сам по себе итоговый, результирующий анализ и соответствующие ему оценки итогового формирования готовности (которую иногда называют сформированностью специалиста и о которой просто невозможно судить по вузовским успехам студента), но именно лонгитюдный, непрерывный и поэтапный анализ и соответствующие ему оценки – по названным в таблице видам диверсификации общего процесса профессионально-педагогической подготовки, нацеленного на формирование соответствующей готовности педагога.

Такое понимание диверсификации, не предметной, но деятельностно-педагогической для субъектов педвузовского образования, есть результат удовлетворения необходимости в сопряжении достаточно различных по своей природе и месту выделенных педагогических явлений, которые в совокупности, но не всегда в последовательности, определяют комплексный процесс формирования (сформированности) профессионально-педагогической готовности будущих педагогов к оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях.

Профессионально-педагогическая готовность и сформированность специалиста – это разные вещи: первую можно оценить по состоянию выпускников вуза, а вторую – по уровню эффективности практической работы педагога или состоятельности его, при том что они глубоко взаимосвязаны.

Поэтапный и итоговый уровни лонгитюдного анализа и соответствующих оценок имеют достаточно диверсифицированные цели и методы: в первом случае целью является определение уровней поэтапной компетенции, а также необходимости и реализации корректировки профессионально-педагогической деятельности, нацеленной на итоговую готовность, а во втором случае – выявление уровней итоговой компетенции и готовности к профессионально-педагогической деятельности в области полученной специализации.

Затем общая профессионально-педагогическая подготовка будущих педагогов диверсифицируется (на уровне диверсификации-2) по типам педагогической специализации, которая в нашем случае (представленном в таблице) соотносится с гуманитарной и естественнонаучной специализацией студентов, обучаемых на девяти факультетах Челябинского государственного педагогического университета.

Первичная диверсификация-1 по типам эколого-валеологизации педагогической субъект-субъектной деятельности и вторичная диверсификация-2 по специализации студентов по факультетам в свою очередь обуславливает, или индуцирует, следующие уровни предметной эколого-валеологической диверсификации – от 1.1 до 1.4, а также от 2.1 до 2.4.

Проведенный нами научно-прикладной анализ, результаты которого нашли свое глубокое отражение в монографии «Валеологическое сопровождение вариативного обучения в общеобразовательной школе» [10] показал, что необходимость в диверсификации образования, как педагогического явления, исторически появилась практически одновременно с целенаправленным обучением, воспитанием и развитием подрастающего человека и поколения в целом и обуславливалась потребностями социальных групп, по которым и диверсифицировалось образование. С развитием общества такая диверсификация менялась под влиянием интересов и потребностей общества и отдельных личностей.

Я.А. Коменский, а также ближние и дальние последователи его И.Г. Песталоцци, Ф.А.В. Дистервег, затем К.Д. Ушинский, Э. Фейри, П. Дюбуи, П. Беккер, Э. Лазар, Д. Фуртер, П.П. Блонский, Г. Оппенгейм, П.Г. Бельский, Л.С. Выготский и многие другие развивали принципы природосообразности, культуросообразности образования, которые в своем развитии все более ориентировались на особенности обучаемых и воспитываемых.

Выраженное понимание педагогами и в педагогике безусловной необходимости в диверсификации образования про-

явилась лишь во второй половине XX века, но еще в самом начале XX века ученые, педагоги акцентировали внимание на факторах, которые, в своем развитии, обусловили появления педагогических технологий, субъект-субъектного образования и диверсификации его, среди них:

- изучение во всей полноте особенностей и черт подрастающего человека, обучаемого;
- максимальное использование в практической педагогической деятельности индивидуальных особенностей каждого отдельного ребенка;
- проявление ответственности и безошибочности в выборе необходимых средств и мер, а также ясности в прогнозировании будущего каждого обучаемого;
- акцентирование внимания и возможностей педагогов на методической стороне учебно-воспитательного процесса, имея при этом в виду развитие методики в направлении к современному пониманию педагогических технологий;
- принятие и непрерывная реализация условия: не ребенок должен приспосабливаться к системе воспитания и программе обучения, но последние должны быть адаптированы к нему.

Тем самым диверсификация образования, в глубинном и сущностном развитии его, формировалась в процессе исторического развития возможностей человека, общества и самого образования. Но только во второй половине XX века диверсификация образования вообще и по отдельным уровням, например, педагогического образования и проявлениям сущности образования, стала массовым международным явлением.

Диверсификация эколого-валеологической подготовки будущих педагогов, не может быть самоцелью; она обуславливается следующим рядом объективных и упреждающих основных факторов.

- Названная выше профессионально-педагогическая подготовка будущих педагогов ориентирована в нашем исследовании на диверсифицированное оздоровление обучаемых общеобразовательных учреждений, но не специализированных (коррекционных) школ, предполагающих систематическую специальную деятельность медиков, психологов и специалистов по лечебной педагогике.

- Диверсификация оздоровления имеет выраженную системность и даже иерархию, обусловленную как системностью самого образования, так и особенностями структурно-функциональных взаимоотношений, взаимосвязей подсистем его, то есть эта диверсификация имеет объективные и субъективные основания.

- Объективные основания рассматриваемой диверсификации обуславливаются не просто необходимостью сохранения здоровья субъектов отечественного массового общего образования, которое оценивается как здоровьезатратное, но реальным и непрерывным развитием этого здоровья – в связи с онтогенетическим развитием обучаемых и профессионально-педагогическим развитием педагогов, а также уровнем развитием самого образования.

- Выраженная субъективность диверсификации оздоровления основывается на субъект-субъектной природе современного образования, в котором не только обучаемый приспособляется к образованию, но и образование адаптируется под ученика. Тем самым гармонизируются взаимоотношения обучаемых, педагогов и образования, как среды и процесса, которые и рассматриваются в качестве взаимодействующих субъектов.

- Хотя здоровье и оздоровление рассматриваются как комплексные явления, которые обуславливаются образом жизни, уровнем благополучия семьи, социально-природной средой, культурой, этническими особенностями, медициной и психологией, особая роль в формировании личностного и массового здоровья отводится педагогике и образованию,

которые в современном обществе определяюще нацеливаются на формирование личности подрастающего человека и поколения в целом.

- В филогенетическом развитии поколений в последние полтора века выражено проявляется диверсификация психофизиолого-соматических особенностей детей. Это обстоятельство индуцирует соответствующую диверсификацию оздоровления подрастающего человека средствами упреждающе оздоровленного образования, как среды, процесса и педагогического взаимодействия, а также и педагогов, подверженных выгоранию личности [11] в процессе профессионально-педагогической деятельности.

Выделенные основания спроецируем теперь на эколого-валеологическое образование и соответствующую ему профессионально-педагогическую подготовку будущих педагогов.

Имея в виду эколого-валеологию, рассматривают не просто междисциплинарную область знаний, но принципиально новую научную реальность, которая приобретает статус феномена. Это относится не только к интеграции экологии и валеологии в эколого-валеологию, но и экологического и валеологического образования в эколого-валеологическое образование. Такая интеграция, безусловно, расширяет и углубляет понятие «здоровье» и позволяет соотносить его не только с человеком, но и с любой динамической системой – биологической, экологической, социальной. Тем самым понятие интегрированного здоровья вскрывает средовую сущность здоровья, актуализирует разработку эколого-валеологического аттрактора.

Как отмечает З.И. Тюмасева, эколого-валеологическая аттракция образования является важным фактором устранения здоровьезатратности его [8]. Особая роль при этом отводится здоровьесберегающей образовательной среде и здоровьеразвивающему природосообразному образовательному процессу. И образовательная среда, и образовательный процесс по своей сущности не могут не быть ориентированы на психофизиологические и личностные особенности, возможности, предрасположенности, наклонности всех субъектов образования.

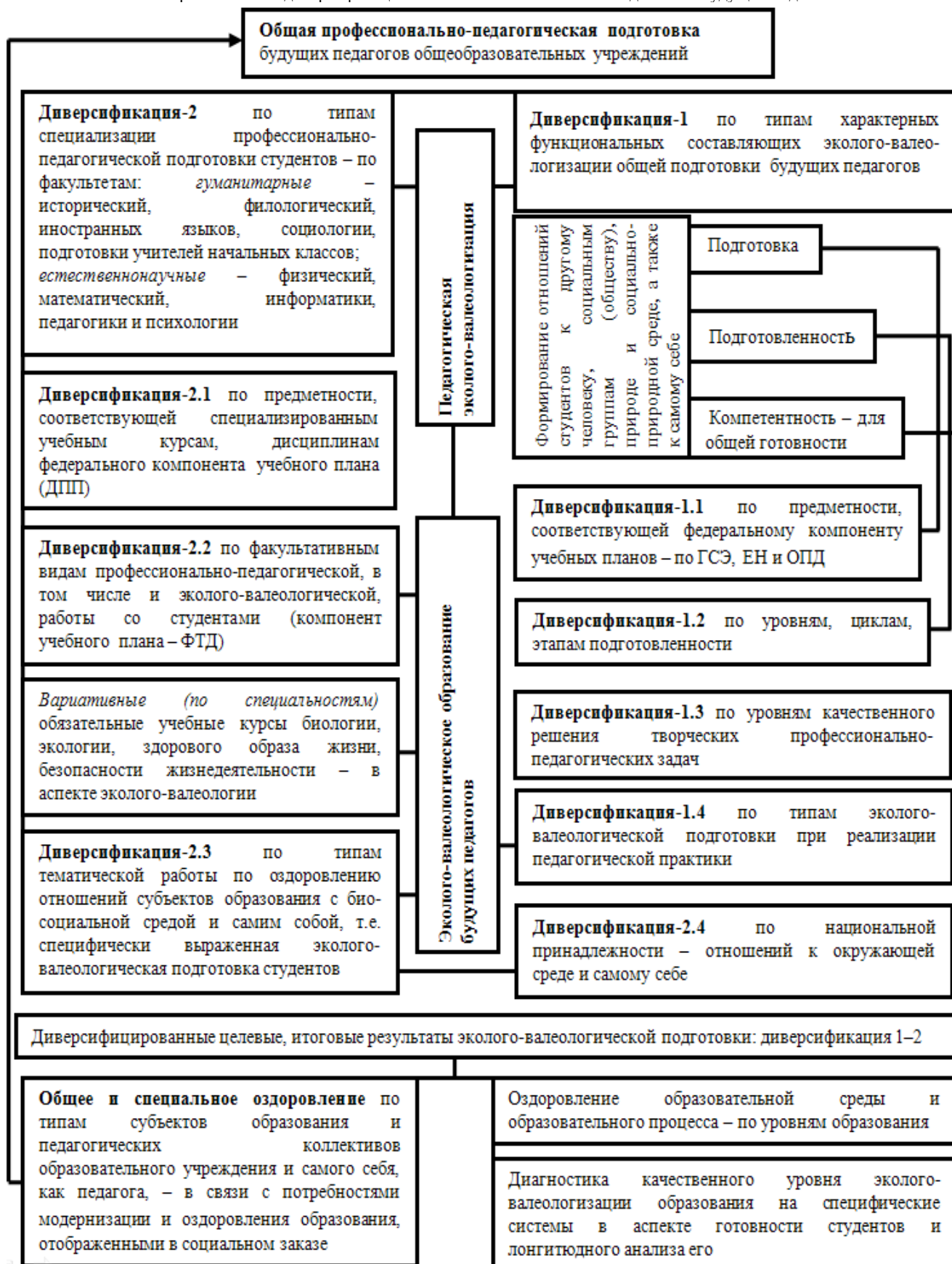
Такая ориентация образования, вообще, и эколого-валеологического образования, в частности, обуславливает такое их качество, как диверсификация.

Диверсификация образования в современной теории и практике образования рассматривается как специфический вид вариативного образования. Императивом этой специфичности являются субъект-субъектные интерактивные отношения в процессе образования, которые основываются, во-первых, на равных возможностях образовательного выбора и, во-вторых, на свободе реализации этих возможностей для всех субъектов образования – обучаемого, учителя, родителей и даже образовательной среды.

На современное эколого-валеологическое образование, как специальный вид образования, возложена особая миссия, ибо только в системе такого образования возможны глубокие и взаимосвязанные социальные и личностные изменения, под которыми разумеют развитие системы ценностей, а также сознания, что рассматривается как стратегическое и приоритетное направление разрешения современного глубокого и комплексного кризиса.

Нами разработана не имеющая аналогов комплексная программа непрерывного эколого-валеологического образования в системе «ДОУ – начальная школа – основная школа – старшая школа – педагогический вуз», в рамках которого уже в течение 11 лет реализуется диверсифицированная по представленным уровням и типам эколого-валеологическая подготовка будущих педагогов к оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях.

Уровни и типы диверсификации эколого-валеологической подготовки будущих педагогов



Библиографический список

1. Брехман, И.И. Валеология – наука о здоровье. – М.: Физкультура и спорт, 1990.
2. Казначеев, В.П. Проблемы человековедения. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1997.
3. Казначеев, В.П. Основы общей валеологии: учебное пособие. – М.: Изд-во «Институт практической психологии». – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.
4. Орехова, Т.Ф. Теоретические основы формирования здорового образа жизни субъектов педагогического процесса в системе современного общего образования: монография. – Магнитогорск: МаГУ, 2004.
5. Валеология человека: Здоровье – Любовь – Красота: в 5 т. / автор и составитель В.П. Петленко. – СПб.: Изд-во «Петровский и К°»; Минск: ООО «Оракул», 1996. – Т.1; Т. 2; Т. 3; Т. 4.
6. Субетто, А.И. Введение в неклассическое человековедение. – СПб. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2000.
7. Татарникова, Л.Г. Педагогическая валеология: Генезис. Тенденции развития. – СПб.: Изд-во «Петроградский и К°» 1995.
8. Тюмасева, З.И. Валеология и образование / З.И. Тюмасева, Б.Ф. Кваша. – СПб.: МАНЭБ, 2002.
9. Тюмасева, З.И. «Всемирная» трансформация высшего образования для модернизации российского варианта его и на основе эколого-валеологизации / З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова; под общ. ред. А.Ф. Аменда, А.А. Саламатова, А.А. Горчинской // Непрерывная экологическая и экономическая подготовка молодежи: сб. научных трудов. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2009.
10. Орехова, И.Л. Валеологическое сопровождение вариативного обучения в общеобразовательной школе: монография. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2004.
11. Баранов, А.А. Профессиональное выгорание и типы низкой стрессоустойчивости педагогов // Инновации в образовании. – 2005. – № 1. *Статья поступила в редакцию 26.02.10*

УДК 378

*О.В. Козина, канд. пед. наук, доц. ААЭП, г. Барнаул, E-mail: cck2004@mail.ru***ПЕРСПЕКТИВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ С ПОЗИЦИЙ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**

В работе описаны направления модернизации процесса иноязычной подготовки современного специалиста в соответствии с тенденциями российского образования, намечены ориентиры развития сферы профессионального образования, проанализированы возможности внедрения программы непрерывного обучения иностранному языку в неязыковом вузе с позиций компетентностного подхода с целью формирования языковой личности.

Ключевые слова: **иностраннный язык, компетентностный подход, программа непрерывного обучения иностранному языку в неязыковом вузе, формирование языковой личности.**

В контексте решений Болонской Декларации политика модернизации системы российского высшего профессионального образования предполагает реализацию компетентностного подхода [1]. Особую значимость здесь приобретает модернизация процесса иноязычной подготовки в высшей школе. При этом «возрастает роль педагогических технологий, основу которых составляет компетентностный подход к образованию и обучению» [2]. Актуальность внедрения принципов компетентностного подхода обусловлена рядом факторов, заданных тенденциями российского образования в последнее десятилетие. В конечном итоге потребность в компетентных, мобильных, конкурентоспособных специалистах диктуется экономическими условиями и, в частности, современным рынком труда.

В сфере иноязычной подготовки данная потребность определяет задачу подготовки профессионалов, владеющих иностранным языком на уровне международных стандартов [3]. Поэтому перед кафедрами иностранных языков неязыковых вузов стоит цель технологизации компетентностного подхода, предполагающая решения ряда взаимосвязанных задач, таких как:

- разработка образовательных программ, предназначенных для формирования профессионально-языковых и коммуникативных компетенций будущего специалиста;
- применение инновационных педагогических технологий с целью интеграции языковой и профильной подготовки студентов в контексте их профессионального становления.

В свою очередь, реализация принципов компетентностного подхода позволяет решить многие из имеющихся в области иноязычной подготовки проблем, а именно:

- отсутствие у студентов неязыковых вузов мотивации в овладении иностранным языком;
- разный уровень подготовки между студентами, закончившими сельские, городские и специализированные школы.

Современный государственный стандарт, включающий требования к образовательному минимуму содержания обучения, делает акцент на развитии коммуникативных умений и навыков на одном из иностранных языков. Так, согласно Гос-

стандарту, грамматические навыки должны обеспечить коммуникацию без искажения смысла при письменном и устном общении в профессиональной сфере. Навыки в аудировании должны вести к пониманию монологической и диалогической речи в сфере бытовой и профессиональной коммуникации. Обучение говорению предусматривает развитие диалогической и монологической речи в ситуациях неофициального и официального общения [4].

Изучение повседневной практики преподавания иностранных языков в неязыковых вузах свидетельствует о том, что некоторые особенности организации учебного процесса в данных вузах не способствуют успешному овладению иностранным языком. Во-первых, ограниченная сетка часов, отводимых на изучение иностранного языка (170 часов аудиторных занятий и 170 часов самостоятельной работы студентов) [5]. Во-вторых, низкий уровень мотивации студентов к изучению иностранного языка, обусловленный отсутствием преемственности в системе «школа-вуз», когда вузовская программа не открывает перед студентами новых перспектив и возможностей в изучении иностранного языка, как средства приобретения новых знаний.

Поэтому выпускники неязыковых вузов в своем большинстве испытывают трудности при чтении аутентичной литературы, при ведении общения на иностранном языке в диалогической и монологической форме, не говоря уже об умении составить деловое письмо или написать аннотацию профессиональной статьи.

Исходя из поставленной цели, необходимо пересмотреть как содержание, так и организацию курса иностранного языка в неязыковом вузе. Целесообразным представляется осуществлять подготовку по иностранному языку в течение всех 8 учебных семестров в форме элективного курса или дистанционного обучения иностранному языку.

С целью определения специфики обучения иностранному языку в неязыковых вузах, его места и потенциала нами проведено исследование уровня подготовки и мотивации в изучении иностранного языка в неязыковом вузе студентов 1 и 2 курсов юридического факультета ААЭП (Алтайской ака-

демии экономики и права). Проиллюстрируем результаты, полученные с помощью опроса «Мое отношение к изучению иностранного языка».

В анкетном опросе участвовало 28 студентов 1 курса и 22 студента 2 курса. Среди опрошенных студентов 1 курса изучали иностранный язык в детстве 39,3 %, не изучали – 60,7 %.

Следует отметить тот факт, что в числе студентов, изучавших иностранный язык в детстве, большинство из них (90,8%) с удовольствием посещали уроки иностранного языка в школе.

Основная масса респондентов (57,1 %) отметила, что посещала уроки иностранного языка в школе с интересом. Причины интереса при опросе установлены следующие: желание изучить иностранный язык (53,6 %), привлекательность личности учителя иностранного языка (35,7 %).

В анализе вариантов ответов студентов 1 курса отмечается следующая тенденция: те, кто не изучал иностранный язык в детстве, проявляют повышенный интерес к его изучению в школе и вузе. Как правило, такие студенты высказываются «за» увеличение сроков обучения в вузе, предъявляют повышенные требования к уровню компетентности преподавателя.

Мотивы выбора и изучения иностранного языка в вузе связаны с тем, что студенты хотят овладеть языком как средством общения (39,3 % опрошенных), получить отметки о посещении занятий (25 %). Также 39,3 % респондентов полагает, что иностранный язык пригодится для будущей работы.

Среди факторов, вызывающих нежелание изучать иностранный язык, студенты первого курса выделяют следующие: недостаток времени (82,1 % ответов), отсутствие специальной литературы (17,9 %), неинтересный педагог (3,6 %).

Большинство студентов (96,4 %) регулярно посещают занятия по иностранному языку в вузе: причем среди них 94,1 % тех, кто не изучал язык в детстве. Направленность интересов к различным видам речевой деятельности связана с чтением (50 %) и говорением (28,6 %).

Анализ ответов студентов на вопросы анкеты позволяет заключить, что личностная и профессиональная рефлексия у них развита недостаточно. Это подтверждается фактом затруднений при ответах на вопросы анкеты, которые касаются роли языка в будущей профессии, а также личностного отношения респондента к изучаемому языку (в среднем 10 % опрошенных). Например, при ответе на вопрос: «Что Вас не устраивает в преподавании иностранного языка в вузе?» - 64,3 % опрошенных ответили, что они не задумывались об этом.

Изучение иностранного языка в вузе способствует изменению в положительную сторону отношения к учебным занятиям языком: как значительные изменения это отмечает 57,1 % респондентов, как незначительные – 21,4 %.

Студенты 1 курса предъявляют повышенные требования к уровню владения языком преподавателя неязыкового факультета: это отмечает категорично 39,3 % студентов и желательно – 46,4 % опрошенных.

Большинство опрошенных (67,9 %) полагает, что иностранный язык предназначен не только и не столько для общения посредством Интернет. Они считают, что это атрибут любого образованного человека (71,4 % ответов).

Значительная часть студентов 1 курса отмечает, что иностранный язык не пригодится в будущей профессии (67,9 %). Опрошенные видят смысл и пользу языка как средства общего развития (60,7 % ответов) и гуманитаризации образования (35,7 % ответов). Относительно того, может ли иностранный язык служить помощником в их будущей профессии, 67,9 % респондентов полностью согласны с этим утверждением и 21,4 % - частично.

Такое расхождение во взглядах респондентов на значение языка в любой профессии (см. таблица 1), в первую очередь, их будущей профессии свидетельствует о том, что они пока мало связывают свои жизненные перспективы с профессией «юрист», слабо на нее ориентированы, не видят прагматического аспекта языкового образования для своей специ-

альности. Однако 96,4 % опрошенных полагают, что знания по иностранному языку рано или поздно могут пригодиться в любой профессии. Очевидно, что низкий уровень рефлексии, некоторая неопределенность с конкретной профессией в будущем вносят противоречия во взгляды студентов относительно места языка в их профессии после окончания вуза.

Таблица 1
Отношение студентов к иностранному языку как средству будущей профессиональной деятельности (в %)

	Считаете ли Вы, что знания по иностранному языку рано или поздно могут пригодиться в любой профессии?			
	да	может быть	нет	Вся выборка
Может ли иностранный язык служить помощником в будущей профессии?				
да	79	21	-	100
не совсем	-	83,3	16,7	100
нет	33,3	66,7	-	100

Следовательно, возникает необходимость организации специальной работы на факультете, способствующей более четкому профессиональному и личностному определению, в том числе, средствами иностранного языка.

Далее отражено зафиксированное противоречие между яркой выраженностью у студентов стремления овладеть иностранным языком и низким кредитом доверия к языку в своей профессии (таблица 2).

Таблица 2
Мотивы изучения студентами 1 курса иностранного языка в вузе и их проекция на будущую профессиональную деятельность (в %)

	Считаете ли Вы, что иностранный язык пригодится в Вашей будущей профессии?			
	нет	да	не задумывался об этом	Вся выборка
Почему Вы посещаете занятия по иностранному языку?				
хочу изучить язык	72,7	9,1	18,2	100
для отметки о посещении занятий	42,8	28,6	28,6	100
пригодится для будущей работы	81,8	18,2	-	100

По результатам анализа опроса студентов 1 курса с целью изучения их отношения к иностранному языку можно сделать следующие выводы:

1. Изучение иностранного языка в детстве (не только и не столько в школе) существенно влияет на позитивную мотивацию и интерес респондентов к его изучению в будущем (в вузе). Это выражается в том, что студенты 1 курса положительно относятся к увеличению сроков языкового образования в вузе, стремятся самосовершенствоваться. Более того, заинтересованное изучение иностранного языка в школе влияет на понимание его значения и роли в будущей жизни и профессии.

2. Вуз меняет отношение студентов к изучению иностранного языка в лучшую сторону. Респондентами понимается назначение языка как средства общения, его значимость и роль в будущей жизни. Однако иностранный язык не столько связывается с будущей профессией, сколько ценится его образовательный и культурный статус.

3. При ответах студентов 1 курса на вопросы, связанные со спецификой иноязычного образовательного процесса в вузе, ролью иностранного языка в будущей жизни и профессии, его развивающим потенциалом, фиксируется определенный уровень затруднений респондентов. По нашему мнению, это связано с недостаточным развитием профессиональной рефлексии в силу того, что у студентов не сформирован опыт

использования языка в качестве профессионального средства в учебной и профессиональной деятельности.

Мы полагаем, что необходимо организовать специальную работу по ранней профориентации и ориентированию на будущую профессию средствами иностранного языка, так как респонденты полагают его атрибутом образованного человека, составляющим общего развития и гуманитаризации образования, а также одним из средств профессиональной деятельности и своей будущей профессии в целом.

Проанализировав результаты опроса студентов 2 курса юридического факультета ААЭП, все опрошенные отмечают необходимость изучения иностранного языка на неязыковых факультетах: большинство из них (90,9 %) с интересом посещают занятия по иностранному языку в вузе. В отличие от позиции первокурсников, ориентированной на языковую адаптацию, стремление овладеть коммуникативным минимумом, у студентов второго курса повышается статус говорения (45,5 % ответов) и овладения иностранным языком как средством общения (72, 7%). Здесь можно увидеть некоторые перспективы использования языка как средства профессионального общения.

Качеством преподавания языка в вузе довольны 59,1 % студентов 2 курса. Большинство опрошенных (54,5 %) свидетельствуют о значительном и 40,9 % студентов – о незначительном изменении в лучшую сторону отношения к изучению иностранного языка в вузе. Ведущими факторами овладения иностранным языком и посещения занятий выступают желание выучить иностранный язык (59,1 %), его польза для будущей работы (31,8 %), значимость отметки о посещении занятий по иностранному языку (9,1 %).

Главным фактором, вызывающим нежелание изучать иностранный язык, как и у студентов 1 курса, по-прежнему остается недостаток времени: это характерно для 95,5 % опрошенных студентов 2 курса.

Как и на первом курсе, у студентов второго года обучения наблюдается некоторая инертность в отношении к языку и его роли в будущем. Так 20-30 % опрошенных затруднились ответить на значимые вопросы, касающиеся их позиции в изучении иностранного языка.

По-прежнему можно увидеть некоторую неопределенность относительно языка в будущей профессии респондентов: 77,3 % опрошенных считают, что иностранный язык не пригодится в будущей профессии.

Среди них 58,8 % - руководствуются желанием изучать язык, а 35,3 % - мотивами выбора будущей работы. Студенты высоко оценивают значимость языка как показателя образованности человека и средства коммуникации (см. таблица 3).

Противоречие усугубляется тем, что 81,8 % опрошенных студентов считают, что знания по иностранному языку рано или поздно могут пригодиться в любой профессии и 18,2 % допускают это.

Таблица 3

Мотивы изучения студентами 2 курса иностранного языка в вузе и их проекция на будущую профессиональную деятельность (в %)

	Считаете ли Вы, что иностранный язык пригодится в Вашей будущей профессии?			
	нет	да	не задумывался об этом	Вся выборка
Почему Вы посещаете занятия по иностранному языку?				
хочу изучить язык	58,8	50	66,7	59,1
для отметки о посещении занятий	5,9	-	33,3	9,1
пригодится для будущей работы	35,3	50	-	31,8
Вся выборка	100	100	100	100

Следовательно, для студентов второго курса ситуация не меняется кардинально: в обоих случаях фиксируется устойчивый интерес и желание изучать иностранный язык, однако его роль и значение в будущей жизни редко связываются с собственной профессией. В то время как значимость образователь-

ного и профессионального статуса иностранного языка, который может пригодиться в любой специальности висока.

Таблица 4

Взгляды студентов 2 курса на роль иностранного языка в своей будущей профессии (в %)

	Считаете ли Вы, что иностранный язык пригодится в Вашей будущей профессии?			
	нет	да	не задумывался об этом	Вся выборка
Может ли иностранный язык служить помощником в будущей профессии?				
да	94,1	100	100	95,5
не совсем	5,9	-	-	4,5
нет	-	-	-	-
Вся выборка	100	100	100	100

Причем, единодушие в ответах на вопросы «Считаете ли Вы, что знания по иностранному языку рано или поздно могут пригодиться в любой профессии?» и «Может ли иностранный язык служить помощником в Вашей будущей профессии?» («да» (94,1 %) и «может быть» (100 %) - большинства опрошенных студентов позволяет заключить, что использование иностранного языка в юридической профессии студенты рассматривают как гипотетический вариант (см. таблица 4).

По результатам анализа опроса студентов 2 курса с целью изучения их отношения к иностранному языку можно сделать следующие выводы:

1. Изучение иностранного языка в вузе на протяжении двух лет способствует сохранению устойчивости интереса, повышению показателей мотивации и иноязычной компетентности студентов. Смещаются акценты в сторону активного овладения иностранным языком и его использования в качестве средства коммуникации.

2. Продолжает оставаться на низком уровне профессиональная рефлексия студентов по поводу возможного использования иностранного языка в своей будущей профессии. Наблюдается устойчивое рассогласование взглядов респондентов на роль языка в их будущей жизни (профессии).

3. Выявленные противоречия во взглядах и отношениях студентов 2 курса к изучению иностранного языка в вузе и его роли в будущей жизни и профессии требуют сравнительного анализа динамики отношения респондентов к языку в целях определения направлений работы по использованию языка в качестве средства профессиональной деятельности.

В динамике отношения студентов к изучению иностранного языка в вузе значимыми показателями являются позитивное отношение опрошенных к необходимости и срокам изучения иностранного языка в вузе на неязыковых факультетах, повышенные требования к уровню компетентности преподавателя иностранного языка в вузе, а также понимание значимости и роли самого учебного предмета «Иностранный язык».

Примечательно, что по сравнению с 1 курсом, где отмечались отрицательные ответы о необходимости изучения иностранного языка на неязыковых факультетах (17,9%), мнение всех студентов 2 курса в пользу обучения языку.

Таблица 5

Позиции студентов 1 и 2 курсов юридического факультета относительно необходимости изучения иностранного языка (в %)

курс	да		нет		Вся выборка
	да	нет	да	нет	
1 курс	82,1	17,9	100		
2 курс	100	-	100		
Вся выборка	90	10	100		

При сравнении ответов студентов 1 и 2 курсов по поводу сроков изучения иностранного языка в вузе на втором курсе

наблюдается тенденция к их увеличению (с 21,4 % первокурсников до 40,9 % студентов второго курса).

Таблица 6

Мнения студентов 1 и 2 курсов относительно сроков изучения иностранного языка в вузе (в %)

курс	Сроки обучения (годы)			Вся выборка
	1,5	2-3	4-5	
1 курс	57,2	21,4	21,4	100
2 курс	27,3	31,8	40,9	100
Вся выборка	44	26	30	100

При составлении полученных данных анкетного опроса также отмечается ко второму курсу рост интереса к изучению иностранного языка (с 57,2 % ответов первокурсников до 90,9 % ответов студентов второго курса).

Студенты 1 и 2 курсов обоюдны в мотивации изучения второго языка – это желание понимать и говорить на иностранном языке. Ко второму курсу проявляется установка на активное овладение и использование языка. Интерес к говорению, использованию языка в качестве средства общения характерен для 45,5 % студентов 2 курса по сравнению с 28,8 % первокурсников.

Это подтверждается и сравнительными данными анализа причин посещений занятий и изучения иностранного языка (см. таблица 8): увеличивается число студентов, желающих изучить язык (с 39,3 % на 1 курсе до 59,1 % на втором). Существенно уменьшается число студентов с формальным отношением «для отметки о посещении занятий» (с 25 % на 1 курсе до 9,1 % на втором).

Таблица 7

Причины посещаемости занятий по иностранному языку студентами юридического факультета (в %)

Курс	хочу изучить	для отметки о посещении занятий	пригодится для будущей работы	Вся выборка
1 курс	39,3	25	39,7	100
2 курс	59,1	9,1	31,8	100
Вся выборка	48	17	35	100

Недостаток времени является доминирующей причиной затруднений, как на первом, так и на втором курсах (82,1 % и 95,5 % опрошенных соответственно).

Как уже отмечалось при анализе данных опроса студентов 1 и 2 курса, большинство респондентов не считают, что иностранный язык пригодится в будущей профессии (67,9 % первокурсников и 77,3 % студентов второго курса), что отражено в таблице 8.

Таблица 8

Мнение студентов о пользе иностранного языка для будущей профессии (в %)

курс	Варианты ответов			Вся выборка
	нет	да	не задумывался об этом	
1 курс	67,9	17,9	14,2	100
2 курс	77,3	9,1	13,6	100
Вся выборка	72	14	14	100

Без проведения специальной работы по спецификации иностранного языка (применительно к специальности) не происходит существенных изменений во взглядах студентов на проблему его использования в будущей профессии.

По-видимому, у респондентов недостаточно опыта использования языка вне стен вуза, поскольку основные эффекты иностранного языка связываются респондентами с общим развитием (50 % студентов первого и второго курсов) и гуманитаризацией образования (35,7 % первокурсников и 45,5 % студентов второго курса) (см. таблица 9).

Таблица 9

Мнение студентов о роли изучения иностранного языка на неязыковых факультетах (в %)

курс	Варианты ответов			Вся выборка
	для общего развития	для гуманитаризации образования	не задумывался об этом	
1 курс	50	35,7	14,3	100
2 курс	50	45,5	4,5	100

Основная трансформация отношения студентов к иностранному языку происходит на 1 курсе (значительно в 57,2 % случаев и незначительно в 21,4 % случаев). Соответственно, необходимо организовать специальную работу по поддержанию и углублению их мотивации и интереса к языку. Это можно сделать, если интенсивно использовать язык как средство общения (таблица 10).

Следует также заметить, что на первом курсе происходит пропедевтика иноязычных знаний и умений студентов. Для второго года обучения, по нашему мнению, необходимо планировать работу по применению иностранного языка в качестве средства профессиональной и учебной деятельности.

Таблица 10

Изменение отношения студентов к изучению иностранного языка в вузе (в %)

курс	Варианты ответов			Вся выборка
	да	незначительно	нет	
1 курс	57,2	21,4	21,4	100
2 курс	54,6	40,9	4,5	100

Большинство студентов 1 и 2 курса предъявляют особые требования к знанию преподавателем иностранного языка на неязыковых факультетах, что отражено в таблице 11. Это свидетельствует о заинтересованном отношении к изучению языка, ответственности за результаты его усвоения при условии необходимой обеспеченности (в первую очередь, профессиональной и дидактической со стороны преподавателя) в процессе языкового образования.

Таблица 11

Мнение студентов на необходимость наличия у преподавателя повышенного уровня владения иностранным языком (в %)

курс	Варианты ответов			Вся выборка
	да	желательно	нет	
1 курс	39,3	46,4	14,3	100
2 курс	45,5	54,6	-	100
Вся выборка	42	50	8	100

По материалам анкетного опроса можно отметить, что наблюдается рост доверия студентов к возможностям иностранного языка в рамках будущей профессии (таблица 12). Следовательно, необходимо систематизировать и углубить работу в данном направлении.

Таблица 12

Мнения студентов о возможности использовать иностранный язык в будущей профессии (в %)

курс	Варианты ответов			Вся выборка
	да	не совсем	нет	
1 курс	67,9	21,4	10,7	100
2 курс	95,5	4,6	-	100

Согласно данным опроса (таблица 13) большинство студентов обладают необходимым коммуникативным иноязычным минимумом для применения языка в рамках профилирующих предметов и будущей профессии (96 % от общего числа опрошенных).

Таблица 13

Распределение студентов юридического факультета по признаку свободного владения программным минимумом чтения и говорения на иностранном языке (в %)

курс	Варианты ответов			Вся выборка
	да	немного	нет	
1 курс	35,7	60,7	3,6	100
2 курс	45,5	50	4,6	100

Свидетельством предыдущего утверждения является потребность студентов в использовании языка не только в утилитарном аспекте (узкопрагматическом) но и в образовательном, профессиональном. Это подтверждается результатами ответа респондентов на вопрос: «Хотели бы Вы изучать иностранный язык в вузе углубленно?».

Анализ результатов опроса показал, что 32,1 % студентов первого курса и 59,1 % студентов второго курса категорично высказались в поддержку этой идеи. Также 39,3 % первокурсников и 31,8 % студентов 2 курса готовы поддержать это направление при определенных обстоятельствах, которые могут быть созданы в рамках специально организованной работы по формированию основного коммуникативного минимума в вузе на неязыковом факультете. Анализ представленных данных приведен в таблице 14.

Таблица 14

Позиции студентов относительно увеличения сроков изучения иностранного языка на неязыковых факультетах (в %)

курс	Варианты ответов			Вся выборка
	да	не совсем	нет	
1 курс	32,1	39,3	28,6	100
2 курс	59,1	31,8	9,1	100
Вся выборка	44	36	20	100

Следует также отметить, что доминантными установками опрошенных студентов 1 и 2 курса являются следующие:

- любой образованный человек должен знать как минимум один иностранный язык (71,4 % студентов 1 курса и 90,9 % студентов 2 курса);

- иностранный язык служит не только средством реализации определенного коммуникативного минимума владения программным материалом (в том числе посредством общения в Интернете), но и средством профессиональной деятельности.

Выделенное противоречие фиксирует несоответствие между взглядами студентов на незначительную роль иностранного языка в будущей жизни и собственной профессии и его высокую ценность в любой профессии вообще, и в юридической в частности.

Результаты анкетного опроса студентов 1 и 2 курсов юридического факультета ААЭП, а также определение динамики отношения студентов к изучению иностранного языка в вузе убедили нас в необходимости организовать специальную работу по ранней профессионализации и ориентированию на будущую профессию средствами иностранного языка.

Поскольку студенты 1 и 2 курсов понимают и адекватно оценивают значимость владения иностранным языком для общего развития и гуманитаризации образования как качественного признака высокого образовательного и социального статуса человека, следует предпринять особые усилия для повышения уровня профессиональной и личностной рефлексии и опыта использования языка как средства решения личностных, образовательных и профессиональных задач.

Данные установки предполагают создание примерной программы, основанной на результатах психолого-педагогических и методических исследований, предполагающей обучение иностранному языку в вузе четыре года с позиций компетентностного подхода. Это обеспечит взаимосвязь коммуникативного, социокультурного и профессионально-ориенти-

рованного развития студентов на базе государственных стандартов и типовой программе по иностранным языкам для вузов неязыковой специальности.

Целесообразность подобной программы вытекает из установленных в процессе исследования условий, способствующих оптимизации развития коммуникативного потенциала студентов: в языковой подготовке, в ходе формирования коммуникативных, профессионально-значимых умений, качеств. Реализация основных направлений программы должна быть связана с непрерывностью системы языковой подготовки на неязыковом (юридическом) факультете и преподавательско-студенческим взаимодействием.

Курс непрерывного обучения иностранному языку, согласно примерной программе подразделяется на основной (обязательный) – 340 часов (I, II, III, IV семестры) и факультативный (элективный, дистанционный) – 136 часов (IV, V, VI, VII, VIII) семестры.

Весь процесс обучения иностранному языку на неязыковых факультетах, согласно предлагаемой программе, можно разделить на четыре условных непрерывных периода.

В процессе формирования основы языковой личности будущего специалиста на первом этапе выдвигается основная цель - помочь студенту в коммуникативном развитии, путем стимулирования к изучению данного предмета. Задачами начального этапа подготовки студентов неязыковых специальностей по иностранному языку (I – IV семестры) является закрепление и развитие в тесном взаимодействии умений и навыков аудирования, говорения, чтения и письма в общении на общегуманитарные темы, ознакомление с культурой стран изучаемого языка и введение в язык делового профессионального общения. Необходимость обогащения профессионального иноязычного обучения языковым содержанием общегуманитарной тематики определяется потребностью формирования у обучаемых более полной объективной картины мира, обеспечивающей личностные потребности специалистов. Тематика для устной речи должна покрывать социально-бытовую, учебную, социально-культурную, административную, профессиональную сферы общения в нашей стране и странах изучаемого языка.

На втором – средствами профессионально-ориентированного курса обучения иностранному языку поддержать мотивацию студентов в непрерывном его изучении, с целью его пригодности в дальнейшем использовании в их будущей профессиональной деятельности. Данный этап должен обеспечивать совершенствование умений всех видов речевой деятельности в сфере профессионального общения, осознание межкультурных различий родной и иностранной культуры, овладение социокультурными основами делового профессионального общения.

Целью третьего этапа является закрепление языковой подготовки путем использования иностранного языка (поиск информации в глобальной сети Интернет, написание докладов к конференции по специальным предметам, написание курсовых работ). Данный этап направлен на реализацию комплексных учебно-воспитательных задач и выполняющий интегративные предметно-образовательные циклы.

Цель четвертого этапа – формирование коммуникативной компетентности будущих специалистов. Реализация дидактического коммуникативного воздействия педагога на обучающихся в процессе обучения иностранному языку, развивающего самостоятельность студента, исследовательское, поисковое отношение к учебе, формирование профессионально-коммуникативных качеств и организаторских умений, участвующего их профессиональную и социальную зрелость как субъективный фактор личностного роста.

К выпуску будущий профессионал должен представлять собой личность, обладающую набором коммуникативных знаний, умений и навыков, воплощенных в коммуникативной компетентности. Профессиограмма такого специалиста содержит необходимый объем ЗУНов, организаторских качеств, выработанный гибкий, профессиональный стиль общения.

Таким образом, внедрение компетентностно-ориентированных программ в процесс языковой подготовки в неязыковом вузе означает выбор новых форм организации учебного процесса, направленных на интеграцию языковой и профильной подготовки будущего специалиста, проектирование индивидуальных учебных подходов, развитие рефлексии и автономности в обучении иностранному языку.

Владение иностранным языком, согласно предполагаемой примерной программе, способствует не только гармоничному развитию и формированию эмоциональной устойчивости будущего специалиста, но и коммуникативной компетентности, необходимой для квалифицированной информационной и творческой деятельности в профессиональной сфере.

Библиографический список

1. Байденко, В.И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.
2. Мирошникова, О.Х. Компетентный подход и проблематика внедрения технологии языкового портфеля в системе Российского высшего образования // «Образование и саморазвитие». - Казань. Центр Инновационных технологий. - 2008. - №1(7).
3. A Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment. // http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/CADRE_EN.asp.
4. Требования (Федеральный компонент) к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки Бакалавра и Дипломированного специалиста по циклу «Общие Гуманитарные и социально-экономические дисциплины Нормативные документы // Вестник образования. – 2000. – Май 10.
5. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. – М.: Гос. ком. РФ по высш. Образованию, 1995.

Статья поступила в редакцию 7.03.10

УДК 378

С.В. Медникова, канд. пед. наук доц. ААЭП, г. Барнаул, E-mail: foring@aael.altai.ru

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ»

В статье рассматривается проблема проектирования профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов на примере специальности «Связи с общественностью» с учетом изменений российской парадигмы высшего образования и особенностей будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение, проектирование, профессиональная деятельность, компетенции, модель обучения, целеполагание, личностные качества.

Сегодня совершенно очевидна ориентация высших учебных заведений в России на конечный результат: на «выходе» требуется полностью готовый, конкурентноспособный специалист, у которого должны быть сформированы все необходимые для практического использования на современном рынке труда компетенции. Изменения в российской парадигме образования стали доминирующим фактором для дальнейшего развития направления профессионально-ориентированного обучения студентов иностранному языку в неязыковых вузах, особенностью которого является не просто интенсификация языковой подготовки, но создание условий для личностно-профессионального роста с учетом особенностей будущей профессии и нацеленностью на реализацию задач будущей профессиональной деятельности.

Проблема профессионально-ориентированного подхода к обучению иностранному языку в неязыковых вузах далеко не нова. Анализ отечественного опыта показывает, что элементы профильного обучения иностранному языку появились уже в 50-е гг. XX столетия, когда начали заниматься изучением «специализированного макроязыка» предмета. В центре внимания находились вопросы подбора и выявления лингвистических особенностей текстов и создания специализированных учебных и учебно-методических пособий. Но в этот период дисциплина «Иностранный язык» не являлась еще значимой для большинства студентов. Однако в конце 60-х гг. XX она считается в неязыковом вузе уже эффективным средством профессиональной и социальной ориентации, обладающим большим потенциалом формирующих воздействий. Принцип профессиональной направленности учебного материала учитывается при работе над специальными текстами, при изучении специальных тем для развития устной речи, изучении словаря-минимума по соответствующей специальности, создании преподавателями пособий для активизации грамматического и лексического материала.

В 70-х гг. XX столетия ряд исследователей проблемы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе (В.А. Скрозникова, Р.М. Боданкина и

др.) предлагают использовать на занятиях иностранному языку краткие комментарии страноведческого или лингвострановедческого характера, подчеркивая их положительное воздействие на приобретение студентами неязыковых вузов более глубоких профессиональных знаний. В этот же период повышается интерес к проблеме самостоятельной работы студентов по пополнению профессиональных знаний средствами иностранного языка. Большое внимание уделяется подбору высокоинформативных профессиональных текстов и разработке системы упражнений к ним с целью обучения чтению литературы с учетом профессиональных потребностей будущего специалиста. Использование источников на иностранном языке позволяет студентам познакомиться с публикациями по определенной проблеме, выяснить основные направления и тенденции зарубежных исследований в какой-либо отрасли, подобрать материал для научно-исследовательской работы и др. и требует сформированности языковой компетенции ознакомительного, поискового, просмотрового и изучающего чтения. Тем не менее, учебники и учебные пособия остаются в большинстве своем крайне идеологизированными, содержат мало страноведческого материала и аутентичных текстов. Их содержание не было направлено на развитие у студентов навыков общения в сфере профессиональной деятельности.

90-е гг. XX столетия характеризуются изменением политико-экономической ситуации в стране, сближением России с мировым сообществом и изменением отношения к иностранному языку как учебной дисциплине. Именно в этот период развитие всех языковых компетенций (чтение, говорение, письмо и аудирование) приобретает профессионально-ориентированный характер, а основной целью обучения иностранному языку в неязыковых вузах становится использование его в качестве средства реального общения между специалистами разных стран [1].

В современной методике проблема профессионально-ориентированного обучения иностранному языку освещается достаточно широко. Целый ряд диссертационных исследований посвящен оптимизации процесса обучения иноязычному

профессионально-ориентированному общению студентов в неязыковых вузах, моделированию и технологиям этого процесса (Л.Е. Алексеева, О.Н. Хаустов, Т.А. Грабой, Л.А. Хохленкова и др.). Однако вопросы проектирования профессионально-ориентированного обучения иностранному языку у студентов специальности «Связи с общественностью» ранее не поднимались. Это обстоятельство и послужило причиной выбора в качестве темы данной статьи рассмотрение основных положений, которые необходимо учитывать при проектировании модели, реализующей механизм профессионально-ориентированного обучения иностранному языку при подготовке специалистов по связям с общественностью.

Проектирование обучения иностранному языку будущих специалистов по связям с общественностью позволит:

- увидеть особенности и специфику преподавания дисциплины «Иностранный язык» для специалистов данного профиля;
- сформулировать в контексте будущей профессиональной деятельности блок целей и задач, предусматривающих возможность объективного контроля их достижения;
- обосновать обновление содержания обучения с учетом профессиональных интересов обучающихся;
- разработать процессуальную сторону обучения, ориентируясь на личность студента, на его активное участие в саморазвитии, получение качественных знаний, профессиональных навыков, творческое решение конкретных проблем;
- предусмотреть оперативную обратную связь в виде процедур контроля, измерения качества усвоения программы обучения и корректировки учебной деятельности [2].

В конечном итоге это позволит разработать и спроектировать модель иноязычной подготовки студентов специальности «Связи с общественностью» с учетом их профессиональной направленности.

По мнению П.И. Образцова, модель – «это дидактическая система, направленная на реализацию механизма языковой подготовки студентов неязыковых факультетов вузов и предполагающая научное обоснование организационных подходов к определению целей обучения отбору и структурированию содержания иноязычного обучения, выбору форм, методов и средств обучения, контролю результатов обучения и его коррекции» [1, с. 45]. Данное определение стало основополагающим при анализе основных составляющих проектируемого профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов специальности «Связи с общественностью».

Любое проектирование, любая модель обучения предполагает выделение целей в качестве осознанно планируемых результатов педагогической деятельности. Целевой компонент, состоящий обычно из образовательной, практической, развивающей и воспитательной целей, рассматривается, во-первых, в контексте социального заказа общества и государства по отношению к языковому образованию, во-вторых, с учетом общеобразовательной концепции, принятой в обществе на определенном этапе его развития и развития системы высшего профессионального образования. Сущность профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковых вузах заключается в его интеграции со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессионально значимых качеств личности. Иностранный язык выступает в данном случае средством повышения профессиональной компетентности и личностно-профессионального развития студентов и является необходимым условием успешной профессиональной деятельности специалиста-выпускника современной высшей школы.

В российской системе высшего профессионального образования специалистов по связям с общественностью стали готовить сравнительно недавно. Государственный образовательный стандарт по специальности 350400 «Связи с общественностью» был введен в систему высшего профессионального образования РФ с 1990 г. В связи с этим существует много дискуссионных и нерешенных проблем в области под-

готовки, в том числе и содержания, профессиональной подготовки такого специалиста. При решении проблемы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку мы исходим из понимания профессиональной деятельности специалистов по связям с общественностью как интеграции различных видов деятельности и знаний, то есть как многофункциональной, многоплановой, и трактовки профессионального образования специалиста как широко гуманитарного, ориентированного на многоаспектные технологии взаимодействия людей.

Требования к профессиональным знаниям и навыкам специалиста по связям с общественностью определены Министерством образования и науки РФ, сформулированы в Государственном образовательном стандарте, в профессиограмме, и заключаются в том, чтобы:

- знать важнейшие проблемы внутренней и внешней политики России, современных международных отношений; положения важнейших международно-правовых документов ООН, ЮНЕСКО, ОБСЕ и других международных организаций, регламентирующих деятельность в области международной информации, гуманитарного и культурного сотрудничества;
 - знать историю и современную практику массовой коммуникации и различные ее виды и формы;
 - знать историю возникновения и становления связей с общественностью («публик рилейшнз») как сферы профессиональной деятельности;
 - уметь устанавливать и постоянно поддерживать необходимые связи со средствами массовой информации, информационными, рекламными, консалтинговыми агентствами, агентствами по связям с общественностью, издательствами, заинтересованными фирмами, государственными и общественными структурами, партиями и движениями;
 - владеть навыками организации и управления пресс-центром, пресс-службой, отделом печати, отделом по связям с общественностью, центром общественных связей;
 - уметь устанавливать связи с людьми и организациями, располагающими важными сведениями, источниками информации;
 - знать основы конфликтологии и социальной психологии и владеть навыками работы в кризисных ситуациях;
 - постоянно изучать аудиторию, учитывать ее настроение;
 - уметь планировать и организовывать рекламные, пропагандистские, информационные кампании, владеть навыками социального и политического маркетинга, уметь организовать и вести протоколно-деловые мероприятия;
 - уметь использовать методику и технику проведения опросов общественного мнения;
 - свободно владеть риторикой, приемами и методами публичного выступления (знать основы речи, ее виды, правила речевого этикета и ведения диалога, законы композиции и стиля, приемы убеждения), владеть навыками литературного редактирования, умением создать собственное публицистическое произведение, пресс-релиз;
 - квалифицированно пользоваться техническими, телерадиоэлектронными средствами массовой информации, уметь фотографировать, владеть видео- и компьютерной техникой.
- По общей фундаментальной подготовленностью PR-специалист должен отвечать следующим требованиям:
- иметь целостное представление о процессах и явлениях, происходящих в современном мире, знать с принципиальные проблемы современного естествознания, развития науки и техники, понимать их социально-экономические и политические последствия;
 - знать основные учения в области политических, правовых и социально-экономических наук, уметь использовать методы этих наук в различных видах профессиональной и социальной деятельности;

- знать основные этапы истории России, ее политики, а также истории других ведущих государств и цивилизаций мира;

- знать основные проблемы массовой коммуникации и современных СМИ, основные теории и концепции, относящиеся к сфере информации, коммуникации и формирования общественного мнения, уметь применять их выводы, методы и приемы исследования для анализа проблем, возникающих в ходе его профессиональной деятельности;

- быть способным к самообучению по завершении учебной программы к расширению своих знаний на основе информационных и образовательных технологий;

- владеть иностранным языком (языками), быть способным выполнять функции переводчика, переводчика-референта и продолжать обучение и осуществлять профессиональную деятельность в иноязычной среде;

- владеть культурой мышления и публичного выступления, правильно и логично оформлять свои мысли в устной и письменной форме, участвовать в дискуссиях по профессиональным проблемам;

- владеть основами научного анализа и прогнозирования различных явлений и процессов, уметь осуществлять их качественный и количественный анализ;

- быть готовым к работе в коллективе, знакомым с методами управления, способным находить и принимать управленческие решения, знать основы педагогической деятельности.

Специалист PR, в соответствии с общей профессиональной и специальной подготовкой, должен уметь осуществлять следующие виды деятельности: информационно-творческую, социально-психологическую, информационно-коммуникативную, информационно-управленческую, рекламно-информационную, информационно-аналитическую, информационно-референтскую, культурно-просветительскую, организационно-рекламную, информационно-социологическую, научно-исследовательскую.

PR-специалист должен обладать качествами, которые достаточно условно можно разделить на три сферы: коммуникативная, эмоционально-волевая и познавательная. Основной сферой для специалиста по связям с общественностью является коммуникативная, так как ему приходится постоянно налаживать и поддерживать контакты с самыми разными людьми, и это умение является ключевым для его профессиональной деятельности.

Необходимой базой для развития коммуникативной сферы является потребность в общении с другими людьми, то есть изначальное желание быть включенным в межличностное общение, ориентация на совместную деятельность, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми.

Другими важными качествами коммуникативной сферы являются: способность к эмпатии, умение выслушивать другого человека, воспринять точку зрения другого, ораторское мастерство.

Несомненно, что при подготовке PR-специалиста важным является формирование таких эмоционально-волевых качеств, как: самообладание, самоуправление, эмоциональная уравновешенность, активность, настойчивость, работоспособность, ответственность, потребность в достижениях, уверенность в себе, способность к самокритике.

К познавательной, когнитивной сфере специалиста по связям с общественностью относят: здравый смысл, живой, ищущий ум, гибкость ума, способность заниматься несколькими проблемами одновременно, внимание к деталям, инициативность, креативность [3].

Библиографический список

1. Образцов, П.И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов / П.И. Образцов, О.Ю. Иванова. – Орел: ОГУ, 2005.
2. Образцов, П.И. Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения / П.И. Образцов, А.И. Ахулкова, О.Ф. Черниченко. – Орел, 2005.

Проектирование профессионально-ориентированного обучения иностранному языку имеет при этом вполне определенную цель – создание условий, позволяющих в рамках учебной дисциплины «Иностранный язык» решать задачи выполнения квалификационных требований подготовки специалистов по связям с общественностью через предметное профессионально-ориентированное содержание. Приоритетной задачей обучения студентов неязыковых вузов, и прежде всего специальности «Связи с общественностью», является в соответствии с программой дисциплины «Иностранный язык», утвержденной Министерством образования РФ, формирование коммуникативной компетенции, необходимой для квалифицированной информационной и творческой деятельности в различных сферах и ситуациях делового партнерства.

Целевой компонент профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов-пиарщиков тесно связан с мотивационным, поскольку принятие целей, осознание их важности и профессиональной значимости напрямую зависят от наличия внешней и внутренней мотивации изучения иностранного языка, так как язык выступает как непрофилирующая дисциплина.

Следующим этапом проектирования профессионально-ориентированного обучения иностранному языку является отбор содержания учебной дисциплины, где основными критериями являются: целостное отражение задач формирования всесторонне развитой личности и профессионально подготовленного специалиста; научная и практическая значимость содержания; соотнесенность с запросами профессиональной деятельности специалистов по связям с общественностью, а также требованиями общества к личности вообще; соответствие его сложности реальным учебным возможностям студентов.

Разработка процессуального компонента профессионально-ориентированного обучения иностранному языку связывается, в первую очередь, с выбором целесообразных организационных форм, методов и средств обучения. При этом опять же необходимо эффективно решать целый ряд задач: формировать не только познавательные, но и профессиональные мотивы и интересы; воспитывать системное мышление специалиста, то есть целостное понимание природы и общества, своего места в мире; давать целостное представление о профессиональной деятельности; формировать социальные умения и навыки взаимодействия и общения и др. Следует подчеркнуть эффективность использования при обучении студентов по связям с общественностью метода проектов, учебно-ролевых игр, дискуссий, устных и письменных презентаций, в том числе с использованием power point.

Одним из наиболее трудоемких при проектировании профессионально-ориентированного обучения иностранному языку следует признать этап оценки и контроля результатов обучения и его коррекции, так как необходимо разработать соответствующий инструментарий, позволяющий объективно оценить уровень сформированности у обучающихся требуемых профессиональных знаний, умений и навыков, соответствие результатов поставленным дидактическим целям.

Результатом проектирования профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов, обучающихся на специальности «Связи с общественностью», должна стать структурно-функциональная модель, состояние и содержание компонентов которой и их взаимосвязь определяются действием как общих требований профессионального образования по специальности, так и специфическими, предметными целями и задачами дисциплины «Иностранный язык».

3. Профессиограмма специалиста по связям с общественностью (PR-специалиста). – www.agtu.ru/professiogramma
Статья поступила в редакцию 07.03.10

УДК 378

Н.В. Яценко, преп. ААЭП, г. Барнаул, E-mail: yashenko@bk.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

В работе описано соотношение требований развития образования и условий развития современного мира, проанализированы возможности реализации новой образовательной парадигмы посредством современных технологий в образовании, предложена технология организации самостоятельной деятельности в процессе изучения иностранного языка.

Ключевые слова: переменны, свобода, ответственность, самостоятельная учебно-познавательная деятельность, компетенция, компетентность, технология, процесс обучения иностранному языку.

Разработка идеи непрерывного усовершенствования умений и постоянного обогащения запаса знаний является в условиях развития современного мира одним из наиболее активно развивающихся направлений теории и практики образования. Настоящая тенденция естественно определяется запросами не только изменяющейся экономики и рынка труда, но и переосмысления роли человека и человеческого общества в целом.

Сегодня уже невозможно предъявить к специалисту те требования, что были еще актуальны, и даже названы инновациями, вчера. Скорость перемен в сегодняшнем мире постоянно повышается. Достижение успеха и самореализация личности в этом новом быстроменяющемся мире становятся реальными лишь при умении самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, развитии способности к постоянному обновлению и повышению уровня знаний.

Образование воспринимается действительно, как процесс или продукт формирования ума, характера или физических способностей личности [1], а переменны, как возможность, предоставляемая человеку для того, чтобы духовно вырасти и улучшиться. Суть современного образования, таким образом, перемещается в сферу формирования личности, способной к самостоятельной познавательной деятельности и преобразованию профессиональной среды, а ориентация на организацию самостоятельной деятельности и творческую реализацию приобретают приоритетный смысл и значение.

Организация образования через всю жизнь действительно дает человеку свободу, а именно, свободу реализоваться в творчестве, которое понимается нами, как любая сознательно проводимая продуктивная деятельность. На наш взгляд, присутствие таких характеристик деятельности, как «сознательно проводимая», «продуктивная» в данном случае необходимо, так как они позволяют отделить собственно деятельность от разрозненных действий, которые выполняются, зачастую механически, на уровне неосознанного повторения. Разница между деятельностью и набором действий ярко показана А.Н. Леонтьевым на широко известном примере чтения книги.

Если человек читает книгу для того, чтобы удовлетворить свою потребность, узнать что-то новое, понять то, о чем говорится в книге, то такой процесс может быть назван деятельностью. Она направлена на содержание книги. В случае, если к чтению книги обращаются, допустим, только для того, чтобы сдать экзамен, процесс может характеризоваться только как совокупность действий [2].

Следует отметить, что всякое действие может становиться деятельностью и наоборот, деятельность может превращаться в действие.

Важным различием между собственно деятельностью и набором действий выступает, таким образом, мотив, запускающий процесс деятельности (в примерном случае, процесс чтения книги). Мотив может совпадать или не совпадать с собственно сутью, предметом деятельности. Суть процесса чтения книги – овладение информацией, обогащение знанием, получение возможности создать собственное новообразование, например, новое в профессиональной деятельности. В

случае «вынужденного» чтения, процесс не направлен на овладение содержанием книги, не является его мотивом, мотив не совпадает с сутью деятельности. Следовательно, отдельное действие характеризует процесс, мотив которого не совпадает с его предметом (т.е. с тем, на что оно направлено).

Мотивы деятельности оказываются в непосредственной связи с ее сутью и целью. Такая связь возникает в деятельности человека как отношении «мотив – цель». Целенаправленность является характеристикой, определяющей человеческую деятельность. Цель деятельности – это ее интегрирующее и направляющее начало, предвосхищение в мышлении результата и реализации с помощью определенных средств. Цель, план, предвидение результатов будущего действия отличают специфическую форму взаимодействия именно человека с окружающей действительностью.

В связи с вышесказанным, обратимся еще к одной характеристике деятельности — ее осознанности. Осознанность может относиться к субъекту деятельности (осознание себя, рефлексия) или к содержанию, процессу деятельности. Рефлексия понимается, как знание субъекта о себе самом [2]. Далеко не в каждой деятельности субъект осознает себя таковым и может проанализировать собственные переживания, выявить характер своего «Я», и перевод неявного самосознания в рефлексию рискует быть довольно длительным и болезненным.

При анализе характеристики осознания содержания деятельности существенно положение, что актуально осознается только то содержание, которое является предметом целенаправленной активности субъекта, т.е. занимает структурное место непосредственной цели внутреннего или внешнего действия в системе той или иной деятельности. Актуально осознавать содержание деятельности как ее цель, осознавать себя в ней является сложной задачей.

Таким образом, одним из важнейших направлений развития современного образования становится создание условий творческой реализации личности вследствие постепенного формирования цели (мотива), операций (умений) организации деятельности. В данном случае нами рассматривается самостоятельная учебно-познавательная деятельность.

Исследованием понятия «самостоятельная деятельность» ученые занимались всегда. В преемственной линии развития учения о самостоятельной деятельности П.И. Пидкасистый называет три основных направления [3].

Представители первого направления исходили из того, что развитие мышления человека может успешно протекать только в процессе самостоятельной деятельности, а совершенствование личности и развитие его способностей – путем самопознания (Сократ, Платон, Аристотель, а в дальнейшем Ф. Рабле, Т. Мор, И.Г. Песталоцци, А. Дистервег и др.).

Содержанием второго направления является разработка организационно-практических вопросов вовлечения в самостоятельную деятельность. Его начало представлено в трудах Я.А. Коменского.

В русле третьего направления самостоятельная деятельность сама избирается предметом исследования. Его психо-

лого-дидактические положения берут свое начало в основном в трудах К.Д. Ушинского.

В 60-х – 70-х годах в исследованиях отечественных ученых Б.П. Есипова, И.Я. Лернера, Т.В. Напольновой и других внимание сосредоточивается на выявлении конкретных характеристик познавательной самостоятельности, определении структуры познавательной деятельности, на разработке научно обоснованных систем учебных заданий.

В настоящее время это понятие рассматривается как метод, как средство обучения, как вид учебной деятельности, как самостоятельный поиск необходимой информации, как деятельность во внеаудиторное время.

Зарубежные ученые - дидакты выделяют в процессе самостоятельного приобретения знаний воспроизводящий (репродуктивный) и творческий (продуктивный) процессы деятельности. При этом в последнем различается также деятельность под руководством преподавателя и деятельность, именуемая полностью самостоятельной.

Здесь нам представляется необходимым определить понятия “творчество” и “воспроизведение” именно в учебном процессе.

По определению Л.С. Выготского творчество – “это деятельность, создающая нечто новое, все равно, будет ли это создание какой-либо вещи внешнего мира, или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке” [4, с. 20]. В данном определении, прежде всего, подчеркивается признак новизны, ставший уже синонимом творчества. Акцент в характеристике творчества в учебном процессе следует поставить на раскрытие процессуальной стороны деятельности обучаемого, так как творчество в обучении содержится и в конструировании своеобразных новых комбинаций уже известных, использовавшихся ранее приемов действия.

Воспроизводящая деятельность людей характеризуется тем, что всегда завершается созданием продукта уже известного качества. В обучении воспроизводящая деятельность зачастую ассоциируется только с запоминанием, процессом, который сам по себе не осуществляет никакого самостоятельного отношения к миру. Подчеркивая необходимость запоминания, нельзя забывать, что репродуктивная деятельность требует как дословное, так и преобразующее воспроизведение. С приобретением преобразующего характера в воспроизводящую деятельность привносятся и элементы творчества.

Из вышесказанного следует, что воспроизводящая (репродуктивная) и творческая (продуктивная) деятельности обучаемого органически взаимосвязаны. При преподнесении фактов для их усвоения необходимо показывать образцы теоретического обобщения этих фактов, объясняя инструменты раскрытия явлений, процессов, формировать умение выявлять общие законы и закономерности развития науки, чтобы элементы творчества проявлялись даже на стадии усвоения и воспроизведения ранее добытых наукой знаний.

Наиболее полно, на наш взгляд, сущность самостоятельной деятельности отражает определение Л.Д. Ефановой, самостоятельная деятельность рассматривается, как учебная деятельность, в которой воплощается не подсказанный перенос усвоенных (или усвояемых) учебных действий и приемов на новый объект в меняющихся ситуациях [5]. В данном определении указывается как на наличие интеллектуальной способности и умений самостоятельно вычленять существенные и второстепенные признаки предметов, явлений и процессов действительности, так и на умение путем абстрагирования и обобщения раскрывать суть новых понятий.

Основные положения общей психологической теории деятельности обозначают позиции анализа самостоятельной деятельности в процессе обучения.

Познавательная деятельность в структуре обучения имеет свои специфические черты. Специфика определяется особенностями преподавания и спецификой предмета – научного знания. В ходе учения усваивается, как правило, содержательная сторона знаний, но процессуальная и логико-операционная ее часть остаются без должного внимания, то есть

не формируются умения самостоятельно добывать знания. В условиях же самостоятельной познавательной деятельности знание является продуктом самой деятельности. Добытая информация влечет за собой следующее звено и т.д., пока не получится конечный результат. Следовательно, учение как процесс, включает в себя и овладение способами действий в отношении усваиваемого содержания.

Таким образом, самостоятельную деятельность обобщенно можно представить как систему, включающую в себя следующие основные компоненты:

1. содержательную сторону (знания, выраженные в понятиях или образах восприятий и представлений);
2. оперативную сторону (разнообразные действия, оперирование умениями, приемами, как во внешнем, так и во внутреннем плане действий);
3. результативную сторону (новые знания, способы решений; новый социальный опыт, идеи, взгляды, способности и качества личности) [5].

В качестве стимулятора самостоятельной деятельности обучаемого выступает потребность в новых знаниях. Для получения нового необходимо реализовать ранее усвоенное знание и накопленный опыт деятельности в соответствии с целью - следствием новой деятельности. Затем планируется новая деятельность с предвосхищением результата, а в соответствии с ним определяются средства осуществления новой деятельности. Заключительным этапом является исполнительская стадия деятельности с достижением намеченного результата. Функция цели проявляется здесь в умении представить себе предмет деятельности в уже преобразованном виде – результат. Так в ходе самостоятельной деятельности последовательно выявляется цель деятельности, предмет и средства деятельности, последовательность отдельных действий и операций.

Следуя этому утверждению, в структуре самостоятельной деятельности можно выделить следующие элементы:

1. целеопределение и целеполагание;
2. определение предмета деятельности;
3. выбор средств деятельности [3].

Схематически единичный акт самостоятельной деятельности выглядит в виде цепочки «мотив – план – результат». Конечно, для того, чтобы деятельность стала самостоятельной в выполняемых предметных действиях должен присутствовать личностный характер, личностный смысл.

Это условие выполняется с изменением мотива-цели деятельности, как уже рассматривалось выше. Цель деятельности обучаемого должна иметь одновременно и функцию управления этой деятельностью [3]. Здесь объективно возникает потребность в создании таких дидактических условий, где содержание цели деятельности шире содержания цели управления этой деятельностью, и где необходимо выйти на новый уровень учебного познания, самостоятельной деятельности. В зависимости от широты разрыва между целеполаганием и целеосуществлением возникает потребность в самостоятельной деятельности разного качества, т.е. выполняемой на разных уровнях.

Деятельность на творческом уровне, а особенно учебно-познавательная деятельность, требует определенной подготовки, анализа знаний, накопления умений и количественной тренировки навыков. Результативная сторона деятельности (новые знания, способы решений; новый социальный опыт, идеи, взгляды, способности и качества личности), которую мы рассматриваем как творчество, не может появиться вдруг, без прохождения всех структурных элементов самостоятельной деятельности в течение определенного отрезка времени, разного для каждого человека. Всем для любой деятельности требуется разное количество времени, не только из-за индивидуального восприятия, скорости мыслительных процессов и т.п., но и аспекта осознанного выбора мотива – цели своей продуктивной деятельности.

Когда имеется свобода выбора, свободная деятельность, то формируется и мораль личности как система нравственных норм, оценок, образцов поведения личности. Свободной мо-

жет быть любой вид деятельности. Свобода проявляется в том, что деятельность не направляется чуждыми ей целями. Творчество, целесообразность, свобода являются критериями эстетического характера любой формы деятельности [6].

Во все времена своего развития человечество не оставляло без внимания вопросы свободы и творчества. В Древней Греции Афины служили примером создания демократического общества, основанного на идеалах свободы. Свобода здесь понимается как средство для достижения цели и смысла жизни человека.

В «Декларации прав человека и гражданина» (1789, Франция) свобода трактуется как возможность «делать всё, что не наносит вреда другому: таким образом, осуществление естественных прав каждого человека ограничено лишь теми пределами, которые обеспечивают другим членам общества пользование теми же правами. Пределы эти могут быть определены только законом» [7]. Свобода — это осознанные действия человека, основанные на этике окружающего его общества.

В истории развития понятия свободы понятие творческой свободы постепенно вытесняет понятие свободы от препятствий (принуждения, казуальности, судьбы). Согласно Р. Мэю, «...Уникальное качество человеческого существа — широкий спектр возможностей в любой ситуации, которые, в свою очередь, зависят от самоосознания, от его способности в воображении перебирать различные способы реагирования в данной ситуации» [8, с. 183]. Как бы решение не было принято, человек его осознаёт, осознаёт значение самого решения. Человек способен выйти за рамки непосредственной задачи (как бы мы не называли объективные условия: необходимость, стимул, или же психологическое поле), он в состоянии иметь какое-то отношение к самому себе, и уже в соответствии с этим принимать решение.

Свободное бытие означает возможность осуществлять добрую или злую волю. Согласно Сартру, свобода не свойство человека, а его субстанция [7]. Человек не может отличаться от своей свободы, свобода не может отличаться от её проявлений. Человек, так как он свободен, может проецировать себя на свободно выбранную цель, и эта цель определит, кем он является. Вместе с целеполаганием возникают и все ценности. Поступки человека организуются в ситуацию, которая завершает человека и к которой принадлежит он сам.

В этике «свобода» связана с наличием свободной воли человека. Свобода воли налагает на человека ответственность и вменяет в заслугу его слова и поступки. В электронной энциклопедии мы находим два определения понятия «ответственность»: ответственность как субъективная обязанность отвечать за поступки и действия, а также их последствия; ответственность как определенный уровень негативных последствий для субъекта в случае нарушения им установленных требований [7].

На наш взгляд, в этих дефинициях присутствует возможность понимания ответственности как виновности, а мера ответственности может быть соотнесена с мерой наказания за деятельность. Таким образом, полностью изменяется смысл описанного выше тождества «творчество – свобода – ответственность» и возникает вопрос об уместности создания условий для формирования в процессе образования самоактуализирующейся личности, способной действовать на творческом уровне. Из-за двоякости смыслового поля определения исчезает перспективная возможность осуществления духовно-нравственного воспитания молодых людей через осознанную продуктивную деятельность.

Естественная суть термина полностью, по нашему мнению, отражается в понимании ответственности В. Бовиним: «Ответственность - это определённая, надёжная, честность, - это осознание себя быть причиной своих поступков, - это готовность действовать рационально для блага людей. Ответственность - это не вина, это уверенность и непокорность любым подавлениям физической вселенной. Ответственность включает в себя личную подотчетность, и способ-

ность действовать по мере нравственности человека на благо человека и человечества» [7].

Свобода действовать и создавать уравнивается ответственностью каждой личности в приложении сил и выборе средств при движении к осознанной цели. Развитие индивидуально, однако оно не отвергает прохождения всех структурных элементов деятельности для достижения ее продуктивного творческого уровня. Освоенным действиям каждого из этапов соответствует свое понимание происходящего и себя в нем, своя мера ответственности. Мера ответственности, таким образом, может быть сформирована деятельностью, так же, как деятельность оказывается под влиянием осознания себя и причины своих поступков. Здесь мы еще раз убеждаемся в возможности организации образования в условиях современного мира через создание условий самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

Достижение целей, возникших в результате экономических и эволюционных изменений, предписывает прогрессивные перемены, прежде всего системе образования. Постановка целей образования, соотносимых с глобальной задачей обеспечения вхождения человека в социальный мир, его продуктивной адаптации в этом мире, вызывают необходимость постановки вопроса обеспечения образованием более полного, лично и социально интегрированного результата. В качестве общего определения такого интегрального социально-личностно-поведенческого феномена как результата образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих и выступили понятия «компетенция», «компетентность», реализуемые в компетентностном подходе.

Компетентностный подход может стать особенно продуктивным для разработки современных систем технологической подготовки обучаемых. Суть этого подхода в приоритете внепредметных, лично значимых знаний и умений над предметными знаниями, а опыт российских реформ показал, что наиболее социально адаптированными оказались люди, обладающие не суммой академических знаний, а совокупностью личностных качеств: инициативности, предприимчивости, творческого подхода к делу, умения принимать самостоятельные решения.

Зачастую понятия «компетенция» и «компетентность» используются как синонимы. На наш взгляд, эти определения подразумевают разные по сути явления. Согласимся с мнением д-ра пед. наук, академика Международной педагогической академии (г. Москва) А.В. Хуторского, который считает, что компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентностью называется обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетентность всегда окрашена качествами конкретного обучаемого. Данных качеств может быть множество – от смысловых и связанных с целеполаганием (зачем мне необходима данная компетенция), до рефлексивно-оценочных (насколько успешно я применяю данную компетенцию в жизни). Компетенция не сводится только к знаниям или только к умениям. Компетенция является сферой отношений, существующих между знанием и действием в практике. Компетенция – это некоторое отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке обучаемого. Компетентность – уже состоявшееся качество (характеристика) личности [9].

Введение компетенций в нормативную и практическую составляющую образования и формирование компетентности, как умения самостоятельно действовать в вариативных ситуациях на основе пройденного обучения и устоявшихся качеств личности, позволяет решать проблему, типичную для России. В существующей системе получения знаний, умений и навыков обучаемые могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для реше-

ния конкретных жизненных задач или проблемных ситуаций. Очевидно, в этой ситуации само понятие «учебно-познавательная компетентность», как часть целостной системы непрерывного образования, приобретает особую актуальность, а процесс развития данной компетентности требует новых подходов, определяющих учебно-познавательную деятельность обучаемых.

Примем за исходное следующее определение учебно-познавательной компетентности: это такая личностная характеристика обучаемого, которая раскрывает его знания и умения в организации самостоятельной познавательной деятельности, овладение им способами решения учебно-познавательных задач, опыт самостоятельной познавательной деятельности [10].

Учебно-познавательная компетентность не может быть изолирована от конкретных условий ее реализации, т.е. она формируется тогда, когда образуется ситуация, предполагающая мобилизацию знаний, умений и поведенческих отношений, настроенных на условия конкретной деятельности. По отношению к изучаемым объектам обучаемый овладевает креативными навыками продуктивной деятельности: добытием знаний непосредственно из реальности, владением приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем. Китайская мудрость гласит: «Я слышу – я забываю, я вижу – я запоминаю, я делаю – я усваиваю». Степень сформированности у обучаемого учебно-познавательной компетентности в большой степени определяет качество результата образования. Содержательные характеристики понятия «учебно-познавательная компетентность» определяют ее развитие, которое предполагает, прежде всего, организацию самостоятельной познавательной деятельности, выстраивание её в полном цикле.

В качестве средства для реализации новой образовательной парадигмы рассматриваются современные технологии в образовании. Существует множество определений понятий «педагогическая технология» вообще и «технология обучения» в частности. Термин «образовательные технологии» – более ёмкий, чем «технологии обучения», ибо он подразумевает ещё и воспитательный аспект, связанный с формированием и развитием личностных качеств обучаемых. Анализ основных аспектов технологий позволяет объединять их тремя принципиально важными положениями:

1. планирование обучения на основе точного определения желаемого эталона в виде набора наблюдаемых действий обучаемого;
2. «программирование» всего процесса обучения в виде строгой последовательности действий преподавателя и подбора формирующих воздействий (поощрений и наказаний), обуславливающих требуемое поведенческое научение;
3. сопоставление результатов обучения с первоначально намеченным эталоном, фактически поэтапное тестирование для выявления познавательного прогресса, понимаемого как постепенное усложнение поведенческого репертуара обучаемого [12].

Рассмотрим одну из возможных образовательных технологий, основанную на развитии умений организации самостоятельной деятельности учения – технологию организации самостоятельной деятельности в процессе изучения иностранного языка.

Курс иностранного языка способствует овладению культурой мышления, дает знания его основных законов, помогает организовать свой труд на научной основе, обучает рефлексии на основе анализа и оценки собственно уровня владения иностранным языком. Процесс изучения иностранного языка определяет значимость умения организовать самостоятельную деятельность, так как устная и письменная речевая иноязычная практика требует самостоятельного анализа языковых фактов – их грамматических, стилистических, лексических особенностей, умения организовать собственную учебно-познавательную деятельность, распределять время учения и отдыха.

Общая коммуникативная направленность процесса изучения иностранного языка не должна оставлять без внимания работу над языком, так как она обеспечивает понимание структуры языка, дает знания о функциях и механизмах действия языковых средств. Это, в свою очередь, позволяет изучающему иностранный язык формировать умение самостоятельно определять практическую значимость необходимых для акта речи языковых средств и инструментов языка, умение найти и приобрести компоненты, недостающие для осуществления коммуникации.

Естественная взаимосвязь этапов в процессе изучения иностранного языка позволяет выстроить технологию организации самостоятельной деятельности в процессе изучения иностранного языка. Психолого-педагогический и лингвистический факторы определяются как способные влиять на характер организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Описываемая технология может быть представлена в следующей форме, проиллюстрированной рисунком 1.

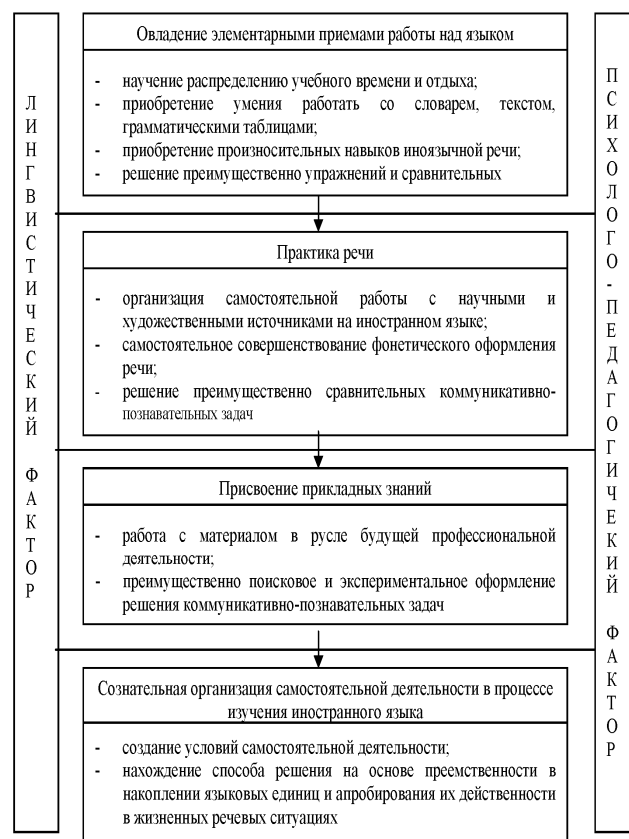


Рис.1. Технология организации самостоятельной деятельности в процессе изучения иностранного языка

На первом этапе технологии обучаемые знакомятся и овладевают основными элементарными приемами работы над языком. Естественная необходимость этапа определяется необходимостью формирования подхода к изучению иностранного языка, где главная нагрузка в усвоении предметных умений ложится на сознательную организацию самостоятельной деятельности учения.

Первый этап представленной технологии может быть назван также подготовительным этапом, так как основными его задачами выступают задачи подготовки к действиям и операциям следующих уровней.

Так, научение распределению учебного времени и отдыха позволяет организовать самостоятельную деятельность с максимальным эффектом для усвоения изучаемого иноязычного материала, имеющего своим содержанием, как элементарное грамматическое правило, так и информацию страноведческого плана, материал уровня предполагаемой профессиональной деятельности.

Эффективное распределение времени позволяет положительно мотивировать самостоятельную работу, что, в свою

очередь, оказывает плодотворное влияние на воспитание волевых качеств личности, развивает интеллектуальную активность, способность.

Задача приобретения умения правильно работать с элементарной справочной литературой – словарем, грамматическими таблицами – выделяется как необходимая ступень в достижении готовности перехода на следующий уровень в изучении иностранного языка. Этой задаче, зачастую, уделяется мало внимания как наиболее простой. Однако при всей своей кажущейся естественности и простоте, невнимательность к такому умению и его недостаточная сформированность не позволяют впоследствии организовать эффективную самостоятельную работу с языковыми и речевыми единицами. Недостаточное знание об источниках материала языка и речи, а также неумение самостоятельно добывать его из текста лишают смысла саму идею об организации самостоятельной деятельности в процессе изучения иностранного языка.

Все вышесказанное в полной мере относится и к принадлежности к первому этапу технологии организации самостоятельной деятельности в процессе изучения иностранного языка такого компонента как вводно-фонетический курс. В ходе вводно-фонетического курса устанавливается правильная артикуляция иноязычных звуков, усваиваются типы интонации высказываний на иностранном языке, тренируется произношение звуков, фраз, текста на иностранном языке. Кроме того, вводно-фонетический курс дает умения самостоятельной работы над произносительными навыками, необходимые в процессе дальнейшего изучения иностранного языка.

Подготовительный характер этапа определяет группы коммуникативно-познавательных задач для организации самостоятельной деятельности в процессе изучения иностранного языка. На данном уровне естественно использовать упражнения, которые также нацелены на подготовку к деятельности следующего уровня.

Следующим этапом, формирующим элементарные приемы работы над языком, является этап практики речи. Целью данного уровня выступает приобретение общих иноязычных умений.

Освоение таких умений выражается в организации работы над материалом, содержащим общую информацию на изучаемом иностранном языке, как, например, работа с художественными литературными источниками.

При организации самостоятельной деятельности на данном этапе большое внимание должно быть оказано влиянию лингвистического фактора. Основное умение на общезыковом уровне основывается на быстром и полном извлечении информации из текста.

В течение работы во втором этапе рассматриваемой технологии продолжается совершенствование фонетического оформления речи. Организация такой деятельности здесь полностью самостоятельна.

Характер самостоятельной деятельности в рамках этапа практики речи, его цель определяют группу коммуникативно-познавательных задач. В ходе данного этапа наиболее целесообразно использовать сравнительные коммуникативно-познавательные задачи.

На третьем этапе представленной технологии организации самостоятельной деятельности в процессе изучения иностранного языка осуществляется присвоение прикладных зна-

ний. Содержание изучаемого иноязычного материала располагается в сфере предполагаемой профессиональной деятельности. На данном этапе в ходе специализированных курсов происходит усвоение специальной лексики, отбор грамматического инструментария, необходимого для восприятия и понимания профессионально-направленных текстов, формирование умений и навыков, затребованных в течение осуществления коммуникации на профессиональном уровне.

Этап присвоения прикладных знаний происходит с учетом влияния лингвистического и психолого-педагогического факторов. Причем на данном этапе сложно выделить доминирование одного из факторов, так как лингвистический фактор необходимо действует, диктуя здесь содержание профессионально - направленного материала; влияние психолого-педагогического фактора выражается в использовании преимущественно поисковых и экспериментальных групп коммуникативно-познавательных задач.

Предполагается, что готовность к деятельности на описываемом этапе включает наличие понимания роли языковых единиц для успешного осуществления коммуникации и понимания структуры учения. Поисковое и экспериментальное оформление решения коммуникативно-познавательных задач положительно влияет на мотивацию и познавательную самостоятельность в процессе изучения иностранного языка, что позволяет легче преодолеть трудность профессионально-направленных курсов, а также повысить эффективность их изучения.

Совершенствование фонетической стороны речи на описываемом этапе присвоения прикладных знаний продолжается, однако перемещается на второй план и осуществляется полностью на самостоятельной основе.

Заключительный этап представленной технологии организации самостоятельной деятельности в процессе изучения иностранного языка определяется сознательной организацией самостоятельной деятельности.

Понимание структуры учения раскрывает возможности построения способа добывания знаний для конкретного использования в конкретной практической речевой ситуации, упорядочивает и упрощает систему действий, которые необходимо выполнить для получения требуемого коммуникативного умения.

Характер и цели заключительного этапа рассматриваемой технологии определяют использование на данном уровне творческих коммуникативно-познавательных задач, направленных на нахождение способа добывания знаний, где за накоплением языковых единиц следует апробирование их ответственности в жизненных речевых ситуациях.

Таким образом, в процессе изучения иностранного языка именно самостоятельная осознанная деятельность, направленная на определение практического взаимодействия единиц языка и речи обеспечивает эффективность течения процесса и результат учения; технология организации самостоятельной деятельности в процессе изучения иностранного языка имеет основной преемственность количественных и качественных изменений внутри выделенных этапов процесса изучения иностранного языка. Развитие понятия Организация самостоятельной познавательной деятельности определяет формирование учебно-познавательной компетентности.

Библиографический список

- George, F. Kneller. Introduction to the Philosophy of Education. - New York: John Wiley and Sons, 1971.
- Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - 2-е изд. - М.: Политиздат, 1977.
- Пидкасистый, П.И. Самостоятельная деятельность учащихся. - М.: Педагогика, 1972.
- Выготский, Л.С. Мышление и речь. Избранные психологические исследования. - М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1956.
- Ефанова, Л.Д. Диалектическое единство управляемой и самостоятельной учебной деятельностью студентов при овладении ин.языком // Иностранные языки в высшей школе. - Вып. 24.
- Столович, Л.Н. Жизнь, творчество, человек. - М.: Политиздат, 1985.
- <http://ru.wikipedia.org>.
- Мэй, Р. Вклад экзистенциальной психологии // Экзистенциальная психология. Экзистенция. — М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. - апрель.
- Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал "Эйдос". - 2002. - 23 апреля. <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
- Воровщиков, С.Г. Внутришкольная система развития учебно-познавательной компетентности старшеклассников // Интернет-журнал "Эйдос". - 2007. - 30 сентября. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-8.htm>.

11. Новикова, Е.А. Формирование учебно-познавательной компетенции на уроках математики. - <http://vrogdchasty.ucoz.ru/publ/5-1-0-12>
 12. Воловикова, М.Л. Понятие «педагогическая технология» в современной педагогике. - <http://rspu.edu.ru/university/publish/journal/lexicography/conference/volovikova.htm>
 Статья поступила в редакцию 07.03.10

УДК 316.422

А.И. Ключина, соискатель МГУКИ, г. Москва, E-mail: preobrazh-1690@yandex.ru

ВЛИЯНИЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ НА КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ

В статье выявляются трансформации культурно-образовательных компетенций личности под воздействием процесса глобализации. Предложено рассматривать систему компетенций, включающую в себя два компонента: глобальный и национальный. Особое внимание уделяется виртуализации культуры, обуславливающей новые тенденции в области образования. Делается вывод о том, что именно образование, будучи инновационным процессом, формирующим культурно-образовательные компетенции личности, является одним из источников нового информационного общества.

Ключевые слова: глобализация, культурно-образовательные компетенции, деятельностный подход в образовании, социальная адекватность.

Доминантной характеристикой современного мира, проявившейся и в образовательной среде, стала глобализация. В современном мире сформировался широкий диапазон значений, которые придаются системам образования. Зафиксируем крайние позиции этой шкалы. На одном ее полюсе – отношение к образованию как к важнейшему механизму культурогенеза. На этом понимании базируется концепция непрерывного образования, развитая, дифференцированная система форм и организационных структур, в рамках которых люди разных возрастов и статусов получают образование, реализуя свои потребности в интеллектуальном развитии и социальном самоутверждении. На другом полюсе – падение интереса к образованию как к каналу творческой самореализации, прагматизация профессионального обучения, погоня за формальными знаками, исполняющими роль средства вертикальной и горизонтальной мобильности. На наш взгляд, данные противоречивые тенденции имеют глобальный характер, и не зависят от национально-государственных и культурных особенностей образовательных систем.

Тенденции и наличные процессы, которые происходят в институте образования, безусловно, фокусируются на уровне личности, в частности, на уровне личностных компетенций.

Очевидно, что глобализация – это принципиально новое состояние мировой организации и свидетельство нового типа культуры. Между тем, ее истоки и тенденции заложены глубоко в основаниях культуры, обнаруживающих свой всеобщий характер и проявляющихся через культурные универсалии. Наиболее существенной их составляющей являются универсальные социокультурные ценности, которые базируются на биологической природе человека (хотя попытки договориться о конкретных общечеловеческих ценностях, практически, обречены).

Фиксируя общую глобализующую тенденцию, отметим, однако, что в разных сферах она выступает не только с разной степенью интенсивности, но в ряде случаев проявляется как конфликтующая структура. Выделим три направления, где новый мировой порядок утверждает себя вполне уверенно. Это, в первую очередь, мировая экономическая среда, которая интенсивно формируется в рамках транснациональных корпораций. Более или менее осмыслены также тенденции, ведущие к построению глобальных финансовых рынков [1, с. 230].

Второе направление связано с появлением и массовым распространением персональных компьютеров и глобальной сети Интернета, а также вовлечением образованного населения неевропейских стран – таких как Индия, Япония, Южная Корея, Китай и др. – в процессы продуцирования (а не только потребления) научно-технических артефактов. Это создало такую ситуацию, при которой вряд ли науку можно по-прежнему считать только европейским детищем.

Легко проникает через национальные границы массовая культура: звучание музыкальных групп во всем мире обеспечивается универсальной электронной звуковоспроизводящей

техникой; сюжет боевика опирается на известные кинематографические стереотипы и т.п. Универсализуется даже всегда бывшая оплотом этничности мода, доказательством чему являются устойчивые восточные и юго-восточные мотивы в европейских дефиле, и, напротив, все большая распространенность европейской одежды, особенно в деловой сфере, на других континентах.

Можно и далее иллюстрировать наш тезис, заметим, однако, что и в обозначенных выше сферах процессы глобализации протекают отнюдь не гладко (взять хотя бы для примера экономические катаклизмы внутри стран, включенных в систему ТНК), убедительно демонстрируя нелинейную динамику сложных систем. Глубина и масштаб кризисов вполне соответствуют глубине и масштабам форм глобальных процессов.

Что же касается расширения диапазона глобальных тенденций и охвата ими других сфер жизни человечества – таких, в частности, как политическая, социальная, собственно культурная – то даже симптоматические интенции в этом направлении вызывают динамические кризисные возмущения в мировом порядке.

Вспомним в связи с этим два известных мировой обществу прогноза. Один из них был сделан Ф. Фукуямой (статья “Конец истории?”, опубликованная в 1989 г. в американском журнале “The National Interest”), который заявил о завершении эпохи мирового развития, обусловленном развенчанием тоталитарных идеологий и режимов и возобладанием на геополитическом пространстве планеты либеральной демократии. Другой – прогноз С. Хантингтона (“Столкновение цивилизаций”), появившийся через 4 года после статьи Фукуямы в журнале “Foreign Affairs”. С разрушением двухполюсного мира человечество ожидает нарастание фундаменталистских настроений (реванш Бога), обострение противоречий, столкновение между 7-8 базовыми цивилизациями, консолидирующимися вокруг традиционных религий.

Ответ на вопрос о том, какой прогноз реализуется в мировой практике, вряд ли так уж очевиден. Проблема требует осмысления ряда ее аспектов, таких, как, например, позитивным или негативным фактором является формирование многополюсного мира; религиозные ли основания лежат в основе конфликтующих сторон; и, может быть, самое главное, каким социокультурным механизмам подчиняется тот или иной сценарий.

Попытка ответить на последний вопрос обращает нас к постнеклассическим концепциям социокультурной динамики. В частности, к выводу о том, что параллельно с превращением современного общества в “мировую деревню” ведущей тенденцией становится интенсивный рост разнообразия культур, выходящих на историческую арену в качестве самостоятельных субъектов после нескольких веков доминирования Запада. Основой разнообразия является различие, которое, как определял У.Р. Эшби, – самое фундаментальное понятие кибернетики. Закон, сформулированный им еще в 1952 г., гласит, что динамическая устойчивость и эволюционный потен-

циал систем любой природы пропорциональны внутреннему разнообразию. При каждом качественном изменении системы рост разнообразия по одним параметрам сопровождается снижением разнообразия по другим, а если система носит сложный характер, то действует закон иерархических компенсаций, т.е. продуктивный рост разнообразия на верхнем уровне возможен только при ограничении разнообразия на предыдущих уровнях.

Следовательно, чтобы поддержать естественную, устойчивую социальную динамику, необходима нормативная универсализация правил взаимодействия разных цивилизаций и культур. И если, как мы заметили выше, для универсализации в культуре существуют объективные механизмы (хотя часто в глубоко латентной форме), то, какое звено нужно подцепить, чтобы вытянуть всю цепь?

Ответ, на наш взгляд, очевиден. Разумеется, это институт образования, универсальный по своей социокультурной природе. Знание, которое циркулирует в рамках этого института, обладает в интересующем нас аспекте двумя неоспоримыми преимуществами: оно, во-первых, не связано национальными и иными границами, и, во-вторых, только знание обладает свойством умножаться в процессе его передачи. Именно поэтому глобальная социальная трансформация не может не охватывать и такую консервативную сферу как образование.

Даже первый взгляд дает видение, по крайней мере, двух срезов этой проблемы. С одной стороны, образовательная сфера испытывает на себе влияние тех тенденций, которые характеризуют в каждый конкретный социально-исторический период общемировую динамику. С другой стороны, образование, задавая общие и индивидуальные мировоззренческие и нравственные доминанты, влияет на процессы проектирования мирового порядка этими индивидами. Заметим, однако, что если первый аспект влияния обладает более высокой степенью динамизма в реагировании на изменения за счет административного, управленческого ресурса, то второй – более инертен, так как существует естественный цикл в 15-20 лет, который проходит поколение от момента завершения образования до выступления его в качестве агента управленческого действия.

В качестве иллюстрации первого тезиса приведем пример Болонского процесса, целью которого является объединение европейского высшего образования, приведение его к общим стандартам. Более 80% европейских стран включились в Болонский процесс. Подстраивается под него и отечественное образование. Плюсы этого процесса очевидны. Не стоит ли, между тем, вовремя проанализировать ту цену, которую придется заплатить за приведение российского образования к единому европейскому стандарту? Вопрос носит отнюдь не риторический характер. Следует понимать, что национальной системе образования брошен вызов. В чем же состоит наш ответ? Если в настоящее время носители отечественного образования в значительной мере востребованы не только в России, но и в развитых странах, не делаем ли мы ошибочные шаги?

Обратим внимание на то, что специалисты описывают структурно-типологическую изоморфность культуры и образования. Образование – дитя национальной культуры, понять систему образования определенного общества – значит, понять строй его жизни, его ментальность. Вместе с тем образование является каналом трансляции ценностей мировой культуры, в той же мере, в какой национальная культура является ее составляющей. Акцентируем лишь особый характер российской культуры, сформировавшейся в зоне напряжения разных цивилизационных потоков, что задало доминанту открытости, восприимчивости к образцам иных культур, но и особых, специфических форм их «сплавленности». В значительной мере эта особенность выражена в институте отечественного образования.

Какова же «цена» перехода высшей школы на систему «бакалавр-магистр»? Весь спектр отдаленных последствий требует специального анализа, в данном случае зафиксируем лишь то, что обнаружилось уже теперь. Административный

образовательный ресурс использован сегодня для такого рода корректировки российских учебных программ профессионального образования, при которой вузы, не желая терять накопленный десятилетиями потенциал профессиональной подготовки, резко сократили аудиторные часы социально-гуманитарного блока на младших, бакалаврских курсах.

Таким образом, процессы глобализации сложны, разнонаправлены, противоречивы. Именно поэтому имеет место концептуальная непроясненность самого понятия, использование его не только в научных, но и в пропагандистских целях. «Попытки встать на почву науки не приводят к желаемым результатам: прогнозы, сделанные в рамках какого-либо одного из направлений современного развития мира – экологического, экономического, политического и т.п. – дают лишь ограниченное видение проблемы» [2, с. 192]. Одна из причин этой ограниченности, кстати, – в том узкопрофессиональном образовании авторов прогнозов, которое является нормой в развитых странах, и которое эти страны пытаются навязать остальному миру.

Образование является стратегическим ресурсом развития любого современного общества, однако, само общество неоднородно по своей структуре и подвержено постоянным изменениям. Благодаря расширению культурной компетентности индивида возможно, на наш взгляд, преодоление социальных противоречий, порожденных глобальными процессами современности.

В социальной сфере общности взаимонастраиваются, как, например, настраиваются оркестранты перед концертом. Общее между взаимодействующими сущностями иногда более важно, чем их различия, хотя именно через процесс различия и взаимодействия возникает творчество: различия катализируют процесс создания. Смысл этого в том, что надо сознательно, в процессе образования, создавать такую симфонию, которая мотивировала бы общности к самонастраиванию.

Данный теоретический тезис, ставший почти общим местом в работах последних лет, не так уж просто реализовывается в современной жизни. Сложность заключена, в частности, в скорости изменений современного мира, требующей адекватных средств освоения. Те, кто считают себя полностью обученными, живут в мире, которого уже нет. Только непрерывно обучающиеся выживают и достигают своих целей. Но каков процесс эффективного освоения знаний – вот что важно. Знание не только растет с большей, чем когда-либо скоростью, но и с той же скоростью становится недоступным по той причине, что превращается в товар, за который надо платить.

Вместе с тем, все более значимую роль в процессе распространения и освоения знания приобретают современные средства коммуникации.

«Становится все более очевидным, что современные средства коммуникации формируют отличающийся от ныне существующего тип культуры» [3, с. 158]. В аспекте института образования эта новизна выражена, прежде всего, в том, что возникает феномен виртуального университета. Ограничиваясь рассмотрением лишь одной, трансляционной составляющей этого процесса, обратимся к двум высказываниям, между которыми – целая эпоха.

«Молодежь должна формироваться в русле существующих традиций, в русле определенного кругозора и интересов, характеризующих данное конкретное сообщество и прививаемых ему при помощи воспитания, то есть путем непрерывных наставлений, непрерывного приобщения к общезначимым реалиям данной ассоциации» [4, с. 105]. Это высказывание принадлежит Джону Дьюи и датируется 1926 г.

Если применить известный афоризм Маклюэна «средство сообщения есть сообщение» [5, с. 314] к образованию как к трансляционной системе, можно сделать вывод о конце односторонней передачи знания учащимся. Они сами живут в некоем «поле» знания, созданного новыми средствами коммуникации, которые гораздо насыщеннее и сложнее, чем традиционные средства обучения. Однако пока не создана грамматика новых языков, появившихся благодаря электронным

средствам коммуникации, не существует и эффективных способов обучения этим языкам. Парадокс, между тем, заключается в том, что сами языки известны многим, а их грамматика – никому. И когда новые языки читались по методике старых, это приводило к непониманию их значения и эффекта. И, поскольку теперь само средство коммуникации определяет восприятие и тем самым становится сообщением, Маклюэн рекомендует уже на уровне среднего образования изучать средства коммуникации, чтобы вывести их воздействие в состояние осознанного восприятия [5, с. 188]. Это становится настоятельной необходимостью, так как молодежь сегодня живет в мире электронной информации, где все органы чувств задействованы электронными средствами. Но когда ребенок приходит в школу, он сталкивается с ошеломляющей ситуацией: из электронного, сложно интегрированного мира ребенок попадает в мир XIX века, где информации мало, при этом она фрагментарно упорядочена и классифицирована [5, с. 222].

В эпоху электронной информации самой сложной проблемой для молодежи становится взросление. Работа превращается в роль и принадлежит старой механической технологии, эпохе классифицированных данных, фрагментированных заданий. Между тем наступила эра интегрированных заданий, интегрированного знания. Становление человека сопровождается конфликтом ценностей, конфликтом культур, состоянием абсурда. В то время как взросление должно стать единым творческим процессом, простое повторение фактов, которое имеет место сегодня в системе образования, абсолютно не соответствует этому процессу.

Новая культура, формирующаяся не столько в традиционной парадигме логики, сколько случайно, из фрагментов, обрушивающихся на общество из самых разнообразных источников информации, утрачивает точки отсчета, оставляя

при этом человека на поверхности явлений. В этой ситуации поколение детей формирует новые, собственные, отражающие иную иерархию ценностей, и иные картины мира, смыслы.

Обучение сдвигается от инструкции к исследованию, от упаковки к процессу; аудитория и студент становятся полноправными участниками этого образовательного процесса. Изобретение книгопечатания ввело понятие «общественности», в XVI веке общественность стала новым состоянием общества, что полностью изменило политику и все социальные институты, включая образование. Электронные средства коммуникации создали массу, состояние информации, в котором все включено во все. Для человека, выросшего в состоянии общественности, масса является ужасом, хаосом. Так же точно общественность была многоголовым монстром для феодального аристократа, который плохо понимал ее структуру, так же как мы пока плохо понимаем структуру массы. Нам ясны лишь некоторые следствия социальных инноваций, в частности, то, что у современного поколения нет целей. Оно просто хочет знать, что происходит. То есть, в электронном, интегрированном и всеобщем мире вряд ли возможно преследование отдельных целей. Молодежь живет не в парадигме целей, а в парадигме ролей, обеспечивающих им включение в социокультурное пространство.

Отсюда следует особая функция университета. Ее можно обозначить как функцию нового синтеза [6, с. 334]. Это означает, что все преподавание должно быть направлено на то, чтобы обучить молодых людей ориентироваться в информационных потоках, где немало «мусора» и «шума», добывать в этих потоках профессионально необходимое знание, оценивать конфликтующие политические структуры и обретать в ситуации глобализирующего воздействия способность к социокультурной самоидентификации.

Библиографический список

1. Уткин, А.И. Глобализация: процесс и осмысление. – М., 2002.
 2. Хаттон, У. Мир, в котором мы живем. – М., 2004.
 3. Кастельс, М. Информационная эпоха. Экономика, общество и культура. – М., 2000.
 4. Дьюи, Дж. Общество и его проблемы. – М., 2002.
 5. McLuhan, M. The Gutenberg Galaxy. University of Toronto Press, 2002.
 6. Добренков, В.И. Общество и образование / В.И. Добренков, В.А. Нечаев. – М., 2003.
- Статья поступила в редакцию 06.03.10

УДК 374.7

А.С. Казанцев, аспирант ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: anton9966@gmail.com

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ОБЩЕПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье описывается модель развития общепредметных компетенций будущих педагогов профессионального обучения средствами информационных технологий, а так же внедрение модели развития общепредметных компетенций будущих педагогов профессионального обучения.

Ключевые слова: информационные технологии, общепредметные компетенции, педагог профессионального обучения, модель развития общепредметных компетенций.

В настоящее время постоянно растет объем и сложность обрабатываемой информации, требуются все новые виды ее представления. Сегодня, в условиях рыночной экономики, информация выступает одним из основных товаров, потому что специалист, владеющий информационными технологиями, способен достичь высокого профессионализма, умения самостоятельно принимать обоснованные и эффективные решения.

Учитывая это, мы полагаем, что информатизация подготовки будущего специалиста (педагога) предполагает, прежде всего, повышение эффективности процесса обучения, и как следствие, повышение его профессиональной грамотности.

К сегодняшнему дню мы имеем четко сформированный заказ на подготовку качественно новых специалистов, способных адаптироваться к профессиональным инновациям и быстро реагировать на современные и перспективные про-

цессы социального и экономического развития общества в условиях его информатизации, эффективно использовать возможности информационных технологий в профессиональной деятельности. В первую очередь, этот заказ отражен в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, прямо указывающей на необходимость подготовки высококвалифицированного в своей области специалиста. Модель развития "Российское образование - 2020" предполагает модернизацию методов и содержания образования на основе эффективного использования возможностей современных информационных технологий [1].

Таким образом, информационные технологии, являясь средством профессиональной деятельности, могут быть успешно реализованы в учебном процессе при выявлении возможностей их использования в качестве средства развития

общепредметных компетенций в процессе подготовки будущих педагогов профессионального обучения.

Анализ современных педагогических исследований и практики отечественного педагогического образования свидетельствует о возрастающем интересе к проблемам использования информационных технологий как средства подготовки будущих специалистов, о чем свидетельствует изучение данной проблемы представителями социологии, психологии, педагогики и других наук [2]. Однако в настоящее время отсутствуют научно обоснованные рекомендации по использованию информационных технологий как средства развития общепредметных компетенций в процессе подготовки будущих педагогов профессионального обучения, что подчеркивает актуальность исследования.

Анализ педагогических исследований показал, что вопросам развития компетенций специалистов средствами информационных технологий посвящено достаточно большое количество работ. Вместе с тем, в них не рассматривается развитие общепредметных компетенций педагогов профессионального образования, нет научно обоснованных рекомендаций по использованию информационных технологий как средства развития общепредметных компетенций в подготовке будущих педагогов профессионального обучения.

Таким образом, основная идея нашего исследования состоит в том, чтобы не отрицая сложившуюся систему профессионального образования, создать модель, которая позволила бы более эффективно формировать общепредметные компетенции будущих педагогов профессионального обучения средствами информационных технологий.

Для воплощения идеи исследования, мы организуем нашу исследовательскую работу в три этапа: информационно-аналитический, формирующий и обобщающий. Изложим последовательно основные результаты каждого из этапов, имеющиеся на сегодняшний день.

Начало информационно-аналитического этапа, которому было положено еще в 2007 году в период подготовки выпускного квалификационного исследования. На этом этапе был произведен анализ психолого-педагогической, методической и специальной литературы по проблеме исследования. Он позволил нам констатировать тот факт, что проблема использования информационных технологий как средства развития общепредметных компетенций в процессе подготовки будущих педагогов профессионального обучения к профессиональной деятельности является одной из актуальных проблем современного образования. В наиболее общем виде ее актуальность обусловлена:

во-первых, необходимостью организации целенаправленной работы по повышению уровня подготовленности будущих педагогов профессиональной деятельности,

во-вторых, недостаточной разработанностью проблемы использования информационных технологий в процессе развития общепредметных компетенций в подготовке будущих педагогов к профессиональной деятельности [3],

в-третьих, отсутствием в современной теории и практике образования спроектированных моделей развития общепредметных компетенций будущих педагогов профессионального обучения средствами информационных технологий, отвечающих требованиям, отраженным в актуальных на сегодняшний день документах в области образования.

На основе системного, деятельностного и технологического подходов нами была разработана модель развития общепредметных компетенций будущих педагогов профессионального обучения. Структурные компоненты предлагаемой модели раскрывают внутреннюю организацию процесса реализации развития общепредметных компетенций – цель, задачи, содержание идей, организационных форм и методов – и отвечают за постоянное взаимодействие между элементами данного процесса. Функциональные компоненты представляют собой устойчивые базовые связи структурных компонентов, обуславливая тем самым движение, развитие и совершенствование педагогической модели.

Выделение структуры и функций модели позволило дать характеристику ее структурным и функциональным компонентам и объединить их в блоки: целевой, содержательный, организационный, диагностический, результативный.

Учитывая современные идеи проектирования педагогических моделей и декомпозируя *целевой блок* разработанной модели, мы выделяем перспективную цель (формирование у студентов установки на саморазвитие данной компетентности) и оперативную цель, которая по своему содержанию представляет декомпозицию конкретной и перспективной целей на комплекс основных и промежуточных подцелей.

Содержательный блок модели развития общепредметных компетенций будущих педагогов профессионального обучения представлен совокупностью следующих компонентов: мотивационного, когнитивного, операционального, рефлексивного.

Мотивационный компонент модели развития общепредметных компетенций будущих педагогов профессионального обучения связан с развитием учебной мотивации, интереса к учебной деятельности, развитием потребности в создании информационных продуктов, готовности учиться на протяжении жизни в профессиональной области, мотивации к самообразованию в области информационных технологий.

Когнитивный компонент связан с овладением студентами методом решения познавательных задач. При этом под методом решения познавательных задач будущих педагогов профессионального обучения мы понимаем ситуацию, для выхода из которой (для принятия решения или нахождения ответа) студенту не хватает имеющихся знаний и он вынужден сам активно формировать новые знания с помощью преподавателя и с участием других студентов, основываясь на известном ему чужом опыте, логике и здравом смысле.

Операциональный компонент модели развития общепредметных компетенций будущих педагогов профессионального обучения предусматривает овладение студентами навыками исследовательской работы, опираясь на приобретенные знания в определенных профессиональных ситуациях.

Навыки исследовательской работы будущих педагогов мы трактуем как комплекс осознанных коммуникативных действий, позволяющих творчески использовать профессиональные знания для отражения и преобразования действительности.

Рефлексивный компонент модели развития общепредметных компетенций будущих педагогов профессионального обучения предполагает формирование у студентов критического отношения к применяемым методам решения познавательных задач и их результатам. При этом особое внимание уделяется развитию таких профессионально-личностных качеств педагога, как способность к эффективному поиску и обработке информации, творческой работе, способность предвидеть результаты своей работы, реально оценивать свои возможности.

Рассмотренные компоненты модели развития общепредметных компетенций будущих педагогов профессионального обучения тесно связаны между собой. Так, вооружение обучающихся комплексом знаний, лежащих в основе их общепредметных компетентностей, способствует осознанному овладению и использованию учебной мотивации, желания учиться, ориентации в постоянно растущем потоке информации, освоении, анализе и переработке знаний из разных источников информации, готовности учиться на протяжении жизни в профессиональной области, мотивации к самообразованию в области информационных технологий, постановки и решения познавательных задач, навыков исследовательской работы будущими педагогами [4].

Кроме того, в результате усвоения определенной суммы знаний происходит пересмотр целей и развитие ценностей профессиональной деятельности, т.е. трансформация в целом ценностной сферы личности будущего педагога. Мотивационный компонент стимулирует освоение и дальнейшее развитие полученных знаний, а также побуждает к реализации соответствующих умений.

В свою очередь операциональный компонент обеспечивает личностное осознание студентами полученных знаний и умение их использовать в практической деятельности, развитие профессионально-личностных качеств педагога. Вместе с тем данный компонент способствует дальнейшему развитию стремления к педагогической деятельности, саморазвитию общепредметной компетенции, стимулированию познавательного интереса. Таким образом, интеграция выделенных структурных компонентов модели выступает одним из ведущих факторов развития общепредметной компетентности будущего педагога профессионального обучения.

Взаимосвязь выделенных блоков модели развития общепредметных компетенций будущего педагога просматривается в *организационном блоке*. Мы выделили следующие ведущие функции модели развития общепредметных компетенций будущих педагогов профессионального обучения: стимулирующую, информационную, трансляционную, регулируемую. Все указанные функции тесно и органично взаимосвязаны, однако та или иная функция в каждом компоненте определяется нами как ведущая, тогда все остальные функции играют вспомогательную роль. Так, когнитивный компонент предполагает усвоение знаний, следовательно, информационная функция становится определяющей; операциональный компонент определяет транслирующую функцию; мотивационный компонент, нацеленный на формирование информационных потребностей и интересов будущих педагогов и приобретение ими опыта профессиональной деятельности, ведущей определяет стимулирующую функцию, обеспечивающую преобразование будущего специалиста в субъекта собственной деятельности. Соответственно, *диагностический компонент* модели развития общепредметных компетентности будущего педагога в качестве ведущей определяет функцию регулирования.

Учитывая структуру общепредметных компетенций будущих педагогов профессионального обучения, мы выделили качественные критерии, методы диагностики уровня развития общепредметной компетентности, которые в своей совокупности составили *результативный блок* модели развития общепредметных компетенций будущих педагогов профессионального обучения.

В соответствии с целью, гипотезой, задачами исследования, а также на основе системного, деятельностного и технологического подходов нами разработана технология эффективной реализации модели развития общепредметной компетентности будущего педагога, направленная на формирование знаний, умений и профессионально-личностных качеств, необходимых для решения профессиональных задач в условиях целостного погружения студентов в учебную деятельность; применения активных методов обучения на основе информационных технологий.

Следующей задачей, стоящей перед нами, явилась внедрение модели развития общепредметной компетентности будущего педагога.

Перед началом решения поставленной проблемы мы задались целью выявить экспериментальным путем реально существующий уровень общепредметной компетентности педагогов профессионального обучения в педагогической практике. Для этого студентам 3-5 курсов Профессионально-педагогического института Челябинского государственного педагогического университета был предложен блок психолого-педагогических методик, направленных на оценку наличествующего у них уровня учебной мотивации, желания учиться, ориентации в постоянно растущем потоке информации, освоении, анализе и переработке знаний из разных источников информации, готовности учиться на протяжении жизни в профессиональной области, мотивации к самообразованию в области информационных технологий, постановки и решения познавательных задач, навыков исследовательской работы, по которым мы могли судить об общем уровне развития общепредметных компетенций будущих педагогов профессионального обучения [4].

Для эффективной реализации стоящих перед нами задачи, с учетом основных требований, предъявляемых к организации эксперимента, нами была разработана программа опытно-экспериментальной работы:

- 1) изучить состояние проблемы использования информационных технологий как средства развития общепредметных компетенций будущих педагогов профессионального обучения в педагогической теории и на практике;
- 2) определить исходный уровень развития следующих видов общепредметных компетенций: учебной мотивации, желания учиться, ориентации в постоянно растущем потоке информации, освоении, анализе и переработке знаний из разных источников информации, готовности учиться на протяжении жизни в профессиональной области, мотивации к самообразованию в области информационных технологий, постановки и решения познавательных задач, навыков исследовательской работы;
- 3) определить содержание, формы, методы и средства, способствующие развитию общепредметных компетенций будущих педагогов профессионального обучения;
- 4) обеспечить функционирование разработанной нами модели развития общепредметных компетенций будущих педагогов профессионального обучения средствами информационных технологий посредством внедрения в образовательный процесс технологии ее реализации;
- 5) отследить динамику уровня развития общепредметных компетенций педагогов профессионального обучения;
- 6) провести анализ данных, полученных в результате опытно-экспериментальной работы.

Результаты диагностики позволили нам сделать вывод о том, что традиционные методы, формы и средства недостаточно способствуют формированию у студентов высокого уровня общеучебных компетенций. Более 84 % студентов 3 и 4 курсов и 72 % студентов 5 курсов по большинству из выделенных критериев показали результат, который можно охарактеризовать как «ниже среднего». Наибольшее затруднение у студентов вызвали задания, связанные с необходимостью анализа учебного материала и поисковой работой.

На наш взгляд, это обстоятельство, в первую очередь, связано с наличием рассогласования в формах, методах и средствах, которые применяются преподавателями профессионально-педагогического института в учебном процессе, с реальными требованиями, предъявляемыми веком информационных технологий к организации и осуществлению процесса подготовки будущих педагогов профессионального обучения. В особенности это касается тех студентов, которые обучаются по специальности Профессиональное обучение отраслевой разновидности «Информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии».

Учитывая этот аспект, на формирующем этапе нашего исследования мы сделали попытку разрешить данное противоречие посредством разработки и внедрения в образовательный процесс модели развития общепредметных компетенций будущих педагогов профессионального обучения средствами информационных технологий. Существенным отличием данной модели, является опора на использование самостоятельной работы студентов с информационными технологиями, активизирующими и оптимизирующими процесс обучения. Из всего разнообразия применяемых в процессе обучения информационных технологий нами были выбраны педагогические программные средства [5].

Разработанные нами педагогические программные средства имеют ряд особенностей:

1. Педагогические программные средства сконструированы нами таким образом, чтобы в значительной степени сократить учебное время, отводимое на формирование каждого из компонентов профессиональной готовности.
2. В педагогические программные средства мы включили достаточное количество аудио-визуального материала, с целью повышения наглядности преподаваемой дисциплины, активизации внимания, памяти и воображения студентов.

3. Достаточно широкий объем теоретического материала, представленного в ППС, обеспечивает возможность знакомства с различными точками зрения на изучаемую проблему.

4. Педагогические программные средства имеют возможность постоянного обновления информации, быстро теряющей свою актуальность в меняющихся социально-экономических условиях общества.

5. Они сконструированы таким образом, что предоставляют возможность студентам самостоятельно моделировать процессы и создавать конструкты изучаемых явлений действительности, демонстрировать их с использованием новейшей компьютерной техники.

Разработанные педагогические программные средства «Информационный менеджмент», «Мультимедиа», «Web-дизайн» и др. представляют собой электронные учебные пособия, подразумевающие возможность их использования студентами на лекционных, практических, лабораторных занятиях и в самостоятельной подготовке к ним. Исходя из подобного замысла каждое пособие включает в себя следующие обязательные блоки:

1. Теоретический блок, в состав которого входит теоретическая часть материала по изучаемой дисциплине, практические примеры процессов и явлений.

2. Лабораторно-практический блок, включающий содержание лабораторных и практических занятий, инструкцию по их выполнению, критерии оценивания результата.

3. Контрольный блок, содержащий контрольные задания в виде тестов, вопросов для самостоятельной работы с возможностью проверки правильности их выполнения [6].

Разработанные таким образом за 2007-2009 учебные года педагогические программные средства, модель развития общепредметных компетенций будущих педагогов профессионального обучения средствами информационных технологий и примерная структура методических пособий по их эффективной реализации были внедрены нами в процесс обучения студентов 3-5 курсов ППИ ЧГПУ.

Подводя промежуточный итог, на сегодняшний день мы можем констатировать, что на низком уровне готовности на-

ходится не более 14 % студентов ППИ, обучавшихся по спроектированной нами модели. За период обучения с использованием информационных технологий у студентов в значительной степени повысился уровень теоретической, мотивационной и производственно-технологической готовности. Так, например, профессионально-педагогическая деятельность 56% студентов 3 курсов, 52,3% студентов 4 курсов и 78% студентов 5 курсов была включена ими в систему ценностных ориентаций и установок личности в качестве основной цели. Это более чем на 40% выше результатов, полученных нами на информационно-аналитическом этапе исследования. Более чем на 60% возросла удовлетворенность студентов самостоятельной учебной деятельностью.

В целом можно отметить, что студенты стали более инициативными в организации самостоятельной научно-творческой деятельности. Около 22 студентов 5 курса включились в самостоятельную деятельность по подготовке педагогических программных средств по различным дисциплинам общепедагогического цикла. У 15 студентов из 46 тема квалификационных работ связана с использованием информационных технологий в образовательном процессе.

Обработка полученных промежуточных данных с использованием методов математической статистики подтвердила выводы, полученные нами в результате наблюдения за учебной деятельностью студентов. Наблюдаемое значение χ^2 -критерия Пирсона превысило критическое значение в экспериментальных группах студентов, что свидетельствует о значимости повышения уровня развития общепредметных компетенций будущих педагогов профессионального обучения. Это дает нам основание предположить, что спроектированная нами модель развития общепредметных компетенций будущих педагогов профессионального обучения средствами информационных технологий предоставляет более широкие возможности для эффективной подготовки будущих педагогов профессионального обучения к профессиональной деятельности.

Следовательно, мы находимся на правильном пути в организации исследовательской работы.

Библиографический список

1. Российское образование – 2020: Модель образования для экономики, основанной на знаниях: к IX Междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1-3 апреля 2008 г. / под ред. Я. Кузьминова, И. Фрумина; Гос. ун-т – Высшая школа экономики. – М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2008.
 2. Роберт, И.В. О понятийном аппарате информатизации образования // Информатика и образование. – 2002. – № 12.
 3. Стадниченко, С.В. Компетентностный подход в образовании: теоретические основы формирования профессиональной компетенции учителя (теоретическое обоснование проблемы) [Э/п] – Режим доступа: <http://chem.goruo.kostanay.kz/12/4.doc> С.А. Денисова, г. Новосибирск.
 4. Хуторской, А.В. Статья «Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования» // Народное образование. – 2003. - №2.
 5. Федеральный закон от 27.07.2006 N 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» // Собрание законодательства РФ. – 2006. – № 31.
 6. Чернилевский, Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002.
- Статья поступила в редакцию 26.02.10

УДК 37:002

Д.В. Чигарёва, аспирант Санкт-Петербургского Государственного Университета Водных Коммуникаций, г. Санкт-Петербург, E-mail: diana-c@mail.ru

СЕМИОТИКА КАК ОСНОВА МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ТУРИСТСКОГО ПРОФИЛЯ

В работе описан принцип реализации междисциплинарных связей в подготовке студентов туристского профиля. Дано теоретико-методологическое обоснование данного принципа на основе семиотического подхода, описаны особенности его реализации в профессиональной подготовке студентов туристского профиля.

Ключевые слова: междисциплинарная интеграция, взаимосвязанное обучение, координация, профессиональное образование, студент туристского профиля, интегрированная модель профессиональной подготовки, семиотика, семиотический подход.

Глобализация образовательной системы, интеграционные тенденции как внутри естественнонаучных, технических и гуманитарных областей, так и между ними, усиление и актуализация человековедческого и обществоведческого компонентов научного знания приводят к разработке современных технологий обучения и

воспитания в системе профессионального образования. Переход от предметоцентризма к усилению роли интегративных курсов различной направленности выдвигает идею установления образовательного пространства, в рамках которого будут естественно взаимодействовать и взаимопроникать различные образовательные курсы

как гуманитарного, так и естественнонаучного характера. Реализация этой идеи требует выработки и установления общегуманитарного базиса современного образования путем интегративно-содержательного подхода к его формированию вне зависимости от частно-методических целей и направлений конкретных образовательных курсов. При этом меняется структура и содержание всех учебных программ как естественнонаучных, так и гуманитарных циклов дисциплин.

Проблемы интеграции в образовательной сфере стали рассматриваться лишь в последней четверти нашего столетия, что объясняется отражением в образовании процессов, происходящих в науке, производстве, общественной жизни. Именно углубляющаяся дифференциация наук объективно порождает необходимость противоположного процесса-интеграции научного знания. Актуальность данной проблемы обусловлена возведением ее в ранг государственной политики, о чем свидетельствует Указ Президента Российской Федерации о федеральной целевой программе «Государственная поддержка интеграции высшего образования и фундаментальной науки» [1]. Это, в свою очередь, оказывает влияние на развитие профессиональной подготовки студента туристского профиля и формулирует новые требования к результату его подготовки в вузе.

В данном случае мы могли бы рассмотреть междисциплинарные связи, так как они «отражают комплексный подход к воспитанию и обучению, позволяют вычленивать как главные элементы содержания образования, так и взаимосвязи между учебными предметами» [2, с. 562]. По мнению И.П.Яковлева, «интеграционные процессы в учебной деятельности связаны с переходом к подготовке специалистов широкого профиля, основанной на синтезе и универсализации знаний и умений, новых формах и методах обучения» [3, с. 4].

Идея междисциплинарной интеграции в обучении рассмотрена во многих теоретических работах Песталоцци И.Г., Ушинского К.Д., Коменского Я.А., Звягина А.Н., Кагана В., Максимовой В.Н. и др.

По вопросу построения содержания образования И.Г. Песталоцци отмечает: «Приведи в своем сознании все по существу взаимосвязанные между собой предметы в ту именно связь, в которой они действительно находятся в мире» [4, с. 48].

К.Д. Ушинский полагал, что междисциплинарные связи являются важнейшим аспектом в формировании целостных системных знаний: «Кроме специальных понятий, принадлежащих к каждой науке в особенности, есть понятия, общие многим, а иные и всем наукам» [5, с. 600].

Учебно-познавательная деятельность ориентирована на обобщение знаний, накопленных в различных учебно-научных дисциплинах. Факты, явления, входящие в содержание отдельного учебного предмета связаны с другими науками. А подготовка студента туристского профиля, в свою очередь, базируется на планомерном и комплексном изучении тех предметов, которые формируют необходимые специальные знания и профессиональные навыки. Дисциплины туристского профиля находятся в дополнительной дистрибуции и не являются изолированными. Все дисциплины взаимосвязаны, дополняют друг друга и каждая является важным компонентом целостной системы изучаемых наук. Для успешного решения задачи подготовки студента туристского профиля на подлинно научной основе необходимо глубоко вникать, изучать и систематически учитывать характер связей между дисциплинами разных циклов и дисциплинами, объединенными в единый цикл. В свою очередь, каждая дисциплина туристского профиля должна определить свой предмет и методы, исходя из главной задачи - профессионального и личностного развития студента. Таким образом, междисциплинарная интеграция - это связи учебных предметов, имеющих идентичные идеи, явления и факты.

Следует обратить внимание и на то, что «междисциплинарность» входит в «комплексность» в качестве ее компонента. Рассматривая понятия «междисциплинарность» и «комплексность», В.Н. Максимова в первом случае выделяет содержательно-методическую природу, а во втором - три взаимосвязанных аспекта:

- 1) комплекс знаний и умений из разных учебных дисциплин;
- 2) совокупность междисциплинарных связей;
- 3) решение в комплексе задач образования, развития и воспитания с помощью междисциплинарных связей [6].

Следует подчеркнуть и то, что при реализации междисциплинарных связей сам учебный предмет не подвергается каким-либо трансформациям: привлечение из других наук фактов, сведений призвано более полно и всесторонне охарактеризовать изучаемые темы.

Целесообразно рассмотреть такие понятия, как «координация», «интеграция», «взаимосвязанное обучение», так как они входят в один тезаурус с «междисциплинарностью» и «комплексностью».

Интегрированное и взаимосвязанное обучение мы рассматриваем как понятия идентичные. Интегрированный подход реализуется при отборе тех явлений и идей, которые, не нарушают системности изучаемых дисциплин, в то же время являются универсальными для двух и более дисциплин. Интегрированный курс создается на основе нескольких научных дисциплин туристской направленности, и в процессе его изучения будущие специалисты в области туризма с наибольшей полнотой смогут охватить все стороны этих дисциплин (страноведение; культурно-туристические регионы Европы; культурно-туристические регионы России; туризм как социокультурный феномен), которые изучаются в вузе по данной специальности. Однако изучение интегрированного курса предполагает базовые знания студентов конкретных дисциплин, на основе синтеза которых и организуется взаимосвязанное обучение. Междисциплинарная интеграция позволяет целенаправленно формировать у студентов туристского профиля профессионально значимые умения, индивидуально-личностные качества, в совокупности создающие модель специалиста, способного в конкретных видах профессиональной деятельности проявлять общенаучную и гуманитарную культуру.

Координация связана с таким подходом, когда темы одной дисциплины взаимосвязаны с темами другой. Данное понятие предполагает содержательные и методические связи разных дисциплин, их одновременное изучение, использование одного понятийно-терминологического аппарата. Таким образом, появляется возможность актуализации имеющихся у студентов знаний и умений по изучаемым в одном семестре дисциплинам туристского цикла.

Особенность профессионального развития студента туристского профиля заключается в том, чтобы все знания и умения, получаемые при изучении разных дисциплин, были обобщены, систематизированы и синтезированы в содержании интегрированных курсов и у обучаемого складывалось общенаучное, общекультурное представление о любой сфере человеческой деятельности.

Междисциплинарная интеграция выявляет общее и единичное в изучаемом объекте. Это усиливает взаимодействие анализа и синтеза, конкретизации и способствует развитию профессиональных, умственных способностей студентов. Взаимосвязанное обучение - процесс усвоения студентами общих, универсальных правил, признаков, присущих нескольким дисциплинам. Учебная программа образует иерархию понятий смежных дисциплин туристского профиля, вокруг которых концентрируется учебный материал. В интегрированной дисциплине отражаются обобщенные знания из нескольких предметов, дидактически адаптированных и соответствующих образовательным стандартам, позволяющих синтезировать, сравнивать, систематизировать знания, полученные из разных учебных дисциплин.

Междисциплинарная интеграция тесно связана с гуманитаризацией образования [7]. Устанавливая соответствие между образованием и культурой, С.И. Гессен отмечал, что образование есть не что иное, как культура индивида, и по своему существу оно никогда не может быть завершено, а задачу образования он видел в приобщении человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращения природного человека в культурного [8, с. 36].

Интегративно-гуманитарный подход к изучению взаимосвязи в природе и обществе рассмотрен в работах В.И. Вернадского, Н.А. Бердяева, А.И. Чижевского, Н.С. Рериха, современных ученых Н.В. Карлова, Н.Н. Моисеева и других.

Нарастающие интеграционные тенденции в рамках всего мирового сообщества, резко возросшие этнические факторы все более акцентируют внимание на развитии национальных культур. По Э. Тайлору, культура в широком этнографическом смысле складывается из знаний, верований, искусства, нравственности, законов, обычаев и некоторых других особенностей и привычек, усвоенных человеком как членом общества [9]. Именно многообразие культур позволяет судить о поликультурных процессах мировой общественной жизни, а в дидактическом плане - о междисциплинарном образовании, органически связывающем все виды культур в едином видении.

Таким образом, закономерным проявлением развития социума является поиск и выработка новых учебно-воспитательных технологий образования.

При профессиональной подготовке студентов туристского профиля, на наш взгляд, реализацию задач можно рассмотреть в следующих направлениях:

1) обучение мировоззренческим, теоретическим, базовым понятиям предметной области, которые являются фундаментальными знаниями и в дальнейшей, профессиональной деятельности студента туристского профиля будут обеспечивать конвертируемость его знаний в целом;

2) в содержании обучения среди различных предметов особо выделять те предметы, которые являются базовыми теоретическими дисциплинами, обеспечивающими будущего специалиста в области туризма фундаментальными знаниями.

При этом в дисциплинах туристской направленности обязательно следует выделять ядро фундаментальных знаний.

В подготовке студентов туристского профиля на уровне высшего профессионального образования одной из таких дисциплин может стать «Семиотика».

В настоящее время наиболее распространенным следует признать следующее определение данной науки: «Семиотика – это научная дисциплина, изучающая производство, строение и функционирование различных знаковых систем, хранящих и передающих информацию» [10, с. 913]. Большой вклад в развитие идей и методов семиотики внесли такие ученые как Пирс Ч., Моррис Ч., Гумбольдт В., Барт Р., Эко У., Лотман Ю.М. и другие. Важно отметить и то, что семиотика возникла на стыке различных научных областей знания и традиций, причем как веками устоявшихся, имеющих свои объекты, теоретический и методологический аппарат, так и сравнительно новых, еще не определившихся с теорией и исследовательскими приемами. К полностью оформившимся наукам, предоставляющим для семиотических исследований свои материалы, можно отнести культурологию, этнологию, биологию, логику, социологию, психологию, лингвистику, кибернетику; на этапе становления находятся такие дисциплины, как частные семиотики, теория этноса, культурная антропология. Каждая наука рассматривает знак в каком-либо одном, отвечающем задачам данной науки аспекте.

Актуальность изучения основ семиотики и её интерпретация в подготовке будущих специалистов определяется тем, что она дает возможность [11]:

- рассматривать окружающую нас действительность в рамках изучаемых предметов как совокупность знаковых систем (язык, наука, реклама и т.п. как особые знаковые системы, имеющие свой синтаксис, семантику и прагматику);
- познавать окружающий нас мир с позиций семиотического подхода, предоставляя инструмент для процесса познания — совокупность знаковых систем.

Семиотика играет важную роль в методологии гуманитарных наук: любые культурные феномены, от обыденного мышления до искусства и философии, неизбежно закреплены в знаках и представляют собой знаковые механизмы, чье назначение можно и нужно эксплицировать и рационально объяснить. Наличие специфичных знаковых систем в смежных с ней гуманитарных научных дисциплинах расщепляет общую семиотику, изучающую знаковые системы как таковые, их свойства и особенности функционирова-

ния, организацию работ по их исследованию, на частные семиотики, занимающиеся исследованием фрагментов семиотического пространства в соответствии с объектами узких наук.

Рассматривая семиотику с методологической точки зрения, Новиков А.М. отмечает: «Для того, чтобы содержание того или иного сообщения, которое один человек может передать другому, передавая добытое им знание о предмете или выработанное им отношение к предмету, было понято получателем, необходим такой способ трансляции, который позволил бы получателю раскрыть смысл данного сообщения» [12]. А это возможно в том случае, если сообщение выражается в знаках, несущих определенное значение и получающий одинаково понимают связь между значением и знаком. Рационально будет указать предметное поле науки семиотики, которое включает в первую очередь национально специфичные формы общечеловеческих чувств и переживаний как символические проявления когнитивной картины мира определенного этноса [13].

Представляется важным отметить, что для успешного общения является учет национально-культурных особенностей: рассмотрение цветовых корреляций, отношение ко времени, пространству, невербальную коммуникацию. Национальная специфика культур, влияющая на процесс общения, несомненно, сказывается на его результатах и эффективности как на речевом, так и на неречевом уровнях. Для того, чтобы студенты туристского профиля имели представление о культурном многообразии мира, наиболее отличительных и характерных признаках той или иной культуры, необходимо обеспечить высокий уровень межкультурной компетенции. Кросс-культурные наблюдения свидетельствуют, что один и тот же жест, цвет, подарок могут иметь разные значения и по-разному оцениваться в разных культурах. Ведь значительная часть конфликтов является всего лишь результатом коммуникативного непонимания, а это нередко оборачивается межэтнической напряженностью, экономическими потерями, испорченными человеческими отношениями. А межкультурные связи способствуют повышению адаптивных возможностей индивида. Таким образом, для успешных межэтнических контактов необходимо понимать и уметь объяснять особенности культуры того или иного народа. Этот факт следует учитывать в процессе профессионального обучения студентов туристского профиля.

В связи с этим необходимо совершенствовать модель профессионального обучения студентов на основе семиотического подхода, с учетом национальной специфики культур. Анализ представленных символических систем с привлечением теоретических и культурологических материалов в значительной степени повышает уровень межкультурного общения и является базой для приобретения необходимых знаний студентами туристского профиля.

Семиотика и ее использование для познания окружающего мира, в частности использование семиотического подхода к познанию предметной области, имеет междисциплинарное значение для специалиста в области туризма. Цель семиотики как междисциплинарной отрасли - создать общую теорию знаков во всех их формах и проявлениях. Определение Ч.Морриса подчеркивает междисциплинарный характер семиотики, перекликается с утверждением о двойкой природе данной дисциплины: «С одной стороны, семиотика – это наука в ряду других наук, а с другой стороны, это – инструмент наук» [14, с. 45].

Поскольку любая наука, дисциплина или любой изучаемый объект может быть описан как знаковая система, возникает необходимость анализа учебных дисциплин с позиций семиотического подхода с целью выявления синтаксических, семиотических или прагматических аспектов изучаемого материала. Рассматривая конкретные вопросы любой предметной области, целесообразно использовать метаязык для получения новых знаний и построения предметного языка.

Кроме этого, в рамках семиотического подхода при подготовке специалиста туристского профиля актуализируется роль естественного языка как знаковой системы предназначенной

для коммуникации любого вида и, в частности, межкультурной коммуникации. Значимость семиотики и, как следствие, семиотического подхода к обучению учебным дисциплинам туристского профиля связана с изучением метаязыков и их систем, предназначенных для определенных предметных областей, а сам семиотический подход позволяет иначе подойти к формированию содержания подготовки студентов туристского профиля.

Таким образом, междисциплинарная интеграция на основе семиотического подхода в подготовке специалистов туристского профиля демонстрирует общую гармоничную картину существования символов в культурном пространстве, позволяет исследовать проявление этнически специфичных ментальных особенностей в семантике символов. Помимо этого, междисциплинарная интеграция на основе семиотического подхода в культурологически ориентированных работах предоставляет важное преимущество - семиотика позволяет подвести единую, интегрированную теоретическую базу под изучение разобщенных ранее дисциплин туристской направленности. Междисциплинарная интеграция на основе семиотического подхода позволяет обогащать теоретическую и эмпирическую базы обучения студентов туристского профиля за счет интегративного характера научных областей знания. Помимо этого, в гуманитарной сфере реализуется принцип контрастности, который дает возможность расширить материал в количественном и качественном отношении, с опорой на сравнение коррелирующих или прямо противоположных феноменов. Принцип сопоставления, по определению М. Фуко, самый универсальный, но вместе с тем и самый скрытый, подлежащий выявлению элемент, определяющий форму познания и гарантирующий богатство его содержания [15].

Поскольку в настоящее время, когда все большее внимание уделяется реализации реформ Болонского процесса, основное требование к современному специалисту - это умение оперативно решать задачи усвоения большого объема информации. Поскольку требования к специалисту туристского профиля определяются потребностями общества, и уменьшать их нельзя, а существенно увеличить время обучения для бакалавров в вузе экономически и социально нерентабельно, а также психологически нецелесообразно, междисциплинарная интеграция на основе семиотического подхода является актуальным решением задачи профессиональной подготовки специалистов в области туризма и тем самым позволяет повысить производительность учебного процесса.

Таким образом, выделение семиотики как базового ядра в междисциплинарной интеграции в обучении студентов туристского профиля позволяет:

- использовать универсальные и фундаментальные методы познания изучаемой предметной области;
- формировать профессиональную компетентность студента в области семиотики для осуществления дальнейшей профессиональной деятельности в сфере туризма.

Другими словами, организация образовательного процесса при условии междисциплинарной интеграции на основе семиотического подхода к образованию, позволяет построить интегрированную модель профессиональной подготовки студента туристского профиля.

Таким образом, тенденция к укреплению междисциплинарных связей - это объективное следствие социально-экономического развития и научно-технического прогресса. Следовательно, создание концептуальных основ междисциплинарных связей - объективная необходимость сегодняшнего дня.

Библиографический список

1. Корнилова, Т.И. Профессионализм и психология // Высшее образование в России. - 1995. - №3.
 2. Кадровый потенциал вузов в условиях реформирования высшей школы. - М., 1993.
 3. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение. - М.: Знание, 1979.
 4. Песталоцци, И.Г. Избранные педагогические сочинения: // под ред. В.А. Ротенберг, В.М. Кларина. - М.: Педагогика, 1981. - Т. 2.
 5. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения. - М.: Педагогика, 1974. - Т. 2.
 6. Максимова, В.Н. Актуальные проблемы дидактики. - Л., 1982.
 7. Белогуров, А.Ю. Теория и практика гуманитаризации естественно-научного образования: принципы, подходы, технология. - Владикавказ, 1997.
 8. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию // отв. ред. и сост. П.В. Алесеев. - М.: Школа-Пресс, 1995.
 9. Тайлор, Э.Б. Первобытная культура. - М.: Политиздат, 1989.
 10. Всемирная Энциклопедия. Философия, 2001.
 11. Рыжова, Н.И. Формирование профессиональной готовности к информационно-аналитической деятельности: теоретические основы и содержание / Н.И. Рыжова, В.И. Фомин. - Самара: Офорт-Пресс, 2008.
 12. Новиков, А.М. Методология образования. - М.: «Эгвес», 2006.
 13. Степанов, Ю.С. Семиотика. - М.: «Наука», 1971.
 14. Моррис, Ч.У. Основания теории знаков // Семиотика: Антология. - М.; Екатеринбург, 2001.
 15. Фуко, М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. - СПб., 1994.
- Статья поступила в редакцию 19.02.10

УДК 371

Н.В. Анохина, соискатель Филлиала ГОУ ВПО КГУ, г. Прокопьевск, E-mail: nanohina@bk.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНТЕРНЕТ-СРЕДЫ ДЛЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с изменениями, происходящими в образовании на современном этапе развития общества в целом, и роли учителя в частности, благодаря развитию глобальной компьютерной сети Интернет. Автором исследования проанализированы профессионально-значимые Интернет-ресурсы (в количестве более 100) с целью включения конкретных сайтов в программу подготовки будущего учителя. Для этого была разработана методика интеграции профессионально-значимых сайтов в систему подготовки учителя.

Ключевые слова: Интернет-среда, профессиональная подготовка учителя, образовательные Интернет-ресурсы, профессионально-значимые web-сайты, методика интеграции профессионально-значимых сайтов в систему подготовки учителя.

Общество на современном этапе развития переживает информационную революцию. Переход от постиндустриального общества к информационному обусловлен возрастанием роли информации во всех его сферах, что влечет пересмотр базового понятия «информация», наполнение его новыми смыслами. Процесс, обеспечивающий переход от постиндустриального общества к информационному, получил название –

информатизации и нашел отражение во всех сферах жизнедеятельности человека, в том числе и в образовании. Большой вклад в развитие информатизации образования (как в теорию, так и в практику) внесли: В.П. Беспалько, В.М. Глушков, А.П. Ершов, В.А. Извозчиков, В.Г. Кинелев, Э.И. Кузнецов, М.П. Лапчик, Е.И. Машбиц, В.М. Монахов, Ю.А. Первин, С. Пейперт, Е.С. Полат, И.В. Роберт, А.Ю. Уваров и другие. В на-

стоящее время наблюдается новый этап информатизации образования, вызванный развитием телекоммуникаций, Интернет, Web-технологий (гипертекст, гипермедиа и др.) [1; 2; 3].

Необходимость использования ресурсов и технологий Интернет для целей образования сегодня уже ни у кого не вызывает сомнений. Интернет находится в поле зрения исследователей как мощнейший информационный резервуар, *глобальная телекоммуникационная сеть*, охватывающая все развитые страны мира. Вместе с тем Интернет не сводится к набору технических решений, это не просто конгломерат компьютерных сетей, но и – что более всего важно для нас – сообщество связанных компьютерными сетями людей, активно действующих в новой Интернет-среде.

«Интернет-среда - это не только и не столько взаимосвязанные компьютеры и компьютерные сети, сколько взаимосвязанные и активно действующие в этой среде люди вместе с продуктами их активности – сообщениями, web – страницами, записями (текстовыми, звуковыми, изобразительными и др.), каталогами и архивами записей, навигационными маршрутами и т.п.» [4].

Исследования в области применения телекоммуникационных технологий в педагогическом образовании начали активно проводиться в 90-х годах. Основные результаты исследования отражены в работах А.А. Андреева, И.Н. Антипова, Г.А. Бордовского, М.Ю. Бухаркиной, Г.И. Дацкж, В.А. Извозчикова, И.И. Косенко, И.Е. Костенко, В.М. Лопаткина, Н.В. Макаровой, А.В. Могилева, М.В. Моисеевой, Е.С. Полат, И.В. Роберт, И.В. Симоновой, Б.Я. Советова, А.Ю. Уварова, А.В. Хуторского и других ученых [5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12].

Эти исследования позволяют обозначить ряд перспективных направлений в области применения телекоммуникаций и, в частности, Интернет, в обучении и управлении обучением:

- современные методики и стратегии отбора содержания, методов и организационных форм обучения, воспитания, соответствующих задачам развития личности, обучающейся в современных условиях информатизации и массовой глобальной коммуникации современного общества;

- создание методических систем обучения, ориентированных на развитие интеллектуального потенциала обучающегося, на формирование умений самостоятельно приобретать знания, осуществлять информационно-учебную, экспериментальную и исследовательскую деятельность, разнообразные виды самостоятельной деятельности по обработке информации, пользуясь современными методами и средствами информационного взаимодействия и коммуникации;

- современный механизм управления системой образования на основе использования размещенных в Интернет автоматизированных банков данных научно-педагогической информации, информационно-методических материалов и т.д.;

- создание единого информационного пространства, обеспечение лично-ориентированного подхода, как в процессе обучения, воспитания, так и в процессе информационного взаимодействия, дифференцированного по профессиональным интересам и предпочтениям;

- самообразование, в частности, повышение квалификации с использованием информационных технологий Интернет;

- дистанционное образование;

- развитие содержания и методики базового и профессионального обучения в системе среднего и высшего педагогического образования в условиях информатизации и массовой коммуникации современного общества.

Развитие глобальной компьютерной сети Интернет, с одной стороны, обусловило новые требования к технической оснащенности образовательных учреждений, их доступу к мировым информационным ресурсам, а с другой стороны, дало мощный импульс к развитию содержания деятельности учителя, использованию им новых видов, методов и форм обучения, ориентированных на активную познавательную деятельность учащихся, обучение в сотрудничестве, самообразование.

На современном этапе, важнейшая задача педагога – научить подрастающее поколение жить в информационном мире, уметь находить и использовать необходимые знания. А чтобы успешно справиться с этой задачей каждому учителю информационного общества требуется:

- глубоко знать процессы, происходящие в образовании;
- оперативно и постоянно обновлять свои профессиональные знания;
- уметь осваивать и использовать постоянно расширяющийся спектр новых технологий;
- повышать свою компьютерную грамотность и информационную культуру;
- собирать, оценивать, модифицировать и разумно использовать полученную информацию для совершенствования методики урока;
- тесно и плодотворно сотрудничать с другими участниками образовательного процесса (администрация, педагоги, учащиеся, родители);
- теоретически осмысливать результаты своей деятельности;
- обладать широкой эрудицией.

С переходом в новое информационное общество вырастают требования к профессиональному уровню педагога. Ставки делаются на специалистов, способных осваивать новшества, способных принести в школьный класс творческий дух и энергию.

Существенными характеристиками современного общества являются лавинообразный рост количества электронных ресурсов (перевод существующих информационных ресурсов в электронную форму, создание новых ресурсов); свободное распространение информации; свободный доступ к информации [13].

Обеспечение свободного распространения, равного и доступного доступа к этой информации возможно только на основе использования Интернет.

Поэтому освоение Интернет рассматривается в образовании как фактор успешной социально-профессиональной адаптации будущего специалиста, а в условиях становления информационного общества, основанного на глобальных коммуникациях, и как утверждение определенного социального статуса личности.

Интернет в образовании - одна из самых динамично развивающихся областей современного образования, о чем свидетельствуют федеральные и региональные программы, многочисленные статьи, конференции, семинары и круглые столы. Однако эффективное внедрение Интернет в систему образования возможно при наличии:

- 1) образовательных Интернет-ресурсов;
- 2) технического и программного оснащения образовательных учреждений, наличия доступа в Сеть, т.е. компьютеризации и интернетизации образовательных учреждений;
- 3) подготовленного и мотивированного учителя, использующего в своей профессиональной деятельности интернет-ресурсы.

Сегодня уже невозможно себе представить образовательное пространство без современных информационных технологий и средств телекоммуникации, открывающих принципиально иные возможности образования, общения и обладающих серьезным педагогическим потенциалом. К сожалению, зачастую этот потенциал не реализуется или реализуется не в должной мере из-за отсутствия у педагогов знаний и опыта в области работы с такими технологиями и средствами телекоммуникации. Поэтому мобильность педагога, умение его шагать в ногу со временем, быстро и эффективно получать и применять новые знания для внедрения в процесс обучения, на сегодняшний день одно из необходимых условий творческого и эффективного подхода к обучению.

Соответственно в качестве научной проблемы, требующей своего решения, мы можем сформулировать следующую: *каким образом должны быть интегрированы профессионально-ориентированные ресурсы Интернет в систему под-*

готовки будущего учителя в целях обеспечения его мобильности и соответствия требованиям времени.

Исследования дидактических возможностей профессионально-ориентированных веб-сайтов в отечественной и зарубежной педагогической науке начали появляться относительно недавно (90-е годы XX в.). Учеными выделяются разные подходы к использованию отдельных видов сайтов, чаще всего имеющих отношение к какому-либо отдельному учебному предмету. Подчеркнем идею о том, что нам не встретились комплексные исследования по использованию всего комплекса веб-сайтов, имеющих отношение к профессиональной педагогической деятельности.

Прежде, чем разработать методику применения профессионально-значимых сайтов, было проведено обширное исследование и последующий анализ всех ресурсов Интернет, имеющих отношение к деятельности педагога (в количестве более 100). Проведем обзор вариативности сайтов и рассмотрим их значимость для процесса подготовки современного специалиста в сфере образования.

Все исследованные нами сайты представляется возможным разделить на несколько групп и представить их в виде следующей таблицы:

Таблица 1

Виды профессионально-ориентированных педагогических сайтов и их общие характеристики

Виды сайтов	Общие характеристики сайтов. Возможности, предоставляемые педагогам
1. Сайты федеральных органов управления образованием. www.mon.gov.ru www.ed.gov.ru http://obrnadzor.gov.ru www.edu.ru	Возможность ознакомиться: - с официальными документами в сфере образования; - с самыми современными нормативными материалами; - с требованиями к оснащению образовательного процесса в соответствии с содержанием учебных предметов; - изучить программы БУП;
2. Сайты по подготовке к ЕГЭ. www.ege.edu.ru www.fipi.ru	- Возможность познакомиться: - с демоверсиями КИМ по всем учебным предметам; - с перечнем учебных пособий, разработанных с участием ФИПИ которые рекомендуется использовать в образовательном процессе; - возможность получить теоретическую подготовку в вопросах формата экзамена, правил и процедуры проведения экзамена, критерия оценки.
3. Конференции, выставки. http://pedsovet.org www.eidos.ru	- Возможность: - общаться с коллегами из различных регионов, различных уровней системы образования, родителями, учениками, обсуждая общие проблемы и обмениваясь профессиональным опытом; - познакомиться с новинками в области методических подходов и практик предметного преподавания; - обсудить стратегические направления развития российского образования в целом; - для министерства образования и науки организовать обратную связь с работниками образования «на местах» и донести свою точку зрения по политике ведомства;
4. Конкурсы. http://teacher.org.ru http://eidos.ru/dist_teacher http://festival.1september.ru	- Содействуют развитию профессионализма и творчества педагога в ходе профессионального общения с коллегами и другими участниками конкурса; - возможность повысить в ходе конкурса свою квалификацию; - повышение престижа учительской профессии, формирование позитивного образа Учителя в общественном сознании; - владение информационными технологиями и Интернет-ресурсами для решения общеобразовательных и профессиональных задач; - возможность каждому учителю представить свою педагогическую идею, опубликовать собственные методические разработки, поделиться с коллегами своими представлениями о преподавании учебного предмета.
5. Олимпиады. http://www.rusolymp.ru www.eidos.ru/olymp	- Содействуют развитию творчества, таланта, эрудиции; - расширяют кругозор; - пробуждают интерес к научной деятельности.
6. Электронные журналы, газеты. http://www.1september.ru/ www.vestnik.edu.ru www.sibuch.ru	Возможность: - быть в курсе новостей в области образования на федеральном, региональном уровнях; - знакомиться с новейшими педагогическими технологиями, современными методиками; - изучать опыт учителей-новаторов.
7. Электронные библиотеки. http://vashabnp.info	- Возможность работы с каталогами; - доступ к электронным материалам: оцифрованным печатным работам (книгам, журналам, иллюстрациям, картам, диаграммам, графикам и т.п.), фотографиям, кино и видеофильмам, картинам, анимации, аудиофайлам и так далее. - многие электронные материалы предлагаются в режиме свободного (бесплатного) доступа.
8. Электронные энциклопедии, словари, справочники. http://www.otrok.ru/teach/enc/index.php http://window.edu.ru/window/library?p_rid=22160	- Возможность: - получить обобщенную и систематизированную информацию в области теории и практики образования; - изучить и сопоставить взгляды отечественных и зарубежных ученых по фундаментальным вопросам педагогики, психологии и других смежных наук.

<p>9. Сетевые профессиональные сообщества учителей. www.intergu.ru</p> <p>www.it-n.ru</p> <p>http://distant.ioso.ru/community/</p> <p>http://pedsovet.su</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Возможность найти ответы на многие волнующие учителей профессиональные вопросы; - участники профессиональных сетевых сообществ имеют возможность получать новые знания в области своей специальности, повышая тем самым уровень своей профессиональной компетентности; - обмен опытом; - консультации со специалистами; - методическая помощь учителям; - помогают оперативно распространять инновационный опыт использования информационных и коммуникационных технологий; - большое разнообразие педагогических сообществ;
<p>10. Повышение квалификации педагогов. http://edu.tomsk.ru</p> <p>http://www.iteach.ru/</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Возможность: - получать подробную информацию о курсовых и организационно- методических мероприятиях, проводимых институтами повышения квалификации; - проходить курсовую подготовку дистанционно; - получить практическую помощь для дальнейшей работы; - узнать о конкурсах, фестивалях, олимпиадах; - быть всегда в курсе современных направлений модернизации образования. - перечень проводимых институтами мероприятий очень разнообразен;
<p>11. Форумы. http://www.englishteachers.ru/forum/</p> <p>www.it-n.ru/board.aspx?cat_no=225</p> <p>http://zavuch.info/forums.html</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Обсуждение насущных проблем сферы отечественного образования; - обмен опытом, способствующий поиску эффективных путей совершенствования сферы образования; - возможность обсуждать: - актуальные и злободневные вопросы современного образования с докторами педагогических наук; - наиболее важные проблемы педагогической профессии и вопросы использования различных педагогических технологий. - обсуждение наиболее важных проблем педагогической профессии и вопросов использования различных педагогических технологий; - обсуждение методических вопросов учителями-предметниками;
<p>12. Блоги. http://pedsovet.org/blogs</p> <p>http://nikitindima.name/</p> <p>http://vashabnp.info/blog/</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Возможность: - обмениваться новыми педагогическими находками с коллегами; - выразить свое мнение и каким-либо образом повлиять на мнения других; - найти единомышленников и получить обратную связь;

В дальнейшем была разработана методика интеграции профессионально-значимых сайтов в систему подготовки учителя. В целом предложено два способа интеграции:

1) посредством чтения самостоятельного спецкурса «Профессионально-значимые ресурсы Интернет в работе педагога»;

2) посредством применения полученных материалов в процессе изучения курса «Методика преподавания иностранных языков».

Чтобы определить исходный уровень владения студентами профессионально-ориентированными веб-сайтами, форумами, блогами, предназначенными для педагогов, был проведен констатирующий срез посредством анкетирования, цель которого – проанализировать факторы, влияющие на применение ресурсов Интернета в практике изучения дисциплин по методике преподавания иностранного языка студентами 4-5 курсов педагогического профиля.

Экспериментальный срез проводился на базе филиала ГОУ ВПО «Кемеровский государственный университет» в г. Прокопьевске в течение 2 лет (2008-2009 учебный год, 2009-2010 учебный год).

Результаты, полученные на основе анализа проведенного констатирующего среза, продемонстрировали, с одной стороны, достаточно высокий уровень таких факторов, как поисковая грамотность (55%), технологическая грамотность (45%), методическая грамотность (студенты имеют представление о наличии различных учебно-методических ресурсов в Интернет-среде - 42.5%), доступ к Интернету (37.5%).

Данные о степени выраженности вспомогательных факторов, влияющих на использование Интернет-ресурсов говорят о том, что будущие педагоги не владеют профессионально-ориентированной Интернет-средой, не обращаются к профессионально-ориентированным веб-сайтам, предназначенным для педагогов, в процессе подготовки к занятиям по методике преподавания иностранного языка, имеют слабые навыки общения в профессионально-ориентированной Интернет-среде. Все это привело к пониманию того, что современ-

ная образовательная интернет-среда требует от современного учителя владения новым уровнем знаний, умений и навыков в сфере работы с профессионально-значимыми информационными ресурсами нового поколения, расположенными на различных сайтах, форумах и т.д.; требует от учителя гибкости мышления при анализе и выборе необходимых ресурсов из всего того многообразия, которое предлагается в информационном пространстве; мобильности в информационном пространстве, уверенности в собственной компетентности при обращении к сайтам министерства образования, к профессиональным сообществам и пр.

Результаты, полученные на основе проведенного констатирующего среза, были использованы в дальнейшем при разработке модели профессиональной подготовки будущего учителя, основанной на применении профессионально-ориентированных Интернет-ресурсов.

Профессиональную подготовку будущего учителя мы рассматривали как совокупность взаимосвязанных компонентов: целей, содержания, методов, средств, деятельности преподавателя и студентов, результатов обучения, необходимых для создания целенаправленного педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса, направленного на профессиональную подготовку будущего учителя.

Анализ профессионально-значимых Интернет-ресурсов позволил заключить, что имеющиеся в современной научной литературе разработки по профессиональной компетентности будущего учителя не полностью отражают требования информационного общества. Мы разработали собственный комплекс компетенций необходимых будущему учителю для работы в Интернет-среде.

Профессиональная компетентность будущего учителя включает набор следующих компетенций:

~ *Информационная компетенция*, знания которой предполагают быструю ориентацию в информационном потоке глобальной сети; знание дидактических возможностей различных телекоммуникационных технологий и их возможных

функций в учебно-воспитательном процессе; знание основ в области информатики и информационных технологий.

~ *Предметная компетенция* в сфере профессионально-ориентированных Интернет-ресурсов, содержащих информацию о современных тенденциях в сфере образования; в сфере разработки и применения интерактивной Интернет-среды как средства развития научно-методической деятельности учителя и т.д.

~ *Профессионально-коммуникативная компетенция* включает знания способов осуществления межличностного взаимодействия, умения идентифицировать себя с собеседником, умения быстро и правильно ориентироваться в меняющихся условиях общения; правильно планировать и осуществлять речевое воздействие.

~ *Психологическая готовность к работе в Интернет-среде* включает владение способами общения в профессиональной Интернет-среде; нормами и правилами поведения в Интернет-среде; техникой делового письма, выразительностью письменного слова, четкостью изложения мысли в письменном виде.

Методические материалы, которые использовались в разработанной автором модели обучения, были основаны на обзоре вариативности сайтов, имеющих ценность для будущего учителя, и рассмотрена их значимость для процесса подготовки современного специалиста в сфере образования.

Далее автором данного исследования подробно рассмотрены конкретные адреса по каждому из обозначенных выше в таблице сайтов, предложен их сопоставительный анализ и возможности использования в процессе профессиональной подготовки будущего учителя.

Подводя итог выше сказанному, мы приходим к выводу о том, что включение конкретных сайтов в программу подго-

товки будущего учителя обеспечивает возможность решения следующих задач:

1. Владение материалами правительственных документов, способствующих тому, что современный учитель овладевает всеми современными вопросами системы образования, такими как: способы модернизации, информатизации образования.

2. Освоение новых технологий как совокупности традиционных и инновационных методов и приемов, обеспечивающих готовность и способность студентов - будущих учителей использовать новые информационно-коммуникационные технологии (форумы, блоги, синхронные чат-конференции), профессиональные Интернет-ресурсы, что способствует повышению интереса к предмету со стороны современных школьников и продуктивности учебного процесса.

3. Изучение опыта проведения конкурсов для учителей, что будет способствовать становлению профессиональных и личностных качеств учителя (мобильности, активности, способности к научной и экспериментальной деятельности).

4. Овладение новой системой оценки качества образования, т. е. ЕГЭ;

5. Изучение опыта учителей по вопросам теории и методики преподавания отдельных предметов.

6. Владение способами повышения профессиональной компетентности через участие в сетевых сообществах, форумах, которые дают реальную возможность консультирования, инструментарий взаимодействия науки и практики. Это, с одной стороны, возможность самовыражения, с другой - разрешение собственных сомнений в верности выбранных методов и педагогических находок в процессе обсуждения с коллегами.

Библиографический список

1. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Педагогика, - 1989.
2. Машбиц, Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. - Москва: Педагогика, 1988.
3. Пейперт, С. Переворот в сознании: дети, компьютеры и плодотворные идеи / под ред. А.В. Беляевой, В.В. Леонаса. - Москва: Педагогика, 1989.
4. Войсунский, А.Е. Психологические аспекты деятельности человека в Интернет-среде. - html.
5. Андреев, А.А. Опыт использования Интернет в образовании. Аналитический обзор / А.А. Андреев, В.И. Солдаткин. - М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А. Шолохова, 1999.
6. Бордовский, Г.А. Новые технологии обучения: Вопросы терминологии / Г.А. Бордовский, В.А. Извозчиков // Педагогика. - 1993. - № 5.
7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для вузов / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. - Москва: Академия, 2000.
8. Теория и практика дистанционного обучения: учебное пособие для студ. высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева; под ред. Е.С. Полат. - М.: Изд. центр «Академия», 2004.
9. Интернет в гуманитарном образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Е. С. Полат. - М.: ВЛАДОС, 2001.
10. Роберт, И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. - М.: Школа-Пресс, 1994.
11. Советов, Б.Я. Информационные технологии: учебник для студентов высших учебных заведений / Б.Я. Советов, В.В. Цехановский. - Москва: Высшая школа, 2005.
12. Хуторской, А.В. Современная дидактика: учебник для вузов. - Санкт-Петербург: Питер, 2001.
13. Ракитов, А.И. Философия компьютерной революции. - М.: Изд-во Политической литературы, 1991.

Статья поступила в редакцию 13.03.10

УДК 371:398

А.В. Перегудов, соискатель КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, E-mail: peregudov@kspu.ru

СТРУКТУРИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ ХИМИКО-БИОЛОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

В работе рассмотрен вопрос отбора содержания при решении проблемы повышения качества математического образования за счет внедрения вертикальной модели химической деятельности. Комплексная реализация описанного подхода позволит обеспечить непрерывное естественно-научное образование, дополнительно систематизируя математические знания.

Ключевые слова: межпредметные связи математики и химии, отбор содержания, непрерывное образование, вертикальная модель химической деятельности, элективный курс, математическая химия.

Изучение основ математики в современных условиях становится все более существенным элементом образовательной подготовки молодого специалиста.

При этом, как показала практика, математика является одной из самых сложных с точки зрения усвоения дисциплин,

особенно для школьников не физико-математических профилей, в частности химического.

Имеют место проблемы, которые не позволяют надлежащим образом изучать, а затем эффективно применять математические методы в решении профильных задач.

1. Сокращение количества часов, выделяемых на изучение дисциплины математика;

2. Непонимание связи математики с профильными дисциплинами и как следствие отсутствие интереса к математике;

3. Отсутствие стыковки учебных образовательных планов при переходе от одной ступени к другой. Математические знания тесно связаны между собой: изложение нового материала всегда базируется на ранее изученном. Поэтому большинство затруднений учащихся и отсутствие интереса к уроку вызывается не столько сложностью изучаемого материала, сколько бессистемностью полученных знаний и навыков.

Указанные проблемы оказываются серьезным препятствием не только при изучении самой математики, но и при изучении всех дисциплин естественнонаучного цикла.

Трудно найти какой-либо раздел химии, который совсем не использует математические методы, но математика для химиков – это, в первую очередь, необходимый и полезный инструмент для решения многих химических задач.

Первое место при решении проблемы повышения качества математического образования занимает вопрос отбора содержания.

Предлагается данный вопрос решить за счет создания вертикальной модели непрерывной химической деятельности (рис. 1), которая обладает преимуществами проективной стратегии и рационально комбинирует активные методы обучения как химии так и математике, а также современные дидактические и информационные средства и технологии.

Предполагается, что комплексная реализация такой модели позволит обеспечить непрерывное естественнонаучное образование, дополнительно систематизируя математические знания учащихся и на выходе создаст качественно новые условия для дальнейшего профессионального обучения и деятельности по выбранному профилю.

Согласно представленной модели необходимо организовать обучение математике следующим образом. Первый этап – создание ориентационной и мотивационной основы для осознанного выбора естественно-научного профиля обучения в 9 классе, где учащиеся параллельно с изучением неорганической химии закрепляют и систематизируют базовые математические понятия, использующиеся при решении химических задач. Для решения этой задачи разработана программа элективного предпрофильного курса «Введение в математическую химию», где каждой теме химии сопоставляются разделы из арифметики и алгебры. Процесс обучения строится по принципу интеграции.

Программа содержит 8 разделов, 7 из которых отражают темы неорганической химии, изучаемой в 9 классе. В каждой теме рассматриваются различные примеры решения химических задач с использованием важнейших математических навыков и умений. Это действия с дробями, использование понятий отношения и пропорции, работа с понятием процентов, применение свойств степеней, решение линейных уравнений и их систем. Восьмой раздел программы предполагает творческую работу учащихся с использованием метода проектов.

В 10-м классе вводится элективный курс «Математическая химия», который ориентируется уже на учащихся, выбравших естественно-научный профиль. На материалах курса органической химии рассматриваются задачи с точки зрения математического инструментария, использующегося в каждой конкретной теме. Всего программа курса содержит 6 разделов, последний из которых также направлен на творческую работу учащихся. Предполагается разработка и защита проектов. Структура химической деятельности, включающая эти два элективных курса, представлена на рисунке 2.

Обучение математической химии на первых двух этапах позволяет:

- систематизировать знания об основных типах расчетных задач;

- углубить знания о способах решения задач;

- расширить предметные знания по химии;

- осуществить сознательный выбор пути дальнейшего обучения и самоопределения в отношении собственной деятельности.

Курс формирует осознанные и математически обоснованные умения и навыки выполнения вычислительных операций и решения химических задач. А главное, курс призван закрепить и систематизировать базовые математические навыки, что также поможет учащимся в успешной сдаче как государственной итоговой аттестации по математике в 9 классе, так и единого государственного экзамена по математике в 11 классе.

Третий этап обучения проходит в 11 классе и направлен уже на подготовку к сдаче единого государственного экзамена. Ведь не зависимо от выбранного профиля, учащиеся сдают ЕГЭ по математике. В связи с этим, нами разработан электронный учебно-методический комплекс по подготовке школьников к сдаче ЕГЭ по математике. ЭУМК реализован на базе web-технологии DHTML. Представлена сетевая версия курса, которая размещена на сервере КГПУ (www.edu.kspu.ru, www.fdup.kspu.ru) и доступна для пользования обучающимися [1].

Существенным моментом при реализации всего курса является тот факт, что обучение проводится с привлечением компьютерных демонстраций в программе Macromedia Flash и компьютерного моделирования. Кроме этого создан лабораторно-компьютерный практикум, реализация которого предполагает использование проектно-исследовательского метода.

На сегодняшний день одним из наиболее распространенных методов оценки знаний обучаемых является тестовый контроль. Самым результативным способом проведения контроля, с нашей точки зрения, является диагностика тезауруса обучаемых.

Процесс формирования тезауруса на каждой ступени математического образования закладывает фундамент систематического представления о понятийном аппарате предметной области, что в свою очередь обеспечивает непрерывное математическое образование [2].

В заключение хочется отметить, что самое важное и нужное в образовании сегодня происходит на междисциплинарном уровне, на границах между химией, физикой, биологией, математикой и информатикой.

В связи с новыми возросшими требованиями к современному школьному образованию необходимы существенные изменения в структуре и подходах к обучению школьников.

Поэтому представленный в статье подход может обеспечить:

- переход от единой образовательной программы для всех учащихся к системе вариативности и многоуровневости;

- широкое применение современных образовательных технологий;

- компьютеризацию образовательного процесса.

Таким образом, согласно нашей гипотезе, построение вертикальной модели непрерывной химической деятельности:

- повысит качество обучения как химии так и математике;

- обеспечит непрерывность математического образования;

- повысит уровень заинтересованности в изучении математики;

- обеспечит систематизацию полученных математических знаний.

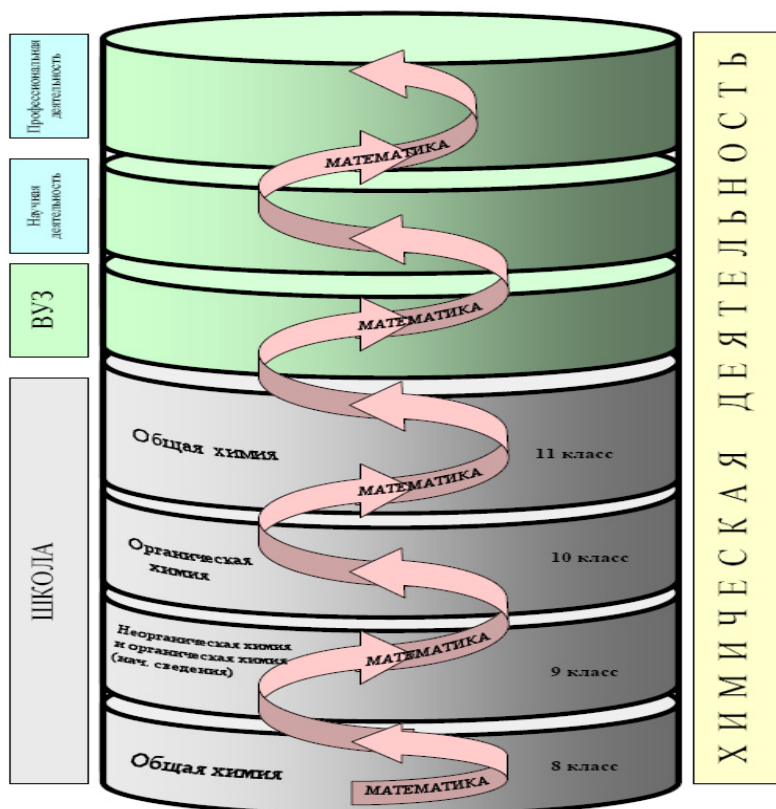


Рис. 1. Вертикальная модель непрерывной химической деятельности

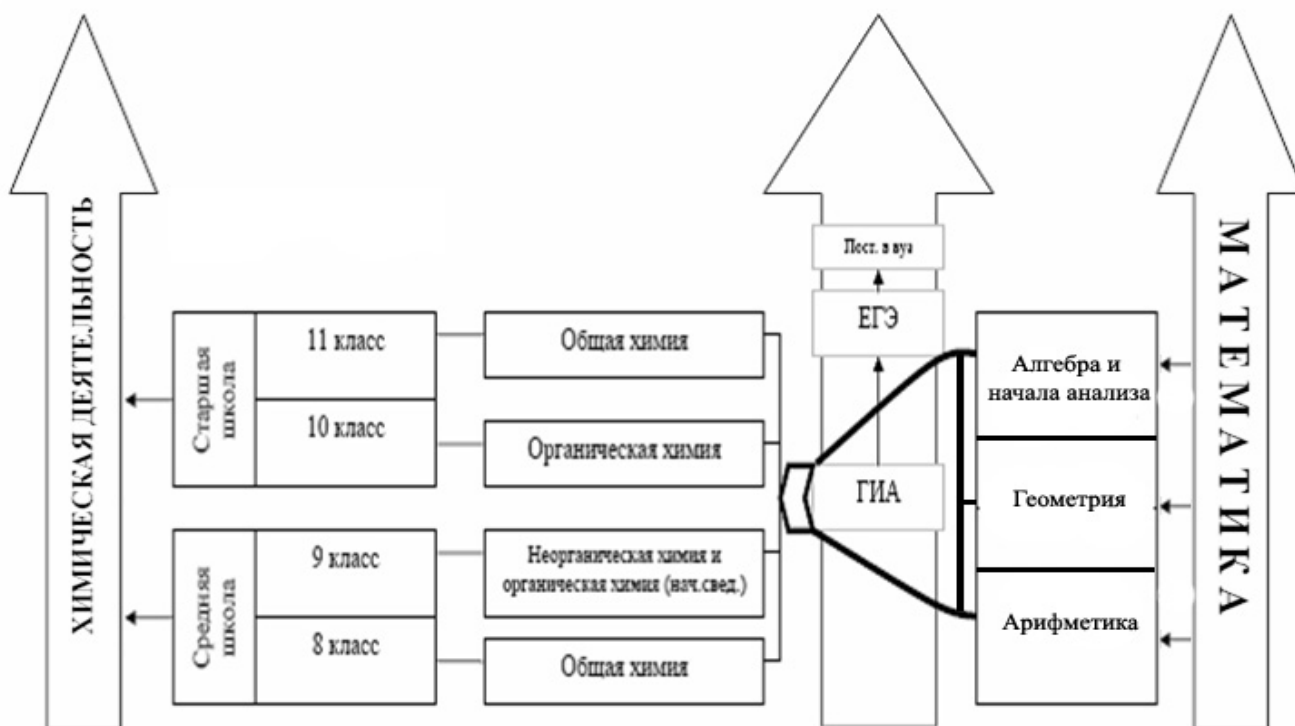


Рис. 2. Структура непрерывной химической деятельности

Библиографический список

1. Перегудов, А.В. Дистанционные технологии при подготовке к единому государственному экзамену по математике // Развитие непрерывного образования: материалы II Всероссийской научно-практической конференции; отв. ред. Е.Н. Белова. – Красноярск, 2009. – Т. 2.
 2. Перегудов, А.В. Информационный подход к отбору и измерению учебной информации в курсе математической подготовки / А.В. Перегудов, Т.П. Пушкарева // Математическое образование. Моделирование. Информационные технологии: сборник трудов IV Международной конференции «Математика. Образование. Культура»; под общ. ред. Р.А. Утеевой. В 3-х ч. – Тольятти: ТГУ, 2009. - Ч. 3.
- Статья поступила в редакцию 13.03.10

УДК 378

Е.А. Гнатышина, д-р пед. наук, проф. ЧГПУ, г. Челябинск, факс 8-(351)- 264-7753

ВЕКТОРЫ ВНЕДРЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ФАСИЛИТАЦИИ В ОРГАНИЗАЦИЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

В работе описано явление педагогической фасилитации, проанализированы особенности ее применения в сфере профессионального образования, предложен алгоритм педагогической фасилитации при формировании навыков самоуправления студента в поисково-проблемной проектировочной работе.

Ключевые слова: профессионально-педагогическое образование, фасилитация, педагогическая фасилитация, педагог-фасилитатор, самостоятельная работа студентов.

Современное образование по целому ряду причин столкнулось с совершенно новой ситуацией в обучении и развитии личности. Главная из этих причин – вхождение научно-технического прогресса в стадию трансфинитности (неограниченной самовоспроизводимости). В связи с этим насущной становится необходимость изменения условий, форм и методов учения, особенно в системе высшего образования. На авансцену образовательного процесса вуза выходит новое действующее лицо – студент, самостоятельно познающий, самостоятельно трансформирующий знания в новые способы действий, соответствующие запросам непрерывно меняющейся эпохи. Но как воспитать такого студента?

В плане ответа на поставленный вопрос интерес представляет открытое в педагогике и психологии явление **фасилитации** (от англ. to facilitate – облегчать, помогать, содействовать, создавать условия). С позиций лексического толкования, суть процесса фасилитации проста: оказание помощи в проблемной ситуации. Специфика и сложность данного процесса становятся понятными лишь при знакомстве с его психологическим механизмом. Наибольшую ясность в осознание такого механизма вносят труды А. В. Петровского, М.Г. Ярошевского [1], Г.М. и А.Ю. Коджаспировых [2].

А.В. Петровский рассматривает процесс фасилитации **в социальном плане** и связывает его с повышением продуктивности деятельности индивида за счет актуализации в его сознании образа другого человека, выступающего в качестве соперника или заинтересованного наблюдателя. Этот процесс ученый называет «отраженной субъектностью», определяя его как *формирование идеальной представленности одного человека в другом, инобытия кого-либо в ком-либо*. Отражаясь в других людях, человек способствует изменению их взглядов, развитию побуждений и ранее не испытанных переживаний. Таким образом, личность открывается людям как значимый источник новых ценностных смыслов.

Разработку концепции **педагогической фасилитации** начал в конце 50-х годов прошлого века К. Роджерс. В отечественной психологии и педагогике она приобрела ряд последователей: Е. Ю. Борисенко, Е.Г. Врублевская, Р.С. Димухаметов, Э.Ф. Зеер, И.В. Жижина, Л.Н. Куликова, А.М. Рябков и др.

Механизм педагогической фасилитации конкретизировал Э.Ф. Зеер [3], предложив понимать под ним усиление эффективности обучения и воспитания за счет особой организации общения и деятельности педагога, благодаря которой он становится для воспитанников «значимым другим» (Э. Берн) – увлекающим, воодушевляющим, облагораживающим.

С учетом сказанного мы склонны понимать под педагогической фасилитацией *специфически организованный процесс целенаправленного воздействия на обучающихся значимого для них педагога – образца поведения и деятельности, носителя важных ценностных смыслов бытия, способного «заражать» ими воспитанников и тем самым повышать продуктивность их обучения и развития*.

Будучи явлением психологического порядка, в педагогике фасилитация может и должна рассматриваться с точки зрения создания *благоприятных условий*, необходимых для органичного проявления фасилитирующих начал личности преподавателя (учителя) в образовательном процессе. К таким условиям сторонники педагогической фасилитации относят: 1)

конгруэнтность преподавателя, в частности – адекватность восприятия им целей и мотивов поведения обучающихся; 2) психологическую безопасность процесса учения, в частности – индивидуальный подход к оценке успехов и неудач на пути экзистенциального роста личности; 3) психологическую свободу процесса учения, в частности – отказ от строгой регламентации правил общения при решении креативных задач [4].

Нельзя не признать полного соответствия приведенного комплекса условий задачам благоприятной реализации педагогической фасилитации непосредственно педагогом в процессе его взаимодействия с обучаемыми. Вместе с тем нельзя не видеть, что с задачами *организационного управления* внедрением феномена фасилитации в образовательный процесс учебного заведения он коррелирован слабо. Нас же в нашей статье интересует именно этот аспект проблемы.

Пытаясь выявить наиболее существенные стороны данного аспекта, мы проанализировали явление педагогической фасилитации в контекстах синергетического, акмеологического и духовно-личностного подходов и пришли к выводу о том, что общение и деятельность педагога-фасилитатора выполняются для обучающихся значимыми аксиологическими смыслами, лишь в том случае, если они: а) *продолжены*, то есть их временной интервал достаточен для закрепления в сознании обучающегося образа педагога как «значимого другого»; б) *персонифицированы*, то есть поддержаны аттракцией (взаимным притяжением), обеспечивают «вживание» педагога и обучающегося во внутренний мир друг друга; в) *бифуркационно ориентированы*, то есть сопровождают *все* критические ситуации в образовательной жизнедеятельности обучающегося.

Элементы приведенного перечисления мы позиционировали как искомые *организационные условия* реализации феномена педагогической фасилитации в учебном заведении и одновременно вынуждены были признать, что обеспечить их наличие в практике высшего образования достаточно трудно. Главная трудность при этом связана со спецификой образовательного процесса вуза: многие вузовские курсы слишком кратковременны для установления глубоких контактов преподавателя со студентами. Между тем нередко именно преподаватели этих курсов обладают необходимой синергетикой для оказания ценностного влияния на воспитание студентов.

Выход из обозначенного противоречия видится нам в более широком использовании возможностей регионального компонента стандарта ВПО, и, в первую очередь, той его области, которая связана с организацией самостоятельной работы студентов, ибо сфера самостоятельной работы открывает простор для педагогической фасилитации независимо от специализации преподавателя и временной протяженности читаемых им курсов.

Для усиления эффекта фасилитации самостоятельная работа студентов должна быть переведена из разряда исполнительской в разряд проблемно-поисковой. Видами самостоятельной работы студентов, наиболее явно отвечающими задачам проблемно-поискового обучения, являются учебно-научно-исследовательская деятельность и все разновидности предусмотренных стандартами практик.

Выстраивая систему организации студенческих исследований и практик, мы руководствовались соображениями о их связи друг с другом и о ведущей роли педагога-фасилитатора в овладении студентами проектировочно-практическими компе-

тенциями. При этом педагог-фасилитатор рассматривался нами как «стержень» стабильности профессиональных интересов студента и как возбудитель его активности в освоении профессиональной деятельности.

В таком позиционировании вузовского педагога-фасилитатора нет натяжки. В какой бы области знаний он ни сотрудничал со студентом, он всегда имеет возможность оказать ему реальную помощь. Так, преподаватель информационно-технологических дисциплин может непрерывно содействовать студенту-дизайнеру в углублении навыков электронного конструирования костюма, а преподаватель курса экологии – помогать будущему автомеханику, формируя поле его интенции в сфере эволюции здоровьесберегающих технологий в автомобильном транспорте. Важно лишь уже на первых порах обучения студента выявить круг его интересов и «закрепить» за тем педагогом, с которым возможны наиболее благоприятные контакты. Мы убеждены: педагог-фасилитатор должен сопровождать студента на всех этапах профессионального становления, вплоть до выпуска из вуза, – только в этом случае возможны действенная аттракция и действенное вхождение «значимого другого» в индивидуальный мир подопечной личности.

Следуя лексическим новациям в современной вузовской методике [5], мы предлагаем вузовского педагога-фасилитатора именовать *тьютором*. Тьюторство исторически связано с устойчивым личным покровительством, с наличием индивидуальных контактов между опекуном и воспитанником [2].

Вместе с тем, внедряя систему тьюторского сопровождения обучения и развития студентов, важно предотвратить ее чисто академическую направленность – ориентацию на решение сугубо теоретических проблем. С этой целью фасилитирующие усилия тьютора разумно поддержать усилиями *практического специалиста – ментора*, помощника студента при вживании в условия реального предприятия, организации, учреждения.

Менторство традиционно соотносится с наставничеством [5] и органично вписывается в контекст педагогической фасилитации. Проблема в данном случае заключается в том, что ментор, общающийся со студентом только в периоды практик, оказывается лишенным части психологической информации, связанной с иными этапами развития студента. Педагогическая фасилитация, между тем, предусматривает полноту владения ее реализатором всей важной информацией о подопечном, иначе грамотно выстроить педагогическое содействие в ее пространстве довольно сложно. Поэтому подключение ментора к студенту, равно как и подключение тьютора, необходимо с первых дней обучения студента в вузе.

Опираясь на последнее умозаключение, попробуем утверждать, что процесс погружения студента в реальные условия будущей профессиональной деятельности счет его пролонгации и сопровождающей его фасилитации. Пролонгация открывает студенту возможность *постепенного* вживания в разные социальные роли, предписанные специалисту его профиля, и выбора наиболее приемлемых для себя, сообразных своим качествам, своему видению себя в профессии. Тем самым достигается определенная защищенность обучающихся от психологических срывов в периоды предусмотренных стандартами практик.

Что же касается педагогической фасилитации, то она обеспечивает студенту поддержку и помощь на пути профессионального роста и неизбежных отклонений от его магистрали в точках бифуркации. Две боковые вертикали рисунка представляют наше видение примерных функций педагогов-фасилитаторов в рассматриваемом процессе.

Мысль о рациональности двойной (*теоретико-практической*) фасилитации при подготовке студента к профессиональной деятельности выражена в содержании рисунка достаточно четко. Благодаря этому становится очевидной целесообразность создания объединенными силами вузов и базовых предприятий (учреждений, организаций) совместных сообществ тьюторов, студентов и менторов, или, иными словами, *фасилитационных сообществ*.

Рисунок позволил нам зафиксировать наиболее существенные, на наш взгляд, моменты сотрудничества субъектов таких содружеств, но не выветил алгоритма реализации их сотрудничества при подготовке студента к самостоятельной проблемно-поисковой работе. Учитывая, что все виды проблемно-поисковых работ должны иметь прочную теоретическую «подкладку» и реальный практический результат, мы построили сконструированный нами алгоритм по уже использованной схеме объединения вертикалей взаимодействия тьютора, студента и ментора (рис. 2).

Принцип действия предлагаемого алгоритма основан на *параллельной* теоретико-практической (тьюторско-менторской) поддержке студента при присвоении им основных функций самоуправления в процессе учебно-проектировочной и научно-проектировочной деятельности. При этом фасилитационные влияния на студента либо происходят одновременно (на рисунке – общая параллель взаимодействия), либо расходятся в силу специфики своего содержания (на рисунке – отдельные параллели взаимодействия), но в любом случае переkreщаются. Это способствует непрерывному теоретико-практическому обогащению всех участников рассматриваемого содружества.

Существенная особенность архитектуры нашего алгоритма – его кольцевая композиция (идея предложена Р.С. Димухаметовым). Алгоритмическое кольцо в структуре фасилитации передает мысль о самодостаточности представленных в ней управленческих функций и о ведущей роли в их составе функции рефлексии – источника новых ценностных смыслов в становлении и развитии профессионала.

Таковы некоторые аспекты нашего видения проблемы внедрения педагогической фасилитации в организацию самостоятельной работы студентов вузов.

Разумеется, предложенная идея требует для своей реализации немалых организационных, научно-методических усилий и определенных финансовых затрат (учитывая необходимость разработки специальных образовательных программ, специальной подготовки тьюторов и особенно – менторов). Полагаем, однако, что проведение идеи в жизнь может окупиться как в плане укрепления отношений вузов с базами практик студентов, так и в плане повышения качества подготовки выпускников. Последнему несомненно будут способствовать:

- усиление фундаментальности подготовки посредством непрерывного взаимодействия студента с тьютором – индивидуальным опекуном в сфере освоения профессиональной теории;

- усиление практической направленности подготовки посредством непрерывного взаимодействия студента с ментором – индивидуальным наставником в сфере освоения профессиональной практики;

- опережающая профессиональная адаптация студентов, обеспечивающая их *постепенное* вживание в условия и проблемы реальной профессиональной деятельности;

- относительная безболезненность профессиональной адаптации, протекающей под покровительством «значимых других», предупреждающих отклонения от линии профессионального развития и поддерживающих системогенез развития в точках бифуркации;

- достаточно существенный прорыв в области интеграции теории с практикой профессиональной подготовки за счет *совмещения* процессов разработки и внедрения учебно-курсовых, дипломных и иных проектов, выполняемых студентами в соответствии с личными наклонностями;

- перевод путей решения задачи становления самостоятельного, активного выпускника вуза из стихийного, слабо контролируемого в четко управляемое, «поднадзорное» русло, ибо нет профессиональной самостоятельности и адекватной активности там, где не выработаны навыки подотчетности, саморегуляции и осознания результатов своих действий.

Безусловно, актуальность создания фасилитационных сообществ в вузах (как, впрочем, и в учебных заведениях иных уровней) обоснована нами частично. Тем не менее надеемся, что

свою основную мысль нам удалось донести до читателя – мысль о том, чтобы под влиянием «значимых других» (в нашем случае – тьютора и ментора) «заразить» студента стремлением к *самостоятельной, продуктивной* профессиональной деятельности, выработать у него умения самоуправления в этой

деятельности и тем самым перейти от воспитания функционеров к подготовке мобильных, способных к принятию нестандартных решений, уверенных в своих профессиональных возможностях специалистов.



Рис. 1. Пролонгированный процесс вхождения студента в пространство самостоятельной профессиональной деятельности и примерные функции фасилитаторов в этом процессе (в сфере подготовки педагога профессионального обучения)

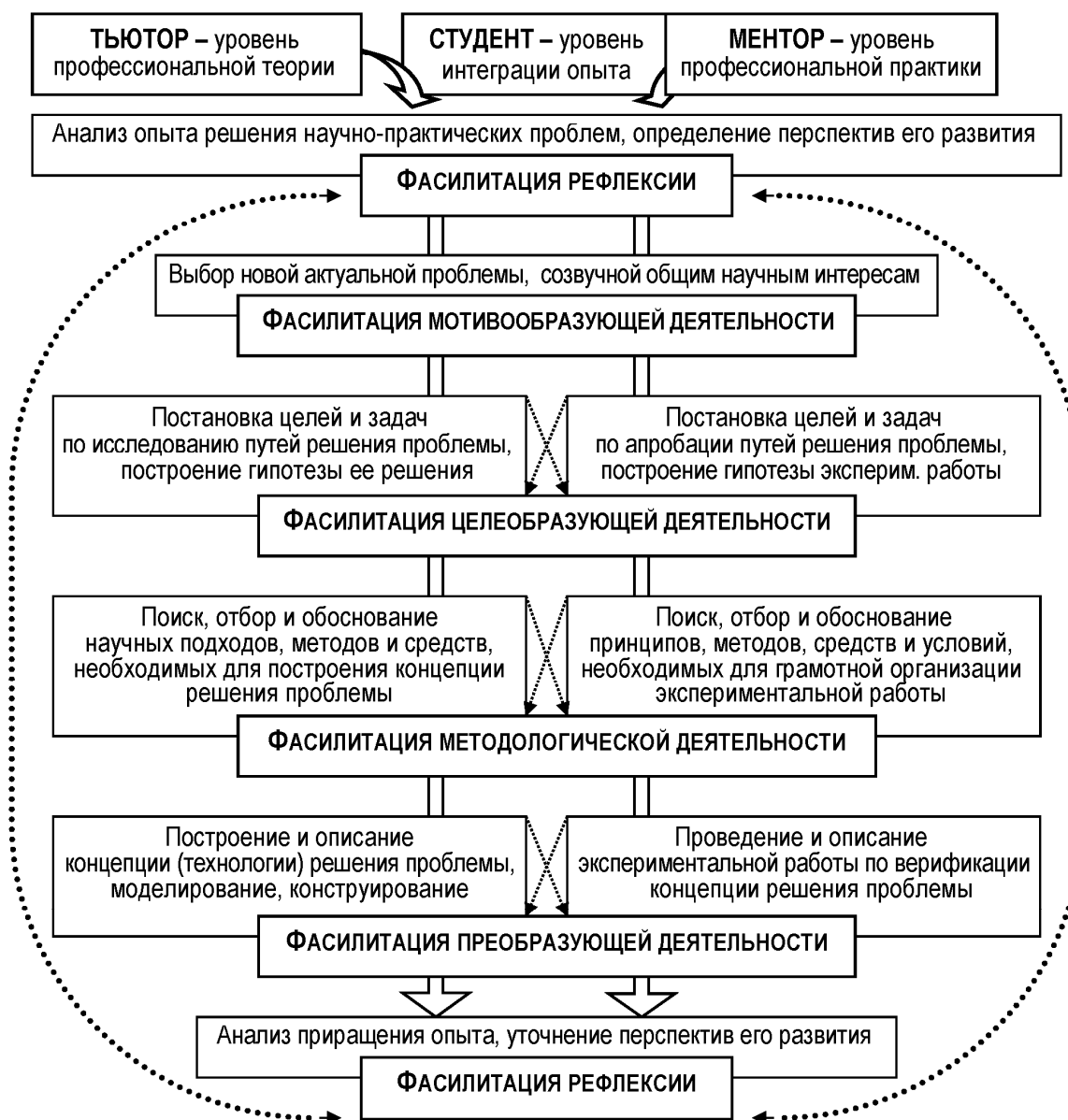


Рис. 2. Алгоритмическое кольцо педагогической фасилитации при формировании навыков самоуправления студента в поисково-проблемной проектировочной работе (с опорой на идею «кольца» Р.С. Димухаметова)

Библиографический список

1. Психология: Словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1990.
2. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Ростов н/Д., 2005.
3. Зеер, Э.Ф. Личностно ориентированные технологии профессионального образования // Повышение академического уровня учебных заведений на основе новых образовательных технологий : тез. докл. 6-й науч.-практ. конф., 7-11 дек. 1998 г. – Екатеринбург, 1998.
4. Рябков, А.М. Фасилитация в профессиональном образовании // Педагогика. – 2008. – № 1.
5. Янчуркина, Н.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка на педагогической практике по модели «Менторство» / Н.А. Янчуркина, Т.С. Фролова, Н. Шестакова // Приложение к журн. «Среднее профессиональное образование». – 2008. – № 12.

Статья поступила в редакцию 13.03.10

УДК 74.204.2

Н.В. Панова, канд. пед. наук, доц. СПбАППО, г. Санкт-Петербург, E-mail: panovanina@mail.ru

ВЛИЯНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ФАКТОРОВ НА САМОРЕАЛИЗАЦИЮ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА

В статье обосновывается необходимость учета разнообразных факторов, влияющих на самореализацию педагога в профессиональной деятельности. Доказывается важность социокультурной педагогической среды постдипломного педагогического образования, позволяющего повысить эффективность самореализации личностно-профессионального потенциала педагога, которая рассматривается с позиции акмеологиче-

ского и индивидуально-развивающего и гуманно-личностного подходов. Предлагаются определения, классификация и содержательное наполнение рассматриваемых факторов.

Ключевые слова: *лично-профессиональный потенциал педагога, акмеологический подход, индивидуально-развивающий подход, гуманно-личностный подход, принципы непрерывного профессионального развития в пространстве жизненного самоосуществления.*

Система непрерывного профессионального образования является, с одной стороны, является одним из основных институтов социализации человека и формирования гармонично развитой, активной, творческой личности, с другой — обеспечивает воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества. Научное и научно-методическое обеспечение качества непрерывного постдипломного педагогического образования осуществляется через усиление взаимосвязей системы педагогического образования и потребности общества; разработку научных основ и научно-практических методов диагностики качества педагогического образования, методологических и методических основ проектирования содержания и обеспечения **самореализации** педагогов в деятельности.

Современная система непрерывного педагогического образования характеризуется открытостью, многоступенчатостью, многоуровневостью, многофункциональностью, гибкостью и динамичностью. Разработка содержания непрерывного педагогического образования базируется на следующих основных принципах:

- **фундаментальность** — научной обоснованности и высокого качества психолого-педагогической, социогуманитарной и общекультурной подготовки;
- **универсальность** — полноты набора курсов, обеспечивающих системную подготовку в единстве профессиональной и общекультурной составляющих;
- **интегративность** — междисциплинарной связи, ориентированной на формирование целостной картины мира на основе взаимодополнительности содержания и единства цели и требований;
- **вариативность** — гибкого сочетания обязательных базовых и дополнительных дисциплин по выбору и специализации;
- **практическая направленность** педагогического образования;
- **преемственность**, предполагающей общие концептуальные подходы на всех уровнях непрерывного образования;
- **динамизм** — прогностического характера проектирования содержания образования.

Реализация целей профессионального образования осуществляется во взаимодействии с социально-экономической средой, динамичное изменение которой предопределяет условия деятельности образовательных учреждений.

Фундаментальную основу профессионального развития педагога составляет **индивидуально-развивающий подход**, предусматривающий условия становления непрерывного развития человека как профессионала и как индивидуальности, предоставление ему прав на самореализацию, создание специальных программ формирования и развития профессионально-личностной компетентности, образовательного успеха личности, проявляющейся в собственных действиях в определенных профессиональных ситуациях [1]. Выделение общих и специфических профессионально-значимых качеств, готовность продолжать обучение должна включать ряд современных принципов повышения квалификации:

- **установка на формирование мотивов**, потребность в профессиональном совершенствовании;
- **целостность процесса повышения квалификации**, основанная на деятельности подходе;
- **сочетание индивидуального саморазвития**;
- **взаимосвязь теоретической подготовки** и общепрофессиональной подготовки;
- **соотнесение содержания курсовой подготовки** основным тенденциям обновления его на современном этапе;

- **направленность** на разработку собственной программы развития;
- **проявление человеческого потенциала** в успешной профессионально-педагогической деятельности [2].

Категория «профессионал» рассматривается как проекция профессионализма, как единство и взаимообусловленность профессиональной деятельности, профессионального сознания, профессиональной общности (совместности в профессиональном сообществе).

Делая акцент на формирование и развитие и усиление рефлексивной составляющей в непрерывном образовании, мы ориентируем педагога на самореализацию, моделирование процесса профессионального развития в многоуровневом педагогическом образовании. Для этого необходима разработка стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога, необходимость проектирования и использования социально-образовательных технологий в формировании профессионально-личностной компетентности на каждом этапе профессионального становления, с учетом особенностей его индивидуальной траектории развития и самореализации в соответствии с запросами личности в условиях модернизации образования.

Личностно-профессиональное развитие педагога выступает как построение педагогической деятельности при непрерывном образовании, осуществляющегося поэтапно, с использованием самопроектирования своего жизненного пути, обретением смыслов в самоидентификации и самореализации [3]. Это процесс формирования личности, ориентированный на высокие профессиональные достижения, осуществляемые в саморазвитии личности в профессиональной деятельности,

В.А. Сластенин разработал модель профессионала, которая включает в себя следующие компоненты:

- **свойства человека как целого** — образ мира, направленность, особенности проявления креативности, интеллектуальные черты индивидуальности, эмоциональность, профессиональные ожидания, представления о своем месте в профессиональной общности;
- **праксис профессионала** — специфические черты, навыки, действия;
- **гнозис профессионала** — прием информации, ее переработка, принятие решения, гностические умения, навыки и действия;
- **информированность** — опыт, культура профессионала;
- **психодинамика** — интенсивность переживаний, быстрота их смены, нагрузки и трудности в данной профессиональной области [4].

Становление личностного потенциала педагога мы связываем с качественным преобразованием включенных в деятельность и обеспечивающих ее осуществление личностных свойств в соответствии с требованиями деятельности и критериями самой личности. Механизмы развития включают систему саморегуляции деятельности и структурирования субъектного опыта, определяющие, по нашему мнению, активную, целенаправленную и конструктивную позицию педагога в повседневной жизнедеятельности и перспективе его развития. В практической жизни подобная позиция характеризует педагога как самостоятельного и творческого [5].

В самореализации личности, как ее понимает гуманистическая психология, лежат понятия, так или иначе связанные с самосознанием. Самосознание может определяться через познание себя, познание своей самости, где потребность в самореализации — высшая в иерархии потребностей. В результате ее удовлетворения личность становится тем, кем она может и должна стать в этом мире. Главное профессиональное предна-

значение, дело человека совершается вместе с сотворением его личности [6].

Мы определяем пути профессионализма педагога как:

- формирование личностного смысла деятельности в результате изменения системы выполнения деятельности, ее функций и иерархического строения;
- становление профессионального мировоззрения на основе изменения личности субъекта;
- выработку умения максимально управлять своим психическим состоянием, оперативно воздействовать на творческое самочувствие самого себя и учащихся;
- способность не только к конструированию индивидуального жизненного пути, но и к созданию возможности проявлять субъективную активность.

Пространство жизненного самоосуществления есть пространство тех ценностных, смысловых и предметных составляющих образа мира педагога, от реализации которых зависит широта обретаемого им пространства, в котором он реализует профессиональную деятельность в настоящем времени. Неосознанность смысла рождает стихийность и алгоритмизированность профессионального поведения, создавая условия для манипулирования педагогом. Когда педагог намеренно скрывает смысл своих действий, он невольно превращает в объект того, с кем работает. Таким образом, само обращение к поиску смысла способствует формированию подлинно профессиональной позиции. При оценке качества педагогической деятельности целесообразно опираться на весь спектр перечисленных значений. В этом случае необходимо принимать во внимание:

- характеристику реального состояния педагогической деятельности, обладающей своеобразием;
- степень ее соответствия установленным стандартам осуществления деятельности;
- меру удовлетворения потребностей тех, кто прямо или косвенно заинтересован в результатах этой деятельности.

Логика смысла реализуется через последовательность его ценностных выборов и определяет логику развития педагогической системы. Поиск смысла в деятельности сопряжен с абсолютной неуспокоенностью, прогностичностью, ориентированной на образовательные эффекты, снижение их значимости дальнего действия.

Исходя из анализа представлений о процессе личностно-профессионального развития, нами выявлены существенные различия в понимании и подходах к формированию важнейших профессиональных и личностных факторов особенностей развития. Систематизация факторов показала, что в ходе непрерывного образования происходит синтез профессиональной, личностной, исследовательской культуры, формируется направленность личности на саморазвитие и самореализацию в педагогической деятельности. С учетом этого в качестве интегративного методологического основания построения концептуальной модели профессионального становления и развития педагога определен индивидуально-развивающий подход, делающий акцент на формировании и усилении рефлексивной составляющей непрерывного образования. Модульность, междисциплинарность, преемственность содержания непрерывного образования педагога предусматривают обязательность индивидуального развития на разных этапах жизненного пути.

Индивидуально-развивающий подход в профессиональном и личностном развитии педагога ориентирует его на самореализацию, создание специальных программ формирования профессионально-личностной компетентности как меры успеха личности, проявляющуюся в определенных профессионально и социально значимых ситуациях.

Разработка системы критериев профессионального совершенствования может быть введена как категория меры становления субъектом деятельности. Если личность не осознает противоречия между своими данными возможностями и социальными требованиями, не решает его, то она расплывается психологической или личностной «ценой». Деятель-

ность педагога может быть оптимальной, результативной социальной, но усилия, которые он вынужден затрачивать ежедневно, истощают его жизненные силы, работоспособность, порождают неудовлетворенность жизнью. В конечном итоге все жизненные силы педагога уходят на восполнение этого несоответствия.

Различные ступени квалификации – это завершённый этап подготовки кадров в системе непрерывного образования, характеризуемый определенным объемом и соотношением образования и опыта, требуемого для освоения профессии. Совокупность ступеней квалификации составляет структуру профессионального образования, которая отражает традиции и тенденции развития профессиональной подготовки в постдипломном образовании, определяет и учитывает фактически сложившиеся требования стандарта профессионального образования. Уровень квалификации характеризует профессиональное мастерство конкретной личности в рамках данной ступени и зависит от обученности индивидуума и характеризуется такими объективными и проверяемыми параметрами, как объем, диапазон, качество знаний и умений.

Сложность и наукоёмкость профессионального поля определяет требования к объему владения профессиональными компетенциями и профессиональными умениями. Нами изучались факторы, оказывающие влияние на отношение педагога к профессиональной деятельности, выявлялись существенные характеристики самореализации личности и целевых групп, участников эксперимента. Исследовались мотивы, влияющие на запросы личности в развитии своей образовательной траектории и построении профессиональной карьеры, выявлялись и изучались пути профессионального и личностного роста, разрабатывался алгоритм деятельности личности по преодолению кризиса карьеры, особенности профессиональных деформаций.

Нами доказано, что успех личности педагога обеспечивается рядом профессиональных компетенций: готовностью к реализации своего потенциала (мотивационный аспект); способностью к организации и планированию; способностью принимать решения; готовностью трансформировать приобретаемые знания в инновационные технологии; владением современными информационными технологиями; обладанием навыками самостоятельного получения знаний; сформированностью исследовательских способностей; способностью к адаптации в новых ситуациях; способностью к генерации новых идей (творчеству); способностью работать самостоятельно.

Непрерывное многоуровневое образование призвано обеспечить гармоничное развитие каждой личности, индивидуализировать обучение. Новыми социокультурными факторами инициированы свойства профессионального самосознания педагогов: **автономность, рефлексивность, диалогичность**.

Автономность имеет ряд основных признаков:

- независимость от влияния социума и давления административных установок;
- осознание идеального образа «Я-концепции».

Саморазвитие личности и проявление его социального потенциала создают переживания благополучия. Следует учесть ряд закономерностей: чем выше автономность, независимость, выражающаяся в способности противостоять социальному давлению, возможности регулировать собственное поведение и оценивать себя, исходя из собственных стандартов, тем выше независимость, чувство уверенности и компетентности, способность эффективно использовать различные жизненные обстоятельства, умение самому выбирать и создавать условия, удовлетворяющие личностным потребностям и ценностям, тем ниже несдержанность и вспыльчивость [7].

Рефлексивность означает диалог сознания, который проявляется как психологический и интеллектуальный. Психологическая рефлексия выявляет состояния педагога как положительные (здоровьесберегающие), так и отрицательные (здоровьеразрушающие). Интеллектуальная рефлексия выявляет отношение к информации, уровень понимания информа-

ции. Педагогическая деятельность рефлексивна по своей природе, в ней проявляются:

- практическое взаимодействие педагога, когда он стремится адекватно понимать и целенаправленно регулировать мысли, чувства, поступки;
- проектирование собственной профессиональной деятельности, с учетом особенностей их продвижения и развития;
- в процессе самоанализа деятельности и самого себя как ее субъекта.

Принцип рефлексии в жизни педагога способствует потребности в постоянном самосовершенствовании себя и определяет способы действия педагога, позволяет активизировать нравственные основы личности, его профессиональное функционирование. Развитые навыки профессиональной рефлексии способствуют становлению профессионального самосознания на различных уровнях личностно-профессионального развития, когда низкий уровень отличает узость понимания социально-психологических последствий взаимодействия; средний уровень характеризует умение регулировать свое поведение в ситуациях затрудненного общения; высокому уровню присущи системное видение педагогического процесса, программно-целевой подход к организации профессионального сотрудничества, богатство мотивационно-ценностных отношений к взаимодействию, высокая информированность и культура общения [8].

Учитывая позицию В.А. Болотова, считающего, что перспективами для изменения педагога при решении образовательных задач может стать рефлексия неудачи, которая может быть важнее успеха. Она способна формировать совершенствование и обновление себя самого, способность учиться новому и отказываться от старого, отвечать на вызовы современного образовательного пространства через способность информационного пространства, самоидентификацию. Важно учиться отказываться от знаний, не работающих в изменившихся условиях новой дидактики, отвечающей вызовам завтрашнего дня [9].

Диалогичность означает использование диалога как эффективного способа осуществления рефлексивной деятельности. М.М. Бахтин видел в диалогичности стиль мироощущения, характерного для лозунга «ветра и потока», перемен и обновления. Диалогически полярные тенденции способны развиваться, взаимно пересекаясь и взаимообогащаясь в диалогическое целое. Базовыми критериями диалога являются:

- критерии гуманности, уважения личности каждого человека;
- экологичности, уважения к индивидуальным возможностям;
- отказ от форсирования развития, формирующих его технологий, защита психологического благополучия;
- демократические формы принятия решения, дающие возможность выбора по значимым вопросам, ответственность за эти выборы для каждого [10].

В методологическое основание профессиональной деятельности педагога заложен **гуманно-личностный подход** к изучению человека во всех его проявлениях (организм, индивид, личность, профессионал) и взаимосвязях с компонентами структуры деятельности, где понимание (на основе психологического словаря 1999 г.) личность – 1) субъект социальных отношений и сознательной деятельности; 2) определяемое включенностью в социальные связи системное качество индивида, формирующееся в совместной деятельности и общении. Гуманно-личностный подход ищет и открывает пути и способы «одухотворения» образовательного процесса, помогает педагогу находить высокий духовный смысл в науке, позволяет реинтерпретировать характер отношений с окружающей средой в том направлении, что педагог способен не только адаптироваться, но и изменять свое окружение, основываясь на собственном представлении о себе и своей миссии. Разработка стратегии деятельности может превратиться в активное построение и преобразование окружающей реальности, где возникает понимание того, что эффективное личностно-про-

фессиональное развитие — это не только изменение технологий и навыков, но и изменение ценностей, которые лежат в основе совместной деятельности педагогов [11].

Гуманная педагогика призвана осуществить развитие творческого потенциала личности, благотворности среды общения, содержательной целостности, которая является одной из центральных линий личностного развития, где творчество есть главное условие реализации своей индивидуальности, в основе которой воспитание добротой и справедливостью, доверием и уважением, жизнью.

Принцип гуманизации и демократизации ориентирует личность педагога, через усиление внимания к жизненным интересам, для развития инициативы и творчества педагогов при выборе индивидуального пути развития с учетом его интересов, ценностных установок. Принципы гуманизации основываются на позитивных изменениях в новых жизненных ситуациях, культуре профессионального поведения. Осознание и принятие педагогом системы ценностей, образующих гуманистическую направленность личности, позволяет согласовывать цели и мотивы, средства их достижения и выходить за рамки наличного бытия. Реализация ценностей раскрывает путь педагога от авторитарной педагогики к гуманистической. Дело касается коренного переосмысления образовательного процесса, которое сохраняет прежние достижения психолого-педагогической науки, работающей на гуманизацию образования и противостояние технократическим установкам, что предполагает:

- развитие демократического стиля взаимоотношений;
- установление отношений содействия, ненасилия, основанных на гуманистических нормах морали;
- изменение образа мышления, основанного на понимании единства и целостности мира и роли человека в его сохранении.

Обращение к внутренним (психологическим) ресурсам педагога опосредуют внешние воздействия. По мере накопления жизненного опыта и развития личности пересматривается ранг значимых событий, по-новому осознаются события прошлого, которые личность использует для самосозидания через значимые для нее жизненные события, вызывающие в ее душевной жизни определенные изменения. К.Г. Юнг указывал на важность осознания индивидом своего жизненного опыта вобретении им своей психологической интеграции [12].

Принцип экзистенциального выбора в педагогической деятельности основан на сосредоточенности развития индивидуальности, на достижении аутентичности (своей сущности, подлинности). Доминантное значение отводится самопознанию. Чтобы по-настоящему понять человека, следует прежде всего понять главное: как именно и в какой мере он участвует в созидании своей жизни, как переживает и осмысливает свою жизнь, отвечает на фундаментальные вопросы бытия, делает жизненные выборы, осуществляет решения, принимает за них ответственность. Смысл состоит в том, чтобы поддержать педагога по развитию своего Мира в направлении большей гармоничности и человечности. Изменение качества взаимоотношений педагога с другими людьми является важнейшим критерием эффективности его работы.

Принцип развития сущностных сил и способностей педагога, позволяет ему выбирать оптимальные стратегии жизненного пути, обеспечивающие возможность для личностно-профессионального роста, самореализации, творческого развития потенциалов, осознания собственной значимости для других.

Принцип смысловых ориентаций и особенностей системы ценностей в понимании смысла происходящего в жизни. Динамика смысловых ориентаций помогает в определенной мере контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Смысловая установка включает возможность реализации личного смысла, которая складывается на почве деятельности, отражена в знаниях, эмоционально-потребностном вживании в предметы деятельности. Социальная установка превращается в смысло-

вую позицию, выверяемую ситуацией, обретенным смыслом [13].

Адекватность смысла сопряжена прежде всего с самим человеком, его потребностно-эмоциональным субъективным состоянием. Педагог может осознавать смысл своей жизни, когда он направлен на реализацию своего предназначения. Поэтому смысл жизни бывает только один, в то время как жизненных целей может быть бесконечное множество [14]. Между характером смысложизненных ориентаций и индивидуальным стилем педагогической деятельности педагога существует зависимость, когда педагогическая профессия является ведущим компонентом структурной иерархии смысла жизни, создаются благоприятные условия для раскрытия индивидуальности профессионала. Это увеличивает эффективность профессиональной деятельности, что в свою очередь способствует дальнейшему повышению ее значимости в системе смысложизненных ориентаций. В условиях малой значимости «профессионального смысла» последний обладает достаточной энергетикой для формирования индивидуального стиля, способствует одностороннему проявлению индивидуальности в его профессиональной деятельности.

Здесь вступает в силу *принцип дополнителности*, суть которого заключается в познании взаимоисключающих «дополнительных» классов понятий. Воспитание педагога осуществляется в условиях непрерывного состояния гармонии ума и сердца, ума и веры. Это особый уровень деятельности педагога, когда за счет общей их направленности на постижение истины оптимально «работает» интуиция с соответствующим эмоциональным состоянием. Поэтому необходимо научиться взаимодействовать высокую духовность и прагматизм, совмещать постоянную любовь к миру и людям с повседневными эмоциями.

Принцип непрерывности профессионального образования протекает при создании модели управления личностно-профессиональным развитием; формировании инновационных основ модернизации непрерывного педагогического образования; организации активной обучающей среды, внедрении современных педагогических технологий, развитии психолого-педагогического обеспечения образовательного процесса, включая психолого-педагогическое сопровождение педагога [15].

Принцип команды с педагогическим сообществом школы включает снижение стереотипов, через мобилизацию личностных ресурсов и внедрение командного стиля работы. Уточнение социального потенциала педагога является не только продуктом определенных условий, но и субъектом социальной деятельности, отношений и изменений. Мы имеем дело с социализацией педагога, вхождением его в определенную среду, приспособлением к ней, освоением определенных социальных ролей. Процесс социализации педагога связан с его персонификацией, имеющей конкурирующую направленность действия.

Акмеологический подход представляет собой систему принципов, приемов и методов, позволяющих решать акмеологические проблемы и задачи. Его внедрение в непрерывное профессиональное образование обеспечивает повышение качества профессиональной подготовки и заключается в направленности педагогических воздействий на актуализацию творческого потенциала педагога, повышение профессиональной мотивации к достижению успеха в деятельности, стремление к самосовершенствованию и успешной самореализации в профессии, в постоянном обновлении профессиональных знаний. К важнейшим характеристикам акмеологического подхода можно отнести:

- опережающее движение личности педагога к личностным, профессиональным, индивидуальным вершинам своего развития;
- направленность на формирование акмеологической образовательно-воспитательной среды;
- поддержка в становлении акмеологической культуры каждого как ядра здоровой личности;

- устремленность к непрерывному самосовершенствованию. Реализация данного подхода в практике профессионального непрерывного образования возможна через формирование акмеологической направленности личности педагогов.

Акмеологическая направленность – это качественная характеристика личности, ориентирующая ее на прогрессивное профессиональное развитие и саморазвитие, на максимальную творческую самореализацию как в профессиональной сфере, так и в жизнедеятельности в целом. Ее структура включает следующие компоненты: профессионально-ценностные ориентации (социально обусловленные и личные ценности педагогической деятельности), профессиональное целеполагание (осознание социально-педагогических целей и др.), профессиональную мотивацию (интерес к процессу и содержанию педагогической деятельности и др.) и стремление к профессиональному успеху (мотивация достижения, стремление к саморазвитию); где уровень сформированности определяется по когнитивным, эмоционально-оценочным и мотивационно-поведенческим критериям [16].

Эффективность реализации акмеологического подхода в профессионально-педагогическом образовании обеспечивается совокупностью психолого-педагогических условий, среди которых приоритетное значение имеют *акмеологические и андрагогические принципы в образовании которые* включают в себя:

- мотивы и ценностные ориентации на саморазвитие высокой профессиональной компетентности;
- стремление и способности к саморазвитию, самореализации.
- высокую профессиональную компетентность;
- высокоразвитые лидерские качества;
- умения корпоративной деятельности;
- развитые способности к творчеству;
- высокие нравственные качества;
- коммуникативная компетентность;
- высокая адаптивность.

Принцип творческого характера педагогической деятельности помогает в освоении профессиональных знаний, умений и навыков через осознание социально-педагогических целей, осознание иерархии профессионального самосовершенствования, потребности к профессиональному успеху, мотивации достижения и профессионального мастерства.

Принцип саморазвития предполагает готовность к творческой профессиональной деятельности, умение прогнозировать свой профессиональный путь, склонность и способность к организации деятельности.

Учитывая вышеизложенное, мы предлагаем концептуально-значимые идеи самореализации сохранения личностно-профессионального потенциала педагога. Выводы.

1. Необходимым условием, обеспечивающим профессиональное развитие педагогов, является непрерывное профессиональное образование, которое имеет основополагающие принципы индивидуализации образовательных целей и программ. В основу профессионального образования педагога должны быть положены ценностные идеи, которые получат преимущественное развитие в будущем.

2. Система непрерывного педагогического образования характеризуется открытостью, многоступенчатостью, многоуровневостью, многофункциональностью, гибкостью и динамичностью и базируется на принципах: фундаментальности, интегративности, вариативности, практической направленности педагогического образования, преемственности, динамизе проектирования содержания образования.

3. Фундамент профессионального становления педагога составляет индивидуально-развивающий подход, предусматривающий становление педагога на основе идеи непрерывного развития как профессионала и как индивидуальности с учетом свойств профессионального самосознания педагогов: автономности, рефлексивности, диалогичности.

4. Гуманно-личностный подход открывает пути и способы образовательного процесса в построении и преобразова-

нии окружающей реальности, находить высокий духовный смысл в деятельности.

5. Акмеологический подход обеспечивает повышение качества профессиональной подготовки, направленной на актуализацию творческого потенциала педагогов, формирование стремления к самосовершенствованию, через ценности педагогической деятельности, стремление к профессиональному успеху.

6. Специфика профессиональной деятельности педагогов оказывает влияние на характер развития субъектности педагогов, динамику ее содержательных характеристик и личностных особенностей. Формой проявления профессиональ-

ного развития педагога выступает способность к самореализации профессиональных решений в процессе построения профессиональной жизни.

7. Личностно-профессиональное развитие педагогов учитывает самореализацию личностного потенциала педагога за счет встраивания педагогической деятельности в целостную жизнь педагога, мобилизацию сильных личностных сторон в процессе самосовершенствования педагогической деятельности; гармонизацию педагогической деятельности со своим внутренним видением и глубинным смысловым контекстом.

Библиографический список

1. Байденко, В. Компетенции в профессиональном образовании // Высшее образование в России. – 2004. – № 11.
2. Радионова, Н.Ф. Перспективы развития педагогического образования: компетентностный подход // Человек и образование. - 2006. - № 3–4.
3. Аббаньяно, Н. Введение в экзистенциализм. – СПб.: Алетейя, 1998.
4. Сластенин, В.А. Проблемы формирования содержания педагогического образования на современном этапе // Формирование личности учителя: сб. науч. тр. – М., 1995.
5. Осницкий, А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. – 1996. – № 1.
6. Слободчиков, В.И. Психология человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа Пресс, 1995.
7. Ebersole P. (1989) Meaning in life depth in the active married elderly / P. Ebersole, S. DePaola // Journal of Psychology, 123.
8. Маркова, А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. - 1995. - № 6.
9. Болотов, В.А. Меняющийся контекст образования и вызовы, стоящие перед системой // Педагогическое образование: современные проблемы концепции, теории и практика: сб. науч. ст.; под общей ред. И.И. Соколовой. – СПб.: Управление РАОИПО, 2009.
10. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики. – М., 1997.
11. Швецова, М.Н. Соотношение самооценки учителя и стиля его взаимодействия с классом учащихся: автореф. дис.... канд. психол. наук. - Москва, 2000.
12. Юнг, К.Г. Воспоминания. Сновидения. Размышления. - Киев, 1994.
13. Асадуллин, Р.М. Профессиональная педагогическая подготовка в переломные периоды развития общества / Р.М. Асадуллин, Э.Ш. Хамито, В.С. Хазиев. – Уфа: Китап, 2000.
14. Фонарев, А.Р. Психология личностного становления педагога-профессионала: автореф. дис.... д-ра психол. наук. - Москва, 2007.
15. Бердяев, Н.А. О назначении человека. – М.: Республика, 1993.
16. Деркач, А.А. Рефлексивная акмеология: учеб. пособие. – М.: РАГС, 2008.

Статья поступила в редакцию 13.03.10

УДК 371.215

С.В. Сидоров, канд. пед. наук, доц. ШГПИ, г. Шадринск, E-mail: serwsi@yandex.ru

СОДЕРЖАНИЕ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫМ ПРОЦЕССОМ В СЕЛЬСКОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В статье определено содержание управления инновационным процессом в сельской средней школе. Выделены и охарактеризованы основные компоненты содержания управления инновациями: позитивные изменения в учебно-воспитательной системе сельской школы, повышение инновационной компетентности сельских педагогов, совершенствование школьной системы управления инновационным процессом.

Ключевые слова: сельская средняя школа, инновационный процесс, управление инновациями, содержание управления.

Инновационные процессы, охватившие современные сельские школы, требуют уточнения ключевых аспектов внутришкольного управления с учётом специфики сельской образовательной среды. Одним из таких аспектов, несомненно, является содержание управления инновационным процессом как целостной системой изменений в целях, содержании, организации и результатах образования сельских школьников.

Управление как процесс взаимодействия предполагает изменения в управляющей и управляемой системах. Изменения, происходящие в результате управленческой деятельности, свидетельствуют о протекании процесса и могут служить показателями успешности управления.

Синтезируя общенаучные (А.Н. Аверьянов, М.С. Каган, Ф.И. Перегудов, В.Я. Пилиповский, В.Н. Садовский) и научно-педагогические (Ю.К. Бабанский, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, И.П. Подласый, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин) трактовки содержания, под содержанием процесса мы понимаем систему изменений, отражающих цели и результаты процесса. Основываясь на этом тезисе, содержание управления инновационным процессом в школе логично определить как систему позитивных изменений в целях, структуре, содержании образовательного процесса, в формах и методах его осуществления, в компетенциях и способах взаимодействия его участников, в структуре управления образовательной системой.

В соответствии с разработанной нами концепцией [1], содержание управления инновационным процессом в сельской средней школе включает следующие взаимосвязанные компоненты:

- позитивные изменения в учебно-воспитательной системе сельской школы;
 - повышение инновационной компетентности сельских педагогов;
 - совершенствование системы управления инновационным процессом.
- Исходя из понимания управленческой деятельности как системы реализуемых в практике функций управления (Ю.А. Конаржевский, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.), считаем целесообразным дифференцировать содержание управления позитивными изменениями в учебно-воспитательной системе по функциональному признаку, выделяя в нём:
- проблемный анализ состояния учебно-воспитательной системы школы;
 - поиск и экспертиза инновационных идей;
 - конструирование инновационного процесса;
 - управленческая поддержка образовательных инициатив внутри школы;
 - контроль и диагностика осуществление инновационных проектов;
 - регулирование инновационного процесса;

- экспертиза результатов инновационной деятельности.

Педагогический анализ – процесс, направленный на изучение педагогической действительности. Он способствует познанию сущности управляемого процесса, позволяет сознательно воздействовать на его развитие. Благодаря анализу в каждой конкретной ситуации могут своевременно и эффективно решаться те или иные задачи, учитываться реально существующие условия (Ю.А. Конаржевский [2]).

Проблемный анализ состояния образовательной системы позволяет выявить проблемы в её функционировании, а также возможности их разрешения. Анализ предусматривает выполнение ряда мыслительных операций [3]:

- описание образовательной системы сельской школы с выделением специфики её опыта и ресурсов;
- расчленение предмета анализа на составные части и описание этих частей;
- сравнение с идеальным (желаемым) состоянием, с состоянием в различных условиях;
- установление причинно-следственных связей;
- классификация признаков в предмете анализа, выделение основных характеристик;
- определение проблем, существующих в работе школы и требующих разрешения в инновационном процессе;
- обобщение полученных на предыдущих этапах аналитической работы сведений, объединение частей анализируемого предмета в одно целое (синтезирование);
- абстрагирование и предположение о путях разрешения выявленных проблем, исходя из имеющихся ресурсов и опыта.

Перечисленные операции отражают задачи анализа как управленческой функции, они пронизывают всю аналитическую работу. Их обязательное и комплексное выполнение является необходимым условием глубины анализа и объективности аналитических выводов. Глубина и научность анализа как основа проектирования инновационного процесса позволяет преодолевать часто встречающийся в практике сельских школ описательный, констатирующий подход к анализу – подход, при котором выполняются лишь две-три мыслительных операции.

Поиск и экспертиза инновационных идей направлены на отбор инноваций для внедрения в школе.

Поиск инновационных идей осуществляется на всех уровнях управления, что открывает доступ новым идеям из всех основных источников: не только «сверху», от администрации школы и вышестоящих органов управления образованием, но и от рядовых педагогов, учащихся, родителей, общественности. Отбор идей для разработки и реализации инновационных проектов осуществляется на основе экспертизы, проводимой внутри школы.

Основываясь на рекомендациях М.М. Поташника, В.С. Лазарева и др. [4], для экспертизы и оценивания инновационных идей мы взяли 15 параметров:

- 1) актуальность нововведения (соответствие потребностям школы, социальному заказу, федеральной, региональной и местной политике в сфере образования);
- 2) учёт особенностей сельской образовательной среды (опора на специфические возможности сельской образовательной среды, усиление влияния её позитивных и преодоление негативных факторов);
- 3) соответствие частных инновационных идей общей идее развития данной сельской школы;
- 4) предполагаемая результативность нововведения (оценивается по результатам данной либо аналогичной инновации в другом месте или на основе теоретического изучения потенциала идеи, опыта и интуиции экспертов);
- 5) степень новизны идеи (абсолютная, локальная, субъективная новизна, ретровведение и т.д.);
- 6) методическая разработанность идеи (наличие либо отсутствие, степень ясности и детализации описания содержания, структуры, этапов, технологий инновации);
- 7) возможности потенциальных участков освоения нов-

шества (информационная обеспеченность, наличие материальных ресурсов, квалифицированных кадров, а также возможности повышения ресурсообеспеченности);

8) баланс интересов потенциальных участников инновации (учебная нагрузка, заработная плата, материальное стимулирование, вкусы и духовные потребности лиц и коллективных субъектов, в том числе неформальных групп);

9) возможное сопротивление нововведению (со стороны тех лиц и групп, идеи которых были отклонены, со стороны прежних носителей передового опыта, а также тех, для кого освоение нового требует огромных усилий, для кого инновации оборачиваются исчезновением возможности для безмятежного существования);

10) время, необходимое для освоения нового;

11) финансовые затраты на освоение новой идеи (оплата труда, материально-техническое обеспечение инновации и др.);

12) организационные условия (наличие в системе управления структурных подразделений или должностей, необходимых для освоения нового, а также возможности для их создания либо перераспределения должностных обязанностей внутри имеющейся структуры управления);

13) нормативно-правовая обеспеченность (соответствие российскому законодательству, федеральным, региональным, муниципальным нормативным документам и локальным актам, возможности для согласования и разрешения инновации в вышестоящем органе управления образованием в случае необходимости);

14) привлекательность идеи для педагогов, которые будут её осваивать, а также для участвующих в инновации детей и их родителей;

15) соответствие уровню современных достижений педагогической науки и практики.

Исходя из специфики нашего исследования, в качестве цели инновационной деятельности выступает устойчивое целостное развитие сельской школы как специфической образовательной системы. Эта цель конкретизируется в наиболее общих (стратегических) задачах развития следующих образовательных систем:

- обучения сельских школьников в пределах государственного образовательного стандарта;
- дополнительного образования сельских школьников;
- воспитательной системы сельской школы, ориентированной на воспитание гуманной личности;
- интегративных связей в учебно-воспитательном процессе;
- связей сельской школы с социальной средой;
- повышения профессиональной компетентности сельских педагогов;
- внутришкольного управления.

При конструировании инновационного процесса определяются содержание, формы и методы работы, виды деятельности и этапы достижения целей и задач. В результате конструирования формируются инновационные проекты, отражённые в целевых программах и планах работы школы (перспективном, годовом, текущем)

Основываясь на общих требованиях к конструированию процесса, мы выделяем следующие основные требования к конструированию инновационного процесса в сельской средней школе:

- целенаправленность: соответствие всех компонентов конструируемой деятельности поставленным целям;
- перспективность: направленность плана, программы, проекта не только на ближние (достижимые за время осуществления), но и на дальние цели (те, для полного достижения которых времени, отводимого на реализацию недостаточно);
- комплексность: использование в ходе конструируемого инновационного процесса разнообразных средств, форм, методов, видов деятельности в их единстве и взаимосвязи;
- объективность: учёт в инновационном процессе объективных условий его реализации.

Поддержка образовательных инициатив в управлении

инновационным процессом обеспечивает инновационную активность его субъектов, выдвижение, разработку и внедрение инноваций внутри образовательной системы. В условиях сельской школы эффективная поддержка образовательных инициатив позволяет конструировать образовательный процесс с учетом образовательных потребностей учащихся, их семей, сельского социума, с опорой на профессиональные интересы и возможности педагогических работников.

Поддержка образовательных инициатив в управлении образовательным процессом подразумевает:

- обеспечение обратной связи по вертикали в системе управления;
- своевременная экспертиза и тактичное оценивание инициатив;
- создание в школе постоянных и временных групп, занимающихся педагогической разработкой образовательных инициатив (обоснованием, проектированием и апробацией выдвинутых идей);
- создание условий для проявления инициатив (проведение творческих конкурсов, коллективных обсуждений актуальных проблем школы, индивидуальные и групповые творческие задания, анкетирования по различным вопросам работы школы и т.п.);
- изучение и развитие образовательных потребностей и профессионально-педагогических интересов;
- моральное и материальное стимулирование образовательных инициатив;
- организация консультирования по актуальным проблемам инновационно-педагогической деятельности в данной сельской школе;
- обеспечение доступа к источникам информации об инновационном опыте внутри и вне школы.

Контроль и диагностика играют важную роль в информационно-аналитическом обеспечении инновационного процесса, поскольку дают управлению необходимую информацию об управляемой системе. Информация служит основой для проблемного анализа состояния образовательной системы, для экспертизы и оценивания инновационных идей и реализованных проектов, для целеполагания и конструирования инновационного процесса.

В теории управления под информацией понимаются «данные, обладающие элементами новизны для их получателя и требующие с его стороны принятия решения» (П.И. Третьяков [5]). Таким образом, поступающая информация позволяет субъекту управления постоянно узнавать что-то новое о процессе и результатах инноваций и на основе этих знаний:

- проектировать и осуществлять инновационный процесс в школе;
- оценивать эффективность отдельных инноваций и инновационного процесса в целом;
- выявлять успехи и недостатки в инновационно-педагогической деятельности;
- корректировать инновационное развитие школы и осуществление отдельных инноваций;
- выявлять и устранять собственные ошибки, повышать свою профессиональную компетентность и эффективность управленческой деятельности.

Информация в необработанном виде представляет собой совокупность разрозненных данных, постоянное использование которых в практике работы оказывается затруднительно. Поэтому контроль и диагностика должны включать не только сбор информации, но и её предварительную обработку, систематизацию, наглядное изображение полученных данных в графической и табличной форме.

Анализ работ О.Е. Лебедева, М.Л. Портнова, М.М. Поташника, Т.И. Шамовой, Н.А. Шубина и др. позволяет сформулировать основные требования к контролю и диагностике инновационного процесса:

- связь критериев оценивания с целями инноваций: контроль инновационного процесса должен давать ясный ответ на вопрос «Насколько достигнутый результат соответст-

вует поставленной цели?»; для этого критерии, во-первых, определяются по целям и задачам, во-вторых, конкретизируются в показателях (например, цель – развитие познавательного интереса, тогда критерии – эрудиция и прилежание в учёбе, а показатели – деятельность, по которой можно судить о соответствии критерию: достижения в учёбе, участие в познавательных играх, посещение предметного кружка и т. п.);

- доступность понимания критериев и показателей всеми участниками инновации (педагогами, учащимися и их родителями): это требование позволяет добиться ясности в оценках, побуждать детей к самовоспитанию, а их родителей – к сотрудничеству со школой;

- конкретность и тактичность оценок: оценка должна быть недвусмысленной, понятной и необидной по формулировке;

- рефлексивность используемых контрольно-диагностических методик: используемые методики должны побуждать к размышлению, к анализу и самоанализу, предоставлять участникам инновационного процесса возможность сочетания внешней оценки с самооценкой;

- системность контроля и диагностики: контрольно-диагностические методики должны использоваться, не от случая к случаю, когда вздумается, а в рамках единой системы изучения эффективности инноваций;

- комплексность в отслеживании информации: контрольно-диагностическая работа должна охватывать все аспекты развития школы, все направления осуществляемой инновационной деятельности;

- фиксирование и хранение полученной информации: новые данные в сравнении с предыдущими позволяют выявить динамику развития, оценить эффективность инновационного процесса за значительный отрезок времени;

- действенность полученной информации: информация не должна «лежать без дела», она становится основой для анализа, целеполагания, конструирования и организации дальнейшей инновационной деятельности, для совершенствования методики управления инновационным процессом.

Выявление и устранение недостатков в работе школы, оперативное реагирование на негативные тенденции в учебно-воспитательном процессе, закрепление и развитие успехов, поддержание полезных инициатив достигается благодаря сочетанию контрольно-диагностической функции с функцией регулирования.

Необходимость регулирования обусловлено тем, что инновационный процесс в образовании основан на противоречиях: с одной стороны он стремится к организации (организованность ему придаёт целенаправленная деятельность его участников), а с другой – к дезорганизации, обусловленной влиянием различных внешних и внутренних факторов, учесть которые заранее оказывается невозможно.

Для поддержания необходимой организованности любая образовательная система нуждается в эффективном регулировании. Эффективность (своевременность и оптимальность) регулирования во внутришкольном управлении основана на анализе. В свою очередь, анализ ситуации основывается на данных, полученных в результате текущего контроля. Регулирование инновационного процесса может достигаться:

- путём корректирования плана работы в ходе его реализации;
- посредством индивидуального объяснения ошибок и расчётов, рекомендаций по устранению недостатков в работе;
- осуществлением в школе системы стимулирования педагогического труда, учёбы, внеучебной деятельности;
- в процессе методической работы, позволяющей организовать коллективную и групповую деятельность по устранению наиболее общих противоречий;
- благодаря специальным целевым программам и др.

Экспертиза результатов инновационной деятельности осуществляется на основе критериев процесса и результата (Р.Х. Шакуров [6]), разработанных для данной инновации в процессе её проектирования. Критерии результата позволяют

оценить произошедшие в системе изменения на основе сравнения результатов с целями инноваций и результатами, которых удалось достичь до нововведения, а также с общими целями и задачами инновационного развития школы. Критерии процесса дают информацию о степени оптимальности путей достижения результатов, о качестве управления реализацией инновационной идеи.

Управление повышением инновационной компетентности сельских педагогов в системе управленческой деятельности в сельской школе выступает необходимым условием кадрового обеспечения инновационного процесса. Инновационная компетентность представляет собой профессионально-педагогическую компетентность в сфере инновационной деятельности. В зависимости от особенностей внедряемой инновации, инновационная компетентность может включать различные компетенции, однако в её структуре всегда можно выделить два основных компонента: аксиологический и практический. Аксиологический компонент инновационной компетентности педагога включает знания, представления, убеждения и прочие педагогические ценности, владение которыми необходимо для инновационной деятельности. Практический компонент представляет собой совокупность умений и навыков, опираясь на которые педагог успешно осуществляет инновационную деятельность.

Управление повышением инновационной компетентности сельских педагогов включает:

- моделирование педагогической деятельности и инновационной компетентности педагога на основе специфики образовательной системы и предполагаемых инноваций;
- выявление уровня профессиональной компетентности педагогических работников;
- соотнесение полученных результатов с разработанными моделями, выявление противоречий между требуемым и имеющимся уровнем компетентности;
- определение приоритетных направлений повышения профессионально-педагогической компетентности, как общих для всех педагогов, так и индивидуально для каждого;
- организацию лично адаптированной деятельности по повышению инновационно-педагогической компетентности в системе осуществляемой в школе методической работы;
- контроль и коррекцию инновационно-педагогической компетентности.

В содержании управления инновационным процессом позитивные изменения в учебно-воспитательной системе школы и повышение инновационной компетентности педагогов являются взаимосвязанными и взаимообусловленными компонентами. Однако для их реализации этих необходимы

изменения в самой системе управления. Следовательно, в содержании управления инновационным процессом выделяется ещё один компонент: совершенствование системы управления инновационным процессом.

Совершенствование системы управления инновационным процессом в сельской средней школе включает:

- обновление структуры и содержание деятельности имеющихся структурных подразделений в системе управления школы;
- формирование структурных новообразований в системе управления;
- оптимальное распределение функциональных обязанностей в системе управления по вертикали и горизонтали;
- повышение качества реализации управленческих функций на всех уровнях управления;
- активизацию работы всех уровней управления школой (стратегического, тактического, оперативного уровней, а также уровня ученического самоуправления);
- включение в управление инновационным процессом всех его субъектов, а также заинтересованных лиц и социальных групп.

Реализация элементов совершенствования управления инновационным процессом в условиях сельской школы подразумевает: повышение управленческой компетентности субъектов управления; учёбу ученического и родительского актива; педагогическое просвещение родителей в сфере инноваций; разработку и внедрение учитывающих специфику школы методик и технологий контроля и диагностики, экспертизы и оценивания инновационной деятельности, повышения профессионально-педагогической компетентности внутри школы.

Итак, содержание управления инновационным процессом в сельской средней школе представляет собой систему позитивных изменений в целях, структуре, содержании образовательного процесса, в формах и методах его осуществления, в компетенциях и способах взаимодействия его участников, в структуре управления образовательной системой. Достижение глубоких и устойчивых позитивных изменений в учебно-воспитательной системе сельской школы возможно только во взаимосвязи с повышением инновационной компетентности сельских педагогов и совершенствование системы управления инновационным процессом. Рассмотрение содержания управления инновационным процессом во взаимосвязи изменений с основными видами управленческой деятельности, направленными на достижение этих изменений, выявляет специфику содержания управленческих функций в условиях сельской средней школы, работающей в инновационном режиме.

Библиографический список

1. Сидоров, С.В. Инновации в сельской школе: теория и практика управления: монография / под ред. С.А. Репина. – Шадринск: Исеть, 2006.
 2. Конаржевский, Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. – М.: Педагогика, 1986.
 3. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002.
 4. Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений / под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева – М.: Новая школа, 1995.
 5. Третьяков, П.И. Управление школой по результатам: практика педагогического менеджмента. – М.: Педагогика, 1997.
 6. Шакуров, Р.Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. – М.: Просвещение, 1990.
- Статья поступила в редакцию 13.03.10*

УДК 371:351.851

*Н.В. Дмитриева, д-р психол. наук, проф. НГПУ, E-mail: dmv2@mail.ru;
С.А. Дроздова, аспирант НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: sad88@mail.ru*

ВЛИЯНИЕ РЕФЛЕКСИИ НА СТАНОВЛЕНИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Статья посвящена описанию взаимосвязи между двумя психологическими феноменами – идентичностью личности и рефлексией. Доказано, что различные составляющие уровней модели рефлексии имеют корреляционные взаимосвязи с компонентами идентичности личности. В статье представлены результаты формирующего эксперимента, направленного на развитие идентичности личности средствами рефлексии.

Ключевые слова: программа психологического воздействия, идентичность личности, компоненты структуры идентичности, рефлексия, уровневая модель организации рефлексии, операции, функции и виды рефлексии, рефлексивная идентичность.

Рефлексия является важнейшей составляющей таких фундаментальных процессов, как самопознание, самопонимание, саморегуляция, эмоционально-ценностные отношения, самооценка [1; 2]. Такой подход к феномену рефлексии позволяет нам рассматривать его в структурных и функциональных взаимосвязях с другим психологическим феноменом – идентичностью личности. Рядом исследователей определено единое проблемное поле данных психологических категорий [3; 4; 5].

По мнению С.Л. Рубинштейна, суть рефлексии сводится к способности «выйти за пределы самого себя» с целью преобразования личностью своего субъективного мира [6]. Традиционно рефлексия понимается как неотъемлемая часть кризисного развития личности и формирования важнейших новообразований самосознания, в числе которых согласованная Я-концепция, обоснованная самооценка, рационально структурированная внутренняя позиция, полоролевая идентификация. Таким образом, от интенсивности рефлексивных способностей зависят качественные характеристики формирующихся новообразований самосознания. Высокий уровень развития рефлексии обеспечивает устойчивость личности и сохранение ее целостности в периоды социальных и возрастных кризисов.

В отечественных исследованиях, посвященных изучению структуры идентичности личности, выявлены данные, позволяющие рассматривать рефлексии как компонент идентичности (М.О. Головина, 2005; И. Гофман, 1994). В этой связи рефлексия описывается как детерминанта становления идентичности, характеризующая качественную определенность «Я» в переживании своей целостности [7].

В отечественной и зарубежной науке представлены исследования, описывающие зависимость функционирования и развития профессионального самосознания от особой формы рефлексии, направленной на осознание различных особенностей профессиональной деятельности. (А.Н. Леонтьева, 1975; С.Л. Рубинштейн, 2000; Е.И. Исаев, 1999; В.А. Петровский, 1996; D.A. Schon, 1987; D.Bond, 1992; P. Bourdieu, 1990; и др.). Рефлексия – осознание труднообъяснимых зон практики, которые лежат вне научных канонов, противопоставлена рациональному подходу к решению проблем. Подлинная субъектность в труде возникает тогда, когда работник сталкивается с проблемами, которые требуют своего осмысления [8].

В работах О.Д. Ковшуро обуславливается взаимосвязь рефлексивных способностей и развития идентичности в процессе профессионального актуализации. Автор пишет, что рефлексивные способности соотносятся с интенцией перехода субъекта труда на новый уровень психологической регуляции и реализации собственной активности, определяя личностно обусловленную ресурсную среду развития его деятельности. Эти способности определяются сформированностью единиц идентичности личности и проактивностью субъекта. Вместе с тем, по мнению автора, рефлексия обеспечивает сознательную детерминацию и преобразование единиц идентичности (целей, ценностей, убеждений) по критерию самоэффективности социально-психологической позиции личности [9].

Теоретический анализ некоторых современных подходов к исследованию процесса становления идентичности показал, что развитие рефлектирующей структуры личности обуславливает формирование единого смыслового центра, который позволяет осуществлять взаимосвязь когнитивных, аффективных, поведенческих компонентов личности [10; 11; 12]. В рамках эпигенетического подхода в качестве интегрирующей структуры рассматривается идентичность личности.

В процессе теоретического исследования нами обнаружено, что в современных источниках недостаточно полно и доказательно описана взаимосвязь рефлексии и идентичности личности. Таким образом, научная и практическая значимость исследования определила основную цель экспериментальной части работы - разработка рабочей модели рефлексии и выявление влияния отдельных составляющих ее структуры

на различные компоненты идентичности личности. Кроме того, на основе полученных результатов разработана и реализована программа психологического воздействия, направленная на становление идентичности участников психологических групп посредством оптимизации функционирования различных уровней рефлексии.

Исследование структуры рефлексии и идентичности личности было проведено в 2008 году. В исследовании принимало участие 120 человек в возрасте от 20 до 54 лет. Средний возраст обследованных – 36 лет. Распределение респондентов по полу – 40% мужчин и 60% женщин.

В процессе исследования структурных компонентов идентичности личности нами использовались: опросник Ш. Шварца для изучения ценностей личности; методика А. Маслоу «Иерархия потребностей»; методика И.Г. Малкиной - Пых «Шкала базовых утверждений»; тест М. Куна - Т. Макпарленда «Кто Я?» (модификация Т.В. Румянцева); методика «Культурно-ценностный дифференциал» Г.У. Солдатовой, С.В. Рыжовой; методики МИЛИ (личностная идентичность) и МИПИ (профессиональная идентичность), разработанные Л.Б. Шнейдер [13].

В процессе экспериментального исследования и использования факторного анализа нами выявлено, что идентичность личности является устойчиво-динамической структурой, включающая в себя пять базовых компонентов:

- мотивационно-ценностный (индивидуальные ценности и потребности в саморазвитии, являющиеся смысловым радикалом идентичности, формирующим основу отношений личности с окружающим миром, с другими людьми, с самим собой);

- когнитивный (установки относительно доброты, доброжелательности, справедливости, контролируемого окружающего мира, а также ценностные ориентации на изменения и разрушение ригидных, потерявших актуальность традиций);

- эмоционально-оценочный (ценности собственного Я и тип эмоциональной оценки собственных идентификационных характеристик);

- социальный (ценности межличностных отношений, потребности в признании и принятии со стороны окружающих людей);

- профессиональный (потребности в материальном достатке, высоком уровне профессионального мастерства и компетентности, а также возможности влияния на других людей).

Исследование структуры рефлексии осуществлялось с помощью следующих методик: опросник Д. Эверсона; методика «Рефлексия человека в жизнедеятельности» А.С. Шарова; методика определения индивидуальной меры рефлексивности А.В. Карпова, В.В. Пономаревой; методика изучения смысловых ориентаций Д.А. Леонтьева; методика определения уровня выраженности и направленности рефлексии М. Гранта.

В результате экспериментального исследования нами разработана структурно-функциональная модель рефлексии, включающая в себя три основополагающих уровня:

- операциональный (описывает рефлексии как процесс, осуществляемый с помощью конкретных рефлексивных качеств и операций);

- функциональный (включает в себя три функции рефлексии – мотивационно-целевую, эмотивно-оценочную и регулятивную. Мотивационно-целевая функция связана с осознанием личностью мотивов и целей своей деятельности и конкретными ее актами; эмоционально-оценочная функция нацелена на формирование самооценки и оценки личностью своих действий; саморегуляция и самоконтроль формируются с помощью регулятивной функции рефлексии);

- содержательный (отражает направленность процессов рефлексии на конкретные стороны деятельности – социум, профессию, культуру, самого себя).

Взаимосвязь между психологическими феноменами рефлексии и идентичностью личности в процессе экспериментального исследования выявлена с помощью различных средств математической статистики.

На начальном этапе поставлена задача выявления различий в уровне развития рефлексии в зависимости от статуса идентичности. Экспериментальная группа была разделена на три подгруппы в зависимости от статуса идентичности (методика МИЛИ Л.Б.Шнейдер), в каждой из которых проведен расчет среднего арифметического по шкале общей рефлексии теста А.В. Карпова, В.В. Пономаревой. Полученные данные проанализированы с помощью Н-критерия Крускала-Уоллиса (Таблица 1).

Таблица 1

Уровень развития общей рефлексии в группах с различным статусом идентичности

Ур-нь развития рефлексии	Преждевременная идентичность	Диффузная идентичность	Мораторий идентичности	Сформированная позитивная идентичность
Общий по группе	112,75 (3 стена)	119,5 (4 стена)	138,3 (6 стенов)	143,5 (7 стенов)
Низкий (%)	59,6%	55,3%	15,8%	0%
Средний (%)	40,4%	42,5%	52,6%	50%
Высокий (%)	0%	2,1%	31,6%	50%
Значение Н-критерия	11,979**			

По результатам исследования выявлено, что на уровне статистической значимости 0,01 между группами с разным статусом идентичности существуют различия в уровне выраженности общей рефлексии.

Полученные в экспериментальном исследовании результаты позволяют утверждать, что идентичность личности и рефлексия являются взаимосвязанными психологическими феноменами. Это дает основание предположить, что под влиянием специального психологического воздействия, направленного на развитие рефлексии, возможно изменение компонентов структуры идентичности личности.

Для подтверждения гипотезы разработана программа, направленная на становление идентичности личности средствами рефлексии, включающая в себя психотехники, направленные на развитие операций рефлексии, рефлексивных качеств, функций и различных видов рефлексии.

Рассмотрим различия, отражающие изменения уровней рефлексии в экспериментальной группе до и после психологического воздействия (Таблицы 2 - 4).

Таблица 2

Характеристики операционального уровня рефлексии испытуемых до и после психологического воздействия

Шкала теста	Ср. значение по шкале до психокоррекции	Ср. значение по шкале после психокоррекции	Значение t-критерия Стьюдента
Стратегия	12,9±4,2	13,6±3,7	1,63
Планирование	13,1±3,5	17,6±2,4	2,73**
Самопроверка	12,4±3,9	18,2±2,2	3,71**
Простроенность	110,2±23,8	169,7±20,8	2,48*
Осмысленность	152,9±32,3	210,3±32,6	2,84**
Организованность	134,7±39,7	161,2±21,4	1,26

Наиболее значимые различия получены в отношении операций самопроверки, планирования и осмысленности респондентов. Анализ эффективности разработанной программы выявил недостаточность ее воздействия на стратегическое мышление и организованность испытуемых. Это позволяет сделать вывод о недостаточной эффективности содержащихся

в программе методов и средств в отношении развития данных характеристик. Мы считаем, что полученные результаты связаны с тем, что эти операции в большей степени связаны с индивидуальными и характерологическими особенностями личности, в связи с чем для их развития необходима более глубокая и длительная психологическая работа.

Различия характеристик функционального уровня рефлексии испытуемых до и после психологического воздействия представлены в Таблице 3.

Таблица 3

Характеристики функционального уровня рефлексии испытуемых до и после психологического воздействия

Содержание функции	Ср. значение по шкале до психокор.	Ср. значение после психокор.	Значение t-критерия Стьюдента
Мотивационно-целевая:			
- ретроспективная рефлексия	38±5,65	43±3,41	2,45*
- рефлексия настоящего	34±6,4	39±4,15	3,61***
- проспективная рефлексия	37±5	44±4,82	2,59*
- цели в жизни	33±4,8	40±5,36	3,77***
- результативность жизни	21±4,2	29±3,71	2,94**
Эмотивно-оценочная:			
- эмоц. насыщенность жизни	26±5,2	30±4,31	1,21
- эмоциональная самооценка (положительная валентность)	0,8±2,4	4±3,6	2,45*
Регулятивная:			
- локус контроля «Я»	12±3,2	21±2,18	2,83**
- локус контроля «жизнь»	21±4,8	25±3,83	1,16
- самоконтроль	17,1±2,9	24±1,67	2,93**

Анализ эффективности разработанной нами программы достижения идентичности личности средствами рефлексии показал, что в результате проведенных мероприятий получили развитие мотивационно-целевая и регулятивная функции рефлексии. Эмоционально-оценочная функция отличается существенно возросшей самооценкой респондентов, что проявляется в увеличении количества позитивных самоидентификационных характеристик, отражающих адаптивное состояние идентичности, связанное с настойчивостью в достижении цели, ответственностью, деловой направленностью, социальной смелостью, уверенностью в себе. Вместе с тем необходимо отметить, что эмоциональная насыщенность жизни как психологическая составляющая оценочной функции в процессе психологического воздействия существенно не изменилась, что свидетельствует о необходимости дополнить предложенную программу блоком специальных техник и упражнений, позволяющих оказать влияние на удовлетворенность жизнью «здесь и сейчас», и способность эмоционально принимать различные жизненные события.

Изменение содержательного уровня рефлексии испытуемых до и после реализации программы представлено в таблице 4.

Таблица 4

Характеристики содержательного уровня рефлексии испытуемых до и после психологического воздействия

Виды рефлексии	Ср. значение по шкале до психокор.	Ср. значение по шкале после психокор.	Значение t-критерия Стьюдента

Личностная рефлексия			
- самопростроенность	37,2±9,8	65,9±6,7	2,14*
- самоутверждение	41,9±11,6	58,2±9,3	1,07
- самореализация	32,0±12,5	76,2±10,5	3,84***
- уровень саморефлексии	24,7±5,9	53,9±7,1	2,93**
Социальная рефлексия			
- уровень социорефлексии	36,8±4,6	51,4±8,2	2,25*
Культурная рефлексия			
- уровень культурной рефлексии	52,7±19,8	60,4±11,4	1,35
Профессиональная рефлексия			
- уровень профессиональной рефлексии	2±2,09	4±1,36	2,74**

В результате психологического воздействия получили развитие составляющие личностной рефлексии, повысился уровень социальной и профессиональной рефлексии у респондентов. В меньшей степени подверглась изменениям культурная рефлексия, что свидетельствует о необходимости включения в коррекционную программу техник экзистенциального воздействия с опорой на принципы культурно-исторического подхода Л.С. Выготского [2; 4].

Методы математической статистики подтвердили эффективность разработанной нами программы, направленной на развитие всех уровней рефлексии и становление идентичности личности.

На заключительном этапе эксперимента выявлялись изменения в структуре идентичности личности, произошедшие под влиянием развития рефлексии у респондентов. С этой целью проведен факторный анализ с использованием методик, направленных на изучение, как идентичности, так и рефлексии. Это позволило обнаружить новую структуру идентичности, сформированную под влиянием программы, направленной на развитие всех уровней рефлексии.

По результатам математической статистики нами выявлено пять факторов, качественный анализ которых показал, что каждый компонент идентичности личности включает в себя ту или иную психологическую составляющую разработанной нами структурно-функциональной модели рефлексии (рис.1). Так, когнитивный компонент идентичности, помимо установок об окружающем мире и своем месте в нем, содержит в себе операции рефлексии, обеспечивающие рефлексивные процессы и позволяющие развивать другие компоненты идентичности. Личностный компонент объединил в себе ценности, цели и личностные самоидентификации. Наличие в составе этого компонента саморефлексии обеспечивает направленность рефлексивных процессов на субъект познания и позволяет развивать подсистемные элементы данного компо-

нента в соответствии с имеющимися способностями, ресурсами и достижениями. Эмоциональный компонент идентичности в результате развития рефлексии дополнен качествами саморегуляции, что в совокупности позволяет индивиду формировать объективную самооценку, на основе которой реализовывать наиболее адекватное социальное поведение, осуществлять контроль и коррекцию своих действий в случае изменения условий деятельности. Социальный компонент идентичности под воздействием психологических составляющих рефлексии существенно расширил свое содержание. На последнем этапе эксперимента данная подструктура стала более ориентированной на конструктивное межличностное общение, доброжелательность, взаимоуважение, высокий уровень культуры. В процессе мероприятий психологического воздействия профессиональный компонент рефлексии также изменился по своему содержанию: произошел сдвиг от выраженных материальных потребностей, удовлетворяемых в процессе трудовой деятельности, к сбалансированному сочетанию потребностей в профессиональном росте, власти и материальном благополучии.

Итак, использование разработанной нами программы по развитию рефлексии и становлению идентичности личности, включающей в себя психотехники, направленные на развитие операций рефлексии, рефлексивных качеств, функций и различных видов рефлексии, позволило конструктивно изменить операциональный, функциональный и содержательный уровни рефлексии. Разностороннее развитие рефлексии привело к преобразованиям компонентов модели идентичности, изменениям в их содержании и уровне развития. Поскольку в результате психологического воздействия в составе компонентов идентичности личности значимое место стало отводиться составляющим рефлексии, это позволило идентифицировать данное новообразование личности как рефлексивную идентичность [8].

Таким образом, в результате экспериментального исследования влияния рефлексии на становление идентичности личности сделаны следующие выводы:

1). Экспериментально доказана эффективность влияния рефлексии на развитие идентичности личности. Психологическое воздействие на все уровни рефлексии вызвало конструктивные преобразования в структуре идентичности личности и способствовало формированию качественно нового новообразования личности – рефлексивной идентичности.

2). Сформулировано авторское определение *рефлексивной идентичности личности*, под которым понимается динамическое личностное новообразование, включающее мотивационно-ценностный, когнитивный, эмотивно-оценочный, культурно-ценностный и профессиональный компоненты, взаимосвязанные с операциональным, функциональным и содержательным уровнями рефлексии, обеспечивающие реализацию мотивационно-целевой, эмотивно-оценочной и регулятивной функций, способствующих развитию рефлексии и становлению идентичности личности.

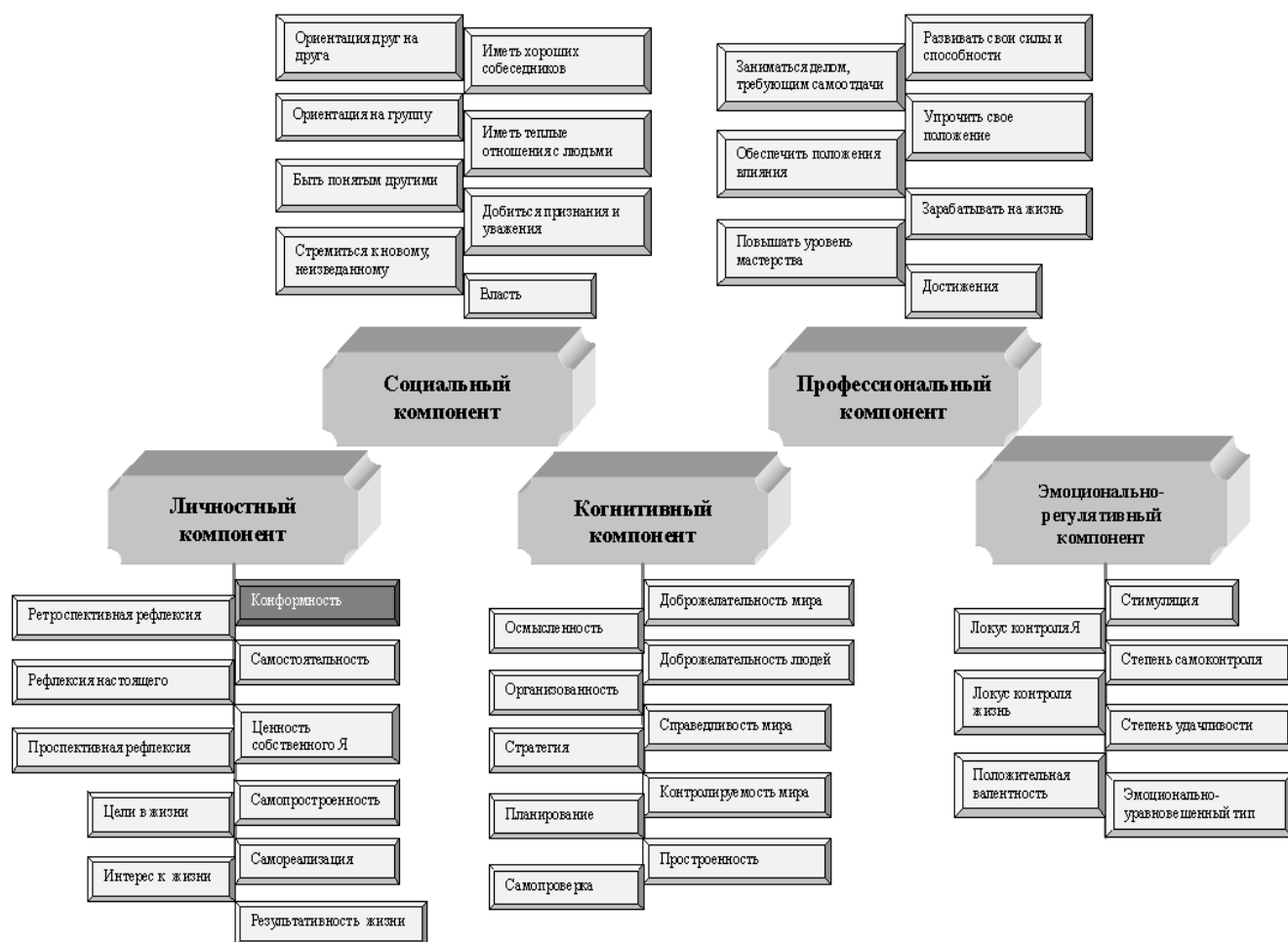


Рис. Структурная модель рефлексивной идентичности личности

Библиографический список

1. Marcia, J.E. Identity in adolescence // Adelson J. (ed.) Handbook of adolescent. - N.Y.: John Wiley, 1980.
2. Деева, Н.А. Рефлексивные механизмы переживания кризиса и изменение ценностно-смысловой сферы: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Пермь, 2005.
3. Дмитриева, Н.В. Психологическая структура, виды и функции идентичности личности // Перспективы социализации лиц с проблемами в развитии: материалы региональной научно-практической конференции / Н.В. Дмитриева, Н.Н. Гунгер – г. Бийск: Бийский гос. пед. университет им. В.М. Шукшина, 2006.
4. Дмитриева, Н.В. Homo Postmodernus. Психологические и психические нарушения в постмодернистском мире: монография / Н.В. Дмитриева, Ц.П. Короленко. – Новосибирск: НГПУ, 2009.
5. Эрикссон, Э. Идентичность: юность и кризис / Идентичность: Хрестоматия / сост. Л.Б. Шнейдер. – М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та, 2003.
6. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: монография. – СПб. – Питер, 2000.
7. Головина, М.О. Рефлексивно-ценностная детерминация идентичности личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Новосибирск, 2005.
8. Попов, С.А. Психологические особенности становления профессионального самосознания субъекта труда на этапе вузовского обучения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Тверь, 2002.
9. Ковшуро, О.Д. Рефлексивные и социально-психологические особенности самореализации государственных служащих: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2002.
10. Безотосова-Курбатова, И.Г. Развитие рефлексии студентов технического вуза в процессе обучения психологии: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Самара, 2004.
11. Рыбакова, Т.Т. Рефлексия как механизм развития компетентного специалиста. – Хабаровск, 2006.
12. Семенов, И.Н. Психология рефлексии в организации творческого процесса: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01/ И.Н. Семенов; НИИ общей и педагогической психологии. – М., 1991.
13. Шнейдер, Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л.Б. Шнейдер. – М.: Мос. психолого-социальный ин-т, 2007.
14. Выготский, Л.С. Собр. соч.: В 6 т. - М.: Педагогика, 1982. - Т. 1.
15. Деркач, А.А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО МО-ДЭК, 2004.
16. Дмитриева, Н.В. Рефлексивная идентичность / Н.В. Дмитриева, С.А. Дроздова // Личность и общество: проблемы современной психологии: материалы международной заочной научно-практической конференции. - Новосибирск: Изд-во ЭНСКЕ, 2010. – Ч.1.

Статья поступила в редакцию 12.03.10

УДК 376.4-054.57(671.01/5).

*С.М. Малиновская, канд. ист. наук, Институт развития образовательных систем, г. Томск, Т: 8-(3822)-44-11-99***К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ И ПОДГОТОВКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОРЕННЫХ НАРОДОВ СЕВЕРА**

Рассматривается проблема профильно-профессионального образования народностей Севера в соответствии с традиционной деятельностью населения региона: рыболовство, охота, оленеводство. Профессиональная подготовка промысловиков и развитие охотничьего туризма с ориентацией на западный опыт, что является перспективным направлением в области экономики региона.

Ключевые слова: Север, традиционная деятельность, образование, культура, экология, трудовое воспитание, профессиональные знания, этнопедагогика.

На современном этапе обновлённому образованию отводится главная роль в сохранении этноса, его генофонда, обеспечивающих устойчивое развитие российского общества. Будущее России ставится в зависимость от высокой духовности, гражданской позиции и патриотического сознания, самостоятельности, толерантности, способности личности к устойчивой социализации в обществе. Гражданско-патриотическое воспитание становится важнейшим компонентом педагогической деятельности, которая базируется на ценностях российской и мировой культуры. Ценностными ориентациями служат культурные и исторические традиции родного края и народа, а также социокультурные достижения других народов.

В условиях Севера важной частью национально-регионального компонента этнокультурного образования целесообразно избрать профильно-профессиональную направленность, поскольку были и остаются несколько типов производственно-хозяйственной деятельности. Для тундры и лесотундры характерно оленеводство, охота на диких оленей и пушных зверей, на водоплавающую дичь и рыболовство.

Для таёжной зоны характерной является охота на крупных парнокопытных животных, пушных зверей, боровую и водоплавающую дичь, рыболовство.

Производственные силы на Севере развивались очень медленно в связи с тем, что северные народности не прошли стадию капиталистического развития, лишь пушнина имела товарное значение, остальная же продукция лишь частично выходила на рынок.

В настоящее время народности Севера постепенно включаются в промышленное производство, осваивают новые специальности. Исторически сложившиеся отрасли хозяйства получили целенаправленное развитие, в ограниченном количестве районов стали экономически выгодными: промысловое рыболовство, оленеводство, разведение пушного зверя. Изменилось и техническое оснащение промысла [1].

Кризисные явления в экономике северных регионов сказались на их развитии. Особенно уязвимыми оказались коренные малочисленные народности. Это выразилось в разрушении уникальных природных комплексов в XX веке, в курсе на унификацию культуры и образования, приведших в современных социально-экономических условиях к кризису. Развитие традиционных отраслей хозяйства, их возрождение будет способствовать развитию благосостояния коренных народностей Севера, росту уровня занятости населения, более эффективному использованию природных ресурсов региона.

Мы придерживаемся парадигмы И.Я. Лернера, выделяющего следующие элементы социокультурного опыта, который необходимо освоить подрастающему поколению: переданный через знания; способы деятельности и опыт их осуществления (умения и навыки), опыт творческой деятельности; опыт эмоционально – ценностного отношения к культуре во всех её проявлениях.

Школьное образование не способствует успешному решению задач, которые выдвигает жизнь в традиционных условиях культуры. Опыт показал, что там, где сохраняется традиционная деятельность, не целесообразно занимать весь астрономический год школьным обучением. Таким образом, семейное воспитание чередовалось бы со школьным, так как трудовые навыки в основном приобретаются в семьях, где

дети участвуют в хозяйственной деятельности. Подобный метод широко распространён в зарубежных странах [2].

Как показывает международная практика соответствующих служб зарубежных стран (преимущественно США и Канады), в области исследования проблемы занятости малочисленных народов Севера поиски каких-либо её форм вне сферы традиционной деятельности населения северных регионов являются нецелесообразными. Накопленный в течение многих тысячелетий опыт традиционного природопользования этими народами и является идеальной основой для развития наиболее перспективных направлений в области экономики. Подобное решение проблемы, безусловно, требует иного подхода к преподаванию в школах, в том числе и начальных, ряда специальных дисциплин, которые должны рассматриваться, в свою очередь, в связи с традиционной культурой народов северных регионов [3].

Таковыми являются прежде всего изучение:

- оптимальных направлений и форм промысла в зависимости от ландшафтов, характера угодий и объектов охоты;
- основ обслуживания туристических охотничьих групп, в том числе зарубежных;
- основ таксидермии;
- изготовления национальных сувениров на базе традиционных технологий.

Первый и последний из названных аспектов не являются новыми с точки зрения традиционной культуры народов Севера. Однако современные требования к этим направлениям хозяйственной деятельности по своим «возможностям» значительно превышают объём знаний, получаемых детьми в рамках традиционной социализации. Более того, в процессе традиционного воспитания подобные знания приходят спустя целые годы активного занятия охотничьим промыслом. Следует учитывать, что в современных условиях обучение детей коренных народностей Севера происходит, как правило, в отрыве от семей, а соответственно, и от промыслового процесса, что многократно увеличивается срок профессиональной подготовки промысловика.

Изучение оптимальных направлений охоты и системы наиболее эффективного промышленного освоения угодий в конкретных ситуациях предполагает получение ряда специальных знаний в области зоологии позвоночных. В первую очередь к таковым следует отнести этиологию промысловых животных таёжных, лесотундровых и тундровых стадий. Учащимся важно в простой и доступной форме прочитать краткий курс этологии, изучающей основы поведения животных. Это позволит им глубже, полнее и быстрее усвоить отличительные особенности поведения животных, характерные места их обитания и сезонную предпочтительность кормовых ассоциаций. Здесь же учащиеся познакомятся с причинами миграции животных различных видов, типичными и нетипичными реакциями животных, также с факторами, влияющими на успех их промысла.

Однако обучение основам профессиональных знаний в области профессионального промыслового охотничьего хозяйства не может обеспечить высокой квалификации будущему специалисту. Последнее может быть достигнуто только посредством получения ими комплекса специальных заданий, изучения ряда узкоспециальных дисциплин. Очевидно, что далеко не все дисциплины могут быть использованы (даже в

упрощенном виде) для преподавания в начальных школах. Некоторые из них предусматривают в дальнейшем более подробные и полные спецкурсы, а именно: преподавание основ ориентирования на местности и передвижения по ней, основ стрельбы по неподвижной и движущейся цели из разных типов промыслового оружия, простейших видов ремонта охотничьего оружия и элементарных знаний по организации и технике охотничьего хозяйства, включая навыки установки капканов, устройства ловушек и т. п. Мы считаем, что обязательным впоследствии является чтение спецкурса по организации охоты на крупных копытных и хищников региона. В учебных программах мы видим обязательное обучение школьников правилам техники безопасности. В начальных классах ознакомление с этим предметом, а в старших - глубокое изучение.

Обращаясь к проблеме организации охотничьего туризма, следует сказать, что это может быть довольно прибыльным направлением в области охотничьего хозяйства северных регионов. Единственное, что сдерживает в настоящее время интерес российских и зарубежных фирм, специализирующихся на организации охотничьих туров в различных регионах мира, - это качество обслуживания клиентов. Ориентируясь на зарубежный опыт подготовки профессиональных высококвалифицированных охотников - проводников, работающих в области обслуживания охотничьего туризма, целесообразно вести в школах преподавание спецкурса по оказанию первой медицинской помощи, основ европейских языков (прежде всего английского, немецкого и скандинавских), а также особенностей кулинарии в походно-полевых условиях и основ таксидермии.

Последний курс должен преподаваться в двух вариантах. Первый - краткий курс основ таксидермии предполагает получение учащимися специальных знаний: о правильной съемке шкур животных, птиц и рыб; о методах и способах их первичной обработки и подготовки к хранению для последующего изготовления охотничьего трофея. Данный курс рассчитан на подготовку охотников-проводников.

Второй вариант предполагает углубленное преподавание таксидермии, включая изготовление из первичного материала охотничьих трофеев по заказу клиентов или для обезличенной их реализации. Этот курс рассчитан на подготовку профессиональных таксидермистов, частных предпринимателей и организаторов артелей на местах.

И наконец, в школах необходима программа обучения учащихся изготовлению национальных сувениров исключительно на основе традиционных технологий. Это прежде всего плетение и изготовление украшенных сосудов из бересты, резьба по дереву и кости, изготовление меховой сувенирной обуви и одежды.

Разумеется, все вышеперечисленные направления обучения требуют практических внешкольных занятий.

Движение в защиту национальных культур, возрождение традиционных видов промысла, искусств, обогащение общеобразовательных программ ставят на повестку дня изучение народной педагогики, которая, обобщая опыт предшествующих поколений, готовила детей к плодотворной производственной деятельности в традиционных отраслях хозяйства, жизни в семье и трудовом коллективе [3].

«Воспитание в труде - основная проблема педагогики всех народов, трудолюбие - главная забота воспитания. Трудовое воспитание - венец всей системы народного воспитания», - писал известный этнопедагог Г.Н. Волков [4].

У народов Севера трудовое воспитание детей начиналось с самого раннего возраста. На это обращали внимание авторы XVIII в. Как писал, например, о хантах Григорий Новицкий, «от младых ногтей приносятся (они дети. - Авт.) як стрелянию из лука убивать зверя, як ловлению птиц, рыбы обучают их» [5]. Другой автор того же времени В.Ф. Зуев, писавший о ненцах, сообщает следующее: «... лишь мальчик начнёт мало иметь понятия, то мать или нянька не чем иным тешат, как бряцанием лушной тетивы, а когда ходить начнёт, уже отец ему и лук готовит» [6].

Как утверждает большинство этнографов-североведов, трудовая социализация детей осуществлялась двумя путями: через их непосредственное участие в жизни семьи и под влиянием взрослых, поручавших детям выполнение различных несложных производственных операций.

Для детей младшего возраста основным элементом приобщения к трудовой деятельности являлись игры. Как писал отечественный исследователь игр северных народов А.Н. Рейнсон-Правдин, «игра является основным фактором подготовки ребенка к труду, к освоению результатов производственной деятельности прошлых поколений. Игра стимулирует развитие у ребенка суммы качеств и навыков, необходимых в жизни каждого человеческого общества» [7].

Мальчики дошкольного возраста (пяти-шести лет) часто запрягают собак в маленькие нарты, стреляют в цель из игрушечного лука, бросают аркан на меткость и дальность. О распространенной у многих оленеводческих народов игре «пастухи и олени», воспитывающей меткость при набрасывании аркана на движущийся предмет, уже говорилось. А.Н. Рейнсон-Правдин описывает охотничьи детские игры манси, в ходе которых играющие имитируют повадки определённых зверей (зайца, лося, медведя), и умение добывать каждого из них. Тот же характер носили игры в белку, но здесь охотнику требовалось отыскать запряганную в ветвях дерева беличью шкуру с головой и сбить её выстрелом из лука [7].

Непременными атрибутами игр девочек младшего возраста были куклы, для которых девочки шили одежду, представляющую миниатюрную копию одежды взрослых, изготавливали предметы быта - миниатюрные сумочки из лоскутков меха с орнаментацией из белого и тёмного меха, сукна и бисера, игрушечные кузова из бересты, посуду. Из палочек и еловых веток строили маленькие чумы, покрывая их обрывками шкур.

Приобщение детей к участию в практических производственных операциях происходило постепенно, параллельно с выработкой у них физических качеств, необходимых охотнику, оленеводу и рыболову, и экологическим воспитанием.

В 6 - 8 лет дети умели изготавливать силки и петли для отлова куропаток и зайцев, делать простейшие рыболовные ловушки из тальника, плести сети. Как правило, эти операции выполнялись детьми под наблюдением взрослых и подростков. На стойбище в Патаповской лесотундре (Таймырский автономный округ) нам пришлось наблюдать группу детей-дошкольников, сидевших возле вязавшего сеть старика-энца Т.Ф. Пальчина, которые пытались повторять производимые им операции. Ю.Б. Стракач описывает в своей книге, со слов ученика Волчанской школы Долгана Семена Порокова, как тот научился ставить петли на куропаток по примеру своего старшего брата. Произошло это в процессе игры, как бы случайно, но уже через год Семен стал признанным мастером этого промысла [8].

В 8 - 9 лет дети самостоятельно ставили сети и петли на куропаток и зайцев, ловили оленей на аркан, умели управлять оленьей упряжкой и собачьей нартой. В этом возрасте они приучались воспитывать молодых животных. При многих оленеводческих стойбищах жили молодые олени, так называемые авки, полуручные особи, привыкшие питаться хлебом и солью. Уход за авками являлся обязанностью младших детей.

Младшие школьники помогали родителям при перекопках с одного стойбища на другое, грузили вещи на нарты, собирали оленей, управляли нартами с поклажей.

На стойбище в обязанности мальчиков входила: заготовка дров, снега и воды для котла. Девочки помогали старшим женщинам готовить пищу, шить и чинить одежду и обувь, ухаживать за маленькими детьми. Под руководством старших женщин они учились различать съедобные ягоды и растения, отыскивать в тундре и тайге лекарственные травы.

По наблюдениям этнологов, младшие дети группировались вокруг взрослых по половому признаку: девочки около матерей, тёток, бабушек, мальчики - около отцов, старших братьев, дедушек.

В 9 -10 лет, сопровождая отца или старшего брата на охоту, мальчики учились читать следы диких зверей, ставить и маскировать капканы и пасти, свежевать тушу добытого животного. Одновременно они изучали особенности окрестных охотничьих угодий.

В этом возрасте многие мальчики уже владели ружьем. Известный советский этнограф Г.Н. Прокофьев отмечал, что у селькупов «уже с 11 лет каждый начинает проходить ответственную школу обучения промыслу», иначе такой человек не сможет ни сам существовать в тундре и тайге, ни прокормить свою семью [9].

Кроме непосредственного наблюдения за действиями взрослых и посильного участия в промысловой деятельности, большую воспитательную роль имели разговоры на производственные темы, которые взрослые вели в присутствии детей, а также рассказываемые старшими фольклорные сюжеты, на что обращал, например, внимание известный советский этнограф-северовед Б.О. Долгих.

Значительную педагогическую нагрузку производственно - воспитательного характера содержали загадки, развивающие у детей одновременно смекалку и наблюдательность и способствующие приобретению ими практических знаний, например:

ненецкие загадки:

«Сначала шире станет, потом сузится» (петля аркана для отлова оленей).

«Сам маленький, а сильнейшего ловит» (капкан на волка).

«С одного места всех кормит» (корма невода).

«Двести мужиков – одни вверх тянут, другие - вниз» (поплавки и грузила невода).

хантыйские загадки:

«Под водой сто глаз» (рыболовная сеть).

«Лежит под водой ржавый калач» (рыба налим).

селькупские загадки:

«Человек лесной просыпается весной, зимой холодный спит в избушке снеговой» (медведь).

«Семьсот ворот - один вход» (сеть).

«У маленькой скотинки сто серебряных монеток в спинке» (рыба).

«Под гору бегут коняшки, на гору – деревяшки» (лыжи).

Важным примером в процессе трудового обучения являются похвалы и поощрения со стороны взрослых. Исследователям приходилось участвовать в трапезе – подавался суп из куропатки в ненецком доме в пос. Воронцово (Усть-Енисейский р-н Таймырского автономного округа), которую оба родителя сопровождали как бы случайными репликами в адрес одного из своих сыновей: «Это наш младший добыл. Помощник растет». Ю.Б. Стракач рассказывает в своей работе, как родители-оленоводы поощряли своего сына, овладевшего искусством ловить на аркан оленей: «Наш сын помощником стал, оленей ловит!» [8].

Мы считаем, что в новых условиях социально-экономического развития руководителям образования всех ступеней необходимо на эти проблемы обратить внимание.

Полноценное социальное развитие региона тесно связано с проблемой национальных кадров. Необходимы новые специальности и возрождение традиционных видов деятельности. Мы не преследуем цель вводить образование принудительно в русло традиционного воспитания, а предполагаем подчинить этот процесс тенденциям общего развития культуры. Считаем, что в современных условиях развития Севера профильно-профессиональная направленность этнокультурного образования является наиболее приемлемой, выражающей необходимость развития профессиональной подготовки через сочетание антропологического принципа и логики культуры. В современных исторических условиях идея профильно- профессиональной направленности обучения народов Севера созвучна опыту 20-30-х годов XX века.

Библиографический список

1. Кушниренко, Ю.С. Традиционные хозяйственные промыслы коренных народов Севера: история и современность // Реальность этноса. Педагогическое образование как важнейший фактор сохранения и развития культуры северных народов: Мат-лы IX Международной научно-практической конференции / под науч. ред. И.Л. Набока. – СПб., 2007.
 2. Кулемзин, В.М. Этническая педагогика, воспитание и образование // Этнопедагогика Сибирского Севера: учебно-методическое пособие. - Томск, 1996.
 3. Ермолов, Е.В. Назревшая проблема / Е.В. Ермолов, С.М. Малиновская // Образование. Бизнес. Сибирь. - 1994. - № 2.
 4. Волков, Г.Н. Этнопедагогика чувашского народа. - Чебоксары, 1966.
 5. Новицкий, Г. Краткое описание о народе остячком. - СПб., 1884.
 6. Зуев, В.Ф. Описание живущих в Сибирской губернии в Берёзовском уезде и иноверческих народов остяков и самоедцев // Труды ИЭ АН. Новая серия. - М., 1947. - Т. 5.
 7. Рейнсон-Правдин, А.Н. Игры и игрушки народов обского Севера // Советская этнография. - 1949. - № 3.
 8. Стракач, Ю.Б. Народные традиции в подготовке современных промыслово-сельскохозяйственных кадров. – Новосибирск, 1966.
 9. Прокофьев, Г.Н. Три года в самоедской школе // Советский Север. – 1931. - №7-8.
- Статья поступила в редакцию 13.03.10

УДК 159.922.6: 316.346.36(045)

М.И. Постникова, канд. психол. наук, доц., докторант РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург,
E-mail: post-margarita@yandex.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ МЕЖПОКОЛЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

В статье сформулированы теоретические основы концептуальной модели межпоколенных отношений. Раскрыты ее социальный и психологический аспекты, в частности, дана характеристика структурных компонентов межпоколенных отношений.

Ключевые слова: концептуальная модель, межпоколенные отношения, поколения, структура межпоколенных отношений.

Концептуальная модель межпоколенных отношений выстраивалась в два этапа. На первом этапе осуществлялось моделирование «межпоколенных отношений» в общетеоретическом плане в общенаучном контексте, в рамках общепсихологических подходов. На втором этапе – в прикладном, для решения практических задач. Моделирование на первом этапе осуществлялось через выделение основных параметров меж-

поколенных отношений на основе анализа существующих в научном знании подходов к проблеме отношений и межпоколенных отношений (Рис.1).

Основным методологическим принципом, на котором основывается построение концептуальной модели, является принцип системности. Б.Ф. Ломов называет системный подход общим научным методом для решения теоретических и прак-

тических проблем [1]. В психолого-педагогических исследованиях данный метод применяется сравнительно недавно. Разработка теории функциональных систем, предпринятая П.К. Анохиным [2], позволила использовать системный подход в психологии. Система понимается как совокупность множества взаимосвязанных элементов, которые находятся во взаимодействии друг с другом и образуют определенную целостность. Однако с точки зрения П.К. Анохина, взаимодействие как таковое не может сформировать систему из множества элементов. Так, в частности, В.М. Русалов отмечает, что согласно системному подходу, явление считается понятием в том случае, если определена его структура [3]. Определение структуры включает выявление наиболее информативных признаков и нахождение четких критериев оценки каждого уровня и каждой подструктуры. «Наиболее распространенным

принципом, лежащим в основе выделения уровней как подсистем, является, как известно, функциональный принцип, согласно этому принципу, уровень-это такая совокупность признаков (или органов), которые объединены одной и той же частной, обособленной функциональной целью для достижения общей конечной цели системы» [3, с.23]. С теоретических позиций психологическая структура межпоколенных отношений является фундаментальной проблемой. Трудность ее исследования заключается, во-первых, в анализе и обобщении многочисленных разнопорядковых и часто разрозненных эмпирических данных и, во-вторых, в их представлении в виде целостной системы. При разработке структуры межпокольных отношений весьма значимой, на наш взгляд, является необходимость избежать одномерности и рядоположенности различных составляющих ее компонентов.

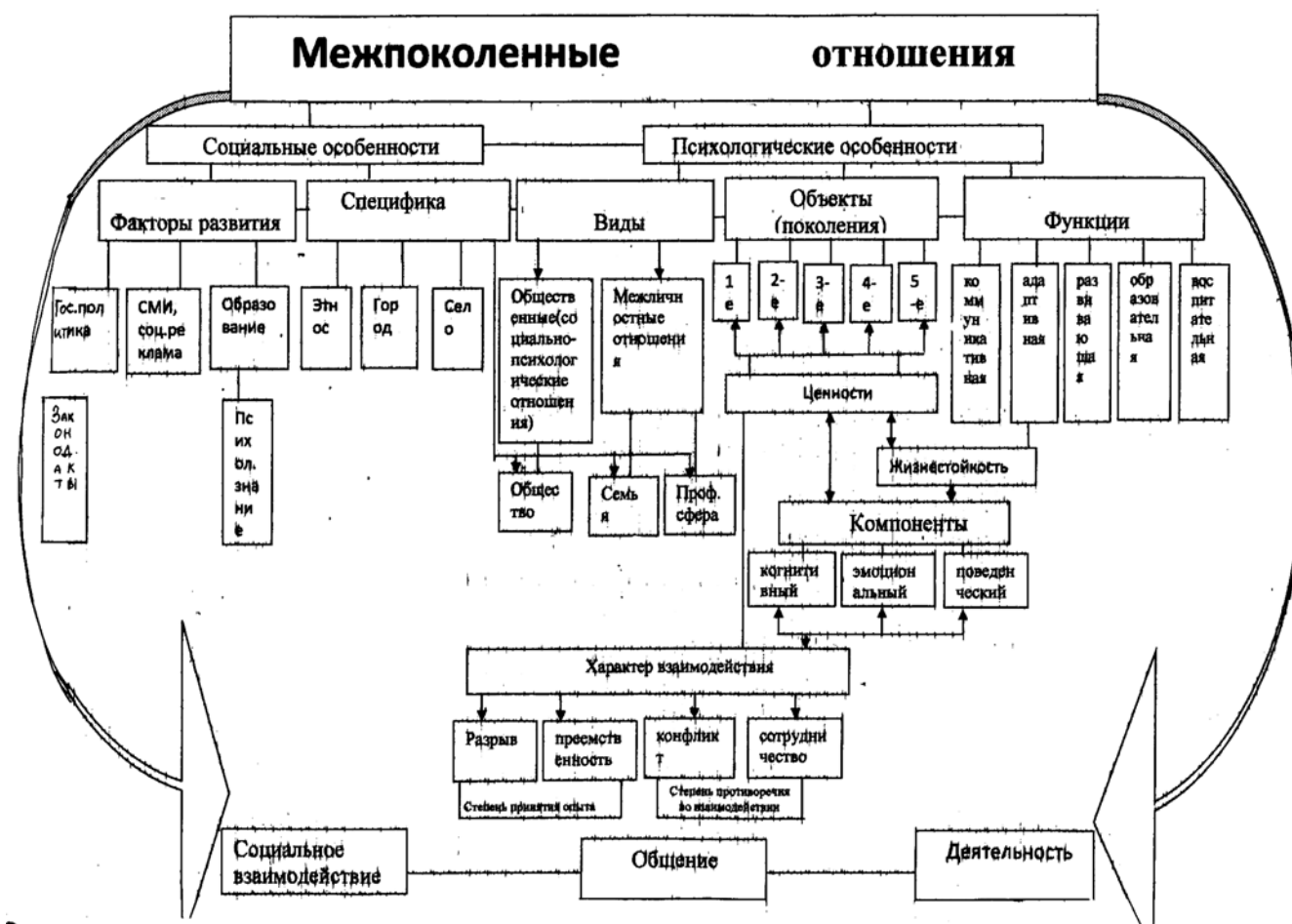


Рис. 1. Модель межпоколенных отношений

Предлагаемая концептуальная модель межпокольных отношений основывается на том допущении, что психические явления, как правило, являются многомерными и иерархически организованными системами. Основываясь на теоретико-методологическом анализе проблемы, мы считаем, что структуру межпокольных отношений можно рассматривать в контексте двух аспектов: социального и психологического как макросистему, состоящую из трех уровней (подсистем): верхний - аксиологический, т.е. ценностный (ценностные ориентации), средний - уровень отношений и низший - уровень проявления психических процессов, состояний, свойств [4]. По мнению П.К. Анохина [2] и В.П. Кузьмина [5], каждый уровень предполагает объединение в целостную функционально-динамическую подсистему, включающую различные элементы и механизмы, стремящиеся в конечном итоге реализовать общую цель системы (ее стабильное функционирование).

Все три уровня психологических характеристик межпокольных отношений взаимосвязаны между собой. Сущест-

вующие между ними взаимосвязи проявляются в форме подчинения и взаимодействия. «Основным критерием места подсистемы (уровня) в иерархии является ее вклад в конечную приспособительную цель системы» [3, с. 25]. Каждый уровень характеристики межпокольных отношений, в свою очередь, может быть рассмотрен как подсистема (микросистема), состоящая из элементов, которые определенным образом взаимосвязаны между собой. Элементы подсистем также включают в себя более мелкие структурные психологические образования. Например, смена ценностных ориентаций одних и тех же поколений, но в других общественно-исторических условиях, совместно с изменением отношений, оказывают воздействие на развитие эмоциональной, когнитивной, волевой сфер психики человека, как представителя определенного поколения. Это наглядно видно на примере нашей страны. Существовавшие до 1991 года в обществе ценностные ориентации были социалистическими. Они задавались сверху идеологией правящей партии - КПСС. Эти ценности оказывали

влияние на характер отношений представителей разных поколений друг к другу и к разнообразным аспектам жизнедеятельности. Например, «коллективизм» как культивируемая ценность определял, в том числе, и отношения людей друг к другу. Влияние ценностного уровня на отношения убедительно видно и на другом примере. В 70-80-е годы культивировалась ценность образования. Среднее образование в Советском Союзе являлось обязательным. Высшее образование являлось одной из важных и престижных ценностей-целей. Старательное, добросовестное отношение к учебе и получение знаний развивало познавательные способности и возможности представителей разных поколений. Советский Союз считался одной из самых читающих стран мира.

Общепсихологический уровень (познавательная, эмоциональная и поведенческая сферы психики), в свою очередь, оказывает влияние на вышестоящий уровень – отношения представителей разных поколений друг к другу и к различным аспектам жизнедеятельности. Отношения постоянно осмысливаются через познавательные возможности людей-представителей разных поколений. В зависимости от ситуации в стране и интеллектуального потенциала народа отношения представителей разных поколений друг к другу и к различным сторонам жизнедеятельности периодически пересматриваются и видоизменяются. Эмоционально-волевые особенности регулируют степень выраженности разнообразных отношений.

Уровень отношений (пересмотренные отношения) оказывает влияние на ценностные ориентации и периодически способствует замене старых ценностей на новые, а также перестраивает их иерархию.

Таким образом, можно сказать, что многоуровневая система психологических характеристик межпоколенных отношений предполагает относительную автономию каждого уровня и определенную их соподчиненность и взаимозависимость. Вместе с тем целесообразно подчеркнуть, что детерминация изменений психологических характеристик каждого уровня может обуславливаться многими факторами.

Выделение трех уровней в психологической характеристике межпоколенных отношений позволяет, во-первых, системно описать психологические компоненты, входящие в них позиции и элементы каждого уровня; во-вторых, проанализировать уровни как организованные целостности и, в-третьих, определить место и роль каждого уровня в иерархической системе, установить взаимосвязи и взаимозависимости между ними. Вместе с тем необходимо отметить, что взаимосвязи между психологическими составляющими уровней неоднозначны, часто трудно прослеживаемы, характеризуются высокой динамичностью, что представляет огромные трудности для их исследования. Особенно трудно анализируются взаимосвязи между различными уровнями.

Исходя из обозначенных теоретических положений, мы выделяем следующие параметры концептуальной модели межпоколенных отношений (Рис.1):

1. **Детерминанты:** социальное взаимодействие, общение и деятельность. При характеристике детерминант межпоколенных отношений мы опираемся на концептуальные идеи отечественной психологии, связанные с характеристикой категории «отношение». Мы так же исходим из того, что межпоколенные отношения – это сложное, целостное, интегральное психолого - социальное явление, прежде всего в контексте широких систем, начиная с его источников или детерминант.

«Идея отношения богата пространством своих потенциальных смыслов, она включает в себя идеи целостности, субъектно - объектной связи, активности, развития, актуальности - потенциальности, взаимодействия, деятельности, социальности (диалогичности), рефлексивности, творчества» [6, с. 75].

Опираясь на идеи А.Ф. Лазурского о том, что отношения - это структурные компоненты личности и идеи В.Н. Мясищева о субъективности отношений и на понятие «психическое отношение», считаем, что межпоколенные отношения, выступая внутренним свойством человека, проявляются во внешнем плане как характеристика социального взаимодействия между

людьми. Именно благодаря отношениям (непосредственным или опосредованным), основанным на взаимодействии между представителями разных поколений, возможна передача всего накопленного человечеством на предыдущих этапах его цивилизационного развития опыта.

Т.о. межпоколенные отношения тесно связаны с различными сторонами внутреннего психического мира человека и одновременно проявляются во внешнем плане, являются условием передачи опыта, накопленного предшествующими поколениями. Непосредственные отношения между людьми и, в частности, межпоколенные отношения, как форма социального взаимодействия, проявляются в общении, определяя его характер и специфику. Исходя из идеи М.Я. Басова о том, что отношения являются формой активности человека [7], мы считаем, что отношения являются одной из характеристик деятельности человека, могут проявляться в деятельности, определять ее характер и специфику. Концепция периодизации психического развития Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова подтверждают эту идею. Социальная ситуация развития, как система отношений с окружающим миром, в том числе и значимыми людьми отражается и определяет ведущий вид деятельности человека. Уже в начале любой деятельности у человека имеется мысленная модель (в форме представления) тех или иных ожидаемых результатов (пусть не всегда явных, и порой кардинально изменяющихся), но прежде чем приступить к деятельности, созданию чего-то нового, достижению какого-либо результата, человек, как правило, изучает накопленный в этой сфере (в частности, профессиональной) опыт. О связи отношений и деятельности говорит и В.Н. Мясищев «психическое отношение выражает активную избирательную позицию личности, определяющую индивидуальный характер деятельности и отдельных поступков» [8, с. 228].

2. Обозначенные детерминанты определяют **два плана** межпоколенных отношений: социальный (объективный) и личностный (субъективный). Социальный контекст является определяющим в характеристике межпоколенных отношений. Вместе с тем, «отношение» рассматривается как категория не только общественная, но и как человеческая, индивидуальная. В настоящее время для обозначения системы отношений используются понятия «социальные отношения», «общественные отношения», «человеческие отношения» и т.д. [9].

Тем не менее, в межличностных отношениях именно личностный компонент является доминирующим. Такие отношения предполагают не только реальное – объективное бытие людей друг для друга, но и их идеальное бытие, их субъективную представленность как в отношениях, так и друг в друге. А.В. Петровский отмечал, что личность выступает как идеальная представленность индивида в других людях, как его «инобытие» в них (и, между прочим, в себе, как «другом»). «Инобытие» индивида в других людях – это не статический отпечаток, - это активный процесс, своего рода «продолжение себя в другом». Эту представленность А.В. Петровский определяет как метаиндивидуальную личностную атрибуцию.

3. **Уровни среды.** Отношения между поколениями осуществляются на разных уровнях социальной среды. Мы опираемся на подход У. Бронфенбреннера [10], который выделяет следующие уровни среды:

- **микросистема** (семья, группа д/сада, школьный класс, учебная группа техникума, ВУЗа, производственный коллектив и т.д.);

- **мезосистема** (взаимодействие нескольких элементов микросистемы: семья и школа и т.д.);

- **экзосистема** (социум в целом: общество - государство/страна; город/деревня);

- **макросистема** (культура в целом; ценности; этнокультурные особенности).

4. **Критерии дифференциации поколений.** При дифференциации поколений мы исходим из следующих критериев:

а) историческая эпоха, повлиявшая на становление самосознания;

б) возрастной период;

в) социальная роль в семье.

Исходя из названных нами критериев дифференциации поколений, и учитывая среднюю продолжительность жизни человека в России в настоящее время, мы выделяем 5 поколений, живущих в современном обществе:

- довоенное и военное поколение – люди, которые в настоящее время старше 62 лет (годы рождения: до 1946); есть дети, внуки, правнуки;
- послевоенное поколение, поколение «оттепели» – люди, которым в настоящее время от 50 до 61 года (годы рождения 1947 – 1958); есть дети и внуки;
- поколение эпохи «застоя», начала перестройки – люди, которым в настоящее время от 34 до 49 лет (годы рождения 1959 – 1974); есть дети;
- поколение эпохи «перестройки», переходного периода, периода радикальных реформ – люди, которым в настоящее время от 16 до 33 лет (годы рождения 1975 – 1992);
- поколение периода стабильности – люди, которые в настоящее время младше 16 лет (годы рождения 1991 – настоящие дни).

Таким образом, в современном обществе взаимодействуют 5 поколений, которые имеют ценностные ориентации, сформировавшиеся в различные исторические периоды времени.

5. Факторы развития, стабилизации межпоколенных отношений. Государственная социальная политика в отношении представителей разных поколений определяется совокупностью мер, адресованных людям разных возрастных групп как особым социокультурным категориям с характерными для них чертами образа жизни и как совокупности социокультурных групп, дифференцированных по выделенным признакам и свойственным им проблемам. Эта социальная политика подкрепляется законодательными актами. На этой основе строится политика на федеральном, региональном и т.д. уровнях.

Большая роль в реализации этих программ отводится средствам массовой информации и социальной рекламе, образовательным учреждениям. В информационном обществе знания и информация содействуют самореализации человека, успешному развитию общественных структур и отношений. Мы рассматриваем межпоколенные отношения как культурно-исторический феномен, исторически изменчивое явление, которое находится под влиянием общественных норм и ценностей. Уникальность и ценность психологического знания заключается, в частности, в том, что оно может эти нормы и ценности не только изучать и описывать, но и с его помощью можно их формировать и развивать.

Учитывая ценность знания в современном обществе, и изучив специфику психологического знания [11], мы полагаем, что оно может стать связующим элементом в межпоколенных отношениях, способствующим их укреплению и оптимизации.

6. Характер взаимодействия. Анализ научной литературы по проблеме межпоколенных отношений позволил определить их специфику, которая заключается, в частности, в том, что они могут быть непосредственными – в реальной жизни, между представителями ныне живущих поколений. Соотношение четырех форм непосредственного межпоколенного взаимодействия можно представить как противоположные полюса двух векторов:

1. степень противоречия во взаимодействии (*конфликт поколений – сотрудничество между поколениями*);
2. степень принятия опыта (*разрыв поколений – преемственность поколений*).

Опосредованные отношения между поколениями представлены в многочисленных исследованиях, прежде всего зарубежных, которые доказывают, что давно ушедшие поколения через десятилетия и даже столетия продолжают оказывать влияние на жизнь ныне живущих.

7. Функции межпоколенных отношений: Исходя из специфики отношений

между поколениями, характера взаимодействия, мы выделяем следующие функции межпоколенных отношений:

- коммуникативная;
- адаптивная (жизнестойкость) функция рассматривается нами в более широком контексте – контексте жизнестойкости. Адаптивность человека мы связываем с развитием у него такой важной личностной характеристики как жизнестойкость, которая «характеризует меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешность деятельности» [12, с. 3].
- развивающая;
- образовательная и воспитательная.

8. Психологическая структура межпоколенных отношений. Опираясь на исходные методологические принципы и концептуальные положения теории психологии отношений и общенаучные теории межпоколенных отношений, мы представляем психологическую **структуру** межпоколенных отношений, основу которой составляют единство и взаимодействие когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов.

Когнитивный компонент – это, прежде всего, знания о своем поколении, жизни, особенностях (личностных, возрастных и т.д.) представителей других поколений.

Л.В. Куликов [13] в качестве одного из основных процессов отношений выделяет познание, которое, как он считает, создает информационную основу отношения. Человек на протяжении всей своей жизни пытается понять себя, свое предназначение, свое место в этом необъятном мире. Через познание и понимание другого человек приближается к пониманию своего внутреннего мира, осознанию себя. Часто знания о другом поколении являются стереотипными, а порой и искаженными, не соответствующими реальности, мешающими построению конструктивного взаимодействия, препятствующими установлению сотрудничества между представителями разных поколений, а порой и возникновению конфликтных ситуаций.

Аффективный компонент – это эмоциональные отношения, которые В.Н. Мясищев рассматривал как чувства. Область чувств (эмоций) охватывает три разнородные группы явлений – эмоциональные реакции, эмоциональные состояния и эмоциональные отношения. Последние и представляют в значительной степени то, что называется обычно чувствами.

По мнению С.В. Духновского, доминирующим – специфическим для межличностных отношений – является эмоционально-чувственный компонент (состояния и настроения человека), обеспечивающий поддержание отношений даже при отсутствии непосредственного контакта между людьми, что очень важно, учитывая специфику межпоколенных отношений.

Эмоциональную сторону отношений В.Н. Мясищев характеризует через привязанность, любовь, симпатию и их противоположности – неприязнь, вражду, антипатию. Все это составляет эмоциональный компонент отношений. **Поведенческий компонент** представляет собой активность, взаимоотношения и взаимодействие между представителями разных поколений. Взаимоотношения формируются в совместной жизнедеятельности, посредством общения через межличностное отражение и под влиянием отношений, сложившихся в обществе.

Таким образом, концептуальная модель межпоколенных отношений представляет собой сложную многоуровневую систему. Базируется на методологических принципах современного психологического знания. Центральным методологическим положением данной концептуальной модели, раскрывающей динамические процессы в содержании, проявлениях и характеристике межпоколенных отношений в условиях социальных изменений, является обоснование подхода к межпоколенным отношениям как социальному институту, стабилизирующему развитие общества и отношения между его представителями. Данная концептуальная модель стала для нас исходным теоретическим основанием при планировании экспе-

римента, подборе психодиагностического инструментария и проведении исследования в различных регионах Российской Федерации (г. Санкт-Петербург и Ленинградская область, г. Архангельск и Архангельская область, г. Смоленск и Смоленская область, Чувашия, Татарстан).

Структурные компоненты модели межпоколенных отношений являются не рядоположенными элементами, а образуют гармоническую целостность. При этом следует учитывать, что рассмотрение природы межпоколенных отношений

базируется на системном подходе, впервые обоснованном Б.Ф. Ломовым. В контексте этого подхода мы считаем, что отношения между представителями разных поколений всегда подвержены различным воздействиям (экономическим, политическим, социальным, идеологическим и пр.) и готовы к «самоорганизации» как система. Поэтому представленная нами модель далеко не полна, она будет дополняться новыми структурными компонентами по мере развития и изменения человеческого общества.

Библиографический список

1. Ломов, Б.Ф. О системном подходе в психологии // *Вопр. Психологии*. - 1975. - № 2.
2. Анохин, П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. - М., 1975.
3. Русалов, В.М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. - М., 1979.
4. Резников, Е.Н. Этнопсихологические характеристики народа Тыва: теория и практика / Е.Н. Резников, Н.А. Товуу. - М., 2002.
5. Кузьмин, В.П. Различные направления разработки системного подхода и их гносеологические основания // *Вопр. философии*. - 1983. - № 3.
6. Духновский, С.В. Переживание дисгармонии межличностных отношений: монография. - Курган, 2005.
7. Басов, М.А. Новые идеи в учении о личности. - Л., 1989.
8. Мясичев, В.Н. Психология отношений. - М.; Воронеж, 1995.
9. Сухов, А.Н. Социальная психология. - М., 2009.
10. Bronfenbrenner, U. The ecology of developmental processes // Damon W., Lerner R.M. *Handbook of Child Psychology: Theoretical Models of Human Development* / U. Bronfenbrenner. - New York, 1998. - Vol. 1.
11. Постникова, М.И. Психологическое знание: теория и практика: монография. - Архангельск, 2008.
12. Леонтьев, Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. - М., 2006.
13. Куликов, Л.В. Психология настроения. - СПб., 1997.

Статья поступила в редакцию 13.03.10

УДК 37.013.42 (075.8)

В.В. Чукреева, соискатель ОмГПУ, г. Тюкалинск, E-mail: mars45@bk.ru

ГОТОВНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ ИЗ АНТИСОЦИАЛЬНЫХ СЕМЕЙ

В статье представлено описание модели формирования готовности будущих учителей к работе с детьми из антисоциальных семей. Свообразие профессиональной педагогической деятельности, описание профессиональных компетенций и личностных качеств учителя на различных этапах обучения определили содержание статьи.

Ключевые слова: профессиональная готовность, дети из антисоциальных семей, профессиональные компетенции, личностные качества учителя.

Работа с детьми из антисоциальных семей является одной из сложных проблем профессиональной деятельности учителей общеобразовательной школы. Учитывая сложившуюся ситуацию семейного неблагополучия на современном этапе развития российского общества, проблемы, с которыми сталкивается массовая школа, в которой обучаются дети из антисоциальных семей, учреждения среднего профессионального образования должны стремиться обеспечить подготовку будущих специалистов к педагогической деятельности с этой категорией детей.

Особо важной, на наш взгляд, является подготовка учителей начальных классов к педагогической деятельности с детьми из антисоциальных семей. Это объясняется тем, что именно в младшем школьном возрасте формируются предпосылки и начальные формы девиантного поведения ребенка, на фоне депривационного развития личности и педагогической запущенности, недостаточной подготовки к школе может развиться школьная дезадаптация ребенка. Таким образом, от результативности педагогической деятельности с ребенком на данном этапе его развития зависит успешность его дальнейшей социализации и развития в целом.

Целью подготовки будущих учителей массовых школ к педагогической деятельности с детьми из антисоциальных семей является формирование готовности будущих специалистов к этой деятельности. Достижение данной цели возможно в случае решения ряда задач, связанных с овладением необходимыми профессиональными компетенциями и развитием необходимых качеств личности, обеспечивающих возможность эффективного обучения и воспитания детей.

Формирование готовности представляет собой длительный во времени и управляемый процесс последовательно

сменяющихся этапов: теоретический, практический и оценочно-результативный.

Однозначной трактовки понятия «готовность» в психолого-педагогической литературе мы не нашли, его авторское толкование затрагивает несколько разных аспектов. Е.А. Климов, В.А. Поляков, С.Н. Чистякова трактуют ее как осознание себя субъектом деятельности. А.Г. Асмолов, Л.А. Карпенко, Д.Н. Узнадзе и др. исследователи рассматривают готовность как установку на реализацию активной потребности человека. М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович и др. изучают ее как активно-действенное состояние субъекта. В качестве интегрального свойства личности данное понятие определяют Л.И. Божович, К.К. Платонов, Р.Д. Санжаева и др., а В.А. Ядов считает, что готовность – это социально-фиксированная установка, характеризующая общественное поведение личности

В указанных позициях, как мы считаем, нет противоречий, т.к. в них выражены различные аспекты изучения и использования термина «готовность»; они, безусловно, учтены нами. Формулируя рабочее определение понятия, мы опирались на трактовки его онтологической сущности, наиболее соответствующие предмету нашего исследования. Так, например, Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров [1] и др. ученые рассматривают готовность как внутреннюю ориентированность человека на будущую деятельность.

Сочетание данных трактовок позволит нам учесть и выразить в рабочем определении двойственный характер готовности учителей к педагогической деятельности с детьми из антисоциальных семей.

Таким образом, *готовность будущего учителя начальных классов к педагогической деятельности с детьми из антисоциальных семей* мы определили как совокупность освоенных им профессиональных компетенций, а также развитых

качеств личности, обеспечивающих возможность учителя мотивированно и эффективно преодолевать трудности, связанные с депривацией, школьной дезадаптацией и нарушением социализации данных детей, возникающие в процессе их обучения в массовой школе.

Объектом педагогической деятельности являются дети из антисоциальных семей, для которых характерно отсутствие достаточно позитивного социального опыта. Осмыслить готовность будущего учителя начальных классов массовой школы к педагогической деятельности с детьми из антисоциальных семей как цель педагогической системы для нас означало:

- выбрать перечень требований, реализация которых возможна в образовательном процессе педагогического колледжа, может быть поддержана его собственным ресурсом или ресурсом его социальных партнеров;
- выразить определенный нами перечень требований в профессиональных компетенциях, которыми должен овладеть студент в процессе обучения в педагогическом колледже;
- изучить личностные качества будущего учителя, которые обеспечат ему овладение данными профессиональными компетенциями;
- определить взаимосвязь формирования личностных качеств будущего учителя с каждым этапом образовательного процесса;
- представить цель педагогической системы с помощью графического и словесно-логического описаний.

Отражая двойственный характер готовности, мы представили ее в двух аспектах: как квалификационную характеристику будущего учителя, выраженную через профессиональные компетенции, которыми он должен овладеть в процессе подготовки, а также как личностную характеристику, выраженную через профессионально важные качества личности учителя.

Графически готовность будущего учителя массовой школы к педагогической деятельности с детьми из антисоциальных семей представлена на рис. 1. Квалификационная характеристика будущего учителя, как мы считаем, требует уточнения используемого значения понятия «компетенция», т.к. оно является одним из самых распространенных и, одновременно, противоречивых в современной педагогической теории и практике.

Сущность и содержание профессиональных педагогических компетенций изучали В.И. Байденко, Г.Э. Белицкая, Л.И. Берестова, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Дж. Равен, А.В. Хуторской и другие.

Анализ исследований перечисленных авторов позволяет выявить наиболее общие характеристики, которыми они наделяют профессиональные компетенции. Профессиональная компетенция, по мнению названных авторов, – это качество человека, служащее причиной эффективного выполнения им профессиональной деятельности. Она является устойчивой и очень глубокой частью человеческой личности, которая предопределяет поведение человека во множестве ситуаций и профессиональных задач.

Как комплексное и интегративное качество профессионала компетенция объединяет:

- мотивы (динамические личностные образования, основанные на потребностях, идеях, убеждениях и т.д., направленные на предмет, связанный с профессиональной деятельностью);
- психофизиологические особенности человека, его физические характеристики и реакции на соответствующие раздражители;
- Я-концепцию, установки, ценности, образ Я–человека и Я-профессионала;
- знания (информацию, которой обладает человек в профессиональных содержательных областях);
- навыки (способности выполнять определенную профессиональную задачу, использовать профессиональные технологии и целесообразные алгоритмы поведения).

Компетенции, имея в своей основе мотив, психофизиологические свойства и Я-концепцию, прогнозируют сформированность навыка поведенческих действий, который, в свою очередь, прогнозирует результаты исполнения работы, решения профессиональной задачи. Компетенции всегда содержат намерение, с помощью которого мотив или свойства будут работать на результат. По своей сущности профессиональная компетенция обеспечивает *возможность* (вероятность) решения человеком конкретной профессиональной задачи.

Мы будем понимать компетентность как потенциал личности, ее способность активно использовать в профессиональной деятельности присвоенные знания, умения, навыки и способы действий.

Педагогические компетенции определяют способности будущего учителя начальных классов осуществлять педагогическое сопровождение обучения и социализации детей из антисоциальных семей. К данной группе компетенций мы отнесли способности:

- применять современные педагогические технологии дифференцированного и индивидуального обучения;
- осуществлять педагогическое сопровождение личностного развития детей из антисоциальных семей;
- организовывать досуг и развитие сферы здоровых интересов, а также вести ценностно-ориентационную работу с детьми из антисоциальных семей.

Группа *социальных компетенций* характеризуется способностями учителя начальных классов массовой школы осуществлять и координировать юридическую защиту здоровья, достоинства и интересов детей из антисоциальных семей, а также вести профилактику и коррекцию антисоциального поведения детей. Она включает:

- способности использовать государственные, региональные и ведомственные нормативно-правовые акты;
- способности использовать ресурсы органов правозащиты и социальной опеки;
- способности осуществлять профилактику и коррекцию антисоциального и криминального поведения детей.

К *коммуникативным компетенциям* мы относим компетенции, определяющие способность педагога вести эффективное двустороннее педагогическое взаимодействие с ребенком и его семьей. В данную группу были включены способности:

- осуществлять эмоциональный контакт с ребенком;
- осуществлять педагогическое взаимодействие с антисоциальной семьей в интересах ребенка;
- наладить благоприятную атмосферу вокруг ребенка в коллективе.

Овладение обозначенными профессиональными компетенциями, или, пользуясь определением И.А. Зимней, профессиональная компетентность основывается на качествах личности будущего учителя различной природы и свойства [2]. Уровень развития профессиональных качеств личности, обеспечивающих профессиональную компетентность будущего учителя начальных классов массовой школы в педагогической деятельности с детьми из антисоциальных семей, образует его личностную характеристику.

К качествам личности, обеспечивающим овладение педагогической компетентностью, по ниже перечисленным причинам мы отнесли: гуманность, мотивацию педагогической деятельности, включенность волевых процессов, а также ценностные ориентации будущего учителя.

Необходимость сформированности гуманизма как базового качества будущего учителя, выражающегося в гуманистической направленности его ценностных ориентаций (самоценность ребенка, его признание, понимание и принятие), приоритетной ориентации на ценность личности (себя и другого человека) [3] обусловлена реализацией одного из избранных нами педагогических условий, заключающегося в использовании гуманного подхода при построении педагогической деятельности с детьми из антисоциальных семей.

Под *мотивацией* педагогической деятельности [4] мы понимаем всю совокупность мотивов, побуждающих будущего учителя вести педагогическую деятельность, направлен-

ную на преодоление затруднений, связанных с депривацией, школьной дезадаптацией и нарушением социализации детей из антисоциальных семей. Сложность этой деятельности, специфичность решаемых задач определяет важность *включенности волевых процессов*. Ценностные ориентации будущего учителя, необходимые в педагогической деятельности с детьми из антисоциальных семей - этические, эстетические, политические, религиозные и т.п. основания, на которых базируются и которыми объясняются его оценки окружающей реальности, дифференцированного, избирательного подхода к ней и способ ориентации в ней [5]. Они формируются, складываются, развиваются и меняются в ходе накопления им жизненного опыта, в том числе и в процессе профессионального образования, а находят свое выражение в целях, социальных выборах, представлениях, идеалах, интересах в условиях реального взаимодействия с этими детьми.

В число личностных качеств, обеспечивающих будущему учителю овладение группой социальных компетенций, мы включили: склонность к эмпатии, наблюдательность, твердость характера, поведенческую гибкость и корректность. Наш выбор в данном случае обусловлен следующими соображениями.

Исходя из контекста нашего исследования, вслед за К.В. Ягнюком мы полагаем, что эмпатия основана на безошибочном восприятии внутреннего мира человека, его скрытых эмоций и смысловых оттенков, эмоциональном созвучии с его переживаниями, использовании всей глубины понимания этого человека не в своих, а в его интересах [6]. Такой смысл эмпатии наиболее соответствует педагогической профессии, объективному смыслу педагогической деятельности учителя с детьми из антисоциальных семей, заключающемуся в том, чтобы разглядеть проблемы ребенка не только в его обучении, воспитании, социализации, а иногда и просто в выживании.

Основываясь на положениях В.В. Бойко, Т.П. Гавриловой, Л.П. Стрелковой и др. о выделении трех уровней эмпатии, мы считаем, что потребностям освоения выделенных социальных компетенций будущего учителя начальных классов соответствует эмпатия педагога на третьем уровне, означающем глубокое и точное понимание ребенка, мысленное воссоздание его переживаний, ощущение их как собственных, глубокий такт, облегчающий осознание ребенком из антисоциальной семьи своих проблем и принятие правильных решений без всякого навязывания своего мнения или своих интересов.

Однако в силу того, что большинство детей из антисоциальных семей стараются скрыть происходящее вне школы, оберегают авторитет своих родителей и маскируют признаки физического и морального насилия над собой [7], необходимо развитие *наблюдательности*, которая предполагает, в том числе, «способность замечать и воспринимать детали, явления малозаметные, но существенные для анализа». Немаловажную роль играет баланс таких, по мнению [8] А.В. Петровского взаимодополнительных личностных качеств учителя, как твердость характера и поведенческая гибкость. *Твердость характера* предполагает упорство и принципиальность в защите интересов детей там, где нарушения этих интересов выходят за рамки законов и общепринятых норм, отстаивание собственных взглядов и т.п., в то время, как *поведенческая мягкость* проявляется в приспособлении к изменяющимся условиям педагогической деятельности с антисоциальной семьей, в нахождении разумных компромиссов в житейских ситуациях.

Корректностью будущего учителя нами понимается как совокупность свойств и качеств его личности, обеспечивающих внутренне регулируемый запрет на любые действия по

отношению к детям из антисоциальных семей и членам этих семей, выходящие за пределы законности и педагогической этики.

Овладение будущим учителем массовой школы коммуникативными компетенциями, как мы считаем, в значительной степени обеспечивается развитием таких качеств личности, как коммуникабельность, эмоциональная устойчивость и толерантность.

На коммуникабельность учителя, осуществляющего педагогическое взаимодействие с детьми из антисоциальных семей, накладывают отпечаток особенности ситуации, в которой это взаимодействие происходит: относительно закрытый характер антисоциальной семьи, ее настороженное отношение к посторонним лицам, особенно при попытках изменить устоявшийся уклад семейной жизни. Поэтому ее основным проявлением должна стать способность налаживать педагогически целесообразное взаимодействие с ребенком.

Педагогическая деятельность с детьми из антисоциальных семей, погружение в быт такой семьи и взаимоотношения внутри нее, иногда значительно выходящие за рамки представлений педагога о норме, как правило не оставляет его безучастным, вызывая сильнейшие отрицательные эмоции. Отрицательные эмоциональные состояния подавляют активную, волевою деятельность учителя, необходимую в сложных педагогических ситуациях. При отсутствии у учителя начальных классов специальной подготовки можно прогнозировать возможность возникновения стресса – крайне отрицательного эмоционального состояния, вызванного неожиданной и напряженной обстановкой. В стрессовом состоянии затруднена целенаправленная профессиональная деятельность, может наступить общее торможение или полная ее дезорганизация, что, во-первых, аннулирует специальные профессиональные компетенции, а во-вторых, вызывает, неадекватные реакции на неожиданные раздражители и т.д. Поэтому *эмоциональная устойчивость* - способность уменьшать отрицательное воздействие сильных эмоциональных переживаний, предупреждать стрессы и другие отрицательные эмоциональные состояния, способствовать проявлению готовности к действиям в эмоционально напряженной ситуации [9] - как интегративное личностное качество педагога, препятствующее появлению устойчивых отрицательных эмоциональных состояний в сложных педагогических ситуациях, необходимо в работе с детьми из антисоциальных семей.

Толерантность, или терпимость, которую А.Г. Асмолов понимает как стремление и способность к установлению и поддержанию общности с людьми, которые отличаются в некотором отношении от преобладающего типа или не придерживаются общепринятых мнений [10] приобретает особое значение в педагогической деятельности с детьми из антисоциальных семей, т.к. в этой работе учитель сознательно идет навстречу заведомо существующим социальным и культурным различиям. В нашем исследовании мы понимаем толерантность как способность учителя воспринимать своих учеников как равных, претендующих на понимание, сочувствие, принятие, а не как чужеродных лиц, достойных лишь отторжения.

Все вышеуказанные педагогические и личностные характеристики формируются на различных этапах образовательного процесса в педагогическом колледже. Каждый этап представляет собой отрезок образовательного процесса, характеризующийся логической завершенностью, ясными целевыми установками, четким предметным содержанием, конкретным методическим обеспечением и системой контрольно-оценочных процедур.

ГОТОВНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ ИЗ АНТИСОЦИАЛЬНЫХ СЕМЕЙ

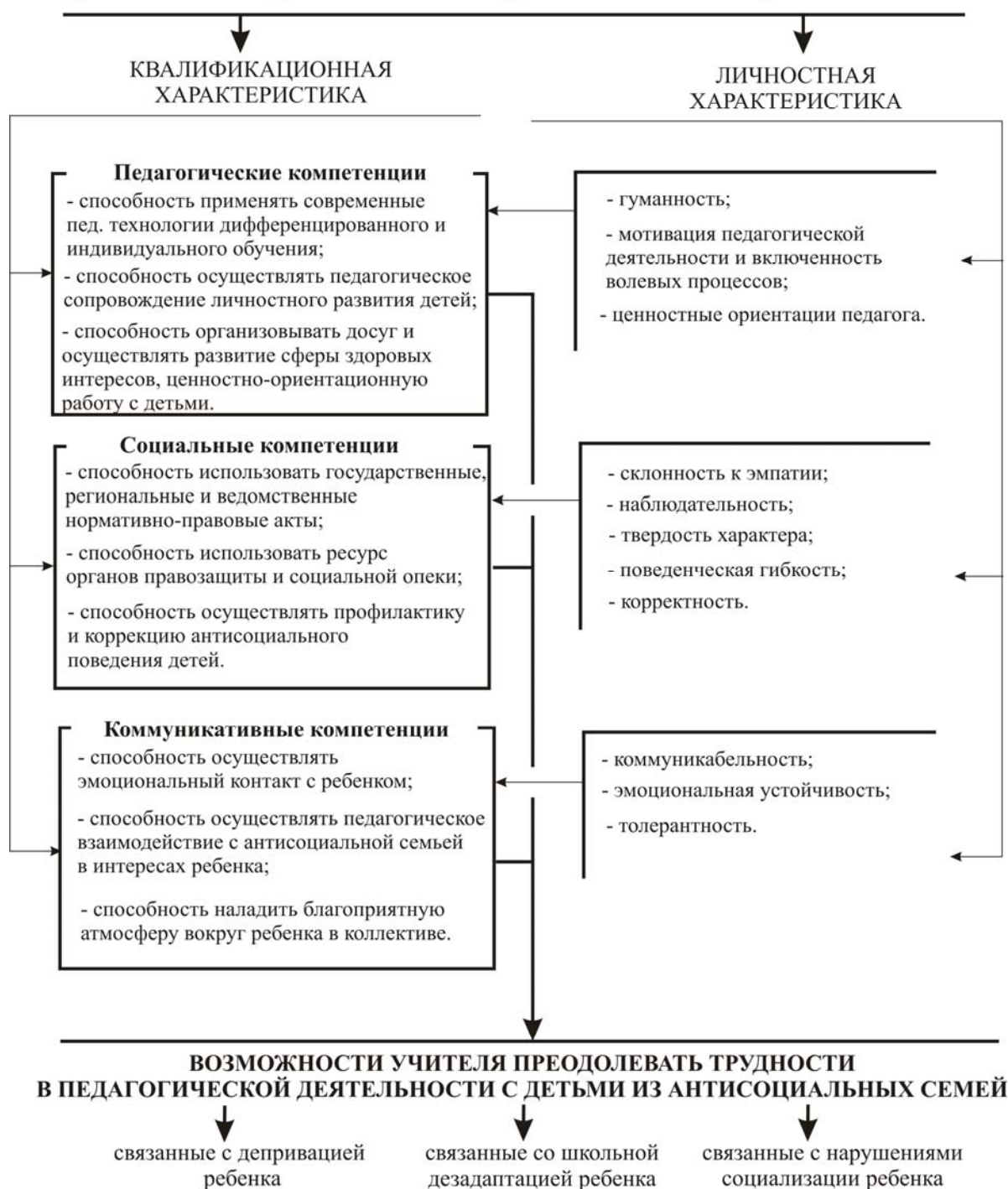


Рис. 1. Структура готовности будущего учителя начальных классов к педагогической деятельности с детьми из антисоциальных семей

На теоретическом этапе, как правило, это первый и второй курс, студенты получают представления и знания о специфике работы с детьми из антисоциальных семей. Данный компонент предполагает как углубление содержания дисциплин, определенных действующим стандартом среднего профессионального образования, так и дополнение учебного плана специальными курсами и различными видами практики.

Основной целью теоретической подготовки является освоение студентами теоретических основ профессиональной педагогической деятельности для работы с детьми из антисоциальных семей. Образовательный процесс проводится в рамках учебной дисциплины федерального компонента «Педагогическое мастерство» 36 часов и факультативного курса

в рамках регионального компонента «Работа с социально-неадаптированными детьми» 32 часа. Наряду с более глубоким изучением особенностей детей из антисоциальных семей, изучению педагогической компетенции и личностных качеств педагога отводится значительная часть учебного времени вышеуказанных дисциплин. В результате студенты должны понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, обладать широким кругозором, быть готовым к осмыслению жизненных явлений, к самостоятельному поиску истины, к системному действию в профессиональной ситуации, быть готовыми к проявлению ответственности за выполняемую работу. Однако, мы считаем, что существующих учебных курсов недостаточно для формирования

всех включенных в квалификационную характеристику компетенций в объеме, адекватном требованиям к специалисту, осуществляющему педагогическую деятельность с детьми из антисоциальных семей. Поэтому теоретический курс находит свое логическое продолжение на различных видах практики.

Практический этап направлен на приобретение самостоятельного опыта организации и проведения работы с детьми из антисоциальных семей. Данный вид деятельности выражается в подготовке презентаций, проведении различных семинаров, в выборе места и содержании практики, привлечении студентов к научно-исследовательской работы. Деятельность практического этапа проходит на третьем и четвертом курсах. Так как педагогическая деятельность в условиях общеобразовательной школы во время прохождения различных видов практики является сложной научно-практической проблемой, различные ее аспекты становятся предметом научно-исследовательской деятельности студентов, разработками на уровне курсовых и выпускных квалификационных работ, исследовательскими темами для студенческих научно-практических конференций. Выполняя такие задания как составление индивидуального плана работы с детьми из антисоциальных семей, составление психолого-педагогической характеристики учащегося, составление карты антисоциальной семьи учащегося, проведение учебных занятий в классе где есть дети из антисоциальных семей, методическая разработка и проведение внеклассных мероприятий, ведение дневника педагогических наблюдений студенты получают возможность практиче-

ски применять знания, полученные на теоретическом этапе и совершенствовать свои педагогические компетенции и личностные качества.

На оценочно-результативном этапе при помощи методов диагностики измеряется уровень сформированности каждого компонента готовности и выявляется их динамика.

Соответственно, содержание образования, реализуемое в системе подготовки будущих учителей начальных классов к педагогической деятельности с детьми из антисоциальных семей, должно представлять собой совокупность теоретических знаний и практических умений и навыков необходимых для формирования выделенных нами профессиональных компетенций и качеств личности, профессионального опыта использования данных компетенций и проявления и развития качеств личности.

Эффективность формирования готовности педагога к работе с детьми из антисоциальных семей обусловлена реализацией в образовательном процессе педагогического колледжа модели формирования названной готовности.

По нашему убеждению, готовность будущего учителя начальных классов к педагогической деятельности с детьми из антисоциальных семей, представленная одновременно через необходимые профессиональные компетенции и профессионально важные для этой деятельности качества личности, является достаточно конструктивным понятием для целеполагания при организации педагогической системы и управления ею.

Библиографический список

1. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ», Ростов-н/Д: Изд. центр «МарТ», 2005.
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос». – 5 мая 2006 [URL]: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
3. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды. - М.: Педагогика, 1988.
4. Шипилина, Л.А. Мотивационное управление в образовательных системах: учебное пособие / Л.А. Шипилина, В.В. Шипилина. - Омск: Изд-во ОмГПУ, 2001.
5. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. - М.: Логос, 2009.
6. Ягнюк, К.В. Природа эмпатии и ее роль в психотерапии // Журнал практической психологии и психоанализа. - 01.03.2003 [URL]: <http://psyjournal.ru/j3p/pap.php?id=20030107>.
7. Беличева, С.А. Основы превентивной психологии. - М.: Редакционно-издат. центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1994.
8. Петровский, А.В. Личность в психологии с позиций системного подхода // Вопросы психологии. - 1981 - № 1.
9. Дьяченко, М.И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Психологический аспект / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко. - М.: изд-во Моск. ун-та, 1985.
10. На пути к толерантному сознанию / отв. ред. А.Г. Асмолов. - М.: Смысл, 2000.

Статья поступила в редакцию 13.03.10

УДК 329.051.4

В.А. Волгунов, канд. пед. наук, доц. АГПИ им. А.П. Гайдара, г. Арзамас, E-mail: arz65@mail.ru

АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТСКИХ ЗАГОРОДНЫХ ЛАГЕРЕЙ

В статье представлены материалы исследования, раскрывающего особенности и социально-педагогические проблемы жизнедеятельности детского оздоровительного лагеря в ретроспективе организации отдыха и занятости детей и с учетом ее современности.

Ключевые слова: детское движение, детский лагерь, летний оздоровительный лагерь, жизнедеятельность детского лагеря, каникулярное время, педагогика каникул, организация досуга и оздоровления детей.

В отечественной системе работы с подрастающим поколением особая роль отводится организации отдыха, оздоровления и досуга детей и подростков. Восприняв передовые педагогические ориентиры мирового опыта организации детского движения: идеи гармоничного соединения с природой, романтики и практической направленности скаутских лагерей, сочетания коллективистских начал и бережного отношения к личности каждого подростка и др., отечественная педагогика каникул сохраняет и развивает свои традиции, рожденные в опыте лучших загородных оздоровительных лагерей России.

Большинство исследователей (З.А. Барышникова, Г.М. Буданова, Ю.В. Бураков, К.Н. Волков, Л.Е. Жданова, С.А. Шмаков и др.), анализируя сущность понятия “лагерь”, обра-

щают внимание на его типичные черты, выделяют существенные свойства и воспитательные возможности как воспитательной организации, в которой решаются достаточно серьезные проблемы социализации современных подростков и юношей.

К таким характеристикам лагеря можно отнести: преемственность между воспитательными системами школы и лагеря; массовая форма организации летнего отдыха детей, позволяющая эффективно организовать каникулярное время; система воспитания и дополнительного образования школьников во внеурочное время и др.

Большинство из них уже вписывались в важнейшие документы по руководству деятельностью лагеря, были апроби-

рованы и подтверждены практической деятельностью. Это позволяет сегодня считать, что детский оздоровительный лагерь выполняет ряд существенных функций, направленных на достижение определенных государственных, педагогических, психологических целей.

Современный детский оздоровительный лагерь можно понимать как своеобразный институт детства, государственный, корпоративный или частный он естественным образом ориентирован на развитие настоящего и будущего общества. Лагерь как чрезвычайно эмоциональная среда способен дать очень сильные импульсы, важные для будущего в целом, так как показывает детям новые ценности взаимоотношений и взаимодействия, новые богатые и перспективные виды и формы деятельности. По большому счету лучшие лагеря, считает С. Шмаков, – это прообразы жизни детей в новом столетии [1, с. 70], поскольку позволяют каждому ребенку сохранить и утвердить свою самобытность, стать талантливым, найти себя и развить умение жить среди людей, научиться гражданственности.

Главную задачу оздоровительного лагеря обычно формулируют так: создание условий для укрепления здоровья детей, развитие их гигиенической и физической культуры; реализация лечебно-оздоровительных и профилактических, спортивных, культурно-досуговых программ.

Первый частный независимый лагерь организовал в 1876 г. Dr. Joseph Rothrock, практикующий врач поселения Wilkes-Barre, штат Пенсильвания. Этот лагерь ставил своей целью оздоровление детей, и поэтому там делался акцент на физической форме и здоровье; этот лагерь не просуществовал долго. В 1880 году Ernest Balch'om был организован на озере Asquam, штат Новый Гемпшир, лагерь для мальчиков от двенадцати до шестнадцати лет Camp Chocoma. Лагерь продолжал функционировать в течение восьми лет, его деятельность была сконцентрирована на спортивных мероприятиях и повседневных обязанностях [2, с. 7-8].

С конца позапрошлого столетия лагеря становятся массовой формой оздоровления детей, где решались и другие проблемы: распределение повседневных обязанностей, приготовление пищи, уборка помещения и др. Вместе с тем в жизнь лагеря активно внедрялись духовные компоненты воспитания: утренние и вечерние молитвы, задушевные беседы, чтение Библии и т.д. С 1902 года стали организовывать лагеря для девочек. Если в лагерях для мальчиков особое внимание уделялось преодолению трудностей жизни на природе, то в лагерях для девочек уделялось внимание водным видам спорта, походам, формам творчества и чтению Библии.

Для этого периода характерно активное лагерное движение под эгидой различных организаций, например, создание таких лагерей, как Лагерь Чистого Воздуха, Лагерь для молодых христианок, Лагерная жизнь и др. Возникали дома на выселках, при которых были организованы лагеря, связанные с их городскими центрами (Бостон, Питтсбург, Нью-Йорк, Чикаго), открывались лагеря для детей – калек. Возникли молодежные национальные лагеря, у которых были свои программы: Герлскауты, Бойскауты, Костер на привале и др.

Исследователи справедливо полагают, что в период своего зарождения лагерное движение в основном сосредотачивало свое внимание на здоровье городской молодежи, вывозя ее в здоровую сельскую местность и предоставляя программу оздоровления. Оздоровительная составляющая жизни в современном лагере – это оптимальный двигательный режим, закаливание, сбалансированное питание, рациональный суточный распорядок, соответствие окружающей среды гигиеническим нормативам, гигиенические навыки и правильный образ жизни (в том числе антиалкогольный и антинаркотический).

В системе организованного отдыха действует принцип преемственности в воспитании. Его реализация выполняет компенсаторную функцию по отношению к школе, позволяя детям отдохнуть, снять физическую и психологическую перегрузку, обогатиться опытом, проверить, применить и получить новые, окрашенные игрой, романтикой знания и умения

в различной практической коллективной работе. Разумное сочетание отдыха и труда, спорта и творчества дисциплинирует ребенка, балансирует его мышление и эмоции.

Система организованного отдыха для подростка благоприятна тем, что в ней взаимодействуют медицинские и педагогические, социальные и индивидуальные связи. Анализ педагогической литературы показывает, что и зарубежные, и отечественные педагоги едины в понимании основного предназначения современных детских оздоровительных лагерей. Так, исследователи лагерного движения Америки А. и Б. Болл, считают, что лагерь должен дать ребенку шанс раскрыть свои собственные потенциальные возможности, испытать личную инициативу и завоевать уважение за свое индивидуальное поведение [2, с. 24].

В отечественной педагогической литературе главное предназначение организованного отдыха детей и подростков анализируется в связи с необходимостью и возможностью видеть создать такие условия и психологический климат, в которых ребенок сумел бы максимально осмыслить свою индивидуальность, раскрыть свои желания и потребности, постичь свои силы и способности, своё значение в жизни, в семье, в обществе [3, с. 6].

Не случайно, уже к двадцатым годам прошлого столетия, деятельность лагерей становится более содержательной. Сильный акцент был сделан на воспитании характера, духовном развитии, приобщении к социальным навыкам. Во многих лагерях в программу обучения стали включаться естественные науки. Необходимой потребностью становится обучение персонала, лагерная жизнь становится все более структурированной.

В Российской практике развития детского лагерного движения, специально принятыми постановлениями партии “О пионерском движении”, “О работе пионерской организации” (1932 г.), “О работе среди детей в летнее время” (1937г.), “Примерный план воспитательной работы в лагере и на оздоровительной площадке” (1945 г.) определялось, что летний отдых должен быть активным, он является продолжением воспитательной работы школы.

Физическое здоровье ребенка есть лишь необходимое, но вовсе не достаточное условие здоровой личности. Оздоровительная деятельность лагерного социума направлена не столько на детский организм, сколько на психологическое и духовное здоровье молодых людей. Это позволяет сформулировать важный вывод о том, что в процессе жизнедеятельности лагеря воспитание и оздоровление выступают как две взаимосвязанные, взаимно дополняющие друг друга функции. При этом воспитательные цели вовсе не следует рассматривать как полностью подчиненные целям оздоровительным. Задача системы летнего отдыха в том, чтобы разбудить у детей живой и здоровый интерес ко всему окружающему, желание побольше узнать и проанализировать постигнутое, научиться самостоятельно мыслить, принимать решения, быть добрыми, благодарными, отзывчивыми, зарядиться духовной и физической энергией.

Вместе с расширением лагерного движения, начиная с начала прошлого столетия, заметен и растущий аспект на образовательные ценности жизни в лагере. Постепенно, в оздоровительные программы лагерей стали включаться такие предметы, как изящные искусства и ремесла, музыка и танцы. Это стало происходить, прежде всего, благодаря влиянию философии прогрессивного образовательного движения.

В послевоенный период существенно увеличивается количество лагерей, которые включают в свою деятельность наряду с оздоровительными и образовательными программы: “Мир музыки и красок”, “Шахматы”, “Уроки эстетики”, “История родного края”, “Урал в сказаниях, легендах и песнях”, “История Уральского казачества”, “Познай самого себя”, “Твое здоровье” и др.

Воспитательный потенциал данных программ реализуется не только внутри лагерей. Причем оздоровительные и образовательные программы взаимосвязаны, им присущи глубокие организационные структуры, многообразие оздоро-

вительных и образовательных программ, разноуровневые связи с социокультурной средой.

Работа по программам приводит к изменению нормативно-правового статуса лагеря, усиливает преобразовательные инновационные процессы, стимулирует возникновение новых типов лагерей. Заметно при этом активизируется взаимодействие с семьей, конкурентоспособность среди лагерей различных типов, усиливается внимание к защите прав ребенка, индивидуальной работе с ослабленными и здоровыми детьми. Расширяется в лагерях сфера образовательных, культурно-досуговых и оздоровительных услуг. Вместе с тем, создаются новые условия для реализации названных программ, для творческой деятельности, как детей, так и педагогов, что, несомненно, требует демократизации и гуманизации отношений.

Эффективность реализации оздоровительных и образовательных программ в условиях современных детских лагерей приводит к пониманию нового осмысления их сущности. Потенциал дополнительного образования велик: *в социальном плане* – это усиление стартовых возможностей завтрашних выпускников на рынке труда и профессионального образования, содействие определению их жизненных планов; *в культурном плане* – это возможность расширения сферы общения личности с ценностями, накопленными человечеством; *в педагогическом плане* – это выполнение двух основных функций: создание широкого общекультурного, эмоционально значимого для ребенка фона усвоения основного образования и предметная ориентация ребенка в базисных видах деятельности с учетом его склонностей и интересов, т.е. обеспечение реальной возможности выбора индивидуального образовательного пути.

Дополнительное образование – это именно та область, где ребенок имеет возможность развивать свои желания и способности самостоятельно, приобретать новые познания. Оно непременно должно присутствовать в системе летнего отдыха детей и подростков. Ведь эта система, вообще говоря, не есть какая-то искусственная среда, она, прежде всего, неотъемлемая составляющая всей жизнедеятельности ребенка, где гармонично сочетаются духовно-эстетические, рационально-познавательные, идейно-нравственные начала, это освоение жизни ребенком самым непосредственным, естественным образом.

Вхождение образовательного компонента в деятельность детского лагеря обусловлено рядом причин, первая из которых связана с нормативными документами. Детский лагерь представляет собой особый тип учреждения дополнительного образования, и реализация данных функций способствует развитию ребенка. Летний лагерь, центр, турбаза, спортплощадка, детский клуб, поэтому рассматриваются не только как временное местонахождение ребенка, где он приобретает те или иные навыки и знания, где занимательно проводит свое свободное время, но как необходимое бытие, позволяющее раскрыться всем его потенциальным, скрытым духовным и физическим возможностям. Ведь лето в лагере равняется иногда году в жизни ребенка, после него он и на год, и на класс старше и взрослее.

По мнению Е. Рыбинского, образовательной основой могут стать истинные духовно-нравственные и культурно-исторические народные традиции в контексте многослойного восприятия мира и конкретных повседневных дел оздоровительного отдыха детей [3, с. 6].

Исследователи считают, что для естественного включения познавательных-образовательных занятий в систему дел

отряда или всего коллектива, целесообразно использовать полученные ребятами знания при проведении различных творческих дел: научно-исследовательской экспедиции, пресс-конференции, устного журнала т.п. [4, с. 30]. Исходя из данных предпосылок, современные педагогические коллективы разрабатывают концепции образовательного компонента в условиях детского лагеря.

Образовательные концепции предполагают преодолеть имеющиеся в учебном процессе школы негативные явления: нежелание учиться, познавать отдельные предметы, отрицательное отношение к некоторым педагогам и т.п., преодолеть отставание от возрастных потребностей подростков в активных формах познавательной деятельности (коллективные, игровые), в разнообразных самостоятельных и достаточно сложных видах работ (поиск, наблюдение, конструирование, проектирование, моделирование и т.д.), в материальном воплощении результатов деятельности (выполнение практических заданий), в диалоге (информационном, научном и др.). Образовательные концепции также учитывают создание определенного эмоционального, психологического, интеллектуального фона для общения друг с другом и педагогами. Формы познания должны быть привлекательными, соответствовать интересам личности, иметь четко выраженный результат, содержать эффект новизны и ситуацию успеха.

Важно также отметить, что, как показывают специальные исследования, изучение способов оформления детьми творческих работ, использование различных цветовых сочетаний, целенаправленное наблюдение за изготовлением игрушек, кукол приводят к заключению о том, что таким путем можно диагностировать тревожные, конфликтные и даже стрессовые ситуации [2, с. 186].

Более того, специальным образом организованная образовательная деятельность детей эффективно способствует снятию страха, зажатости, тревожности, агрессивности детей. Например, имеются все основания полагать, что занятия народным творчеством явно имеют терапевтический эффект: работа с красками, с произведениями русского устного творчества, с картинами, ребенок приобретает реальный опыт психической саморегуляции.

Не случайно, лучшие отечественные детские оздоровительные центры твердо встали на путь органичного соединения различных видов досуга и оздоровления детей с формами образовательной деятельности. Разумеется, сказанное выше ни в коей мере не означает возложение на детский оздоровительный центр функций образовательных учреждений.

Ошибочно также полагать, что образовательная деятельность детского оздоровительного центра должна быть подчинена полностью задачам оздоровления или воспитания детей. Она имеет и свою собственную значимость, занимает особое место в системе ценностей ребенка и подростка.

Сказанное выше позволяет нам сформулировать вывод о том, что оздоровительная, воспитательная и образовательная деятельность детского лагеря – суть три взаимосвязанных, взаимно обуславливающих начала лагерной жизни, ее триединая основа. Современный детский оздоровительный лагерь должен синтезировать оздоровительную, воспитательную, и образовательную среду в целостный социум, подчиненный задаче гуманистического развития здоровой во всех отношениях личности и отвечающий требованиям общественного заказа на подрастающее поколение. Качество такого синтеза будет определять эффективность работы лагеря.

Библиографический список

1. Буданова, Г. Летняя страна детства // Народное образование. – 2001. – № 2.
 2. Шмаков, С.А. Нужна ли детскому лагерю идеология? // Народное образование. – 2000. – № 4-5.
 3. Рыбинский, Е. Научно-методические основы летнего отдыха // Народное образование. – 2000. – № 4-5.
 4. Болл, А. и Б. Основы лагерного менеджмента: учебное пособие для руководителей детских оздоровительных учреждений. - СПб., 1994.
- Статья поступила в редакцию 09.03.10

УДК 371.3

*В.А. Шеманаев, канд. пед. наук, доц. ГОУ ВПО АГПИ им. А.П. Гайдара, г. Арзамас, E-mail: ar12va29@rambler.ru***ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ И ИСТОРИКО-ГЕОГРАФИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РОДНОГО КРАЯ В ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ**

Статья посвящена усилению внимания этнокультурного и историко-географического потенциала родного края в воспитании школьников на уроках географии. Данная проблема, являясь актуальной и значимой в теории и методике обучения географии и приобретает приоритетную роль в модернизации географического образования на основе культурологической образовательной парадигмы.

Ключевые слова: культурологический принцип, краеведение, краеведческий подход, воспитание.

Одним из основных принципов государственной политики Российской Федерации в области образования является принцип защиты и развития системой образования национальных культур в условиях многонационального государства, закрепленный в Законе «Об образовании». Кроме того данный закон устанавливает общее требование к содержанию образования, которое должно осуществить перенос акцента с информационного на смыслопоисковое обучение, переориентацию «знаниецентрической» системы образования в «культуросообразную», а также обеспечить «интеграцию личности в национальную и мировую культуру».

В современных условиях сдвиг культуры в эпицентр географического образования повышает его значимость, обеспечивает преемственность поколений, ориентирует систему географического образования на диалог с культурой, позволяет рассматривать географическое пространство как продолжение культуры, отражает меру человечности по отношению к социуму, глубину духовности и уровень гуманистических качеств личности.

Своеобразие культурологического содержания в географическом образовании включает междисциплинарный характер и позволяет учитывать как законы природы, так и законы общественного развития и интегрирует в себе природные, культурные, исторические, географические, этнографические, экологические и социально-экономические знания. Ценностная контекстность культурологического содержания позволяет в процессе изучения своего родного края, объектов природного и культурного наследия своей местности «проникнуть» в культурную ситуацию, когда образы своего родного края помогут ценить и гордиться ими.

«Между Родиной и родным краем, говорил А.С. Барков, – существует неразрывная связь. Любовь начинается с родной местности, расширяется затем до пределов всей страны. Любовь к родному краю питает любовь к Родине. Познать свой край, изучить его – значит полюбить его ещё более глубоко» [1].

Всестороннее изучение определенной территории (края) осуществляет краеведение. В краеведении, так же как и в географии, предметом изучения является местность, территория. А.С. Барков считал, что «объект и методы изучения географии и краеведения совпадают. Последнее можно и должно рассматривать как «малую географию», точнее, как малое страноведение» [1, с. 32].

Л.С. Берг называет краеведение географией родного края. Говоря о краеведении, чаще всего понимают его именно как краеведение географическое, в задачу которого входит всестороннее, синтезированное изучение родного края.

Родной край в современной России становится центром возрождения духовной основы отношений к природе, этнокультурного самосознания и самовыражения, формирования географической культуры личности при последовательном, целенаправленном комплексном познании природных, этнонациональных, историко-культурных, социально-экономических, экологических особенностей своего родного края и использовании краеведческого содержания о них в практике.

По мнению В.В. Николиной, «важнейшим подходом в конструировании курса географии, является краеведческий, базирующийся на привнесении в учебный предмет конкретности, образности, личного социального опыта школьника, основанного на изучении родного края» [2, с. 29].

Цели реализации краеведческого подхода в обучении направлены на развитие личности в условиях национально-региональных традиций, воспитание личной сопричастности к культуре своего края. Реализация краеведческого подхода предполагает не только обязательное непосредственное восприятие личности объектов и процессов реальной действительности – конкретной природно-производственной системы микро- и мезорайона – установление их взаимосвязи, взаимообусловленности, соотнесение с теоретическими знаниями, но и посильное учебное и научное исследование этих объектов и явлений.

Суть краеведческого подхода, заключается в использовании знаний о чувственно воспринятых географических объектах и явлениях для конкретизации общих понятий, связей, закономерностей, а также для сравнения с другими, недоступными восприятию объектами, территориями.

Краеведческий подход способствует личностно ориентированному обучению, так как он отражает потребности школьников уйти от формального получения знаний к непосредственному общению с живой природой, к реальности окружающего мира. Личностно ориентированное обучение предполагает признание за каждым школьником его самоценности, индивидуальности, его сосуществование в «образе мира» своего края, где он сопричастен с природой, традициями края, его историей и культурой.

Краеведение, как региональный компонент многих областей знания, связывающий ряд отраслей современной науки и экономики, несет в себе не только теоретический, но и практический потенциал, как в рамках социализации личности, так и в более широких пределах, охватывающих в ходе этногенеза, время (историю), пространство (ландшафт) и традиционный этнический стереотип поведения (мироощущение) народа.

Культурологический принцип позволяет учителю в процессе реализации краеведческого подхода познакомить учащихся с различными традициями, спецификой материальных и духовных ценностей, созданных на территории своего родного края человеком и приобщить их к этим ценностям.

Аксиологический принцип позволяет учащимся в процессе реализации краеведческого подхода характеризовать свое отношение к окружающему миру, обществу, другим людям, к самому себе и способствует моделированию содержания и характера выполняемой краеведческой деятельности по изучению своего родного края.

Принцип культуросообразности в обучении, выдвинутый еще А.Г. Дистервегом, и сегодня содержит в себе весьма актуальное положение: «Всякое состояние культуры данного народа есть основа, базис, есть нечто данное и реальное, из которого развивается последующее состояние. Поэтому та ступень культуры, на которой мы находимся в данное время, предъявляет к нам требование, чтобы мы действовали соответственно с ней, если только хотим добиться положительных результатов. Иными словами, мы должны поступать культуросообразно» [3].

Обращение к культурному наследию, под которым следует понимать сумму всех культурных достижений данного общества, его исторический опыт, сохраняющийся в арсенале общественной памяти, включая и подвергшиеся переоценке

прошлое, способствует формированию у школьников гражданственности, патриотизма, любви к Родине.

Принцип культуросообразности определяет отношение «обучения с культурой как средой, растящей и питающей личность, а также отношение между обучением и личностью человека». Это означает, что культурное ядро содержания обучения должны составлять универсальные общечеловеческие, общенациональные и региональные ценности культуры, а отношение к ребёнку определяется, исходя из его понимания как свободной, целостной личности, способной по мере своего культурного развития к самостоятельному выбору ценностей, самоопределению в мире культуры и творческой самореализации.

«Окружающая природа и жизнь – вот первые воспитатели человечества. Они воспитали самых отдалённых из наших предков; они будут воспитывать и самых отдалённых из наших предков...», – писал известный русский педагог конца XIX века, В.П. Вахтеров [4].

«Воспитание любви к родному краю, к родной культуре, к родному селу или городу, к родной речи – задача первостепенной важности, и нет необходимости это доказывать», – говорил Д. С. Лихачёв. «Она начинается с малого: с любви к своей семье, к своему жилищу, к своей школе. Постепенно расширяясь, эта любовь к родному переходит в любовь к своей стране – к её истории, её прошлому и настоящему, а затем ко всему человечеству, человеческой культуре» [5].

«Я глубоко убеждён, что, если в детстве человек переживает чувство изумления красотой родной природы, если, затаив дыхание, он слушает слова учителя о том, что видят его глаза, в эти часы пробуждается пульс его живой мысли. Благодаря этим часам общения с родной природой развиваются его умственные способности, в его духовную жизнь входит слово родной речи и становится его собственным богатством: в слове он выражает свои мысли, чувства, переживания. Гармония образа и слова, познания умом и познания сердцем – это и есть рождение того, что мы называем чувством любви к природе, своему родному краю» [5].

Основываясь на гуманистических, культурологических, аксиологических, этногеографических основах краеведческого подхода, изложенного В.В. Николиной, отметим, что специфика восприятия человеком пространства такова, что в центре его действий всегда оказывается собственное «Я», создающее вокруг себя воображаемые поля, с помощью которых воспринимается и оценивается окружающая человека среда. Центр имеет наибольшую ценность, а объекты более отдалённые (периферийные) – убывающую ценность. Восприятие учащимися окружающей среды структурируется в соответствии с противопоставлением родина – чужбина. С родным краем нас связывает также и то, что каждый человек осознаёт его как «Дом». Дом ориентирует нас на определённый образ жизни, он – связь человека с землёй. Сформированный с детства, эмоционально насыщенный образ родного дома (в широком понимании) – это психологическая предпосылка формирования такого качества личности, как патри-

тизм. Образ дома постоянно сопровождает человека и даёт ему силу для преодоления трудностей. Он – важнейшее условие стабильности психической деятельности человека, уверенности в себе. Дом – это место для деятельности, в которой мы утверждаем сами себя, свою значимость. Дом – это маленькая родина, и как мы себя в нём ведём, соблюдаем традиции и устои, чтим прошлое, создаём уют, зависит наше будущее [2].

Раскрывая глубинные основы краеведческого подхода, следует подчеркнуть, что родной край неотделим от родины. Родина – это единство человека и территории, единство, которому человек придаёт ценностное содержание и наделил личностным смыслом. Для каждого человека родина имеет свои особые черты, несёт его специфику.

Следует подчеркнуть, что Родной край – это пространство, границы которого являются границами жизнедеятельности человека, а родной ландшафт – колыбель народа, обитель и хранилище национального духа. Однако в первую очередь образ дома связан с матерью. Не случайно же говорим мы «мать-земля», «природа – мать». Не случайно ребёнок лишь постепенно становится способен спокойно выдерживать расстояние между собой и матерью. Становясь старше, он периодически возвращается к ней как источнику опоры, уверенности в себе... Только в доме человек может ощущать себя настоящим самим собой... [2]. Понимание особенностей родного края воплощается в его образе – знаке, символе местности.

Важное место в образе края придаётся цвету. В нём отражается состояние природы, её сущность, жизненность, красота. Эстетика цвета менялась в ходе развития цивилизаций и отражала состояние общей культуры края на данный момент. Феномен центральности собственного положения в мире оказывает влияние не только на восприятие окружающей человека среды, но и на формирование таких качеств личности, как любовь к родному краю, его природе. Другой особенностью, оказывающей влияние на изучение родного края, является то, что он в картине мира у школьников осознаётся в качестве дома – одной из важнейших ценностей человека. Образ среды обитания как своего дома определяет и стратегию безопасного поведения, направленную на сохранение защищающего себя дома среды обитания, Земли) и себя в этом доме.

Образ отражает самоощущение человека в конкретном пространстве, эмоционально-ценностное отношение к этому пространству. Образ, по мнению И.Я. Лернера динамичен, подвижен, оперативен в своём содержании: в нём могут отражаться то одни, то другие стороны (свойства) объекта, в зависимости от требований деятельности, эмоционально-потребностного отношения к ней. Он всегда наполнен личностным смыслом, значимостью для субъекта [6]. В образе фиксируется не просто общественный, а субъективно преобразованный (индивидуальный, личный) опыт каждого человека в его реальных, нередко неповторимых связях и отношениях с окружающей действительностью.

Библиографический список

1. Даринский, А.В. Краеведение: пособие для учителя / А.В. Даринский, Л.Н. Кривоносова, В.А. Круглова, В.К. Луканенков. – М.: Просвещение, 1987.
2. Николина, В.В. Методическое пособие по географии населения и хозяйства России: кн. для учителя / В.В. Николина, А.И. Алексеев. – М.: Просвещение, 1997.
3. Дистервег, А.В. Избранные педагогические сочинения. – М.: Госуд. учебно-пед. изд-во министерства просвещения РСФСР, 1956.
4. Вахтеров, В.П. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1878.
5. Жиркова, М.В. Социально-образовательный проект краеведческой направленности «Моя история» / М.В. Жиркова, Ю.С. Инякин // Дополнительное образование. – 2002. – № 5.
6. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Педагогика, 1980.

Статья поступила в редакцию 09.03.10

УДК 51(077)

*А.А. Малышев, аспирант ГОУ ВПО АГПИ им. А.П. Гайдара, г. Арзамас, E-mail: aspirant02@mail.ru***О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЦЕННОСТИ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ**

В статье говорится о необходимости совершенствования учебно-воспитательного процесса в сельской школе, о возможностях использования метода проектов на уроках математики в современной сельской школе и приводятся примеры проектных заданий по математике.

Ключевые слова: метод проектов, сельская школа, малая наполняемость классов, гиперконтроль, психологическое давление, мотивация учащихся, социализация личности, коммуникативные навыки, творческая деятельность, исследовательские умения, проектные задания по математике.

Современная сельская школа является важной и уникальной образовательной средой. Не ослабевающее внимание общества к сельской школе диктуется целым рядом факторов: потребностями сохранения целостной социально-культурной среды, демографическими и миграционными процессами, интересами развития сельскохозяйственного производства, наконец, собственно образовательными проблемами, связанными с необходимостью сохранения единого образовательного пространства [1].

Малая наполняемость классов уже давно стала характерной чертой многих современных школ сельской местности [2, с. 3]. Демографические процессы, миграционный отток жителей села в город, привели к тому, что для сельских школ стали характерны классы с малой наполняемостью, включающие в среднем от двух до двенадцати человек. В таких условиях преподавание отдельных дисциплин, в частности математики, обретает свою специфику.

Малочисленность классов приводит к трудностям организации учебного процесса. Отдельными причинами этих трудностей является: невысокий уровень обучения; гиперконтроль каждого действия ученика учителем; непрерывность зрительного контакта учителя и каждого ученика в течение всего урока; быстрая утомляемость учащихся; ограниченность сферы общения учащихся на уроке; низкий уровень мотивации школьников к учебному процессу.

Наблюдения и анализ уроков математики в сельских малокомплектных школах позволяют констатировать тот факт, что учебный воспитательный процесс организуется в них приблизительно так же, как и в городских школах. К сожалению, в практике обучения нередки случаи, когда учителя механически переносят различные формы учебной деятельности учащихся на уроке с класса большой наполняемостью на класс, состоящий из 2-3 учеников. Шаблонность в действиях педагога в таких случаях исключительно негативна.

Далеко не все учителя используют преимущества малой наполняемости класса, в частности: задания школьникам даются одинаковые, проверка их выполнения осуществляется фронтально, на уроках преобладает вопросно-ответная форма деятельности, практические отсутствуют виды самостоятельной работы, из всех форм учебной деятельности доминирует фронтальная, в то время как складывающийся на уроке в таких школах резерв времени позволяет значительно разнообразить учебно-воспитательный процесс на уроке, делая его более интересным.

Совершенствование учебно-воспитательного процесса в классах с малой наполняемостью, можно осуществить с помощью применения новых педагогических подходов и технологий. Большие возможности в этом плане открывает метод проектов, направленный на развитие личности школьника через активные способы действия.

Метод проектов – это метод обучения, обеспечивающий условия, при которых учащиеся самостоятельно приобретают новые знания из разных источников; учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач; приобретают коммуникативные навыки, когнитивные и социальные умения, работая в группах; развивают у себя исследовательские умения и критическое мышление.

Суть данного метода состоит в предоставлении возможности ученику самостоятельно планировать, организовывать и контролировать свою работу. Школьники самостоятельно добывают знания и находят пути решения проблем. Работа над проектом способствует формированию навыков поисково-исследовательской деятельности учащихся, умению самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, творчески решать проблемы, привлекая для этого различные источники знания из разных областей науки. Работа учащихся над проектами дает возможность сформировать знания о взаимосвязях и взаимодействиях в системе «общество-природа-хозяйство», осознать место человека в окружающем мире. Проектные работы обычно выполняются на основе решения проблем, осуществления проектно-поисковой деятельности, школьники учатся оценивать, прогнозировать, проектировать развитие тех или иных процессов. В результате создаются условия для развития личности, формирования опыта творческой деятельности, эмоционально-ценностного отношения к миру.

Несмотря на то, что многие перспективные идеи использования метода проектов в учебно-воспитательном процессе достаточно давно получили развитие в трудах отечественных и зарубежных педагогов (Дж. Дьюи, С.Т. Шацкий, Е.С. Полат, И.Д. Чечель, и др.), в сельской школе на сегодняшний день крайний дефицит учителей, умеющих квалифицированно реализовать идеи проектного обучения в работе с детьми.

Проектная деятельность имеет очень большое значение для сельского социума, поскольку предполагает изначально обучение непосредственно связанное с жизнью, имеющее практическую направленность. Еще в свое время французский педагог и мыслитель, Селестен Френе, адресовал практические рекомендации по применению метода проектов в первую очередь малокомплектной сельской школе.

Метод проектов в силу своей дидактической сущности позволяет решать многие трудности, возникающие при организации и проведении уроков в малокомплектной школе. Применение метода проектов на уроках математики создает условия, при которых расширяется речевое общение учащихся в условиях малочисленного класса, снижается психологическое давление со стороны учителя на ученика, повышается мотивация учащихся к обучению. Таким образом, преподавание математики в условиях сельской школы раскрывает новые возможности для применения элементов проектной деятельности.

Использование метода проектов в учебно-воспитательном процессе способствует более быстрому процессу социализации личности, что является одним из важных аспектов в работе сельской школы. Правильно организованная проектная работа оказывает положительное обучающее воздействие на учащихся, способствует самостоятельному добыванию знаний и приобретению опыта школьниками из непосредственного личного общения с реальной жизнью, развивая у них независимость, самостоятельность, коммуникативные умения и навыки, инициативу и рефлексивность. Выполнение учебного проекта предполагает, прежде всего, организацию творческой деятельности учащихся, что является главным условием становления личности.

Кроме того использование метода проектов на учебных занятиях позволяет учитывать и использовать преимущества сельской малокомплектной школы. К таким преимуществам относятся, непосредственная близость школы к сельскому хозяйству и живой природе. Первое открывает большие возможности не только для формирования системы глубоких, осознанных и конкретных знаний о научных основах важнейших отраслей народного хозяйства, но и для систематического привлечения школьников к непосредственному участию в посильном общественно полезном труде. Второе, т.е. живая природа в ее многообразии, являясь в условиях сельской школы по сути дела постоянным компонентом учебно-воспитательного процесса, может быть незаменимым средством формирования и развития у учащихся эстетических чувств, любви к родному краю, готовности к активной созидательной работе по его преобразованию.

Метод проектов и его отдельные элементы могут быть также эффективно задействованы в обучении сельских школьников математике. Чаще всего это осуществляется посредством выдачи ученикам проектных заданий по математике, которыми могут быть:

а) краткосрочные проекты, выполняемые в рамках одного урока по отдельному предмету для решения отдельной проблемы;

Темами таких мини-проектов могут быть: «*Координаты точки и координаты вектора*», «*Расстояние от точки до плоскости*», «*Угол между прямой и плоскостью*», «*Правильная пирамида*», «*Перпендикулярность прямых и плоскостей*».

б) среднесрочные проекты, содержащие достаточно значимую проблему, проводятся в течение одного – двух месяцев, в основном предназначенные для факультативов по материалам углубленного изучения;

Примерами таких проектов являются: «*Односторонние пределы*», «*Непрерывность функции*».

в) долгосрочные проекты, посвященные довольно крупной проблеме или нескольким взаимосвязанным проблемам, являются, как правило, междисциплинарными, реализуются во внеурочное время, хотя контролироваться могут и во время учебных занятий. Такие проекты и, соответственно, уроки не должны проводиться слишком часто, их организация и проведение требует обоснованного и разумного подхода.

Примерами долгосрочных проектов могут быть: «*Лента Мебиуса и ее свойства*», «*Золотое сечение и его применение в архитектуре родного села*», «*Симметрия в мире многогранников*» [3, с. 11].

Реализация метода проектов, весьма перспективна при изучении математики; работа в этой форме вызывает у учащихся неподдельный интерес и является более результативной, нежели на традиционных уроках. В процессе работы над учебными проектами у школьников зарождаются основы системного мышления; формируются навыки выдвижения гипотез, формулирования проблем, поиск аргументов; развиваются творческие способности, воображение, фантазия; воспитывается целеустремленность и организованность, расчетливость и предприимчивость, способность ориентироваться в ситуации неопределенности.

В настоящее время элементы проектной деятельности используются не только в обучении, но и в сфере воспитания. Заинтересованная работа над проектом способствует воспитанию у школьников значимых общечеловеческих ценностей; чувства ответственности, самодисциплины; нравственных качеств; творческого отношения к делу, способности к методичной работе и самоорганизации; желания делать свою работу качественно. Процесс воспитания сводится к формированию развитой, коммуникативной личности, способной адаптироваться в любой ситуации, обучаться на протяжении всей жизни, проявлять свои таланты на благо общества.

Библиографический список

1. Актуальные проблемы повышения качества общеобразовательной подготовки сельского школьника: по материалам Всеросс. науч.-практ. конференции. – Орел: ОГУ, 2002.
 2. Зайкин, М.И. Плюсы и минусы малой наполняемости классов в организации учебного процесса. – Нижний Новгород: Волго-Вятское кн. изд-во, 1991.
 3. Величко, М.В. Математика 9-11 классы: проектная деятельность учащихся. – Волгоград: Учитель, 2007.
- Статья поступила в редакцию 09.03.10

УДК 371.036:745

Л.В. Ивойлова, соискатель АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: altgaki@gmail.com

НАРОДНОЕ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО: ИСТОРИКО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

В данной статье анализируются закономерности формирования художественно-образной системы в сфере декоративно-прикладного творчества; исследуются основные семантические оттенки символической системы, представленной в изделиях народных мастеров, а так же анализируются воспитательные возможности занятий декоративно-прикладным творчеством.

Ключевые слова: декоративно-прикладное творчество, символ, традиционная культура, педагогический процесс.

Занятия народным декоративно-прикладным творчеством обладают большими возможностями развития и воспитания детей. Искусство служит средством формирования мировоззрения ребенка, развивает ассоциативное, образное мышление. Оно способствует художественному воспитанию детей, так как в его основе заложены все специфические закономерности декоративного искусства – симметрия, ритм, образ. Именно в занятиях искусством ребёнок развивает свои творческие способности, приобретает опыт творческой деятельности, формирует свою индивидуальность. Составляя органическую часть предметной среды произведения декоративно-прикладного искусства своими эстетическими достоинствами, образным строем постоянно воздействуют на душевное состояние человека, являются важным источником эмоций, влияющих на его отношение к окружающему миру [1, с. 49].

Это искусство зародилось в глубокой древности и, подобно другим видам народного творчества, поначалу вовсе не осознавалось как искусство. Стадиальность формирования и развития декоративно-прикладного искусства многие исследователи (А.В. Бакушинский, М.А. Некрасова, В.С. Воронов и др.) связывают с процессом смены общественных формаций. В русле формационного подхода этапы развития народного декоративно-прикладного творчества совпадают с характером общественно-экономических процессов и, оставаясь синкретичным феноменом, акцентируют основную для формации функцию. Люди создавали необходимые им в быту вещи: традиционное оформление жилища, одежду, утварь, орудия труда и боевое оружие.

Временем зарождения декоративно-прикладного искусства исследователи считают эпоху Верхнего Палеолита. Эстетическая функция художественной деятельности не могла

обладать самостоятельностью и вряд ли осознавалась первобытным человеком. Народное искусство долгое время было общенародным достоянием, на протяжении многих веков являлось важнейшей, а для ряда племён и народностей основной областью художественного творчества. Положение изменилось с развитием классового общества. Разделение труда породило новый тип художественной деятельности – профессиональное искусство, удовлетворяющее духовно-эстетическим запросам господствующих классов. В государствах же, ставших на капиталистический путь развития позже, разрыв между народным и профессиональным искусством был не столь ощутим. Особенно там, где, как в России, фольклорные элементы глубоко проникли в культуру верхних слоев общества.

Народное искусство Руси было по преимуществу крестьянским, поэтому в нем отразился взгляд земледельца на окружающий мир. Синкретический характер декоративно-прикладного искусства становится более очевидным при анализе семантики его символического языка. Знание специфики преобразований окружающего мира в народном декоративном искусстве позволило грамотно подойти к прочтению народных орнаментов. Часто встречаются композиции, состоящие из различных комбинаций ромбов, крестов, меандра, свастик, гуськов и т. д. Такими узорами, как правило, украшали праздничные и ритуальные предметы: полотенца, подзоры, рубахи, пояса, передники [2, с. 110]. Крупные вихревые и лучевые розетки покрывают прялки, трепала, посуду. Какие понятия занимают в таком мирозерцании центральное место? Солнце, вода, земля и все, что на ней произрастает. Начиная с эпохи Неолита, солнце обозначались кругом или кругом с расходящимися лучами, прямыми и косыми крестами, кругом с крестом внутри. Слово «солнце» образовано от санскритского «рожать», «творить» [3, с. 57]. Обожествление солнца обусловило необходимость выработки принципов его иконографии. Главным принципом в декоративно-прикладном творчестве стал принцип соответствия основной функции светила (обеспечение жизни, оформление суточных, годовых и других циклов), совокупности символических образов, обладающих апотропейной значимостью и синтезом сакральных смыслов. Мотив диска с крестом или ромба становится самым популярным в народном орнаменте. Очень часто в геометрических узорах наряду с ромбами и крестами можно встретить различные виды «свастики» – знакового символа вечности. В древнейшие времена, когда наши предки пользовались Арийскими Рунами, слово «свастика» переводили как Пришедшая с Небес, так как руна СВА означала Небеса (отсюда и Сварог – Небесный Бог), С – руна направления; руна ТИКА – движение, пришествие, течение, бег. Дети до сих пор произносят слово «тикать», т.е. бежать.

Как правило, сейчас во всем мире все свастические символы называют одним словом – свастика, что в корне неверно, т.к. каждый символ в глубокой древности имел свое название, предназначение и обереговую силу. Их насчитывали 144 вида: Свастика, Коловрат, Посолонь, Инглия, Световет, Цветок Папоротника, Перунов Цвет, Сварожич, Одолень-Трава и т.д. [4, с. 168]. Свастичная символика с древнейших времен была главенствующей почти у всех народов на территории Евразии: славян, поморов, скифов, мордвы, чувашей, индусов, шотландцев и многих других. Часто свастикой называют либо немецким крестом, либо фашистским знаком и низводят ее значение только к Гитлеру и фашизму. С 2002 года в нашей стране действует Федеральный закон "О противодействии экстремистской деятельности" N 114-ФЗ. Статья 1 гласит: «Для целей настоящего закона применяются следующие основные понятия: экстремистская деятельность (экстремизм)...2) пропаганда и публичное демонстрирование нацистской атрибутики или символики либо атрибутики или символики, сходных с нацистской атрибутикой...». Согласно закону, использование символики любого вида, сходной с нацистской, является экстремизмом. Теперь любая русская девушка, которая наденет примерить бабушкину поневу или сарафан, расшитые свастиками или похожими символами, становится экстремисткой, а

русский паренек, надевший дедовскую косоворотку со свастичными орнаментами, тут же будет зачислен в категорию нацистов и террористов. А как поступят с Эрмитажем и другими русскими памятниками архитектуры XIV-XX веков, где в архитектуре есть свастические символы, их тоже будут уничтожать? Однако, свастика – древнейший русский символ. В прошлые времена представители высшей власти, чтобы заручиться поддержкой народа, всегда делали свастикой государственной символикой и помещали ее изображение на деньгах. Так делали князья и цари, Временное правительство и большевики. В разных регионах Евразии, в традиционных культурах Индии, России и др. свастичные символы помещали на стенах домов для обеспечения удачи и благополучия [5, с. 123].

Кроме свастических символов существовали ещё и другие. Геометризованные человеческие фигуры с опущенными или воздетыми к небу руками, словно просящих у него дождя и благодатных солнечных лучей, осмысляются как богиня Макошь [6, с. 120]. Она входила в дохристианский пантеон Владимира. В древнерусское время она – богиня плодородия, воды. Об этом свидетельствуют ромбы, квадраты и другие знаки, сопровождающие этот образ в вышивках. Не ясна не только этимология имени Макошь, но даже его орфография. Существуют разные варианты имени Макошь – Мокошь, Макешь, Макуша, Мокша. По одной версии, его связывают со словом «мокнуть», «мокрый», по другой, – с корнем «tokos» – прядение. По мнению Б.А.Рыбакова, имя Макошь содержит слово «кошь» («жребий», «судьба») и означает «мать счастливого жребия», удачи, судьбы [7, с. 166]. Б.А. Рыбаков условно употребляет в своих книгах акающую форму, хотя она и не господствует в письменных источниках и этнографических записях. [8, с. 70].

Особым в плане понимания символики декоративного искусства является осмысление образа птицы. Древнейшие мифы раскрывают значение образа птиц как символа солнца, света, так как с ней ассоциировались приход весны и пробуждение природы. В её изображение вкладывалось желание счастья, любви, согласия. Предвестником зари и солнца, символом победы над злыми силами, был петух. В народных сказках утренняя заря представлялась в образе властительной златокрылой птицы [9, с. 435].

Зная семантику орнаментов, нетрудно догадаться, что они призваны играть апотропейное значение. В.В.Стасов писал: «Орнаменты всех народов идут из глубокой древности, а у народов древнего мира орнамент не заключал ни единой праздной линии: каждая чёрточка тут имеет своё значение, является словом, выражением известных понятий, представлений. Ряды орнамента – это связанная речь, последовательная мелодия, имеющая свою основную причину и не назначенная для одних только глаз, а также и для ума и чувства» [10, с. 16]. Но жизнь менялась, и вместе с ней менялось и народное искусство. Постепенно мифологическое значение древних символов забывалось, ослабевала их связь с сельскохозяйственными обрядами. В конце XIX в. мастер часто уже не знал, что означают те или иные образы, и все же не отказывался от них [11, с. 123].

Народное творчество как часть отечественной культуры и своеобразная форма народного искусства постоянно находятся в сфере внимания исследователей. Деятели культуры: В.В. Стасов, С.А. Давыдова, Е.Д. Поленова, обратились к собиранию художественного наследия народного искусства и изданию альбомов с воспроизведением рукотворных образцов творчества народных мастеров, чтобы на этой основе формировать новый стиль искусства, отвечающий духу нового времени. Одновременно был поставлен вопрос об использовании новых форм подготовки мастеров промыслов, поскольку ранее традиционное ученичество сводилось к освоению основ ремесла, теперь все чаще подчеркивается необходимость воспитания художника, способного свободно развивать традицию в рамках определенного промысла. Эта проблема стала одной из центральных в теории и практике развития художественных промыслов. Ее актуальность подтверждают дискуссии,

возникавшие на конференциях научно-практического характера уже в начале XX века. Первой работой, всесторонне освещающей особенность народного творчества в его бытовой, материальной сфере, явилась книга В.С. Воронова «Крестьянское искусство», изданная в 1924 году. Автор подчеркивает глубокие корни народного искусства, устойчивость и содержательность его мотивов, разрабатывает положения, важные для функционирования промыслов в новых экономических условиях.

Великая Отечественная война остановила активный процесс исследования народного искусства и развития промыслов. Он возобновился уже с середины 40-х годов, когда в эту работу включились теоретики, искусствоведы, художники. Принятые в 40-50-е годы государственные постановления определили задачу дальнейшего развития народных художественных промыслов. Расширение производства художественных изделий в традиционных центрах народного искусства и возрождение заглохших промыслов представляют качественно новый этап в жизни промыслов, связанный не только с проблемами экономического характера, но и с возвратом к уточнению специфики народного искусства. Однако в семидесятые годы XX века М.А. Некрасова в своей статье «О развитии традиций в художественных промыслах» писала: «Проблемы современного народного искусства – проблемы одновременно и теоретические, и практические, творческие и ор-

ганизационные. В теории и практике народных промыслов на протяжении многих, когда господствовало направление функциональности и безорнаментальности, традиции, как правило, или отрицались, или понимались очень односторонне» [12, с. 35]. Растущий сейчас спрос на традиционные художественные изделия определяется в первую очередь не их утилитарностью, а тем, что для современного человека эти изделия в известной мере стали выражением национальной памяти.

Еще в середине XIX столетия И.В. Киреевский писал: «Уничтожить особенность умственной жизни народной невозможно, как невозможно уничтожить его историю. Заменить литературными понятиями коренные убеждения народа так же легко, как отвлеченною мыслию переменить кости развивающегося организма. Впрочем, если бы мы и могли допустить на минуту, что предложение это может, в самом деле, исполниться, то в таком случае единственный результат его заключался бы не в воспитании и просвещении, а в уничтожении самого народа» [13, с. 218].

Синкретический характер народного декоративно-прикладного творчества определяет не только специфику мировоззрения, но и педагогическую традицию. Исследования разных видов и жанров народного декоративно-прикладного творчества позволяет реконструировать воспитательный процесс, систему преемственности поколений в русле бытования и педагогического значения традиций.

Библиографический список

1. Каган, М.С. О прикладном искусстве. – Л., 1961.
2. Стасов, В.В. Русский народный орнамент: Шитьё, ткани, кружево. – СПб., 1872.
3. Даркевич, В.П. Символы небесных светил в орнаменте Древней Руси // Современная археология. – 1960, №4.
4. Славяно-Арийские Веды. Книга Вторая / под ред. Быховцева А. Н. – Омск, – 2002.
5. Славяно-Арийские Веды. Книга Вторая / под ред. Быховцева А. Н. – Омск, – 2002.
6. Рыбаков, Б.А. Древние элементы в русском народном творчестве. – М., 1948.
7. Рыбаков Б.А. Язычество древних славян. – М., 1994.
8. Амброз, А.К. О символике русской крестьянской вышивки архаического типа // Современная археология. – 1966. №1.
9. Рыбников, М.А. Загадки. – М., 1932.
10. Стасов, В.В. Русский народный орнамент: Шитьё, ткани, кружево. – СПб. 1872.
11. Некрасова, М.А. Народное искусство как часть культуры. – 1983.
12. Некрасова, М.А. О развитии традиций в художественных промыслах // Искусство. – М., 1971. – №12.
13. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. – М., 1987.

Статья поступила в редакцию 15.03.10

УДК 374.28:006.9

*А.И. Ключкина, канд. культурологии, директор Государственного Дарвиновского музея, г. Москва,
E-mail: Darwin@museum.ru*

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА В ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ МУЗЕЯХ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИКИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье анализируются различные направления и определяются проблемы научно-исследовательской работы в естественнонаучных музеях. Доказывается, что научное описание коллекций, полевые исследования естественнонаучных музеев связаны с мониторингом окружающей среды, изучением процессов видообразования и антропогенного воздействия на природу, этологическими наблюдениями. В музеях часто проводятся социологические, музеевские и педагогические исследования, позитивно влияющие на рост посещаемости музеев. Акцентируется педагогический результат музейной работы с детьми.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа, естественнонаучный музей, музеология, социология, педагогика музейной работы.

В деятельность различных видов музеев является объектом изучения теории и методики социально-культурной деятельности как педагогической науки. Определить направления научно-исследовательской работы в естественнонаучных музеях не просто, поскольку это связано с рядом факторов и прежде всего – со спецификой разработки образовательных программ музея.

Есть исторические традиции такой работы. Еще в 40-е годы прошлого столетия детально анализировал специфику направлений научно-исследовательской работы в естественнонаучном музее основатель Дарвиновского музея Александр Федорович Котс. В современной ситуации каждый естественнонаучный музей, обычно выбирает то направление научно-исследовательской работы, которое чаще всего связано со

стратегическими целями музея с интересами руководства музея, потребностями региона или привлеченным финансированием данной деятельности.

В частности, научно-исследовательский отдел в Дарвиновском музее приоритетным направлением своей работы выбрал изучение эволюционной динамики популяций животных. Эта работа выполняется как на базе музейных коллекций, так и в ходе полевых исследований. Исследования заключаются в комплексном сравнительном изучении пространственной и временной динамики популяций модельных видов по следующим направлениям: морфологическая изменчивость; сравнительное изучение экологии и поведения близкородственных форм в контексте выявления системы изолирующих механизмов; изучение гибридизации между близко-

родственными формами (если она существует). Данная направленность полностью совпадает с тематикой музейной экспозиции и в тоже время является темой научной работы ведущих сотрудников отдела. Кроме того, по инициативе данного отдела начата работа по формированию фонотеки голосов животных. Эта тема является совершенно новой для естественнонаучных музеев, но она может иметь очень интересную перспективу развития целого направления исследований. Изучение голосов птиц имеет строго определенную географическую изменчивость. Изучая активность одного вида птиц в разных регионах, можно вычислить центр видообразования для данного вида. Кроме того, фонотеки в естественнонаучных музеях значительно увеличивают образовательный и педагогический потенциал музея. Грамотно изготовленные интерактивные комплексы, с одной стороны, будируют интерес детей и подростков к изучению природы, с другой стороны, воспитывают бережное отношение к ней.

Второе направление научно-исследовательской работы естественнонаучных музеев, как правило, направлено на изучение экологических изменений, происходящих в регионе и с вопросами охраны окружающей среды. Эти исследования всегда связаны с работой в полевых условиях, что сначала привлекает детей романтикой жизни в палатках, но затем многие из них включаются в проведение серьезных экспериментов и наблюдений. Педагогический эффект такой музейной работы трудно переоценить, поскольку дети, занимающиеся в кружках юных биологов под руководством опытных музейщиков, впоследствии становятся грамотными специалистами в любой выбранной профессии. В частности, в Дарвиновском музее в области экологических исследований приоритетным направлением выбраны мониторинговые наблюдения на постоянных территориях в Московской области за состоянием экосистем с целью оценки влияния разных факторов (в т.ч. деятельности человека) на природные сообщества. Сотрудники музея занимаются также исследованиями по экологии отдельных редких видов животных Подмосковья. При чем традицией Дарвиновского музея является вовлечение детей и подростков в научно-исследовательскую работу в данном направлении. Кружку юных биологов музея более 70 лет, многие кружковцы стали известными учеными-биологами, а многие, выбрав для себя другую профессию, стали успешными специалистами, получив в детстве навыки ведения научно-исследовательской работы. Перечисленные направления научно-исследовательской работы обычно полностью совпадают с задачами естественнонаучного музея. Например, в Дарвиновском музее есть экспозиция «Взаимодействие человека и природы», включающая большой раздел по природе Подмосковья, и музей ведет большую научно-просветительную работу по экологическому воспитанию населения. Соответственно сотрудники музея, проводящие полевые исследования и изучающие коллекции музея, в данном направлении могут более эффективно работать с экспозицией и одновременно более профессионально вести работу по неформальному экологическому образованию населения и воспитанию детей и подростков.

Третье направление – изучение коллекций. Все естественнонаучные музеи в большей или меньшей степени занимаются пополнением коллекций и их изучением. Известно много случаев, когда исследователи музейных коллекций описывали новые виды или подвиды на материалах, собранных много десятилетий назад. Только изучая серийный материал, собранный несколькими поколениями исследователей, можно понять направленность эволюционного процесса или изменений, связанных с антропогенным воздействием на среду.

Организация работы в Дарвиновском музее такова, что все научные сотрудники музея без исключения проводят экскурсии и читают лекции. Сотрудник, который сам наблюдал животных в природе, всегда будет более профессионально и эмоционально вести экскурсии и лекции, рассказывая о жизни животных, поэтому музей всегда старается находить

возможность отпустить всех желающих поработать в полевых экспедициях.

Вероятно, с приходом новых сотрудников в музей могут появиться и новые направления научно-исследовательской работы, но как уже было отмечено, все они должны совпадать с тематикой музея. Так, например, только в Дарвиновском музее есть экспозиция по истории формирования эволюционного учения, но на сегодняшний день нет человека, который бы специализировался на этой теме, собирал соответствующие материалы и коллекции, проводил свои исследования, которые бы легко находили практическое воплощение. Также только в нашем музее есть экспозиция по эволюции поведения животных, и это не случайно. Соосновательница Дарвиновского музея Надежда Николаевна Ладыгина-Котс проводила поистине уникальные исследования поведения животных. Естественно, именно здесь хранится её богатейший научный архив. Используя этот материал, проводя собственные изыскания, можно было бы значительно обогатить экспозицию. Но в настоящее время в музее нет специалиста и по данному вопросу.

Четвертое направление научно-исследовательской работы в музее, с точки зрения его перспективного развития, проведение специальных социологических исследований [1, с. 249-269; 2, с. 14-18.]. К сожалению, на наш взгляд, в последнее время они вообще почти не проводятся в музеях. Если лет двадцать назад довольно часто появлялись публикации по исследованию музейного посетителя и изредка – исследования по восприятию посетителем тех или иных экспозиций, то сейчас они встречаются крайне редко. Нам кажется, что полезно было бы иметь в штате музея своего специалиста-социолога, или специальную межмузейную социологическую лабораторию, чтобы её сотрудники прониклись спецификой исследуемых музеев, т.к. механический перенос общей методики социологических исследований в музей не всегда даст нужные для его дальнейшей работы результаты. Так, например, в Дарвиновском музее и нескольких других московских музеев студенты-социологи проводили исследование посетителей. Даже предварительное беглое изучение анкет, подготовленных для опроса, говорит о том, что они плохо представляют себе работу музея с посетителями. Анкеты были слишком длинными, вопросы не очень конкретными. В настоящее время социологические исследования можно проводить и используя современные технологии. В частности, в дарвиновском музее уже более шести лет такие исследования проводятся с использованием метода «электронного киоска». Программа опроса периодически меняется. Изучение электронного опроса посетителей позволяет корректировать работу музея в нужном направлении, анализировать эффективность внедрения тех или иных образовательных программ, культурно-просветительных мероприятий [3, с. 53-63; 4, с. 34-40].

Учитывая то, что в настоящее время многие музеи вполне успешно научились зарабатывать деньги, разрабатывают совершенно удивительные проекты по привлечению новых и новых посетителей, научные социологические исследования стали бы прекрасной базой для реализации этих проектов и разработки новых методов.

И все-таки на современном этапе развития музейного дела одним из основных направлений научно-исследовательской работы в музеях должно стать исследование экспозиционных приемов, экспозиционных комплексов, экспозиций, включая и создание временных выставок. Для естественнонаучных музеев это направление наиболее важно. Поскольку именно музей может показать широким слоям населения современные достижения науки в области изучения законов развития природы через экспозицию и выставки.

К сожалению, довольно долгое время у нас в стране научным проектированием музейных экспозиций занимался в основном Научно-исследовательский институт культуры (ныне Российский институт культурологии). Его сотрудники, чаще всего оторванные как от реальной практики (трудно назвать практикой кратковременные визиты в музеи), так и не

являющиеся специалистами в определенных научных дисциплинах, подчас разрабатывали рекомендации и методики мало пригодные для использования в музеях. В частности, например, сборник “Музейная экспозиция”, вышедший в 1997 году [5], несмотря на свой значительный объем, практически не поможет начинающему экспозиционеру.

И тем не менее, за последнее время в целом ряде музеев построены новые интересные экспозиции, прошли очень интересные выставки, где были использованы новые современные экспозиционные приемы. Но о них мало кто знает, поскольку их создатели – сотрудники музеев, загруженные текущими делами, не успевают опубликовать свои наработки, а существующие публикации выходят малыми тиражами в малоизвестных издательствах. Да и служба информации, несмотря на усилия Министерства культуры Российской Федерации поставлена не лучшим образом.

В частности, при строительстве экспозиции Дарвиновского музея было использовано несколько довольно оригинальных и удачных экспозиционных приемов. Нам удалось реализовать часть идей основателя нашего музея профессора Александра Федоровича Котса, который был блестящим музеологом. Но, к сожалению, эти материалы до сих пор нигде не опубликованы и только многочисленные коллеги, приезжающие к нам в музей, с благодарностью пользуются нашими разработками. Если бы работники музеев, обладающие большим практическим опытом, больше писали о своих экспозициях, а институт культурологии периодически обобщал и публиковал их разработки, то получалось бы информативное и полезное издание по музейному делу.

В Дарвиновский музей, являющийся методическим центром естественнонаучного музееведения, часто присылают для рецензирования научные концепции экспозиций, тематико-экспозиционные планы. И можно констатировать, что их авторы, подчас не знают основ музееведения. Причем часто наиболее неудовлетворительные результаты получаются, когда музеи заказывают разработку научных концепций экспозиций в своих региональных университетах, а исполнители, не знакомые со спецификой музейного показа, подходят к их написанию как к статьям или монографиям.

Библиографический список

1. Клюкина, А.И. Как привлечь посетителя. Формирование музейной политики на основе анализа посещаемости // Справочник руководителя учреждения культуры. – 2003. - № 5.
2. Клюкина, А.И. Посетитель в музее: случайный прохожий или желанный гость? / А.И. Клюкина, У.Ш. Куулар, А.А. Иванова // Дискуссия: Воспоминания о живом или парадоксальная действительность естественно-исторических музеев. Улан-Уде: Музей природы Бурятии, 2003.
3. Клюкина, А.И. Компьютерная система анкетирования. Программа Дарвиновского музея по исследованию аудитории посетителей / А.И. Клюкина, К.А. Наседкин // Справочник руководителя учреждения культуры. - 2006. – № 10.
4. Клюкина, А.И. Кто и зачем ходит в музей (на примере анализа компьютерного анкетирования посетителей в Дарвиновском музее) / А.И. Клюкина, К.А. Наседкин: Труды Государственного Дарвиновского музея, 2007. – Вып. X.
5. Музейная экспозиция: сборник научных трудов. – М.: Российский институт культурологии, 1997.
6. Художественный музей в образовательном процессе: сборник научных статей. – СПб.: Русский музей, 1998.
7. Бобровская, Н.Е. Дарвиновский музей: уроки и экскурсии / Н.Е. Бобровская, Е.В. Григорьева // Биология в школе. – 1997. – № 1.
8. Клюкина, А.И. В музей всей семьей // Музейный менеджмент: тезисы и доклады участников международной конференции. – Вологда, 2000. *Статья поступила в редакцию 15.03.10*

УДК «715»374.2

Е.А. Малянов, канд. ист. наук, проф. Пермского государственного института искусства и культуры, г. Пермь,
E-mail: emalyanov@dom.raid.ru

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ИННОВАТИКА КАК НАПРАВЛЕНИЕ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

В статье рассматриваются становление социально-культурной инноватики как нового направления инновационных исследований, осмысляющее сущность инновации как специфического проявления культурных изменений.

Ключевые слова: инновации, инноватика, нововведение, инновационный процесс, инновационная деятельность, культура, социально-культурная инноватика, социально-культурная сфера.

Современный мир утверждает новое видение места и роли человека в инновационно развивающемся обществе, а именно - возможность его воздействия на социальное развитие. Взаимодействие объективного и субъективного характеризует специфику современного гуманитарного знания, где

личность рассматривается не только в качестве объекта, но и как активный субъект, преобразующий социальную действительность. Наиболее сильным проявлением таких преобразований становится целенаправленная инновационная деятельность, становление которой характеризуется постоянным

На наш взгляд, именно поэтому, каждый музей должен вести научно-исследовательскую работу в области музееведения. В последнее время наиболее активно этим занимаются в области музейной педагогики. Русский музей, возглавляющий данное направление, систематически проводит конференции по этой тематике, вышло несколько сборников статей [6]. И хотя, естественно, изыскания Русского музея ближе по своей специфике к художественным музеям, их идеи и разработки с успехом внедряются и в музеях другого профиля. Так, например, знакомство с программой “Знакомьтесь – музей”, разработанной в Русском музее, привело к тому, что в Дарвиновском музее была создана одноименная программа, но с совершенно иным подходом и другим теоретическим наполнением. Кроме того, проект знакомства детей и подростков с экспозицией при помощи методики “обучающих гидов”, разработанный в Дарвиновском музее [7, с. 76-78; 8, с. 20-23], в настоящее время с успехом внедряется в целом ряде других музеев. Научно-исследовательская работа в области музейной педагогики сейчас наиболее перспективна, но она развивалась бы еще более успешно, если бы музейные педагоги теснее работали с социологами.

В настоящее время многие музеи, прежде всего с целью привлечения посетителей разрабатывают очень много интересных массовых мероприятий. Этот опыт необходимо обобщать и делать достоянием как можно большего числа музеев, что позволит не только разрабатывать новые проекты, но и оттачивать до максимального совершенства уже внедренные.

Нельзя забывать, что именно усилия работников музея привели к тому, что посещаемость музеев, резко упавшая в начале 90-х годов, в последние годы неуклонно растет. Рост посещаемости говорит о том, что музейные работники успешно работают в области экологического, художественного, исторического и эстетического воспитания населения, активно и вполне успешно занимаются педагогической деятельностью с подрастающим поколением. Во всяком случае, достижения российской музейной школы в области музейной педагогики более значительны, чем в зарубежных музеях.

расширением сфер применения инновационных подходов. Наряду с другими сферами общественной практики, экономической и производственно-технологической деятельности, социально-культурная сфера активно использует инновационные методы. Именно это заставляет с особым вниманием относиться к инновационной деятельности в пространстве современной культуры.

Актуальность исследования сущности и специфики социально-культурной инноватики, которую мы определяем как новое направление исследований инноватики, может быть представлена как междисциплинарная задача рассмотрения современной общественной практики с точки зрения многоплановости ее антропокультурных оснований, многообразия и взаимодействия порождаемых ею реальностей и смыслов.

Это попытка объединить в одной теоретической плоскости и критически переосмыслить с позиций социально-философской рефлексии и практических задач деятельности в сфере культуры важнейшие основания социально-культурной инноватики, антропологическую меру социокультурных трансформаций. И в этом видится реальная возможность расширения человеческого культурного пространства, ассимиляции инновационных измерений реальности и новой интеграции человека в целостные порядки бытия. Всесторонне осмыслить эту проблему в рамках одной научной статьи нельзя, но обозначить контуры ее решения вполне возможно, особенно, если учесть богатый опыт исследований инноватики.

Первые теоретические схемы анализа инновационных процессов были разработаны в самом начале XX в. Наибольший вклад в становление научных представлений об инноватике внесли Г. Тард, Н.Д. Кондратьев и Й. Шумпетер. К концу XX столетия происходит окончательное оформление научных знаний об инновационных процессах в общую теорию инноватики.

В 1980-1990-е годы отечественные авторы и научные коллективы достаточно успешно изучали новые типы социальных феноменов, образующих инновационную реальность, становление нового понятийного аппарата, создание новых социальных институтов (И.И. Лапин, Е.В. Иванцов, Э.А. Искандаров, Л.Я. Косалс, П.Н. Завлин и др.). В начале XXI века отечественная теория инноватики обогатилась исследованиями, продолжающими традиции теории циклического развития общества Н.Д. Кондратьева и творчески переосмысляющих механизмы инновационного развития (Ю.В. Яковец, В.В. Сипачев, С.Ю. Глазьев и др.).

Инноватика продуктивно разрабатывается в контексте теории сложных самоорганизующихся социальных систем, которые рассматриваются в работах как зарубежных ученых (М. Кастельс, Д. Ури, П. Бурдьё, П. Штомпка, И. Пригожин, Дж. Николис, И. Стенгерс, Г. Хакен, П. Дракер, Р. Акофф, Д. Гараджидаги, Дж. Нейсбит, Ф. Капра, Э. Тоффлер, К. Поппер, И. Ансофф, Н. Винер, Э. Лоренц, К. Майнцер, Э. Ласло, У. Бек, Э. Янч, П. Сорокин и др.), так и отечественных (В.С. Степин, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, В.Л. Романов, В.И. Аршинов, В.С. Капустин, А.П. Назаретян, В.Н. Костюк, В.Н. Садовский, В.В. Тарасенко, В.Г. Буданов, К.Х. Делюкаров, Г.Г. Малинецкий, Н.Н. Моисеев и др.).

Феномен инновационной деятельности подробно рассмотрен в контексте общей теории управления и менеджмента представителями линейной парадигмы управления (О. Конт, М. Вебер, Ф. Тейлор, Г. Форд, Г. Спенсер, Т. Гоббс и др.), организационной парадигмы (Г. Лебон, А. Файоль, Э. Гуссерль, А. Шюцц, Т. Парсонс, В. Парето, Н. Смелзер, А. Гойнби, Э. Гидденс, Н. Луман, Ф. Варела, Дж. Форрестер и др.), системной парадигмы (Ф. Фукуяма, Э. Тоффлер, П. Друкер, У. Бек, Г. Хакен, К. Поппер и др.).

Достаточно много внимания инноватике уделено и в исследованиях отечественных ученых по проблемам управления (А.А. Богданов, Л.Н. Гумилев, Н.Д. Кондратьев, П.А. Сорокин, В.Н. Садовский, С.П. Курдюмов, Г.Г. Малинецкий, В.В. Тарасенко и др.). Между тем, подавляющее большинство трудов по инновационному менеджменту посвящено только проблемам управления нововведе-

ниями на предприятиях, в фирмах, банках путем использования научно-технического потенциала. Складывается впечатление, что само понятие «инновационный менеджмент» не применимо к социально-культурной среде, и тем более – к бюджетным организациям и органам управления ими.

Культурологические подходы к изучению инновационных процессов намечены в работах А.И. Арнольдова, Л.П. Бувевой, А.Г. Гуревич, С.Н. Иконниковой, В.Л. Иноземцева, П.И. Кабанова, М.С. Кагана, Л.И. Качановского, Л.Н. Когана, Э.С. Маркаряна, В.М. Межуева, А.С. Панарина, А.Я. Флиера, В.С. Цукермана и др. В трудах этих авторов обозначены контуры научного анализа общих и частных проявлений культуры инноватики.

Проблематика инновационного развития сегодня буквально пронизывает всю научную публицистику, находит отражение в фундаментальных теоретико-методологических изысканиях, прослеживается в тематике современных кандидатских и докторских диссертаций, научных статьях по философии, культурологии, педагогике, социологии, экономике и другим гуманитарным наукам.

Создание и внедрение инноваций в этой сфере исследователи связывают с оригинальностью и нестандартностью мыслей и идей (С.Т. Матлина), обозначают этими терминами творческую дерзость и новые идеи, новую деятельность, новый материальный объект (И.М. Суслова), конечный результат интеллектуальной деятельности специалистов, определенными в виде новых объектов (продуктов, технологий, услуг), отличающихся от предыдущих новыми свойствами (Ю.А. Качанова). При этом «в среде управленцев социальной сферы (в частности в управленческих органах в образовании, области культуры и искусства), преобладают подходы, разработанные в сфере экономики и материального производства. Это приводит к тому, что инновационная деятельность всех высших учебных заведений оценивается экономическими показателями. И участники инновационного процесса в системе подготовки кадров для социально-культурных учреждений не могут игнорировать эти обстоятельства» [1, с. 70].

Мы полностью разделяем эту оценку, особенно в части признания уникальности инновационной деятельности в сфере культуры и подготовки для нее специалистов в вузах культуры и искусства, что не раз было подтверждено в исследованиях А.С. Запесоцкого, А.С. Кандыкова, Е.Л. Кудриной, Н.А. Паршикова, П.А. Подболотова, Р.И. Пшеничниковой, В.Я. Рушанина, Р.Р. Юсупова и др.

Введение и обоснование понятия «социально-культурная инновация», на наш взгляд, является непременным условием преодоления неоднозначности и понятийно-терминологической неразберихи и необоснованного приравнивания инноваций в пространстве культуры и общественных отношений к инновациям в технике, производстве, экономике.

При этом мы считаем возможным говорить о становлении особой ветви инновационных исследований – о социально-культурной инноватике. Ее нужно понимать как научную теорию, изучающую природу, закономерности возникновения и развития инноваций в социально-культурной сфере, их субъектов, условий возникновения и реализации. Ключевые понятия инноватики (новшество, инновация, нововведение, инновационный процесс, инновационная деятельность и др.) в социально-культурной инноватике получают смысловое преломление сквозь призму событий в культурной жизни личности, социальных групп, общества.

Поэтому целью данной статьи является выделение существенных характеристик социально-культурных инноваций как феномена культуры и дифференциация этого вида инноваций в ряду других направлений инновационной деятельности.

В «Новой философской энциклопедии» понятие «инновация» раскрывается как «нововведения, понимаемые в контексте общей тенденции вытеснения традиционных, архаичных и кустарных форм деятельности рационально организованными» [2].

Культурологический анализ инновационной установки показывает, что ее истоки коренятся в архетипах западной

фаустовской культуры и восходят к образу Прометея – похитителя огня. Иными словами, «инновации изначально связаны с нарушением традиционных запретов и отражают дерзание личности устроить мир лучше, чем он устроен природой или Богом. В основе инновационной установки лежит презумпция: искусственное, рационально сконструированное может быть совершеннее естественного и унаследованного. В этом смысле инновационная система отражает процесс десакрализации мира и постепенного исчезновения традиционалистского пьетета перед тайнами мироздания», – пишет известный российский культуролог А.С. Панарин [2, с. 121-122].

Этим объясняется историческая последовательность инновационного процесса. Вначале инновации охватывают наиболее ценностно нейтральные сферы, оказывающиеся на периферии идейно-политического и социокультурного контроля. В частности, это касается технико-экономических нововведений в рамках материального производства. Не случайно вплоть до начала XX века само понятие технологий связывалось исключительно с производственной деятельностью, что дало основание аналитикам (Д. Белл, А. Турен) говорить о буржуазном обществе прошлого века как о дуалистической культуре, являющейся новационной в производственной сфере и традиционной во внепроизводственной. Этот дуализм преодолевается в нашу эпоху, когда инновации проникают во все сферы жизнедеятельности. Сегодня инновации всецело охватывают наряду с производственными технологиями также и такие процессы, в которых ценностные и смысловые контексты являются приоритетными. Здесь речь идет о социальных, политических, культурных, социальных и, наконец, о социально-культурных инновациях, которые являют собой образец концентрации аксиологической изменчивости.

Инноватика с её мощнейшим преобразующим потенциалом сегодня устремилась в сферу духовного производства, вызвала к жизни особые приемы и технологические системы, вынуждающие общество активно принимать новые смыслы, переоценивать, казалось бы, хорошо известные явления, встраивать в системы традиционного мировосприятия новые аксиологические акценты. По сути, как нам представляется, именно в этом и состоит ключевое различие инновационных процессов, реализуемых в экономической, производственно-технологической сферах и инновационных процессов, определяющих духовное развитие общества, формирующих цели социального прогресса.

Не секрет, что именно эта сфера – сфера целей и приоритетов духовного развития общества – сегодня становится средоточием острых проблем, трудноразрешимых противоречий и источником драматических духовных коллизий повседневной жизни людей. И, в этой связи, изучение глубинных закономерностей социально-культурной инноватики может дать ключ к пониманию того как, в какой мере и какими средствами формируется новое аксиологическое содержание в современной культуре, а также того как, в какой мере и какими средствами воспитывается личность способная встраиваться в социально-культурный инновационный процесс, быть его субъектом. Такой анализ также дает основу для осмысления того, как и по каким законам изменяется социально-культурное пространство, являющееся основным полем для воплощения культурных инноваций и одновременно условием, формирующим всю инфраструктуру социально-культурной инноватики и её субъектов. По-сути, речь идет о магистральных, системообразующих вопросах, которые в полной мере еще не рассматривались в современной гуманитаристике.

Говоря о социально-культурных инновациях, мы подразумеваем, что их предметом выступает система ценностей, смыслов, моделей культурной самореализации людей, а результатом – целенаправленно достигаемые качественные изменения в этой системе. Поскольку инновация – это не всякое новшество или нововведение, а только такое, которое серьезно повышает эффективность действующей системы, то социально-культурная инновация нацелена на серьезные, долговременные, социально-значимые изменения в системе духовной жизни общества.

Базовые идеи социокультурной инноватики, достаточно глубоко интегрированы в систему подготовки специалистов социально-культурной сферы. Несмотря на то, что в литературе широко распространение получил термин «инновации в образовании», здесь требуется четкое разграничение.

Под инновациями в образовании принято понимать простое усовершенствование методик, программ обучения, улучшение образовательных стандартов, оптимизацию перечня специальностей и квалификаций. Но эти проблемы, хотя и создают некие новые системные эффекты, затрагивают лишь саму образовательную общность университетских преподавателей и ученых, студентов. Социальный эффект образовательных инноваций не прямой, опосредованный. Социально-культурная инноватика, наоборот, предполагает в первую очередь системные изменения в жизни общества в целом: снижение вероятности рисков, противодействие нестабильности, создания условий для устойчивого развития, повышения коллективной безопасности, оптимизации процессов культурной жизни.

Судя по этимологическому анализу понятия «инноватика», проведенного Ю.А. Карповой на материале англоязычной лексики, в понятии инновации выделяются новые оттенки, — оно понимается уже не просто как любое новшество, но как крупное новшество (New Compact English Dictionary, 1989), как введенное новшество (English Dictionary, 1989), что-то недавно внедренное (Collins English Dictionary, 1991) [3, с. 15].

Для нас представляет интерес то, что в рассмотренных словарях понятие «инновация» обозначает как некий результат (новшество, крупное новшество, внедренное новшество и т.д.), так и процесс внедрения новшества (введение новшества, акт инновации и т.д.). При этом наблюдается тенденция к уточнению самого понятия новшества, которое определяется то как крупное новшество, то как введенное новшество или недавно внедренное.

Таким образом, мы отмечаем существование двух значений понятия инновации – во-первых, значительность новшества и, во-вторых, факт его использования.

Очевидна тенденция к дифференциации разных видов инновации: технических, технологических, социальных, педагогических, организационных, управленческих, экономических.

В этой связи можно обратиться к анализу инноватики как явления современного экономического порядка. Известный исследователь проблем постиндустриального общества В.Л. Иноземцев справедливо констатировал, что прошедшие годы выявили два крупных недостатка в подходах к анализу мирового развития: *Первый* проистекает из чрезмерной сосредоточенности на отдельных хозяйственных, а иногда даже чисто технологических новациях, что не способствует созданию комплексной картины. *Второй* связан с априорным предположением об устойчивости тех или иных выявленных тенденций современности и их абсолютизацией [4, с. 4-5]. Это не только искусственно сужает ракурс исследования прогресса человеческой цивилизации, но и дает основания для игнорирования кризисных моментов в историческом движении общества, когда происходят наиболее радикальные сдвиги и появляется новое качество.

Разработка научной концепции социально-культурной инноватики имеет возможность преодолеть указанные недостатки, во-первых, исходя из приоритетности толкования инновационной деятельности как широкой социально-культурной практики, не сводимой к экономико-хозяйственно-технологической деятельности, а во-вторых, из признания принципиальной неравновесности социальных и культурных явлений как синергетического источника, питающего инновации.

Актуализируя социально-культурный подход к изучению сущности и специфики инновационной деятельности, мы считаем необходимым напомнить методологическое положение, сформулированное классиками постиндустриальной теории: преодоление индустриальных тенденций глобальной революцией, не ограничено технологическими нововведениями, а

являет собой переход к качественно новому состоянию всего общественного целого, и эта революция представляется самой значительной из всех, когда-либо переживавшихся человечеством [5, p. 1; 6, p. 189].

Постиндустриалисты четко разграничивают этапы общественной эволюции, применяя несколько критериев, каждый из которых в достаточной степени логически и методологически строг. Постиндустриальное общество противопоставляется доиндустриальному и индустриальному по следующим важнейшим направлениям: основному производственному ресурсу, сейчас это информация, тогда как в доиндустриальном и индустриальном обществе - соответственно, сырье и энергия; характеру производственной деятельности, который квалифицируется как обработка (processing) в противоположность добыче (extraction) и изготовлению (fabrication); и технологии, называемой наукоёмкой, в то время как первые две стадии характеризовались трудоёмкой и капиталоемкой технологиями. В результате возникает знаменитая формулировка о трех обществах, первое из которых представляет собой взаимодействие с природой (a game against nature), второе - взаимодействие с преобразованной человеком природой (a game against fabricated nature), а постиндустриальное - взаимодействие между людьми (a game between persons) [7, с. 17].

Так, на наш взгляд, сформулировано социально-культурное кредо инновационной деятельности современной эпохи - ее принципиальная направленность на взаимодействие людей как субъектов культуры. Социально-культурная инноватика становится движущей силой общественного прогресса, поскольку позволяет выявить новые, ранее неизвестные ресурсы развития всех сфер экономической и социальной жизни, которые открываются только через формирование новых качеств отношений между людьми, возникающих в бытовой, производственной, образовательной, духовно-творческой деятельности.

Социально-культурная инноватика не связана рамками сферы культуры и искусства, она пронизывает все пространства бытия и деятельности человека. Этот наш тезис может быть многократно подтвержден примерами из современных исследований процессов разработки и внедрения инноваций в экономическую деятельность промышленных предприятий. В современной теории инноватики складываются подходы, которые слабо связаны с классическими идеями Й. Шумпетера [8]. Причем основание для отказа от традиционных подходов

выступают данные, полученные в эмпирических исследованиях, которые существенно обогащают наши представления о сущности и механизмах инноватики в целом и, в том числе, в ее социокультурных проявлениях.

Так, например, французский исследователь Ф. Мунер, опираясь на теорию создания организационных знаний на уровне фирмы, в основе которой лежит тезис о постоянном взаимодействии имплицитных и кодифицированных знаний как главным источнике новых знаний, утверждает, что основными составляющими этой модели являются классическое отличие имплицитных знаний от кодифицированных (эпистемологическая составляющая) и взаимодействие между индивидами как вектор создания организационных знаний (онтологическая составляющая). По сути, новые знания создают индивиды, а организация служит для них стимулирующей поддержкой [8]. Если перевести этот вывод на язык культурологии и педагогики, то речь идет именно об антропологическом измерении инноваций, которые создают новые качества социальных отношений, формируют новые идеи и смыслы.

Подводя итоги рассмотрения феномена социально-культурных инноваций, мы делаем вывод о том, что в современном гуманитарном знании отчетливо прослеживается тенденция формирования нового направления инновационных исследований, рассматривающих человека как активного субъекта культурных изменений. Мы определяем это направление как социально-культурную инноватику, имеющую собственное предметное поле, задачи, функции в системе знаний. Раскрывая антропологическую сущность инновационной деятельности, социально-культурная инноватика осмысляет и научно обосновывает методологию и технологический комплекс инноваций в сфере культуры, который вызывает как радикальные, так и постепенные (инкрементальные) изменения в системе производства и потребления культурных ценностей, в стратегии организации деятельности учреждений культуры и образования. Такой подход все более пронизывает современные исследования социокультурных практик россиян, определяет разработку и внедрение инноваций в сфере культуры [10].

Это направление исследований сегодня является предельно актуальным и нуждается в дальнейшей разработке, результаты которой, несомненно, будут востребованы теорией и практикой, определяющими контуры будущего отечественной и мировой культуры.

Библиографический список

1. Берестова, Т.Ф. Инновация и инновационная деятельность: пределы понятий // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. - 2008. - № 3 (15).
2. Панарин, А.С. Инновации // Новая философская энциклопедия: В 4 т. / Ин-т философии РАН. - М.: Мысль, 2001. - Т. 2.
3. Карпова, Ю.А. Введение в социологию инноватики. - СПб.: Питер, 2004.
4. Иноземцев, В.Л. Концепция постэкономического общества: теоретические и практические аспекты: дисс. ... д-ра экон. наук. - М., 1998.
5. Thurow, L.C. The Future of Capitalism. How Today's Economic Forces Shape Tomorrow's World. - L., 1996.
6. Weizsaecker, E.U., von. Factor Four: Doubling Wealth - Halving Resource Use. The New Report to the Club of Rome / E.U., von Weizsaecker, A.B. Lovins, L.H. Lovins, 1997.
7. Иноземцев, В.Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы. - М.: "Логос", 2000.
8. Шумпетер, Й. Теория экономического развития. - М.: Прогресс, 1982.
9. Muner, F. La conjecture schumpeterienne: Revue de la litterature empirique et apport de l'economie de la connaissance // Rev. d'economie industr. - P. - 2003. - № 104.
10. Ярошенко, Н.Н. Сущностная диверсификация социально-культурной деятельности: международный контекст и отечественные условия // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. - 2007. - № 3.

Статья поступила в редакцию 15.03.10

УДК 378.183

Г.В. Оленина, канд. пед. наук, проф. АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: ustlma@mail.ru

РАЗВИТИЕ САМОУПРАВЛЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В СФЕРЕ ДОСУГА НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

В статье анализируются теория и практика педагогического процесса формирования на проектной основе органа студенческого самоуправления в вузе культуры и искусств, доказывается идея адекватности педагогического потенциала проектно-технологического подхода задаче формирования и стабилизации деятельности органа студенческого самоуправления - студсовета.

Ключевые слова: студенческое самоуправление, студсовет, проектно-технологический подход, сфера организованного досуга в условиях вуза, социально-творческие инициативы студенческой молодежи

В ситуации жесткой социальной стратификации, кризиса культурной и гражданской идентичности российской молодежи наблюдается динамика двух негативных полюсов в общественном развитии: с одной стороны, это патерналистско-иждивенческие настроения и маргинализация населения (и молодежи в том числе) и, с другой стороны, прагматически-индивидуалистические устремления и резкое обогащение представителей бизнес-структур, куда любой ценой стремится попасть образованная современная молодежь. Это происходит в то время, когда обществу особенно необходимо здоровое, социально-активное население, включая его деловую и ассоциативную активность: создание общественных ассоциаций, объединений, организаций в сфере труда, политики, культуры, досуга, что является решающим фактором роста жизнеспособности российского общества. Эта позитивная тенденция лежит в основе концепции формирования гражданского общества в России, направленной на благополучие, физическое и духовное здоровье населения, и касается молодежи и такой ее прогрессивной части, как студенческая молодежь, поскольку она во многом является будущим российской нации [1, с. 3-9].

Данная тенденция актуализирована в современных условиях новой парадигмой наук социально-гуманитарного цикла, которая характеризуется антропоцентризмом, культуросообразностью и социотехнологическим (проектным) подходом в решении проблем социокультурной сферы, требующих активизации социальных инициатив населения. В последние годы эта проблематика становится предметом исследования в педагогических науках, в теории и практике социально-культурной деятельности.

В современной ситуации социогуманитарными науками за молодежью и ее лидерами признается новая роль органического динамичного субъекта развития общества и культуры. Эта роль выражается в участии молодежи в субкультурных и контркультурных движениях, демонстрирующих миру сложные (как негативные, так и позитивные) образцы социального творчества либо отчуждения личности от общества. В связи с этим проблема воспитания молодежи становится в один ряд с глобальными мировыми проблемами: преодоления локальных военных конфликтов, терроризма, бедности, экологии. Данные социальные вызовы актуализируют значимость педагогических исследований социального творчества и самореализации личности, формирования ее лидерских качеств в различных сферах жизнедеятельности, включая такую важнейшую сферу, как досуг и образование.

Особую актуальность в данном проблемном поле приобретает вопрос воспитательного значения досуга студенческой молодежи. С коммерциализацией и вестернизацией сферы досуга в России проблема заполнения свободного времени студенческой молодежи культурными личностно-формирующими занятиями становится особенно значимой. Для студенческой молодежи, являющейся интеллектуальным ресурсом общества, занимающейся энергозатратным умственным трудом, актуализируется проблема досуга не просто как сферы рекреации, а духовно-нравственного развития личности. Это происходит в силу того, что с массовой кибернизацией информационно-коммуникативного пространства, а также распространением стереотипов массовой культуры у студенческой молодежи снижается возможность духовного развития и в процессе учебы, и в процессе неорганизованного досуга.

На фоне кризисных тенденций социокультурного развития студенческой молодежи, являющейся в определенной своей части будущей предпринимательской, художественной, технической и управленческой элитой общества, актуализируется роль педагогических социально-культурных технологий. Они развиваются в двух направлениях: в сфере образования молодежи и ее досуга. В сфере образования данные технологии направлены на обучение студенческой молодежи проектированию и продвижению своих проектных социальных

инициатив на основе общественно-государственной концепции гражданского образования студенческой молодежи. Эта концепция находится в стадии формирования, базой для ее экспериментальной проверки и реализации становятся учреждения основного, среднего специального и высшего образования, а также некоммерческие общественные организации (НКО). Они работают со студенческой молодежью в сфере досуга и действуют на основе партнерства со специалистами по воспитательной работе вузов.

В высших учебных заведениях разрабатываются и реализуются концепции, программы, планы воспитательной работы, ориентированные на индивидуально-личностный подход, развитие социальной активности и норм ответственного гражданского поведения студенческой молодежи в рамках развития социально-творческих инициатив студентов, в том числе – возрождения деятельности студсоветов как эффективных органов студенческого самоуправления.

В вузе создание различных форм коллективной самоорганизации является одним из условий полноценного активного социального развития личности будущего специалиста. В той или иной степени коллективная самоорганизация всегда была присуща студенческой молодежи, независимо от того, приобретала ли данная форма реальный статус *студенческого самоуправления* или нет. На практике самоорганизация студентов не всегда получала адекватное проявление в самоуправлении, а самоуправление, инициируемое сверху, не всегда выражало интересы самоорганизации студентов.

Актуальность проблемы коллективной самоорганизации студентов определяется потребностью общества в научном обеспечении развития студенческого самоуправления, исходя из современных экономических, социально – культурных условий. Теоретические и прикладные наработки в сфере студенческого самоуправления имеют огромное значение для педагогической, социально – культурной теории и практики.

На уровне общества самоуправление – это специфический демократический институт, ориентированный в деятельности конкретного образовательного учреждения на решение совместной с администрацией этого учреждения задачи – оптимизации всей жизнедеятельности учреждения [2, с. 7]. С точки зрения управления жизнеустройством вуза и решения педагогических проблем студенческое самоуправление рассматривается как эффективная технология решения задач по подготовке молодых специалистов с функциональным образованием. Это метод воспитания у молодых людей действительной самостоятельности и активности, что отвечает современным требованиям рынка труда. В аспекте его функционального назначения под самоуправлением можно понимать автономное функционирование социальной группы и/или личности, правомочное принятие ею решений по внутренним проблемам [3]. Самоуправление предполагает самостоятельный выбор целей и путей их достижения, включение исполнителей в технологию принятия и исполнения решений, подлинный демократизм при формировании и функционировании органов самоуправления, улучшение информированности членов коллектива, повышение действенности общественного мнения.

С точки зрения процессов группообразования, оптимизации субъектности социальной роли студентов студенческое самоуправление – это форма организации жизнедеятельности коллектива студентов, обеспечивающая развитие самостоятельности в принятии и реализации решений для достижения общественно значимых целей. Являясь как условием коллективообразования, так и его развитием, самоуправление представляет собой механизм реализации студентами определенных управленческих функций в рамках их полномочий и ответственности [4, с. 219]. Субъектами студенческого самоуправления являются студенты; общественная организация на основе студенческой группы, которая заключает договор с администрацией; добровольные объединения по интересам,

клубы, и наконец, общественное объединение, включающее все органы студенческого самоуправления вуза и координирующее их работу – студсовет [4, с. 153].

Процесс формирования в вузах РФ органов студенческого самоуправления актуализирован такими управленческими документами, как «Рекомендации по развитию студенческого самоуправления в образовательных учреждениях высшего и среднего профессионального образования» (2002 г.), «Примерное положение об органе студенческого самоуправления образовательного учреждения высшего профессионального образования» (2005 г.).

Мы считаем, что наиболее эффективно формировать студсовет в вузе следует на основе проектно-технологического подхода, используя педагогический потенциал организационного проекта (оргпроекта), целью которого является формирование и стабилизация деятельности какой-либо организационной структуры.

В связи с этим в статье предлагается анализ эксперимента, отражающего педагогический процесс разработки и реализации социально-творческого оргпроекта «Формирование Студсовета Алтайской государственной академии культуры и искусств (АлтГАКИ)».

Цели и гипотеза экспериментальной работы состояли в том, что в ходе эксперимента необходимо было включить вузовскую молодежь в процесс формирования Студсовета как единого координирующего органа студенческого самоуправления. Педагогическая идея оргпроекта заключалась в том, что создание единого Студсовета вуза как коллегиальной формы студенческого самоуправления будет удовлетворять потребности студентов в новых для них видах общественной деятельности, расширять поле применения опыта учебно-профессиональной деятельности, формировать умения работать в микрогруппе, команде. Это оптимизирует студенческий досуг, сообщив ему общественную целесообразность, хотя бы ситуативно, точно изменив вектор социально нездоровой молодежной досуговой моды: проводить «бедный» досуг дома и в общежитии, «богатый» – в ночных клубах, дискотеках, казино, барах, кафе.

Задачи экспериментальной работы были направлены на оптимизацию субъектности инициативной группы проекта, куда входили студенты-лидеры вуза. Для этого необходимо было: 1. Сформировать инициативную группу (ИГ) оргпроекта и обучить ее членов разработке концепции оргпроекта и проектным механизмам ее реализации. 2. Создать организационно- и психолого-педагогические условия для вовлечения и сплочения лидеров разных факультетов в процессе работы над оргпроектом на этапах планирования и реализации оргпроекта; вывести социально-творческую проектную деятельность лидеров за рамки вуза; продиагностировать результаты.

Эксперимент проводился в три этапа: констатирующий, формирующий, оценочно-диагностический

В ходе констатирующего этапа эксперимента была выбрана и изучена экспериментальная база – ФГОУ ВПО «АлтГАКИ» в аспекте развития внеучебной воспитательной работы вуза; продиагностирована ее социально-культурная ситуация в аспекте социально-творческой деятельности различных студенческих объединений вуза как обоснование необходимости разработки и реализации оргпроекта «Формирование Студсовета АлтГАКИ».

По итогам социологического опроса 2004 г. о молодежных общественных организациях, существующих в г. Барнауле, знают 12% опрошенных (от 178 человек, участвующих в опросе) и готовы принять участие в создании таких объединений в вузе и за его пределами - 22%. Это означает, что 22% от 178 опрошенных обнаружили свою лидерскую позицию. Этот результат был подтвержден опросом 2006 г. Кроме того, анализ воспитательной работы в вузе показал, что в академии имеются фрагментарные социально-творческие акции на разных специальностях, кафедрах и факультетах, есть также интерес студенческой молодежи к созданию *общеузовского самоуправленческого формирования – Студсовета*. Данная организация интересовала студентов, поскольку они считали,

что необходимо объединить усилия общественных студенческих объединений вуза и наиболее активного студенчества и сформировать единый координирующий орган студенческого самоуправления Алтайской государственной академии культуры и искусств - «Студенческий совет», куда будут входить руководители и представители всех общественных организаций вуза, председатели факультетских студенческих советов, представители от факультетов. Тем самым будут охвачены все вопросы жизнедеятельности студенчества АлтГАКИ: правовая защита, социальная помощь, организация досуга, отдыха, медицинское обслуживание, трудоустройство, проживание в общежитии, профессиональная практика, учебная деятельность, творческая самореализация и пр. Главное то, что социологический опрос помог зафиксировать важный вывод: студсовет нужен самим студентам, а значит он будет не формальным, а жизнеспособным органом.

На этапе *формирующей части экспериментальной работы* как вариант закрепления инициативы студентов возникла идея о том, чтобы привлечь к организации Студсовета лидеров-студентов всех факультетов вуза; для того, чтобы выделить и сплотить лидерский актив будущего Студсовета, необходимо поручить лидерам факультетов подготовить и провести факультетские и общеузовскую конференции студентов по выбору членов Студсовета АлтГАКИ. Но предварительно необходимо обучить лидеров основам социально-культурного проектирования оргпроекта, расширить их опыт через проведение встреч с лидерами студенческого самоуправления других вузов.

Реализация идеи потребовала разработки организационно-педагогической концепции оргпроекта и характеристики его целевой группы с целью определения степени готовности или неготовности студентов вуза к участию в оргпроекте. Организационно-педагогическая концепция включала проблематизацию, формулировку целей и задач, структуру (систему модулей) оргпроекта, план его реализации. Была определена структура оргпроекта из четырех модулей-блоков: информационно-исследовательский; мотивационно-проектировочный; организационно-деятельностный; диагностический. В основу структуры данных модулей положен адаптированный вариант структуры социально-творческого оргпроекта по А.П. Маркову и Г.М. Бирженюку [5]. Кроме того, социально-психологическим механизмом динамики мотивов студентов-лидеров в ходе оргпроекта является создание ситуации их личного и общего успеха.

Анализируя результаты организационно-деятельностного модуля реализации оргпроекта следует отметить, что инициативная группа (ИГ) оргпроекта наметила и реализовала *план действий*, направленный на организацию и проведение факультетских и общеузовской конференций студентов по выборам представителей в Студсовет АлтГАКИ. Выборы прошли успешно, был разработан стратегический план деятельности Студсовета на последующие два года, первым совместным социально-творческим делом Студсовета АлтГАКИ было намечено проведение пиар-проекта «Весенняя неделя добра в АлтГАКИ» («ВНД в АлтГАКИ»). Этот проект должен был скоординировать усилия волонтерского движения в вузе, а также вывести проектные волонтерские инициативы за его пределы, поскольку любая инициатива должна развиваться. Для этого следует изменить направление технологического цикла реализации социальной инициативы: от горизонтального (внутри вуза) до вертикального (реализации социального творческого проекта за пределами вуза). Таким проектом стал коммуникационный проект «ВНД в АлтГАКИ» и проведение внутривузовского конкурса «Социальная звезда АлтГАКИ» по награждению и чествованию лучших добровольцев вуза 2006 года.

Основными организационно-педагогическими условиями технологического цикла были, во-первых, учет динамики целевой группы проекта и его субъектов – лидерского состава в связи с ротацией лидерских кадров студенческого самоуправления (каждый год в вуз приходит первый курс, но уходит пятый). Во-вторых, формирование социально-куль-

турных механизмов привлечения и вовлечения студентов вуза в социально-творческие гражданские проекты. На этом этапе такими механизмами были: организация встреч, заключение договоров о совместной деятельности с представителями НКО; обучение лидеров студенческого самоуправления социально-культурному проектированию на краевом семинаре НКО; включение студентов вуза в краевые социально значимые проекты профориентационной направленности; инициирование лидерами вуза подготовки и проведения в других вузах города проектов по здоровому образу жизни студенческой молодежи (совместно с НКО); инициирование Студсоветом вуза проведения в академии и на муниципальном уровне коалиционной акции «Весенняя Неделя Добра».

Оценочно-диагностический этап эксперимента предполагал комплексную количественную и качественную оценки проделанной работы. Рамки статьи позволяют представить только отдельные параметры данных оценок. Так, количественная оценка экспериментальных замеров приводится в форме таблицы 1, фиксирующей уровень развития социального творчества лидеров вуза, составивших экспериментальную группу, куда вошли лидеры инициативной группы проектов «Формирование студсовета АлтГАКИ» и «ВНД в АлтГАКИ» (30 человек) по сравнению с контрольной группой (10 человек) лидеров вуза, не принимавших участие в данных проектах.

С целью выравнивания данных по ЭГ и КГ нами применялся метод математической статистики – ф-угловое преобразование Фишера, используемый для малых групп. В основу замеров по данной таблице положены уровни развития социального творчества лидеров из трёх экспериментальных групп (ЭГ1, ЭГ2, ЭГ3) по сравнению с контрольной группой (КГ) и критерии их оценки, разработанные автором исследования. Таблица 1 показывает, что на начало эксперимента на оптимальном уровне ни в ЭГ, ни в КГ нет ни одного человека. На конец эксперимента в КГ критический уровень развития социального творчества отмечается у 5-ти человек; оптимальный – у 1-го человека; в ЭГ1 и ЭГ2 оптимального уровня достигли от 1-го до 3-х человек, в ЭГ3 оптимальный уровень у 8 человек. По критерию Фишера в ЭГ1, ЭГ2, ЭГ3 вырос и средний коэффициент (так, в ЭГ3 – с 0,14 до 0,22), и коэффициент эффективности (в ЭГ3 – с 1,07 до 1,37). Это значительный прирост замеряемого качества для малых экспериментальных групп.

Группа	Этап эксперимента	Уровни развития социального творчества						Ср	Кэфф
		критический		допустимый		оптимальный			
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%		
ЭГ-1	начало	7	70	3	30	0	0	0,13	1
	конец	4	40	5	50	1	10	0,17	1,06
ЭГ-2	начало	6	66,6	3	33,4	0	0	0,12	0,92
	конец	1	11,1	5	55,5	3	33,4	0,19	1,18
ЭГ-3	начало	8	72,7	3	27,3	0	0	0,14	1,07
	конец	0	0	3	27,3	8	72,7	0,22	1,37
КГ	начало	7	70	3	30	0	0	0,13	-
	конец	5	50	4	40	1	10	0,16	-

Табл. 1. Уровни развития социального творчества в ЭГ1, ЭГ2, ЭГ3 и КГ в начале и конце эксперимента

Исследование процесса разработки и реализации социально-творческого оргпроекта доказывает, что педагогическая

Библиографический список

- Оленина, Г.В. Педагогические потенциалы социально-культурного проектирования и коммуникационного продвижения добровольческих инициатив учащейся молодежи: монография. – Барнаул: Изд-во АлтГАКИ, 2008.
- Николаев, Г.Г. Реализовать потенциал студенчества // Студенчество. Диалоги о воспитании. – 2005. – №3.
- Краткий словарь по социологии / под общ. ред. Д. М. Гвишиани, М.И. Лапина. – М.: Политиздат, 1982.
- Роль студенческого самоуправления в подготовке конкурентоспособных специалистов: Тезисы докладов участников Всероссийской конференции. – Екатеринбург: ГОУ ВПО «УГТУ-УПИ», 2005.
- Марков, А. П. Основы социокультурного проектирования: учеб. пособие / А.П. Марков, Г.М. Бирженюк. – СПб.: СПбГУП, 1998.

Статья поступила в редакцию: 15.03.10

логика усиления субъектной позиции студенческой молодежи, участвующей в этом процессе, заключается в том, что необходимо: 1) изучить отношение молодежи к социальным инициативам, сформировать инициативную группу (ИГ) лидеров; используя диалогические и игровые формы СКД, обучить ее навыкам проектирования инициативы в теоретическом варианте; 2) параллельно включить ИГ в реализацию существующих социально-творческих проектов (в нашем случае – это были локальный оргпроект «Формирование Студсовета АлтГАКИ»), на основе партнерского взаимодействия различных заинтересованных структур локального и муниципального социума; 3) управляя мотивацией и расширяя социально-культурное пространство инициативы, следует закрепить опыт лидеров, поручив им самостоятельную разработку и реализацию социально значимых проектов (в нашем случае это был муниципальный пиар-проект «Весенняя неделя добра в АлтГАКИ»), а затем обеспечить инициирование, разработку и реализацию студенческой молодежью собственных проектов социально-творческой направленности на основе создания ситуаций личного успеха, публичного признания достижений молодых проектировщиков. Комплекс этих воздействий способствует тому, что студенческая молодежь, реализуя свои инициативы на проектной основе и спланированной ресурсной базе, становится субъектом социокультурного проектирования, проявляет свое ответственное гражданское поведение.

Качественные результаты педагогического эксперимента позволяют утверждать, что в ситуации кризиса культурной и гражданской идентичности молодого поколения современную студенческую молодежь следует обучать социально-творческой деятельности, соединяя передачу знаний по социокультурному проектированию данной деятельности с погружением молодежи в реальную ситуацию реализации социально значимых проектов, где существует определенный технологический цикл. Занимаясь технологией реализации социально-творческих проектов студенческой молодежи, необходимо учитывать организационно-педагогические и психолого-педагогические условия этого процесса. Психолого-педагогические условия определяют необходимость опираться на возрастные особенности молодежной аудитории. Формируя инициативную группу проекта, следует ориентироваться на стремление молодежи, с одной стороны, идентифицировать себя с группой единомышленников, работать в команде, с другой, – учитывать желание у молодежи личного успеха, возрастное стремление к креативу, новому, необычному в аспекте формирования у студентов лидерских качеств и навыков. Именно лидеры вуза демонстрируют образцы позитивного досугового поведения, поскольку являются инициаторами, проектировщиками и реализаторами разноуровневых социально-творческих проектов. Организационно-педагогические условия и принципы последовательного роста и поэтапного развития социальной инициативы студенческой молодежи в социокультурном пространстве позволяют формировать тенденцию укрупнения масштабов организованной социально-творческой деятельности молодежи, о чем свидетельствуют количественные результаты педагогического эксперимента. Они же подтверждают идею об адекватности проектно-технологического подхода задаче формирования и стабилизации деятельности действительно жизнеспособного органа студенческого самоуправления.

УДК 373.2

*М.Г. Ким, аспирант Шадринского государственного педагогического института, г. Шадринск, E-mail: doshfak@mail.ru***ВОСПИТАНИЕ ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННОСТИ И НАСТОЙЧИВОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ В ИГРЕ**

В статье рассматриваются вопросы воспитания волевых качеств личности ребенка - дошкольника, дается анализ психолого-педагогических исследований по проблеме воспитания волевой сферы детей дошкольного возраста. Автор показывает возможности игры в воспитании целеустремленности и настойчивости у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: волевые качества личности, целеустремленность, настойчивость.

Проблема воспитания целеустремленности и настойчивости является актуальной на современном этапе развития общества и привлекает к себе большое внимание отечественных ученых. Формирование нравственно-волевой сферы – важное условие всестороннего воспитания личности ребенка. От того как, будет воспитан дошкольник в нравственно-волевом отношении, зависит не только его успешное обучение в школе, но и формирование жизненной позиции. Исследователи в области дошкольной педагогики интересуются различными аспектами проблемы формирования целеустремленности и настойчивости детей дошкольного возраста. Целеустремленность и настойчивость являются одним из основных волевых качеств личности, их исследование имеет, несомненно, теоретический интерес. С другой стороны, изучение целеустремленности и настойчивости заключает в себе и практическую ценность: закономерности в формировании целеустремленности необходимо учитывать при воспитании детей, начиная с первых лет жизни. Особую важность эти вопросы приобретают в связи с развитием активной личности ребенка, с подготовкой его к школе.

Современная ситуация в России выявила целый ряд проблем связанных с новым пониманием роли и места человека в обществе. Российское общество нуждается в творческих, целеустремленных, мыслящих людях способных адаптироваться к постоянно меняющейся среде, а также обеспечивающих свое собственное личностное развитие.

В «Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года» отмечается, что нравственный, волевой, самостоятельный человек представляет собой основной ресурс в развитии страны. Данная точка зрения также обосновывается в «Концепции дошкольного воспитания», в которой особо подчеркивается необходимость формирования волевой культуры личности. Уже в дошкольные годы ребенок учится преодолевать трудности, контролировать выполнение действий, оценивать результаты, совершать усилия воли. В основе воспитания волевых качеств личности лежит сложный механизм формирования волевого действия.

Гуманистические цели и ценности предполагают раскрытие всей полноты личностных, волевых проявлений, поэтому перед педагогической наукой стоит проблема поиска путей, способствующих максимальному воспитанию волевых качеств у ребенка в различных видах деятельности.

Современному ребенку необходимо уметь общаться друг с другом в процессе различных видов деятельности, принимать собственные решения в ситуации выбора, доводить дело до конца, проявлять при этом волевые усилия, настойчивость.

Имеющийся материал по проблеме формирования и развития волевых качеств личности необходимо подвергнуть осмыслению с точки зрения социально-экономических преобразований, происходящих в обществе и анализа психолого-педагогических исследований.

В отечественной педагогике общие проблемы нравственного воспитания детально разработаны в трудах А.И. Титаренко, Л.М. Архангельского, А.И. Афанасьева, И.Ф. Сवादковского, В. Т. Лихачева и др.

Своеобразие нравственного воспитания дошкольников и методика формирования нравственных качеств нашли отражение в трудах Т.И. Бабаевой, Р.С. Буре, С.В. Петеринной, А.М. Виноградовой, Т.А. Марковой, В.Г. Нечаевой и др. Изучением вопросов воспитания волевых качеств личности дошкольников занимались В.К. Котырло, А.В. Су-

ровцева, А.В. Веденов, Н.А. Цыркун и др. По мнению большинства ученых, именно в этот период закладываются основы таких волевых качеств, как целеустремленность, настойчивость, упорство, самостоятельность, выдержка.

Логика нашего исследования предполагает рассмотреть различные подходы к использованию игры в формировании волевых качеств личности.

Воспитание целеустремленности и настойчивости является одной из актуальных задач теории дошкольного воспитания. Однако, специальных исследований, посвященных изучению возможностей, своеобразия развития этого качества у дошкольников в настоящее время почти нет. Хотя в научных работах по детской психологии и дошкольной педагогике высказано много ценных и интересных положений, касающихся формирования отдельных компонентов данных волевых качеств. Однако до настоящего времени они не обобщены и не проанализированы.

Следует оговориться, что в этой статье автор остановится лишь на отдельных моментах воспитания целеустремленности и настойчивости, которые возможно обсуждать в связи с имеющимся научным материалом. В детской психологии и дошкольной педагогике до сих пор отсутствует единое и четкое понятие целеустремленности и настойчивости, как качества личности. Определяя целеустремленность и настойчивость, как умение ребенка принимать цель взрослого или ставить ее самому, планировать основные этапы работы, доводить дело до конца. Задачей данной статьи мы поставили следующее: путем изучения психолого-педагогической литературы установить некоторое своеобразие проявления целеустремленности и настойчивости у дошкольников и возможности ее формирования в игровой деятельности.

Цель у ребенка появляется в первые годы жизни. В раннем возрасте сами движения как бы подсказывают ребенку их цель. Позднее наглядно воспринимаемые цели, начинают руководить движениями, но цели в этом возрасте кратковременны и неустойчивы. Поведение ребенка определяется не заранее поставленными целями, а зависит от конкретных предметных обстоятельств.

И.П. Павлов писал: «Рефлекс цели имеет огромное жизненное значение, он есть основная форма жизненной энергии каждого из нас... Вся жизнь делается рефлексом цели, делается только людьми, стремящихся к той или другой поставленной ими себе в жизни цели».

В дошкольном возрасте происходит переход от произвольных движений к произвольным. В различных видах деятельности дети начинают выделять ее цель, управлять своим поведением, подчинять свои действия создаваемым целям, учатся доводить дело до конца. Но цели дошкольника продолжают оставаться ситуативными, недлительными и неустойчивыми (Я.З. Неверович, А.Н. Давыдова, К.М. Гуревич, Е.А. Аркин, А.В. Веденов, Р.И. Жуковская, А.В. Суровцева).

Н.К. Крупская отмечает, что в первые годы жизни цели носят подражательный характер, дальше они становятся обдуманными, мотивированными. У дошкольника следует различать два типа возникновения цели: принятие от взрослого и самостоятельная постановка. Цель от взрослого дети почти всегда принимают, необходимо специальное педагогическое руководство, что бы цель, предложенная взрослым, была, не только принята ребёнком, но удержана и реализована [1].

Вместе с тем, дошкольник оказывается способным поставить перед собой цель и самостоятельно. Это становится возможным при наличии у ребенка большого желания что-то сделать и определенных условий для реализации его, где существенное место занимают умения и навыки, представление плана действий результата деятельности в целом. Если отсутствует одно из их условий, то дети даже 5-6 лет при постановке цели нуждаются в непосредственной помощи взрослого. (А.А. Люблинская, Р.И. Жуковская). А младшие школьники вообще затрудняются самостоятельно ставить цели, они принимают их от педагога (В.Г. Нечаева). Это положение В.Г. Нечаевой требует на наш взгляд, некоторого уточнения. «Оно верно относительно учебной и трудовой деятельности. Что же касается игры (особенно сюжетно-ролевой), то здесь уже и младшие дошкольники способны самостоятельно ставить цель. Ребенок в дошкольном возрасте может вычленять цели внешние и относящиеся к собственному поведению. Цель должна быть сильна, близка и понятна детям»

Умение словесно сформулировать цели и подчинить свои действия развивается у ребенка в тесной связи с изменением и усложнением содержательной стороны этих целей. Вначале они неустойчивы и лишь на короткое время могут определить его деятельность. Однако чем старше становится дошкольник и, следовательно, чем шире у него опыт практического и успешного достижения целей, тем устойчивее цели его деятельности, тем настойчивее и планомернее он их достигает. Важно, что ребенок ставит цели и стремится их реализовать. Цель составляет существенное звено волевого акта и по этому формирование целей детской деятельности, а также способов их достижения является первостепенной задачей воспитания воли (Я.З. Неверович). Длительность сохранения цели зависит от успеха и неуспеха деятельности. При неудаче даже большинство детей старшего дошкольного возраста отвлекаются от цели (Я.З. Неверович, А.И. Голубева).

Для дошкольников доступны близкие цели. Важно, чтобы реализация цели шла сразу же за постановкой. Если между постановкой и выполнением проходит определенный промежуток времени, то цель не удерживается даже детьми подготовительной группы. Чем отдаленнее цель, тем больше промежуточных звеньев включено в процессе ее реализации, тем труднее ребенку подчинить свои действия поставленной цели. Чтобы такая цель была осуществлена, необходима мотивация деятельности (К.Я. Вольцис).

Существует прямая зависимость между постановкой, устойчивостью цели и мотивационной сферой. Мотив - это движущая сила целенаправленной деятельности. Для возникновения действия, как утверждает А.Н. Леонтьев надо, чтобы цель была осознана в своем отношении к мотиву деятельности. Из этого следует, что цель одного и того же действия может осознаваться по-разному, в зависимости от того, в связи с каким именно мотивом она возникает (А.Н. Леонтьев). Чем реальнее для ребенка выступает связь между тем, что он делает, и тем, для чего он это делает, тем более планомерный и целенаправленный характер приобретает детская деятельность (Я.З. Неверович).

В дошкольном возрасте мы впервые встречаем соотношение между главными и второстепенными мотивами. Дошкольник уже вычленяет для себя оптимальный мотив, благодаря чему деятельность его становится более устойчивой. Деятельность ребенка побуждается не отдельными мотивами, а известным соподчинением мотивов. Выбор мотива приводит к принятию решения. Это является центральным моментом волевого акта. Теперь ребенок может стремиться к достижению цели, которая сама по себе не привлекательна для него, ради чего-нибудь другого, или, наоборот, отказаться от чего-либо приятного, для того, чтобы достичь более важного или избежать нежелательного. Так развиваются у дошкольника целенаправленные процессы. Нужно, чтобы была тесная связь между сознательной целью и мотивом (А.Н. Леонтьев).

Первые целенаправленные действия могут возникнуть и должны формироваться внутри более сложной деятельности, включающей определенное отношение продукта данного действия к мотиву, благодаря которому и становится возможным выделение его цели. (Н.И. Непомнящая). Характер целенаправленной деятельности идет от деятельности, в которой цели и мотивы совпадают, постепенно переходят к более сложным ее формам, в которых достижение цели диктуется уже мотивами социального порядка (Я.З. Неверович). К концу дошкольного возраста дети начинают выполнять такую деятельность, в которой мотив и цель относятся как конечный и промежуточные продукты (Н.И. Непомнящая).

За постановкой цели следует ее реализация. Ребенок должен продумать основные этапы предстоящей деятельности, найти пути и методы их осуществления, преодолевая трудности, добиться выполнения поставленной цели (А.Г. Ковалев, В.А. Яковлев, А.А. Люблинская). Проявление замысла и плана действий впервые фиксируется у детей 3-го года жизни в процессе игры. Но замысел у них еще очень неустойчив, часто меняется (Н.М. Щелованов, Н.М. Аксарина, С.В. Яковлева) [2].

В дошкольные годы основой для развития у детей умения планировать, достигать результата является активность и определенная самостоятельность, достигнутые ребенком вследствие всей предшествующей жизни и воспитания, появления более сложных видов деятельности, при которых ребенок самостоятельно выполняет задачу. В дошкольном возрасте ставится возможным переход от использования объекта к его созданию в результате реализации системы последовательных действий.

Необходимо учитывать своеобразие планирования индивидуальной и коллективной деятельности детей. В индивидуальной деятельности ребенку нужно продумать основные пути для реализации своей цели самостоятельно. При коллективной же деятельности он должен согласовать свой план с предложением сверстников, принять активное участие в совместном обсуждении выполнения общей цели. Таким образом, появляется дополнительный фактор, влияющий на умение планировать деятельность коллектива детей.

При организации индивидуальной деятельности, планировать ребенка учит педагог путем непосредственного включения в детскую деятельность, или путем создания определенных педагогических условий, способствующих планированию.

В процессе совместной деятельности роль педагога изменяется. Он должен продумать систему вопросов, помогающих обсуждать выполнение этапов деятельности, представляя детям максимальную самостоятельность при разборе, эффективно используя знания и умения каждого ребенка группы. В совместной деятельности следует различать предварительное планирование, которое осуществляется коллективно, и планирование в процессе, которое производится каждым участником общего дела (К.Я. Вольцис).

На основе изучения опыта работы детских садов В.Г. Нечаева делает вывод о том, что предварительное планирование чаще осуществляется самим педагогом. Воспитатель нередко устраняет все трудности, неправоммерно облегчает этап планирования. Все это отрицательно сказывается на воспитании целеустремленности в целом.

Как свидетельствуют научные исследования, дети младшего дошкольного возраста затрудняются в планировании, старшие дошкольники же более активно стремятся довести дело до конца, способны, в определенной степени, своими силами преодолеть трудности (А.И. Голубева, В.Г. Нечаева, Я.З. Неверович). Для детей этого возраста характерна критическая оценка своих действий. У старших дошкольников в деятельности начинает проявляться определенная целенаправленность, более или менее продолжительный период деятельности (А.Н. Леонтьев, И.Т. Бжалава, И.А. Арямов).

Эффективными средствами воспитания целеустремленности советские психологи и педагоги считают разнообразную деятельность детей, прежде всего игру.

Процесс воспитания целеустремленности и настойчивости в игровой деятельности заключается в своевременном привитии ребенку умения задумывать и выполнять самую простую задачу в ролевом действии, умение развивать сюжет игры. В ролевой игре есть цель и результат. Цель игры - осуществление роли. «Самые любимые, самые нужные детям игры - это те, где дети сами ставят, цель игры считает Н.К. Крупская, важно, чтобы дети сами придумывали игры, ставили себе цели. Процесс игры заключается в осуществлении поставленной цели; ребята вырабатывают, план выбирают средства осуществления его. По мере развития ребят, роста их сознательности сложнее становятся цели, четче планирование, мало-помалу игра переходит в общественную работу».

Детей интересует конечный продукт деятельности, причем они всегда его включают в дальнейшую игру. Действия имеют определенную последовательность (Д.Б. Эльконин, Р.И. Жуковская).

Игровая цель ставится самими детьми. Обязательность цели, упорство в ее достижении основано на увлечении игрой, на удовлетворении, которое она доставляет (Н.К. Крупская). В игре происходит совпадение цели и мотива (Д.Б. Эльконин, Н.И. Непомнящая). Необходимо детей дошкольного возраста учить планировать игру, доводить замысел до конца. Педагог может ребенку подсказать цель, проводить с детьми специальные игры-занятия, вызвать желания играть с известной игрушкой (Д.В. Менджеричкая, Р.И. Жуковская).

Анализ психолого-педагогической литературы позволяют, в некоторой степени, определить возможности и своеобразие формирования целеустремленности и настойчивости у детей-дошкольников в игровой деятельности в условиях общественного воспитания. Анализ сформированности целеустремленности проводится по трем компонентам: постановка цели, планирование, доведение дела до конца в индивидуальной и совместной сюжетно-ролевой игре.

В индивидуальной и совместной игре цель, как правило, ребенок ставит самостоятельно или принимает от товарища. Мотив вносится самим ребенком. Цель и мотив всегда совпадают. Это создает условия, при которых возникает оптимальный интерес к деятельности.

Планирование в индивидуальной игре установить трудно. Оно осуществляется в процессе деятельности самим ребенком. План определяется ролью, которая довольно свободно в зависимости от уровня знаний и умений, воображения отдельного ребенка может изменяться.

В совместной игре имеет место предварительное планирование и в процессе деятельности. Предварительное планирование происходит частично: дети обсуждают, во что они будут играть, распределяют роли, готовят игровое место. Но сюжет и игры почти никогда не разбирается. Планирование в процессе игры осуществляется самими детьми через роль и общий сюжет, причем, каждый участник игры непрерывно корректирует ведение общего замысла.

Как видно из анализа, в игре не создаются оптимальные педагогические условия для воспитания у детей умения планировать. Необходимость обязательного планирования исключается структурой самой игровой деятельности. Педагог непосредственно формировать у детей этот компонент целенаправленности, не нарушая природы игры, может ограничено. У него на вооружении остаются, в основном, опосредованные методы.

Доведение дела до конца, осуществление замысла в игре (индивидуальной и совместной) также зафиксировать довольно трудно из-за творческого разнообразия выполнения сюжета. Однако показателями этого компонента можно считать в индивидуальной игре степень выполнения взятой роли, разнообразие замысла, а в совместной игре: степень уча-

стия ребенка в реализации общего замысла (выполнение взятой роли, согласованность между ролями). Для того чтобы ребенок оказался способным осуществить свою роль и общий сюжет, у него должны быть развиты оценка, самооценка, элементы самоконтроля, ответственность за выполнение дела, как в индивидуальной, так и общей игре. В процессе игровой деятельности почти исключается непосредственное влияние педагога на формирование этих качеств у детей. У него остается, опосредованное управление. Однако ценность коллективной игры для развития целеустремленности у детей заключается в том, что играющие ставятся в прямую зависимость друг от друга (в отличие от продуктивной деятельности, где зависимость выражается через продукт труда). В связи с этим возникают благоприятные условия для воспитания у детей ответственности за выполнения общего дела, что, в свою очередь, способствует формированию у них общественной направленности.

По мнению А.В. Суровцевой процесс воспитания в игре целеустремленности, настойчивости, упорства заключается в своевременном привитии ребенку умения задумывать и выполнять самую простую задачу в ролевом действии, умения развивать сюжет игры, сооружать постройку, изготавливать игрушку-самоделку [3].

В каждом возрасте как показывают исследования (Г.Н. Авхач), личность имеет определенный стержень, вокруг которого формируются волевые качества, особенно целеустремленность, настойчивость. В экспериментальном исследовании, проведенном Г.Н. Авхач, при создании проблемной ситуации дети усваивают формы поведения и деятельности еще недоступные им в действительной жизни. Решение проблемных ситуаций обогащает жизненный опыт детей и позволяет усложнить игру, в которой происходит усвоение ребенком форм и способов деятельности, норм и правил морали.

В исследовании Р.И. Жуковской представлен опыт воспитания целеустремленности, самостоятельности, настойчивости, упорство в игре - драматизации и сюжетно-ролевой игре. На наш взгляд, в данном исследовании воспитание целеустремленности дошкольников осуществляется благодаря наличию интереса детей к игровой деятельности и не связано с проявлением волевого усилия - к отсутствию целеустремленности. Но на наш взгляд, именно волевое усилие является одним из главных средств, с помощью которых личность осуществляет власть над своими побуждениями [4].

Нам представляется интересной точка зрения Р.М. Геворкян, которая отмечала, что воспитание у детей целеустремленности в поведении дошкольников заключается в умении поставить реальную цель, выбрать средства для ее достижения, спланировать примерный ход действий, преодолевать трудности. Работа по воспитанию целеустремленности - это длительный и сложный процесс, который наилучшим образом осуществляется в игре. Вначале целеустремленность всецело зависит от заинтересованности, удовольствия, которое игра доставляет ребенку. При воспитании целеустремленности необходимо, прежде всего, учитывать индивидуальные особенности детей, обычно проявляющиеся в мотивах выбора темы игры (у одного - подражание на основе заинтересованности, у другого - сознательный интерес и т.д.), в верности поставленной цели, в творческих поисках, в стремлении преодолении затруднений, умении согласовывать свой замысел с замыслами товарищей, а также отстоять свое предложение, в степени заинтересованности в игре, развитие воображения [5].

Волевые качества личности дошкольников, по мнению Н.А. Цыркун рождаются и развиваются в игре с правилами. Так, воспитанию воли способствуют подвижные игры с правилами. Наличие правил, которые надо выполнить в игре, воспитывают у детей ответственность за свои действия, способствуют развитию целенаправленности, настойчивости и самоконтроля. Важным моментом является в таких играх появление мотива выиграть при соблюдении правил. Преодоление препятствий в таких играх требует волевых усилий. В

исследовании Н.А. Цыркун акцентируется внимание на подвижных играх, где развивается регулирующая функция воли. Например, в игре «Хитрая лиса» дети должны проявлять выдержку, упорство. Ребенок «лиса» должен вести себя так, чтобы дети не догадались о том, что именно он выбран «лисой» и будет их догонять [6].

Предпосылкой развития воли в дидактической игре является освоение ребенком предметно-содержательной стороны игровой деятельности: формирование умений поставить цель, выбрать роль, взаимодействовать с товарищем, согласовывать свои действия, проявлять усилия для достижения поставленной цели. Для формирования выделенных умений целесообразно выделить время для самостоятельной игры дошкольников (исследование А.Н. Фроловой).

С точки зрения психологов (В.С. Мухина), главный путь воспитания воли у дошкольника - это становление этапов волевого действия. По мнению автора, развитие волевого действия проходит в трех направлениях: развитие целенаправленности действия, установление отношения цели действия к мотиву, возрастание регулирующей роли речи в выполнении действий.

Дошкольник постепенно начинает удерживать цель деятельности в условиях помех, отвлекающих моментов, при отсутствии способа его достижения. Удержание цели зависит от трудности задания, длительности его выполнения.

Побуждению детей к волевым усилиям, преодолению трудностей, проявлению выдержки способствует одобрение ребенка, оценка его поведения взрослым, значимость достигнутых им результатов. Наибольший интерес для нас представляет игра как средство формирования волевых качеств, так как в играх у детей формируется способность добровольно, по собственной инициативе подчиняться различным требованиям, проявлять упорство и настойчивость. Можно сказать, что игры являются первой школой воли ребенка. Сначала дети безответственно выполняют взятую на себя роль, часто бросают игру. Причина непостоянства участия в игре не только в недостаточно развитой воле, но и в неясной цели игры, или если роль ребенка не устраивает. Ребенок направляет своё поведение в игре в том случае, когда поставленная перед ним цель ему вполне ясна и не может её достигнуть обычным путём, без волевого усилия.

В процессе наблюдения нами выявлено, что у детей старшего дошкольного возраста появляется способность отказаться от нежелательных действий и продолжить игру, т. е. подчиниться высшим общественным мотивам, которые побуждают ребенка к проявлению воли.

Как отмечал Л.С. Выготский, умение управлять своим поведением, сдерживать непосредственные импульсивные действия, заменять их другими, вытекающими не из непосредственно воздействующей внешней ситуации, а из стремления подчинить свое поведение известному игровому правилу, направлять поведение сообразно с задачами игры; умение координировать свои действия с деятельностью товарищей, словом, все элементы первичного управления собой, которые заслуживают названия волевых процессов, первоначально возникают и проявляются в какой-либо коллективной форме деятельности. Ее примером может служить игра с правилами. Потом эти формы сотрудничества, приводящие к подчинению поведения игровому правилу, становятся внутренними формами деятельности ребенка, его волевыми процессами [7].

Побуждению детей к волевым усилиям, преодолению трудностей, проявлению выдержки способствует одобрение ребенка, оценка его поведения, значимость достигнутых им результатов.

В играх у детей формируется способность добровольно, по собственной инициативе подчиняться различным требованиям, проявлять упорство и настойчивость. Можно сказать, что игры являются первой школой воли ребенка.

Сначала дети безответственно выполняют взятую на себя роль, часто бросают игру. Причина непостоянства не только в недостаточно развитой воле, но и в неясной цели игры, или

если роль ребенка не устраивает. Ребенок направляет своё поведение не только в том случае, когда поставленная перед ним цель ему вполне ясна и не может её достигнуть обычным путём, без волевого усилия.

У детей старшего дошкольного возраста появляется способность отказаться от нежелательных действий и продолжить игру, т. е. подчиниться высшим общественным мотивам, которые побуждают ребенка к проявлению воли.

Анализ психолого-педагогических исследований по проблеме воспитания волевых качеств личности дошкольников в игре позволяет сделать вывод о том, что данная проблема является достаточно актуальной на современном этапе развития дошкольной педагогики. Отдельные аспекты данной проблемы рассматривались в контексте различных психологических и педагогических исследований (Н.В. Суровцева; Н.А. Цыркун; Р.М. Геворкян; Р.И. Жуковская). Надо сказать, что игра является ведущим видом деятельности ребенка-дошкольника. Именно в игре возникают и развиваются фундаментальные личностные новообразования. Игра и психическое развитие находятся в таких же отношениях, как обучение и развитие. Характерными особенностями игры становятся символизм, оперирование предметами-заместителями, «оторванными» от реальных предметов, от реальных ситуаций – смыслами, и сознательное построение своих действий в соответствии с ними, преобразование реальных предметов в соответствии с собственным замыслом. Все это содержит в себе возможность прогноза своих действий, их сознательной регуляции, переноса в другие ситуации, что является признаком произвольности. Действие в воображаемой ситуации, порождение собственных, стремления к преобразованию ситуаций и реальных предметов – все это возникает в игре.

Эффективными моментами воспитания целеустремленности и настойчивости в игре можно считать оптимальный интерес к деятельности и общественную направленность. Однако следует отметить определенную ограниченность воспитания целеустремленности в этой деятельности, особенно таких компонентов ее, как планирование, осуществление задуманного.

В воспитании тех или иных волевых качеств личности ребенка немаловажную значимость имеет игра. Игра – наиболее доступный для детей вид деятельности, способ переработки полученных из окружающего мира впечатлений. В игре ярко проявляются особенности волевых качеств ребенка, его эмоциональность, активность и социально-нравственное развитие.

Используя игру, как средство воспитания волевых качеств личности детей старшего дошкольного возраста, нами в ходе исследования будет разработана модель по формированию таких качеств как целеустремленность и настойчивость, в процессе игровой деятельности. Попытаемся опытно – поисковым путем доказать эффективность, формирования волевых качеств личности детей старшего дошкольного возраста в игре. Предметно – развивающая среда в ДОУ выступит в роли стимулятора, движущей силы в целостном процессе становление личности дошкольника и будет способствовать проявлению волевых качеств, таких как целеустремленность и настойчивость, что не мало важно для дальнейшего обучения в школе. Именно наличие этих качеств у дошкольников позволяет довести начатое дело до конца, проявить «силу воли», бороться с возникающими трудностями. Данные качества являются важными на всех последующих этапах жизни человека. Будет создано единое ценностно-смысловое, сотрудничество педагогов и родителей на основе понимания, сущности проблемы, форм и методов эффективного формирования волевых качеств личности старшего дошкольного возраста в играх с правилами.

Анализ психолого-педагогических исследований (А.В. Запорожец, В.К. Котырло, Л.Н. Непомнящая, Н.А. Цыркун и др. позволяет выделить следующие особенности в развитии волевых качеств детей дошкольного возраста):

В дошкольном детстве начинает складываться сознательное управление поведением. Волевые действия, входящие в структуру волевого качеств, сосуществуют с действиями импульсивными, непреднамеренными.

Развитие волевых качеств ребенка тесно связано с происходящим в дошкольном возрасте изменением мотивов поведения, формированием соподчинения мотивов. Ребенок начинает сознательно добиваться поставленной цели, не поддаваясь влиянию побуждений, связанных с другими, менее значимыми мотивами.

В дошкольном детстве постепенно формируется умение удерживать возникающую цель. Большое значение для формирования целенаправленности действий имеют в дошкольном возрасте успехи и неудачи при выполнении заданий.

Дети младшего дошкольного возраста обладают ограниченной способностью к волевому усилию (волевое усилие – структурный компонент волевого качества). Старшие дошкольники способны к проявлению значительных волевых усилий.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить ряд условий, способствующих воспитанию волевых качеств личности дошкольника:

1. Воспитание волевых качеств личности способствует твердо установленный режим дня.

2. Выполнение детьми различных поручений и обязанностей позитивно влияет на процесс воспитания целеустремленности, настойчивости, упорства и др. волевых качеств личности дошкольника.

3. Наибольшие волевые усилия дети дошкольного возраста проявляют при ожидании обещанных наград, меньше при ожидании наказания.

4. Эффективно в процессе воспитания волевых качеств личности использовать чтение специально подобранных произведений.

5. Успешность воспитания волевых качеств личности зависит от стиля общения взрослого с ребенком. Демократиче-

ский стиль общения с детьми повышает их волевою активность. Неправильно организованное общение может привести к неприятной цели, задаваемой взрослыми.

6. Большие возможности в воспитании волевых качеств личности дошкольника заложены в игре.

Используя игру, как средство воспитания волевых качеств личности детей старшего дошкольного возраста, нами в ходе исследования будет разработана модель по формированию таких качеств как целеустремленность и настойчивость, в процессе игровой деятельности. Попытаемся опытно – поисковым путем доказать эффективность, формирования волевых качеств личности детей старшего дошкольного возраста в игре. Предметно – развивающая среда в ДОУ выступит в роли стимулятора, движущей силы в целостном процессе становления личности дошкольника и будет способствовать проявлению волевых качеств, таких как целеустремленность и настойчивость, что не мало важно для дальнейшего обучения в школе. Именно наличие этих качеств у дошкольников позволяет довести начатое дело до конца, проявить «силу воли», бороться с возникающими трудностями. Данные качества являются важными на всех последующих этапах жизни человека. Будет создано единое ценностно-смысловое, сотрудничество педагогов и родителей на основе понимания, сущности проблемы, форм и методов эффективного формирования волевых качеств личности старшего дошкольного возраста в играх с правилами.

Анализ психолого-педагогических исследований по проблеме воспитания волевых качеств личности дошкольника позволяет сделать вывод о том, что данная проблема является достаточно актуальной на современном этапе развития дошкольной педагогики. Отдельные аспекты данной проблемы рассматривались в контексте различных психологических и педагогических исследований, но проблема воспитания волевых качеств личности дошкольника в игре не была заявлена в качестве самостоятельного педагогического исследования. Данная проблема является предметом нашего исследования.

Библиографический список

1. Крупская, Н.К. Дети – наше будущее: сборник статей о дошкольном воспитании / Сост. Л.Э. Иоффе, Р.Е. Орлова. – М.: Просвещение, 1984.
2. Непомнящая, Н.И. Формирование воли // Психология дошкольника: Хрестоматия. – М., 2000.
3. Суворцева, А.В. Воспитание воли детей старшего дошкольного возраста. – М.: Учпедгиз, 1952.
4. Жуковская, Р.И. Воспитание детей в игре. – М., 1963.
5. Игра и дошкольник. Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности: сборник статей / под ред. Т.И. Бабаевой, З.А. Михайловой. - СПб.: «Детство-пресс», 2004.
6. Цыркун, Н.А. Развитие воли у дошкольников / Н.А. Цыркун. – Мн.: Нар. света, 1991.
7. Выготский, Л.С. Воля и ее развитие в детском возрасте // Развитие высших психологических функций. – М., 1960.

Статья поступила в редакцию 18.03.10

УДК: 355.58

Н.В. Авдеева, аспирант РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: avd-82@yandex.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В КУРСЕ ОБЖ

В работе дается современный анализ понятий «учебно-исследовательская деятельность учащихся», «исследовательские умения», предлагаются задания исследовательского характера используемые в школьном курсе ОБЖ. В статье также рассматриваются требования к использованию заданий исследовательского характера в школьном курсе ОБЖ

Ключевые слова: исследовательские умения, учебно-исследовательская деятельность учащихся, учебные задания исследовательского характера.

Характерной особенностью школьного образования сегодня является развитие личности способной творчески мыслить. В связи с этим разрабатываются различные виды технологий, ориентированные на реализацию собственной индивидуальности и активизацию исследовательской деятельности. Организация исследовательской деятельности направлена на образование, воспитание и развитие учащихся, на стимулирование у ребенка познавательной активности, индивидуальных творческих задатков, формирования логического научного мышления. В последние десятилетия в практику многих обра-

зовательных учреждений по всей стране вошла учебно-исследовательская деятельность учащихся [1].

Необходимо отметить, что учебно-исследовательская деятельность зависит от деятельности педагога и связанное с этим желание ребенка, так же от такой положительной творческой атмосферы, которую задает педагог во время занятий, тем самым, развивая мотивационный интерес к изучению данного курса. В данном случае важным воспитательным потенциалом является функция межличностного взаимодействия ученика и учителя. Он обеспечивает положительную

установку на совместную творческую работу, совместное планирование и анализ результатов деятельности.

Уточнение понятийного аппарата и соотношение основных понятий в отношении учебно-исследовательской деятельности учащихся в целом и учебно-исследовательской деятельности в процессе обучения ОБЖ в частности является особо значимым на современном этапе развития школьного образования. Рассмотрим основные определения и содержание некоторых составляющих учебно-исследовательской деятельности учащихся.

Современные исследователи (Н.Г. Алексеев, С.И. Брызгалова, А.С. Обухов, Л.Ф. Фомина, А.П. Тряпицына) отмечают, что в вопросах изучения учебно-исследовательской деятельности придается большое значение развитию исследовательской деятельности учащихся в школе. Термины «учебно-исследовательская деятельность» и «исследовательская деятельность» учащихся в исследованиях А.С. Обухова, Л.Ф. Фоминой и др. рассматриваются как равнозначные.

А.С. Обухов в статье «Развитие исследовательской деятельности учащихся» считает, что исследовательская деятельность – это процесс совместной творческой деятельности двух субъектов по поиску решения неизвестного, в ходе которого осуществляется трансляция культурных ценностей, результатом которой является формирование мировоззрения [2].

Учебно-исследовательская деятельность учащихся, по мнению Л.Ф. Фоминой – это форма организации учебно-воспитательной работы, которая связана с решением учащимися творческой, исследовательской задачи в различных областях науки, техники, искусства и предполагающая наличие основных этапов [3].

Обобщая вышеизложенное, под учебно-исследовательской деятельностью мы понимаем деятельность школьников, связанную с решением ими задач теоретического и практического характера с заранее неизвестным для них решением.

Согласно проведенному анализу исследуемой проблемы, содержание организации учебно-исследовательской деятельности учащихся находится в динамике, она трансформируется в процессе обучения, развивая исследовательские умения, которые способствуют творческому становлению личности каждого ученика.

Исследовательские умения являются составляющими учебно-исследовательской деятельности учащихся. При анализе психолого-педагогических источников многогранность термина «исследовательские умения», нашло отражение в исследованиях представителей различных наук: философии, психологии, социологии и педагогики.

Так, «исследовательские умения» как способ реализации «отдельной деятельности» трактуются в монографии С.И. Брызгаловой. Автор выделяет следующие группы исследовательских умений: научно-информационные; методологические; теоретические; эмпирические; письменно-речевые; коммуникативно-речевые [4]. Оригинальная классификация представлена в работе И.А. Зимней, Е.А. Шашенковой. Они рассматривают исследовательские умения в зависимости от содержания исследовательской деятельности: интеллектуально-исследовательские (умение анализировать, синтезировать и др.); информационно-рецептивные (умение наблюдать, собирать и обрабатывать данные); продуктивные (умение проводить наблюдение, эксперимент) [5].

Организация и внедрение учебно-исследовательской деятельности в процесс обучения является важным направлением современного школьного образования в условиях ее модернизации. В настоящее время образовательные учреждения имеют возможность определять предметно-содержательное наполнение вариативной части базисного учебного плана предмета ОБЖ, что позволяет проводить индивидуальные и групповые занятия с учащимися, организуя учебно-исследовательскую деятельность под руководством опытных учителей.

Согласно проведенному анализу, учебно-исследовательская деятельность учащихся представлена разнообразными формами: детские объединения учащихся по интересам, кон-

ференции, олимпиады, турниры, выставки, научно-методические сборы, летние школы, научные объединения учащихся.

Междисциплинарное и практико-ориентированное содержание курса основ безопасности жизнедеятельности, по нашему мнению, располагает возможностями для проведения различных видов учебно-исследовательских работ учащихся на уроках и внеклассных занятиях. При изучении курса безопасности жизнедеятельности учащиеся занимаются различной мыслительной деятельностью: сравнивают, анализируют, обобщают, делают выводы из изучаемого материала. Во время проведения уроков по ОБЖ очень важно учить школьников доступным приемам исследовательской деятельности и креативности. Отметим, что развитие исследовательских умений, исследовательского поведения на уроках является необходимыми компонентами учебно-исследовательской деятельности учащихся. Разработка и применение специальных заданий исследовательского характера способствует развитию мотивации ребенка к изучению данного курса в школе.

В ходе исследования нами разработаны и предложены такие виды заданий исследовательского характера на уроках ОБЖ, такие как: работа с различными видами информационных материалов – анализ текста, выделение причинно-следственных связей, подготовку аннотаций к источникам дополнительной литературы и т.д. Где учитывалась не только актуальность темы исследования, так же ее реальность и доступность, вследствие чего, по нашему мнению, повышается уровень мотивации к обучению и интересу к данному предмету.

В качестве примера, мы предлагаем методику работы с информационными материалами, ниже приведен один из вариантов урока с элементами заданий исследовательского характера, которые мы используем в своей практике преподавания школьного курса ОБЖ, при изучении темы «Происхождение землетрясений» (для 7 класса). Знакомим учащихся с исследовательскими умениями на примере заданий, выполняемых совместно с учителем. При изучении землетрясений, как природного явления, с учащимися подробно разбираем отрывок из воспоминаний очевидцев землетрясения – лейтенанта Биллингса служившего на военном судне «Уотери» в 1868г. Целью рассмотрения этого примера выделение конкретных особенностей землетрясения, его последствий, признаков приближения цунами. Для удобства восприятия незнакомого текста, как в информационном, так и в стилистическом плане, он был роздан по одному экземпляру на парту. Делаем анализ текста, выделяя в нем необходимое и устанавливая причинно-следственные связи, выдвигая предположения и умение делать выводы. Мы заполняем таблицу, выделяя особенности землетрясений, а новые незнакомые слова находим в учебнике. В качестве домашнего задания учащиеся самостоятельно должны поработать с информационными источниками, проанализировав количество землетрясений произошедших за 5 лет в России и мире, на основании этого заполнить таблицу, сделать график и обобщающий вывод по нему. На уроке под руководством учителя начинается этап формирования исследовательских умений.

Развитие исследовательских умений на уроках ОБЖ так же возможно в ходе создания учителем и решения учащимися проблемных ситуаций, подготовке школьников сообщениями, эссе, проведении мини-исследований.

Таким образом, изучение педагогической и методической литературы позволило составить подробную характеристику компонентов учебно-исследовательской деятельности, разработать методические основы их организации и применения в школьном курсе ОБЖ.

Подводя итог вышеизложенному можно сказать, что при организации учебно-исследовательской деятельности учащихся в курсе ОБЖ необходимо учитывать следующие требования:

- разработанные задания исследовательского характера должны применяться поэтапно;
- использование заданий исследовательского характера должно занимать определенное место и время на уроках;

- информация, содержащаяся в заданиях должна соответствовать уровню знаний и возрастным особенностям учащихся.

- задания исследовательского характера должны быть актуальными, проблема их решения должна быть реальной и доступной.

Библиографический список

1. Леонтович, А.В. Об основных понятиях концепции развития исследовательской и проектной деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. - М. - 2003. - № 4.
2. Обухов, А.С. Исследование позиций исследовательской деятельности. Что и как развивать // Исследовательская работа школьников. - 2003. - №4.
3. Фомина, Л.Ф. О некоторых тенденциях развития учебно-исследовательской деятельности школьников: История развития с 1917 года до наших дней. [Э/р]. – Электрон. ст. Р/д к ст.: <http://www.researcher.ru/development>.
4. Брызгалова, С.И. Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию: теория и практика: монография. - Калининград, 2004.
5. Зимняя, И.А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности / И.А. Зимняя, Е.А. Шашенкова. - Ижевск: ИЦПКПС, 2001.

Статья поступила в редакцию 18.03.10

УДК 378+159.9:316.35

Н.И. Лыгина, канд. пед. наук, доц.; **О.В. Макаренко**, канд. психол. наук; **Е.А. Лебедева**, канд. пед. наук, НГТУ, г. Новосибирск, E-mail: niligina@yandex.ru

РАБОТА В КОМАНДЕ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Даны рабочие определения понятий «компетенция», «профессиональная компетенция», предложена структура компетенций преподавателя. Выделены цели, особенности, типология членов команды преподавателей, формы командной работы и основные этапы командообразования. Обобщены способы активизации деятельности обучающихся по материалам интерактивного семинара преподавателей как одного из этапов командообразования.

Ключевые слова: компетенции, командная работа преподавателей, способы активизации деятельности обучающихся.

В современном мире одним из важнейших факторов успеха в достижении поставленных целей практически в любой сфере деятельности является командный подход. Современный предметоцентризм приводит к тому, что преподаватели замыкаются в своем предмете, планируя и осуществляя образовательный процесс как самодостаточный с минимальным количеством предметных связей и связей с коллегами. Непосредственно в ходе учебного процесса взаимодействие преподавателей, работающих, например, в одном потоке студентов, выливается в кулуарные обсуждения конкретных проблем, возникающих в учебном процессе. При этом, как правило, ситуация просто констатируется и не осуществляется поиск выхода из нее с положительным результатом для всех участников. Однако данная совместная деятельность не в полной мере обуславливает систему наиболее устойчивых свойств личности, связанных с ее самосознанием, самооценкой, саморегуляцией, самоактуализацией. В связи с этим вопрос организации взаимодействия преподавателей на различных уровнях образовательной системы (уровень вуза, уровень основной образовательной программы, уровень кафедры, уровень временных творческих коллективов) в современных условиях как команды является актуальным.

Анализ деятельности преподавателей вузов России, на что указывает в своем исследовании С.В. Викторенкова [1], демонстрирует практически отсутствие горизонтальных связей между преподавателями, направленных на совершенствование деятельности, в научной литературе, также обнаруживается слабая разработанность вопроса совместной деятельности преподавателей вузов, позволяющей получить интегративный эффект по повышению качества обучения. Если организовать совместную деятельность преподавателей в рамках единой технологии, обеспечивающей развернутые горизонтальные и вертикальные в рамках образовательной программы связи, качество условий, собственно образовательного процесса и его результатов возрастет.

На наш взгляд, рациональная организация совместной деятельности преподавателей включает два основных компонента (при этом образуется много других составляющих, которые в процессе совместной деятельности будут усиливать и обогащать друг друга): рефлексивная культура и командообразующая культура преподавателей. Рефлексивная культура преподавателей обеспечивает работу психолого-педагогиче-

ских механизмов анализа и переосмысления своей профессиональной деятельности при сопричастности к совместной деятельности коллег, работающих на общем потоке студентов. Командообразующая культура развивает компетенции взаимодействия, причем во взаимодополнении интерактивных (регуляция) и перцептивных (восприятие) механизмов процесса взаимодействия.

Преподаватели, организующие образовательный процесс по своим дисциплинам в рамках одной образовательной программы, могут работать как единая команда, если они:

- объединены единой целью (например, создать условия для развития личности будущего специалиста в определенной предметной области);
- уважают ценности друг друга и различия в подходе к организации образовательного процесса (признают академическую свободу в выборе методов и способов обучения каждым преподавателем);
- стремятся к эффективному взаимодействию, которое возникает в результате синергетического эффекта командной работы (достижения команды значительнее, чем суммарные достижения отдельных ее членов).

Рассмотрение особенностей, типологии участников, форм и этапов командной работы в рамках компетентностного подхода потребовало, прежде всего, формулирования рабочего определения понятий «компетенция» и «профессиональная компетенция», которые по-прежнему не имеют общепринятого определения. При этом использовалась четырехуровневая компетентностная модель, разработанная И.А. Зимней [2].

Под компетенцией [3] в общем случае понимается готовность (как активно-действенное состояние человека, направленное на достижение цели) к осуществлению результативной деятельности в профессионально-значимых ситуациях и она складывается из следующих компонентов: знаний, умений, опыта практической деятельности, личностно-смыслового отношения к конкретной деятельности.

Профессиональные компетенции – это единство научно-практических знаний и умений, опыта в профессионально значимых ситуациях и ценностно-смыслового отношения к выполняемой профессиональной деятельности.

Каждый из компонентов может проявляться самостоятельно и независимо в учебной деятельности. Знания можно воспроизвести (знания включают в себя термины, факты, понятия, принципы, процедуры и т.д.). Умения предполагают выполнение действий определенным способом на основе конкретных правил, алгоритмов и т.д. Опыт практической деятельности представляет собой результативное применение имеющихся знаний и умений в профессионально-значимых ситуациях. Личностно-смысловое отношение определяется наличием мотивации к выполняемой деятельности (ценность, важность, значимость, смысл (зачем?), интерес, желание (почему?), проявляющиеся в профессионально-значимых ситуациях). Личностно-смысловое отношение проявляется, прежде всего, в стремлении к более ясному пониманию ценностей и смыслов по отношению к конкретной цели.

В структуре профессиональных компетенций преподавателя выделим компетенции в предметной области (что знаю как специалист), социально-личностные (как взаимодействую с социумом, с другими, с собой) и преподавательские компетенции (преподаю то, что знаю, и так, как взаимодействую).

Следует отметить, что социально-личностные компетенции, относящиеся к универсальным компетенциям [4], включены в данный контекст в структуру профессиональных компетенций преподавателя, поскольку они проявляются в социально-профессионально-значимых ситуациях. Таким образом, социально-личностные компетенции – это единство жизненных и практических знаний и умений, коммуникативного опыта и личностного (эмоционально-волевого) отношения в процессе взаимодействия с другими людьми. Социально-личностные компетенции включают в себя компетенции, направленные на себя (самопознание и саморазвитие), компетенции, направленные на непосредственное взаимодействие с другими людьми и компетенции, направленные на взаимодействие с социо-культурным пространством.

Компетенции, направленные на непосредственное взаимодействие с другими людьми, обеспечивают командную работу преподавателей: готовность принимать, ставить и согласовывать цели; выстраивать субъект-субъектные и доверительные отношения (я готов аргументировать собственное мнение и занимать позицию в дискуссиях и готов признавать право на собственную точку зрения другого человека в форме мнения или предложения, право высказаться и быть услышанным); готовность нести персональную ответственность за свою часть работы и признание за другими права принимать самостоятельные решения (эффективно работать в качестве члена команды – руководителя или подчиненного).

Командная работа как система совместной деятельности [5], с одной стороны, и профессиональная компетенция преподавателей с другой стороны, проявляется в том, что преподаватели готовы (знают, умеют, имеют опыт, для них это имеет ценность):

- переосмысливать цели собственной профессиональной деятельности и выработать на этой основе единую цель;
- создавать общую мотивацию, чему способствует также наличие единой цели в совместной образовательной деятельности (но не только это);
- обмениваться идеями и приемами, в том числе по результатам посещения занятий друг друга, при условии взаимного доверия, т.е. в отсутствии функции контроля;
- считать принадлежность к этой команде профессионально-личностной ценностью вследствие нахождения дополнительной возможности творческой самореализации;
- выработать общие организационные требования по учебным дисциплинам как согласованное выполнение распределенных и объединенных индивидуальных деятельностей;
- выстраивать новые межпредметные связи, т.е. объединение индивидуальных деятельностей;
- соблюдать принцип «здесь и теперь», т.е. не считать сложившуюся конкретную ситуацию фатальной и искать продуктивные приемы ее устранения;

- анализировать и оценивать качество образовательного процесса, который организует команда, как единого конечного результата (оценивать условия, собственно образовательный процесс и его конечные результаты).

Наш собственный опыт в процессе проведения педагогического эксперимента по командообразованию преподавателей, работающих на одном потоке студентов факультета автоматизации и вычислительной техники Новосибирского государственного технического университета, позволил выделить особенности технологии командообразования:

- движущей силой работы команды преподавателей является противоречие между задачами, которые возникают в реальном образовательном процессе, и возможностями его основных участников (обучающихся и преподавателей);
- деятельность преподавателей организуется как удовлетворение познавательной потребности и потребностей саморазвития личности (в самоутверждении - самоопределении, свобода выбора, в самовыражении - общении, творчество, поиск, в самоактуализации - достижение личных и социальных целей, социальные пробы);
- органическая связь индивидуальной и коллективной деятельности;
- сохранение индивидуального стиля учебной деятельности каждого преподавателя, учет его опыта;
- учет и преодоление преподавателями собственных затруднений в командной работе;
- отказ от форсирования процесса командообразования (команда должна «созреть»);
- обязательная обратная связь от студентов, организуемая в форме, например, анкетирования студентов;
- реализация «гуманного» принципа командной работы, при котором нет ошибок у членов команды, есть недоразумения, разобравшись в которых совместно со всеми или индивидуально, можно их не допускать в будущем.

Участников командной работы условно можно разделить на пять групп, различающихся своим отношением к командной работе и «скоростью» вхождения в команду:

- «исследователи» органично «вписывают» новый подход к педагогическому процессу в свою деятельность и делают его предметом собственного исследования, результаты которого имеют теоретическое и практическое значение и могут быть использованы другими преподавателями в их работе;
- «последователи» без внутреннего сопротивления и независимо от внешних обстоятельств принимают предлагаемый подход к организации совместной работы преподавателей, понимают и принимают его «дух» и творчески применяют его в своей преподавательской деятельности;
- «следователи» добросовестно применяют новый подход для организации образовательного процесса, следуя больше «форме», чем «духу» этого подхода;
- «молчаливые преследователи» не принимают по сути перемен, происходящих в учебном процессе (в лучшем случае формально вписываются в команду, соблюдая внешнюю сторону командной работы за счет механического переноса формы без учета особенностей преподаваемой ими учебной дисциплины);
- «активные преследователи» считают, что «раньше было лучше», различного рода новшества только мешают их повседневной работе и перегружают их (они ничего не хотят менять в своей педагогической деятельности и занимают активную позицию в отрицании педагогических инноваций вообще).

Как правило, принадлежность преподавателя к определенной группе выясняется по наличию (или отсутствию) значимых для командной работы результатов. Переход из групп «последователей» членов команды преподавателей в группу «последователей» происходит, как правило, благодаря нахождению профессионально-личностного смысла в совместной деятельности (осознание общей цели, ответственность за об-

щий результат, определение своего места в преподавательском пространстве, возможность самореализации) и развитию межпредметных связей, которое выражается чаще всего в организации различных совместных учебных проектов.

Мы выделили основные этапы командообразования, успешная последовательная реализация которых ускоряет данный процесс:

- определение и присвоение общих ценностей и целей команды ее членами;
- планирование совместной командной деятельности в соответствии с общими целями;
- реализация командной работы преподавателей и студентов в реальном образовательном процессе с управлением, основанном на обратной связи со студентами каждым членом команды (в частности в форме периодических опросов студентов);
- осознание личных затруднений в командной работе (трудности согласования организационных требований по дисциплине, недооценка важности межпредметных связей для мотивации студентов, непонимание своих сильных и слабых сторон как члена команды и т.д.) и определение способов их устранения;
- оценка результата командной работы (рефлексия), например, на совместных или заочных семинарах.

В ходе нашего педагогического эксперимента по командообразованию преподавателей, работающих на одном потоке студентов, нами был проведен интерактивный семинар, имеющий следующие цели:

- знакомство преподавателей друг с другом;
- постановка общих целей командной работы;
- выяснение организационных требований каждого из них и формулирование единых согласованных требований;
- определение обобщенного «портрета» студенческой группы;
- обмен опытом с целью выделения продуктивных способов активизации деятельности студентов;
- включение рефлексивной компоненты и обратной связи в процессе сотрудничества.

В интерактивном семинаре в рамках педагогического эксперимента участвовали преподаватели кафедры инженерной математики Новосибирского государственного технического университета в количестве десяти человек со стажем преподавательской деятельности от 5 до 30 лет.

Преподавателям было предложено описать характерные признаки студенческих групп. На этом этапе важно соблюдать принципы организации работы по принципу «здесь и теперь» (ищем не причины возникновения проблемы, а продуктивные приемы их устранения), свободный обмен идей и педагогических приемов.

После обсуждения и составления «портрета» группы, необходимо было обобщить преподавательский опыт и проанализировать результативность предложенных педагогических идей и приемов с позиции преподавателя и студента. Способы, используемые участниками семинара в реальном образовательном процессе, были разделены на три группы:

способы, относящиеся ко всей учебной дисциплине; способы, связанные с контролем достижений обучающихся; способы, определяющие характер деятельности обучающихся на занятиях (см. таблицу). Для каждого способа было проанализировано, что от этого могут получить и преподаватели, и студенты.

В дальнейшем предложенные способы преподаватели использовали для совершенствования организации образовательного процесса по своей дисциплине и дополняли ее способами из собственного опыта.

Обмен опытом можно организовать дистанционно, используя современные информационные технологии

Основными результатами командной работы могут быть:

- согласованные организационные требования по всем учебным дисциплинам, что упорядочивает и упрощает отношения между преподавателями и обучающимися; это не исключает наличия дополнительных требований по конкретной дисциплине, связанных с особенностями учебного материала и индивидуальным стилем преподавателя;
- совместные учебные проекты, выполняемые студентами старших и младших курсов, при этом особый интерес представляет организация командной работы в такой группе, а именно, распределение «ролей» в соответствии с уровнем подготовки «ролей» и сохранение высокой мотивации у всех членов команды до конца работы;
- междисциплинарные учебные проекты, для выполнения которых студенты используют материал или методы дисциплин, осваиваемых ими в данном семестре;
- повышение удовлетворенности образовательным процессом у преподавателей и обучающихся, создавших и получивших дополнительные условия для саморазвития;
- осмысленные и обобщенные способы активизации деятельности обучающихся (распространение опыта);
- формирующаяся в ходе процесса педагогического проектирования способность преподавателя:
- принимать перемены;
- определять собственную позицию по отношению к ним;
- уметь критически оценивать свой проект;
- делать педагогическое проектирование обязательным компонентом своей профессиональной деятельности;
- сознательно участвовать в построении образовательной профессиональной программы.

Командная работа преподавателей, работающих в одном потоке студентов, является процессом, основная цель которого совпадает с целями преподавательского корпуса – повышение качества образовательного процесса по конкретной учебной дисциплине.

В заключении подчеркнем, что командная работа преподавателей становится инновацией в современном образовании, если образовательный процесс, выстраиваемый по-новому, приобретает свойства системы с четко выделяемыми, взаимосвязанными и взаимозависимыми компонентами, являющимися воспроизводимыми и относительно стабильными.

Таблица

Способы активизации деятельности обучающихся, предложенные участниками интерактивного семинара

Способы активизации деятельности обучающихся, относящиеся ко всей учебной дисциплине			
Что преподаватель	делает	Что от этого способа может получить преподаватель	Что от этого способа может получить студент

<p>Определяет и сообщает студентам минимум знаний и умений по учебной дисциплине (на «удовлетворительно»)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • снижение конфликтных взаимоотношений в среде преподаватель-студент • получение информации для преподавателя об уровнях мотивации к учебе каждого студента • возможность дифференцированного подхода в работе с разноуровневой группой в контексте базовых знаний 	<ul style="list-style-type: none"> • условия для формулирования собственных целей обучения и планирования собственной познавательной деятельности • сознательное принятие на себя ответственности за собственный уровень учебных достижений • получение информации об уровне собственных достижений • реализация свободного выбора в определении уровня своих учебных достижений • возможность быть успешным при освоении обще-профессиональных и специальных дисциплин
<p>Предлагает студентам составлять свои источники информации, например, справочник особо важных формул</p>	<ul style="list-style-type: none"> • повышение учебной мотивации студентов и создание для них ситуации успеха за счет использования продуктивного приема работы с информацией • создание условий для быстрой ликвидации знаниевых пробелов студентов • создание условий для актуализации важного материала по предмету в процессе поиска нужной информации 	<ul style="list-style-type: none"> • опыт структурирования, систематизации учебного материала, выделения главного, создания собственного источника информации, в котором сам хорошо ориентируется • развитие приема опосредованного запоминания (при фиксации в тетради важной информации по учебной дисциплине) • опыт продуктивной работы с информацией в процессе создания справочника и собственное средство выполнения заданий по предмету
<p>Выдает на первом занятии список тем занятий на семестр (или рабочую программу учебной дисциплины), определяя продуктивный способ работы с предложенным материалом</p>	<ul style="list-style-type: none"> • упорядочение учебной деятельности по своей дисциплине (каждый студент знает, к какой теме нужно готовиться, даже если он пропустил предыдущее занятие) • выстраивание субъект-субъектных отношений преподавателем, т.к. он делится со студентами ответственностью за подготовку занятий, признавая их способными нести свою часть ответственности за организацию учебного процесса по предмету 	<ul style="list-style-type: none"> • возможность увидеть и осознать предстоящий объем работы по предмету • снятие ситуации неопределенности и условия для развития ответственности за свои достижения по предмету на протяжении всего семестра (студент знает, к какой теме нужно готовиться) • возможность определять «свое место» в учебном материале (определять пропущенные, хорошо/слабо усвоенные, пройденные, новые темы)
<p>Рассчитывает рейтинг несколько раз в семестр (использует модульно-рейтинговую систему)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • структуризация собственной деятельности • многобалльность оценки конкретного вида учебной деятельности дает возможность более детально оценивать работу студента • интегральность оценки позволяет учитывать любые достижения студента (даже самые незначительные) • повышение мотивации студентов за счет систематических «хит – парадов» по каждой группе и потоку в целом, т.к. имеет место соревновательность • обоснованность, объективность, единообразие и понятность требований студентам 	<ul style="list-style-type: none"> • модульное построение курса дает более отчетливое представление о его структуре • возможность сравнить успешность своей работы с достижениями сокурсников • стимул к систематической работе в семестре • возможность получения за высокий рейтинговый балл «льгот» при итоговом контроле • снижение сомнений в объективности оценок • возможность прогнозирования итоговой оценки
<p>Способы активизации деятельности обучающихся, связанные с контролем достижений обучающихся</p>		
<p>Организует индивидуальный контроль на каждом занятии (мини-контрольные, взаимопроверка)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • своевременное получение информации об уровне усвоения материала дисциплины каждым студентом после каждого занятия (или темы) и возможность анализа уровня развития предметных и интеллектуальных умений студентов • корректировка при необходимости плана следующего занятия (занятий) • возможность подготовки рекомендаций отдельным студентам по работе с изучаемым материалом 	<ul style="list-style-type: none"> • своевременное получение объективной информации о своих достижениях по предмету • помощь по подготовке к занятию или к контрольной работе, т.е. по организации собственных приемов обучения • настрой на систематическую работу и развитие самоконтроля • получение обратной связи от преподавателя • чувство удовлетворения от учебного процесса у успешных студентов • повышение стрессоустойчивости перед контрольными мероприятиями
<p>К каждому занятию формулирует его цели в терминах достижений обучающихся «знать» и «уметь» и отслеживает их достижение студентами в ходе занятия</p>	<ul style="list-style-type: none"> • повышение мотивации студентов вследствие конкретизации требований к знаниям и умениям по предмету • привлечение студентов к определению уровня собственных достижений по теме • четкое определение требований будущего контроля • повышение обоснованности оценок 	<ul style="list-style-type: none"> • возможность постоянного определения уровня собственных достижений по теме и его соответствия заявленным целям (самоконтроль) • возможность более целенаправленной подготовки к каждому занятию • знание требований текущего контроля частично снимает неопределенность в отношении итогового контроля • устранение сомнения в объективности полученной оценки
<p>Способы активизации деятельности обучающихся, определяющие характер деятельности обучающихся на занятиях</p>		

Организует полное приветствие в начале занятия (ждет, пока все студенты поднимутся со своих мест, переведут внимание на преподавателя, поприветствует студентов)	<ul style="list-style-type: none"> • установление дисциплины в студенческой аудитории • создание рабочей обстановки и контакта • развитие уважительного отношения к учебному процессу • импульс к собственному (преподавателя) рабочему настрою 	<ul style="list-style-type: none"> • настрой (актуализация) к учебной деятельности в конкретной аудитории • установка на совместную работу в группе с преподавателем • навыки волевого переключения с одного вида деятельности на другой (с перемены на занятие) • принятие уважительного отношения к учебной деятельности
Формальное приветствие может отсутствовать и при этом студенты сразу и активно включаются в работу, если преподавателем на первых занятиях определен такой деловой стиль работы и студенты его приняли		
Организует завершение занятия (предлагает задать вопросы, подводит итоги работы, благодарит студентов за совместную работу)	<ul style="list-style-type: none"> • получение информации для планирования последующих занятий • обеспечение целостного восприятия преподаваемой дисциплины • чувство завершенности своей деятельности на данном занятии 	<ul style="list-style-type: none"> • восприятие учебной дисциплины как единого целого • получение дополнительной поддержки от преподавателя как проявление субъект-субъектных отношений • усвоение воспитательного компонента учебного процесса, как модели поведения • получение объективной оценки своей деятельности на занятиях и деятельности группы в целом
Организует <i>дискуссию на материале студентов</i> (их ошибки, затруднения, варианты решения задач и т.д.), а не работу над ошибками	<ul style="list-style-type: none"> • использование эффективной формы сотрудничества со студентами вследствие установления субъект-субъектных отношений • создание условий для повышения мотивации к учению • профилактика неусвоенного материала студентами, устранение пробелов в их знаниях • повышение интереса к изучаемому материалу 	<ul style="list-style-type: none"> • снижение уровня учебной тревожности, благодаря возможности своевременно разобрать ошибки и выявить возникшие затруднения • развитие навыков вербальной речи • дополнительные возможности быть успешным в будущем за счет развития умения участвовать в дискуссии • опыт эффективного сотрудничества с преподавателем и сокурсниками
Преподаватель предлагает студентам сформулировать вопросы по решенным задачам	<ul style="list-style-type: none"> • развитие умения четко формулировать вопрос, оценивать полноту и правильность ответа • получение информации о том, насколько глубоко и детально изучена тема • развитие терминологического аппарата у студентов • возможность еще раз обратить внимание студентов на «тонкости» решенной задачи • развитие алгоритмической культуры 	развитие логико- вербального мышления и речи: <ul style="list-style-type: none"> • получение опыта использования специальных терминов для описания и решения проблем • видение решения задачи в целом и умение выделять отдельные этапы решения • получение первичных навыков ведения дискуссии, публичного выступления
Использует индивидуальные задания тестового характера при организации практических занятий	<ul style="list-style-type: none"> • создание обстановки, в которой студент ощущает себя активным участником учебного процесса (задает вопросы, работает с литературой, ищет методы решения) • обеспечение индивидуального темпа работы каждого студента • повышение заинтересованности студентов благодаря возможности «здесь и сейчас» проверить правильность решения, найти и исправить ошибки и получить оценку • создание ориентировочной основы для решения задач более высокого уровня сложности • возрастание нагрузки на проектировочный компонент деятельности преподавателя 	<ul style="list-style-type: none"> • навыки работы с различными источниками информации (лекции, учебники, справочники и т.д.) • опыт самостоятельного поиска и составления алгоритма решения задачи • создается фундамент для решения задач более сложного и абстрактного содержания • опыт работы с определениями, теоремами, свойствами изучаемых понятий • своевременная оценка работы показывает уровень достижений • практически отсутствие возможности для списывания

Библиографический список

1. Викторенкова, С.В. Организация совместной деятельности преподавателей вузов: проблемы и перспективы // Вестн. Томск. гос. пед. ун-та. – 2009. – № 2.
 2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Э/р] / Интернет-журнал "Эйдос". - 2006. - Загл. с экрана. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
 3. Лыгина, Н.И. Структура компетенций выпускника вуза как инвариант деятельности в любой предметной области / Н.И. Лыгина, О.В. Макаренко, З.С. Темлякова // Формирование профессиональной культуры специалистов XXI века в техническом университете: сборник научных трудов 9-й междунар. научно-практ. конф. – СПб.: Изд-во политех. ун-та, 2009. – Ч.2.
 4. Макаренко, О.В. Профессиональные компетенции преподавателей высшей школы // Формирование профессиональной культуры специалистов XXI века в техническом университете: сборник научных трудов 8-й междунар. науч.-практ. конф. – СПб: Изд-во политехн.ун-та, 2008.
 5. Журавлев, А.Л. Психология совместной деятельности. – М.: ИП, 2005.
- Статья поступила в редакцию 15.03.10

УДК 802.0

А.Н. Атрашенко, канд. пед. наук, зав. лабораторией управления развитием образовательных систем Учреждения РАО «Институт развития образовательных систем», г. Томск, E-mail: baras@sibmail.com

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ УПРАВЛЕНИЯ

На основе лингвистического анализа однокоренных и близких к ним слов выявляется сущность понятия «управления», которая заключается в направленности. Пересечение множества, с корнями «прав», с множеством «вл», придаёт управлению качества «властности», «правосудия».

Ключевые слова: управление, образовательная система.

Лингвистический анализ тех или иных терминов часто позволяет выявить сущность исследуемых явлений. Язык в целом и категориальный (терминологический) аппарат любой науки являются моделью объективной реальности, которую они отражают. В категориальном аппарате заключена суть изученных явлений, процессов и др. Лингвистический анализ может дать много необходимой информации, ответить на многие вопросы, возникающие в исследовании, может стать дополняющим методом исследования, так как в процессе жизнедеятельности многих поколений людей используемые в науке и практике понятия веками уточнялись и шлифовались. Мудрость коллективного разума тысяч поколений, выраженная в языке, проявляется в том, что она дает нам возможность увидеть сущность явления. Как отметил В.И.Журавлев: «Сущность терминологических методов исследования состоит в том, что ученые идут к анализу педагогических явлений не от практики, а оттого, что уже закреплено в языке теории педагогики, ее лексическом фонде» [1].

Применим лингвистический подход к выявлению сущности понятия управления. Управление – это сложное явление, которое определяется с разных позиций. Отсюда, не всегда выявляется его сущность. В настоящее время существует большое количество определений, которые, совпадая во многом, отличаются отдельными своими частями, причем эти отличия характерны не только для различных наук, но и в рамках одной и той же науки, в частности, педагогики. В.К. Терентьев ссылается на специальное исследование, в котором было выявлено свыше трехсот различных определений понятия управления [2]. В многочисленной литературе управление определяется такими разными понятиями как *элемент, функция, процесс, деятельность, воздействие, взаимодействие, ограничение, формирование, способ адаптации к окружающей среде, искусство, наука*. Поэтому, вопрос о сущности управления остается для многих открытым ввиду многозначности определений управления у различных авторов. Для уточнения ответа на поставленные выше вопросы проведем лингвистический (этимологический) и смысловой анализ термина *управление*. Основные результаты лингвистического анализа мы уже излагали в ряде наших работ [3; 4]. Известна истина: отыщи начало, и ты многое поймешь. В качестве такого начала логично взять корень **прав**. Рассмотрим ряд слов, образованных от корня **прав**:

1. **Правда, неправда, правдивость, правдивый, правдоискатель, правдолюбивый, правдоподобный, праведник, правед, правило, правило, правильно, правильность, правитель, правительство, править, правка, правление, право, правопорядок, правописание, правопорядок, правонарушение, правосознание, православыный, правосудие, правая, правый, правша, правящий.**
2. **Управа, управиться, управление, управляемость, управляемый, управлять, управляющий; расправа; самоуправление, самоуправство; самоуправление.**
3. **Справедливость, справить, справка, справочник.**
4. **Поправка, поправить, поправиться; по праву.**
5. **Направлять, направление, направленность, направление, направо.**
6. **Оправа, оправдать, оправлять.**
7. **Исправление; переправа, переправить; отправление.**

Все эти слова, так или иначе, связаны с истиной, правильностью, то на что нужно ориентироваться. *Направление* – это сектор, в пространстве которого следует идти, так как

придешь к нужной, то есть правильной цели. *Право* – дано по закону, по согласию, оно дает ориентир, возможность руководить, оно становится правильным. *Правило* – алгоритм, закон, норма, эталон, которым нужно следовать, так как это приведет к цели. Даже слова *правый, правая* (рука) говорит о правильности, так как людей с ведущей, тот есть правой рукой (правшей) большинство, а левши, как считали раньше, из-за того, что их меньшинство – «неправильные». В этом ряду находится и корень **пров**, в котором буква **а** меняется на **о**, хотя при произношении слышится звук **а**. Исконно русские слова, образованные от корня **пров**, также связаны с правильностью, например, *проверка, пере проверка*. То есть, это действие по установлению истинности, правильности. *Проверка* (контроль) входит в управление в качестве составной части. *Провал* – неудача, потеря правильного направления, дела, цели. *Проводить* – вести в правильном направлении.

Можно esмотреть еще более общий корень: **пр (пор)**. Слова, образованные от этих корней, также указывают на истинность, правильность. Например, *прямой, приказ, порядок, распорядок, распоряжение, распорядительство. Управление* – это деятельность по упорядочению структуры, режима деятельности [5]. *Приказ, распоряжение*, – тоже компоненты управления. Слово *приказ* также относится к управленческой группе слов, то есть действие, которое нужно выполнить, так как оно становится правильным. Приказ, распоряжение могут быть и неправильными с точки зрения, например, исполнителя, но правильными с точки зрения лица отдающего приказ, наделенного соответствующими полномочиями. Так или иначе, все эти действия дают *направленность*. Слово *произвол* говорит о той же правильности, норме, которую грубо нарушают. Вполне возможно, что в древности наши предки говорили - (*п*)равновесие, так как *равновесие связано с симметрией, правильностью*.

Древние люди, у которых язык только возникал, имели небольшой словарный запас коротких слов, но каждое, из которых было многозначным, с множеством еще неразделенных, но близких смыслов. Усложняясь и разделяясь в процессе развития языка, каждое из новых слов включало новый смысл, но некоторая исходная смысловая общность в них не терялась. Конечно, можно найти много слов, которые образованы от других корней, но в которых есть последовательность букв **пров**. Например, *проваренный, проветривать* и т.д. Но и в этих словах заключен смысл направленности, правильности. *Проварить* – довести качество приготовления до готовности, нужной, правильной. *Проветривать* – с ветром однозначно связана направленность потока воздуха. Мы не ставим целью проанализировать все слова из орфографического словаря. Есть слова, в которых *про* является приставкой.

Любой вид деятельности можно представить в виде универсальной модели, включающей в себя субъект, объект, средство, связанных между собой и окружающей средой. Субъект совершает какие-либо действия над объектом при помощи средства (инструмента, оборудования, прибора), преобразуя его в конечный продукт. Если один субъект выполняет преобразовательную деятельность не непосредственно, а через другого субъекта, другими руками, то он является руководителем первого, руководящим лицом, а второй называется исполнителем, руководимым. «Ручкой водить» можно указывать направление или непосредственно «водить ручкой» другого человека, например, ребенка при обучении. Скорее всего, так возникло слово *руководитель*. Для руководства необходимо,

исходя из внешней цели, дать правило выполнения работы, направление, путь по которому необходимо выполнять работу, а также образец в виде схемы «правильно-неправильно», дать приказ, распоряжение на выполнение работы. Исполнитель выполняя распоряжение, осуществляет преобразовательную деятельность, руководствуясь правилом, направлением, образцом. По-видимому, исторически это самый первый управленческий акт, связанный с обучением.

Здесь мы рассмотрели прямую управленческую цепь, незамкнутое управленческое действие. Однако руководителю необходимо удостовериться, что результат получился правильным, в соответствии с образцом. Для этого он должен сделать проверку результата, сравнить его с образцом. Если предмет преобразования изготовлен правильно, то на этом первый управленческий цикл заканчивается. Если в действиях исполнителя есть отклонение от образца, нормы, то руководитель указывает на неправильность, на отклонение от образца и дает поправку, указание на исправление. Исполнитель делает исправление, а руководитель может осуществить перепроверку. В проверке и перепроверке осуществляется обратная связь в управленческой деятельности. В развитой деятельности исполнителя всегда присутствует самопроверка своих действий. Опытный исполнитель может получить извне, от руководителя только цель, образец и сам осуществит руководство своими преобразовательными действиями. Тогда мы имеем дело с самоуправлением.

Какой **вывод** можно сделать из лингвистического анализа? Это установление исходного смысла совокупности действий, которую мы называем управлением. *Управление относится к группе однокоренных слов имеющих смысл правильности, (истинности), которая должна быть достигнута. Управление имеет смысл направленности, порядка, движения к равновесию, симметрии, устойчивости, подгонки под правильность (образец). При этом смысл управления не ограничивает саму направленность движения: движение может быть не только к поддержанию текущего устойчивого состояния, но и через уход от него для перехода к новому устойчивому состоянию (если в этом возникает необходимость), к более сложной системе для реализации цели. Этот вывод будем считать первоначальным, который необходимо уточнить, пере-проверить при помощи других подходов [4]. Лингвистический анализ позволил нам установить сущность управления сразу, непосредственно.*

В настоящее время в отечественной литературе ряд авторов, на наш взгляд необоснованно, русский термин «управление» заменяется английским «менеджмент», имеющий латинскую основу «manus» – рука. Разные авторы по-разному объясняют такую замену. В основном, все объяснения сводятся к тому, что термин «менеджмент» охватывает большую область явлений, чем традиционное «управление». Не все с таким утверждением соглашаются. Так, даже при допущении, что менеджмент охватывает большую область явлений, многие ученые предлагают расширить область применения термина

«управления», смысловое поле слов, имеющих общие корни, дает для этого все основания.

Локтионов М.В. [6, с. 8], рассматривая историю применения термина «менеджмент», поясняет: «Хотя латинское слово «manus», то есть рука, и является корневым, понятие «менеджмент» включает в себя такие понятия как «власть» и «правосудие». Что можно сказать по этому поводу. Русский язык относится к языкам с сильной морфологией (словообразованием). В этом отношении он обладает большим потенциалом, что дает широчайшую возможность находить подходящие слова, соответствующие большинству новых понятий, развивать словообразование на основе корней русского языка. В доказательство отсутствия необходимости в применении термина «менеджмент» вместо термина «управление» проведем следующий анализ.

Мы уже приводили длинный список слов, образованных от корня прав. Если становиться на позиции обоснования применения термина «менеджмент», вместо управления, из-за включенности в него терминов «власть» и «правосудие», то эти же термины входят в рассмотренное нами множество слов, образованное от корня прав. Есть там и слово правосудие, означающее *правильное суждение, правильность, движение в правильном направлении, имеющее тот же корень, родственный смысл, что и управление*. То есть, то что, по мнению М.В. Локтионова входит в менеджмент. В слове управление отражено и наличие признака **власти**: управлять, управление, управляющий, управляемый, управляемость, соуправление, самоуправление. Понятно, что все эти слова есть обозначение *власти*. Так как в реальных управленческих действиях имеется властное содержание, то и в языке направленность и власть связаны буквенными элементами в системе понятия управление. Таким образом, менять термин «управление» на иностранный «менеджмент» по признакам правосудия и власти нет никакой необходимости со всех точек зрения, все это есть в слове управление.

Г. Кунц в 1961 году назвал положение в теории управления «джунглями». С тех пор, несмотря на многие достижения в теории и практики управления, положение дел улучшилось незначительно. Важнейшими затруднениями в теории управления он назвал *семантические (смысловые) джунгли, априорные предположения, неправильное толкование принципов, взаимное нежелание понять друг друга*. Он отмечал, что разногласия начинаются уже с толкования самого слова «менеджмент» [7, с. 9]. Автор монографии «Системный подход в менеджменте» пишет: «таким образом, спустя век после введения первого определения «менеджмента», эта наука сейчас, похоже, стоит на распутье» [7, с.16]. Может быть, пока она стоит нам следует двигаться в правильном направлении в применении иностранных терминов. Таким образом, лингвистический анализ термина управление показывает, что он принадлежит множеству родственных слов, обладающих направленностью. Направленность же обеспечивается воздействием субъекта управления на объект управления.

Библиографический список

1. Журавлев, В.И. Педагогика в системе наук о человеке. – М.: Педагогика, 1990.
2. Терентьев, В.К. Истины управления: взгляд на основы менеджмента. – М.: Сентябрь, 2002.
3. Атращенко, А. Н. Сущность управления как системы. «Образование в Сибири» // Журнал теоретических и прикладных исследований СО РАО. – Томск: Институт образования Сибири, Дальнего Востока и Севера, ТГПУ. – 2002. – №1.
4. Атращенко, А.Н Многоуровневая методология в педагогических исследованиях. «Образование в Сибири» // Журнал теоретических и прикладных исследований СО РАО. - Томск: Институт развития образовательных систем, ТГПУ. - 2007. - №14.
5. Гам, В.И. Системные изменения в образовании: методология, стратегия, инструментарий: монография. – Омск: Издательский дом «Наука», 2005.
6. Локтионов, М.В. Системный подход в менеджменте. – М.: Генезис, 2000.
7. Кунц Г., Донел О. Управление. Системный и ситуационный анализ управленческих функций / Г. Кунц, О. Донел. – М.: Прогресс, Т. 1, Т. 2. *Статья поступила в редакцию 29.02.10*

УДК 378

Т.И. Новичихина, канд. физ.-мат. наук, доц. АлтГПА, E-mail: genphys@altai.uni.ru; *И.С. Харламов*, канд. биол. наук, доц. АлтГПА, E-mail: isharlamov@gmail.com; *Ф.М. Павлов* аспирант АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: devi409@rambler.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННО-ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ПО ФИЗИКЕ

В работе показан пример использования информационно-цифровых технологий при решении физических задач разных уровней сложности с использованием компьютерного моделирования. Для индивидуализации и активизации обучения предложено использование модульно-рейтингового подхода, который позволит более качественно изучить и закрепить знания студентов по физике и информатике.

Ключевые слова: информационные процессы в педагогике, решение задач, информационно-цифровые технологии, индивидуализация обучения, активизация обучения, модульно-рейтинговый подход.

Современное профессиональное физическое и математическое образование в педагогических вузах России меняет свою структуру. Оно переходит на двухуровневую систему подготовки. Это требует существенно изменить характер обучения студентов [1].

В рамках этих изменений требование повышения контроля качества знаний и умений выпускников высших учебных заведений в условиях неоднородного, весьма дифференцированного уровня физико-математической подготовки абитуриентов, зачисляемых на факультеты физики и математики АлтГПА, делает насущным внедрение новых, современных информационно-цифровых ресурсов и технологий обучения с целью формирования повышенного интереса к учебе и учета индивидуальных способностей студентов.

Внедрение новых технологий обучения требует создания современных учебных пособий по многим, в том числе и традиционным, профилирующим дисциплинам. Современная методология преподавания курса общей физики в вузах развитых стран и ведущих вузах России характеризуется широким внедрением персональных компьютеров в научные исследования и в процесс обучения [2, с. 8].

В свою очередь, решение физических задач является необходимой основой интенсивного усвоения конкретно-предметных знаний и активного формирования практических умений при изучении студентами курса общей физики. Решение задач способствует приобщению студентов к самостоятельной творческой работе, учит анализировать изучаемые явления, выделять главные факторы, обуславливающие то или иное явление, отвлекаясь от случайных и несущественных деталей.

Использование при этом персональных компьютеров с их современным программным обеспечением, характеризующимся внедрением языков высокого уровня, позволяет проводить решение задач таким образом, чтобы добывать максимально возможную информацию, позволяющую установить и понять физический смысл поставленного в задаче вопроса.

В данной работе представлена технология решения задач на компьютере, предлагающая студенту использовать знания и умения по составлению программ для решения задач при изучении курса физики.

Студенту при наличии персонального компьютера предлагается решить задачи по физике традиционным способом и на компьютере.

При такой последовательности решения задачи студент проходит все стандартные этапы традиционного решения задач по физике и программированию.

Известно, что в процессе решения любой физической задачи можно выделить следующие стандартные этапы [3, с. 306]:

1. Внимательное прочтение условия для уяснения постановки задачи (выделение исходных данных, искомой величины).

2. Запись краткого условия задачи, сопровождающаяся введением обозначений физических величин, используемых в решении, перевод единиц измерения всех данных в задаче величин в систему измерений СИ.

3. Графическое оформление задачи в тех случаях, где это необходимо (рисунки, графики, схемы с обозначением всех величин).

4. Составление исходных уравнений, выражающих соответствующие физические законы.

5. Решение этих уравнений и получение ответа или в аналитической (в виде формул), или в численной форме.

Процесс разработки программы для решения задачи на компьютере, решенной классическим, традиционным способом разбивается на три этапа:

1. Составление алгоритма, формы программы (внешний вид программы).

2. Этап непосредственного программирования, когда формулы классического решения физической задачи переводятся в электронный вид, задаются переменные и процедуры, в результате выполнения которых происходит вычисление и вывод данных в специально отведенной области.

3. Отладка программы (исправление синтаксических и логических ошибок).

При этом важно, что как для решения задачи традиционным способом, так и для разработки программы решения задачи на компьютере студенту необходимо знание основных понятий и определений физики, соответствующих физических законов, а также умение правильно применять эти законы в конкретной ситуации.

Для развития интеллектуального потенциала и повышения мотивации к обучению студента, а также учета его физико-математических знаний и подготовки по программированию все предлагаемые задачи разделены на четыре уровня сложности по начальным условиям.

Первый уровень сложности представляет собой традиционную физическую задачу, когда по данным начальным условиям необходимо, используя физические законы, рассчитать искомую величину. По результатам решения задачи студенту предлагается разработать программу на объектно-ориентированном языке программирования DELPHI, произвести расчеты с помощью компьютера и сопоставить полученные ответы.

В качестве примера рассмотрим типовую задачу механики о движении тела, брошенного под углом к горизонту.

Из точки с координатами x_0, y_0 брошено тело под углом (α) к горизонту с начальной скоростью V_0 . При этом на тело действует попутный горизонтальный ветер, сообщая ему постоянное ускорение a . Найти время полета T , наибольшую высоту h_{\max} и наибольшую дальность x_{\max} .

Данную задачу можно рассматривать как задачу первого уровня сложности.

Традиционное решение имеет вид.

Уравнения движения тела в проекциях на оси будут иметь вид:

$$x - x_0 = v_0 t \cdot \cos(\alpha) + \frac{at^2}{2};$$

$$y - y_0 = v_0 t \cdot \sin(\alpha) + \frac{gt^2}{2},$$

а проекции скорости:

$$v_x = v_0 t \cdot \cos(\alpha) + at;$$

$$v_y = v_0 t \cdot \sin(\alpha) + gt;$$

Рассмотрим отдельно вертикальное и горизонтальное движения.

Для вертикального движения находим:

$$h_{\max} = y_{\max} = \frac{v_0^2 \sin^2(\alpha)}{2g} + y_0;$$

$$T = \frac{2v_0 \sin(\alpha)}{g}$$

Для горизонтального движения подставляем в формулу

$$\text{для } x \text{ значение } t = T = \frac{2v_0 \sin(\alpha)}{g}$$

При этом получим

$$x_{\max} = x_0 + \frac{v_0^2 \sin^2(\alpha)}{g} + 2 \frac{a}{g} \cdot \frac{v_0^2 \sin^2(\alpha)}{g} = x_0 + \frac{v_0^2 \sin^2(\alpha)}{g} \left[1 + \frac{a}{g} tg(\alpha) \right].$$

После того как задача решена математически, с применением законов физики, необходимо разработать внешний вид будущей программы (первый этап в объектно-ориентированном программировании). На заготовке-форме размещаются объекты для ввода, вывода данных и также управляющий элемент, при нажатии на который происходит само вычисление. В нашем случае объектами ввода и вывода информации служат компонент TEdit. Для различных подписей, несущих функцию пояснения, используется компонент TLabel. Для вычисления используется компонент TButton.

Примерный вид формы показан на рисунке 1.

Рис. 1.

Далее необходимо обработать событие «нажатие кнопки». Для этого два раза кликнем на компоненте TButton, в нашем примере он имеет подпись «Посчитать». Программа DELPHI автоматически сгенерирует процедуру, в которой мы должны вписать следующий код:

1	Procedure TForm1.Button1Click(Sender: TObject);
2	var x0,y0,v0,a,al,hmax,T,xmax:real;
3	Begin
4	x0:=strtocurr(edit1.Text); y0:=strtocurr(edit2.Text); v0:=strtocurr(edit3.Text); a :=strtocurr(edit4.Text); al:=strtocurr(edit8.Text);
5	hmax:=y0+v0*v0*sin((2*al)*3.14/180)/2*9.8; T:=2*v0*sin(al*3.14/180); xmax:=x0+(v0*v0*sin((2*al)*3.14/180)/g)*(1+a*tan(al*3.14/180)/g);
6	Edit5.Text:=currtostr(T); Edit6.Text:=currtostr(hmax); Edit7.Text:=currtostr(xmax);
7	end;

1,3,7 – автоматически сгенерированные строки при двойном нажатии на компоненте Button1;

2 – резервирование переменных для вычисления;

4 – ввод данных, присваивание переменным исходных данных задачи;

5 – непосредственное решение задачи, в результате которого мы получаем значения переменных согласно введенным формулам;

6 – вывод данных.

Дополнительно в начале программы необходимо указать константу, ускорение свободного падения g.

```
Const
g=9.8;
```

После нажатия на клавишу F9 наш код компилируется и запустится готовая программа. В случае если система DELPHI сообщит об ошибках, их необходимо исправить. Если ошибок нет, то нужно проверить правильность получения выходных данных, в нашем случае максимальная высота, максимальная дальность и время полета. Для этого в задачу подставляются начальные условия для нескольких случаев, и полученные данные при решении на бумаге сравниваются с выходными данными программы.

Второй уровень сложности этой же задачи предусматривает, по усмотрению студента или преподавателя, введение дополнительных условий, усложняющих решение задачи первого уровня с последующей доработкой компьютерной программы. В нашем случае будем учитывать угол β наклона плоскости траектории движения тела относительно горизонта.

Решение задачи остается тем же, кроме формулы определения высоты подъема тела. Для введения угла β , необходимо домножить исходную формулу на синус угла β . Получим:

$$h_{\max} = y_{\max} = \left(\frac{v_0^2 \sin^2(\alpha)}{2g} + y_0 \right) \cdot \sin(\beta)$$

Дальность полета и время полета не зависят от угла β наклона плоскости траектории движения тела относительно горизонта.

Программа также примет другой вид. На форме необходимо разместить дополнительные объекты для ввода начальных данных угла β .

Примерный вид формы показан на рисунке 2.

Рис. 2.

Процедура расчета значений изменится только в двух строках. В строке резервирования переменных добавится β и в строке, в которой рассчитывается максимальная высота полета.

Дополнительные накладываемые условия зависят от сложности физического процесса, рассматриваемого в задаче. В данном примере, кроме угла β наклона плоскости траектории движения тела относительно горизонта, можно добавить условие сопротивления среды, условие зависимости кориолисова ускорения при вращении Земли и другое.

Проверка работоспособности программы осуществляется тем же способом, как и в предыдущем примере.

Третий уровень сложности предполагает на основе решения задачи первого уровня сложности разработку программы динамической модели поведения физической системы при различных, задаваемых студентом начальных условиях. Повышение уровня сложности до третьего заключается в более сложной программной реализации решения задачи.

Решение полностью совпадает с первым уровнем сложности. Внешний вид формы может выглядеть следующим образом (рисунок 3):

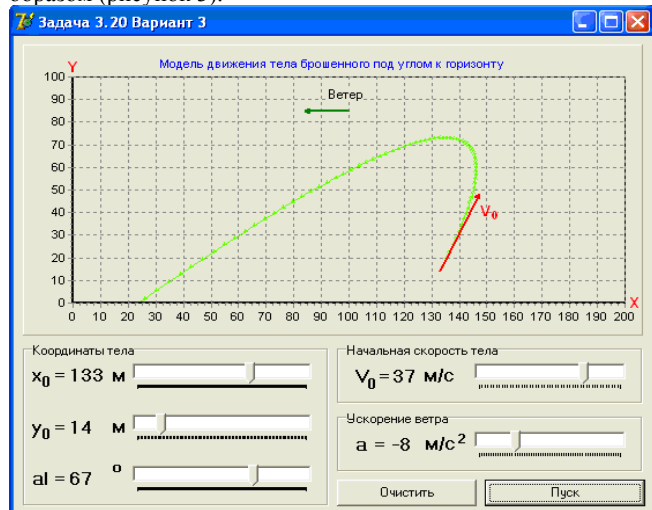


Рис. 3.

Вверху формы располагается компонент TChart, на котором происходит динамическое отображение состояния физической системы. TChart имеет три диаграммы. Диаграмма Series1 необходима для отображения движущегося тела, Series2 отображает траекторию полета тела через некоторые промежутки времени, Series3 отображает векторы скорости тела и ветра.

Внизу располагаются пять компонентов TTrackBar, позволяющих в заданном пределе варьировать начальные условия задачи. Для управления физической системой используется два компонента TButton. Первый очищает нарисованные ранее траектории полета тела, второй запускает и останавливает модель. Так как программа моделирует физический процесс во времени, то в простейшем случае необходим счетчик времени. Эту функцию выполняет не визуальный компонент TTimer.

Четвертый уровень сложности предлагает студенту работать на основе решений задач первого и второго уровней сложности программу динамической модели поведения рассматриваемой в задаче физической системы при различных начальных данных с возможностью введения в задачу дополнительных условий.

Для этого в предыдущую программу студентом или преподавателем добавляются различные дополнительные начальные или конечные условия протекания процесса моделирования. Для нашей исходной задачи это может быть добавление в условие задачи угла β наклона плоскости траектории движения тела относительно горизонта, добавление сопротивления среды, или зависимости кориолисова ускорения при вращении земли. В нашем примере мы используем дополнительное условие: тело продолжает движение после удара с землей. Удар считать упругим.

Физическое решение задачи остается тем же, а вот код программы необходимо доработать лишь в процедуре обра-

ботки компонента Timer1. В этой процедуре в предыдущем уровне сложности имеется проверка на тот факт, если тело уже упало на землю.

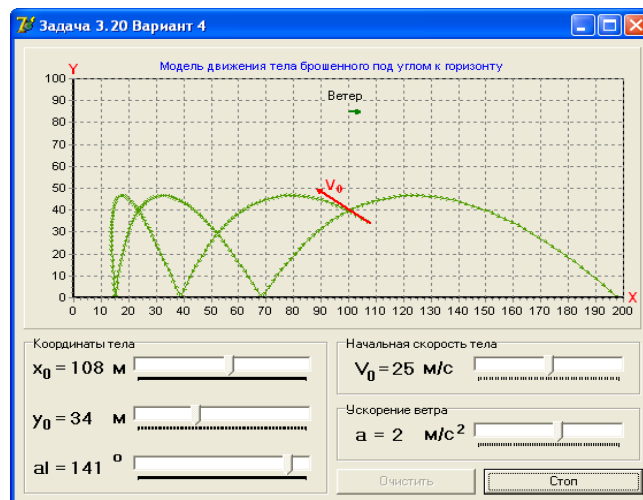


Рис. 4.

Оценка работы студента по решению задач по предлагаемой технологии осуществляется по рейтинговой системе: каждый уровень сложности позволяет набрать определенное количество баллов, по сумме которых выставляется оценка. При этом важно, что студенту предоставляется право самому выбрать уровень сложности задачи, соответствующий его физико-математической подготовленности.

Использование изложенной технологии решения задач по физике на компьютере, позволит решить следующие учебно-воспитательные задачи при изучении курса физики на факультетах физики и математики:

- повысить интерес студентов к решению задач по физике в связи с тем, что разработка компьютерной программы невозможна без основательной проработки используемых при решении физических законов, их математического обеспечения;
 - обеспечить самостоятельное развитие исследовательского потенциала студента с учетом индивидуальной подготовки по физике и программированию при решении задач (каждый студент изначально сам выбирает уровень сложности задачи, или поэтапно продвигается от первого уровня сложности к последующим);
 - предоставить дополнительную возможность студентам, обучающимся по специальностям «Физика», «Физика с дополнительной специальностью «Информатика», «Математика», «Математика с дополнительной специальностью «Информатика», «Информатика», приобрести практические навыки программирования для конкретных физических явлений;
 - приобрести элементарные навыки компьютерного моделирования;
 - использовать компьютер для самостоятельного решения задач по физике студентами вне аудиторных занятий.
- В целом все перечисленное позволит повысить эффективность профессиональной подготовки учителей физики и информатики, математики и информатики на межпредметном уровне. Тем более что, в связи с уменьшением количества учащихся в большинстве школ края, учителя данных специальностей, как правило, ведут обе эти дисциплины: либо математику и информатику, либо физику и информатику.

Библиографический список

1. Ерохина, Р.Я. Система задач как средство формирования исследовательских компетенций / Р. Я. Ерохина, С. Е. Зюзин // Физика в системе современного образования (ФССО – 09): материалы X международной конференции. – СПб, 2009. – Т. 1.
2. Кондратьев, А.С. Физика. Задачи на компьютере / А.С. Кондратьев, А.В. Ляпцев. – М.: ФИЗМАТЛИТ, 2008.

3. Васильева, Л.И. О проблемах математической подготовки абитуриентов в свете обучения их методам решения физических задач / Л.И. Васильева, В.А. Живулин, Д.Л. Федоров // Физика в системе современного образования (ФССО – 09) : материалы X международной конференции. - СПб., 2009. – Т. 2.
4. Бурсиан, Э.В. Физика. 100 задач для решения на компьютере: учебное пособие. – СПб.: ИД «МиМ», 1997.
5. Киселев, Д.Ф. Методика решения задач по электромагнетизму: Энергия и силы в магнитостатике. Магнетики в постоянном магнитном поле / Д.Ф. Киселев, А.С. Жукарев, С.А. Иванов // Физика в системе современного образования (ФССО – 09): материалы X международной конференции. – СПб., 2009. – Т. 1.

Статья поступила в редакцию 15.02.10

УДК 374.02:51

Ю.Н. Мальцев, д-р. физ.-мат. наук, проф. АлтГПА, E-mail: maltsevyn@gmail.com; **Ю.А. Моторинский**, канд. пед. наук, доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: umotor@rambler.ru

О НЕКОТОРЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С МАТЕМАТИЧЕСКИ ОДАРЕННЫМИ ШКОЛЬНИКАМИ

В данной работе речь пойдет об организации школьных математических кружков с олимпиадной тематикой, о подготовке учащихся к участию в олимпиадах по математике, всевозможных творческих конкурсах и математических боях. Эти направления неотделимы и взаимно дополняют друг от друга.

Ключевые слова: математические кружки, олимпиадные задачи, исследовательская работа школьников, методика работы с одаренными школьниками.

Нами предпринимается попытка поделиться собственным опытом подобной работы, обобщить опыт других преподавателей, ответить на наиболее часто задаваемые учителями математики вопросы по организации и методике соответствующей работы. Мы отдаем отчет, что наше мнение по некоторым вопросам является субъективным и не исключает других мнений, т. е. есть тема для дискуссии.

История кружковой работы и олимпиадного движения достаточно длинная, были всплески более активной работы, были и периоды затишья.

В Алтайском крае период более активной работы начался в начале 90-х годов. В это время ряд преподавателей вузов, ученых пришли в школы, в результате появился ряд олимпиадных кружков по математике в ряде школ г. Барнаул, г. Алейска. Постепенно приобретался какой-то опыт, складывались определенные традиции, вырабатывались определенные методические приемы и принципы, выявлялись «классические» олимпиадные темы. Некоторые из этих идей реализовывались посредством написания и издания различных учебных пособий и задачник, предназначенных для руководителей кружков, учителей математики и учащихся. Организаторы подобной работы неоднократно выступали перед учителями математики на всевозможных курсах повышения квалификации, методических объединениях, заседаниях соответствующих кафедр, всевозможных конференциях различного уровня.

Остановимся на следующих вопросах: кто может проводить подобную работу в школе? как подготовить подобных руководителей? – и некоторых других подобных проблемах.

Наиболее типичный «портрет» руководителя кружка с олимпиадной тематикой: преподаватель математики вуза (АГУ, АлтГПА, АлтТУ), бывший участник различных олимпиад по математике, не потерявший вкус к решению нестандартных задач по элементарной математике, обладающий определенным методическим чутьем, желанием и умением работать с детьми.

Среди руководителей кружков есть и одаренные, творчески работающие учителя примерно с такой же биографией. Руководителями органов народного образования в последнее время проводится мысль о том, чтобы учителя с высокой категорией вели в своих школах подобные кружки, руководили творческой научной работой учащихся, т. е. есть пожелание сделать эту работу более массовой.

К сожалению, не все захотят заниматься подобной работой, не все смогут, и результаты у многих учителей могут быть весьма скромными. На это есть ряд объективных причин: эта работа весьма специфическая, не является естественным продолжением основной функции учителя, требует специальной длительной подготовки и еще многих качеств, уме-

ний и навыков, которых, к сожалению, он не получил, окончив педагогический вуз.

Несколько ниже мы остановимся и на возможностях подобной подготовки в стенах вуза, и программе послевузовской подготовки.

Как создаются кружки? Как формируется состав? Какие ставятся цели и как они могут достигаться? Как правило, участниками кружка становятся учащиеся одной параллели. Заметим, что, хотя работу с одаренными детьми можно начинать и гораздо раньше, например, с 4-5 классов, более часто организуются кружки, начиная с 8-9 классов. Объясняется это тем, что учащиеся этого возраста уже имеют устойчивый интерес к определенным предметам, определились с характером будущей специальности. При этом еще есть время: 3-4 года можно заниматься в кружке. Именно так и нужно планировать работу кружка.

Интересы подростков имеют свойство меняться, поэтому характерен большой отсев членов кружка. Учащиеся приходят в кружок по своей инициативе или по рекомендации учителя. По способностям состав участников может сильно отличаться. Численность кружка также может быть различной: от трех-четырех до 20 и более человек. Практика показывает, что кружки с большим числом участников оказываются нестабильными. Наиболее оптимальный состав кружка 7-8 человек. В таких условиях удается создать хорошие условия общения между учащимися и есть возможность для руководителя осуществлять индивидуальный подход к каждому участнику.

Заметим, что на практике желание охватить подобной работой как можно большее число учащихся приводит к созданию кружка, участники которого учатся в классах разных параллелей, скажем, 8-9-х или даже 8-10 классов. Надо ли говорить, что это накладывает на руководителя значительные трудности, связанные с отбором задач и выбора методики работы. Ведь нужно позаботиться о том, чтобы, с одной стороны, задачи были достаточно трудными для всех, и, с другой стороны, доступными для решения учащимися разных классов. В принципе есть такие темы, не связанные жестко со школьной программой, задачи из которых могут с одинаковым успехом решаться учащимися разных классов, находящимися в одной аудитории. При решении таких задач возникают дискуссии, интересные для всех участников, в которых разница в «весовых категориях» не бросается в глаза. Мы имеем в виду достаточно обширный класс, так называемых логических задач. Так можно продержаться достаточно долго, но не до бесконечности. В итоге нужно стремиться к разделению параллелей.

Также можно столкнуться с тем, что руководители школы, организуя подобный кружок, высказывают пожелания о скорейшем результате в ближайшее время (в первой по сро-

кам олимпиаде). Тогда работа кружка строится по принципу «натаскивания»: руководитель кружка за короткий промежуток времени старается охватить как можно больше «классических» олимпиадных тем, познакомить с содержанием олимпиад такого же уровня прошлых лет. Учащиеся при этом являются, в основном, слушателями, потому что решить самостоятельно такое число задач из разных тем (часто новых для них) они не могут. На наш взгляд, подобные формы работы могут, кроме пользы, приносить и вред.

Настоящую пользу приносит длительная (в течение двух-трех лет) планомерная работа, когда за год изучается 20-25 различных тем – одно, а чаще два занятия на каждую тему. В следующем учебном году решаются более трудные задачи по ряду тем первого года обучения, а также добавляются новые темы. Такой же подход и к содержанию работы кружка третьего года обучения.

Знакомство с темой может начинаться с изложения руководителем элементов теории или напоминания наиболее важных теоретических положений, изучаемых учащимися ранее; теория иллюстрируется примерами, затем идет закрепление темы решением большого количества задач. Задач у руководителя по каждой теме должно быть с избытком, и надо тонко чувствовать аудиторию, предлагая те или иные задачи. Очень важно в данном случае соблюдение дидактического принципа «от простого к сложному». Нельзя недооценивать роль сравнительно легких задач, когда речь идет о необходимости иллюстрации новой идеи или принципа решения задач. Поспешный переход к решению трудных и очень трудных задач может не принести пользы. Некоторые учащиеся, которые раз за разом «терпят фиаско» при решении нестандартных, трудных задач, могут разувериться в своих способностях и оставить дополнительные занятия математикой. В процессе решения задачи на занятии кружка может высказаться почти каждый член кружка, а некоторые и не по одному разу. Роль руководителя здесь сводится к тому, чтобы поощрять такие выступления. При подведении итогов важно отметить вклад каждого участника в решение задачи, отметить оригинальность идей, нестандартный подход и т. д. Важно, чтобы дети уходили домой всегда с хорошим настроением, это залог того, что они придут и на следующее занятие.

Решая элементарные, или даже просто занимательные задачи, руководитель кружка должен уметь находить возможности развивать логическую культуру учащихся, знакомить с различными способами доказательств утверждений, образцами рассуждений математиков при решении проблем.

Приведем пример. Известна задача о заполнении «магического квадрата» цифрами от 1 до 9 так, чтобы в каждом ряду и каждом столбце сумма цифр была одинаковой. Как обычно решают эту задачу учащиеся? Не утруждая себя анализом, пытаются расставлять цифры в надежде на удачу. После ряда неудачных попыток делается вывод о невозможности расположить цифры в соответствии с условием. Учащимся ставится проблема доказать эту невозможность. Например, если бы сумма всех цифр не делилась на 3, то этого было бы достаточно. Но сумма цифр 45 делится на 3. Этот факт провоцирует учащихся на совершение следующей логической ошибки: они утверждают, что это доказывает возможность искомого расположения. Таким образом, появляется возможность говорить о необходимых и достаточных условиях, о формулировках обратных утверждений для данных, построении отрицаний. При этом это надо уметь сделать без введения явных определений соответствующих логических понятий (хотя в дальнейшем это может быть темой одного из занятий).

Правильный вывод из предыдущего таков: если искомого расположения возможно, то сумма цифр в каждом ряду или столбце должна равняться 15. Далее, перед математиками часто стоит задача о существовании и единственности. Для данной задачи эти вопросы решаются легко: набрать сумму 15 из цифр возможно, и даже не единственным образом. Следующий шаг: выписать все эти возможности. Здесь появляется возможность учить учащихся алгоритму выписывания этих возможностей, при котором ни один вариант не будет

упущен и ни один не будет выписан более одного раза. В процессе выписывания нетрудно обратить внимание на неравномерность цифр: разные цифры входят в различные суммы разным числом способов. При этом только 5 входит в 4 разные суммы. Эта «уникальность» цифры 5 заставляет нас подумать над тем, в какой клетке квадрата должна стоять эта цифра. После этого задача быстро доводится до конца: 5 стоит в центре, и т. д.

Приведенное решение характерно для математиков с аналитическим складом ума: мы начали оперировать с числами, а к квадрату обратились на заключительном этапе. А как выглядело бы решение математика с геометрическим складом ума? Надо внимательно посмотреть на квадрат и понять, что клетки квадрата можно разбить на клетки «трех сортов»: 4 угловые, 4 боковые и одна центральная. Эта уникальность центральной клетки заставляет задуматься о том, какая цифра должна стоять в центре и т. д. Заметим, что это еще не все серьезные математические моменты, о которых можно вести в связи с решением этой нетрудной задачи.

Известна задача о выкладывании двумя игроками монет на круглом столе (или вообще, на столе, имеющем центр симметрии). Проигрывает тот, кому не будет места для своей монеты. Кто выигрывает и какова должна быть стратегия игры? Эта задача встречается во многих сборниках и даже в разделе дополнительных задач для 4-го класса. Эту задачу стоит взять на занятие кружка, чтобы рассказать следующее: когда М. Гарднер предложил решить эту задачу одному известному физико-теоретику, то он решил ее мгновенно. Его первая фраза была такой: «Представим себе круглый стол, на который укладывается только одна монета...». На наш взгляд, этот яркий образец математического рассуждения может служить учащимся своеобразным «опорным сигналом», при решении многих других задач, изменяя условие задач, рассматривая частные и крайние случаи и т. д.

Источников, откуда можно брать задачи достаточно много: это сборники задач олимпиад различных уровней – от школьных до международных, журналы «Квант», «Математика в школе». Большие возможности предоставляет Интернет (сайт «Mathlinks», «Forum Geometricorum», «Mathem.Magazine», «Math.Gaz.» и др). Представление о том, какие темы наиболее часто встречаются на школьных математических олимпиадах и о некоторых методических приемах работы можно получить, познакомившись с такими источниками, как [1- 8].

Остановимся – на том, какие достижения можно считать успешным результатом работы кружка по решению олимпиадных и конкурсных задач.

Можно привести примеры, когда учителя других предметов отмечали, что некоторые ученики стали лучше успевать по их предметам, грамотней стали говорить, а главное, проводить логические, грамотные, обоснованные рассуждения, и связывали это с посещением этими учащимися занятий математического кружка. Это верное наблюдение и безусловный успех как самого учащегося, так и руководителя кружка.

Другой пример. Ученица не самых выдающихся способностей, сходя на районную олимпиаду и решив две задачи, сказала: «Я понимаю, что смогла решить эти задачи только потому, что ходила на кружок». Справедливо и это считать успехом для этой ученицы. Кружок посещают учащиеся с различными задатками и способностями, и у каждого своя траектория успеха.

В настоящее время уровень организации олимпиадной работы по математике, а также уровень проведения занятий в ряде школ г. Барнаула является достаточно высоким. За последние 15-20 лет сформировался коллектив ученых, преподавателей вузов (профессор. Ю.Н. Мальцев, доценты И.М. Исаев, А.Н. Саженков, К.О. Кизбиков, С.В. Дронов, Ю.А. Моторинский и др.), учителей школ (Е.Н. Ефремова, Е.Н. Ракова, Д.Н. Оскорбин, Т.Н. Гончарова, Л.Н. Крымова и др.), которые на высоком профессиональном уровне осуществляют эту работу.

Наивысшие достижения участников кружков в олимпиадах последних лет: победа на Всекитайской олимпиаде учащихся гимназии № 42 М. Исаева (2004), А. Старолетова (2003), на международной математической олимпиаде 2004 г.: М. Исаев – золотая медаль.

Во второй половине 90-х годов ряд московских вузов и организаций стали проводить всероссийские конкурсы «Шаг в будущее», «Старт в науку», «Первые шаги» и др. Организация и проведение этих конкурсов решает в основном те же задачи, что и олимпиадная работа: привитие навыков исследовательской работы учащимся старших классов; углубленное изучение специальных разделов данной области (математики, физики и др.); обучение решению творческих, нестандартных задач; обеспечение качественного набора абитуриентов.

Мы считаем, что в области математики указанные выше направления, именно, олимпиады и конкурсы, неотделимы друг от друга и дополняют друг друга.

Приведем пример того, как привлекаются учащиеся к участию в конкурсах.

Подбирая задачи для решения на кружке у руководителя кружка (Ю.Н. Мальцев) возникают вопросы по обобщению, усилению приведенных результатов. В основном это касается геометрии и очень часто свойств замечательных точек в треугольнике. Общее количество таких точек (triangular centers) по подсчетам американского математика Кимберлинга свыше 500. Из них хорошо изучены примерно 10 точек, т.е. в перспективе это необъятное поле деятельности для специалистов по элементарной геометрии и талантливых учащихся. Заинтересовавшись новой теоремой, опубликованной в номере журнала «Forum Geometricorum», пытаемся обобщить эту теорему или получить ее аналог в смежной области элементарными (школьными) методами, при этом используя, может быть, дополнительную литературу (например, очень редкую книгу [9]). Если удастся сделать что-то существенное, то руководитель прерывает работу, оформляет полученное и ставит новые, нерешенные вопросы в этом направлении. При этом желательно видеть возможные способы решения и ожидаемый результат рекомендуемых задач. Эти материалы передаются участнику кружка, который зарекомендовал себя как наиболее активный и сообразительный. Периодически с ним обсуждается ход работы над данными материалами. При этом приходится отвечать не только на математические вопросы, но, например, по английскому языку, т.к. ему приходится изучать ксерокопии американской статьи. Такая методика напоминает методику научного руководства студентом. В результате часто получается интересная работа, в которой участие руководителя почти не заметно.

Приведем пример. В 2005 г. в журнале «Forum Geometricorum» была опубликована статья R.M.Torrejion «On an Erdős's inscribed triangle inequality» (v. 5. p. 137-141), в которой приводилось неравенство Эрдеша:

если A_1, B_1, C_1 – произвольные точки на сторонах BC, AC, AB треугольника ABC , то $S_{\Delta A_1 B_1 C_1} \geq \min\{S_{\Delta A B_1 C_1}, S_{\Delta B A_1 C_1}, S_{\Delta C A_1 B_1}\}$.

В отечественной олимпиадной математической литературе отсутствует доказательство этого факта. Поэтому были поставлены следующие задачи:

- 1) доказать неравенство Эрдеша элементарными средствами;
- 2) уточнить теорему Эрдеша, в зависимости от соотношений между числами

$$\frac{BA_1}{A_1C} = \lambda_1, \quad \frac{CB_1}{B_1A} = \lambda_2, \quad \frac{AC_1}{C_1B} = \lambda_3;$$

- 3) рассмотреть случай, когда $\lambda_1 \cdot \lambda_2 \cdot \lambda_3 = 1$, т.е. $\Delta A_1 B_1 C_1$ – чевианый;

- 4) рассмотреть частные случаи: а) $\lambda_1 = \lambda_2 = \lambda_3 = 1$; б) $\Delta A_1 B_1 C_1$ – ортоцентрический треугольник; в) A_1, B_1, C_1 – основания биссектрис.

Приведенные задачи были предложены ученице 10 класса гимназии № 74 А. Рау. Она успешно справилась с этими задачами. На всероссийских конкурсах «Шаг в будущее» и «Первые шаги» она получила соответственно диплом 2-ой степени, диплом лауреата и медаль Э. Галуа. Другие примеры исследовательских задач для учащихся можно найти в [10].

Еще одно направление в работе с одаренными учащимися – турниры математических боев. Впервые такой турнир прошел в 1999 году по инициативе учителя математики школы-гимназии № 42 Д. Н. Оскорбина. Математические бои сразу завоевали популярность и стали ежегодными. Они являются формой работы, отличной от заседаний кружка и математических олимпиад. Немалое значение здесь имеет способность учащихся организоваться для коллективной работы, распределить обязанности внутри команды, выбрать правильную стратегию по ведению хода соревнования. Надо заметить, что и в этом виде соревнований участвуют, как правило, члены математических кружков.

Вообще, ребята, охваченные подобной работой, отличаются активной жизненной позицией. Они являются помощниками своих учителей математики, когда речь идет о проведении каких-либо мероприятий по внеклассной работе, например, подготовке математических вечеров, других мероприятий во время предметной недели математики. Тем самым, они являются примером для подражания другим учащимся, вызывают интерес к занятиям математикой у своих товарищей.

В заключение обсудим вопрос подготовки учителей математики к проведению подобной внеклассной работы. Какие возможности есть для этого во время учебы в институте? На факультете математики и информатики АлтГПА ежегодно проводятся недели науки, во время которых студенты выступают с докладами на научной конференции, участвуют в курсовых олимпиадах, готовят и непосредственно участвуют в математических вечерах и КВНах. Практическое участие в подобных мероприятиях – самая действенная подготовка. Ряд наших преподавателей, работающих в школе, предлагают студентам темы курсовых и дипломных работ с соответствующей тематикой (разработка отдельных олимпиадных тем для учащихся различных классов, разработка и организация недель математики, математических вечеров и т.д.). В один из семестров проводится практикум по решению задач повышенной сложности. Возможны и семинары с такой тематикой, но, к сожалению, работой в них можно охватить небольшое число студентов, да и число часов на такие семинары невелико. Одно время на факультете дополнительных педагогических профессий были секции организаторов внеклассной работы. Отдельные олимпиадные задачи могут включаться на практические занятия по основным математическим дисциплинам.

Мы отдаем отчет, что всего этого недостаточно. Нам представляется, что поправить ситуацию можно через систему послевузовской подготовки учителей математики.

Составителями программы [11] разработано содержание, предлагается учебно-тематический и учебный планы повышения квалификации учителей математики в объеме 72 часа, включающие следующие разделы и темы:

1. Нестандартные приемы решения уравнений, неравенств и систем;
2. Геометрические преобразования плоскости и пространства;
3. Классические теоремы элементарной геометрии;
4. Числовые системы;
5. Классические олимпиадные темы;
6. Математические соревнования как средство повышения мотивации в изучении математики;
7. Открытые проблемы математики и научно-исследовательская работа учащихся.

Данная программа проходит апробацию с 2008 года.

Библиографический список

1. Генкин, С.А. Ленинградские математические кружки: пособие для внеклассной работы. – Киров: АСА, 1970.
2. Каннель-Белов, А.Я. Как решают нестандартные задачи. 60-я Московская математическая олимпиада: подготовительный сборник / А.Я. Каннель-Белов, А.К. Ковальджи. – М.: МЦНМО, 1997.
3. Саженов, А.Н. Классические олимпиадные темы: практикум. – Барнаул: Изд-во АГУ, 2003.
4. Мальцев, Ю.Н. Реши + если = силен. Некоторые аспекты теории и практики решения олимпиадных задач по математике. – Барнаул: Изд-во «День», 1994.
5. Саженов, А.Н. IV турнир математических боев памяти Е.В. Напалковой / А.Н. Саженов, Р.С. Белоусова, И.М. Исаев, О.В. Никитенко, Д.Н. Оскорбин. – Барнаул: Аз Бука, 2003.
6. Моторинский, Ю.А. О состоянии и проблемах подготовки учителя математики к работе с одаренными учащимися // Актуальные проблемы модернизации школьного математического образования: Материалы всероссийской научно-практической конференции. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2005.
7. Моторинский, Ю.А. Неделя науки на факультете математики и информатики // Актуальные проблемы математического образования в школе и педагогическом вузе: материалы V всероссийской научно-практической конференции / под ред. Б.Д. Пайсон. – Барнаул: АлтГПА, 2009.
8. Фарков, А.В. Внеклассная работа по математике. 5-11 классы. – М.: Айрис-пресс, 2007.
9. Солтан, В.П. Тождества и неравенства в треугольнике / В.П. Солтан, С.И. Мейдман. – Кишинев, 1982.
10. Мальцев, Ю.Н. Исследовательские задачи для старшеклассников // Альманах (для грантополучателей), фонд «Династия». – М, 2006.
11. Мальцев, Ю.Н. Программа повышения квалификации преподавателей математики общеобразовательных средних школ, лицеев, гимназий, учреждений начального и среднего профессионального образования / Ю.Н. Мальцев, А.Н. Саженов, Т.В. Саженова. – Барнаул: Издательство АГУ, 2008.

Статья поступила в редакцию 15.02.10

УДК 371.351.851

А.В. Овчаров, д-р. пед. наук АлтГПА, E-mail: oav@uni-altai.ru; **О.В. Токарева**, ст. преп. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: ovt2004@yandex.ru

МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В работе выделены и проанализированы этапы информатизации системы образования в России, выявлены недостатки существующих форм повышения квалификации учителей, предложена модель подготовки учителя к использованию информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: Информатизация системы образования, информационно-коммуникационные технологии, андрагогическая модель обучения, профессиональная подготовка учителя.

Средняя общеобразовательная школа – центральное звено в реализации процесса информатизации системы образования.

Понятие образование в широком плане является исторически изменяющимся, что соответственно влечет за собой переориентирование его целей, функций, состава, появление новых образовательных структур и соответствующих социальных институтов. Но, несмотря на эти изменения, главной чертой образования всегда была и остается проблемность.

Если еще 10-15 лет назад научное педагогическое сообщество обсуждало вопрос о плюсах и минусах информатизации системы образования, то в настоящее время очевидно, что альтернативы этому процессу нет. Слова, сказанные философом А.И. Ракиным более 20 лет назад, оказались пророческими. В частности, он говорил: «Поскольку в настоящее время социально-экономический успех любой страны зависит от знаний, умений и технологий, то можно утверждать, что страны, не вступившие на путь информатизации, обречены не только на экономическое и технологическое, но и на культурное отставание. Более того, они с необходимостью должны попасть в отношения особой зависимости от промышленно развитых стран, зависимости информационной».

Анализ реализации процесса информатизации системы образования в России позволяет сделать вывод о том, что фундаментом информатизации не только системы образования, но и общества в целом, является средняя общеобразовательная школа. Подтверждением тому являются запросы общества к системе образования, в соответствии с которыми выпускник школы должен владеть навыками работы в компьютерной информационной среде аналогично тому, как он владеет навыками письма, чтения и элементарного математического счета.

Временной интервал, когда в России делались попытки решать проблемы информатизации системы образования можно разделить на три этапа.

Первый этап, начало которого определило крылатое выражение академика А.П. Ершова «Программирование – вторая грамотность», можно охарактеризовать как реализацию принципа «островной» информатизации. В соответствии с ним «фазовый переход» системы образования к новым информационным технологиям должен был начаться с помощью нескольких «центров кристаллизации» в отдельных региональных структурах [1]. Последние играли роль флагманов, на опыте и ошибках которых могут учиться другие, в которые должны быть вложены основные средства. Опыт реализации ряда концепций информатизации системы образования в России [2; 3; 4; 1; 5] свидетельствовал, что существенных результатов на этом этапе не получено. На отдельно взятой школе, которая не попала в очерченные границы «острова» это никак не отразилось.

Начало второго этапа можно связать с реализацией федеральной целевой программы «Развитие единой образовательной информационной среды (РЕОИС) (2001-2005 годы)». В частности, в этом документе говорится: «Интенсивное развитие сферы образования на основе использования информационных и телекоммуникационных технологий становится важнейшим национальным приоритетом».

На первом этапе (программы РЕОИС) (2001 год) предусматривалась поставка аппаратно-программного обеспечения в общеобразовательные школы.

На втором этапе (2002-2003 годы) – разработка стратегии и методологии реализации Программы, организация федеральной системы информационного и научно-методического обеспечения развития образования, обеспечение учебных заведений средствами информатизации и доступа к информационно-образовательным ресурсам, разработка современных электронных учебных материалов и их экспериментальное апробирование, разработка программ, учебных планов и материалов, повышение квалификации и профессиональная переподготовка педагогических, административных и инженерно-технических кадров.

На третьем этапе (2004-2005 годы) – завершение поставок средств информатизации в учебные заведения, организация системы технического обслуживания, разработка и тиражирование электронных учебных материалов, повышение квалификации и профессиональная переподготовка педагогических, административных и инженерно-технических кадров, создание системы открытого образования на основе дистанционных технологий обучения.

Факты свидетельствуют о том, что первые два этапа программы РЕОИС успешно реализованы, за исключением последнего, относящегося к организации подготовки учителей школ к работе с информационными технологиями в образовании.

Третий этап информатизации системы образования в России обусловлен двумя крупномасштабными проектами. Это программа «Информатизация системы образования» (ИСО) и национальный проект, направленный на модернизацию системы образования в России. Программа ИСО реализуется по сценариям первого этапа информатизации, когда создавались «острова» – «точки кристаллизации», которые положительных результатов не дали. Школы, географически не попавшие в число «островных», никак пока не ощутили результатов этого проекта. И наоборот, национальный проект модернизации российской системы образования, реализация которого началась значительно позже программы ИСО, и который реализуется аналогично программе РЕОИС, дал ощутимые результаты в плане информатизации. В школы поставлено мультимедийное оборудование, но учителя оказались не готовы его использовать.

Реализованные программы информатизации системы образования в России показали, что техническая сторона этой задачи решается быстро при наличии финансирования, но учитель оказался неподготовлен к использованию ИКТ в профессиональной деятельности. Тем не менее, для учителя важен факт соприкосновения с компьютерной информационной средой, позволивший осознать, что педагогические приемы, использующие в основном речь, в образовательном процессе не единственные. Учитель понял, что рождаются новые языки и схемы понимания и усвоения знаний, менее связанные с говорением, словом, звуком, и более связанные со зрительным рядом, образом, формой.

Пути решения задач информатизации системы образования на современном этапе и их недостатки

Самой массовой подготовкой учителя в области информационно-коммуникационных технологий была организована в рамках проекта «Поколение.ru» (программа ФИО – реализовалась Федерацией Интернет Образования). Это единственный проект общероссийского масштаба, ставящий целью массовое обучение учителей новым информационным технологиям. К 2006 году в рамках проекта открыто 50 региональных центров Интернет-образования. Типовой центр рассчитан на обучение не менее 1000 учителей.

В программах ФИО основное время отводилось на обретение учителем навыка работы с Интернет технологиями [6]. Польза подобных курсов была очевидна, хотя бы по той причине, что это позволяло учителю соприкоснуться с иной культурой, понять преимущества, которые предоставляют сетевые компьютерные технологии, что является мотивом к их использованию. Но реалии того периода информатизации таковы, что для большей части учителей Интернет был не доступен. Следовательно, организовать обучение, ориентированное на практически значимую деятельность, невозможно. Поскольку речь идет об обучении взрослого человека, то для него полученные знания необходимы, прежде всего, для практического применения и использования. Это положение является разделительной линией между педагогической и андрагогической моделями в организации учебного процесса. В мировой педагогической практике показано, что для взрослого человека педагогическая модель является малоэффективной.

В андрагогической модели готовность обучающихся учиться определяется их потребностью в изучении чего-либо

для решения конкретных проблем. Поэтому обучающийся играет ведущую роль в формировании мотивации и определении целей обучения. В этом случае задача обучающегося состоит в том, чтобы создать обучающемуся благоприятные условия, снабдить его необходимыми методами и критериями, которые помогли бы выявить свои потребности. Учебные программы в этом случае должны быть построены на основе их возможного применения в жизни; основой организации процесса в связи с этим становится индивидуализация обучения, преследующая конкретные цели каждого обучающегося. Обучающиеся стремятся применить полученные знания и навыки уже сегодня, чтобы действовать более эффективно. Соответственно, курс обучения строится на основе развития определенных аспектов компетенции обучающихся и ориентируется на решение их жизненных задач.

Следовательно, обучение учителя использованию компьютерных технологий в профессиональной деятельности станет эффективным, когда освоение компьютерной информационной среды будет происходить через выполнение операций, которые являются практически значимыми для учителя и которые он выполняет, исходя из тех возможностей, которые есть сегодня в школе.

Предлагаемая модель решения задачи подготовки учителя к использованию компьютерных технологий в профессиональной деятельности

При очевидной нерешенности задач подготовки учителя к использованию компьютерных технологий в профессиональной деятельности, подготовка учителя информатики в педагогических вузах ведется на достаточно высоком уровне. В качестве подтверждения можно привести множество фактов. Например, результаты централизованного тестирования студентов в режиме on-line по программам подготовки учителя информатики не хуже результатов тестирования по другим программам подготовки учителя. Подтверждением является также тот факт, что выпускники педагогических вузов с дипломом «учитель информатики» являются наиболее востребованными в разных сферах производства.

На каждом факультете в педагогическом вузе, где ведется подготовка учителя информатики, есть студенты, владеющие не только навыками работы в компьютерной информационной среде, но и способные организовать эту среду применительно к той или иной ситуации (обеспечить техническую часть и работу программного обеспечения). Такие знания, умения, навыки получены ими не только в рамках программы обучения, но и в рамках неформального образования. Студенты, продолжающие обучение в магистратуре, которые имеют документ государственного образца о высшем профессиональном образовании, являются резервом, используя который, можно эффективно решать проблемы информатизации региональной системы образования.

В профессиональной деятельности учителя можно выделить две основные составляющие: 1) предметную область; 2) методику обучения, которые реализуются посредством специальных компетентностей. Предлагаемая нами модель не затрагивает подготовку в предметной области и методическую подготовку. Она направлена на формирование элемента в системе его специальных компетентностей, который позволит учителю решать профессиональные задачи с использованием ИКТ.

Неэффективность существующих подходов к решению данной задачи, по нашему убеждению, заключается в том, что используемые модели реализуются в рамках традиционных технологий повышения квалификации учителей, через создание центров обучения в рамках отработанных моделей. Такая модель остается эффективной, когда речь идет о методической составляющей и владении предметной областью в педагогической деятельности учителя. В таком центре может быть сосредоточен интеллектуальный потенциал региона. Специалисты, способные эффективно осуществлять такую подготовку учителя, являются «штучным товаром». Но в данном случае речь идет о компоненте в системе специальных компетентностей, которая является одним из инструментов реализа-

ции профессиональной деятельности. По нашему убеждению, неэффективным является подход, когда при наличии современных компьютеров в школах создаются центры, где количество компьютеров при любом разумном финансировании ограничено и где, по сути, занимаются ликвидацией компьютерной безграмотности высококвалифицированные преподаватели, что требует немалых средств на оплату труда. По опыту организации таких центров в Алтайском крае, где в год обучается немногим более тысячи человек при существующей на начальном этапе необходимости обучить тридцать пять тысяч, можно сделать вывод, что избранный путь не является эффективным.

Полученные в рамках исследования результаты позволили сделать вывод о принципиальном отличии компьютерной информационной среды от традиционных сред обучения. Основное отличие заключается в том, что при традиционных технологиях обучения, если учитель не является носителем авторской методики, он транслирует так, как запомнил и понял чью-то, с наложением особенностей, обусловленных личностными качествами. На это накладывается уровень владения предметной областью, и в результате методик будет столько, сколько учителей. В этой ситуации повышением квалификации, безусловно, должны заниматься опытные специалисты не только в предметной области, но и владеющие в совершенстве теорией обучения.

В отличие от традиционных моделей повышения квалификации, компьютерная информационная среда позволяет отчуждать опыт создателя методики. В этом случае обучающий не транслирует, а сопровождает методику, что позволяет человеку, имеющему значительно меньший опыт, реализовать педагогические технологии в соответствии с замыслом ее создателя. Этот момент является ключевым в реализации технологий обучения в компьютерной информационной среде.

Необходимо отметить еще один факт, подтверждающий эффективность обучения учителей использованию компьютерных технологий в учебном процессе, когда обучающимся является студент магистратуры или аспирант (тьютор). Если в качестве обучающего выступает опытный преподаватель, много лет работавший со студентами или школьниками, то это тоже взрослый человек с определенными сформировавшимися установками, способностью к рефлексии себя и собственным способом деятельности, для которого так же существуют психологические барьеры. При обучении взрослого, даже если им осознается необходимость использования андрагогической модели, он непроизвольно занимает доминирующее положение, что делает невозможным реализацию учебного процесса в рамках такой модели. Если же обучающим является студент-старшекурсник, то, как правило, быстро устанавливается атмосфера, когда обучаемый (учитель-предметник) занимает доминирующее положение и возникает действительно совместная деятельность.

Первый опыт подготовки учителей к использованию ИКТ в профессиональной деятельности выявил проблему, связанную с тем, что программа обучения, с одной стороны, должна являться неким стандартом, но, с другой стороны, должна быть вариативной, ориентированной, в первую очередь, на решение практически значимых задач для учителя. Вариативность не означает в той или иной ситуации отказ от каких-либо тем или разделов программы. Под вариативностью понимается перераспределение часов в пользу какой-либо темы, например, из офисных приложений. Приоритет в освоении определяется, в первую очередь, практически значимой потребностью решать какую-либо задачу с использованием компьютерных технологий. В этой ситуации задача обучающего – выстроить учебный процесс таким образом, чтобы всякое новое осваивалось через решение задачи. С этой целью увеличивается время освоения данного приложения за счет сокращения тех разделов, где является очевидным то, что закрепление полученных навыков возможно только на репродуктивном уровне. При этом недопустимы пропуски каких-

либо тем, так как навык, полученный на репродуктивном уровне, также необходим и позволяет значительно быстрее освоить этот навык на продуктивном уровне при возникающей в последующем мотивации. Схематично модель представлена на рисунке 1.

В силу многих причин (например: возрастных особенностей, начального уровня владения ИКТ) уровень подготовки в процессе овладения первым модулем, когда освоение ИКТ организовано на репродуктивном уровне, у учителей разный. Соответственно степень «включения» компьютерных технологий в планируемый процесс решения педагогической задачи у каждого учителя разная. Следовательно, выходной уровень сформированности навыков решения педагогических задач будет разный. На рисунке 1 стартовый уровень предполагает осознанную замену некоторых действий учителя при решении стандартных педагогических задач на действия с использованием ИКТ. Например: применение компьютера на уроке в качестве демонстрационного устройства, выход в компьютерный класс для проведения тестирования учащихся с помощью компьютеров.

Базовый уровень предполагает: проектирование заданий для учащихся, предусматривающих использование ИКТ, участие в телекоммуникационных проектах, Интернет-конкурсах, проведение классных часов с использованием ИКТ.

Проектировочный уровень предполагает: изучение и анализ программного обеспечения в школьной медиатеке, подготовку с помощью ИКТ дидактического материала для проведения урока, создание (корректировка) программного обеспечения, разработку УМП.

Научно-исследовательский уровень предполагает: научное руководство научной деятельностью учащихся в области применения ИКТ в разных сферах учебной деятельности, проведение исследований и публикацию своих работ в различных научных сборниках, развитие дистанционного обучения, участие в Интернет-конференциях и фестивалях.

Необходимо отметить, что для обеспечения работы учителя на любом из уровней подготовки к использованию ИКТ в решении педагогических задач необходима соответствующая образовательная среда, где наличие компьютерной техники является важным, но не определяющим. Принципиально важным является включение ИКТ в систему методической работы в школе. Один учитель информатики или учитель, прошедший курсы повышения квалификации в специальном центре обучения и вернувшийся в привычную школьную среду, эту задачу не решит. В рамках предлагаемой модели обучение ведется на базе школьного компьютерного класса. Работа организована таким образом, что в течение года проходят обучение все учителя школы. Это позволяет создать для конкретной школы саморазвивающуюся систему подготовки учителей к использованию ИКТ в решении педагогических задач. В рамках модели в школе создается коллектив учителей, у которых разный уровень сформированности навыков решения педагогических задач с использованием ИКТ, но которые мотивированы к этому.

Поддержка системы в состоянии саморазвития обеспечивается, во-первых, за счет обучения всего коллектива учителей, во-вторых, за счет того, что тьютор «доступен» учителю в течение длительного времени. Принципиальным отличием модели от других форм организации повышения квалификации учителей в области ИКТ является то, что студент, выступающий в роли тьютора, не только обучает учителей, но и обеспечивает техническую поддержку школьной компьютерной среды обучения, что является одной из трудно разрешимых проблем информатизации системы образования.

Таким образом, выявленный потенциал системы высшего педагогического образования позволяет эффективно решать задачи подготовки учителя к использованию информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности.

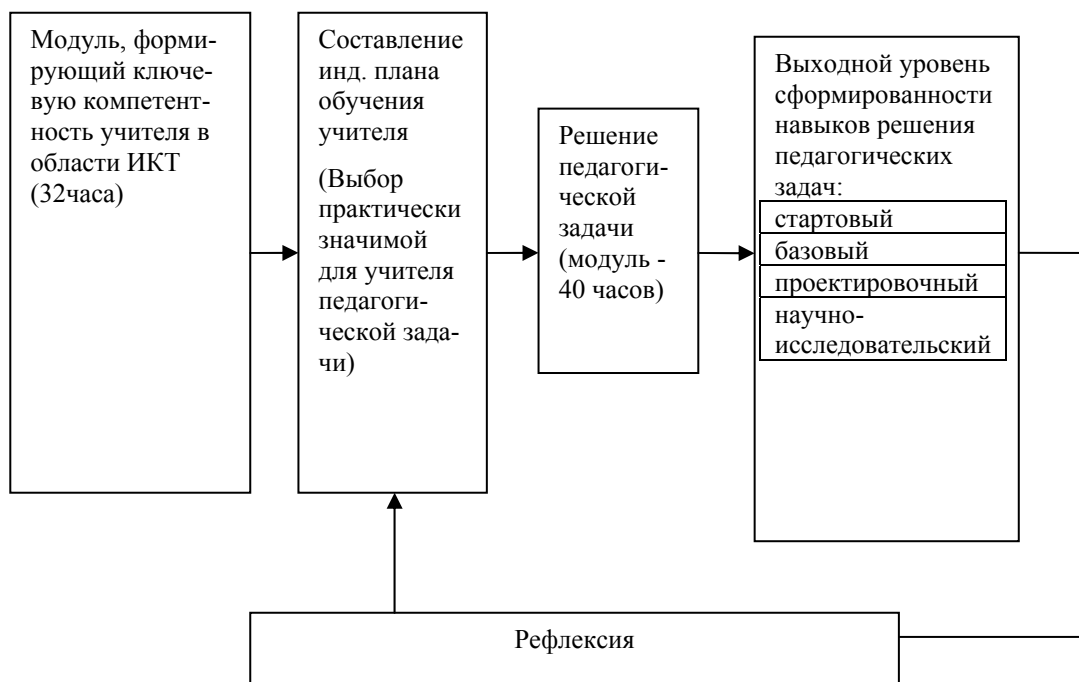


Рис. 1. Андрагогическая модель подготовки учителей в области ИКТ

Библиографический список

1. Концепция информатизации сферы образования: приказ Минобрнауки России. - № 1472 от 9 июля 1997 г.
 2. Концепция системной интеграции информационных технологий в высшей школе, 1993.
 3. Концепция информатизации высшего образования Российской Федерации, 1993.
 4. Концепция развития сети телекоммуникаций в системе высшего образования Российской Федерации, 1994.
 5. Концепции информатизации сферы образования России, 1998.
 6. Мушер, С.Л. Для нас важно поддерживать и развивать уже существующие очаги информатизации, а не создавать цивилизацию в чистом поле // Школьное обозрение. – 2002.
- Статья поступила в редакцию 15.02.10

УДК 378

А.М. Ицук, ст. преп. АлтГПА, E-mail: wells@uni-altai.ru; *Е.Д. Родионов*, д-р физ.-мат. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: rodionov@uni-altai.ru

МНОГОБАЛЛЬНАЯ РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ КАК ЕСТЕСТВЕННЫЙ МЕХАНИЗМ САМОРЕГУЛЯЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Работа посвящена проблеме разработки системы оценивания, позволяющей наиболее полно и объективно отразить уровень самостоятельности студента в достижении образовательного результата. Авторами разработана рейтинговая формула, предполагающая использование специальных критериев, совмещающих оценку самостоятельной деятельности студентов и их успеваемости в течение семестра. Выделены условия эффективности ее применения.

Ключевые слова: многобалльная рейтинговая система оценивания, саморегуляция образовательного процесса, самостоятельная работа студентов.

Многоуровневая система высшего образования предполагает больший объем и многообразие форм самостоятельной работы студентов, чем традиционная моноуровневая система высшего образования, что отражено в требованиях Государственного Стандарта.

Они, в свою очередь, обуславливают определенные требования к системе оценок и норм контроля как к естественному механизму осуществления контрольно-диагностической связи между преподавателем и студентом, механизму саморегуляции образовательного процесса.

Многолетняя работа по созданию и совершенствованию учебно-методических материалов, методик и технологий, направленных на организацию самостоятельной работы студентов в условиях многоуровневой системы высшего образования, привела нас к отказу от традиционной системы оценивания, выбору многобалльной рейтинговой системы оценивания

и разработке собственной унифицированной рейтинговой формулы.

Многобалльная рейтинговая система оценивания, наряду с другими нетрадиционными системами оценок, вызывает сегодня большой интерес. За последнее десятилетие в вузах все чаще стали использоваться различные системы оценок и норм контроля знаний, отличные от традиционной четырехбалльной системы. Предлагаются новые оценочные шкалы, которые проходят экспериментальную проверку в различных регионах страны.

В определенной степени это связано с комплексом недостатков традиционной системы оценивания. Среди них можно выделить:

- неполное представление о полноте и многообразии образовательных результатов обучающегося;
- субъективность выставяемой оценки;
- случайность при выборе экзаменационного билета;

- влияние посторонних факторов (эффект контраста, стиль взаимоотношений, эффект воздействия речи обучающегося, стрессовое состояние при сдаче экзамена и т. д.);
- трудности с коррекцией текущей работы студента [1; 2; 3].

Использование многобалльной рейтинговой системы оценивания позволяет значительно снизить влияние многих из перечисленных недостатков на объективность оценки усвоения учебного материала, в этом причина выбора именно этой системы оценивания. Более того, опыт использования многобалльной рейтинговой системы оценивания и разработанной системы рейтинговых формул для комплекса дисциплин, позволяет отметить следующие положительные результаты:

- отсутствие пропусков лекционных и практических занятий;
- подготовленность студентов к практическим занятиям;
- возможность текущего оценивания (возможность для студента рассчитать свою оценку по курсу в течение семестра);
- объективность оценки;
- значительное снижение нагрузки студентов и преподавателей в период сессии;
- признание этой формы оценивания студентами и их активное участие в формировании рейтинговой формулы, планировании оценки своей работы;
- удобство при составлении графиков успеваемости студентов, позволяющих иллюстрировать процесс работы каждого студента и группы в целом в течение семестра.

Система рейтинговых формул, принятая нами, была разработана на основе рекомендаций, предложенных в работах Т. П. Махаевой [4], М. М. Панина [5], В. А. Попкова [6]. Опираясь на опыт использования формул при преподавании комплекса дисциплин естественно-научного профиля, мы выделили следующую инвариантную, не меняющуюся в зависимости от специфики дисциплины и дидактических условий,

часть рейтинговой формулы: $R_{лек}$, $R_{пр}$,

$R_{контр}$, $R_{с.р.}$, $R_{доп}$.

В конце семестра общий результат определяется путем суммирования полученных баллов:

$$R = R_{лек} + R_{пр} + R_{контр} + R_{с.р.} + R_{доп}.$$

Оценка рассчитывается по следующим критериям:

- оценка «отлично» выставляется студенту, если его общий результат составляет 80% – 100% от максимального рейтинга;
- оценка «хорошо» выставляется при 70% – 79% от максимального;
- оценка «удовлетворительно» – когда 45% – 69%.

Студент, набравший за семестр 44% и менее от максимального рейтинга, считался имеющим задолженность по данному учебному предмету.

Здесь:

1. Элемент $R_{лек}$ в рейтинговой формуле

отражает посещение лекций. Максимальное значение этого элемента равно количеству лекций (учебных пар) по учебному плану. Индивидуальный рейтинг рассчитывается в конце семестра по формуле

$$R_{лек} = L - 2л.$$

L - общее количество лекций.

$л$ -количество лекций, пропущенных студентом.

2. Элемент $R_{пр}$ – показатель посещаемости

практических занятий. Итоговый рейтинг в конце семестра вычисляется по формуле

$$R_{пр} = \sum O_{ц} - 2п.$$

$\sum O_{ц}$ – сумма положительных оценок, $п$ – количество пропущенных практических занятий.

3. Элемент $R_{контр}$ – результаты

промежуточных контрольных работ. Итоговый рейтинговый балл по окончании семестра вычислялся по формуле

$$R_{контр} = \sum O_{ц} * 3.$$

4. Элемент $R_{с.р.}$ – результаты промежуточных

проверочных работ по теории и практике.

$$R_{с.р.} = \sum O_{ц} * 2$$

В соответствии со спецификой выбранной дисциплины, этот набор может корректироваться и дополняться необходимыми элементами, в итоге составляя модульно-рейтинговую формулу.

Так, например, в формулу оценки работы студента на занятиях по аналитической геометрии целесообразно ввести компонент, учитывающий выполнение индивидуальных заданий. Т. П. Махаева [4] предлагает следующую разработку этого компонента: в каждом семестре установить определенное количество геометрических задач, которые студент должен решить самостоятельно и защитить свое решение перед преподавателем. (Количество этих задач обычно изменяется в пределах 10 – 30.) Максимальный балл по этому элементу равен количеству задач, которые студент смог защитить к концу семестра – C . Если студент защищает задачи досрочно, то получает дополнительно 8 баллов. При защите задач в срок дополнительных баллов – 6 и после срока – 2. Количество дополнительных баллов было согласовано с группой компетентных экспертов из ведущих преподавателей кафедры.

Формула расчета: $R_{И.з.} = k * C$

Общая рейтинговая формула в этих условиях рассчитывается по формуле: $R = R_{лек} + R_{пр}$

$$R_{контр} + R_{с.р.} + R_{доп} + R_{И.з.}$$

Однако заметим, что перечисленные положительные моменты использования разработанной преподавателями кафедры системы рейтинговых формул часто нивелируются другими, возникающими под воздействием сложившихся условий, факторов. Например:

- снижается нагрузка преподавателя в период сессии, однако возрастает за счет необходимости увеличить количество консультаций для студентов в течение семестра, специальной подготовки материала, перерасчета и анализа рейтинговой формулы и т. д.

- затрудняется возможность рассчитать свою оценку на любом этапе обучения, в силу изменения рейтинговой формулы под воздействием факторов, не зависящих от преподавателя (изменение числа контрольных и самостоятельных работ, изменение содержания материала и т. д.)

- сложно учесть, определить творческий потенциал студента и т. д.

За счет перечисленных факторов может нарушиться объективность оценки.

Среди отрицательных моментов использования многобалльной рейтинговой системы оценивания отметим также, что компоненты рейтинговой формулы отражают в большей части аудиторную работу и недостаточно, на наш взгляд, учитывают объем и многообразие видов самостоятельной работы студентов, используемых в учебном процессе. Все это затрудняет оценку степени самостоятельности студента.

Обращаясь к исследованию аспектов, снижающих эффективность использования выбранной системы оценивания и приводящих к указанным недостаткам, мы выделили среди них такие как:

- разный вес самостоятельных, контрольных, проверочных работ, индивидуальных заданий, неравномерное распределение материала по проверочным работам;

- изначально запланированный учебный процесс (его содержание, формы, цели, методы и т. д.) подвергается изменениям в течение семестра под воздействием различных факторов, иногда достаточно значительным; эти факторы не могут быть изначально запланированы и учтены и т. д.

Формальное использование рейтинговых формул не гарантирует положительных результатов. Нельзя оторвать оценку от особенности организации учебного процесса. Так, расчет рейтинговой формулы может формально остаться прежним, но смысл, наполнение содержанием составляющих ее компонентов существенно меняться, что в результате влияет на объективность и характер оценивания. Наша практика применения МРСО показывает, что эффективность работы с многобалльной рейтинговой системой оценивания во многом зависит от следующих факторов:

1. Подготовленности содержания учебного материала (его структурирование, равномерность распределение по проверочным работам и т. д.).

2. Особенности организации учебного процесса (использование технологий, методик; преподавание дисциплины на основе учебно-методических комплексов и т. д.).

3. Наличия элементарных навыков и мотивации студентов к самостоятельной работе.

Учитывая это, мы остановились на следующих преобразованиях учебного материала, которые, не меняя формального состава рейтинговых формул, значительно меняют их смысл и содержание:

1. Использование специальных критериев, учитывающих роль и характер самостоятельной деятельности студентов наравне с их успеваемостью в течение семестра. Оценки (например, O_{ij} из формулы $R_{c.p.} = \sum O_{ij} * 2$), включенные в рейтинговую формулу, рассчитываются по этим критериям. Критерии позволяют сделать регулярной оценку самостоятельной деятельности студента: оценку ее объема, качества;

позволяют учесть характер выполнения самостоятельной работы: репродуктивного, творческого характера и т. д.

2. Использование модульного структурирования материала и структурирования по учебным элементам. Это структурирование помогает студентам разбить учебный материал на логически завершенные единицы, а установление взаимосвязи между ними способствует целостности восприятия учебного материала.

3. Распределение материала каждого модуля на два блока – самостоятельной и аудиторной работы. Это позволяет студенту четко выделить объем работы: самостоятельной и аудиторной.

4. Равномерное распределение материала по проверочным работам. Проведенное структурирование учебного материала способствует равномерному распределению его по проверочным работам, регулируется и дозируется объем и качество выполняемой самостоятельной работы по каждому модулю.

Такая организация учебного материала способствует активизации самостоятельной познавательной деятельности, которая является ключевым фактором развития самостоятельности студента, важнейшим условием реализации поставленных им целей, источником и способом его саморазвития; позволяет осуществлять постоянное взаимодействие обучаемых и преподавателей посредством прямых и обратных связей, что является, согласно мнению М.В. Булановой-Топорковой, отличительной особенностью активного обучения [7].

Применение разработанной нами рейтинговой формулы с учетом коррекции по содержанию учебного материала и первичным навыкам самостоятельной работы, дает достаточно полное представление об образовательных результатах обучающихся, позволяет вовремя скорректировать самостоятельную работу студента, способствует приобретению студентами навыков самостоятельной работы, развитию у них логического мышления, овладению новыми формами самостоятельной работы, развивает творческий потенциал студентов.

Компоненты рейтинговой формулы отражают материал, равномерно распределенный по объему, сложности и виду деятельности и отражают взаимодействие обучаемых и преподавателей в условиях аудиторной и самостоятельной работы. Полученный нами в результате комплекс формул направлен на реализацию функций саморегуляции образовательного процесса.

Таким образом, мы отметим целесообразность использования многобалльной рейтинговой системы оценивания в условиях многоуровневой системы высшего образования и необходимость специальной подготовки содержания курса для эффективного использования этой системы.

Библиографический список

1. Боровкова, Т.И. Мониторинг развития системы образования. Практические аспекты [Текст]: учебное пособие / Т.И. Боровкова, И.А. Морев. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2004. – Ч. 2.
 2. Подласый, И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004.
 3. Попков, В.А. Опыт рейтинговой оценки знаний студентов // Педагогика. – 1998. – № 8.
 4. Махаева, Т.П. Формирование предметной компетентности будущего учителя математики в условиях модульно-рейтинговой системы обучения геометрии: дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2005.
 5. Панин, М. Морфология рейтинга // Высшее образование в России. – 1998. – № 1.
 6. Попков, В.А. Опыт рейтинговой оценки знаний студентов // Педагогика. – 1998. – № 8.
 7. Буланова-Топоркова, М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002.
- Статья поступила в редакцию 15.02.10

УДК 378

Е.Э. Кригер, канд. пед. наук, доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: ekrig@ya.ru

ОСНОВНЫЕ СТРАТЕГИИ СБЕРЕЖЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГА

В работе представлен анализ имеющихся в теории и практике путей сбережения и развития профессионального здоровья педагога, выделены психолого-педагогические направления, позволяющие заниматься сбережением и развитием профессионального здоровья, на основе обобщения которых сформулированы стратегии сбережения и развития профессионального здоровья педагога.

Ключевые слова: профессиональное здоровье педагога, педагогическая деятельность, стратегии, развитие, сбережение.

Здоровье и профессиональная деятельность взаимосвязаны и взаимообусловлены, поскольку, чем крепче здоровье педагога, тем продуктивнее обучение, иначе педагог искажает личностное развитие подрастающего поколения. Обеспечение паритета между здоровьем и профессиональной педагогической деятельностью требует принятия специальных мер в образовательных учреждениях для того, чтобы сберечь здоровье субъектов образовательного процесса без снижения качества их образованности.

Обращая внимание на социально-психологический контекст в понимании профессионального здоровья педагога, в качестве цели нашей работы мы определили анализ основных психолого-педагогических путей сбережения и развития профессионального здоровья и формулирование стратегий его сбережения и развития. Проблемой сбережения и развития профессионального здоровья занимались такие авторы Р.К. Бикмухаметов (2008), Н.Н. Малярчук (2008), Л.М. Митина (1998), А.В. Осницкий (2004), З.В. Цыганкова (2008).

Первый аспект развития проблемы сбережения и развития профессионального здоровья педагогов был связан с изучением факторов и ресурсов, позволяющих восстановить профессиональное здоровье педагога. Один из первых, кто обратил внимание на ту проблему – А.В. Осницкий. В своей монографии он рассматривает психосоциальное бытие личности педагога и её адаптацию в профессиональной деятельности. В качестве факторов, способствующих или наоборот тормозящих появление нарушений в профессиональном здоровье, А.В. Осницкий выделяет: личностный, ролевой и организационный [1]. К личностному он относит такие характеристики как возраст, пол, семейное положение, уровень образования, социальное происхождение и т. п. характеристики ролевого фактора, включающие интенсификационную и качественную стороны педагогической деятельности, выражаемые в ролевой позиции педагога. Установлено, что с возрастом увеличивается восприимчивость к переживанию тревожности и психического дискомфорта. Кроме того, ряд исследований фиксируют тот факт, что мужчины в два раза чаще женщин испытывают кризисные состояния. Супружеский статус влияет на учителей таким образом, что снижает степень подверженности нарушению здоровья у состоящих в браке за счет наличия социальной поддержки их партнерами. Ролевая характеристика связана с функцией социального контроля и индивидуальной доминирующей позицией по отношению к объекту деятельности. Повышенный социальный контроль может приводить к конфликтности и эмоциональному напряжению и негативно отражаться на состоянии здоровья учителя. Организационный фактор связан, прежде всего, с условиями организации труда. Он включает в себя уровень профессиональной культуры педагогических коллективов, характер межличностных отношений и эмоциональную атмосферу в группе [1].

Кроме того, А.В. Осницкий определяет ресурсы, способствующие сохранению профессионального здоровья в процессе жизнедеятельности. Он говорит о необходимости расширения сферы профессиональной самореализации педагога, введении в его жизнь помимо профессиональной деятельности личностную самореализацию. А.В. Осницкий пишет о том, что с ростом профессионализации педагога, с увеличением его стажа происходит сокращение личностной самореализации во внепрофессиональных сферах – семье, быте, спорте, культуре и искусстве, общественной жизни. Обеднение или сужение сферы самовыражения до профессиональной роли неизбежно сказывается на жизни в целом. Автор указывает на то, что личностный ресурс обеспечивает педагогу возможность восстановления и воспроизводства сил в течение 10-15 лет с момента начала его трудовой деятельности [1].

Для решения проблемы здоровьесбережения А. В. Осницкий предлагает в содержание учебных программ педагогических вузов и институтов повышения квалификации работников образования вводить такую область знаний, как профессиональная гигиена, разрабатывать и внедрять лекци-

онно-практический курс «Экология личности в педагогической деятельности». В качестве лечебно-профилактических мер необходимо разрабатывать и реализовывать лечебно-психотерапевтические программы, направленные на коррекцию проявления личностной дезадаптации среди учителей и повышение резервных возможностей их организма, а с другой стороны, необходима работа по сбалансированию уровня производственной нагрузки учителя в соответствии с его ресурсообеспечением [1].

Далее мы можем выделить еще два аспекта в изучении проблемы сбережения и развития профессионального здоровья. Эти аспекты определяются сущностью изучаемой феноменологии профессионального здоровья, где само профессиональное здоровье рассматривается как способность (Л.М. Митина) или как культура (Н.Н. Малярчук и З.В. Цыганкова).

В исследованиях Л.М. Митиной здоровье рассматривается, как способность организма сохранять и активизировать компенсаторные, защитные, регуляторные механизмы, обеспечивающие работоспособность, эффективность педагогической деятельности и развитие личности учителя. Такой подход к профессиональному здоровью позволил Л.М. Митиной выстроить технологию психологической работы по сбережению и развитию профессионального здоровья. Цель здоровьесберегающей работы с учителем, по её мнению, заключается в том, чтобы запустить новые продуктивные механизмы, обеспечивающие формирование способности к собственному развитию, к созданию мотивов и интересов быть здоровым [2].

Содержательные аспекты решения этой цели могут быть связаны, по мнению автора, с вопросами гармонизации и гуманизации личности. В связи с этим, выделяются четыре приоритетные задачи, на решение которых необходимо направить деятельность по восстановлению профессионального здоровья педагога. К ним относятся:

1. Воспитание и поддержание мотивации на педагогическую деятельность, сотрудничество с ребенком.
2. Обеспечение социально-психологических условий повышения уровня педагогической компетентности, прежде всего, коммуникативной и конфликтной.
3. Психологическое обеспечение повышения культуры эмоциональной жизни учителя. Психологической готовности к адекватному эмоциональному реагированию в нестандартной ситуации (конфликт, фрустрация и т. п.). Развитие способности ценить, правильно понимать, искренне принимать переживания учащихся и уметь экспрессивно выражать свои собственные.
4. Повышение профессионального самосознания учителя, осознание себя личностью, хозяином жизни, развитие способности проектировать свое будущее.

Решение этих задач является приоритетным в обеспечении профессионального долголетия учителей. Это позволяет влиять на такие интегральные характеристики педагогической профессии, как педагогическая направленность, педагогическая компетентность и эмоциональная (поведенческая) гибкость. С точки зрения Л.М. Митиной можно говорить о том, что восстановление профессионального здоровья – это процесс постепенного преодоления и изживания невротических компонентов собственного внутреннего мира, повышение степени согласованности интегральных характеристик личности учителя [2].

Что, касается процессуальной стороны сохранения, поддержания и восстановления психологического здоровья, то в работах Л.М. Митиной представлена психологическая технология. Данная технология может быть использована как в подготовке студентов педагогических вузов, так и в повышении квалификации учителей общеобразовательных школ. Созданная Л.М. Митиной технология конструктивного изменения поведения учителя, обуславливающая его профессиональное развитие и здоровье, включает:

- четыре стадии изменения поведения (подготовку, осознание, переоценку, действие);
- процессы, происходящие на каждой стадии (мотивационные, когнитивные, аффективные, поведенческие);
- комплекс методов воздействия (традиционные и активные). Проводимая практическая работа с учителями включает различные виды психодиагностики, тренинг, деловые игры, лекции, беседы, консультации, а также комплекс спортивно-оздоровительных и восстановительных мероприятий [2].

Психологическими условиями восстановления здоровья педагогов являются:

- формирование поведенческой гибкости – разнообразных форм внешней (двигательной) и внутренней (психической) активности;
- развитие эмоциональной адекватности – эмоциональной устойчивости и спонтанности, способствующих гармонизации личности, преодолению и изживанию невротических и психосоматических симптомов;
- оптимизации осознанной саморегуляции активности.

Таким образом, работа с учителем, направленная на развитие личности учителя, активизацию механизмов личностной саморегуляции, обуславливает повышение уровня профессионального здоровья учителя как способности выступать активным и ответственным субъектом собственной жизнедеятельности.

Другой аспект проблемы сбережения и развития профессионального здоровья педагогов связан с рассмотрением профессионального здоровья как культуры. В этих работах говорится о необходимости формирования культуры профессионального здоровья педагога. Культура профессионального здоровья педагога представляет собой сложное многокомпонентное явление. При этом культура здоровья и её содержательное наполнение рассматриваются с разных точек зрения.

В общероссийской общественной организации «За здоровье в образовании» культура здоровья педагога представляется в нескольких ракурсах, как:

- составляющая культуры здоровья нации, обладающей социально значимой ценностью;
- фактор телесного, душевного и духовного здоровья, свидетельствующий о высокой работоспособности и профессиональном долголетии;
- фактор профессиональной деятельности, обеспечивающий творческое саморазвитие педагога;
- фактор учебно-воспитательного процесса, формирующий культуру здоровья у учащихся.

В работах Н.Н. Малайчук и З.В. Цыганковой указывается на то, что культура здоровья педагога не только является составляющей его общей культуры, но и профессиональной. Культуру здоровья педагога авторы рассматривают как сложное, многокомпонентное образование, включающее в себя: культуру здоровья личности и здоровьесозидающую педагогическую деятельность. В качестве здоровьесозидающей педагогической деятельности называют профессиональную деятельность педагога, целью которой является создание необходимых условий (социокультурных, организационно-педагогических, медико-гигиенических, психологических, валеологических) [4].

Процесс формирования культуры здоровья педагога осуществляется поэтапно: начальный этап – переструктурирование личностных смыслов профессиональной деятельности и включение здоровьесберегающих идей в ценностно-смысловую структуру профессиональной деятельности педагога; основной – освоение здоровьесберегающих технологий; заключительный – организация здоровьесформирующей деятельности педагогов.

Авторы выделяют два направления в решении проблемы гуманизации и гармонизации личности учителя. Во-первых – создание мотивации на сохранение и формирование индивидуального здоровья, осознание себя личностью, способной проектировать свое будущее. Во-вторых – обеспечение социально-психологических условий для повышения уровня культуры здоровья учителя.

Приобщаясь к культуре здоровья, как указывают Н.Н. Малайчук и З.В. Цыганкова, педагог формирует у себя установку на уникальность жизни, на непреходящую ценность здоровья, строить свою педагогическую деятельность в соответствии с потребностями и физиологическими возможностями ребенка [3]. Эти качества необходимы любому педагогу, так как они являются слагаемыми его профессиональной культуры.

Ученые убеждены, что в содержание профессиональной культуры в качестве инновационных направлений необходимо ввести основы не только реабилитационной педагогики, но и педагогической валеологии, так как многие учителя недостаточно владеют системой знаний о здоровье человека и общества, умениями и навыками по охране здоровья детей и безопасности их жизнедеятельности. Развитие культуры здоровья педагога, по мнению авторов, способно разрешить важнейшие противоречия в системе образования: между социальной программой образования и биологическим развитием ребенка, между увеличением объема знаний и здоровьем детей.

Обобщая исследования, проведенные в области содержательного аспекта гуманизации и гармонизации профессионального здоровья педагога, Н.Н. Малайчук выделяет ряд приоритетных задач, на решение которых необходимо обращать свое внимание. К ним автор относит:

1. Развитие таких интегральных личностных характеристик, как: направленность, психолого-педагогическая компетентность, эмоциональная (поведенческая) гибкость.
2. Включение здоровьесберегающих идей в структуру личностных смыслов, осознание ценности здоровья.
3. Освоение здоровьесберегающих технологий.

Восстановлению (реабилитации) здоровья педагогов способствует систематическая особым образом организованная двигательная и психоэмоциональная активность. Реализация комплексной программы восстановления здоровья приводит к увеличению показателей физического и психического здоровья у абсолютного большинства обследованных педагогов. Значимым фактором в формировании культуры здоровья педагога выступает поддержка этого процесса администрацией школы и педагогическим коллективом. В частности, на уровне административных структур школы. Кроме того, как отмечают авторы, можно использовать диагностику - развивающие деловые игры, систему специальных тренинговых занятий с элементами социально-психологического тренинга, психологические упражнения, отражающие основное содержание процесса педагогического взаимодействия, моделирующие педагогические ситуации и позволяющие развивать умения реализовывать различные формы самоконтроля, анализировать стратегию и тактику поведения учителя в ситуациях педагогического выбора. Это повысит его готовность к самостоятельной работе в условиях реальной педагогической практики.

Еще один подход к пониманию проблем сбережения и развития профессионального здоровья педагога представлен в работах Р.К. Бикмухаметова [4]. Это подход можно определить как формирующий, который возможно реализовывать в ходе образовательной деятельности. Р.К. Бикмухаметов пишет о том, что повышение уровня здоровья может рассматриваться как формирование у человека способности к целостному, интегрированному поведению, направленному на реализацию собственных возможностей, с конструктивным учетом закономерных требований внешней среды и не сопровождающемуся неразрешимыми конфликтами. Такое понимание исключает все формы психических отклонений, предусматривает как необходимое духовное, интеллектуальное и физическое развитие личности в процессе обучения [4]. Мы поддерживаем точку зрения автора о том, что профессиональное здоровье педагога может развиваться в процессе образования. При этом должны быть созданы специальные условия сопровождения и развития профессионального здоровья.

Р.К. Бикмухаметов говорит о том, что для повышения профессионального здоровья педагогов можно использовать сами педагогические средства. Он указывает, что управление

педагогическим процессом в целях улучшения здоровья возможно на двух уровнях: 1) управление деятельностью обучаемых и 2) управление деятельностью педагога-организатора учебно-воспитательного процесса [4].

На первом уровне главным фактором в руках субъекта управления являются педагогические средства, к которым можно отнести все то, что может быть использовано для улучшения здоровья. В практике учебных заведений это содержание, принципы, методы обучения и воспитания, формы организации, способы и стили общения и др. Успешное использование возможностей указанных педагогических средств для повышения уровня здоровья происходит через характер деятельности обучаемых и личность педагога. В настоящее время возрастает значение личности педагога и в решении оздоровительных задач.

Изучение литературы показывает наличие многоаспектности в рассмотрении проблемы сбережения и развития профессионального здоровья, попытках её решения на психологическом и педагогическом уровнях, рассмотрении стратегий сбережения и развития здоровья через те явления, которые можно соотносить с понятием «профессиональное здоровье педагога».

Обобщая анализ литературы, мы можем отметить, что в системе педагогического образования имеются предпосылки для возникновения инновационного опыта по сбережению и развитию профессионального здоровья педагогов. При этом в зависимости от расставляемых акцентов, в качестве лидирующей выбирается та или иная стратегия здоровьесбережения. В данной работе новыми является обобщение стратегий здоровьесбережения, к которым мы относим:

- *лечебно-восстанавливающая*, когда оздоровление педагогов осуществляется посредством использования лечебных мероприятий: физио-, фито-, психотерапевтических и др.;
- *санитарно-гигиеническая*, если в модели системной комплексной работы развитие получает стратегия сохранения и восстановления здоровья педагогов через рациональную организацию труда с учетом соблюдения трудовой нагрузки;

- *физкультурно-оздоровительная*, которая характеризуется использованием средств физической культуры в целях ведения здорового образа жизни, физического и нравственного оздоровления педагогов;

- *акмеологическая*, когда организация здоровьесозидающей деятельности идет за счет актуализации личностного роста педагога, обеспечение его автономности, развития интегральных личностных характеристик как: направленности, психолого-педагогической компетентности, эмоциональной (поведенческой) гибкости;

- *духовно-нравственная*, в которой во главу угла ставится приоритет истинной профессиональной мотивации, проявлению нравственного отношения в объекту своей профессиональной деятельности и личностной зрелости и целостности педагога

Анализ проведенных исследований показывает, что важным направлением работы по сбережению и развитию профессионального здоровья авторы считают работу, связанную с повышением стрессоустойчивости педагога, повышение его самооценки, уровня самопринятия, снижения тревожности, самоагрессии и самодеструкции. Приоритетным направлением в решении этой проблемы должна стать актуализация восприятия педагогами своего профессионального здоровья как важнейшей личностной ценности. Еще одним важным направлением должно стать формирование активной позиции в отношении здоровья у каждого учителя.

Можно говорить о том, что для решения проблем профессионального здоровья педагогов требуются комплексные организационные, лечебные и профилактические меры, направленные на устранение основных причин появления профессионального нездоровья. Учителя нуждаются в реабилитационных процедурах. Необходимо использовать новые технологии диагностики физического и психического здоровья, комплексы психологических, психотерапевтических и физкультурно-оздоровительных процедур. Надо обучать педагогов приемам саморегуляции психических состояний, привлекать к участию в психотренингах и спортивно-оздоровительных мероприятиях.

Библиографический список

1. Осницкий, А.В. Проблемы психологического здоровья и адаптации личности. – СПб. – 2004.
 2. Митина, Л.М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога / Л.М. Митина, Г.В. Митин, О.А. Анисимова. – М. – 2005.
 3. Малярчук, Н.Н. Формирование культуры здоровья педагогов // Вестник Тюменского государственного университета. – 2007. – № 6.
 4. Бикмухаметов, Р.К. Здоровье педагога как образовательная ценность // Теория и практика физической культуры. – 1999. – № 8.
 5. Малярчук, Н.Н. Актуализация индивидуальных ресурсов педагогов в процессе здоровьесозидающей деятельности // Вестник Тюменского государственного университета. – 2008. – № 5.
 6. Малярчук, Н.Н. Культура здоровья педагога как профессиональный феномен // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 4.
 7. Малярчук, Н.Н. Психологические защиты педагогов общеобразовательной школы // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. – 2005. – № 6.
- Статья поступила в редакцию 15.02.10

УДК 378.2

Л. Л. Лашкова, канд. пед. наук, доц. ШГПИ, г. Шадринск, E-mail: lashkovall@rambler.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ

В статье раскрыты теоретико-методологические основания концепции обучения студентов эффективной коммуникации, определяющие совокупность соответствующих методологических подходов. Представлены авторские взгляды на реализацию герменевтического, системного, деятельностного и проблемно-коммуникативного подходов к коммуникативному обучению в педагогическом вузе.

Ключевые слова: теоретико-методологические основания, методологический подход, эффективная коммуникация, коммуникативное обучение, педагогический процесс, педагог дошкольного образования.

В условиях модернизации российского высшего профессионального образования появляются новые образовательные теории и комплексные педагогические методологии, обеспечивающие прохождение сложного пути решения проблем коммуникативного обучения. Однако массовая педагогическая практика достаточно консервативна и больше тяготеет к традиционным подходам. К сожалению, педагогические вузы

мало ориентируют будущих педагогов в многообразии глубоких образовательных теорий, содержащих ценные идеи и описание эффективных педагогических технологий обучения коммуникации.

Не в меньшей степени модернизация коснулась и дошкольного образования России, которое на сегодняшний день претерпевает ряд сложностей и проблем: недооценка дошко-

льного детства как решающей ступени развития человека, «остаточный принцип» материального обеспечения, качество подготовки и переподготовки специалистов дошкольного профиля и др. В связи с этим, в «Концепции дошкольного воспитания» прописаны основные направления перестройки работы дошкольных образовательных учреждений. Одним из важных путей обозначена гуманизация педагогического процесса, предполагающая ориентацию воспитателя на личность ребенка, коренное изменение характера общения с ним. В документе отмечено, что «культура речи ребенка прямо зависит от культуры речи его воспитателей. Педагоги должны обладать высоким уровнем владения родным языком. ... Только воспитатель, умеющий правильно строить свою речь, может достичь высокого уровня речевого воздействия, научить ребенка правильно и красиво говорить» [1, с. 12].

Анализ психолого-педагогических исследований показал, что различным аспектам формирования у дошкольников коммуникативных качеств и умений посвящено немало работ (Т.А. Антонова, Я.Л. Коломинский, М.И. Лисина, В.С. Мухина, Т.А. Репина, А.Г. Рузская, Р.К. Терещук и др.). Однако глубоко разработать и эффективно реализовать дошкольное коммуникативное образование достаточно затруднительно хотя бы потому, что отсутствует адекватная коммуникативная подготовка будущих воспитателей в условиях педагогических вузов.

Решать проблему целесообразно, начиная с обучения эффективной коммуникации педагогов дошкольного образования как первого звена в непрерывном образовательном процессе.

Интерес к коммуникативной проблематике со стороны представителей самых разных научных направлений во многом объясняется тем, что коммуникацию можно считать необходимым и всеобщим условием жизнедеятельности человека и одной из фундаментальных основ существования общества. В связи с этим, каждый, кто интересуется результатами научных исследований в данной области, сталкивается с богатым спектром точек зрения, аспектов, подходов к исследованию и пониманию коммуникационного процесса.

Характеризуя социальную коммуникацию, М.А. Василик отмечает, что она может быть как намеренной, так и ненамеренной, эффективной и неэффективной. Нельзя сказать, что коммуникация имеет место только тогда, когда она произвольна, осознанна и успешна [2].

Термин «эффективность», также как и термин «коммуникация», заимствован из латинского языка. Слово «эффект» (лат. effectus) на русский можно перевести как «исполнение, действие», что связано с глаголами «действовать, исполнять». Однако в современном русском языке эффектом принято считать не столько само действие, сколько результат предпринятых действий. В связи с этим по результату предпринимаемых коммуникативных действий можно определить, к какому эффекту приводят те или иные усилия, направленные на передачу информации от источника к адресату.

Следовательно, для полноты изучения педагогической коммуникации важно выявить изменения в знаниях, установках, поведении коммуникантов, которые происходят в результате приема и переработки полученной информации. Чем оперативнее обратная связь, тем в большей степени можно ожидать повышения эффекта коммуникации, от которого зависит успех личности в любой профессиональной деятельности, в том числе в сфере дошкольного образования.

Исходя из данного положения, будем считать эффективной коммуникацией обмен информацией эмоционального и интеллектуального содержания, при котором коммуниканты организуют свое речевое поведение, обеспечивая оперативную обратную связь и демонстрируя умения действенного говорения и активного слушания.

Теоретико-методологические основания концепции обучения студентов эффективной коммуникации определяют комплекс стратегических направлений исследования и совокупность соответствующих методологических подходов.

По нашему мнению, философской основой процесса обучения эффективной коммуникации является герменевтический подход. Термин «герменевтика» греческого происхождения, *hermeneuein* означает возвещать, толковать, разъяснять. Чаще всего данный термин применяется в значении учения о восстановлении первоначального смысла литературных памятников, дошедших в искаженном и частичном виде, непонятных без комментариев, а также в значении истолкования всякого произведения. В этом смысле герменевтика – дисциплина филологической критики.

Большое значение данному научному направлению придается и в литературоведении, поскольку при исследовании любого памятника литературы необходимо его максимально объективное толкование, установление подлинного его смысла и точного понимания его содержания.

Кроме того, герменевтика заявлена философским методом анализа текста. В энциклопедическом словаре Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона она интерпретируется как учение о способах истолкования речей или сочинений по возможности близко к смыслу, вложенному в них автором.

Рефлексивное измерение понимания находилось в центре размышлений Ф. Шлейермахера, работы которого имеют основополагающее значение для герменевтической проблематики. Задача искусства герменевтики, по мнению ученого, – разработка правил интерпретации, гарантирующих правильное понимание, позволяющих обезопасить последнее от ошибок. Ф. Шлейермахер выдвигает на первый план строгую практику интерпретации, утверждая, что само по себе возникает непонимание, тогда как понимание требует особого усилия. В связи с этим, работа герменевтики начинается с промывания методов, посредством которых может быть понят смысл. По нашему мнению, установленные положения могут быть использованы в современной теории и практике активного, рефлексивного слушания, обеспечивающего эффективность коммуникации.

Правда разработанные Ф. Шлейермахером «правила понимания» относятся к интерпретации письменных документов, однако они отчасти соотносятся и с устной речью. Любой письменный документ, по мнению философа, является, с одной стороны частью всей системы языка, с другой – продуктом творчества конкретного индивида. В связи с этим, перед герменевтикой стоит двоякая задача: исследование языкового обнаружения в качестве элемента определенной языковой системы и обнаружения стоящей за ним уникальной субъективности. Первую часть задачи выполняет «грамматическое» истолкование, вторую – «психологическое» (индивидуальный стиль).

Кроме того, именно Ф. Шлейермахером введено одно из основных понятий философии – герменевтический круг (принцип понимания текста, основанный на диалектике части и целого: понимание целого складывается из понимания отдельных его частей, а для понимания частей необходимо предварительное понимание целого) [3].

В более поздний период свою собственную герменевтику развивают другие науки, связанные с интерпретацией текстов. Начиная с Ренессанса она проникает в юриспруденцию и филологию, с XIX в. герменевтика занимает место в ряду исторических дисциплин. Поскольку, в конечном счете, все науки связаны с интерпретацией, ученые все в большей мере осознают необходимость герменевтической рефлексии. Мысль о том, что интерпретация и понимание лежат в основе всех наук, привела к предположению о том, что герменевтика может служить всеобщей методологией гуманитарного знания.

Концептуальное содержание современной герменевтической логики есть результат долгого исторического процесса, в ходе которого она приобрела подлинный вид, по крупницам собирая идейный материал. Кроме того, герменевтическая проблематика присутствует в современной науке и без того, чтобы разрабатывающие ее мыслители принадлежали филологическому направлению. Так, для Карла-Отто Апеля философская герменевтика – лишь аспект «трансцендентальной праг-

матики» (учения о фундаментальных условиях языкового общения), а для Ю. Хабермаса – составная часть его «теории коммуникативного действия».

В представленных теориях понимание есть форма «интеракции» (взаимодействия) и, в частности, процесс объединения наделенных способностью речи и действия субъектов. Это объединение рассматривается не как «единодушие», в котором субъекты лишаются их индивидуальных особенностей, а как рационально обоснованное согласие мнений.

Исходя из данных философского анализа можно считать, что герменевтический подход позволяет вскрыть сущность обратной связи в коммуникационном процессе и определить специфику эффективной коммуникации.

Теоретико-методологическая стратегия, выявляющая направления исследования проблемы коммуникативного обучения в педагогическом вузе и фиксирующая его общий план, представлена системным и деятельностным подходами.

На сегодняшний день системный подход является одним из наиболее мощных научных явлений, поскольку среди основных его функций преобладает осмысление общего направления движения научного познания. Четко ставя проблему и очерчивая пути ее исследования, он предоставляет возможность для эффективной реализации более конкретных подходов.

Методология системного подхода представлена в трудах А.Н. Аверьянова, В.Г. Афанасьева, И.В. Блауберга, В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина и др. Его педагогическая интерпретация дана в работах В.П. Беспалько, Ю.А. Конаржевского, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, В.А. Якунина и др.

Базовым понятием, с которым непосредственно связана реализация системного подхода, является понятие «система» – множество закономерно связанных друг с другом элементов, представляющее собой определенное целостное образование, единство.

Понятие «педагогическая система» ассоциируется с понятием «педагогический процесс», в основе которого находится, в нашем случае, развивающееся взаимодействие педагогов и студентов. В связи с этим педагогическая система направлена на достижение цели (обучение эффективной коммуникации) и приводит к заранее намеченному изменению состояний, преобразованию профессиональных качеств у студентов (сформированность коммуникативной компетентности).

По мнению В. Садовского, специфичной чертой сложно организуемых систем является наличие в них процессов управления [4]. Управленческий цикл представленной нами системы состоит из нескольких этапов: формулировка цели, программно-целевое планирование, организация процесса обучения эффективной коммуникации в педагогическом вузе, корректировка деятельности, анализ обратной связи, определение уровней сформированности коммуникативной компетентности у будущих педагогов. Совпадение результатов с намеченной целью – оптимальный вариант образовательного процесса, смысл управления.

В ходе исследования обучения студентов эффективной коммуникации кроме системного подхода должны учитываться основополагающие идеи деятельностного подхода, поскольку он позволяет изучить и описать особенности функционирования субъектов педагогического процесса, раскрыть характеристики и этапы их взаимодействия, выявить пути оптимизации современного коммуникативного обучения в высшей школе. Деятельностный подход, по мнению В.Н. Сагатовского, представляет собой методологическое направление исследования, предполагающее описание, объяснение и проектирование различных предметов, подлежащих научному рассмотрению с позиции категории деятельности [5]. В педагогике деятельностный подход получил распространение через положение о том, что личность формируется и проявляется в деятельности. Это требует специальной работы по отбору и организации деятельности студентов, по активизации и переводу их в позицию субъектов познания, труда и общения.

В отечественной психологии прослеживается устойчивая тенденция связывать понятия «деятельность» и «общение». Однако характер этой связи понимается по-разному. Иногда деятельность и общение рассматриваются не как параллельно существующие взаимосвязанные процессы, а как две стороны социального бытия человека, его образа жизни (Б.Ф. Ломов). В других случаях общение понимается как определенная сторона деятельности: оно включено в любую деятельность, есть ее элемент, в то время как сама деятельность можно рассматривать как условие общения (А.А. Леонтьев). Наконец, общение можно интерпретировать как особый вид деятельности. Общение как коммуникативную деятельность характеризуют Е.В. Руденский, М.И. Лисина, Г.М. Андреева, А.Н. Леонтьев, И.И. Руданова и др.

Рассматриваемая нами коммуникативная деятельность представляет взаимодействие людей при помощи речи. Говорение в данном процессе носит более самостоятельный, активный характер, а слушание выполняет вспомогательную роль.

Педагогическую деятельность Е.В. Яковлев определяет как профессиональную деятельность, осуществляемую в условиях педагогического процесса, направленную на обеспечение его эффективного функционирования и развития. По мнению ученого, структура педагогической деятельности должна иметь следующий состав: 1) определение целей, 2) выбор средств, 3) преобразование объекта, 4) оценка и коррекция результатов [6].

Целью спланированной нами педагогической деятельности является обучение будущих педагогов дошкольного образования эффективной коммуникации. Субъектами выступают педагогический коллектив и студенты педагогических факультетов. Средства педагогической деятельности – материальные и духовные объекты педагогической действительности, при помощи которых она осуществляется. Перечень методов чрезвычайно разнообразен и их выбор зависит от многих факторов: решаемой проблемы, особенностей субъектов педагогического процесса, условий, в которых он осуществляется и др. Результатом представленной нами работы является сформированность у студентов коммуникативной компетентности, обеспечивающей успешное решение в ходе профессиональной деятельности коммуникативных задач.

Интегративный подход к процессу обучения эффективной коммуникации позволяет определить взаимосвязи и взаимодействия между элементами данной педагогической системы, объединить на их основе дифференцированные части в единое целое (И.Г. Абрамова, О.А. Абдуллина, С.И. Архангельский, А.Б. Беляева, М.Н. Берулаева, Е.В. Бондаревская, Е.О. Галицких, В.В. Краевский, Н.Ф. Радионова, М.Н. Скаткин, И.П. Яковлев, Н.М. Яковлева и др.).

Следует отметить, что во многих педагогических вузах коммуникативное обучение будущих педагогов дошкольного образования происходит бессистемно: преподаваемые дисциплины не связаны между собой, не образуют логического целого, не складываются в сознании обучаемого в четкую систему. Как правило, отсутствует координация усилий преподавателей разных учебных курсов: практически кафедры педагогического вуза работают автономно, не согласовывая со своими коллегами ни общих подходов к профессиональной подготовке будущего педагога, ни содержания данной подготовки.

Зачастую происходит дублирование содержания обучения в русле преподавания разных дисциплин (например, о видах общения говорится в курсах культуры речи, психологии, педагогики, педагогической коммуникации и др.). При этом последующий курс не углубляет уже имеющиеся у студентов коммуникативные знания, не развивает коммуникативные умения и навыки, а подает информацию на том же ознакомительном уровне.

В результате такого обучения возникает противоречие между «осколочными» знаниями, получаемыми учащимися при изучении разных дисциплин, и необходимостью их комплексного применения в будущей профессиональной деятель-

ности; между необходимостью синтезировать, интегрировать знания, умения, навыки в данной области и узкоспециализированным подходом к подаче содержания материала различных дисциплин, а также нарушением единства в изложении отдельных аспектов коммуникативной проблематики. В связи с этим, для успешного обучения эффективной коммуникации, для результативного формирования коммуникативной компетентности обязательным требованием является согласованность действий всех участников образовательного процесса в вузе.

Сегодня образовательный стандарт компетентностно-кредитного формата предполагает новое проектирование результатов образования. Он призван очертить квалификации бакалавра/специалиста/магистра с точки зрения рабочей нагрузки, уровня, результатов обучения, компетенций и профиля. Данный подход означает учет особенностей личностно-ориентированного обучения, попытку перейти от предметной дифференциации к междисциплинарной интеграции.

Интеграция содержания обучения студентов коммуникации выражается в увязке и согласовании учебных планов, учебно-методических комплексов дисциплин коммуникативного характера с сопутствующими, вспомогательными учебными предметами и установление между ними межпредметных связей.

Это придаст обучению творческий характер, который заключается в способности студентов к самостоятельному переносу прежде усвоенных коммуникативных знаний и умений в новую ситуацию, видении проблемы в традиционной ситуации, умении усматривать альтернативу способа решения коммуникативных задач, комбинировать ранее известные способы решения, способности находить оригинальный способ решения, когда известны другие.

С позиций проблемно-коммуникативного подхода обучение эффективной коммуникации обеспечивается наличием высокомотивирующего информационного контекста, когда учебная деятельность студентов осуществляется в логике постановки и решения коммуникативных проблем, а обучение имеет характер межсубъектного диалогического взаимодействия участников.

По мнению Е.Б. Максимовой, в содержательном плане проблемно-коммуникативный подход опирается на два принципа, в соответствии с которыми организуется процесс обучения как совместная деятельность обучаемых и обучающихся.

Первый – принцип активностно-деятельностного развития личности в процессе обучения, основными требованиями которого являются:

- четкая ориентация преподавателя на формирование специалиста с творческим стилем мышления и высокой профессиональной коммуникативной компетентностью;
- выработка познавательной активности в процессе обучения;
- обеспечение в процессе обучения тесной связи с будущей профессиональной деятельностью;
- формирование потребности в постоянном совершенствовании.

В основе второго принципа лежит проблемность (обучение на высоком уровне познавательных трудностей, связанных с эмоциональной и эстетической привлекательностью самостоятельного творческого познания) [7].

Основным дидактическим критерием правильности поставленной коммуникативной проблемы является проявление рассогласования информации, дающее объективную возможность увидеть и понять существующие разрывы связей, логически выдержанную формулировку коммуникативной задачи, определяющую предмет и пути ее решения. Среди объективных факторов, взаимодействующих в процессе понимания, следует назвать такие, как форма представления задачи, коли-

чество информации и уровень сложности. Субъективными условиями, определяющими успешность понимания проблемы, служат мотивационная направленность, активность мыслительной деятельности, сосредоточенность внимания на предмете обсуждения, актуализация имеющихся знаний, необходимых для понимания и решения проблемы, а также умение систематизировать информацию и выделять существенные признаки объекта познания.

Сущность проблемно-коммуникативного подхода выражается в проблематизации, субъектном взаимодействии преподавателя и студентов, рефлексивном управлении, положительной мотивации, непрерывности и поступательности, индивидуализации и социализации, активности резервных возможностей.

Реализация заявленного подхода к процессу коммуникативного обучения студентов обеспечивается включением в содержание образования проблемного контекста, созданием на занятиях эмоционально-ценностного фона, мотивацией речевой интенции обучаемых, вариативным использованием форм сотрудничества преподавателя со студентами и расширением субъектных функций будущих педагогов дошкольного образования.

Содержательная гибкость проблемно-коммуникативного подхода отражается как в дифференциации, так и в интеграции содержания обучения. Технологическая гибкость обеспечивает процессуальный аспект проблемно-коммуникативного обучения, включающий вариативность активных методов обучения, гибкость системы контроля и оценки, индивидуализацию учебно-познавательной деятельности студентов.

Обучение коммуникации на основе данного подхода представляет большие возможности для развития интеллектуальных способностей будущего специалиста, имеющего возможность вступать в диалог со знанием, в ходе которого приобретаются новые способы работы.

В связи с этим, при реализации заявленного подхода целесообразно вводить в педагогический процесс вуза проблемные лекции, в ходе которых студенты учатся логически рассуждать, критично оценивать теоретические постулаты и выводы, выделять главное, осторожно относиться к решению той или иной задачи. Вместе с тем учащиеся приобретают глубокие и осознанные знания по изучаемому предмету.

Актуально будет и проведение семинарских и практических занятий с реализацией проблемных стратегий обучения. С этой целью необходимо обеспечить условия для привлечения будущих социальных педагогов к анализу противоречий, к преодолению познавательных барьеров. Студенты учатся перерабатывать полученную информацию в свете известных теорий, выдвигать гипотезы, ставить вопросы и решать их, используя различные методы.

В ходе решения проблемной задачи выделяются основные данные условия, вводятся переменные, далее проектируются результаты, строится гипотетическое решение, происходит поиск эвристических методов и определяется стратегия решения. Полученные результаты анализируются, осуществляется корректировка допущенных ошибок и неточностей.

По нашему мнению, реализация представленных подходов окажет существенное влияние на процесс обучения студентов эффективной коммуникации. Данный процесс будет способствовать формированию у будущих педагогов дошкольного образования коммуникативной компетентности, основными составляющими компонентами которой являются информированность о целях, сущности, структуре, средствах, особенностях педагогического общения; толерантность, экстерверсия; способность эффективно конструировать прямую и обратную связь, нестандартно, творчески решая при этом задачи педагогической коммуникации.

Библиографический список

1. Концепция дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание. - 1989. - № 5.
2. Основы теории коммуникации / под ред. М.А. Василика. - М.: Гардарики, 2005.
3. Ракитов, А.И. Опыт реконструкции концепции Фридриха Шлейермахера // Историко-философский ежегодник. - М., 1988.

4. Садовский, В.Н. Основания общей теории систем: Логико-методологический анализ. - М.: Наука, 1974.
5. Сагатовский, В.Н. Категориальный контекст деятельностного подхода // Деятельность: теории, методологии, проблемы. - М.: Политиздат, 1990.
6. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. - М.: Гуман. изд-во ВЛА-ДОС, 2005.
7. Максимова, Г.П. Коммуникативная культура преподавателя и ее развитие в профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. - Ростов н/Д, 2000.

Статья поступила в редакцию 30.02.10

УДК 378

Н.А. Баланик, соискатель БирГСПА, г. Бирск, E-mail: n19ata@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ФАСИЛИТАЦИИ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ

В статье рассматривается мало исследованная в современной педагогике технология фасилитации применительно к подготовке будущего учителя технологии, обосновывается необходимость и эффективность ее использования в процессе изучения Основ творческо-конструкторской деятельности.

Ключевые слова: фасилитация, групповая работа, учитель технологии.

Педагогами-учеными в последние годы много говорится о подготовке компетентного специалиста, способного практически разрешать нестандартные, значимые для себя ситуации, используя знания, умения, приобретенный опыт

В современных российских условиях требуется не просто специалист с высшим образованием, а личность интеллектуально и профессионально развитая, прогрессивно и творчески мыслящая, ориентирующаяся в сложных проблемах, понимающая и учитывающая законы развития общества и окружающей среды. Но и само общество также не остается неизменным оно непрерывно развивается, а потому изменяются и требования к образованию, воспитанию и обучению. В связи с этим все более актуальной становится проблема выбора технологий, которые способствуют присвоению знаний, управлению ими, распространению их, доступ к ним и контроль над ними. Все это позволяет сделать вывод о том, что главным направлением в работе высшей школы сегодня признается не осуществление заключительного, профессионального этапа образования, а закладывание профессиональных основ, сопряженное с задачей научить непрерывно учиться и развиваться самостоятельно – в профессиональном и личностном направлениях.

В развитых зарубежных странах эта технология фасилитации рассматривается как один из самых современных способов решения любых проблем, связанных с эффективной групповой работой. Термин фасилитация обучения ввел в педагогику К. Роджерс, ранее развил его им в сфере психотерапии. Центральной идеей педагогической концепции К. Роджерса является необходимость перестройки определенных личностных установок учителя, реализующихся в его межличностном взаимодействии с учащимися. В процессе педагогического взаимодействия могут возникать психологические феномены, которые чаще всего не осознаются учащимися и учителями. Такие воздействия педагоги называют ненаправленными и произвольными, изменение эффективности деятельности ученика при контакте с учителем или другими учениками – фасилитацией.

Фасилитация – способ осуществления обучения, при котором преподаватель занимает позицию помощника и помогает студенту самостоятельно находить ответы на вопросы или осваивать какие-либо навыки. Фасилитатором называют преподавателя, основная задача которого состоит в стимулировании и направлении процесса поиска информации.

Мы поддерживаем точку зрения Л. М. Калнинш, утверждающего, что «главная задача педагога-фасилитатора работающего над погружением студентов старших курсов – будущих учителей, заключается в том, чтобы донести до обучаемых мысль о необходимости постоянного интенсивного поиска возможностей для личностно-профессионального роста и профессионального самосовершенствования» [1].

Сравним достоинства и недостатки фасилитационной и традиционной позиции преподавателя. Достоинствами тради-

ционной позиции являются теоретическая стойкость, четкая структура и логика, возможность контролировать временные рамки ведения поиска решений, готовность предложить собственные готовые решения и выводы. Эти достоинства в свою очередь являются и недостатками традиционной позиции – это пассивность студентов, отсутствие опоры на их личный опыт и не возможность использования его в готовом решении предлагаемом преподавателем, однообразие методики в различных студенческих группах. Преподаватель-фасилитатор в работе в первую очередь обращается к личному опыту студента, что в свою очередь повышает его активность. Организуя групповую работу фасилитатор предлагает суммировать личный опыт каждого, так как группа обладает большим объемом соответствующих знаний и опыта. Достоинством данной позиции можно так же считать то, что происходит шлифовка педагогического мастерства самого преподавателя, его внутренний рост. Большие затраты труда преподавателя при подготовке к каждому занятию, сложность точного планирования решения «на выходе» являются недостатками данной методики.

Традиционная позиция предписывает просто, честно и в полном объеме передать свои знания, а преподавателю - фасилитатору приходится часть знаний придержать, чтобы обеспечить студенту «право на незнание», право на самостоятельный поиск ответа.

В идеале опытный фасилитатор не просто помогает группе принимать решения в конкретном случае, но и в ходе процесса обсуждения и принятия решения обучает членов группы навыкам фасилитации.

Преподаватель-фасилитатор создает обстановку лишенную духа соперничества, конкуренции, агрессивности, доверительный психологический климат, в основе которых лежит – взаимообучение, взаимопомощь, сотрудничество. Из единственного источника знаний в традиционном обучении учитель превращается в «проводника» в мир знаний. В статье Н. Роджерс это позиция раскрывается следующим образом «если у фасилитатора есть намерение стимулировать творчество, а его поведение обнаруживает уважение в отношении широкого разнообразия возможных форм творческой экспрессии» [2].

Определяя место фасилитатора в процессе, обратимся к мнению К. Торн и Д. Маккей, они утверждают, что фасилитатор умышленно воздерживается от активного участия, но постоянно помогает участникам в процессе [3]. В самом общем виде задача фасилитатора – направлять процесс обмена информацией. Ответы, получены после постановки фасилитационных вопросов, являются систематизацией профессионального и жизненного опыта участников, что ведет к достижению цели занятия.

Педагог-фасилитатор готов в любой момент включиться в обсуждение любого вопроса, который может возникнуть в данной аудитории. Для такой готовности он должен обладать специфическими навыками и способностями для того, чтобы в

полной мере исполнять свою роль. В работе А.М. Рябкова мы находим близкое нашему исследованию мнение о том, что фасилитация способствует повышению продуктивности любой деятельности и это объединяет социальную и педагогическую фасилитацию. Мы все же хотели бы уточнить, что педагогическая фасилитация не ограничивается только особым стилем общения и влиянием личности педагога. Наш опыт позволяет выделить следующие навыки фасилитации.

1. Сохранять непредвзятость и отстраненность: одинаково внимательное отношение к точке зрения всех участников, а не только лидеров или самых активных, переадресовывать группе и отдельным студентам обращенные к учителю вопросы и комментарии, не навязывать собственную точку зрения.

2. Поддерживать развитие работы в нужном направлении: осознанно распределять время обсуждения, придерживаться темы занятия, удерживать детали, помнить об общих задачах обсуждения.

3. Принимать эмоциональные выступления: признавать выражение эмоций как действенное средство общения, реагировать на общее настроение в группе, любая реплика или вопрос должны быть выслушаны и при необходимости переформулированы в положительном ключе.

4. Использовать технику активного слушания: задавать открытые вопросы, побуждать к высказыванию, поддерживать визуальный контакт с участниками во время обсуждения, суммировать или перефразировать или пояснять ремарки участников, принимать незаконченные высказывания и попросить их дополнить, проводить связь между высказанными идеями.

5. Следует избегать определенных типов поведения: критиковать высказанные предложения, пользоваться своей ролью для проталкивания собственных идей, вмешиваться в групповые процессы, навязывать собственное мнение, отнимать время своими пространными комментариями.

6. Обеспечить ясность позиций в конфликтных и просто запутанных ситуациях: не допускать оценки, тем более надменности или осуждения каких-либо высказываний, выступать в роле «переводчика» при возникновении непонимания в группе, организация разговора конфликтующих сторон через себя.

7. Помочь группе делать выводы и принять решение: отслеживать групповую динамику, фиксировать успехи группы в достижении цели, отмечая их, способствовать принятию решений, подвергать обработке выводы, сделанные в группе, и представлять их в приемлемой для всех участников форме.

Одной из основных дисциплин предметной подготовки будущего учителя технологии является дисциплина «Основы творческо-конструкторской деятельности и декоративно-прикладного творчества». Она связана с технологическими, общетехническими, педагогическими, общенаучными, эстетическими, учебными дисциплинами профессиональной подготовки учителя. В ней также затрагиваются отдельные вопросы творчества, как феномена общественно полезной деятельности, по преобразованию человеком окружающего природного и предметного мира, раскрывается сущность творческо-конструкторского процесса, его этапы, задачи, образовательный и воспитательный потенциал творческой проектно-конструкторской деятельности учащихся, роль учителя в развитии у них навыков самостоятельного творчества, конструкторско-технологических, эстетических, организационных и контрольно-оценочных знаний и умений, формирование технологической, экологической и проективной культуры. Такая многоплановость учебного предмета требует особого подхода в его освоении.

Используя фасилитацию педагог может управлять процессом обучения, создавая оптимально гибкие программы изучения предметного курса, доступные во времени и пространстве, индивидуально подходящие к каждому учащемуся. По нашему мнению учебная деятельность становится более качественной, эффективной, предметно ориентированной, доступной и интересной.

Процедура фасилитации:

1. Вступление.

Объяснение группе формы работы, темы и задач, которые стоят перед группой. Важно дать четкие инструкции по форме работы. С самого начала необходимо установить такую атмосферу в группе, когда каждый сможет делиться своим опытом, знаниями и идеями.

2. Содержательная часть лабораторной работы.

Сначала студенты обмениваются друг с другом имеющейся у них информацией по теме обсуждения, генерируют новые идеи, поясняют друг другу используемые ими термины и смысл высказывания. Для эффективной работы на данном этапе преподаватель-фасилитатор может использовать следующие коммуникативные техники:

- вопросы;
- активное слушание;
- технику ведения записей;
- инструкции;
- обратную связь.

Вопросы – важный инструмент фасилитатора. Они служат инструментом направления внимания – помогают акцентировать внимание участников на определенных акцентах и типах мышления. Правильно сформулированный вопрос: понятен студентам, касается только пункта обсуждаемой темы, преследует определенную цель, требует ясного ответа, «раскрывает» личный опыт студента, дипломатично исправляет ошибку в аргументации или поведении. Все вопросы, которые задает преподаватель, условно можно разделить на два типа: содержательные и коммуникативные. Содержательные вопросы – это вопросы, направленные на обсуждение различных аспектов темы, а коммуникативные направлены на улучшение взаимодействия между студентами. Примерами коммуникативных вопросов могут служить вопросы типа: «Может быть, я ошибаюсь, но разве вы не собирались рассказать о...?» или «Позвольте мне подытожить сказанное вами. Вы, заявили, что... Есть ли еще по данному вопросу?».

При работе преподавателя с позиции фасилитатора он около 80% времени проводит слушая студентов, и от его умения слушать во многом зависит эффективность работы группы. Слушая выступления, фасилитатор решает следующие задачи:

- поощряет и помогает студентам высказываться;
- выделяет главные идеи высказываний;
- следит за соответствием высказываний теме занятия;
- следит за регламентом и нормами работы;
- планирует следующий шаг работы в зависимости от сказанного;
- подводит итоги сказанному.

Фасилитатор использует специальную технику ведения записей, часто работая вместе с помощником – студентом, который ведет запись происходящего на больших листах бумаги – флип-чартах.

Обмен информацией должен быть двусторонне направленным – это необходимо чтобы понять, в какой мере сообщение было воспринято и понято. Один способ получить обратную связь – это задать вопрос: «Все ли понятно?», «Все ли согласны с данным утверждением?». Другой способ – попросить студента пересказать основные мысли и идеи услышанного.

На этой стадии работы главная задача преподавателя – обеспечить активный обмен информацией, добиться одинакового понимания смысла озвученных идей. Студенческие выступления по теме должны быть краткими, конструктивными, ограничивающимися одним или двумя моментами для достижения этого уровня преподаватель предлагает опираться на следующую схему убедительного выступления: точка зрения – аргумент – пример – обобщение. Для генерирования идей используются такие методы: «мозговой штурм», «номинальной группы», «Галерея». Остановимся на последнем методе подробнее.

Метод «Галерея» позволяет обсуждать сразу несколько вопросов. При этом каждый сможет принять участие и внести свой вклад в обсуждение предлагаемых вопросов.

1 шаг. Формулировка проблемы. Фасилитатор выделяет основные задачи.

2 шаг. Деление на группы. Фасилитатор делит общую группу на малые группы, количество которых соответствует количеству выделенных задач.

3 шаг. Постановка задачи. Преподаватель ставит задачу перед каждой малой группой.

4 шаг. Работа каждой малой группы над своей задачей (обычно в течении 5 - 10 минут).

5 шаг. Переход малых групп на доработку задачи соседа. Передается лист бумаги с идеями соседней малой группе.

6 шаг. Доработка задачи соседа. Каждая малая группа помечает те идеи, с которыми она не согласна и через 5 минут лист переходит по кругу к следующей малой группе.

7 шаг. Возвращение к своей задаче. Малая группа возвращается к своей задаче и анализирует полученные замечания.

8 шаг. Презентация и обсуждение результатов работы. Каждая группа по очереди представляет результаты, собранные на своем листе с объяснениями и комментариями. Другие группы уточняют свои замечания. При необходимости идеи могут обсуждаться в общей группе.

Одной из главных задач фасилитатора помочь группе структурировать накопленную информацию, объединить сходные идеи. Когда необходимо сгруппировать все аргументы за и против той или иной идеи используют SWOT-анализ. Название данного метода представляет собой сочетание заглавных букв четырех английских слов:

Strengths – сильные стороны;
Weaknesses – слабые стороны;

Opportunities – возможности, имеющиеся во внешнем окружении;

Threats – угрозы, тающиеся во внешнем окружении.

При помощи метода SWOT подвергаются систематизации и анализу два подмножества факторов, одно из которых служит представлением внутренней структуры, а другое – представлением внешнего окружения.

3. Подведение итогов лабораторной работы.

Задача преподавателя-фасилитатора на данном этапе помочь группе прийти к согласию, принять решение, подвести итоги проделанной работы. Студент, который высказался, чье предложение было услышано, обсуждено, и его элементы вошли в окончательное решение, чувствует себя причастным к нему и ответственным за него.

Наше исследование показало что, именно посредством фасилитации у студентов происходит присвоение знаний и информации. Кроме этого фасилитация может выполнять следующие функции:

- проверка имеющегося опыта;
- обмен информацией между участниками процесса;
- формирование ощущения легкости и простоты в освоении нового – за счет использования интеллектуального и креативного потенциала всей группы;
- снятие сопротивления, изменения происходящим при проведении лабораторной работы.

Таким образом, использование фасилитации при проведении лабораторных работ позволяет решать одновременно несколько задач. Основное – она развивает коммуникативные умения и навыки, способствует установлению эмоциональных контактов между студентами, обеспечивает воспитательную задачу, поскольку приучает работать в команде, прислушиваться к мнению товарищей.

Библиографический список

1. Калныш, Л.М. Информационно-педагогическое сопровождение личностно-профессионального саморазвития учителя (при подготовке будущего учителя в педагогическом вузе) // Педагогическое образование и наука. - 2008. - №5.
2. Роджерс, Н. Фасилитация творчества // Вопросы психологии. - 2007. - №6.
3. Торн, К. Тренинг. Настольная книга тренера / К. Торн, Д. Маккей. – СПб.: Питер, 2002.
Статья поступила в редакцию 22.03.10

УДК 378

М.Н. Фроловская, доц., докторант АлтГУ, г. Барнаул, E-mail: marinanik63@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ОБРАЗ МИРА ПЕДАГОГА КАК УНИВЕРСАЛИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ¹

В статье рассматриваются различные аспекты многомерного феномена «профессиональный образ мира педагога» через его взаимодействие с универсалиями педагогической культуры: научной картиной мира, педагогическим мировоззрением, Я-концепцией педагога. Обсуждаются аксиологические, онтологические, методологические составляющие профессионального образа мира педагога как ядра педагогической культуры.

Ключевые слова: профессиональный образ мира педагога, универсалии педагогической культуры, высшее педагогическое образование.

*Найти себя невозможно –
себя можно только создать.
Томас Сас*

Понятие «образ» является исходным в трактовке «образования». Именно в значении «формирование образа» оно введено в научный оборот И.Г. Песталоцци. Из множества значений слова «образ» (В.И. Даль определяет 26 значений) в контексте профессионального образования особенно значимой оказывается интерпретация «образа» как 1) «мысленно воспроизводимый облик того или другого человека (или предмета, явления и т.д.); 2) «воплощение в конкретно-чувственной форме представлений о действительности». В словенском языке буквальный перевод слова – «лицо», в чешском, немецком – bild – «картина», «изображение», в древнерусском – «облик», «вид», «способ». Исходное значение слова – obgraz – «нечто, получившее (новый облик) или опре-

деленный вид» [1, с. 558].

Исторически само понятие «образ» вобрало в себя наиболее важные представления об этом феномене. «Образ» – понятие, являющееся неотъемлемой составляющей философских, культурологических, психологических, социологических, эстетических и педагогических курсов. При этом каждая из областей знаний трактует это понятие по-своему.

Образ мира рассматривается как «способ осмысления человеком действительности», внутренняя и внешняя форма отношения человека к миру (И. Роднянская, П.Я. Черных), как «интегратор» следов взаимодействия человека с объективной действительностью (Е.Ю. Артемьева, Г.А. Берулава, С.Д. Смирнов, О.В. Ткаченко), «когнитивная карта окружающей

обстановки» (Э. Тоулмен), «миф» (А. Лосев), «сценарий» (Э. Берн), «модель мира» (Дж. Брунер), «метаиндивидуальный мир» (Дорфман), «жизненный мир» (А.Н. Леонтьев), «система актуальных координат» (Е.Ю. Артемьева), картина мира (В.И. Вернадский, Г. Гуревич, Ю.М. Лотман), образ своей профессии (В.В. Овсянникова), профессиональная ментальность (Д.В. Оборина), картина профессиональной общности (Е.А. Климов), а также непосредственно сам «образ мира» (Т.Г. Григорьева, В.П. Зинченко, Э. Эриксон).

Скорее всего, эти трактовки образа мира с учетом его сложности и многоплановости следует рассматривать как взаимодополняющие. В них подчеркивается та или иная его сторона: целостность, онтологическая обусловленность, цен-

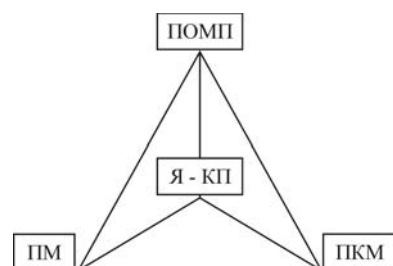


Рис. 1. Модель связей профессионального образа мира педагога с универсалиями педагогической культуры

ПОМП – профессиональный образ мира педагога

Я-КП – Я-концепция педагога

ПМ – педагогическое мировоззрение

ПКМ – педагогическая картина мира

Базой, основой становления и функционирования профессионального образа мира педагога является «плоскость» соотношения категорий профессионально-педагогической культуры: Я-Концепции, педагогического мировоззрения, педагогической картины мира. Профессиональный образ мира педагога проецируется на каждую из этих универсалий, специфически отображается в них. В то же время каждая из них по-своему представляет профессионально-педагогическую культуру как возможность педагога быть, становиться, осуществлять себя в педагогическом процессе.

Картина мира считается высшей формой обобщения и систематизации предметных знаний. В философии она трактуется как образ мира в его главных системно-структурных характеристиках. Такими характеристиками в педагогической картине мира выступают фундаментальные факты, основные понятия, принципы, законы педагогики. Элементы картины мира, лежащие в «предметной плоскости», взаимосвязаны. Взаимосвязаны и основные функции педагогической картины мира, которые реализуются в педагогических исследованиях: систематизация и обобщение педагогического знания, его объективация, определение стратегии исследования, его отношение к исследуемому объекту, включение в педагогическую культуру.

Педагогическая картина мира – это интегральное научно-педагогическое знание, обобщенный образ «ставшей» педагогической культуры, включающий в свой состав базовые категории педагогики, методы, технологии. Вместе с тем, она и способ систематизации современного педагогического знания, результат теоретической деятельности многих исследователей. Представленная в монографиях, учебниках педагогики, картина мира выступает в качестве модели педагогической действительности. Она является ориентиром для построения педагогом собственной профессиональной деятельности.

Предельно объективированная педагогическая картина мира может тиражироваться, как и всякое формально обобщенное знание. Она – одна на всех, во всяком случае, для многих, достаточно абстрактна. Педагогу остается «лишь» развернуть, «технологизировать», конкретизировать ее в своей деятельности. В стандарте высшего профессионального образования научно-педагогическая картина мира представлена в виде требований к подготовке специалиста, способного осуществлять те или иные функции, опираясь на теоретические знания в своей предметной области. Разнообразные компетенции, требования, по сути своей, раскрывают зафиксированную в государственных стандартах «предметность», создают условия эффективного усвоения предметного содержа-

тельная ориентированность, когнитивная, эмоциональная направленность и другое.

Как универсалия педагогической культуры, профессиональный образ мира аккумулирует жизненный и профессиональный опыт, исходя из которого, педагог оценивает, переживает, осмысливает мир и себя в нем, сводит в целое свои представления о педагогической действительности. И в этом смысле профессиональный образ мира сопрягается с категориями педагогической культуры: профессиональной картиной мира, педагогическим мировоззрением, Я – концепцией педагога. Схема отношений между ними может быть представлена следующим образом:

Высокий уровень усвоения научно-педагогической картины мира традиционно считается главным результатом профессиональной подготовки.

В отличие от педагогической картины мира, которая абстрактна, всеобща, анонимна, тиражируема, профессиональный образ мира конкретен, личностен, персонифицирован, не поддается клишированию. Сущностно понятый, он означает не изображение, не картину педагогического процесса, «нарисованную» теоретиками, но сам педагогический процесс, понятый в смысле профессионального образа мира педагога и включающий самого педагога. Ситуация профессиональной картины мира, которую принимает педагог, сам отсутствуя в ней, тем самым преодолевается, поскольку включенность педагога в профессиональный образ мира превращает его, в своего рода, «автопортрет».

Как система знаний о мире и о месте человека в нем определяется мировоззрение (в этом его обобщенный характер, присущий и картине мира). Если картина мира выступает онтологическим основанием профессионального образа мира педагога, то мировоззрение с его структурными составляющими (интеллектуальной, эмоционально-волевой, практико-действенной – Э.И. Моносзон) выступает аксиологической базой профессионального образа мира педагога. Связь педагогического мировоззрения и профессионального образа мира фундаментальна. В познавательной, оценочной, социально-ориентировочной, интегративной и других функциях педагогического мировоззрения раскрывается многоплановый характер профессионального образа мира. Более того, развертывающийся в деятельности профессиональный образ мира есть, по сути, практическая реализация мировоззренческих установок педагога.

Другими словами, профессиональный образ мира связан с личностной, субъективной стороной доминирующего в педагогическом сообществе мировоззрения. Общая мировоззренческая установка педагога конкретизируется в его собственном отношении к научно-педагогическому знанию и выбору практических способов реализации в профессиональной деятельности. Этот выбор основывается на ценностных ориентирах профессионального мировоззрения, которые, в свою очередь, являются аксиологическими основаниями профессионального образа мира каждого педагога.

Через систему аксиологических оснований педагогическое мировоззрение проникает в деятельность педагога, детерминирует ее изнутри, содержится в ее результатах. В этом смысле профессиональный образ мира выступает как универсалия педагогической культуры. Он опосредует педагогиче-

скую картину мира и педагогическое мировоззрение, содержит в себе ряд их характеристик.

Особенно сближают профессиональный образ мира и Я-концепцию (совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженных с самооценкой - Р. Бернс, К. Роджерс и др.) педагога ее смысловая, оценочная составляющие. Эта самооценка уровня принятия себя педагогом и других участников педагогического процесса: что я собой представляю, что я о себе думаю, как я смотрю на свою настоящую и будущую деятельность. Разумеется, все эти представления содержатся и в профессиональном образе мира.

Вместе с тем, в отличие от Я-концепции, основывающейся, в первую очередь, на аффективной и рефлексивной самооценке, профессиональный образ мира обнаруживается в принципах стиля педагогического мышления, в соответствии с которыми педагог гуманитарно или технократически выстраивает педагогический процесс во взаимодействии с Другим. Эти же принципы являются методологическим основанием профессионального образа мира, который определяет стратегию деятельности педагога в конкретных учебно-воспитательных ситуациях: быть «внутри» их или «над» ними.

Повторюсь: картина мира, мировоззрение, Я-концепция, профессиональный образ мира педагога составляют ядро профессиональной культуры каждого педагога, находятся в отношении взаимодополнительности. И каждая из этих составляющих со своей стороны культуру педагога представляет. Проблема, однако, в том, что наличие у педагога обобщенной картины педагогической действительности, мировоззрения, Я-концепции еще не гарантирует ему преодоления отчуждения от педагогического процесса, им созданного.

Обнаружение внутренней, необходимой связи между универсалиями педагогической культуры дает основание предположить: их специфические черты замыкаются на профессиональном образе мира и представлены в нем. В профессиональном образе мира педагога педагогическая культура выражается со стороны его смысловых представлений о себе, педагогическом процессе. Гуманитарно ориентированный профессиональный образ мира педагога не позволяет ему быть сторонним наблюдателем. Конкретным смыслом для него наполняется тезис М.М. Бахтина: чужие сознания нельзя созерцать, анализировать, определять как объекты, как вещи, – с ними можно только диалогично общаться. Думать о них значит говорить с ними, иначе они тотчас же поворачиваются к нам своей объективной стороной: они замолкают, закрываются и застывают в завершенные объектные образы [2, с. 116]. Поэтому педагог «по умолчанию» включен в саму педагогическую ситуацию. В ней он создает не только условия для усвоения учащимися стандарта образования, но и помогает им обнаружить смысл совместной деятельности. Для него образование сопряжено с обращением к «значимому Другому». Чтобы понять себя в педагогическом мире, в образовании, педагогу необходим профессиональный образ этого мира. Фундаментальная роль профессионального образа мира в педагогической деятельности позволяет ставить вопрос о необходимости его специального исследования.

Феномен «образ мира» исследуется в философии, герменевтике, конечно же, в психологии. «Образ мира» А.Н. Леонтьев рассматривал как целостную, многоуровневую систему представлений индивида о мире, других людях, о себе и своей деятельности. Целостность и деятельностный характер образа мира являются его основными характеристиками и выводятся из единства отраженного в нем объективного мира и системного характера педагогической деятельности. Образные представления являются исходной формой развития профессионализма и развертывания педагогического процесса. Притом, что ни один отдельный, взятый вне контекста, образ не может сам по себе регулировать ни одного самостоятельного действия.

В образе мира педагогу открываются не отдельные качества и даже не отдельные предметы, но целостный мир. Как отмечает С.Д. Смирнов, образ возникает сразу в качестве целого, «основой для кристаллизации которого из отдельных

ощущений служат субъект-гипотезы, порождаемые образом мира в целом» [3, с. 152]. Главный вклад в процесс построения образа предмета или образовательной ситуации вносят не отдельные чувственные впечатления, а опять же, образ мира в целом (А.Н. Леонтьев).

Целостность профессионального образа мира педагога состоит и в том, что он пронизывает и связывает все компоненты педагогической культуры (педагогическую картину мира, педагогическое мировоззрение и Я-концепцию педагога), в единстве его аксиологических, онтологических, методологических оснований. Деятельностная природа образа мира проявляется в наличии у него, наряду со свойственными физическому миру координатами пространства и времени, также системы значений, смыслов, воплощающей в себе результаты совокупной общественной практики. Образ мира – некоторая совокупность или упорядоченная система знаний педагога о мире, о себе, о других людях, которая опосредует, преломляет через себя любое внешнее воздействие [4, с. 142]. Включение знаний в индивидуальный акт педагогического процесса обеспечивается участием целостного образа мира. Рождаются педагогические гипотезы, выступающие как исходное звено при построении новых образов перевода социокультурной ситуации в педагогическую. Непрерывное генерирование взаимосвязанной системы познавательных гипотез, идущих навстречу внешним стимулам, есть выражение активной природы образа мира.

В профессиональной педагогической деятельности образ мира активно участвует в оценке наличной социокультурной ситуации: «вычленивание» из нее педагогической задачи, поиск и реализация путей ее решения, анализ полученных результатов, выдвижение новой педагогической задачи.

Педагог, осознающий, что он живет в поиске смыслов, способен осуществить такую деятельность уже не по предписанному кем-то образовательным канонам в соответствии с картиной мира. Он руководствуется, в первую очередь, своим профессиональным образом мира, конкретизацией которого могут быть самые различные компетенции, включая технологические. И становление собственного профессионального образа мира есть фундаментальное основание подлинного образования самого педагога, его педагогической деятельности, взаимодействия с Другим.

При обращении к проблеме образа мира, мы исходим из того, что он строится педагогом в реальной жизни, в бытии, во всем взаимодействии разных видов деятельности. Индивидуальные особенности профессиональной деятельности педагога связаны со сложившейся у него системой значений, с его образом мира. Образ мира – «сгусток» личного осмысления деятельности, действий, операций, которые осуществляет педагог, и в которые он включен.

Концепция «образа мира» А.Н. Леонтьева позволяет понять профессиональный образ мира как итог деятельности педагога в объективной (образовательной или педагогической) действительности. Результаты этого взаимодействия могут быть представлены в разных формах: профессиональные компетенции, личностное отношение к предметному содержанию, явлениям, ситуациям; реализация собственно педагогического замысла; методические приемы и методологические основания деятельности. Профессиональный образ мира педагога является исходным пунктом его деятельности и в то же время – результатом педагогического процесса, практики.

С перестройкой субъективного опыта, обнаружением и уточнением смыслов в процессе вхождения в педагогическую культуру связано профессиональное становление будущего педагога. В этой связи профессиональный образ мира – регулирующее всю профессиональную деятельность педагога образование, целостно несущее в себе опыт прошлых и текущих деятельностей педагога. Одной из важнейших характеристик образа мира является его свойство активно участвовать в осмыслении предыстории деятельности носителя этого образа.

Деятельность – это процесс, развернутый во времени; ее внутренняя преемственность и цельность, обеспечивают, с

точки зрения А.Н. Леонтьева, цельность образа мира, его оснований, имеющих принципиально симультанный (одновременный) характер. Через образ мира осуществляется влияние общественно-исторического опыта, результатов общечеловеческой практики на педагогическую деятельность преподавателя. Деятельностная природа профессионального образа мира педагога позволяет интерпретировать его как результат педагогической деятельности и как форму порождения реальной образовательной ситуации.

Уточнение понимания образа мира предполагает «вхождение» в герменевтический круг, который Святой Августин иллюстрировал в своей «Исповеди»: для понимания священного писания необходимо в него верить, но для того чтобы в него верить, его необходимо понять. Феномен «образ мира» – условие, определяющее направление деятельности, и в то же время он постоянно корректируется, доопределяется в самой деятельности.

Круговую структуру деятельностного характера образа мира подчеркивает и С.Д. Смирнов: «Образ мира предшествует деятельности, является ее активным началом, то есть инициирует и направляет ее. Первичное становление мотива в целях и целей в средствах деятельности невозможно без ориентировки в плане образа. Однако, будучи начатой, деятельность все время оказывает обратное влияние на образ мира, обогащая и модифицируя его» [4, с. 146]. Если классическая гносеология трактовала образ как результат отражения действительности, то в современной ситуации это положение преодолевается: образ «творит» действительность, «порождает» ее (М.К. Мамардашвили, М. Хайдеггер и др.). Образ мира возникает в ответ на необходимость восприятия действительности как ее преобразования в деятельностном отношении к миру.

Первые акты становления образа мира человека Смирнов С.Д. представляет через взаимодействие ребенка и матери, через единство моторных, сенсорных, аффективных компонентов выстраивается образ мира – деятельность – личность. Исходным является не внешнее воздействие само по себе, а некоторое действие ребенка в своей целостности. Развитие образа мира ребенка связано с развитием его деятельности, совместной деятельности с его матерью. Развивается не ребенок, а система отношений «ребенок-мать», точнее, через развитие системы отношений «ребенок-мать» развивается ребенок, влияя, в свою очередь, на развитие отношений с матерью. Образ матери, является образом мира этой системы, постепенно и частично переходит в образ мира ребенка на основе общения и совместной деятельности. Освоение ребенком все новых форм деятельности развивает систему отношений, ведет за собой развитие его образа мира.

В педагогическом процессе становление профессионального образа мира педагога и образа мира учащегося определяется характером их взаимоотношений, совместной деятельностью в образовательном процессе, когда профессиональный образ мира педагога способствует становлению (предметного и собственного) образа мира самим учащимся. Отношения развиваются от социальных к смысловым. Именно образ педагогического мира порождает и направляет деятельность педагога. Несмотря на то, что образ мира является порождением (осмыслением) внешнего объективного мира, он представляет собой единственно возможную педагогическую реальность.

Известно, что в последний период жизни А.Н. Леонтьев наметил контуры нового подхода, выдвинув на первый план проблему зависимости деятельности от образа мира. Вместо триады «деятельность – сознание – личность» он предлагал триаду: «психология образа – психология деятельности – психология личности». В педагогическом контексте это положение можно прочесть как триаду: «*профессиональный образ мира – педагогическая деятельность – человек культуры*».

Образ мира является универсальной формой организации опыта педагога, определяющей возможности вхождения в педагогическую культуру. Но он не представляет собой «склад» сведений о том, что было (прошлый опыт). Деятельность выводит педагога за границы протекающего здесь-и-

сейчас взаимодействия с учащимся, обязательно предполагает модель желаемого будущего, позволяет педагогу использовать ранее накопленный опыт.

Так, профессиональный образ мира позволяет педагогу преодолевать необходимость выхода из данного момента своей деятельности и в прошлое, и в будущее. «Образование – то, чего нет», – писал К.Д. Ушинский. И в этом смысле становящийся образ мира педагога не менее реален, чем его объективный мир. Образ мира есть отражение не столько прошлого и настоящего, сколько порождение будущего, то есть представляет собой систему ожиданий педагога, прогнозов о том, что произойдет в ближайшем или отдаленном будущем. И эта прогностическая направленность – глубокая и неотъемлемая характеристика образа мира. Образ рождается в результате духовно-практической деятельности участников педагогического процесса, их совместное проживание «здесь и сейчас». «Вместе с тем образование – странное эхо, опережающее самое жизнь: в нем – предстояние еще не исполненной жизни» [5, с. 24]. Присущая человеку открытость, направленность на кого-то, на что-то приводят его к поиску смысла собственного существования.

«Выход человека за свои пределы» является мотивом жизнедеятельности личности, ее собственных смыслов, которые обращены прежде всего к Другому. Именно в пятом квазиизмерении, в смысловом поле, открывается человеку объективный мир. Этот «выход» всегда носит трансцендентный характер. «Вненаходимость» образа – это «организация нашего поведения на будущее, установка вперед, требование, которое может быть никогда и не будет осуществлено, но которое заставит нас стремиться поверх нашей жизни к тому, что лежит за ней» [6, с. 327]. Человек непроизвольно извлекает из реальности свои собственные образы, смыслы, позволяющие ему развиваться.

Движение к собственному образу мира – переход за пределы «непосредственной чувственной картинки», это многоуровневая система представлений педагога о педагогическом процессе, о себе и других его участниках, об их и собственной деятельности. Кроме свойственных физическому миру трех пространственных и одной временной координат, профессиональный образ мира имеет пятое квазиизмерение – систему значений, воплощающую в себе результаты предшествующего педагогического опыта. «Обращаясь к человеку, к созданию человека, – говорит А.Н. Леонтьев, – я должен ввести еще одно понятие – понятие о пятом квазиизмерении, в котором открывается человеку объективный мир. Это смысловое поле, система значений» [7, с. 253]. Пять выделенных А.Н. Леонтьевым измерений описывают не только образ, но и мир. Сама реальность, в том числе, педагогическая, трактуется с гуманитарных позиций – как пронизанный смыслами мир людей.

Становление профессионального образа мира связано с переходом «значений» в «личностный смысл». При этом под значением имеются в виду представления, понятия, идеи, то есть то, что одинаково всеми понимается и связано с общественным опытом, нормы, образцы поведения, закрепленные в традиции, знаковые системы, язык, обобщение действительности, предмет деятельности педагога.

Личностные смыслы – это фиксация педагогом своего отношения к педагогическим событиям, явлениям. Понятие смысла зачастую ассоциируется не с контекстом, а с подтекстом, обращаемым к аффективно-волевой сфере человека. Это то, что лично пережито человеком, связано с индивидуальным опытом, обладает чертами уникальности и неповторимого. «Мое отношение к значению сообщает ему смысл. В смысле кристаллизуется мое отношение к предмету» [8, с. 167], – заключает А.Н. Леонтьев. Поэтому значение относительно константно, смысл динамичен.

Педагог вступает не в отношения с окружающим миром, опосредованные системой значений. Значения для него лежат не перед вещами (в конкретной, предметной, всеобщей картине мира), а за «обликом вещей – в познанных объективных связях предметного мира, в различных системах, в которых

они только и существуют, только и раскрывают свои свойства. Значения несут в себе особую мерность. Это – мерность внутрисистемных связей предметного мира. Это и есть пятое квазиизмерение его» [9, с. 6]. Именно эта пятая (или первая!) координата профессионального образа мира очеловечивает его, определяет предметную направленность деятельности педагога. Смысл – отношение педагога к явлениям объективной педагогической реальности, объективное отношение свойств педагогической деятельности, подчиняющее себе, определяющее деятельность преподавателя и вместе с тем выступающее в ней.

«Смыслочувственное поле» объединяет все смысло-не-сущие реалии педагогического бытия, которое представлено в текстах обращений участников педагогического процесса друг к другу. Всякая образовательная ситуация – проблема, текст, из которого необходимо «вычерпать» смыслы, сформулировав педагогическую задачу. Чтобы это произошло, педагогу необходимо «выйти» за пределы ситуации, а сама ситуация приобретает характер «текста» становления педагога: его нахождение в ситуации, выход за пределы этой ситуации в сознании преподавателя и его действия.

«Вненаходимость» смысла подчеркивает характер открытости образа мира. Поэтому профессиональный образ мира педагога можно рассматривать как «пред-стояние», нечто идеальное, имеющее смысловое наполнение, постоянно уточняющееся и развивающееся. «Человек – существо, имеющее «проект». «Проект»: существование предшествует сущности, в нем нет готовой сущности, он сам ее делает, сам из себя что-то делает; отсюда его сущность...» [10, с. 361], – так понимал процесс сознательного самоопределения человека С.Л. Рубинштейн. Педагог не только находится в определенном отношении к миру и определяется им, но, что особенно важно, относится к миру, и сам определяет это свое отношение.

Пять выделенных А.Н. Леонтьевым измерений описывают не только образ мира, но и мир. Сама реальность трактуется им с гуманистических позиций как пронизанный смыслами мир людей. В контексте педагогики, педагогический процесс – пронизанный смыслами мир его непосредственных участников. Ведь образование – это встреча людей в осмысленном мире.

Восхождение от частичного модального смысла к личностным смыслам как составляющим образа мира можно проследить на классификации, предложенной Е.Ю. Артемьевой [11]:

- частичный модальный смысл – след взаимодействия с объектом, представленным в заданной модальности.
- полный смысл – целостный след, образующийся в семантическом слое после синтеза модальных смыслов.
- предмысли – образные следы, зафиксированные в модальных свойствах (слой перцептивного мира).
- смыслы – следы внутри семантического слоя.
- личностные смыслы – составляющие образа мира, элементы его ядра.

Интерпретация процессов присвоения смыслов по слоям структуры субъективного опыта высвечивает особый аспект изучения процесса профессионального образования, связанный с пониманием его как движения от объяснения «Я и мир» к пониманию «Я в мире» (М.М. Бахтин), к обнаружению смыслов всеми участниками педагогического процесса в деятельности.

В системно-текстологической концепции образ мира рассматривается в единстве трех связанных общей психосемантической структурой компонентов (образ-Я, образ Другого, обобщенный образ предметного мира), содержащееся в сознании человека на логическом и образно-эмоциональном уровнях целостное, интегральное, динамическое образование, детерминирующее восприятие субъектом действительности и регулирующее на этой основе его поведение и деятельность. Два взаимосвязанных компонента образа мира – внутренний и внешний – представляют системную организацию, которая характеризуется целостностью, структурностью, динамичностью.

Соотношение универсалий педагогической культуры представлено и на уровнях слоев субъективного опыта, основанием для выделения которых стала, по Е.Ю. Артемьевой, спецификация их по форме фиксации следа деятельности:

– «перцептивный мир» – сенсорно-перцептивный и представленческий уровень отражения. Это множество упорядоченных друг относительно друга объектов, среди которых и сам человек (субъект). Объекты образуют пространство, движутся относительно субъекта или самих себя. Кроме четырех координат пространства и времени, перцептивный мир характеризуется еще значениями и смыслом.

– «картина мира» – семантический слой, структурированная совокупность отношений к объектам мира.

– «образ мира» – самый глубокий слой, соотносимый с ядерными структурами образа мира и формируемый при участии и самом существенном вкладе понятийного мышления. Это ядерный слой структуры субъективного опыта. «Образ мира» – не субъективная модель объективного мира и связей между ними, а сам субъективный мир.

Уровневые слои субъективного опыта – это своеобразное движение от модальности педагогической картины мира как отражения с позиции «Я и мир» к смысловому полю, рождению профессионального образа мира как отношению «Я в мире». Самая глубокая структура субъективного опыта (третья) – образ мира – перестраивается только текущей деятельностью, сдвигающей смыслы после достижения или недостижения цели. Полный смысл меняет или не меняет состояние глубинного слоя «образ мира» в зависимости от согласия или конфликтности его со «старым смыслом», становится личностным смыслом педагога.

Картина мира, представленная на втором слое субъективного опыта, – это структурная совокупность отношений к актуально воспринимаемым объектам. Она тесно связана с восприятием. Более подвижна, управляется из глубины образа мира, а «строительный материал» ей «поставляет» перцептивный мир и непосредственно восприятие. С точки зрения Е.Ю. Артемьевой, картина мира находится в своеобразном отношении с образом мира: образ мира управляет ею, отражаясь частью своих отношений, а картина мира «передает» ему синтезированные по различным свойствам отношения к объектам, связанным с предметом педагогической деятельности. Тогда соотношение *картины мира и образа мира* можно рассматривать как *отражение и отношение*.

На первый взгляд, реализация на практике педагогической картины мира – это способ жизнедеятельности, профессионального бытия педагога, которое протекает в четырехмерном предметном мире, где происходит приспособление к пространственным («topos») связям, наполняющим мир вещей, их изменениям во времени («chronos»), их движению. В практической деятельности преподавателя – это раскрытие предметного содержания в хронологической последовательности от одной образовательной ступени – к другой.

Между тем педагогическая деятельность – это процесс непосредственного и опосредованного взаимодействия педагога в мире образования, это непрерывный диалог с Другим. Это не только воспринимаемый педагогом мир, но и мир переживаемый, осмысляемый и создаваемый мир, включенный в его деятельность. Собственно, это и есть деятельность педагога. И это не только мир одного конкретного педагога, наряду с этим предполагается единство мира – наличие многих точек зрения, взглядов на мир, которое предполагает диалог.

Взаимодействие с миром Другого осуществляется педагогом в реальном пространстве и времени. Хронотопичность – одна из характеристик профессионального образа мира, «всякое вступление в сферу смыслов совершается только через ворота хронотопов» (М.М. Бахтин). Парадоксальность педагогической деятельности заключается в том, что для нее необходим Другой, построения взаимодействия с которым лишь в пространственно-временных координатах принципиально недостаточно для существования педагогического процесса. Но при этом важен выход в смысловое поле, где детерминантом становится профессиональный образ мира.

Профессиональный образ мира необходим педагогу как

основа, которая ориентирует его в собственном профессионально-педагогическом мире (прошлого, настоящего, будущего), где присутствие Другого обязательно. Образ мира рождается в пятом квазиизмерении, то и само понятие «профессиональный образ мира педагога», и отношение к нему должны носить смысловой, экзистенциальный характер. Если следовать представлению Ж.-П. Сартра о том, что человек – это проект, «существо, устремленное в будущее», то становится ясным: для профессионального образования важно постижение экзистенциальной сущности педагогического процесса.

Основания профессионального образа мира педагога – универсалии педагогической культуры одновременно выполняют, по меньшей мере, три взаимосвязанных функции в педагогической деятельности. Во-первых, взаимосвязь оснований образует взаимосвязь представлений педагога о самом себе, его деятельности, вводит определенную шкалу ценностей педагогической культуры, поэтому определяет не только осмысление, но и эмоциональное переживание мира. Во-вторых, они обеспечивают классификацию многообразного исторически изменчивого социального опыта. Профессиональный образ мира педагога включается в процесс образования и организует особый характер взаимодействия непосредственных участников педагогического процесса. В-третьих, основания профессионального мира педагога выступают как базисная структура, определяющая стиль педагогического мышления. Разумеется, профессиональный образ мира педагога имеет объективную основу, представленную в педагогической картине мира, мировоззрении, Я-концепции. Но это «мой» образ мира, и поэтому представления о педагогическом процессе, его участниках и самом себе субъективируются.

Это означает, что в основаниях профессионального образа мира наряду с уровнем всеобщего существует еще и уровень индивидуального, который эмоционально наполнен, уникален, поскольку профессиональный образ мира принадлежит конкретному педагогу, его создавшему. Педагогическая картина мира, педагогическое мировоззрение, Я-концепция фокусируются в профессиональном образе мира педагога. Онтологическая взаимосвязь всех универсалий педагогической культуры придает фундаментальный характер профессиональному образу мира, который является ядром педагогической культуры каждого конкретного преподавателя.

Таким образом, *профессиональный образ мира педагога* можно рассматривать как *универсалию педагогической культуры, целостное отношение педагога к педагогическому процессу, к себе и другим его участникам, включающее аксиологические основы (ценности и смыслы), онтологическую компоненту (взаимодействие составляющих педагогического процесса), методологические основания (принципы стиля педагогического мышления).*

Профессиональный образ мира педагога выступает как результат рефлексии над универсалиями педагогической культуры. Их конкретное содержание развивается, включая и тот слой жизненных и общепедагогических смыслов, присущий педагогической культуре в целом. Осмысление профессионального образа мира и его оценка представляют собой возможность вхождения педагога в педагогическую культуру.

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ (грант № 08-06-00161а)

Библиографический список

1. Черных, П.Я. Историко-этимологический словарь русского языка: в 2-х т. - М.: Русский язык, 1994. – Т. 1.
2. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Советская Россия, 1979.
3. Смирнов, С.Д. Понятие «образ мира» и его значение для психологии познавательных процессов // А.Н. Леонтьев и современная психология: сб. науч. статей / под ред. А.В. Запорожца, В.П. Зинченко, О.В. Овчинниковой, О.К. Тихомировой. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983.
4. Смирнов, С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985.
5. Сенько, Ю.В. Образование всегда накануне себя / Ю.В. Сенько // Педагогика. – 2004. - №5.
6. Выготский, Л.С. Психология искусства. – М.: Искусство, 1986.
7. Леонтьев, А.Н. Образ мира / Избранные психологические произведения: В 2-х т.– М.: Педагогика, 1983. – Т.2.
8. Леонтьев, А.Н. Из методологических тетрадей // Леонтьев А.Н. Философия психологии: Из научного наследия / под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994.
9. Леонтьев, А.Н. Психология образа // Вестник Моск. ун-та. – 1979. - № 2. – Серия 14.
10. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973.
11. Артемьева, Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. – М.: Наука, Смысл, 1999.

Статья поступила в редакцию 20.03.10

УДК 378. 796.0

Ю.А. Амосова, преп. ЗПК, г. Златоуст, E-mail: kp1967@mail.ru

К ВОПРОСУ О КОМПЕТЕНЦИЯХ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ОБЛАСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТЕЙ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

В данной статье представлены ключевые компетенции будущего педагога в области формирования ценностей здорового образа жизни. Рассмотрена значимость компетентного подхода в области подготовки специалиста. Раскрыты понятия «ценность», «здоровье» и «здоровый образ жизни».

Ключевые слова: компетенции, компетентный подход, ценность, здоровье, здоровый образ жизни.

Одним из наиболее актуальных на сегодняшний день способов построения новой образовательной парадигмы является компетентный подход. Страны, усилия которых направлены на переустройство системы образования, апеллируют к компетенциям и компетентностям как к ведущему критерию подготовленности современного специалиста к нестабильным условиям труда и социальной жизни. Если традиционный термин «квалификация» подразумевал функциональное соответствие между требованиями рабочего места и целями образования, а профессиональная подготовка сводилась к усвоению обучающимися более или менее стандартного набора знаний, умений и навыков, то термин «компетенция» предполагает развитие в человеке способности ориентиро-

ваться в разнообразии сложных и непредсказуемых рабочих ситуаций, наличие представления о последствиях своей деятельности, а также ответственности за них. Компетентный подход ориентирует учреждение профессионального образования на построение учебного процесса сообразно результату образования: в учебную программу или курс изначально закладываются отчётливые и сопоставимые параметры описания (дескрипторы) то-го, что обучаемый будет знать и уметь «на выходе» [1].

Поскольку компетентный подход напрямую связан с идеей всесторонней подготовки и воспитания индивида не только в качестве специалиста, профессионала своего дела, но и как личности и члена коллектива и социума, он является

гуманитарным в своей основе. Целью гуманитарного образования является, как известно, не только передача обучаемому совокупности знаний, умений и навыков в определённой сфере, но и развитие кругозора, способности к индивидуальным креативным решениям, к самообучению, а также формирование гуманистических ценностей. Всё это составляет специфику и компетентностного подхода.

Идентификация востребованных компетенций (целей, результатов обучения) повышает качество учебных программ (образовательных стандартов) с точки зрения прозрачности, целей, процессов и результатов. Признается оправданным одновременное проектирование знаний и компетенций (основа любых компетенций – знания; со знаниями компетенции идут «бок о бок»). В данном случае происходит «рождение» многообразия профессиональных (совокупность основных, типичных черт какой-либо профессии) и академических (объём знаний и навыков, необходимых для какой-либо профессии) компетенций [1; 2].

Рассматривая проблему определения компетенций будущего педагога в области формирования ценностей здорового образа жизни, нельзя не обратиться к сущности понятий «ценности», «здоровье» и «здоровый образ жизни».

Произошедший в обществе процесс переосмысления ценности послужил основанием и способствовал пересмотру ряда соответствующих концепций.

Сам термин «ценность» был введен в широкий философский обиход немецким философом и естествоиспытателем Рудольфом Германом Лотце (1817 – 1881 гг.). Именно его западные историки философии нередко называют «отцом современной теории ценностей».

Одно из современных направлений исследования психологической природы ценностных ориентаций – изучение их устойчивости. Способность защищать собственные убеждения и ценностные ориентиры существенно обусловлена индивидуальными особенностями личности:

- в одних случаях формирование ценностных ориентаций происходит под доминирующим влиянием нравственного компонента;

- в других – ведущим может быть эмоциональный компонент;

- в третьих – процесс формирования ценностных ориентаций существенно обусловлен характерным для данной личности стремлением разными путями уйти от разрешения морального конфликта, обойти его.

Как и психологи, социологи отмечают, что ценностные ориентации – продукт социализации индивидов, то есть освоения общественно-политических, нравственных, эстетических идеалов и непреложных нормативных требований, предъявляемых к ним как к членам данных социальных общностей. В ситуациях нравственного выбора ценностные ориентации являются опорными критериями принятия личностью жизненно важных решений [3].

Говоря о формировании ценностных ориентаций, мы подчеркиваем процесс воздействия на человека многочисленных факторов природной и социальной среды, под влиянием которых индивид приобретает свойства личности. В то же время в рамках учебного заведения подразумевается управление данным созидательным процессом со стороны педагогов, в ходе профессиональной деятельности которых уравнивается значение обучения и воспитания учащихся основам здорового образа жизни. Субстанцией данного процесса выступает предметная оздоровительная деятельность.

Современная образовательная система создает предпосылки для снижения уровня здоровья обучаемых, что диктует необходимость формирования системы образования, основанной на прочных знаниях, учете закономерностей развития организма и личности, на устойчивой мотивации, потребности индивидуальной здоровьесберегающей деятельности. Для этого и необходимо профессионально подходить к вопросу формирования у будущих специалистов ценностей здорового образа жизни, вооружения их методами формирования собственного здоровья и здоровья окружающих.

В данной фразе суть нашей концептуальной идеи профессиональной подготовки будущих учителей – формирование у них ценностей здорового образа жизни как инструмента формирования здоровья других людей, в том числе и учащихся. Под формированием (от глагола «формировать» в значении создавать, составлять, организовывать) при этом мы понимаем процесс становления какого-либо качества в человеке, в данном случае ценностного отношения к своему здоровью [4].

Анализ научной литературы позволил нам рассмотреть и такие окончательно не определенные понятия, как «здоровье» и «здоровый образ жизни».

Любые представления о *здоровье* относительны, историчны, обусловлены социокультурными нормами и стереотипами. Какой бы полной не была предлагаемая кем-либо формулировка здоровья, она представляет продукт научного дискурса (т.е. системы интерпретаций).

Многообразие взглядов на сущность понятия здоровья и безуспешность попыток выработать единое, согласованное мнение объясняется тем, что здоровье представляет собой весьма сложное комплексное явление, характерные и значимые стороны которого трудно выразить кратко и однозначно [5].

В настоящий момент здоровье рассматривается как сложный многомерный феномен, имеющий гетерогенную структуру, сочетающий в себе различные компоненты и отражающие фундаментальные аспекты человеческого бытия. Эта сложность и неоднородность состава, присущая самой природе здоровья, акцентирована в формулировке, предложенной экспертами Всемирной организации здравоохранения: «Здоровье – состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней». В данном определении просматривается попытка соединить аспекты физической и психической составляющей здоровья. Кроме того, возникает вопрос, касающийся содержания качественного прилагательного «полное», через которое определяется уровень того или иного вида благополучия.

Невозможность определения физического, психического, социального благополучия человека вытекает из субъективных представлений конкретного человека об этих видах благополучия, а также из соответствия этих представлений разным общественно-историческим периодам развития общества. Кроме того, в рамках данного определения, здоровый человек рассматривается по существу как статичная система. А между тем, человеческий организм находится в постоянном изменении и развитии.

Всякая материальная система в своем развитии проходит определенные стадии: зарождения, когда запускается механизм развития системы; рождения, когда формируются ее основные структурно-функциональные признаки; развития, созревания – на этой стадии максимально, наиболее выражено и характерно для системы развиваются ее основные признаки в их синергетической взаимосвязи; и, наконец, угасания системы, когда нарушается синергетика основных системных признаков, что, в свою очередь, приводит к гибели или к переходу системы в новое состояние. Таким образом, как бы мы ни описывали здоровье, оно должно отображать постоянное изменение, обновление соответствующей системы.

Мы придерживаемся мнения ученых, которые здоровье понимают как системное понятие, обусловленное его объективными и субъективными основаниями, которые справедливо считают, что решение комплексной системной проблемы оздоровления предполагает адекватные системные методы и даже системные методологии, комплексная специфика которых определяется принципиально различной природой объективных и субъективных составляющих здоровья и оздоровления [3; 5; 6].

Используя это интегрированное определение здоровья, можно наполнить конкретным содержанием понятие *оздоровления человека*, трактуемое нами как *прибавление здоровья, являющееся специфическим видом индивидуальной и общественной деятельности, в нашем случае деятельности профессионально-педагогической.*

Наиболее полно взаимосвязь между образом жизни и здоровьем выражается в понятии «**здоровый образ жизни (ЗОЖ)**». Оно объединяет все, что способствует выполнению человеком профессиональных, общественных и бытовых функций в оптимальных для здоровья условиях и выражает ориентированность деятельности личности в направлении формирования, сохранения и укрепления как индивидуального, так и общественного здоровья.

Б.Т. Лихачев, рассматривая формирование здорового образа жизни, дает следующее его определение: это процесс формирования у человека осознания опасности наркотического, токсического, алкогольно-никотинового отравления организма и психики, развития нравственно-эстетического отвращения и противодействия пьянству, курению, наркотикам [6].

Однако содержание его не должно сводиться к «анти-», то есть к тому, чего не надо делать. Оно должно быть построено на утверждении идеала и норм здоровой гармонической и счастливой жизни каждого. Средствами формирования здорового образа жизни в профессиональном учебном заведении являются методы убеждения и организации деятельности, а также организация внеучебной разнообразной деятельности обучаемых, в том числе и досуговой, общение молодых людей и личное влияние, пример педагогов. К показателям физической воспитанности относятся развитые двигательные умения и физическое развитие в целом, соответствующее возрасту, систематические занятия физическими упражнениями, играми, спортом, соблюдение норм личной гигиены, выполнение нравственных и медицинских предписаний в половой жизни, следование требованиям здорового образа жизни.

Учитывая вышесказанное, в качестве компетенций студентов педагогического колледжа (будущих педагогов) в соответствующей области деятельности целесообразно, по нашему мнению, выделить социально-личностные, общенаучные и общепрофессиональные компетенции. Их содержание отражено в таблице.

Таблица
Содержание компетенций будущих педагогов в области формирования ценностей здорового образа жизни

Наименование групп компетенций	Компетенции, входящие в ту или иную группу
1. Социально-личностные	- знание и понимание норм здорового образа жизни, включая вопросы профилактики зависимостей, умение использовать средства физической культуры для оптимизации работоспособности; - понимание ценности здорового образа жизни; - знание и понимание профессиональных этических

	норм; - владение приемами профессионального общения; - умение строить межличностные отношения и работать в группе; - готовность к самостоятельной работе, умение планировать и организовывать деятельность; - готовность к постоянному саморазвитию.
2. Обще-научные	- знание основных философских категорий и концепций, гносеологического и онтологического аспектов рассмотрения человека в философских науках; - знание понятийного аппарата и основных методов оздоровления; - понимание условий и особенностей формирования ценностей здорового образа жизни у будущих учеников; - знание основных тенденций и концепций современного естествознания, принципов самоорганизации в живой и неживой природе, принципов эволюции, воспроизводства и развития живых систем, биосферы и ноосферы; - умение использовать современные информационные технологии для получения доступа к источникам информации, хранения и обработки полученной информации.
3. Обще-про-фес-сио-нальные	- знание основных теорий здорового образа жизни; - владение понятийным аппаратом, и методами изучения уровня сформированности ценностей здорового образа жизни; - знание факторов, влияющих на формирование организма человека; - знание ведущих технологий формирования ценностей здорового образа жизни и умение их использовать в практической работе; - знание современных подходов к формированию ценностей здорового образа жизни; - умение использовать методы современной науки в практической деятельности; - умение логично и последовательно представлять освоенное знание; - знание стратегии и тактики современного использования оздоровительных технологий в профессиональной деятельности и умение применить знания и навыки в практической работе.

Указанные в таблице компетенции являются, по нашему мнению, ключевыми в области формирования у студентов педагогического колледжа (будущих педагогов) ценностей здорового образа жизни, так как позволяют им в дальнейшем применять свои знания на практике для укрепления здоровья учеников.

Библиографический список

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
 2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования: специальность 03/200.00 «Педагогика и методика начального образования с дополнительной специальностью». – М., 2000.
 3. Еникеев, М.И. Психологический энциклопедический словарь. – М.: Изд-во Проспект, 2006.
 4. Словарь-справочник по педагогике / Автор-сост. В.А. Мижериков; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004.
 5. Белов, В.И. Психология здоровья. – СПб.: Респекс, 1994.
 6. Лихачев, Б.Т. Экология личности // Педагогика. – 1993. – № 2.
 7. Бестужев-Лада, И.В. Культура, контркультура, антикультура // На пороге XXI века: образование и культура. – М.: РАО/РАФК, 1996.
 8. Божович, Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М.: Педагогика, 1989.
 9. Бурменская, А.П. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей / А.П. Бурменская, О.В. Карабанова, А.Г. Лидерс. – М.: изд-во МГУ, 1990.
- Статья поступила в редакцию 20.03.10

УДК 371

*Е.С. Галахова, соискатель УралГУФК, Алтайский край, с. Троицкое, E-mail: kp1967@mail.ru***ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СТУДЕНТА КОЛЛЕДЖА В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

В статье представлена понятийно-терминологическая система исследования проблемы профессионального становления студента колледжа в воспитательной деятельности.

Ключевые слова: личность, образование, профессиональное становление, деятельность, воспитательная деятельность.

В течение жизни человек включен во множество социальных систем, каждая из которых оказывает на него системформирующее воздействие. Личность есть объект и субъект социального взаимодействия. Это указывает на необходимость людям, как социальным существам, вступать во взаимоотношения друг с другом и с окружающей средой, что связывает воедино два процесса: влияние на личность окружающих его отношений и среды, и влияние на них самого человека. При таком подходе наследственные и врожденные свойства выступают как предпосылки становления личности, но все же решающее влияние на усвоение индивидом социально-нравственного опыта оказывают социальные факторы.

Становление личности происходит в процессе познания, труда и общения и всегда в активном взаимодействии личности со средой, с внешним миром. В результате этого человек приобретает общественный опыт (в форме ценностей, норм, знаний о закономерностях развития природы и общества и т. д.) и на этой основе все самостоятельнее воздействует на мир.

Образование как социокультурный институт способствует экономическому, социальному, культурному функционированию и развитию общества и индивида, регулирует, направляет объективные процессы развития человека, эволюции человечества [1, с. 186]. Обращение к личности, как пишут А.Я. Найн и Ф.Н. Клюев, стремление удовлетворить ее разнообразные познавательные потребности, образовательные запросы – характерная особенность современных образовательных систем [2, с. 101 – 102].

Б.С. Гершунский выстраивает иерархическую образовательную «лестницу» восхождения человека к все более высоким образовательным результатам: грамотность – образованность – профессиональная компетентность – культура – ментальность. Категория «профессиональная компетентность» при этом определяется уровнем собственно профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его мотивированным стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческим ответственным отношением к делу [3, с. 65].

Рассматривая проблему профессионального становления студента колледжа в воспитательной деятельности, мы опирались на работы ученых, изучающих личность и ее структуру (Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, Г.Н. Серикова, А.В. Петровского, К.К. Платонова и др.). При этом особо важное значение для нашего исследования имели труды Э.Ф. Зеера, К.М. Левитана, Л.М. Митиной и других ученых, рассматривающих структуру личности и ее становления, особенно в профессиональном плане.

Б.Г. Ананьев в своей книге «Человек как предмет познания» отмечает: «Структура личности постоянно складывается в процессе ее социального развития и является, следовательно, продуктом этого развития, эффектом всего жизненного пути человека» [4, с. 45]. Далее он пишет: «Становление человека как личности связано с относительно высоким уровнем этого становления. Под влиянием социальной среды и воспитания складывается определенный тип отражения, ориентации в окружающей сфере..., вырабатывается сознание, т.е. самая общая структура человека как субъекта познания» [4, с. 51]. Становление личности происходит постепенно: под влиянием жизненных обстоятельств развиваются черты характера, способности, проявляются интересы и склонности. Индивидуальные особенности человека в большей степени

видоизменяются под влиянием образования и практической деятельности.

В.С. Леднев определяет понятие «становление» следующим образом: «Становление личности... состоит в прогрессивном изменении качеств человека, т.е. включает в себя: развитие функциональных механизмов психики, усвоение опыта личности, воспитание типологических свойств личности» [5, с. 42]. Это определение характеризуется абсолютизированным единством сознания и деятельности. Однако в реальной жизни человек порой попадает в такие условия и ситуации, когда он поступает неосознанно, что у Л.С. Выготского отражается в понятии «утаенного плана сознания», а в концепции З. Фрейда – в категории «бессознательного».

Л.И. Анцифирова уточняет: с точки зрения психологии «...социальное и психическое становление личности не ограничено какими-то определенными отрезками времени. Оно существует на всех этапах жизненного пути человека» [6, с. 43].

Словарь «Профессионально-педагогические понятия» определяет «становление» как: «...непрерывный процесс целенаправленного изменения личности под влиянием социальных воздействий и социальной активности в самосовершенствовании и самоосуществлении. Становление личности обязательно предполагает потребность в развитии, возможность и реальность ее удовлетворения. Переход от одного уровня к другому осуществляется по диалектическому принципу развития, а именно: в процессе эволюционного развития возникают и накапливаются противоречия, которые приводят к скачку, к переходу на новый, более высокий уровень. Качественное отличие уровней развития обусловлено особым сочетанием внутренних процессов развития и внешних условий, типичных для данного периода. Центральной проблемой становления личности является раскрытие закономерностей перехода от низшего уровня развития к высшему. В процессе профессионального становления личности выделяются: оптация (формирование профессиональных намерений); профессиональная подготовка; профессионализация и профессиональное мастерство» [7, с. 400].

Э.Ф. Зеер профессиональное становление рассматривает как «...прогрессивное изменение психики человека при освоении и выполнении профессионально ориентированных видов деятельности» [8, с. 23], что позволяет нам далее логично обратиться к понятиям «деятельность» и «воспитательная деятельность», которые являются ключевыми в нашем изыскании.

Профессиональное образование имеет целью профессиональную подготовку студентов к значимой для общества и самой личности профессиональной деятельности, в которой наиболее полно должны раскрываться их творческие возможности на основе удовлетворения интересов склонностей и потребностей.

Деятельность является источником развития человека, становления профессионализма, что приводит к удовлетворению своей деятельностью.

Общая теория деятельности, изученная в трудах психологов Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, М.В. Демина, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, Н.Ф. Гальзиной др., создала возможность для развития теории деятельности в педагогике.

Смена парадигмы современного образования – гуманизация всех сфер жизнедеятельности человека – делает акту-

альной проблеме развития личности. Эффективное развитие личности возможно только в процессе овладения деятельностью, опытом предшествующих поколений, профессией, культурой, собственным положительным опытом социальных отношений, что возможно только в результате активной деятельности (А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.).

Согласно общепринятому определению, деятельность – это «специфическая человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которого составляет целесообразное изменение и преобразование этого мира на основе освоения и развития наличных форм культуры» [3, с. 267-268].

Существуют различные классификации видов деятельности. В социологии принято выделять трудовую, общественно-политическую, художественно-творческую, научную и т.д. Психология изучает деятельность, связанную с психическими процессами (сенсорная, мнемическая и др.). Педагогика в качестве ведущих видов деятельности определяет трудовую, учебную, игровую. В нашем исследовании профессиональная деятельность – это совокупность функций, действий, операций, которые приходится выполнять специалисту при осуществлении должностных обязанностей в соответствии с профессией [9, с. 71]. Таким образом, профессиональная деятельность выступает как форма бытия и способ существования человека; является источником и критерием научного познания, самопознания и саморазвития; становится фактором развития духовного мира, формой и условием реализации его культурных потребностей [10, с. 165].

Деятельность представляет собой сложный по своей структуре феномен. Важнейшими характеристиками деятельности являются предметность, социальность, сознательность. Одним из основных условий эффективности деятельности, по мнению многих исследователей, является: наличие у субъекта деятельности выраженной потребности и устойчивых мотивов ее осуществления, принятия им цели и программы деятельности.

Согласно обобщенной структуре деятельности мы рассматриваем профессиональную деятельность как совокупность следующих компонентов: профессиональные потребности и интересы – профессиональные мотивы – профессиональные цели – профессиональные действия – действия контроля и оценки.

Главной задачей среднего профессионального образования является **профессиональное становление** и развитие личности будущего специалиста в процессе приобретения студентами специальности в соответствии с их ценностными ориентациями, индивидуальными способностями, социальным заказом общества, потребностями государства в квалификационных кадрах [2, с. 37].

В связи с этим основными категориями профессионального образования являются профессиональное становление личности и готовность к профессиональной деятельности.

В психологии профессиональное становление определяется как [11, с. 31 – 32]:

1) развернутый во времени процесс, включающий определенные этапы, стадии, каждая из которых имеет особые характеристики тех психофизиологических и социально-психологических особенностей, что обеспечивают успешное осуществление личностью профессиональной деятельности;

2) формирование профессиональной направленности, компетентности, социально-значимых и профессионально важных качеств человека и их интеграцию, готовность к постоянному профессиональному росту, поиск оптимальных приемов качественного и творческого выполнения деятельности в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями человека.

В научно-педагогической литературе профессиональное становление в основном рассматривается [9; 10; 12; 14]:

- как процесс закономерного изменения личности, характеризующийся количественным, качественным и структурным преобразованием, обеспечивающим нормальное функциони-

рование человека как субъекта профессиональной деятельности;

- как процесс освоения специалистом различных видов профессиональной деятельности.

Как можно видеть, термином «профессиональное становление» определяется совершенно конкретная стадия формирования и развития личности – стадия освоения человеком профессии с момента ее выбора до овладения профессионализмом, мастерством. Причем данный процесс, будучи развернут во времени и пространстве, также обладает динамичностью и незавершенностью.

Объекту нашего исследования – воспитательной деятельности, присущи как общие черты человеческой деятельности, так и специфические особенности, свойственные только данному виду деятельности.

Среди ее общих черт исследователи чаще всего выделяют следующие [3; 10; 14]:

- как и любая человеческая деятельность воспитательная деятельность носит осознанный характер (ее субъект ставит перед собой определенную цель и обладает способностью к рефлексии своих действий);

- воспитательная деятельность, как и любая другая, обладает признаком социальности, является социально-нормативной и усваиваемой формой функционирования человека;

- воспитательная деятельность является выражением человеческой активности, побуждается конкретными мотивами и направлена на достижение определенных целей;

- воспитательная деятельность универсальна, она составляет основу овладения любой другой деятельностью;

- как и каждый вид деятельности, воспитательная деятельность представляет собой сложное конструктивное образование.

Теперь перед нами стоит задача определить специфику воспитательной деятельности. Выявлено довольно много подходов к определению воспитания, воспитательной деятельности, отличающихся существенными признаками, используемыми при ее описании, поэтому наиболее полное представление о воспитательной деятельности можно получить, характеризуя ее специфические особенности.

На протяжении многих веков педагоги пытались дать определение понятию воспитания, но в связи с его многогранностью единства до сих пор нет. Общепринято под воспитанием понимать целенаправленный и организованный процесс формирования личности. В широком социальном смысле воспитание – это передача накопленного опыта от старших поколений к младшим. Под опытом понимаются известные людям знания, умения, способы мышления, нравственные, этические, правовые нормы, словом, все созданное в процессе исторического развития. В узком педагогическом смысле воспитание – это процесс и результат воспитательной работы, направленный на решение конкретных воспитательных задач [15].

Рассматривая аспекты, входящие в состав понятия «воспитание», В.И. Гинецинский в работе «Основы теоретической педагогики» отмечает, что [16, с. 34]:

- воспитание есть процесс, который ведет к определенным изменениям;

- воспитание есть социальный процесс, так как осуществляется посредством участия людей;

- воспитание есть развитие, связанное с реализацией ранее заложенных потенций;

- воспитание есть процесс социализации, протекающий в форме последовательного и постепенного усвоения индивидуумом и группой социально выработанных норм, ценностей, способов деятельности.

Следовательно, и определение воспитательной деятельности является сложной, многоаспектной теоретической проблемой. Это проявляется в том, что в настоящее время нет единого толкования этого понятия. Выявлено довольно много подходов к определению воспитательной деятельности, отличающихся существенными признаками, используемыми при ее описании, поэтому наиболее полное представление о вос-

питательной деятельности можно получить, характеризуя ее специфические особенности. В.В. Давыдов отмечает, что воспитательная деятельность – это один из видов практической преобразующей деятельности человека, направленной на изменение (формирование) другого человека, группы или самого себя. Воспитательная деятельность является направленным процессом не только в смысле устремленности к определенному результату (цели), но также и потому, что связанные с ней изменения обусловлены преимущественно изменениями в деятельности лишь одного из участников – объекта педагогического воздействия. Его деятельность выступает в этом процессе как формируемая [17, с. 3]. Следовательно, воспитательная деятельность есть не просто социальный процесс, а определенного вида сознательная и целенаправленная деятельность его участников, являющихся носителями воспитания. Это процесс совместной (социальной) деятельности, предполагающий определенное (функциональное) «неравноправие» (различий функций) его участников, деятельность которых и образует воспитание [8]. Различие функций проявляется в том, что один из них выступает в качестве инициатора и определяющего звена, а другой – объект педагогического воздействия – в качестве управляемого и формируемого звена. Выбор подлинных целей не есть произвольное дело субъекта, а реализуется им как следование объективно необходимым тенденциям. Обязательная соотносительность с целями воспитания не только характеристик деятельности, но и поведения как объекта, так и субъекта педагогического воздействия придает воспитательной деятельности рельефно выраженный рефлексивный характер.

В.И. Гинецинский утверждает, что понимание воспитательной деятельности как процесса активного формирования и управления развитием другого индивидуума, группы или самого себя приводит к постановке вопроса о пределах (границах) педагогического воздействия. Для этого необходим учет ряда моментов [16, с. 52]:

- поведение и деятельность каждого отдельного человека и социальных групп всегда детерминируются множеством разнородных фактов. Воспитательное воздействие является далеко не единственным фактором, оказывающим регулирующее и формирующее влияние;

- несмотря на то, что воспитательная деятельность имеет преимущественно однонаправленный характер (от субъекта к объекту) и предполагает функциональное неравенство участников, на уровне межличностного взаимодействия принципиально важны потенциальная достижимость и коррелятивность целей, детерминирующих, в конечном счете, поведение субъекта и объекта;

- объект воспитательной деятельности одновременно является субъектом, и результирующий эффект любого воздействия в значительной мере зависит также от направления его собственной активности;

- специфика воспитательной деятельности обнаруживается также в том, что передача «информации» необходимым образом сопряжена с адаптацией этой «информации» к актуальным возможностям ее усвоения объектом педагогического воздействия.

Проведенный анализ открывает возможность определения воспитательной деятельности как процесса сознательного воздействия со стороны отдельной личности или социальной группы формирования у последних устойчивых механизмов регулирования активности. В воспитательной деятельности личность выступает не только как объект, но и субъект, т.к. целью такой деятельности является изменение в самом студенте.

Л.М. Зюбин предлагает пять взаимосвязанных между собой уровней осуществления воспитательной деятельности [18, с. 28]:

- социетарный уровень – воспитание как процесс трансляции от поколения к поколению создаваемой обществом культуры;

- институциональный уровень – воспитание ограничивается рамками тех учреждений, организаций, которые специ-

ально создаются с целью осуществления воспитательного воздействия;

- социально-психологический уровень – в качестве субъекта педагогического воздействия становятся члены ассоциации, кооперации, коллективов;

- межличностный уровень – определенная сторона практики межличностного взаимодействия;

- интраперсональный уровень – уровень самовоспитания.

Выделенные уровни реализации воспитательного воздействия различаются прежде всеми характеристиками соответствующего им субъекта.

Итак, главная особенность воспитательной деятельности состоит в том, что она может быть определена как «деятельность по самоизменению, саморазвитию» [15, с. 39], основным ее продуктом является развивающаяся личность с ее способностями, направленностью, личностными качествами.

Другая исключительно важная особенность воспитательной деятельности связана с ее субъектной преднамеренной целенаправленностью на развитие. Изменение субъекта должно соответствовать цели деятельности Т.В. Габай определяет воспитательную деятельность как «деятельность, преднамеренно направленную на приобретение опыта одним из ее участников» [19, с. 76]. Следовательно, воспитательная деятельность имеет место лишь в том случае, когда определенные изменения в субъекте являются не только результатом деятельности, но соответствуют ее целям.

Важной особенностью воспитательной деятельности является и то, что она выступает как объект управления. Это, в свою очередь, обуславливает ряд своеобразных черт воспитательной деятельности, которые особенно рельефно проявляются при системном ее описании.

Обратимся к примерам системного описания воспитательной деятельности. В нашем исследовании, согласно теориям А.Н. Леонтьева, Л.И. Рувинского, А.Г. Ковалева и др., воспитательная деятельность включает в себя две формы деятельности, из которых одна – воспитательная деятельность педагога – развивающая, участвует в передаче опыта, накопленного человеком, а другая – самовоспитательная деятельность студента – развиваемая направлена на приобретение общественного опыта, на трансформацию его в личное достояние самого студента. В нашем представлении сформированная воспитательная деятельность – это деятельность творческая, самостоятельная и осознанно выполняемая.

Вернемся к системному рассмотрению воспитательной деятельности. Следует подчеркнуть, что системное рассмотрение любого объекта предполагает декомпозицию целостного объекта на элементы (компоненты), представление его в виде множества. Речь идет об особенностях воспитательной деятельности, связанных с ее структурой. Под структурой воспитательной деятельности мы понимаем состав (морфологию), образующих ее процессов, выступающих в роли компонентов, характер связей и отношений между этими процессами, порядок и последовательность их осуществления. Воспитательная деятельность в понимании В.В. Давыдова [17, с. 9] включает в себя следующие взаимосвязанные структурные компоненты: а) воспитательные цели развития личности, мотивация; б) воспитательные и самовоспитательные действия; в) действие по контролю за развитием личности; г) действие оценки степени развития. Такой способ членения воспитательной деятельности позволяет осуществлять ее структурно-функциональный анализ, выявлять функциональные связи между элементами системы. Рассмотрение воспитания в единстве и взаимосвязи всех выше перечисленных компонентов трактуется как целостная воспитательная деятельность.

Значительное место анализу структуры и составу воспитательной деятельности отводится в работе В.И. Гинецинского [16]. Здесь мы можем наблюдать несколько другой подход к выделению структурных компонентов: цель, субъект, объект, содержание, средства и результат. Такой подход интересен для нашего исследования, так как позволяет представить воспитательную деятельность в виде

педагогической системы, которая может рассматриваться как модель воспитания.

Понятие воспитательной деятельности в рамках нашего исследования рассматривается как один из способов взаимодействия преподавателя и студента, направленный на активное овладение студентом социальным опытом, на становление и изменение студента как субъекта воспитания с учетом возрастных особенностей, спецификой будущей профессиональной деятельности и условий обучения в колледже.

Библиографический список

1. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов на Дону: изд-во Рост. гос ун-та, 1996.
2. Найн, А.Я. Проблемы развития профессионального образования: региональный аспект / А.Я. Найн, Ф.Н. Клюев. – Челябинск: изд-во Челяб. ин-та разв. проф. образ., 1998.
3. Гершунский, Б.С. Философия образования двадцать первого века. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1998.
4. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1968.
5. Леднев, В.С. Содержание образование: сущность, структура, перспективы. – М.: Высш. шк., 1991.
6. Анцифирова, Л.И. Условия деформации развития личности и конструктивные силы человека // Психология личности: новые исследования / под ред. К.А. Абульхановой, А.В. Бушлинского, М.И. Воловиковой. – М.: изд-во Моск. ун-та, 1998.
7. Сластенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, В.А. Подымов. – М.: ИЧП изд-во «Магистр», 1997.
8. Зеер, Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера – педагога. – Свердловск: изд-во Урал. гос. Ун-та, 1988.
9. Миленский, А.Я. Зависимость развития интереса от возможностей подростков. – Киев: «Были», 1980.
10. Семушкина, Л.Г. Содержание и методы обучения в средних специальных учебных заведениях / Л.Г. Семушкина, Н.Г. Ерошенко. – М.: Высшая школа, 1990.
11. Малышева, Л.Р. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.: Просвещение, 1983.
12. Кларин, Е.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: Знание, 1994.
13. Низамов, Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. – Казань: изд-во Казанск. ун-та, 1975.
14. Селевко, Г.К. Современные педагогические технологии. – М.: Народное образование, 1998.
15. Безрукова, В.С. Педагогика. – Екатеринбург: СИПИ, 1994.
16. Гинецинский, В.И. Основы теоретической педагогики: учебное пособие. – СПб.: Изд-во СПб ун-та, 1992.
17. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996.
18. Зюбин, Л.М. Психология воспитания: метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1991.
19. Габай, Т.В. Учебная деятельность и ее средства. – М.: изд-во МГУ, 1988.

Статья поступила в редакцию 20.03.10

УДК 378

В.Н. Гнедых, ст. преп. МГТУ им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: vng3110@rambler.ru

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

В статье раскрываются организационно-педагогические условия формирования коммуникативной культуры будущих юристов. В качестве основания их выделения рассматриваются аспекты проектирования процесса формирования коммуникативной культуры будущих юристов, выделяются целевой, содержательно-технологический, организационный и результативный компоненты этого процесса.

Ключевые слова: коммуникативная культура, профессиональная подготовка, организационно-педагогические условия, процесс формирования коммуникативной культуры.

Проблема поиска и научного обоснования педагогических средств и условий формирования коммуникативной культуры будущих юристов в процессе профессиональной подготовки в вузе является актуальной.

С целью определения оснований выделения организационно-педагогических условий формирования коммуникативной культуры будущих юристов в процессе профессиональной подготовки в вузе нами осуществлено проектирование этого процесса, учитывающее взаимодействие между его компонентами, их соподчиненность.

Осуществляемое нами проектирование должно удовлетворять следующим основным признакам – представлять реализуемый на практике процесс профессионального образования; отражать в качестве предмета исследования процесс формирования коммуникативной культуры будущих юристов; обеспечивать получение новой информации об условиях эффективности данного процесса [1; 2].

Таким образом, проектирование образовательного процесса вуза, направленного на формирование коммуникативной культуры будущих юристов в процессе профессиональной подготовки, предполагает осуществление целеобразования, определение факторов, этапов, уровней и критериев формирования коммуникативной культуры будущих юристов в процессе профессиональной подготовки, использование

Обобщая все выше сказанное, сделаем следующее заключение. Мы рассмотрели феномен «профессиональное становление студента колледжа в воспитательной деятельности» в сложившейся понятийно-терминологической системе. Это позволяет продолжить его дальнейшую теоретическую разработку и реализацию, в связи с этим, наших инновационных концептуальных идей на практике.

средств и методов педагогического воздействия, а также осуществление контроля достигнутых результатов.

При проектировании образовательного процесса в вузе, направленного на формирование коммуникативной культуры будущих юристов в процессе профессиональной подготовки, мы исходили из следующих методологических требований:

1) выделение среди многообразных влияний и воздействий факторов, определяющих результаты процесса, выявление взаимосвязи основных факторов;

2) учет непрерывного изменения и развития исследуемых элементов и педагогической системы в целом.

Исходными для нашего исследования являются базисные положения системного подхода, а также современные аспекты концепций личностно-деятельностного, культурологического и оптимизационного подходов.

Проектируемый нами процесс формирования коммуникативной культуры будущих юристов в процессе профессиональной подготовки в вузе состоит из следующих основных компонентов: целевого, содержательно-технологического, организационного и результативного [3].

Целевой компонент включает цель – формирование коммуникативной культуры будущих юристов в процессе профессиональной подготовки в вузе и задачи, решение которых обеспечивает достижение цели.

Основным компонентом процесса формирования коммуникативной культуры студентов является содержательно-технологический компонент, основу которого составляют следующие взаимосвязанные блоки: мотивационный, информационно-когнитивный, операционный и эмоционально-рефлексивный.

Результативный компонент включает уровни и критерии сформированности коммуникативной культуры студентов.

Организационный компонент включает реализацию комплекса организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность реализации спроектированного процесса формирования коммуникативной культуры будущих юристов в ходе профессиональной подготовки в вузе. Эти условия, во-первых, определяются рамками учебного процесса в вузе, во-вторых, они взаимосвязаны и реализуются в комплексе.

Анализ научной литературы [1; 3] показывает, что сегодня в педагогике существуют различные точки зрения на проблему необходимых и достаточных условий. Не ставя перед собой задачи дать оценку существующим подходам, мы, ввиду необходимости обеспечения наибольшей четкости формулировок, остановимся на философской трактовке данной проблемы.

В философии условие понимается как то, от чего зависит нечто другое, существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления. Их называют достаточными условиями явления. Если из всех наборов достаточных условий отобрать общие, получим необходимые условия, т.е. те, которые представлены каждый раз, когда имеет место обусловливаемое явление. Полный набор необходимых условий, из которого нельзя исключить ни одного компонента, не нарушив обусловленности, и к которому нельзя добавить ничего, что не было бы излишним с точки зрения обусловливания данного явления, называют необходимым и достаточным [5].

Соответственно под необходимыми педагогическими условиями мы будем понимать те условия, которые обуславливают процесс формирования коммуникативной культуры будущих юристов в процессе профессиональной подготовки в вузе, а под достаточными – такое их сочетание, которое непременно вызывает требуемое действие – эффективность формирования исследуемой установки. Отметим, что под эффективностью понимают характеристику, отражающую отношения между достигнутой и возможной продуктивностью функционирования рассматриваемого процесса.

В ходе выявления организационно-педагогических условий и включения их в состав комплекса, способствующего формированию коммуникативной культуры будущих юристов в процессе профессиональной подготовки в вузе, мы учитывали влияние следующих факторов: требований, предъявляемых обществом к будущему юристу; понимания сущности и содержания сформированности коммуникативной культуры будущих юристов; необходимости реализации основных положений системного, личностно-деятельностного, культурологического и оптимизационного подходов; результатов констатирующего эксперимента [4].

При выделении организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность реализации спроектированного нами процесса формирования коммуникативной культуры будущих юристов в процессе профессиональной подготовки в вузе, мы руководствовались рекомендациями Н.М. Яковлевой [3], которая считает, что успешность выделения условий зависит от: 1) четкости определения конечной цели или результата, который должен быть достигнут; 2) учета того факта, что на определенных этапах педагогиче-

ского процесса условия могут выступать как результат, достигнутый в процессе их реализации; 3) понимания того, что любой педагогический процесс может успешно функционировать только при определенном комплексе необходимых и достаточных условий.

Анализ проблемы формирования коммуникативной культуры будущих юристов в процессе профессиональной подготовки в вузе по обозначенным выше направлениям позволил нам выделить следующие организационно-педагогические условия:

- создание рефлексивной направленности процесса формирования коммуникативной культуры будущих юристов;
- формирование активной позиции студентов в процессе делового общения на основе риторских технологий;
- ценностное отношение к студенту, как компоненту коммуникативной культуры преподавателя.

В методике формирования коммуникативной культуры будущих юристов в процессе профессиональной подготовки в вузе нами осуществлялся переход к разбору конкретных примеров из практики юридической деятельности. В этом случае преподавание учебных дисциплин должно быть более интенсивным, с увеличением объема занятий и использованием междисциплинарного подхода, ориентированного на практику. Подготовка специалистов в области права должна комбинировать правовые доктрины и междисциплинарный подход, моделирование реальных проблем и путей их решения, то есть она должна носить практико-ориентированный характер.

Особое внимание мы уделили проектной технологии, технологии посредничества, включению студентов в активную учебно-профессиональную деятельность, игровым технологиям.

В ходе исследования были выявлены виды проектной деятельности студентов, наиболее эффективные для формирования коммуникативной культуры будущих юристов:

- 1) *информационно-аналитические* – студенты изучали различные методы получения многоаспектной профессионально значимой информации и способы ее обработки;
- 2) *имитационно-игровые* – студенты в группах разрабатывали содержание и сценарий проведения деловой игры, предполагавшей распределение ролей, коммуникативное взаимодействие членов студенческого коллектива;
- 3) *специализированные практико-ориентированные* – обоснование и разработка тактики правозащитной деятельности юриста в конкретном направлении его работы; в ходе презентации проекта показаны способы коммуникации, дана внешняя экспертная оценка поведения специалистов.

Таким образом, реализация организационно-педагогических условий эффективности формирования коммуникативной культуры будущих юристов в процессе профессиональной подготовки в вузе основана на реализации междисциплинарной интеграции в решении замысла обогащения информационного поля будущего юриста; внедрении инновационных технологий при отборе содержания и разработке методического обеспечения профессиональной подготовки юристов; ориентации на развитие профессиональных возможностей и способностей преподавателей вуза, формировании позитивной мотивации к повышению квалификации. Сформулированные методические положения представлены нами в таблице 1.

Таким образом, формирование коммуникативной культуры будущих юристов в процессе профессиональной подготовки в вузе осуществляется на основе взаимодействия между компонентами и элементами данной системы, их соподчиненности. Успешность процесса обеспечивается путем реализации комплекса организационно-педагогических условий эффективности разработанной нами модели.

Таблица 1

Содержание методики формирования коммуникативной культуры будущих юристов в процессе профессиональной подготовки в вузе

Положения методики	Базовый этап	Корректирующе-закрепляющий этап	Обобщающе-стабилизирующий этап
--------------------	--------------	---------------------------------	--------------------------------

Принципы	аналитичности, целесообразности, гуманистичности, демократичности, междисциплинарной интеграции, системности, активности, проблемности, технологичности, контекстности, конструктивного взаимодействия, перспективности, повышения теоретического уровня преподаваемых дисциплин и производственного обучения, политехничности, преемственности общеобразовательной, трудовой и профессионально-технической подготовки, новаторства, ориентации на дальнейший рост производственной квалификации		
Задачи этапа	обеспечить овладение будущим юристом базовыми знаниями и умениями в области коммуникации; сформировать у студентов установку на значимость данного вида деятельности; позна-комить студентов с методикой диагно-стики уровня сформированности коммуникативной культуры.	Расширить, углубить и систематизировать базовые теоретические знания, полученные на первом этапе, совершенствовать формируемые коммуникативные умения, обеспечить дальнейшую работу студентов и преподавателей по диагностике уровня сформированности коммуникативной культуры	углубить знания; совершенствовать формируемые умения; обеспечить в реальных условиях умение получать информацию о профессио-нальной деятельности будущих юристов; обеспечить дальнейшую работу студентов и препода-вателей по диагностике уровня формируемой культуры; включить в исследо-вательскую деятельность теоре-тико-экс-периментального ха-рактера (дипломная работа)
Методический механизм реализации комплекса педагогических условий формирования коммуникативной культуры студентов	Механизм основан на реализации междисциплинарной интеграции в решении замысла обогащения ин-формационного поля будущего юриста и включает: - осознание целей и значимости юридического образования; - интеграция содержания в рамках решения профессиональных задач, требующих от студента активного и осознанного использования полученных знаний; - группирование профессий путем создания типовой и унифицированной учебно-программной документации на основе общности содержания предметов обучения (в современных условиях эта методика носит название мето-дики интегративного обучения); - взаимосвязь теоретико-методологической, методической и практической подготовки специалистов с учетом фундаментального и прикладного характера образования студентов; - использование совокупности методов учебно-познавательной, научно-исследовательской и производственной деятельности студентов, курсового и дипломного проектирования на основе реальных потребностей; - интеграция различных форм обучения, таких как лекции, семинарские и практические занятия, самостоятельная, научно-исследова-тельская работа и др.; - создание возможностей для развития инициативы, углубления и расширения знаний по изучаемому предмету, то есть развивающее обучение по каждому учебному предмету.		
Системообразующий вид деятельности студентов	Учебно-познавательная деятельность	Учебно-профессиональная деятельность	Исследовательско-экспериментальная деятельность (практика)
Содержание дея-тельности студентов	работа в системе «тео-рия – практика – теория»	работа в системе «тео-рия – практика – теория – профессия»	работа в системе «практика – теория – практика – теория – профессия»
Ведущие методы	репродуктивный, проблемное изложение, частично–поис-ковый, реф-лексивный; дискуссии, разыгрыва-ние ролей, творческие доклады, анализ ситуаций, учебная игра	частично-поисковый, исследова-тельский, творческие доклады, дело-вые и ролевые игры, метод проектов, дискуссии, микроисследование, методы творческого решения задач, контекстно-рефлексив-ные	анализ ситуаций, метод проек-тов, диагностические, методы интерпретации творческих дости-жений, экспертных оценок, консультации, методы принятия решения, контекстно-рефлексив-ные
Ведущие формы	лекции (объяснительно-иллюстра-тивные, проблемные), лекция с заран-ее запланированными ошибками, практические семинары, лаборатор-ные занятия, самостоятельная работа над индивидуальной темой, тре-нинг	проблемные лекции, проблемные семинары и практикумы, работа над индивидуальной темой, игровые имитации, соконсультации, научно-практические семинары, конферен-ции, тренинги	научно-практические семинары, самостоятельная работа над на-учным исследованием (диплом-ная работа), «круглый стол», итоговая конференция

Библиографический список

1. Давыдов, В.П. Теоретические и методические основы моделирования процесса профессиональной подготовки специалиста / В.П. Давыдов, О.Х.-А. Рахимов // Инновации в образовании. – 2002. – № 2.
 2. Штофф, В.А. Моделирование и познание. – Минск, 1977.
 3. Яковлева, Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дисс... д-ра пед. наук. – Челябинск, 1992.
 4. Батракова, С.Н. Педагогический процесс как явление культуры: (методол. пробл.). – Ярославль: Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова, 2003.
 5. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М.: Изд-во полит. лит-ры, 1987.
- Статья поступила в редакцию 20.03.10

УДК 377

А.В. Гришин, директор ЧАТТ, г. Челябинск, E-mail: kp1967@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ СЕМИНАРА-ТРЕНИНГА

В статье представлена технология формирования конкурентоспособности специалистов техникума на основе семинара-тренинга, включающего диагностирующий, обучающий и конструирующий семинары.

Ключевые слова: педагогические технологии; инновационная деятельность, конкурентоспособность специалистов, семинар-тренинг, виды семинара-тренинга.

Содержательный анализ понятия педагогической технологии позволяет исследователям сделать несколько выводов:

1) педагогическая технология имеет органическую связь с педагогической деятельностью на уровне отношения «части» и «целого»;

2) педагогическая технология имеет сложную структуру;

3) в смысловом плане педагогическая технология представляет «способ» (средства + методы + условия) достижения цели педагогической деятельности – заранее заданного положительного педагогического результата;

4) в научно-педагогическом плане педагогическая технология представляет собой проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике [1];

5) в структуре педагогической технологии существует, по крайней мере, два контура регуляции – внешний и «внутренний».

В большинстве определений педагогической технологии в недостаточной мере представлено главное – аспект преобразования предмета в продукт, способ этого преобразования, что, как следствие, создает нечеткость, неоднозначность в толковании содержания этой важной педагогической категории. Не способствует прояснению и определение педагогической технологии, данное В.П. Беспалько через понятие «проекта определенной педагогической системы, реализуемой на практике» [1].

На наш взгляд, достаточно корректное определение педагогической технологии, которое в нашем исследовании принято как базовое, дано Л.М. Кустовым: «Педагогическая технология – это внешний, предметный, непсихический компонент структурно-функционального инварианта педагогической деятельности, представляющий способ получения воспроизводимого педагогического результата, диагностично заданного нормами обучающихся или управляющих программ, в условиях, адекватных целям образования» [2, с. 179].

Концепция нашего исследования строится на положении о том, что для развития конкурентоспособности специалистов профессиональной школы необходимы инновационные педагогические технологии соответствующего содержания.

С середины девяностых годов прошлого века и по настоящее время исследователями обосновывается целесообразность и продуктивность изучения проблемы инновационной деятельности в современном образовании с позиции междисциплинарной области исследования – педагогической инноватики. Мы считаем целесообразным в полной мере согласиться с этим утверждением

Инновация в образовании большинством исследователей рассматривается, как деятельность, основанная на свободно принятом личном решении, ориентированная на обновление и развитие практики образования и направленная на создание новых эффективных способов достижения установленных целей образования [3].

Инновации в образовании требуют разработки инновационной образовательной модели, основанной на педагогических технологиях.

Примерами инновационных образовательных моделей являются:

- нетрадиционные учебные заведения и их подразделения, функционирующие в статусе экспериментальной площадки;

- нетрадиционные формы, методы и технологии организации образования, организации и исполнения профессиональной деятельности;

При этом практически все исследователи определяют следующие основные признаки инновационных педагогических технологий:

- актуальность;

- новизна, оригинальность;

- способность повышения результативности образования;

- совершенствование образовательных процессов и управления ими;

- приращение научного или субъектного знания;

- повышение профессионально-педагогической компетентности педагогов и управленцев;

- диалектическая связь с образовательными системами;

- совершенствование образовательного пространства.

Разработанную нами и описываемую далее педагогическую технологию формирования конкурентоспособных специалистов можно рассматривать как инновационную, так как она обеспечивает:

1) создание условий для педагогического творчества и развития вариативности образования;

2) стимулирование образовательных инициатив и инициатив управления процессом перевода инноваций в культуру образования и педагогическую деятельность;

3) переход от нерегулируемых изменений к культурно-нормативному оформлению новых социально-экономических и культурно-образовательных ситуаций, педагогических инициатив;

4) регионализацию образования;

5) разработку и внедрение качественно новых концепций содержания, методов, технологий и форм образования;

6) активную инновационную педагогическую деятельность;

7) становление многопрофильного, дифференцированного и альтернативного образования;

8) эффективное функционирование многоуровневой системы образования (по направлениям, уровням и вариантам образовательно-профессиональных программ).

Разработка и внедрение инновационных педагогических технологий всегда предполагает осуществление этапов – научно-исследовательского, методического и экспериментального и технологического. Эти этапы соответствуют этапам формирования конкурентоспособности специалистов профессиональной школы.

Механизм формирования конкурентоспособности специалистов профессиональной школы состоит в целенаправленной профессиональной модификации индивидуальных особенностей личности и их проявлений, где сама педагогическая деятельность служит регулятором возможных преобразований. Поэтому необходима разработка и апробация не одной, а системы педагогических технологий регуляции и диагностики процесса формирования конкурентоспособности специалистов.

При разработке концепции и осуществлении экспериментальной части работы нами было найдено важное для целей исследования познавательное отношение, а именно: в условиях системы профессионального образования и формирования конкурентоспособности специалистов профессиональной школы оптимальны такие технологии, которые могут быть реализованы в форме трех относительно завершенных и самостоятельных компонентов, имеющих форму семинар-тренинга: 1) диагностирующий семинар-тренинг; 2) обучающий семинар-тренинг; 3) конструирующий семинар-тренинг. Они реализуются на различных этапах развития конкурентоспособности специалистов.

Диагностирующий семинар-тренинг.

Диагностирующий семинар-тренинг позволяет решать ряд важных задач, а именно:

1) мотивирование профессионального самосовершенствования;

2) повышение социально-психологической компетентности специалистов профессиональной школы;

3) развитие рефлексии профессионального роста и карьеры.

Программа диагностирующего семинара-тренинга содержит три взаимосвязанных блока: 1) «Личность педагога и его профессиональное становление»; 2) «Психологические основы профессионального роста и успеха»; 3) «Профессиональные деформации педагога».

Ориентировочной основой диагностики является карта личности, отражающая профессионально-психологический профиль педагога. Форма организации диагностирующего семинара-тренинга – проблемно-диагностическое изложение программного материала двумя ведущими преподавателями.

Диагностические процедуры социально-психологических профессионально важных и профессионально нежелательных характеристик личности специалистов осуществляются при помощи профессионально ориентированных опросников, кратких интеллектуальных тестов, тестов профессиональной компетентности, тестов достижений и индивидуальных особенностей личности.

Предполагаемый (достижимый) результат: актуализация профессионально-психологического потенциала на основе осознания выраженности своих профессионально-важных характеристик и коррекции профессионально нежелательных качеств личности педагога.

Общая картина профессионально-психологического потенциала, выявленная на этом этапе экспериментальной работы, была структурирована по следующим основным показателям:

- 1) социально-психологическая направленность: тип педагогической центрации; основные потребности;
- 2) психологическая компетентность;
- 3) педагогически значимые качества: логическое мышление; творческий потенциал; эмпатия; субъективный контроль; социальный интеллект;
- 4) педагогически нежелательные качества: синдром профессионального выгорания; ригидность; авторитарность; демонстративность.

Обучающий семинар-тренинг.

Нами доказано, что технологией, позволяющей осуществлять реальные обучающие процедуры, может служить технология структуризации профессионально-педагогического потенциала (опыта) специалиста, реализуемая в форме обучающего семинара-тренинга.

Мы учитывали, что изменения профессионального опыта специалиста в обучающем семинаре-тренинге могут быть эффективными, если реализуется последовательность обучающих педагогических процедур, предполагающих:

- 1) постановку вопроса о поиске типов деятельности специалиста, которые могут выступать внешними регуляторами актуализации;
- 2) соотнесение типологии таких деятельностей с содержанием структурно-функционального инварианта процесса формирования конкурентоспособности специалистов колледжа;
- 3) нормализацию таких деятельностей на основе оптимального согласования их содержания с содержанием квалификационного стандарта для специалистов разного уровня развития конкурентоспособности;
- 4) мотивирование социально-педагогической инициативы, как деятельности ведущей к профессиональному росту на основе критериев и показателей квалификационного стандарта.

Обучающий семинар-тренинг содержательно и логически согласуется с концепцией диагностирующего семинара-тренинга и позволяет решать ряд важных задач профессионального образования.

Программа обучающего семинара-тренинга содержит три взаимосвязанных блока: 1) «Ценностные ориентации образования и их отражение в концепциях развития профессионального образования»; 2) «Профессиональная активность педагога и ее отражение в содержании квалификационного стандарта»; 3) «Структурно-функциональные инварианты педагогических деятельностей и педагогических технологий».

Указанные содержательные элементы семинара коррелируют с содержательными компонентами качеств конкурентоспособной личности специалиста.

Конструирующий (развивающий) семинар-тренинг.

Изменения отношений специалиста к профессиональной деятельности в развивающем семинаре-тренинге могут быть

эффективными, если реализуется последовательность развивающих педагогических процедур, предполагающих:

- 1) побуждение к свободному принятию личных решений как решений, реализующих профессиональный потенциал личности;
- 2) ориентацию в поле профессиональной деятельности, ведущую к выбору;
- 3) деятельность по обновлению, развитию, созданию, разработке, выдвижению, внедрению педагогических объектов, технологий и систем;
- 4) получение и оценку продуктов деятельности, основанной на свободно принятом личном решении.

Конструирующий семинар-тренинг содержательно и логически согласуется с концепциями диагностирующего и обучающего семинаров-тренингов и позволяет решать ряд важных задач, а именно:

- 1) изменение смысла профессиональной педагогической деятельности;
- 2) формирование новообразований в когнитивном, интенциональном и операциональном компонентах контура внутренней регуляции инициативной педагогической деятельности;
- 3) приращение профессионального опыта построения педагогических систем, педагогических деятельностей и технологий.

Это познавательное отношение позволяет в общем виде определить основное содержание программ конструирующего семинара-тренинга, которое может быть представлено в избираемых границах:

- 1) программа-минимум, обоснованная интервалом квалификационного стандарта, включает три основных раздела задач развивающего конструирования педагогической деятельности: а) задачи инициативной педагогической диагностики; б) задачи инициативного педагогического проектирования; в) задачи инициативного педагогического эксперимента;
- 2) программа-максимум, обоснованная интервалом определения понятия о социально-педагогической инициативе (обновление, развитие, создание, разработка, выдвижение, внедрение) и представленная приоритетными направлениями развертывания инициативной педагогической деятельности, связанной с новой практикой образования.

Выбор организационной схемы развития конкурентоспособности и актуализации социально-педагогической инициативы специалистов колледжа направлен на приведение профессиональной деятельности каждого специалиста и коллектива студентов в стройную систему. Эта система может быть структурирована на три относительно самостоятельных уровня:

- 1) уровень разработки целей профессионального образования;
- 2) уровень разработки содержания образовательных программ и технологий их воплощения;
- 3) уровень практики обучения и воспитания, на котором достигаются непосредственные результаты образовательной деятельности.

Создание новой практики образования должно способствовать объединению специалистов учреждений профессионального образования в профессионально-творческую общность, выступающую носителем инновационных действий и коллективным субъектом достижения целей экспериментальной педагогической деятельности. А это и есть основа успешного формирования конкурентоспособности каждого специалиста.

Библиографический список

1. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М.: изд-во Ин-та проф. обр. МО РФ, 1995.
2. Педагогика профессионального образования / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия. – 2004.
3. Кустов, Л.М. Проблема системогенеза исследовательской деятельности инженера-педагога. – Челябинск: изд-во Чел. ин-та развития проф. образования, 1998.

4. Асмолов, А.Г. Психология личности. – М.: изд-во Моск. ун-та, 1990.
5. Болотов, В.А. Проектирование профессионального педагогического образования / В.А. Болотов, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, Н.А. Шайденко // Педагогика, 1997. – № 4.
6. Вазина, К.Я. Педагогические основы управления развитием профессионального лица: учеб. пособие / К.Я. Вазина, Г.С. Костыко, Г.С., Л.М. Кустов. – Челябинск: изд-во Челяб. ин-та разв. проф. образования, 1998.
7. Зеер, Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование. Екатеринбург: изд-во Урал гос. проф. пед. ун-та, 1998.
8. Калугина, Т.Г. Социально-педагогические факторы инновационного развития образования в России в 80-е – 90-е годы XX века. – Челябинск: Лаборатория организации и содержания лицейского образования РАО, 1998.
9. Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т. 1.; 1998. – Т. 2.

Статья поступила в редакцию 20.03.10

УДК 377

А.В. Гришин, директор ЧАТТ, г. Челябинск, E-mail: kp1967@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНО КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫЙ СПЕЦИАЛИСТ – ЦЕЛЬ, УСЛОВИЕ И РЕЗУЛЬТАТ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИКУМА

В статье рассматриваются организационные аспекты решения проблемы профессиональной подготовки конкурентоспособных специалистов. С этой целью разрабатывается алгоритм совмещенной учебно-профессиональной деятельности и профессиональной подготовки студентов учреждения среднего профессионального образования, а также определяются условия эффективности развития конкурентоспособности студентов техникума.

Ключевые слова: конкурентоспособность, профессиональная подготовка, совмещенная деятельность, педагогические условия развития профессиональной конкурентоспособности специалистов.

Актуальность проблемы повышения эффективности среднего профессионального образования определяется необходимостью удовлетворения образовательного заказа на подготовку конкурентоспособного специалиста среднего звена.

Особенностью рассматриваемой проблемы в современных условиях является необходимость учета процессов становления и развития рыночных отношений, структурных преобразований в экономике России. Это приводит к изменению требований к содержанию профессионального образования в техникуме. Это означает также необходимость поиска новых форм взаимодействия между производством и образовательными учреждениями.

За годы рыночных преобразований в сфере экономики и производства произошел значительный отток рабочей силы в другие сферы (торговля, предпринимательство, обслуживание населения, организация досуга и т.д.), резко сократилось количество квалифицированных специалистов, снизился уровень их профессиональной компетентности. Наблюдается сокращение молодых кадров на производстве, средний возраст рабочих в настоящее время колеблется от пятидесяти до пятидесяти пяти лет. Во многих случаях работодатель, выступающий в роли потребителя квалифицированных кадров, недостаточно заботится о воспроизводстве кадров молодых специалистов.

Зачастую можно наблюдать значительное ослабление связи предприятий с образовательными учреждениями по части финансирования, при определении содержания среднего профессионального образования. Это сказывается на качестве профессионального образования в целом.

Решение проблемы предполагает учет того фактора, что среднее профессиональное образование функционирует и развивается в едином образовательном поле России. Оно является компонентом системы образования. Как подсистема образования, среднее профессиональное образование реализует важнейшие функции – социальную, образовательную и экономическую.

Направления функционирования и развития профессиональной школы в России базируется на законе РФ «Об образовании», «Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 г.», «Федеральной целевой программе развития российского образования», типовых положениях об образовательном учреждении профессионального образования (начальном, среднем и высшем учебном заведении) РФ.

Практика современной рыночной экономики требует решения задачи формирования специалистов нового типа, конкурентоспособных, стремящихся к непрерывному повы-

шению профессионального мастерства и обладающих высокой адаптивной и профессиональной мобильностью. Конкурентоспособность, профессионализм и компетентность специалиста – это те качества, от которых зависят жизненные и трудовые успехи.

Формирование конкурентоспособности студентов, факторы, содействующие и препятствующие ее совершенствованию, выявление ступеней роста профессиональных качеств личности специалиста и процесса его становления в ходе профессиональной подготовки должны исследоваться на основе системного, личностно-деятельностного и других методологических подходов.

В российской педагогике профессионального образования проблема формирования конкурентоспособности специалистов была раскрыта в социальном, экономическом, организационном и педагогическом аспекте. Это нашло свое отражение в трудах А.А. Ангеловского, С.Я. Батышева, А.П. Беляевой, Ф.Н. Ключева, А.Я. Найна и др.

Анализ литературы по проблеме нашего исследования позволяет сделать вывод, что формирование конкурентоспособности студентов профессиональных образовательных учреждений различных типов является важным этапом на пути становления личности профессионала, активного деятеля, способного творчески применять свои знания на практике.

Важным аспектом решения проблемы формирования конкурентоспособного специалиста является определение качеств личности профессионала (специалиста). Одним из общих вариантов их выделения является следующий:

- компетентность (знание необходимых нормативных актов, владение специальными знаниями по профессии, осведомленность в смежных областях, широкий профессиональный кругозор);
- организованность (способность четко организовать свой труд и труд подчиненных, способность прогнозировать и планировать, координировать и регулировать, контролировать и анализировать профессиональную деятельность);
- предприимчивость (заинтересованность и инициативность во внедрении инноваций в профессиональную деятельность, совершенствовать ее технологию, улучшать условия труда);
- лидерство (способность к руководству и воспитанию деловых качеств у коллег, сотрудников, к выработке принципов организации труда);
- адаптивность (способность адаптироваться к новой ситуации и предпринимать адекватные подходы к решению воз-

никающих профессиональных проблем, способность быстро и четко принимать решения);

- социальная ответственность (способность сочетать в работе государственные, корпоративные и личные интересы);
- работоспособность (способность в короткие сроки справляться с большим объемом работы, своевременно выполнять профессиональные обязанности) [1; 2].

Мы предположили и экспериментально доказали, что эффективность процесса формирования конкурентоспособности студентов может быть обеспечена только на основе трудовой деятельности в процессе профессиональной подготовки. При этом важным является аспект реализации комплекса организационно-педагогических условий эффективности процесса подготовки студентов.

При определении комплекса организационно-педагогических условий эффективности развития конкурентоспособности студентов учреждения профессионального образования в процессе профессиональной подготовки мы исходим из предположения, что решение проблемы развития конкурентоспособности студентов, возможно при учете двух аспектов:

- 1) организационного – организация образовательного процесса в рамках модели;
- 2) личностного – взаимодействие субъектов образовательного процесса.

В связи с этим речь идет об организационно-педагогических условиях.

С учетом определения общего понятия условий мы определяем организационно-педагогические условия развития конкурентоспособности студентов учреждения профессионального образования в процессе профессиональной подготовки как совокупность внешних обстоятельств образовательного процесса, внутренних особенностей личности студента, учебно-профессиональной деятельности студентов, уровня профессиональной подготовки преподавателей учреждения профессионального образования, от которых зависит формирование и развитие профессионально значимых качеств личности конкурентоспособного специалиста.

При определении комплекса организационно-педагогических условий развития конкурентоспособности студентов учреждения профессионального образования нами учитывались взаимосвязи между понятиями «профессиональная конкурентоспособность студентов учреждения профессионального образования», «профессиональная подготовка» и учебно-профессиональная деятельность.

Мы также имеем в виду, что с одной стороны, комплекс организационно-педагогических условий относится к разработке стратегии развития профессионального образования в целом, с другой – является достаточно универсальным и может быть применен к разработке стратегии формирования конкурентоспособности будущего специалиста в процессе профессиональной подготовки.

Для определения комплекса организационно-педагогических условий, способствующих формированию конкурентоспособности студентов, нами были намечены такие пути, как:

- фиксация социального заказа общества к средней профессиональной школе по уровню подготовки будущих специалистов;
- выявление специфики процесса профессиональной подготовки и учебно-профессиональной деятельности студентов;
- учет сущности конкурентоспособности будущих специалистов;
- системно-функциональная характеристика их профессиональной подготовки;
- учет требований методологических подходов (системного, деятельностного, личностно-профессионального и др.).

В основе разработки комплекса организационно-педагогических условий, по нашему мнению, может лежать идея непрерывности профессиональной подготовки – осуществление профессиональной подготовки на основе принципа непрерывности, ведущим аспектом которого является требование опережения обучения.

Важным педагогическим аспектом определения условий эффективности развития профессиональной конкурентоспособности студентов и эффективности их профессиональной подготовки является выделение и реализация общих принципов эффективности профессионального образования.

Мы в своем исследовании при определении комплекса условий, несомненно, должны руководствоваться основными положениями Закона «Об образовании», в частности учитывать, что основными принципами развития системы образования определяются следующие:

- приоритет общечеловеческих ценностей;
- свободное развитие личности;
- общедоступность образования;
- бесплатность общего образования;
- всесторонняя защита потребителя образования;
- единство образовательного пространства;
- выделение базового компонента образования;
- демократический государственно-общественный характер управления образованием;
- светский характер образования;
- возможность получения образования на родном языке;
- связь образования с национальными и региональными культурами и традициями;
- преемственность образовательных программ;
- вариативность образования;
- разграничение компетенций субъектов системы.

Важной особенностью Закона РФ "Об образовании" является требование об установлении (определении) стандарта образования, в том числе и профессионального. Государственный образовательный стандарт становится основной нормативной базой функционирования и развития образовательных систем.

Однако для реализации целого ряда принципов пока нет необходимых условий, в том числе и организационно-педагогических.

Исходя из вышесказанного, в рамках нашей концепции было сформулировано положение о том, что эффективно развивать конкурентоспособность студентов учреждения профессионального образования в процессе профессиональной подготовки можно при выполнении комплекса следующих условий:

- а) активизация учебно-профессиональной деятельности студентов как компонента процесса их профессиональной подготовки на основе выявленных интересов, склонностей, способностей;
- б) использование личностно-профессиональной рефлексии как фактора развития конкурентоспособности студентов;
- в) организация социального партнерства студентов на основе комплекса деятельности в процессе профессиональной подготовки;
- г) реализация методической модели процесса профессиональной подготовки, ориентированной на развитие конкурентоспособности студентов.

1. Активизация учебно-профессиональной деятельности студентов как компонента процесса их профессиональной подготовки на основе выявленных интересов, склонностей, способностей.

Суть этого условия мы видим в том, чтобы обеспечить развитие конкурентоспособности путем активизации учебно-профессиональной деятельности в процессе профессиональной подготовки. При этом с учетом общих принципов эффективности профессионального образования активизация осуществляется на основе выявленных особенностей студентов, определяющих их профессиональную направленность, творческую инициативность и самоорганизованность.

Ключевыми понятиями данного условия являются понятия «деятельность» и «активизация деятельности».

Развитие конкурентоспособности студентов учреждения профессионального образования на основе учебно-профессиональной деятельности в процессе профессиональной подготовки зависит от уровня сформированности

умений и навыков, способов деятельности, развития мотивационно-потребностной сферы личности студента.

Учебно-профессиональная активность студентов является одной из двух составных частей процесса профессиональной подготовки конкурентоспособного специалиста: первая – активность студента, вторая – активная деятельность преподавателя по активизации всех видов деятельности студентов.

Профессиональная активность студента мы рассматриваем как его отношение к содержанию и процессу учебно-профессиональной деятельности, стремление к эффективному овладению знаниями, умениями, опытом деятельности.

В ходе исследования мы приходим к выводу о необходимости активизации познавательной и практической деятельности на основе выявленных интересов, склонностей, способностей студентов на основе учебно-профессиональной деятельности в процессе формирования конкурентоспособности студентов учреждения профессионального образования.

2. Использование личностно-профессиональной рефлексии как фактора развития конкурентоспособности студентов.

Рефлексивные процессы являются показателем осознанного отношения к процессу обучения и инструментом развития конкурентоспособности студентов в процессе профессиональной подготовки. Процесс развития конкурентоспособности студентов становится управляемым с включением механизмов рефлексии, которые характеризуют самосознание человека, осмысление им оснований собственных действий и поступков. Кроме того, в качестве исходного момента рефлексия предполагает наблюдение человека за самим собой, своей деятельностью и способами её осуществления. На основе рефлексии строятся такие процессы, как самоанализ, самооценка, самовоспитание, словом, идет самопроектирование субъекта, усвоение того, что он считает нужным иметь в своем «Я».

Рефлексия на основе учебно-профессиональной деятельности обеспечивает возможность субъектам и объектам профессиональной подготовки встать на точку зрения другого человека, сопоставить мотивы и потребности к рефлексивному преодолению затруднений в познавательном процессе.

Роль профессионально-личностной рефлексии в развитии конкурентоспособности студентов учреждения профессионального образования заключается в следующем:

- рефлексия необходима при осуществлении учебно-профессиональной деятельности;

- на основе рефлексии осуществляется управление всеми видами деятельности студентов;

- рефлексия является одним из основных механизмов развития деятельности студента, ее творческих аспектов;

- рефлексия необходима при описании феноменологии и механизмов учебно-профессиональной деятельности студента для последующей трансляции и воспроизводства их в профессиональной деятельности.

Таким образом, профессионально-личностная рефлексия является инструментом развития конкурентоспособного будущего специалиста на основе учебно-профессиональной деятельности в процессе профессиональной подготовки. Реализуя свои замыслы, учитывая особенности ситуации, конкурентоспособный специалист должен уметь выстраивать кооперации с различными людьми, анализировать, контролировать и оценивать результаты своей работы и вносить необходимые изменения.

3. Организация социального партнерства студентов на основе учебно-профессиональной деятельности в процессе профессиональной подготовки.

Как мы уже отмечали, взаимодействие всех субъектов и объектов процесса профессиональной подготовки является важным фактором его эффективности. Речь идет о взаимодействии студентов, преподавателей и работодателей. Учебно-профессиональная деятельность является способом реализации этого взаимодействия.

Одной из актуальных проблем системы профессионального образования организацию постоянного взаимодействия с социальными партнерами для обеспечения функционирования этой сферы. О привлечении работодателей и других специалистов к социальному партнерству и организации профессионального образования с целью удовлетворения потребностей рынка говорится в перечне основных задач государства в сфере образования.

Понятие «социальное партнерство» в нашей стране подтверждено на государственном уровне: оно введено в новый «Учебно-профессиональный кодекс Российской Федерации». В нем социальное партнерство трактуется как система взаимоотношений между работниками, работодателями, органами государственной власти и местного самоуправления, направленная на обеспечение согласования интересов работников и работодателей по вопросам регулирования трудовых отношений.

С учетом предмета и цели нашего исследования социальное партнерство может рассматриваться как взаимовыгодное сотрудничество между студентами, преподавателями, учреждением профессионального образования в целом, работодателем (предприятием, заинтересованным в подготовке специалистов), городской службой занятости, городской администрацией.

В нашем исследовании в рамках социального партнерства существенную роль занимает организация учебно-профессиональной деятельности студентов в процессе производственного обучения и производственной практики в условиях предприятия.

4. Реализация методической модели процесса профессиональной подготовки, ориентированной на развитие конкурентоспособности студентов.

В самом общем виде профессиональная подготовка включает в себя следующие компоненты – процесс овладения профессиональными знаниями, умениями, навыками, а также процесс формирования профессионально значимых качеств.

Мы придерживаемся подхода, согласно которому выделяются следующие основные элементы процесса профессиональной подготовки:

- человек и его сущностные характеристики;
- социально-экономическая среда, сфера культурной и духовной жизни общества;
- единая система непрерывного профессионального образования;
- система и процесс воспитания, обучения и развития обучающегося;
- педагогическая наука;
- инженер, педагог (мастер производственного обучения)

[3].

Кроме названных элементов мы выделяем также работодателя и посредника, в качестве которого выступает учреждение профессионального образования.

По нашему мнению, овладение учебной и профессиональной деятельностью возможно на основе определения их структуры, на основе выделения общих компонентов этих структур, то есть путем разработки и использования совмещенных алгоритмов учебно-профессиональной, учебной и профессиональной деятельности.

Обобщенный алгоритм совмещенной учебно-профессиональной деятельности и профессиональной подготовки студентов учреждения профессионального образования имеет следующий вид:

- 1) формулирование целей образования;
- 2) формирование мотивов образования;
- 3) установление исходного уровня (состояния) образовательного процесса;
- 4) разработка программы действий, предусматривающей основные переходные состояния процесса образования;
- 5) получение по определенным параметрам информации о состоянии процесса образования;
- 6) переработка информации, полученной по каналам обратной связи, выработка и внесение в учебный процесс корректирующих взаимодействий.

Таким образом, выделение и характеристика организационно-педагогических условий эффективного развития профессиональной конкурентоспособности студентов учреждения профессионального образования было осуществлено нами с учетом социального заказа общества к профессиональной школе по уровню подготовки будущих специалистов; особенностей учебно-профессиональной деятельности как компонента процесса профессиональной подготовки.

Сформулированные нами условия обеспечивают наибольший эффект при комплексной реализации. Организаци-

онно-педагогические условия развития профессиональной конкурентоспособности студентов на основе учебно-профессиональной деятельности в процессе профессиональной подготовки являются необходимыми и достаточными. Без комплекса обозначенных условий не сможет эффективно функционировать методическая модель организации процесса профессиональной подготовки студентов учреждения профессионального образования.

Библиографический список

1. Ангеловский, А.А. Формирование конкурентоспособности студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе: моногр. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2006.
 2. Котлярова, И.О. Становление профессионально-педагогической квалификации. – Челябинск, 1998.
 3. Найн, А.Я. Проблемы развития профессионального образования; региональный аспект /А.Я. Найн, Ф.Н. Клоев. – Челябинск: изд-во ин-та разв. проф. обр., 1998.
 4. Батышев, С.Я. Реформа профессиональной школы. – М.: Высш. шк., 1987.
 5. Беляева, А.П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования. – СПб.: НИИ ПТП РАО, 1997.
 6. Типовое положение об образовательном учреждении среднего профессионального образования (среднем специальном учебном заведении) // Вестник образования. - 1995. – № 2.
 7. Требования к квалификации педагогических работников учреждений образования при присвоении им квалификационных категорий // Вестник образования. – 1996. – № 10.
- Статья поступила в редакцию 20.03.10*

УДК 796.4

Е.В. Густомясова, ст. преп. УралГУФК, г. Челябинск, E-mail: gustoelena@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДИКИ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА ПРЕДПРИЯТИИ В СОВРЕМЕННЫХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ

В данной статье представлены педагогические условия реализации методики оздоровительной физической культуры, внедряемой в современных экономических условиях для работников полиграфического предприятия. Методика повышения работоспособности, сохранения и укрепления здоровья лиц трудоспособного возраста имеет специфические особенности и комплекс средств, форм, условий реализации, обеспечивающих ее оздоровительную, социальную и экономическую эффективность.

Ключевые слова: методика оздоровительной физической культуры, педагогические условия реализации, здоровье лиц трудоспособного возраста.

Структурные и социальные изменения последних десяти лет привели к фундаментальным экономическим утратам и к катастрофическому снижению человеческого потенциала в нашей стране. Коэффициент жизнеспособности населения, по данным Всемирной организации здравоохранения ЮНЕСКО, составляет в России 1,4 балла по 5-балльной шкале (в Сомали, Гаити, Бирме – 1,6). Общая динамика смертности населения страны характеризуется повышенной смертностью людей трудоспособного возраста, среди которых около 80% составляют мужчины. Это создает резкий дисбаланс трудоспособного и пенсионного населения, негативно отражается на всех социально-экономических факторах развития общества. Научно-техническая революция с каждым этапом изменяет наше общество в технологическом отношении, делает его все более сложным. Такое общество, чтобы успешно функционировать, нуждается в универсально подготовленном работнике, виртуозно владеющем своей профессией и обладающем широким мировоззрением. Но главное – он должен обладать трудоспособностью, а это обеспечивается в первую очередь состоянием здоровья и уровнем физической подготовленности работника, как основой профессиональной работоспособности.

В стране возникла крупная государственной значимости проблема: как в относительно короткие сроки приостановить ухудшение здоровья населения, поднять его уровень и качество. Объективная реальность, данные науки свидетельствуют о том, что здоровье населения можно повысить и укрепить, только приведя в действие целую систему факторов.

Ведущее место в решении этих проблем играет оздоровительная физическая культура. Оздоровительная физическая культура (ОФК) – это специфическая сфера использования средств физической культуры и спорта, направленная на оптимизацию физического состояния человека, восстановление

сил, затраченных в процессе труда (учебы), организацию активного досуга и повышение устойчивости организма к действию неблагоприятных факторов производства и окружающей среды [1]. Оздоровительная физическая культура в настоящее время используется как действенное и эффективное средство формирования развития, социализации личности, успешной социально-биологической адаптации человека к новым меняющимся условиям, в том числе к трудовым и учебным критериям. Ее относительно самостоятельными подсистемами являются: производственная (специальное направление) и оздоровительно-рекреативная (общеоздоровительное направление) физическая культура [2].

В Федеральной целевой программе "Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006 – 2015 годы" и «Стратегии развития физической культуры и спорта в РФ до 2020 года», а так же в резолюции Всероссийского форума «Россия – спортивная держава» (г. Казань, 2009) указано, что расширение спортивно-массовой работы, укрепление здоровья работников и членов их семей должно обеспечиваться внедрением новых научно-методических разработок и современных технологий в сфере спортивной и физкультурно-оздоровительной работы, а также организацией внедрения производственной физической культуры в режим рабочего дня трудящихся.

Одной из характерных черт современного производства является сокращение двигательной активности из-за уменьшения удельного веса физического труда в системе высокотехнологичного производства, однако интенсификация труда вызывает увеличение трудовой нагрузки, функционального напряжения ключевых физиологических систем и всего организма в целом, рост утомления и снижение работоспособности. Это, в свою очередь, ведет к увеличению заболеваемости и снижению эффективности труда в годичном цикле. Ликви-

дировать воздействие неблагоприятных факторов во время работы сложно из-за специфики производства. В связи с этим повышение эффективности восстановления профессиональной работоспособности трудящихся в рабочее и вне рабочее время в современный период является важным социальным заказом общества при поддержке государства специалистам по физической культуре.

В педагогической теории и практике *возникает необходимость в разрешении явно выраженных противоречий между следующими факторами:*

- повышающимся социально-экономическим значением физической культуры и фактическим состоянием производственной и оздоровительно-рекреативной физической культуры;

- возрастающими потребностями общества в повышении массовости занимающихся физической культурой и недостаточной научной разработанностью вопросов ее организации;

- бурным развитием полиграфического производства и слабым вниманием руководителей к здоровью своих сотрудников, сохранению и укреплению трудовых ресурсов своих предприятий;

- возрастающим интересом к сохранению и укреплению собственного здоровья людей трудоспособного возраста и отсутствием у них знаний и умений в области использования средств оздоровительной физической культуры.

Отмеченные противоречия создают необходимость в поиске эффективных организационных средств, современных методик и технологий, позволяющих адаптировать оздоровительную физическую культуру на предприятиях к новым условиям хозяйствования.

Проблема проведенного нами исследования: каковы педагогические условия и особенности методики оздоровительной физической культуры для лиц трудоспособного возраста (на примере работников полиграфического предприятия)?

Целью данного научного исследования являлось: разработать и экспериментально обосновать методику организации оздоровительной физической культуры на полиграфическом предприятии в современных экономических условиях.

В ходе исследования решались следующие задачи:

- 1) изучить особенности профессиональной деятельности, выявить факторы производственной среды, отрицательно влияющие на здоровье работников полиграфического производства;

- 2) на основе профессиограммы исследовать влияние физических упражнений на сохранение физической работоспособности и двигательной активности в режиме труда и в период отдыха работников полиграфического предприятия.

- 3) разработать и обосновать методику занятий физическими упражнениями в режиме труда и в период отдыха рабочих полиграфического предприятия.

- 4) разработать практические рекомендации по организации оздоровительной физической культуры на предприятиях полиграфической промышленности в современных условиях.

Предметом исследования являлись формы организации оздоровительной физической культуры для работников полиграфического предприятия, *объектом* – работники полиграфического предприятия.

Научная новизна исследования.

1. В современных экономических условиях разработано и сформировано содержание методики оздоровительной физической культуры для работников полиграфического предприятия, обеспечивающей оптимальный уровень их двигательной активности и способствующей получению нескольких эффектов: оздоровительного, социального и экономического, что отражает социальный заказ общества в решении поставленных в исследовании проблем – здоровье лиц трудоспособного возраста (на примере работников полиграфического предприятия).

2. Определены педагогические условия реализации методики оздоровительной физической культуры для работников полиграфического предприятия, которые представлены в комплексе.

Экспериментальной базой исследования являлся малый полиграфический комплекс: полиграфическое предприятие «Стандарт» (г. Челябинск) и полиграфическое предприятие «Трехгорный печатный двор» (г. Трехгорный Челябинской области).

Экспериментальная методика была разработана и реализована на основании анализа результатов анкетирования, мониторинга условий труда и двигательного режима полиграфистов, заболеваемости, работоспособности, уровня функциональных возможностей организма полиграфистов и уровня их физической подготовленности, а также при создании на полиграфическом производстве педагогических условий, т.е. совокупности объективных возможностей, содержания, форм, методов, педагогических приемов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач.

В разработанный и адаптированный нами к условиям полиграфического производства комплекс педагогических условий входят нижеследующие положения.

I. Осуществляется положительная мотивация полиграфистов к занятиям физическими упражнениями с учетом их интересов и потребностей, обеспечивается минимальное физкультурное образование с формированием устойчивой потребности в регулярных занятиях оздоровительной физической культурой, которая была сформирована путем осуществления образовательно-пропагандистской работы – это групповые лекции-беседы, индивидуальные консультации, методические занятия, наглядная и печатная пропаганда.

II. Обеспечивается организация физкультурно-оздоровительных занятий на основе диагностики индивидуальных особенностей работников полиграфического предприятия и в связи с этим индивидуализация физической нагрузки с учетом особенностей трудовой деятельности, а также с учетом половозрастных особенностей, уровня физической подготовленности и состояния здоровья. Формы занятий – групповые.

2.1. *Физкультурная пауза.* Проводилась для снижения утомления в процессе труда. Физкультурная пауза состояла из 5 – 7 упражнений и проводилась в течение 5 – 7 минут. По классификации профессий, применительно к производственной гимнастике полиграфисты относятся к II (второй) группе труда [3]. На полиграфическом предприятии в виду невозможности остановки технологического процесса, физкультурные паузы были организованы в установленные ранее технологические перерывы: первая – после двух часов работы, на фоне слабо развитого производственного утомления вторая – обеденный перерыв, после пяти часов работы, третья – после восьми часов работы, на фоне достаточно выраженного утомления. Это позволило создать условия для ускорения процессов восстановления и сохранения работоспособности. В первую и третью физкультурные паузы применялся комплекс динамических упражнений, подобранный таким образом, чтобы они не являлись дополнительной нагрузкой на мышцы, которые участвовали в предшествующей производственной деятельности. Во вторую физкультурную паузу (во время обеденного перерыва) с целью активизации отдыха и восстановительных процессов применялись легкие двигательные упражнения, которые выполнялись в медленном темпе в сочетании с глубоким дыханием и с расслаблением крупных мышечных групп. Выполнялся комплекс, как правило, после спокойного сидения за 5 – 10 минут до начала работы. При наступлении теплой погоды, в активный отдых в обеденный перерыв была включена оздоровительная ходьба по прилегающей к зданию полиграфического комплекса территории (лесопарковая зона). Ходьба применялась для улучшения деятельности сердечнососудистой и дыхательной систем, улучшения пищеварения и энергообмена. Оздоровительная ходьба еще более усилила эффект активного отдыха, а также повысила оздоровительный эффект занятий физическими упражнениями в течение рабочего дня полиграфистов. Выполнение физкультурной паузы проходило под руководством инструк-

тора физической культуры (исследователя), всей бригадой организовано.

Комплексы упражнений в трех физкультурных паузах в течение рабочей смены между собой отличались разнообразием, общим моментом было использование в середине комплекса упражнений общего воздействия, которые дают наибольшую физическую нагрузку на организм. В физкультурных паузах использовались приемы самомассажа (глаз, рук, воротниковой зоны). Еще существенный момент, который учитывался при выполнении физических упражнений в физкультурной паузе, это предшествующая рабочая поза. Если предшествовало в основном, выполнение работы в позе стоя, физические упражнения выполнялись сидя, если выполнение работы осуществлялось в основном в позе сидя, то упражнения выполнялись в позе стоя.

2.2. Восстановительная гимнастика. Проводилась сразу после рабочего дня в дневные смены, в форме организованных занятий (урока, состоящего из трех частей) всей бригадой одновременно. Восстановительная гимнастика включала в себя комплекс из 20 – 30 физических упражнений в сочетании с приемами самомассажа. В после рабочей восстановительной гимнастике присутствовал повышенный эмоциональный фон, она выполнялась под музыку, в специально оборудованном помещении в течение 30 минут. С наступлением летнего периода восстановительная гимнастика проводилась на улице, на территории лесопарковой зоны, примыкающей к зданию полиграфического предприятия. Цель восстановительной гимнастики – снятие утомления и профилактика отрицательных последствий производственной гипокинезии, а также ускорение процессов после трудовой реабилитации. Развившееся у полиграфистов утомление по характеру смешанное: физическое и нервно-психическое. Поэтому в комплексах после трудовой восстановительной гимнастики мы использовали комбинацию следующих физических упражнений:

а) первая часть включает упражнения «антинагрузочного» характера – упражнения на расслабление, дыхательные упражнения, пассивные движения;

б) вторая часть включает динамические упражнения, которые задействуют в активную деятельность весь опорно-двигательный аппарат, функциональные системы;

в) для снятия локального утомления использовались специальные восстановительные упражнения для рук, глаз, воротниковой зоны в виде корригирующей гимнастики и приемы самомассажа указанных зон. Заканчивали комплекс упражнений полиграфисты оздоровительной ходьбой в течение 15-20 минут и принятием душа.

2.3. Активный отдых выходного дня (второго в двухдневном отдыхе полиграфистов) по типу «Дня здоровья» – это комплексное оздоровительно-рекреативное занятие, проводился в основном на природе, в лесопарковой зоне (кроме бассейна) в течение не менее 60 минут и включало в себя комбинацию вариантов:

а) подвижные и спортивные игры (волейбол, футбол);

б) прогулки: пешие, лыжные, велосипедные, туристические;

в) плавание (в бассейне);

г) физкультурно-оздоровительные мероприятия и праздники для работников полиграфического предприятия и их семей по типу «Дня здоровья», «Папа, мама, я – спортивная семья».

Эффект от подобного активного отдыха, организуемого для работников полиграфического предприятия и их семей был опосредован включением в их процесс природных факторов, как сопутствующих условий занятий и как организация специальных процедур – солнечные ванны, общее закаливание, фитовоздействие. Все вышеуказанные мероприятия способствовали снятию накопившегося утомления после трех рабочих смен, восстановлению сил, затраченных в процессе труда, организации познавательного досуга, оптимизации двигательного режима полиграфистов, повышению настроения, формированию положительного настроения на последующее выполнение рабочих операций, формированию положительного микроклимата в коллективе, установлению нефор-

мального общения и дружеских связей. Пребывание полиграфистов на свежем воздухе, закаливание повышает его сопротивляемость простудным заболеваниям, тренирует его терморегуляционные механизмы, способствует укреплению здоровья. «Отставленный» эффект активного отдыха мы наблюдали и при сравнении степени восстановления к началу рабочего дня у полиграфистов накануне занимавшихся различной двигательной активностью. Показатели функциональных систем, время фазы «вработывания», эмоционально-психическое состояние – все эти показатели у лиц накануне занимавшихся физическими упражнениями отмечались на порядок выше.

Приоритет активного досуга выходного дня нами был обеспечен за счет большой привлекательности, разнообразия, инноваций в области двигательной активности и положительно сказывался не только на повышении физических и психофизиологических качеств работников полиграфического предприятия, но и способствовал вовлечению в регулярные занятия физическими упражнениями членов их семей.

III. Обеспечивается дифференцированный подход в комплексном применении средств и форм оздоровительной физической культуры в неоднородных группах занимающихся. При построении системы занятий с работниками полиграфического производства предусматривалось как создание оптимального двигательного режима, так и обеспечение коррекционной и оздоровительно-профилактической направленности занятий. Микроцикл занятий строился на основании рабочего графика смен полиграфистов, в дневные смены выполнялись физкультурные паузы и после трудовая гимнастика, которые в совокупности составляли 60 минут. Во второй день отдыха полиграфистов проводилось оздоровительно-рекреативное занятие – 60 минут. Таким образом, недельный объем двигательной активности полиграфистов увеличился за счет выполнения физических упражнений на 4 часа 30 минут. Занятия проводились в соответствии с рекомендуемого К. Купером показателем оздоровительного эффекта ЧСС – 130 ударов в минуту и положения о том, что оптимальными физическими нагрузками считаются те, которые мобилизуют 60 – 75% резерва ЧСС (А.Г. Фурманов). Ведущим педагогическим приемом являлось применение всех вышеуказанных особенностей в неоднородных группах, занимающихся при поточном методе выполнения упражнений.

IV. Обеспечивается создание материально-технических условий занятий оздоровительной физической культурой по месту работы полиграфистов: организация мест занятий непосредственно на полиграфическом производстве и разработанная нами система поощрений занимающихся оздоровительной физической культурой полиграфистов материальными выплатами. Данные педагогические условия обеспечили эффективность внедрения оздоровительной физической культуры на полиграфическом производстве:

- оздоровительная: нормализация ЧСС полиграфистов в течение рабочей смены и во время выполнения физических упражнений, улучшение физической подготовленности полиграфистов на 23 %, снижение общей заболеваемости полиграфистов на 50 %. В целом объем двигательной активности увеличился на 75 %, увеличилось число занимающихся (полиграфистов) физической культурой регулярно на 69 %;

- социальная: сплочение трудового коллектива, повышение эффективности командной работы, повышение мотивации на достижение коллективных целей, а также повышение имиджа руководства и предприятия в целом, уменьшение случаев нарушений трудовой дисциплины на 38 %, уменьшение текучести кадров на 27 %;

- экономическая: снижение заболеваемости способствовало уменьшению расходов по оплате листов временной нетрудоспособности; уменьшение случаев производственного брака, нарушений трудовой дисциплины и текучести кадров произвело минимизацию издержек и экономии средств по данным статьям; повышение работоспособности повлекло повышение производительности труда полиграфистов на 20 – 30 %, в связи с чем, по данным статьям предприятие получило дополнительную прибыль. Экспериментальная методика явилась частью социальной политики, корпоративной культуры и стратегического развития предприятия.

Библиографический список

1. Фурманов, А.Г. Оздоровительная физическая культура: Понятие, структура / А.Г. Фурманов, Л.Н. Кривцун-Левшина: Тез. докл. Респ. науч.-практ. конф. «Проблемы оздоровления населения средствами физической культуры в новых социально-экономических условиях». – Мн., 1996.
2. Фурманов, А.Г. Оздоровительная физическая культура: учеб. / А.Г. Фурманов, М.Б. Юспа. – Мн., Тесей, 2003.
3. Мусаелов, Н.А. Производственная физическая культура в трудовом коллективе / Н.А. Мусаелов, Л.Н. Нифонтова. – М.: Профиздат, 1985.

Статья поступила в редакцию 20.03.10

УДК 371. 376.2

Н.Ю. Корнеева, доц. ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: kny.ppi@mail.ru

СИСТЕМА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ФИЗИЧЕСКИМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В данной статье представлена система социально-педагогической поддержки учащихся с ограниченными физическими возможностями в деятельности педагогов профессионального обучения. Раскрывается содержательный аспект данной системы, который представлен как совокупность компонентов: когнитивного, мотивационного и практического.

Ключевые слова: система, цель, социально-педагогическая поддержка учащихся с ограниченными физическими возможностями, профессиональная направленность, критерии и показатели эффективности социально-педагогической поддержки.

Осуществляемый в стране процесс модернизации образования призван обеспечить благоприятные условия для дальнейшего развития позитивных тенденций, наметившихся в образовании, в том числе и в процессе социально-педагогической поддержки. В Конвенции ООН о правах детей, провозглашенной Генеральной Ассамблеей ООН в 1989 году, говорится о необходимости создания благоприятных условий для физического, умственного, нравственного, духовного развития, самоопределения и становления личности.

В Российской Федерации сложился механизм формирования и реализации государственной социальной политики в области защиты прав и интересов детей, обеспечения полноценного развития и поддержки учащихся, имеющих нарушения в развитии. Ведется профессиональная подготовка специалистов, работающих с детьми с различными нарушениями. Вводятся новые специальности, постоянно обновляются программы обучения, раскрывающие специфику работы с такими учащимися. Изучение отечественного и зарубежного опыта, профилактика и поддержка учащихся инвалидов осуществляется в рамках Федеральной программы «Дети России» и подпрограммы «Дети инвалиды». Данный вопрос находится под постоянным контролем Правительства Российской Федерации, а так же структур при Президенте и Государственной Думе.

Процесс гуманизации отношения общества к лицам с отклонением в развитии и все более расширяющаяся интеграция их во все сферы социальной жизни в условиях социально-экономического кризиса в России побуждает искать новые наиболее эффективные формы реализации социальной помощи этой одной из самых уязвимых категорий населения.

В современном философском слове понятие «система» рассматривается как целостный объект, состоящий из элементов, находящихся во взаимных отношениях. Отношения между элементами формируют структуру.

Ю.А. Конаржевский под системой понимает «некоторую совокупность взаимосвязанных, взаимодействующих элементов, спроектированных для достижения определенной цели, представляющих целостное образование...».

К исследованию специфики педагогических систем в разное время обращались педагоги и психологи С.И. Архагельский, В.П. Беспалько, Н.В. Кузьмина, Ю.А. Конаржевский, В.А. Сластенин и др. Так, если в исследованиях Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько и Ю.А. Конаржевского в большей степени нашел отражение управленческий аспект педагогических систем, то в исследованиях Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина и др. основное внимание уделяется характеру связей, возникающих, функционирующих и развивающихся в условиях педагогической системы во взаимодействии педагогов и воспитанников.

Разработка системы социально-педагогической поддержки учащихся с ограниченными физическими возможно-

стями предполагает выделение главного системообразующего звена. Как показывают исследования, выбор системообразующего фактора влияет на стратегию и тактику подготовки специалиста. В психолого-педагогической литературе выявлены и описаны две стратегии поведения педагога в процессе проектирования: содержательная и динамическая.

Содержательная стратегия взаимодействия педагога с учащимся берет за основу цели и задачи и, сохраняя их неизменными, варьирует лишь содержание, методы и формы. Цели и задачи при этом берутся как исходные и объективно заданные. Педагог в этом случае ищет такие способы влияния на личность, которые побудили бы ее развиваться именно в соответствии с поставленными целями [1].

Динамическая стратегия в качестве системообразующих компонентов определяет возможности личности и педагога. Логика мышления в данной стратегии состоит в том, что нужно исходить из объективно заданных возможностей участников систем, процессов и ситуаций и далее двигаться к определению целей, принципов, содержания, методов, средств и форм.

Система социально-педагогической поддержки учащихся с ограниченными физическими возможностями в условиях профессионального образования представляет собой совокупность взаимосвязанных подсистем, необходимых для создания организованного и целенаправленного педагогического влияния на процесс формирования готовности к профессиональной деятельности.

Для того чтобы успешно решить проблему эффективности процесса социально-педагогической поддержки учащихся с ограниченными физическими возможностями, необходимо представить конечную цель процесса. Под целью понимается «сознательно планируемый результат образовательной деятельности, сформулированный в конкретном перечне личностных качеств, которыми должен обладать подросток через некоторый отрезок времени» (В.И. Андреев).

Построение системы социально-педагогической поддержки учащихся с ограниченными физическими возможностями в условиях профессионального образования потребовало определения конечной цели – готовности учащихся к профессиональной деятельности.

Сегодняшняя социальная действительность объективно требует формирования личности профессионально компетентной, с диалектическим мышлением, глубоким образованием, знанием культуры, конкурентоспособной. В связи с этим мы считаем, что содержание социально-педагогической поддержки должно предполагать: формирование универсальной системы знаний и умений, необходимой для осуществления данного вида деятельности; специализированные курсы, организацию непрерывной практики, закрепление за квалифицированными специалистами.

Остановимся на содержательном аспекте системы социально-педагогической поддержки учащихся с ограниченными физическими возможностями в условиях профессионального образования. При этом содержание этого процесса необходимо рассматривать не как систему знаний и умений, а как модель социального заказа (В.В. Краевский, С.А. Сергинок и др.). Социальный заказ направлен на расширение практической направленности образования [1].

При этом необходимо учитывать виды подготовок учащихся к профессиональной деятельности.

Методологическая подготовка включает в себя:

- осознание необходимости трудовой деятельности;
- понимание разнообразия профессий;
- освоение знаний об особенностях профессиональной деятельности (по сферам «человек – природа», «человек – техника», «человек – знаковая система», «человек – художественный образ», «человек – человек»).

Теоретическая подготовка предполагает:

- овладение элементами теоретических знаний по конкретной профессии;
- основные теоретические посылы профессиональных умений;
- овладение основными элементами категориального аппарата конкретно выбранной профессии.

Методическая подготовка подразумевает использование педагогами различных форм и методов профессионально-направленной образовательной деятельности (лекции, семинары и др.).

Практическая подготовка опирается на систему методологических, теоретических, методических знаний и умений.

Социально-педагогическая поддержка учащихся в условиях профессионального образования – это последовательный выбор профессиональной деятельности, обеспечивающей полноценную самореализацию личности в конкретных социальных условиях. Смысловым ядром понятия выступают профессиональная «Я»-концепция личности, включающая мнение индивида о себе (Образ «Я»), представление о мире профессий и самооценку собственного опыта [2].

Исходной предпосылкой успешности профессиональной деятельности субъекта является мысленное, прогностическое, предвосхищенное сознанием решение проблемы, т.е. выбора, соответствующего «Я»-концепции человека.

Так как представления людей о себе и своей профессиональной роли со временем изменяются, нецелесообразно сужение ориентации на конкретные профессиональные цели, что очень пагубно в современных условиях при резко нарастающих изменениях в мире труда и социума в целом.

Результативность социально-педагогической поддержки учащихся с ограниченными физическими возможностями в условиях профессионального образования заключается, прежде всего, в приобретении опыта выбора из альтернатив, осуществленного на основе соотнесения личностных возможностей и характерных требований предпочитаемой деятельности.

Организационно-педагогическое обеспечение направлено на решение ряда задач, среди которых основными являются:

- создание условий для раскрытия и реализации творческого потенциала каждого учащегося средствами внеаудиторной деятельности;
- расширение диапазона общих и профессионально ориентирующих знаний учащихся;
- приобщение учащихся к достижениям мировой и отечественной культуры;
- обогащение опыта учащихся в доступной практико-ориентированной деятельности;
- стимулирование потребности в самообразовании, самопознании и самореализации, способствующей профессиональному самоопределению.

Принцип целенаправленности выступает как исходное требование к любому виду деятельности. Это отражение за-

кона осуществления практической деятельности как реально достигаемой цели.

В работе педагогов это означает:

- целенаправленная социализация личности осуществляется в результате максимальной открытости педагогического процесса, использующего все резервы социально-приближенной среды;
- целенаправленно отбирается содержание деятельности объединений как адекватно профессиональное, дающее возможность целевого накопления опыта в определенной сфере профессиональной деятельности (техника, природа, знаковые системы, художественный образ, человек);
- целенаправленное методическое оснащение внеаудиторной деятельности как пространства для «выхода» в профессию информационно-познавательного и эмоционально освоенного, осознанно стимулируемого, практико-ориентированного;
- проводится целенаправленная диагностика, анализ проводимых дел и занятий с позиции их значимости для социально-педагогической поддержки учащегося с ограниченными физическими возможностями.

Принцип субъектности означает постоянное внимание к тому, что центральной фигурой социально-педагогической поддержки является сам подросток, который осуществляет его в соответствии с личными интересами, склонностями и способностями, согласованными с требованиями профессии.

Реализация педагогами этой идеи означает:

- обеспечение суверенитета человека в деятельности, цели которой поставлены и осуществляются им самим;
- укрепление личности как множественности форм существования человека: субъект, деятель, отраженный субъект, «Я»;
- внимательное изучение отношения учащегося с ограниченными физическими возможностями к профессиональному самоопределению, систематическая диагностика наличия и уровня осознанности профессионального выбора, объема сведений в области избираемой профессиональной деятельности, путях овладения ею;
- подкрепление адекватности самооценки и оценки личностных возможностей, способностей функционирования в определенном виде практической деятельности, в групповых или индивидуальных видах работы.

Принцип контекстности заключается в обеспечении вектора направленности образования и социально-педагогической поддержки не от знаний к практике, а от опыта, стимулирующего потребность познать больше в этом направлении, осуществить познание «вглубь» деятельности. Контекст (термин А.А. Вербицкого) – это реальная социально-психологическая ситуация, в которой находится подросток в момент получения профессионального образования, внеаудиторной деятельности, и которая предусматривает параметр будущего, а не только прошлого знания и наличного опыта.

Следование этой идее требует от педагога:

- трактовки любой ситуации жизнедеятельности учащегося как педагогического средства для тренировки в способах ориентации в проблеме, которая создается естественным ходом событий;
- моделирования и программирования целостного предметного содержания деятельности, по возможности часто приближенного к профессиональной, но созданного совместно с учащимися в виде игровых, обучающих, имитационных, досуговых форм;
- такого проектирования деятельности, чтобы участники ее оказывались исполнителями различных профессиональных ролей;
- вовлечения учащихся в полный цикл жизнедеятельности с тем, чтобы самоопределяющийся человек четко осознавал этапы этого цикла, включающие анализ ситуации, целеполагание, планирование, реализацию и рефлексивность, и мог в дальнейшем самостоятельно, без руководства извне использовать эти практические знания в жизни.

Принцип импровизированности предполагает уникальное и ценное для профессиональной деятельности состояние

постоянного поиска и создания без предварительной подготовки чего-то неожиданного, непредвиденного, реализации внезапного творческого импульса – непосредственного и свободного. Импровизация как «первотворчество» – это попытка извлечь самоопределение в хаосе впечатлений и эмоций, которая обнаруживается в любом виде внеаудиторной деятельности. Это отход от шаблона, показатель творчества, способность к развитию, новым комбинациям.

Реализация этого принципа требует от педагога:

- постоянного творчества, основанного на интерпретации, эрудиции, интуитивном поиске и опыте органично действовать в создавшихся обстоятельствах в свете актуальной на данный момент установки педагога и ощущения учащегося;

- отказа от надуманных ограничений и самоограничений, задающихся всякого рода регламентами-штампами. Сталкиваясь с постоянно изменяющимся миром воспитанника, педагог должен мгновенно принимать решения, реагировать, действовать. Педагогическая импровизация – значимый корректирующий момент взаимодействия учащегося и педагога;

- постоянного обновления содержания, технологий, форм деятельности, соответствующих актуальным потребностям подрастающего человека, наибольшим образом, способствующим его адаптации к сопутствующим социально-психологическим условиям.

Принцип целостности отражает необходимость следования тезису А.С. Макаренко о том, что человек не воспитывается по частям и в этом смысле имеет в виду, что деление педагогического процесса на блоки, звенья, компоненты выступает лишь условно.

Еще более условным является предположение, что возможно формирование отдельно взятых качеств, способностей, умений. Вероятнее всего в воспитании возможно возвращение общего личностного потенциала, выступающего как совокупность личностных характеристик и способов действия. Замеры этого потенциала выявляют более или менее доминирующие уровни: познавательный, деятельностный, творческий.

Второй аспект этого принципа – целостность педагогического процесса. Двусторонний характер процесса порождает как бы параллельность деятельности педагога и деятельности учащегося. Объединение, слияние, взаимодополнение этих процессов выступает в качестве личностных новообразований субъекта социально-педагогической поддержки.

Источником формирования содержания являются основные сферы жизнедеятельности человека. Участвуя в деятельности учреждений профессионального образования, будущий специалист имеет возможность получить сведения практически обо всех отраслях мира труда: экономике, промышленности, строительстве, транспорте, связи, сельском хозяйстве, сфере услуг (торговле, общественном питании, бытовом обслуживании), науке, просвещении, культуре здравоохранения, управлении, межотраслевых сферах.

Однако кроме мира профессий объектом познания должен выступить и сам субъект, его личностные возможности, представления о самом себе, своей профессиональной направленности.

Предметом изучения и осознания должен стать и процесс профессиональной подготовки: его сущность, содержание, планирование и средства реализации, результат, оценка и коррекция. Вооружение учащегося стратегией и опытом профессиональной подготовки гарантирует его успех в различных ситуациях профессиональной деятельности в дальнейшей жизни.

Таким образом, содержание социально-педагогической поддержки учащихся с ограниченными физическими возможностями, способствующей профессиональной подготовки, может быть представлено как совокупность компонентов: когнитивного (отражающего диапазон осведомленности), мотивационного (отражающего отношение к проблеме) и практического (отражающего наличие опыта).

При этом, когнитивный наиболее ценен для самообразования, мотивационный – для самопознания, практический для

самореализации личности, обеспечивая уникальность стратегии социально-педагогической поддержки.

Заслуживает внимания в этой связи логично обоснованный подход к оценке эффективности профессиональной ориентации учащихся, предложенный коллективом исследователей под руководством С.И. Вершинина и М.С. Савиной. Они считают необходимым применять две группы критериев: результативные, и процессуальные критерии, отражающие особенности ее осуществления. Основными результативными критериями выступают: достаточность информированности о профессии и о качествах специалиста, осознание социальной значимости труда, степень самопознания, наличие обоснованного профплана. Особое внимание при этом уделяется критерию обоснованности профессионального выбора, который дополняет критерий сформированности профессионально важных качеств, индивидуальных особенностей, непосредственно влияющих на успех осуществления профессиональной деятельности в целом.

В качестве процессуальных критериев названы: строго индивидуальный характер профессиональной деятельности, направленности профессиональной подготовки влияния, прежде всего на всестороннее развитие личности, удовлетворенность учащегося характером профессиональной подготовки.

Процессуальные критерии отражают эффективность практической внеаудиторной деятельности учащегося с ограниченными физическими возможностями, активизирующей его профессиональную подготовку: осведомленность о профессиональной деятельности и профессиональных качествах, и о себе, положительная мотивация, динамика опыта (показатели: знания; отношение и самооценка; способности и умения)

Показатель «знания» включает: знания о профессии объединения; знания о своей профессии (содержание, требования к человеку, потребность в ней рынка труда); знания о своих профессионально значимых качествах (способности, индивидуальных особенностях, умениях: общетрудовых, специальных, коммуникативных, организаторских, творческих); знание о вариативных путях профессиональной подготовки (первоначальное решение, наличие ориентировочной программы действий, запасной вариант решения, самостоятельность мониторинга и коррекции).

Показатель «отношение и самооценка» предполагает: положительно окрашенное отношение к профессиональной карьере (социальная значимость, престиж, материальная и личностная ценность); адекватное отношение к себе как субъекту профессиональной подготовки (самостоятельность, уверенность в себе, положительная «Я»-концепция, стремление к преодолению трудностей); творческое отношение к деятельности, способствующей профессиональной подготовке; оценочные суждения о своих действиях на разных этапах профессионально приближенной внеаудиторной деятельности; оценка риска, оценка оригинальных вариантов решений, их достоинств и недостатков.

Показатель «способности и умения» отражает: способность к самореализации, пробы сил; ориентацию на творчество (креативность), творческое самовыражение, оригинальность, стремление к освоению новых технологий, способов деятельности; способность найти профессионалов-консультантов, способность к самосовершенствованию (самоанализ, самообразование, саморегуляция).

На основе выше изложенного материала, нами конкретизировано понятие «социально-педагогическая поддержка учащихся с ограниченными физическими возможностями в условиях профессионального образования» – это **целенаправленный педагогический процесс, способствующий оказанию помощи в социальном становлении личности, формированию профессиональной направленности учащихся, развитию их способностей к общению и творчеству, проявлению социально одобряемых форм поведения, в целях интеграции субъекта в общество и возможности социального функционирования в нем в качестве полноправного участника гражданских отношений.**

При мониторинге результата осуществления системы социально-педагогической поддержки учащихся с ограниченными физическими возможностями следует, прежде всего, учитывать уровень теоретической и практической подготовленности будущего специалиста к самостоятельной профессиональной деятельности, степень овладения профессиональными умениями и навыками, уровень знания основных задач, отношения к своей профессиональной деятельности.

В рамках программы «Дети России» стали разрабатываться теории и технологии социологического и социологического мониторинга.

В основе организации педагогического мониторинга находятся следующие принципы: принцип непрерывности, принцип научности, принцип воспитательной целесообразности, принцип диагностико-прогностической направленности, принцип прогностического мониторинга, принцип целостности преемственности.

В процессе реализации системы социально-педагогической поддержки учащихся с ограниченными физическими возможностями была выявлена взаимосвязь между активизацией профессиональной деятельности и развитием творческой самостоятельности учащихся, которая выразилась в трех аспектах:

- в содержательном аспекте – в адекватности содержания учебных программ, включающих практико-ориентированную подготовку учащихся, требованиям к творческой самостоятельности личности;

- в методическом аспекте – в разработке и определении методов практико-ориентированной подготовки учащихся таких, как практические и лабораторные занятия, исследовательская работа, практика, методы решения управленческих и хозяйственных задач;

- в организационном аспекте – в выборе форм практико-ориентированной подготовки: индивидуальных, групповых, дифференцированных (спекурсы по выбору, практика, научно-практические конференции).

В нашем исследовании получены данные, научная новизна, теоретическая и практическая значимость которых по сравнению с предшествующими результатами заключается в том, что конкретизировано понятие «социально-педагогическая поддержка учащихся в условиях профессионального образования; выявлена система знаний и комплекс умений, необходимых педагогам профессионального обучения для оказания поддержки учащимся; сформированы теоретико-методологические положения системы социально-педагогической поддержки.

Библиографический список

1. Федоров, В.А. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика. – Екатеринбург: изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001.
 2. Шипицына, Л. М. Реабилитация детей с проблемами в интеллектуальном и физическом развитии / Л.М. Шипицына, Е.С. Иванова, Л.А. Данилова. – СПб., 2007.
 3. Борисова, Е.М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект. – М.: ПИ РАО, 1995.
 4. Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира: хрестоматия / сост. Л.М. Шипицына. – СПб., 1997.
- Статья поступила в редакцию 20.03.10

УДК 378.14

С.А. Курносова, доц. ЧелГУ, г. Челябинск, E-mail: ksa0308@mail.ru

ПАРТИСИПАТИВНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА

Статья посвящена обоснованию методико-технологической основы подготовки студентов вузов к проектированию педагогического дизайна, в качестве которой автор видит партисипативный подход, как соответствующий требованиям современной системы образования и, профессиональной подготовки будущих педагогов, а также специфике их будущей профессиональной деятельности в условиях информационного общества.

Ключевые слова: педагогический дизайн, проектирование педагогического дизайна, подход, партисипативность, партисипативный подход, подготовка студентов вуза.

Инновационные процессы в образовательной сфере связываются в настоящее время с её информатизацией, в результате чего возникает проблема подготовки студентов, обучающихся на педагогических специальностях, способных максимально успешно использовать ресурсы компьютера и возможности разнообразных компьютерных программ для решения проблем профессионального характера: от разработки отдельной задачи в цифровом формате до создания комплексных электронных пособий, интегрирующих учебный предмет в целостную образовательную область. Одним из средств на пути решения этой проблемы может стать подготовка студентов к проектированию педагогического дизайна, опирающаяся на научно обоснованные положения разработки и использования информационно-компьютерных технологий и представляющая собой развёрнутую систему, учитывающую различные компоненты подготовки будущего учителя.

Педагогический дизайн (от англ. Instructional Design – наука создания подробного описания условий разработки, оценки и реализации ситуаций, способствующих обучению [1]) представляет собой систематическую разработку педагогических спецификаций с использованием учебных и педагогических теорий для обеспечения высокого качества преподавания, процесс анализа потребностей и целей обучения, а также разработки системы преподавания для удовлетворения

этих потребностей, предусматривает разработку педагогических материалов и видов деятельности, а также тестирования и оценки эффективности всех педагогических и учебных видов деятельности [2]. Таким образом, можно сделать вывод, что педагогический дизайн охватывает всю деятельность по форматированию содержания, подготовленного специалистом-предметником. В качестве основной цели педагогического дизайна нами определяется создание и поддержка такой образовательной среды, в которой, на основе наиболее рационального представления, взаимосвязи и сочетания различных типов образовательных ресурсов, обеспечивается психологически комфортное и педагогически обоснованное развитие субъектов

Процесс проектирования педагогических объектов сравнительно хорошо исследован в литературе. В самом общем виде, процесс проектирования педагогических объектов и систем предполагает осуществление определенной последовательности шагов: 1) составление теоретической (идеальной) модели объекта, выявление его существенных свойств; анализ принципов и условий его функционирования; 2) разработку проектной модели объекта; 3) создание экспериментальной модели объекта (практическую реализацию проектной модели) и ее апробацию в педагогической действительности; 4) анализ результатов эксперимента и коррекцию проекта [1,

2]. *Проектирование педагогического дизайна* представляет собой сложный, многоуровневый, спланированный и систематический процесс, предусматривающий прохождение проекта через пять стадий: 1) анализ образовательных целей и особенностей учебной дисциплины; 2) разработка дизайнерских планов, направленных на достижение потребностей в обучении; 3) преобразование дизайнерских предложений в учебные материалы; 4) использование учебных материалов учащимися; 5) оценка эффективности учебных материалов и их коррекция.

Так как указанные отдельные элементы часто формируются узкими экспертами, специализирующимися на разработке конкретных средств обучения, то специалист в области педагогического дизайна должен быть способен эффективно наладить взаимодействие как со специалистами-предметниками, так и со специалистами, занятыми в производстве средств обучения. Таким образом, компетентность современного педагога связана со знаниями о границах применимости компьютерной техники, анализом целевой аудитории, компетенций и результатов обучения, структурированием содержания, выбором средств обучения, определением онлайн-новых педагогических стратегий, разработкой стратегий предварительной оценки, работой с системами управления обучением, разработкой методических рекомендаций в отношении стиля учебного контента, анализом и переформатированием содержания, оценкой эффективности педагогического дизайна.

Решение такой значительной проблемы, как подготовка студентов к проектированию педагогического дизайна, требует четкой теоретико-методологической основы к своей организации, в котором должны быть заложены ведущие тенденции развития общества, так как она является необходимым атрибутом представляемой концепции, поскольку определяет комплекс стратегических направлений исследования, что обеспечивает решение ряда проблем, среди которых: 1) упорядочивание понятийно-терминологического поля; 2) определение новых особенностей и свойств подготовки студентов к проектированию педагогического дизайна; 3) выявление закономерностей и принципов данного процесса; 4) обозначение слабоизученных сторон рассматриваемой проблемы; 5) определение перспектив развития изучаемого направления и в связи с этим педагогической науки в целом [5]. В качестве теоретико-методологической основы выступает совокупность методологических подходов, так как исследуемое педагогическое явление в силу своей сложности не должно изучаться с одной точки зрения. Необходимо отметить, что термин «подход» является полисемичным и может рассматриваться как:

- логико-гносеологическое и методологическое образование, предельно строго выражающее только направленность научного исследования, ограничивающее её, как правило, только одним аспектом (в крайнем случае, несколькими взаимосвязанными направлениями), но, в отличие от метода, принципиально лишённое какого бы то ни было ограничения и даже четкой фиксации тех средств, которыми ведётся исследование;

- комплекс парадигматических, синтагматических и прагматических структур и механизмов в познании, практике, характеризующий конкурирующие между собой стратегии и программы в науке, политике или организации жизнедеятельности человека;

- принципиальная методологическая ориентация исследования, точка зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования.

Нами разделяется мнение Е.Ю. Никитиной о том, что *подход* – это стратегия исследования изучаемого процесса, проявляющаяся в определенных закономерностях и особенностях. Решение любой исследовательской задачи предполагает выбор теоретико-методологической основы, которая является доминирующей для решения научно-исследовательской задачи [5]. С нашей точки зрения, подготовка студентов к проектированию педагогического дизайна является сложным педагогическим феноменом, что требует применения ком-

плекса методологических подходов, обеспечивающих получение разноплановых характеристик исследуемого явления. Правомерность такой позиции обуславливается ещё и организационной связью научных подходов между собой, которая вытекает, как отмечает Э.П. Семе-нюк, из внутренней взаимосвязи категорий, составляющих семантическое ядро каждого подхода [6]. Взаимодополняющая разработка методологических подходов предполагает установление диалектической связи между ними, взаимосвязанное использование при выявлении характерных свойств исследуемого феномена, определение сильных и слабых сторон каждого подхода для решения поставленной проблемы с позиции продуктивности его использования, установление функционального назначения каждого из них и раскрытие результатов их использования в соответствии с иерархической значимостью для изучения процесса подготовки студентов к проектированию педагогического дизайна. Реализация последнего положения предполагает определение роли каждого подхода в исследовании.

Партисипативный подход выбран нами в качестве конкретно-научной основы подготовки студентов вуза к проектированию педагогического дизайна. Термин «participative management» дословно означает «управление, основанное на участии» [2]. Концепции ведущих современных теоретиков менеджмента содержат следующие аспекты партисипативности: активность в участии в делах организации, повышение удовлетворенности, качества работы и производительности, возрастание чувства ответственности за результаты деятельности. Партисипативное управление можно рассматривать как один из общих подходов к управлению человеком в организации. Целью партисипативного управления является совершенствование использования всего человеческого потенциала организации. Ключевой термин «участие» подразумевает различные формы участия работников в управлении компанией, а также участие сотрудников в собственности компании-работодателя. Партисипативные типы структур могут использоваться в различного рода организациях независимо от их размера и отраслевой принадлежности. Они могут распространяться только на часть или отдельный уровень в организации, а могут охватывать и на всю организацию. Их внедрение может проводиться как сверху, так и снизу путем постепенного и последовательного охвата одного уровня за другим. Однако наибольший результат дает использование партисипативного подхода в организациях, занимающихся слабоструктурированной деятельностью. В видах деятельности, где нет жестких алгоритмов, а сотрудники никогда не решают одинаковых задач, очень важно постоянно поддерживать творческий тонус, что максимально хорошо обеспечивается партисипативным управлением. Это относится, прежде всего, к научной, исследовательской, инновационной, консультативной деятельности, а также к высшему образованию.

Ориентация образовательного процесса в высшей школе на партисипативность обеспечивает, прежде всего, повышение качества управления, обусловленное, во-первых, углублением и расширением взаимодействия субъектов образования, во-вторых, повышением комфортности образовательного процесса в целом, в-третьих, формированием необходимых для продуктивной совместной работы личностных качеств участников взаимодействия, в-четвёртых, максимально эффективным использованием возможностей для решения поставленной проблемы. В теории педагогики идеи партисипативного подхода впервые были введены в научный оборот Е.Ю. Никитиной и в дальнейшем получили широкое развитие в исследованиях ее учеников (О.Ю. Афанасьева, И.В. Касьянова, И.А. Кравченко, Е.Б. Плохотнюк, М.В. Смирнова и др.). Контент-анализ проблемы партисипативного управления в педагогике позволил нам определить *партисипативность* в педагогической концепции подготовки студентов к проектированию педагогического дизайна как взаимодействие преподавателя и студентов для нахождения общности взглядов, обеспечения активности и ответственности студентов, выработки и реализации совместного решения, которое является субъект-субъектным. В связи с этим меха-

низм такого взаимодействия должен быть близок переговорам с целью нахождения общности взглядов на проблему принятия единого согласованного решения и обеспечения активности обучаемых. Характерными чертами, присущими партисипативному подходу как конкретно-научной основе педагогической концепции подготовки студентов к проектированию педагогического дизайна, являются:

- совместное принятие и исполнение решений преподавателем и будущим учителем;
- диалогическое взаимодействие преподавателя и студента, основанное на паритетных началах;
- достижение консенсуса при решении профессионально-значимой задачи;
- добровольность и заинтересованность всех участников образовательного процесса;
- коллективная ответственность.

Актуальность применения партисипативного подхода в качестве теоретико-методологической основы конкретно-научного уровня обоснована осознанием смысла перемен в профессиональной и общественной сфере, актуализацией творческой активности, так как каждый человек может проявить себя и свои знания, выдвигая то или иное предложение для решения конкретной профессионально-значимой проблемы. Целью применения партисипативного подхода является совершенствование использования всего личностного и профессионального потенциала будущего учителя для проектирования педагогического дизайна. Применение партисипативного подхода предъявляет особые требования к методам и формам организации педагогического образования. К числу партисипативных методов и форм организации подготовки студентов к проектированию педагогического дизайна мы относим: 1) работу малых групп (6 – 9 человек), в которых будущие учителя обсуждают профессионально-значимые проблемы,

совместно ищут возможные пути решения, помогают друг другу реализовывать принятые решения; работа в группах нацелена на повышение командной ответственности и командного взаимодействия, что в конечном итоге приводит и к повышению эффективности; 2) практику регламентированного сбора идей и предложений будущих учителей по наиболее важным вопросам педагогического проектирования (инновационные формы опроса, проведение проблемных семинаров, творческих лабораторий); 3) создание межфункциональных комиссий, суть которых состоит в том, что постоянная или динамичная группа студентов обсуждает какую-либо актуальную проблему проектирования педагогического дизайна, и каждый вносит свой вклад в общий результат группы.

Педагогическое моделирование, экстраполярный прогноз и опытно-поисковая работа позволили нам в качестве результата применения партисипативного подхода определить: а) развитие информационно-проектной компетентности студентов; б) повышение мотивации обучения, удовлетворенность проектно-педагогической деятельностью; в) актуализацию потенциала, первичную профессиональную идентификацию студента; г) удовлетворение потребности достижения, самореализацию, самоутверждение; д) формирование представлений о философии образования, педагогической культуре посредством развития приверженности группе, коллективу, развития толерантности, уважения противоположного мнения.

Таким образом, проведённый нами каузально-функциональный анализ научной литературы позволил определить, что адекватной теоретико-методологической основой конкретно-научного уровня является партисипативный подход как соответствующий и требованиям профессиональной подготовки будущих педагогов, и специфике их будущей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Armstrong, A.-M. Instructional Design in the Real World: A View from the Trenches. – California: Issue.
2. Краснянский, М.Н. Основы педагогического дизайна и создания мультимедийных обучающих аудио/видео материалов: учеб.-метод. пособие / М.Н. Краснянский, И.М. Радченко. – Тамбов: ТГТУ, Педагогический Интернет-клуб, 2006.
3. Заир-Бек, Е.С.. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию: автореф. дисс... д-ра пед. наук. – СПб.: РГПУ, 1995.
4. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская. – М.: изд. центр «Академия», 2007.
5. Никитина, Е.Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вуза: перспективные подходы / Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева. – М.: МАНПО, 2006.
6. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2006.

Статья поступила в редакцию 20.03.10

УДК 371.315.5

Ю.С. Лактионова, ст. преп. МаГУ, г. Магнитогорск, E-mail: kp1967@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО-ДИДАКТИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ

В статье рассматриваются результаты, полученные в процессе экспериментальной работы по реализации выделенных автором педагогических условий эффективности развивающего обучения информатике в 11-х классах общеобразовательной школы на основе учебно-дидактического комплекса.

Ключевые слова: развивающее обучение информатике, информационно-коммуникационные технологии, учебно-дидактический комплекс, экспериментальная работа.

Информатика в настоящее время одна из наиболее перспективных отраслей научного знания, формирующая системно-информационный подход к анализу окружающего мира, изучающая информационные процессы, методы и средства получения, преобразования, передачи, хранения и использования информации; стремительно развивающаяся и расширяющаяся область практической деятельности человека, связанная с использованием информационных технологий. Актуальность изучения информатики не требует доказательств. Однако анализ данных результатов единого государственного экзамена по информатике позволил сделать вывод о недостаточной эффективности обучения указанному курсу.

Существует необходимость создания более эффективных методов, форм учебной деятельности, которые дадут предпосылки для организации полноценных процессов обучения, самообразования и развития личности. В связи с этим в основу школьной образовательной программы по информатике должна быть положена система развивающего обучения, которая является целостной психолого-педагогической системой, альтернативной традиционной школе. «В основе теории развивающего образования лежат такие фундаментальные понятия как понятие деятельности, идеального и сознания, личности; даются логико-психологические основания эмпирического и теоретического мышления; описывается учеб-

ная деятельность школьников, осуществление которой способствует их психическому развитию [1, с. 53]».

Целью экспериментальной работы, результаты которой представлены в данной статье, явилась реализация условий эффективности развивающего обучения информатике: осуществление **активной позиции учащегося в учебном процессе и использование системы электронной поддержки деятельности учащихся и учителей в процессе обучения информатике в 11 классе.**

Одной из задач констатирующего этапа эксперимента явилось определение состояния качества подготовки учащихся 11-х классов средней общеобразовательной школы по курсу «Информатика и ИКТ» в системе развивающего обучения, т.е. оценка уровня знаний и умений в указанной области, а также сформированности значимых качеств личности и ценностных ориентаций учащихся 11-х классов. Для этого нами были сформированы группы учащихся, которые имели одинаковые начальные параметры, но отличались ориентацией на разные педагогические условия. Первая экспериментальная группа (ЭГ-1) – ориентирована на проверку условия организации активной позиции учащегося в учебном процессе. Вторая экспериментальная группа (ЭГ-2) – ориентирована на проверку условия использования системы электронной поддержки деятельности учащихся и учителей при работе с дидактической системой. Третья группа (ЭГ-3) – ориентирована на проверку всего комплекса педагогических условий.

Нами определены критерии, характеризующие состояние знаний и умений в области информатики и ИКТ, а также сформированности значимых качеств личности и ценностных ориентаций у учащихся 11 классов и способы их выявления.

Результативный критерий характеризует знания учащегося по курсу информатики. Его показатели – это объем, глубина, прочность и системность знаний. Выявляется путем анализа ответов на занятиях, анализа контрольных и творческих работ учащихся.

Процессуальный критерий отражает усвоение учебных умений по курсу информатики. Показателями критерия – понимание необходимости изучать информатику, применение умений в области информатики в повседневной жизни, знание основных видов умений информатики, соответствующих старшему школьному возрасту, и их составляющих компонентов, умение использовать знания по информатике в практической деятельности, стремление и способность к самостоятельному использованию опыта деятельности информационного характера, степень владения умениями. Методами выявления показателей критерия являются: наблюдение за деятельностью во время практических работ, экспертные оценки, беседы, анализ выполнения различных заданий.

Личностно-ценностный критерий отражает интерес к жизни в семье, в школе, города с точки зрения информатики, потребность в изучении дополнительной литературы по информатике; направленность на созидательный характер; наличие значимых качеств личности. Выявление данного показателя осуществляется посредством экспертных оценок, наблюдения, анализа творческих работ.

Мы выделили три уровня знаний и умений в области «Информатика и ИКТ», а также сформированности значимых качеств личности и ценностных ориентаций учащихся 11 классов: низкий, средний и высокий. Дадим общую характеристику уровней сформированности исследуемых качеств.

Первый уровень (низкий) характеризуется наличием отдельных, не связанных между собой сведений в области информатики. Фонд знаний представляет собой описание фактов, учащийся не видит внутрипредметных связей между фактами и явлениями, плохо ориентируется в фактическом материале. Учащиеся не осознают значимость имеющихся знаний. **Отсутствуют умения предполагать конечный результат и намечать порядок действий по его достижению, осуществление контроля за выполненными операциями происходит по определенным, зафиксированным правилам. Характерно имитирование действий учителя, без осознания назначения производимых действий, подготовка в области информатики проявля-**

ется стихийно, не постоянно. Ценностные ориентиры если и есть, то проявляются в незначительной степени. Отсутствует направленности на созидательные ценности. При отсутствии контроля со стороны педагога учащийся проявляет небрежность, неряшливость, безответственность, устранение чего осуществляется посредством полного разъяснения учителем по каждому этапу действий. Отмечается также узкий круг контактов, отсутствие определения себя как личности, практически полное отсутствие таких черт личности как гуманность, положительная самооценка, рефлексия.

Второй уровень (средний) характеризуется тем, что учащиеся имеют представление об информатике; большую часть сведений взаимосвязывают и объясняют; ученик испытывает потребность в приобретении знаний, фонд знаний включает в себя не только факты, но и понятия, идеи, однако знания ограничены небольшим набором фактов, не всегда четко осознаются внутрисубъектные связи. Присутствует умение при незначительной помощи учителя предполагать конечный результат и намечать порядок действий по его достижению, осуществление контроля происходит в сотрудничестве с учителем. Подражание действиям учителя и самостоятельные действия присутствуют в равной степени; наблюдается стойкое формирование ценностных ориентации; подготовленность в области информатики в большей степени постоянна. Учащийся проявляет бережное отношение к своей и общественной собственности, практически всегда опрятен, отличается ответственностью, выполнением всех инструкций. Наблюдается лишь кратковременное отсутствие указанных качеств, наличие которых восстанавливается после указаний на них учителем. Отмечается также расширенный круг контактов с частичной избирательностью в общении. Признаки гуманного отношения к окружающей действительности, рефлексии и ощущения себя как личности проявляются периодически, стихийно.

Третий уровень (высокий) характеризуется наличием достаточно полных для данной возрастной группы знаний курса «Информатика и ИКТ», которые учащиеся связывают между собой, определяя причины и следствия; присутствует умение использовать знания для решения конкретной проблемы, применение знаний обосновано и аргументировано, имеет место быть сравнение и анализ; наблюдается стремление самостоятельно изучать некоторые вопросы информатики, активно привлекать взрослых к решению проблем. Отмечается наличие умения самостоятельно предполагать конечный результат и намечать структуру действий по его достижению, поэтапный контроль осуществляется самостоятельно самим учащимся; отмечается стремление к планомерному, последовательному изучению фактов, активная направленность на созидательные ценности. Присутствует наличие у учащегося бережного отношения ко всем видам имущества, стремление рационального использования ресурсов, нетерпимости к неряшливости, безответственности, принятием самостоятельных решений, стремление к сотрудничеству с учителем. Отмечается широкий круг контактных групп, в которые включается старшеклассник; имеется большая избирательность в общении, которая проявляется в частности в четкой дифференциации групп общения на товарищеские (с достаточно широким составом членов и ограниченной интенсивностью общения внутри них) и дружеские (с которыми старшеклассник идентифицирует себя). У учащегося проявляется адекватная позитивная самооценка, рефлексия, определение значимости себя как личности, проявляются сформированные гуманистические ценностные ориентации.

Все три уровня взаимосвязаны друг с другом, каждый предыдущий обуславливает последующий и включается в его состав.

На основании общей качественной характеристики уровней нами были даны количественные характеристики групп учащихся участвующих в эксперименте. Работы учащихся оценивались по следующей системе: 5 баллов – нетрадиционное решение; 4 балла – правильное, но традиционное; 3 балла – решение без обоснования, по алгоритму; 2 – задание не ре-

шено, но была попытка решения; 1 – задание не решено. Определение уровня такого критерия как личностно-ценностный осуществлялось посредством экспертных оценок, выставляемых учителями педагогами.

Отнесение учащегося к определенному уровню знаний и умений в области информатики и ИКТ, а также сформированности значимых качеств личности и ценностных ориентаций проводилось при помощи выведения среднего балла по трем показателям (1 – оценка владения знаниями и в области информатики и ИКТ, оперирования понятиями; 2 – оценка полноты усвоения ведущих умений информатики; 3 – оценка сформированности значимых качеств личности и ценностных ориентаций). Если средний балл соответствовал интервалу $0 < X < 3$ – уровень низкий, $3,1 < X < 4,1$ – уровень средний, $4,1 < X < 5,0$ – высокий уровень. Процентные показатели количества учащихся относящихся к определенным уровням знаний и умений в области информатики и ИКТ, а также сформированности значимых качеств личности и ценностных ориентаций учащихся 11 классов для каждой из четырех групп школьников представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты констатирующего этапа эксперимента по реализации в образовательном процессе учебно-дидактического комплекса развивающего обучения

Группа	Уровни			Средний балл уровня X
	низкий	средний	высокий	
КГ	80,8	19,2	0,0	3,2
ЭГ-1	75,9	20,7	3,4	3,2
ЭГ-2	74,0	25,9	0,0	3,2
ЭГ-3	76,0	24,0	0,0	3,2

Средний балл уровня определялся по формуле:

$$X = 1/n \sum_{i=1}^n X_i \quad (1).$$

Сходные значения среднего балла в рассмотренных группах подтверждают факт сходности этих групп на констатирующем этапе эксперимента.

Проведенная работа по изучению уровня знаний и умений в области информатики и ИКТ, а также сформированности значимых качеств личности и ценностных ориентаций, учащихся 11-х классов показала недостаточный уровень изучаемого. Что, на наш взгляд, обусловлено неэффективностью применяемых в образовательном процессе методик. Данные констатирующего этапа экспериментальной работы позволили сделать вывод о необходимости применения в образовательном процессе учебно-дидактического комплекса по курсу информатики для 11-х классов.

Экспериментальная работа по внедрению указанного комплекса строилась на основе создания выделенных нами педагогических условий. Необходимо отметить, что во всех мероприятиях по работе с учителями основной акцент делался на реализацию ими в процессе обучения учащихся принципов технологии развивающего обучения.

В ходе организации активной позиции учащегося в учебном процессе нами было решено использовать поисковые, рефлексивные, дискуссионные, диалоговые и исследовательские методы, анализ, синтез, обобщение, поощрение, стимулирование и др. методы повышения учебной активности учащихся. Процесс обучения проходил в форме проблемных лекций и семинаров, практических занятий, самостоятельной работы, дискуссий, консультаций и конкурсов. Проблемные задачи, нацеленные в том числе на поиск рационального способа решения и решаемые с использованием алгоритмического предписания; задания, в том числе рефлексивные, вопросы, ситуации, информационные средства; творческие задания и задачи (на разные способы решения, обратные данным), а также различные варианты дидактических игр явились средствами реализации данного условия.

Условие использования системы электронной поддержки деятельности учащихся и учителей при работе с дидактической системой было выполнено внедрением в педагогический процесс разработанного в рамках данного проекта электронного учебно-дидактического комплекса «Информатика».

Формирующий этап экспериментальной работы проходил в естественных условиях образовательного процесса средней общеобразовательной школы. Для получения достоверных результатов опытно-экспериментальной работы была осуществлена диагностика эффективности подготовки учащихся 11-х классов по курсу «Информатика и ИКТ», включающая несколько комплексных срезов. В экспертную комиссию, участвующую в диагностике входили: директора школ участвующих в эксперименте, заместители директоров школ по воспитательной, научно-методической и учебной работе, ученые Магнитогорского Государственного университета, учителя информатики, имеющие высшую и первую квалификационную категорию и психолог школы.

Второй срез в 11-х классах проводился в конце первого полугодия. На основании экспертных оценок и контрольный работ можно сделать вывод, что реализация учебно-дидактического комплекса по информатике для 11-х классов информационно-технологического профиля, основанной на принципах развивающего обучения, уже на этом этапе позволяет говорить о некоторых позитивных результатах. Так в ЭГ-1, ЭГ-2 и ЭГ-3, где обеспечивалась реализация различных педагогических условий, в сравнении с предыдущим срезом на низком уровне количество учащихся значительно уменьшилось, на среднем и высоком уровне отмечен рост количества учащихся. В КГ также обозначились изменения, однако незначительные.

Третий (итоговый) срез был проведен в конце учебного года и показал значительные положительные изменения уровня знаний и умений по курсу информатики и ИКТ, а также уровня сформированности значимых качеств личности учащихся 11-х классов. Необходимо отметить также значительную разницу между данными, полученными в результате среза в экспериментальных и контрольной группах. Сравнительные данные процентов учащихся разных уровней знаний и умений в области информатики и ИКТ, а также сформированности значимых качеств личности учащихся 11-х классов в экспериментальных и контрольной группах на итоговом срезе представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты итогового среза экспериментальной работы по реализации в образовательном процессе учебно-дидактического комплекса развивающего обучения информатике

Группа	Уровни			Средний балл уровня X
	низкий	средний	высокий	
КГ	44,7	41,1	14,2	3,8
ЭГ-1	23,6	51,6	24,8	3,8
ЭГ-2	18,1	51,7	30,2	3,8
ЭГ-3	4	64	32	3,8

Динамика изменения процента учащихся низкого, среднего и высокого уровня представлена в таблице 3.

Таблица 3

Динамика изменения процента учащихся низкого, среднего и высокого уровня знаний, умений по курсу «Информатика и ИКТ» и сформированности значимых качеств личности у учащихся 11-х классов

Название группы	Данные срезов	
	Низкий уровень	

	Первый срез	Второй срез	Итоговый срез
КГ	80,8	75,6	44,7
ЭГ-1	75,9	60,1	23,6
ЭГ-2	74	61,1	18,1
ЭГ-3	76	59,9	4
	Средний уровень		
	Первый срез	Второй срез	Итоговый срез
КГ	19,2	23,2	41,1
ЭГ-1	20,7	31	51,6
ЭГ-2	25,9	32	51,7
ЭГ-3	24	30,9	64

	Высокий уровень		
	Первый срез	Второй срез	Итоговый срез
КГ	0	1,2	14,2
ЭГ-1	3,4	8,9	24,8
ЭГ-2	0	6,9	30,2
ЭГ-3	0	9,2	32

В результате анализа данных по распределению учащихся контрольной и экспериментальных групп по уровням знаний и умений в области информатики и ИКТ, а также сформированности значимых качеств личности и ценностных ориентаций учащихся 11-х классов подтвердилось наше предположение о необходимости использования в процессе обучения информатике учебно-дидактического комплекса разработанной системы развивающего обучения.

Библиографический список

1. Беликов, В.А. Организация педагогического эксперимента в образовательных учреждениях. – Магнитогорск, 2007.
 2. Беликов, В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект. – М.: Владос, 2004.
 3. Воронцов, А.Б. Практика развивающего обучения по системе Д.Б. Эльконина. Из опыта работы ЭУК «Школа развития». – М.: ЦПРО «Развитие личности», 1998.
 4. Скаткин, М.Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении. – М.: Педагогика, 1965.
- Статья поступила в редакцию 20.03.10

УДК 378

Е.Б. Плотникова, доц. МаГУ, г. Магнитогорск, E-mail: sit-masu@masu.ru

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА СРЕДСТВАМИ ВОСПИТЫВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

В данной статье представлена модель развития у студентов гуманитарных вузов интеллектуальной культуры. Описание модели имеет теоретическую и практическую значимость, оно для настоящего времени актуально, специфично своей закрепленностью за направлением подготовки студентов как будущих специалистов.

Ключевые слова: интеллектуальная культура студентов гуманитарных вузов, воспитывающее обучение студентов, интеллектуально-нравственный подход к обучению в вузе, организованная интеллектуальная социализация студентов, социально-этическая концепция организации интеллектуального труда.

Ситуация в профессиональном образовании России начала XXI века определяется задачами формирования у будущих специалистов опыта быстрого и разумного реагирования на изменения в жизни. Объем и сложность профессиональных функций, ролей человека при этом очевидно возрастает. Увеличивается необходимость в опыте квалифицированного решения задач повышенной сложности на основе науки и здравого смысла. К организаторам профессионального образования все это предъявляет ряд требований, в частности актуализирует проблему поиска и эффективной реализации средств повышения уровня интеллектуально-нравственного потенциала студентов, развития у студентов признаков интеллектуальной культуры.

Наш исследовательский опыт позволяет утверждать, что такими средствами являются воспитывающее обучение, интеллектуально-нравственный подход к организации обучения студентов в вузе. Применительно к студентам, обучающимся в гуманитарном вузе, это означает активное применение средств техник/технологий обучения моделированию систем социально-культурной рациональности, освоения и присвоения артефактов идеологии эстетизма.

Воспитывающее обучение и интеллектуально-нравственный подход к организации обучения студентов в современном вузе – атрибуты организованной социализации интеллектуального опыта студентов (интеллектуальной социализации). Сегодня на «выходе» из вуза это опыт кадров, готовых к композиции культуры в обществе, к эффективному решению профессиональных задач, осложненных факторами «необузданного» рынка – объективными и не всегда управляемыми факторами социально-экономического развития.

Считается, что в современном состоянии высшее образование России переживает этап перестройки и связанного с ней

кризиса внутриотраслевой культуры. Реализация в нем средств воспитывающего обучения и интеллектуально-нравственного подхода к организации высшего образования действительно осложнены. Среди наиболее заметных проблем: 1) интеграция российской образовательной системы в мировое культурное пространство, соперничество на этом фоне в культуре вузов идей глобализации и национальной дифференциации; 2) широкая доступность для студенческих кругов познавательной информации, имеющей как научный, так и псевдонаучный характер, часто увеличивающей степень интеллектуального анархизма будущих профессионалов, разрушения иммунитета к «вирусам» в их менталитете; 3) утверждение неклассического этапа развития науки и недостаточной разработанности в научных исследованиях способов синтезирования естественно-научной и гуманитарной методологий, готовности студентов эту (новую) методологию осваивать. Иначе говоря, это то, что провоцирует общую дегуманизацию высшего образования, взаимное отчуждение феноменов здоровья, интеллекта и культуры, часто развитие интеллектуального «паразитизма» студентов, во всяком случае, дезориентации в мире интеллектуальных ценностей и методов познания.

Осмысление высшего образования в этой связи должно находиться под контролем общественности, обладающей механизмами сохранения и укрепления национального менталитета, влияющей на механизмы обучения и воспитания студентов, на поддержку в образовательном учреждении интеллектуально-нравственной и здоровьесберегающей культурной среды. Однако для России эти вопросы сегодня остаются не урегулированы.

Тщательного анализа, например, требуют такие аспекты как: общий уровень интеллектуальной адекватности и качество профессиональных компетенций студентов; феномены

корректности и этос поведения участников образовательного взаимодействия в исследовательской, проектировочной и художественно-творческой деятельности. Осмысления требуют также: рациональные и эмоциональные, организационно-управленческие детерминанты развития культурной сферы студентов, специфика воспитательных задач процесса обучения.

Науке еще предстоит обосновать принципы, формы и методы образования, воспитания и развития такого типа человека, который владел бы в совершенстве умениями, выдвигаемыми в качестве требования в складывающейся социально-культурной ситуации. Практика же, отдельные идеи в данном направлении уже предлагает. Приведем пример таких «предложений» и связанных с ними научных обоснований на примере организации профессиональной подготовки кадров для сферы сервиса и туризма.

Профессиональное (специалист) и профессионально профилированное (бакалавр, магистр) образование кадров сферы сервиса и туризма развивается в настоящем по пути совершенствования и обновления методологической базы. Исторически сложилось, что в исследованиях по данному направлению лидируют культурологический, социологический и экономический подходы, также широко применяются принципы и методы общей теории познания. При этом экономико-центристская направленность (XVIII – XIX вв.) в исследованиях сначала активно соперничала с социально-центристской (расцвет в XX в.), наконец, обрела понимание важности конвергентного движения (в XXI в.). Особую роль в исследованиях профессиональной и профессионально профилированной подготовки кадров для сферы сервиса и туризма в настоящее время, таким образом, играет полидисциплинарный межнаучный подход. Такие понятия, как «услуга» или «сервис», «комплекс услуг» все чаще являются предметом исследования уже не на уровне философии, культурологии, филологии, социологии и др., а чаще в контексте научных отраслей этносервиса, геокультуры, сервис-менеджмента.

Теоретически обосновано, что труд в сфере сервиса и туризма во многом отличается от труда в промышленном или сельскохозяйственном производстве. Выделяется в нем наличие у субъекта культурной убежденности, творческой гибкости и мобильности. Однако, существует проблема управления культурным возрастом руководителей и служащих, чувствительностью к противоречиям жизни. Исследователи указывают на низкое количество и качество культурологических знаний работников, отсутствие в их жизненной позиции идеологической четкости и ясности, наличия мотива объективного, всестороннего и комплексного толкования реальности. В процедурах аттестации работников не фигурирует, например, понятие о культуроёмкости профессиональных компетенций работников, не достаточно выражены признаки интеллектуальной культуры, например, маркетологов или менеджеров сервисного/туристского предприятия (это особенно актуально для работников предприятий социально-культурного сервиса и туризма).

Понятие культуроёмкости того или иного вида труда, компетенций работников выведено нами по аналогии с понятиями трудоёмкости и наукоёмкости. Оно включает в себя количественный показатель культуросообразности трудовой деятельности, ценностной ее наполненности, достаточной выраженности у субъекта прикрепленности к той или иной культуре. Культуроёмкость компетенций будущих кадров сферы сервиса и туризма классифицируется нами по трем признакам. Это: культуроёмкость общих (жизненных) и частных (профессиональных) компетенций; культуроёмкость интеллектуальных (логических и интуитивных) компетенций; культуроёмкость творческих (этических и эстетических) компетенций.

Общая система компетенций кадров сервисного/туристского предприятия в целом состоит из организационно-управленческой, производственно-технической, научно-исследовательской разновидности. Когда реализацию таких компетенций оценивают так, что речь идет о преодолении интеллектуального «варварства», «разгильдяйства», «анархизма» и «паразитизма», когда компетенции характери-

зуются доказательным знанием, разумным скептицизмом, многомерностью понимания явления, колоритностью восприятия, цитатностью мышления, дисциплиной, корректностью и ответственностью интеллектуального поведения субъекта, закрепленностью идей за моделями конкретной культуры, то речь идет о культуроёмкости компетенций и о признаках интеллектуальной культуры.

Используется в оценке культуроёмкости компетенций кадров сферы сервиса и туризма математический язык. Он не только точно и конкретно характеризует показатели, но также отражает закономерную связь, зависимость высокого качества деятельности служащих от ряда факторов: правовой осведомленности; активности и инициативности; предпочтительности групповых и коллективных способов принятия решения; признания личной ответственности служащего за результаты как индивидуального, так и коллективного труда. Обозначение математических методов исследования культуроёмкости компетенций служащих дается в понятии о культурометрии. Культурометрия – научная область, изучающая динамику, закономерности в культурных явлениях. Методы культурометрии включают в себя следующие методы статистических наблюдений [1]:

- приведения параллельных данных (основан на сопоставлении двух или нескольких рядов статических величин; позволяет установить наличие связи и получить представление о ее характере; часто с увеличением величины X величина Y также возрастает; описывается уравнением прямой или уравнением параболы второго порядка, графически изображается с помощью поля корреляции, где в оси абсцисс откладывается значение факторного признака, а на оси ординат – результативного);

- корреляционный анализ (количественное определение тесноты связей между двумя или множеством признаков явления, выражается величиной коэффициента корреляции, что дает возможность определить полезность факторных признаков при построении уравнения множественной регрессии);

- хронометраж (разделение процесса на элементы, их исследование и получение обоснованных опытно-статистических норм обеспечивающей процесс деятельности; применяется для анализа приемов деятельности и определения длительности повторяющихся в деятельности элементов; называют методом нормирования деятельности);

- мониторинг (длительное наблюдение за поведением объекта исследования с указанием изменений на каждый определяемый заранее отрезок времени);

- сравнительных статистических группировок и классификаций (образование групп на основе закрепления за каждой группой определенной доли единиц совокупности; метод позволяет получить общее представление о различных сторонах изучаемого объекта, выявить закономерности изменения основных показателей в совокупности, установить взаимосвязи и взаимозависимости различных явлений, определить влияние факторов на изменение результативного признака);

- смыкания рядов динамики (объединение в один ряд двух или нескольких рядов динамики, обозначается коэффициентом опережения/замедления) и др.

Культуроёмкость компетенций служащих сервисного и туристского предприятия отражается в коэффициенте этической нагрузки деятельности служащих, превышающий коэффициент формально усвоенных приемов этой деятельности:

$$Q_{к.} = Q_{этич.н. д.} > Q_{усв.пр. д.}$$

Культуроёмкими в профессиональной и профессионально профилированной деятельности служащих сервисного и туристского предприятия следует считать действия, в процессе реализации которых возникает не просто социально-культурная ситуация, а ситуация, имеющая свойства рациональной.

Показатели социально-культурной рациональности:

- 1) общественная полезность результата работы служащих (n_1);
- 2) объективность в выборе способов достижения цели (n_2);
- 3) идеологическая закрепленность идеи (n_3);

4) корректность когнитивного поведения служащего – отсутствие когнитивной «зависти», когнитивной «трусости», когнитивной «безответственности», когнитивного «воровства» (n4).

Эти показатели характеризуются: 1) переменными величинами (n1, 2, 3...); 2) переменными отношениями (n1 – n2; n2 – n1; т.д.).

Рациональное – категория, которую с помощью математических (в значении расчетных, точных) методов можно измерить более точно, чем с помощью описательных методов. Рациональное знание – это понятийно-языковая точность суждения, определенность значений, смыслов. Это логическая обоснованность в суждениях, открытость критике, возможность использовать для достижения конкретных адаптивных целей.

В различных интерпретациях названных выше категорий через призму проблемы профессионального и профессионально профилированного образования кадров для сферы сервиса и туризма актуализируется вопрос о роли социально-этической концепции трудовой деятельности. Как показывают происходящие в обществе события, творчество специалиста данной сферы способно принести обществу долговременное благополучие и безопасность, но также разрушения и страдания. Это говорит об актуальности вопроса профессиональной этики специалистов, осваиваемой уже на этапе «вхождения» в профессию.

Связанный с множеством умений быстрого и квалифицированного принятия решений, интеллектуальный труд служащего сервисного и туристского предприятия требует прочного знания и дисциплинированного выполнения требований профессиональной этики. Дисциплина служащему дает прочную этическую платформу, в решении сложных профессиональных задач позволяет управлять его качеством. Если профессиональная этика интеллектуалом усвоена, то иммунитет его мыслительной сферы в норме, тонус интеллекта высок, вредоносные факторы влияния на них нейтрализуются, а сам труд имеет высокие показатели культуроемкости, социальной эффективности, морального сознания субъекта.

А.А. Остапенко и А.А. Касатиков полагают, что для перехода с уровня на уровень морального сознания человеку необходимо создавать условия индивидуального развития, фиксировать «метки взросления», активизировать «функциональные органы души»: а) возникающие в результате работы над собой; б) обеспечивающие движение человека навстречу требованиям той или иной социальной группы [2, с. 358].

Определенным образом обозначились подобные «метки» в концепции Л. Кольберга о последовательности в этапах роста морального сознания человека (от доморального уровня через уровень конвенциональной морали к высшему уровню – автономной морали). В идеале – чем старше человек, тем многограннее его жизненная позиция, эгоизм сменяется альтруизмом и совестливым отношением к окружающему миру, достояния общества становятся его достоянием. И все это, безусловно, связано с развитием интеллекта. Однако, также известно, что только 10 % молодых людей достигают в этом наивысшего уровня [3, с. 153].

А.М. Кушнир расклассифицировал типы личностей с помощью трехмерной системы координат В.Ф.Моргуна (шкала ценностной направленности – эгоизм, альтруизм; шкала социальной продуктивности – производства, потребления;

шкала уровня деятельности – самостоятельность, зависимость) [2, с. 68].

В нашем осмыслении процессов развития интеллектуальной культуры студентов гуманитарного вуза, формирования и измерения у них культуроемкости профессиональных компетенций данные типы берутся за основу. Сочетание показателей дает восемь типов личности, что вполне отражает и характеристики студентов как носителей интеллектуальной культуры (ИК): 1) зависимый в деятельности, преимущественно потребляющий эгоист – в построенной нами иерархии уровней развития ИК это уровень инкультурации; 2) зависимый в деятельности, продуктивный эгоист – уровень инкультурации; 3) самостоятельный в деятельности и эгоистичный потребитель – уровень развития признаков ИК и обогащения интеллектуальных черт характера; 4) самостоятельный в деятельности и продуктивный эгоист – уровень развития признаков ИК и обогащения интеллектуальных черт характера; 5) зависимый в деятельности, альтруистичный потребитель – уровень развития признаков ИК и обогащения интеллектуальных черт характера; 6) зависимый в деятельности, продуктивный альтруист – уровень развития признаков ИК и обогащения интеллектуальных черт характера; 7) независимый в деятельности, альтруистичный потребитель – уровень развития признаков ИК и обогащения интеллектуальных черт характера; 8) независимый в деятельности, продуктивный альтруист – высший уровень ИК.

Повторяем: непреходящую роль в развитии у студентов современного вуза признаков интеллектуальной культуры (в том числе повышение культуроемкости профессиональных компетенций специалистов, задействованных в интеллектуальных – творческих – видах труда) играет воспитывающее обучение и интеллектуально-нравственный подход.

Идея воспитания человека в процессе обучения классична. Она принадлежит немецкому педагогу И. Гербарту (1776 – 1841 гг). В России идея развивалась в трудах и педагогическом опыте М.В. Ломоносова, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого и др. Ключевое ее понятие – дисциплинирование у индивида совокупности привычек корректного интеллектуального поведения. И. Герbart считал, что основу воспитывающего обучения составляет нравственное воспитание личности. Интеллектуально-нравственное воспитание – это своеобразная «подгонка» частных интеллектуальных достижений под насущные требования государства и общества.

Для такого воспитания у современных вузов есть все: «хорошие вузы, использующие разные формы обучения и оснащенные по последнему слову техники, высококвалифицированный профессорско-преподавательский состав; не хватает только одного – уважения к человеку, занимающемуся интеллектуальным трудом, культ образованности, учености, эрудированности» [4, с. 175].

Итак, цивилизация поставила человека перед выбором – либо облегчение существования с помощью техники, химии, транспорта, т.п., либо сохранение здоровья и жизни, чистоты и естественной активности природы. При этом интеллектуальная активность людей (служащих предприятий, обывателя) весьма заметно активизируется. Однако не всякий раз эта активность направлена на рационализацию жизни с учетом разумности и здравомыслия. Только интеллектуально-нравственная основа, воспитывающее обучение молодежи способны, хотя и частично, но раз-решить противоречие.

Библиографический список

1. Шамойлова, Р.А. Теория статистики / Р.А. Шамойлова, Н.А. Минашкин, Н.А. Садовникова, Е.Б. Шувалова. – М., 2007.
 2. Остапенко, А.А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии / А.А. Остапенко, А.А. Касатиков. – М., 2005.
 3. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека: учеб. пособие / И.Ю. Кулагина, В.Н. Коллоцкий. – М., 2002.
 4. Пархоменко, Т. Интеллектуальная элита страны и народное образование // Высшее образование в России. – 2008. – № 5.
- Статья поступила в редакцию 20.03.10

УДК 379.8

*Т.П. Степанова, доц. ЧГАКИ, г. Челябинск, E-mail: kp1967@mail.ru***ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ПРИРОДА ДОСУГОВОГО ОБЩЕНИЯ**

В статье рассматривается досуговое общение как взаимодействие человека с человеком, а также предметная сторона данного процесса, значение досугового общения в развитии и консолидации субъектов.

Ключевые слова: общение, досуговое общение, деятельность, взаимодействие, предмет взаимодействия и досуговое общения.

Современное общество, ведущими тенденциями динамики которого являются глобализация, стремительные темпы развития науки и высоких технологий, характеризуется также высвобождением свободного времени, нарастанием социального расслоения, неравенства, усугубляемых отсутствием объединяющих общество идей, культурно-смысловой плюральностью, диверсификацией форм бытия.

Досуг, досуговое общение приобретает значение ресурса, оценивающегося как возможность индивидуально-личностного роста, развития идентичности, креативных и социальных качеств человека. Вместе с тем свободное время, досуговое общение в условиях энтропии, нестабильности, утрате образующих стержень бытия культурных смыслов и ценностей, массовизации, унификации, маргинализации сознания, становится для личности обузой, бременем, испытанием. Расщепление сознания, нарушение целостности личности находит и утверждает себя в деструктивных формах бытия, досугового общения, о чем свидетельствует эмпирическая фактология. Данное обстоятельство обращает внимание на необходимость исследований ресурса свободного времени, досугового общения в развитии идентичности субъектов, перспектив взаимодействия человека с человеком в современном мире.

Исследование досугового общения неизбежно обращает внимание на методологические основания и теоретические разработки этой проблемы. Следует отметить, что проблема общения находит достаточное отражение в научной философской, психологической, культурологической, педагогической литературе в трудах А.Я. Абульхановой-Славской, Г.А. Андреевой, Е.В. Андриенко, А.Г. Асмолова, Г.С. Бахтина, Н.А. Бердяева, А.А. Бодалева, Е.Д. Бресс, М. Бубера, Л.С. Выготского, В.А. Горяниной, И.И. Докучаева, И.Ф. Зимней, Р. Инглхарта, М.С. Кагана, В.А. Лабунской, Э. Левинаса, А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, Ю.А. Менджерицкой, В.Н. Мяснищева, Н.С. Немова, Б.Д. Парыгина, А.А. Реана, С.Л. Рубинштейна, А.И. Тишина, А. Тоффлера, А.Я. Флиера, В. Франкла, К. Ясперса и др.).

Коммуникативным аспектам исследования общения посвящены работы Т.З. Адамьянц, А.К. Болотовой, А.М. Варзалис, Д.М. Гаджикурбанова, Н.С. Данакина, Ю.М. Жукова, И.В. Конева, М.В. Коротичкой, М.Ю. Олешкова, Э.А. Орловой, Л.А. Петровской, Ю. Хабермаса.

Вместе с тем проблема досугового общения остается на периферии исследовательских интересов, в то время как досуговое общение в условиях социальной децентрализации приобретает значение гуманизирующих практик, механизма консолидации уникальных субъектов.

Междисциплинарный гносеологический статус категории досугового общения объясняется рядом обстоятельств: общение как психологическое понятие отражает связи человека с человеком, механизмы этой связи, структуру и функции данного явления.

Указание на досуговый характер общения детерминирует его рассмотрение в контексте свободного времени, темпоральных сдвигов, оказывающих влияние на структуру досуга и возникающих отношений, общения в сфере досуга.

Во взглядах на общение преобладает методология деятельностного подхода. В его рамках не смолкает дискуссия о понятиях деятельность и общение, их соотношении (наиболее рельефно она представлена в научной полемике А.А. Леонтьева и Б.Ф. Ломова). Не отрицая приоритета деятельностного подхода, Б.Ф. Ломов отмечает несводимость

общения к субъектно-объектным отношениям, лишаящим субъектности одного из участников общения, в связи с чем он обращается к понятию взаимодействие, наиболее полно и корректно, по его мнению, определяющего субъектный статус участников процесса общения.

А.А. Леонтьев отмечает, что общение, как и деятельность, является одновременно и способом, и условием актуализации общественных отношений, однако он признает, что не всякое общение реализует общественные отношения, поскольку существуют и специфические формы и виды общения, где соотношение складывается в пользу индивидуально-психологических взаимоотношений (межличностное неформальное общение) [1, с. 235].

В конечном итоге А.А. Леонтьев определяет общение как систему целенаправленных и мотивированных процессов, обеспечивающих взаимодействия людей в коллективной деятельности реализующих общественные и личные, психологические отношения и использующих специфические средства, прежде всего язык [1, с. 240].

Б.Ф. Ломов акцентирует внимание на том, что общение является индивидуальной формой бытия и выступает как самостоятельная и специфическая форма активности субъекта. Ее результат – это не преобразованный предмет (материальный или идеальный), а отношения с другим человеком. Переход от социального аспекта изучения общения к психологическому позволил автору выявить, что реальная жизнь индивида не исчерпывается системой отношений «субъект – объект», т. к. социальное бытие человека включает его отношение не только к предметному миру (природному и созданному человеком), но и к людям, с которыми этот человек вступает в предметные или опосредованные контакты. В процессе общения – специфической формы взаимодействия с другими людьми – осуществляется взаимный обмен деятельностью, представлениями, идеями, установками, интересами и т. д. [2, с. 170]. Таким образом, Б.Ф. Ломов приходит к выводу о том, что общение представляет собой межсубъектное взаимодействие, однако он подчеркивает, что не противопоставляет ее категории деятельности, а лишь отстаивает «право категории общения на относительную самостоятельность» [2, с. 183].

Деятельностную природу общения отмечает М.С. Каган. Он утверждает, что «общение может быть и аспектом, и типом, и видом деятельности, ... постоянной же остается сама деятельностная природа человеческого общения, проявляющаяся в направленности действий субъекта на другого субъекта. Подчеркивая межсубъектную природу общения М.С. Каган рассматривает общение как свободное межсубъектное взаимодействие субъектов – уникальных партнеров, каждый из которых самостоятельно выбирает другого и соотносит себя с другим именно в своей и его особенности, единственности, неповторимости [3, с. 134].

А.А. Реан рассматривает общение как процесс межличностного взаимодействия, обусловленный широким спектром потребностей субъектов и опосредованного межличностными отношениями. Автор выделяет структуру общения, состоящую из когнитивно-информационного, регуляционно-поведенческого, аффективно-эмпативного и социально-перцептивного компонентов [4, с. 258–259].

На деятельностный, опосредованный межличностными отношениями характер общения указывает Б.Д. Парыгин, уточняя, что общение – это процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый их потребностями в совместной деятельности. В структуре общения ученый выделяет следующие компоненты: обмен информацией между

субъектами системности; выработку совместной стратегии деятельности, в которую включены субъекты общения, восприятия и понимания людьми друг друга в процессе решения совместных задач [5, с. 21].

Исследуя общение, Г.М. Андреева обращает внимание на то, что общается всегда деятельный человек, его деятельность неизбежно пересекается с деятельностью человека не только по отношению к предмету своей деятельности, но и к другим людям. Именно общение формирует общность индивидов, выполняющих совместную деятельность. В структуре общения Г.М. Андреева выделяет следующие стороны: коммуникативную, предполагающую обмен информацией между общающимися индивидами; интерактивную, связанную с их взаимодействием; перцептивную, связанную с процессом восприятия и познания партнерами друг друга [6, с. 82].

Деятельностный подход к общению открывает перспективу исследования досугового общения, субъекты которого вступают в контакт по поводу досуговых занятий, а также в связи с интересом, который они вызывают друг у друга, что составляет предметную сторону общения. Досуговое общение имеет межличностный характер, предмет общения, как правило, выполняет роль посредника между взаимодействующими субъектами. Соглашаясь с Ю.А. Стрельцовым в части его рассуждений о том, что «не бывает ни беспредметного общения, ни беспредметной деятельности», которые в сфере досуга могут не совпадать, отметим, что сведение предмета к его идеально-процессуальной стороне представляются не вполне достаточными, так как сами субъекты, вступающие в контакт, в определенной степени обладают «предметной» стороной (в предикативном смысле «быть человеком», другими словами то, что составляет привлекательную сущность индивида) [7, с. 217].

1. Предмет досугового общения может иметь явно выраженный предметный характер:

а) материальный (предмет, вещь – у коллекционеров, мастеров декоративно-прикладного творчества, флористов, участников совместного шопинга, дизайнеров – любителей, посетителей спортивных учреждений, фитнеса, боулинга, бильярда и т. д.), в котором материальное субъективируется в потребности заниматься привлекательным делом вместе с другими;

б) идеальный (его выражают определенные идеи, художественно-эстетические образы, произведения, программы, творческие проекты и их реализация: са-лоны, студии, клубы профессионалов, интеллектуалов, любительские самодеятельные объединения, адекватные видам и жанрам искусства и т. д.; в данном случае деятельность разворачивается по поводу идеального предмета и досуговое общение можно представить как распределенную между субъектами деятельность по поводу означенного предмета).

2. Однако значимость Другого (Других) имеет существенное значение («Я занимаюсь этим вместе с приятными мне людьми, разделяющими мои интересы»). В досуговом общении, ориентированном на выраженную внеположенную предметную сторону, субъекты общения образуют культурно-смысловой контекст досугового общения.

Другой (Другие) как предмет общения, точнее те его грани, которые вызывают у субъекта отношение интереса к его идентичности – неповторимой, уникальной, многогранной. «Притяжение» Другого может доминировать, в этом случае разворачивается взаимопознавательная деятельность субъектов, установление контакта со значимым Другим, проникновение в его мир. Другие аспекты деятельности будут иметь характер сопровождения, однако расширение границ культурно-досуговой деятельности раздвигает пространство и возможности взаимопознания, установления диалога (полилога), развития межличностных отношений. Поскольку Другой (субъект досугового общения) наделен моим «Я» значениями, важными для меня, то мое отражение в нем стимулирует мою рефлексивность, становится источником моего развития. Восхождение к сущности Другого и моей сущности раскрывает гуманистический смысл досугового общения, обнаруживает его созидательный, конструктивный потенциал. Значение

Другого в обыденных формах досугового общения имеет по преимуществу аффективный характер, определяется потребностями в позитивных эмоциях, которыми обмениваются субъекты; в то же самое время Другой может стать источником (генератором) креативных идей, новой информации, которая может изменить ход моих мыслей и даже вектор жизни (позитивные эффекты такого общения нередко связаны с выбором профессии, занятий, увлечений; отрицательные – с негативным влиянием: вовлечение в секту, преступную группировку и т. п.). Ясно одно, что досуговое общение субъектов, трансцендентно по своей сути, оно содержит трансценденции, задающие векторы развития культурно-смысловой идентичности субъектов данного процесса.

Ориентация на значимого Другого может быть связана также с affiliативной потребностью – потребностью в принадлежности к группе. Именно ситуации досугового общения создают возможность смены социальных ролей, статусных «перемещений» (хоть и условных, иллюзорных), однако они обладают познавательным потенциалом, позволяют апробировать субъектам свои силы, задают «старт» индивидуально-личностному развитию.

Следует отметить, что, ориентируясь на Другого, субъект выбирает те грани его идентичности, те культурные смыслы, которые наиболее для него (субъекта) привлекательны, адекватны его культурному опыту, интенциональности.

3. Может иметь место совокупный предмет досугового общения, сочетающий первый и второй варианты предметности (предмет – занятие и предмет – идентичность субъектов, или стороны, грани идентичности). В данном случае субъекты оказываются на «пересечении» культурных смыслов – занятия и партнера, оказываются в культурно-смысловом «потоке», пронизанном векторами культурно-смысловых значений. Разнообразие, поли- и мультикультурность смыслов, многогранность субъектов досугового общения образуют культурно-смысловое, предметное поле досугового общения. Субъекты свободны в своем выборе, действии, но истинно свободен тот, кто может сделать выбор интересный и полезный для себя, не противоречащий индивидуально-личностным устремлениям и социальной природе человека, т.е. имеющий созидательную направленность.

Сущностную, стержневую основу досугового общения образуют культурные смыслы (в определенных ситуациях оформленные в ценности), воплощенные в предметной стороне общения – самих субъектах – окружающем мире. Механизмом, запускающим его в действие, являются потребности человека. Потребности выступают в качестве важнейшей характеристики субъектов общения, их спектр отражает сущностные стороны субъектов, динамика потребностей обнаруживает изменение интенциональности, и, следовательно, определяет направленность развития личности. Потребность, воплощенная в предмете и реализуемая в процессе досугового общения трансцендентна по своей сути, так как она задает вектор индивидуально-личностных изменений субъектов данного процесса.

Таким образом, досуговое общение представляется как процесс культурно-смыслового взаимодействия субъектов, осуществляемого в свободное время на основе самоопределения (свободного выбора предмета общения), направленное на развитие идентичности уникальных, креативных субъектов данного процесса, их консолидацию.

В процессе досугового общения его субъекты включаются во взаимодействие, направленное на взаимопознание, познание окружающего мира; на поиск объединяющих смыслов, создание совместных культурно-смысловых картин мира и сценариев со-вместного, согласованного бытия. Результатирующим эффектом досугового общения выступает культурно-смысловой паттерн (образец), сочетающий в себе различные грани опыта – когнитивного, аффективного, поведенческого, социального, проективного. Данный паттерн как конструктивный опыт переносится субъектами на другие виды жизнедеятельности, обеспечивая, тем самым, эффективность взаимодействия человека с человеком.

В этой связи задачей специалистов социально-культурной деятельности является создание культурно-досуговых событий, создающих возможности для культурно-смысловой

идентификации субъектов, задающих векторы развития их идентичности, проектирующих социальные связи, досуговые солидарности.

Библиографический список

1. Леонтьев, А.А. Психология общения. – М.: Смысл, 1997.
2. Ломов, Б.Ф. Системность в психологии: избранные психологические труды. – М.: изд-во МПСИ, 2003.
3. Каган, М.С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988.
4. Реан, А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. – М.: АСТ; СПб.: Прайм ЕВРОЗНАК, 2007.
5. Парыгин, Б.Д. Социальная психология: учеб. пособие. – СПб.: СПбГУП, 2003
6. Андреева, Г.М. Социальная психология: учеб. для высш. учеб. заведений. – М.: Аспект-Пресс, 1998.
7. Стрельцов, Ю.А. Культурология досуга: учеб. пособие. – 2-е изд. – М.: МГУКИ, 2003.

Статья поступила в редакцию 20.03.10

УДК 371.03

А.И. Гурьев, д-р. пед. наук, проф. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН ПРОФИЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Традиционная непрофильная подготовка школьников привела к нарушению преемственности образования между школой и вузом. В высшей школе сформировалось устойчивое мнение о необходимости дополнительной подготовки старшеклассников. В статье рассмотрен опыт работы в этом направлении.

Ключевые слова: профессиональное саморазвитие, индивидуально-личностный подход, самооценка.

Проблема профессионального самоопределения рассматривается сегодня не только в контексте модернизации российского образования, но и как общечеловеческая проблема. Подготовка человека к жизни в разные исторические периоды являлась делом государственным, олицетворяющим менталитет и культуру современной эпохи.

Социально-экономические преобразования общества, формирование рыночных отношений, трудности с поиском работы и рост конкурсной основы приема на работу, а также высвобождение работников, не прошедших испытательный срок, создают социальную напряженность в обществе и определяют новые условия, в которых предстоит в будущем работать выпускникам различных учреждений образования.

Рыночная экономика требует от новых поколений специалистов не только готовности к творческому труду, способностей и желаний непрерывно повышать свою профессиональную квалификацию, но и обладания адаптационной и профессиональной мобильностью, чувством ответственности, а также инициативностью, активностью, что возможно при определенном уровне развития самоорганизации и саморазвития будущего специалиста, реализации индивидуальных потребностей личности в профессии.

Традиционный подход, преобладающий в образовательной практике профессиональной подготовки специалиста, акцентирует внимание на содержательной стороне образования, но не рассматривает аспекты самореализации будущих выпускников. Изменения, происходящие в учреждениях образования, в большей степени связаны с Болонским соглашением, в котором представлены идеи «гармонизации... системы высшего образования», академической свободы, которые связаны с тем, что учащемуся предоставляются возможности получать знания согласно своим склонностям и потребностям [1, с. 3]. Кроме того, переход к новым, более привлекательным условиям получения профессионального образования по европейским стандартам становится важным условием обмена студентами и обеспечения потребности стран в объединении интеллектуального, культурного, социального и научно-технического потенциала, о чем говорится в документах, освещающих принятое 19 июня 1999 года совместное заявление европейских стран в г. Болонья (Болонская декларация) [1].

Реализация поставленных перед обществом задач предопределяет актуализацию личностно-ориентированного подхода в условиях профессионального образования и профильной подготовки (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская).

В условиях профилизации российской школы, выдвинутой сегодня в качестве одного из приоритетных направлений модернизации российского образования, большое значение имеет подготовка будущего учителя к реализации профильного обучения. Изменение структуры средней общеобразовательной школы, внедрение новых Базисных учебных планов, стандартов и программ требует от учителя высокого профессионализма, мобильности и активности [2].

В настоящее время принципиально важным становится использование на уроках формы организации учебной деятельности, развернутой в атмосфере коллективного размышления, в ситуации дискуссии и совместных поисков, когда учащиеся обсуждают разные варианты решения проблемы. В основе обучения заложено диалоговое общение как между учителем и учащимися, так и между обучающимися. При этом постепенно происходит интериоризация коллективных действий, превращение их в индивидуальное решение учебных задач. Использование данного подхода приводит к повышению эффективности профильного обучения, к повышению качества знаний школьников. Одним из путей организации продуктивного профильного обучения является использование дифференцированно-групповой работы, характеризующейся учебной деятельностью учащихся на основе сотрудничества в малых группах, с учетом индивидуальных возможностей школьников [3].

В настоящее время можно выделить несколько вариантов (моделей) организации профильного обучения.

1) Модель внутришкольной профилизации

Общеобразовательное учреждение может быть **однопрофильным** (реализуется только один избранный профиль) и **многопрофильным** (реализуется несколько профилей обучения).

Общеобразовательное учреждение может быть в целом не ориентировано на конкретные профили, но за счет значительного увеличения числа элективных курсов появляется возможность предоставлять школьникам (в том числе в форме многообразных учебных межклассных групп) в полной мере осуществлять свои индивидуальные профильные образовательные программы, включая в них те или иные профильные и элективные курсы.

2) Модель сетевой организации

В подобной модели профильное обучение учащихся конкретной школы осуществляется за счет целенаправленного и организованного привлечения образовательных ресурсов иных образовательных учреждений. Оно может строиться в двух основных вариантах [4].

Важно отметить, что содержание индивидуального пути вхождения учащегося – будущего специалиста в профессию

имеет огромный спектр противоречий и нерешенных проблем. В итоге профессиональная подготовка для молодого человека не является в его представлении важным этапом реализации мечты, а предлагаемые средства для осуществления профессиональной деятельности в одной ситуации не рассматриваются молодежью как значимые. В другой ситуации средства для осуществления профессиональной деятельности воспринимаются как важные, помогающие молодежи преодолеть трудности и достичь своей мечты, они обретают свои очертания, и это происходит в процессе получения профессионального образования и самореализации.

Самореализация личности будущего специалиста в процессе обучения во многом определяется обоснованностью профессионального саморазвития специалистов с учетом не только личностных качеств и свойств, но и психофизиологических и иных его особенностей [5].

С целью ранней социализации учащихся и оказания им помощи в выборе профессии нами разработана модель и методика профессиональной ориентации и довузовской подготовки. В основе данной модели лежат следующие **основные принципы:**

- принцип ценности личности, заключающийся в самоценности ребенка;
- принцип признания индивидуальности каждого ребенка;
- принцип ориентации на зону ближнего развития каждого учащегося;
- принцип субъективности профориентационного процесса;
- принцип внутренней мотивации на профессионализацию учащегося;
- принцип свободы выбора учащимся различных видов деятельности.

Рассмотренные принципы реализуются целостно. И именно в их единстве и взаимосвязи заключена жизнеспособность системы профессионального самоопределения.

Содержательно-деятельностный компонент включает следующие этапы:

Первый этап (организационный).

- Системный анализ рынка труда и рынка образовательных услуг.
- Постановка целей и задач психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников.
- Отбор форм, методов, условий и содержания профессионального самоопределения старшеклассников в профильной школе.
- Определение уровня профессиональной компетентности педагогических кадров к реализации целей и задач профессионального самоопределения старшеклассников в профильной школе.
- Разработка модели профессионального самоопределения.
- Прогнозирование ожидаемых результатов и способов их проверки.

Второй этап (основной).

- Апробация модели профессионального самоопределения старшеклассников.
- Получение предварительных результатов.
- Рефлексивный мониторинг уровня профессионального самоопределения старшеклассников в профильной школе.
- Корректировка модели профессионального самоопределения старшеклассников в профильной школе на основе результатов мониторинга.

Третий этап (заключительный).

- Определение степени эффективности модели профессионального самоопределения старшеклассников в профильной школе.
- Внедрение модели профессионального самоопределения старшеклассников в практику работы профильных школ с учетом результатов педагогического исследования (эксперимента).

Ценностно-нравственный компонент:

- Ориентация на самореализацию, самоопределение, самосовершенствование.

- Понимание необходимости сохранения психологического и физического здоровья у себя и своих близких.
- Устойчивое положительное отношение к труду и людям, занятым умственным и физическим трудом.

Когнитивный компонент:

- Способность адекватно воспринимать изменения в социально-экономической, политической и культурной сферах.
- Формирование познавательного интереса к работе с профориентационной информационно-познавательной средой.

- Знание специфики будущей профессиональной области и способа ее достижения.

- Знание кадровых проблем на уровне села, города, региона, страны, а также понимание мировых тенденций на рынке труда.

- Знание рынка образовательных услуг и способов управления им.

Рефлексивный компонент:

- Адекватная оценка собственных возможностей в выбранном или уже выбранном направлении профессиональной деятельности.

- Знание факторов определяющих профессиональный и жизненный выбор, умение управлять воздействием социальных факторов на личностном уровне.

- Способность ставить реалистичные цели в вопросах карьерного роста и личного благополучия.

Деятельностный компонент:

- Готовность проектировать свой жизненный путь с позиции будущей семьи.

- Решительность в реализации жизненных и профессиональных планов.

- Понимание необходимости объединения жизненных и профессиональных планов с другими людьми, семьями, профессиональными сообществами.

- Наличие запасных вариантов профессии в смежных областях.

- Способность в будущем конкурировать на рынке труда со специалистами из аналогичной сферы.

- Понимание возможности использования жизненного и профессионального опыта в различных ситуациях.

Региональный компонент:

- Познавательный интерес к трудовой истории родного региона, города, села.

- Знание рынка труда и рынка образовательных услуг на региональном уровне.

- Направленность будущей профессиональной деятельности на решение региональных проблем.

Диагностика личности будущего специалиста, выявление уровня сформированности профессионально значимых качеств **на основе данной модели** позволяют более полно представить психолого-педагогический и узко-профессиональный портрет личности учащегося. Таким диагностическим приемом может стать методика «Самопрезентация», где ученик проявляет себя во всем многообразии индивидуальных представлений о себе как о личности, как о профессионале будущем и настоящем. При этом субъективность оценки или искаженное представление о личностных возможностях могут стать предметом анализа.

Одной из активных форм, применяемых **при реализации методики, построенной на основе модели**, являются проектные технологии, которые развивают высокую мотивацию к учебно-познавательной деятельности. Эти технологии позволяют применять исследовательский подход к учебно-познавательной деятельности, они стимулируют ученика на рефлексивное восприятие материала, формируют умения ставить перед собой проблему, сравнивать и выбирать информационный материал, переводить знания, умения и навыки, полученные при изучении различных предметов, на уровень межпредметных связей и надпредметных понятий. Проектная деятельность учащихся носит системный характер, осуществ-

ляются индивидуальные исследования по теме, предмету, групповые телекоммуникационные исследования. Научно-исследовательская работа позволяет ученикам более осознанно определиться с выбором профессии.

Психологическое сопровождение процесса профилизации в рамках предлагаемой методики есть необходимое условие ее эффективности. Задачами, позволяющими решать вопросы профессиональной работы, являются:

- углубленное психолого-педагогическое изучение ученика;
- отслеживание развития основных психических свойств;
- разработка и осуществление индивидуальных развивающих программ, обеспечивающих развитие общих и специальных способностей каждого ребенка;
- формирование у педагогов потребности в психологических знаниях, желания использовать их в воспитательной работе по различным направлениям, в том числе и в профориентационной работе. С этой целью целесообразно организовать постоянно действующий семинар «Психологическая компонента процесса профилизации в педагогическом процессе».

Библиографический список

1. Федеральный Закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». – М.: ЮрКнига, 2007.
2. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007.
3. Гурьев, А.И. Профильное обучение. Теоретический аспект: монография. - Горно-Алтайск: Изд-во «Сибстар», 2009.
4. Гурьев, А.И. Профильное обучение в современной школе: учебно-методическое пособие для преподавателей и студентов. - Горно-Алтайск: Изд-во «Сибстар», 2008.
5. Концепция профильного обучения на старшей ступени образования. – М., 2003.

Статья поступила в редакцию 23.03.10

УДК 374

*П.И. Костенко, д-р. пед. наук, проф., проректор ЧелИРПО, А.Н. Кузнецов, преподаватель ЧГАКИ, г. Челябинск;
E-mail: kp1967@mail.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ КОЛЛЕКТИВА НАРОДНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ (СОЦИОКУЛЬТУРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

В статье раскрывается авторское видение проблемы определения сущности и содержания профессиональной деятельности руководителя коллектива народной художественной культуры (НХК); дается толкование понятий «деятельность», «профессиональная деятельность», «компетентность»; выделяются и обосновываются особенности, виды и аспекты рассмотрения профессиональной деятельности соответствующих специалистов; актуализируется значимость развития социокультурной компетентности будущих руководителей коллективов НХК в учреждениях профессионального образования.

Ключевые слова: деятельность, профессиональная деятельность, компетентность как условие и результат деятельности, особенности, виды и аспекты рассмотрения профессиональной деятельности руководителя коллектива народной художественной культуры, социокультурная компетентность.

Рассмотрение профессиональной подготовки специалистов в учреждении высшего или среднего профессионального образования невозможно без анализа и проектирования их будущей профессиональной деятельности. Не является исключением и проблема развития социокультурной компетентности будущих руководителей коллективов народной художественной культуры (НХК), решением которой мы занимаемся в рамках опытно-поисковой работы с 2007 года. Сразу оговоримся, что приводимые в настоящей статье суждения и выводы излагаются с социокультурно-педагогических позиций, при этом:

- во-первых, принимается во внимание содержательная специфика рассматриваемой проблемы;
- во-вторых, педагогика и образование интерпретируются как составляющие социокультуры, а педагогический аспект понимается как уточняющий, конкретизирующий по отношению к аспекту социокультурному.

Категория «**деятельность**» рассматривается в различных науках, при этом ее понимание многоаспектно и разнопланово. Так, в философском плане под деятельностью подразумевается специфически человеческая форма отношения к окружающему миру, предполагающая изменение и преобразование последнего, а также обязательную активность человека.

Следует обратить особое внимание на научно-методическое обеспечение профессионального развития педагогов (воспитателей, преподавателей, руководителей кружков, педагогов дополнительного образования). Профессиональный уровень педагогов является гарантией качества содержания образовательного процесса, в том числе и профориентационной его составной.

Результатом всей этой работы служат новые образования, которые являются показателем содержания профориентационной работы: осмысленная жизненная позиция, сознательное выстраивание собственной жизни в качестве ее субъекта.

Отличительной особенностью авторской методики от уже существующих в психолого-педагогической практике является то, что она предусматривает прогнозируемые результаты, которые получают на основе компонентов процесса профессионального самоопределения.

Таким образом, исследование вопросов профессионального саморазвития личности – реальная проблема современного образования, а индивидуально-личностный подход к ее решению позволяет получить позитивные результаты.

В социально-педагогических источниках говорится об «особом виде социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленного человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе» [1, с. 10].

Из воззрений психологов наиболее ценными для нашего исследования оказываются указания на системный характер деятельности, ее предметную направленность и опять же активность.

Структура человеческой деятельности связана, в первую очередь, с ее целью, обусловлена потребностями, мотивами, способами и результатом деятельности. Результатом деятельности является ее продукт, связанный с реализацией планов. Деятельность носит процессуальный характер. И с этой позиции большинство авторов выделяют следующие этапы деятельности: постановка цели, мотивация и планирование деятельности; осуществление деятельности; проверка, оценка результатов деятельности и ее дальнейшая корректировка. Мы подчеркиваем важность этапа дальнейшей корректировки деятельности, связанный с проявлениями последствий ее реализации как для ее субъекта, так и для социума в целом.

Профессиональная деятельность стала предметом исследования педагогических работ М.В. Асаиновой,

С.Я. Батышева, В.А. Беликова, Б.С. Гершунского, Э.Ф. Зеера и др. Обобщая мнения исследователей можно констатировать, что профессиональная деятельность:

- влечет к достижению профессионально ориентированных целей и решением профессиональных задач;

- всегда имеет определенную социальную значимость, выраженную в создании какого-либо материального или идеального продукта;

- реализуется посредством применения профессиональных знаний, умений и навыков (в свете компетентного подхода – компетенций и компетентности), а потому требует для ее успешной реализации специального обучения;

- способствует самоактуализации и саморазвитию личности, достижению человеком определенного социального статуса.

Из вышесказанного мы видим, что включенность в профессиональную деятельность, является важнейшим фактором развития личности. А это значит, что среди прочих видов человеческой деятельности, выделяемых исследователями (труд, общение, познание, игра, учение), профессиональная деятельность занимает особое место, так как этот процесс всегда носит социально обусловленный характер и образует основную форму активности субъекта. «В процессе профессиональной деятельности человек вступает в социальные отношения, которые опосредуют динамику смысложизненных ориентаций через новые связи и стимулируют развитие личности. При положительной мотивации субъекта целостный процесс профессиональной деятельности обуславливает формирование, развитие и эффективную реализацию личностных характеристик, определяющих структуру профессионально-значимых качеств данной профессии, и накладывает заметный отпечаток на весь облик человека» [2].

Нельзя не акцентировать внимание и на том, что компетентность (в нашем случае – профессиональная) рассматривается в научных источниках не только как условие профессиональной деятельности, но и как ее результат. Соответственно она, с одной стороны, – формируется в ходе профессионального обучения, а с другой, – совершенствуется и оттачивается непосредственно в процессе самой профессиональной деятельности.

Компетентность в профессиональной деятельности – это:

- готовность к совместной деятельности в группе, в условиях сочетания внутригрупповой и межгрупповой конкуренции;

- умение сочетать свои личные интересы с интересами группы и подчинять свои интересы достижению общего успеха;

- способность принимать решения под внешним давлением в условиях ограниченного времени;

- способность принимать на себя ответственность за результаты проведения своих решений в жизнь [3].

Выделяя различные виды профессиональной деятельности, различные авторы (В.А. Беликов, М.Е. Дуранов, Н.В. Кузьмина, Т.С. Полякова и др.) говорят о проектировочной, диагностической, организационно-методической, творческой, коммуникативной и др. ее видах. Кроме того, совокупность указанных видов деятельности может быть дополнена, исходя из специфики той или иной профессии. При этом **мы считаем оправданным и логичным в качестве основных видов (компонентов) профессиональной деятельности руководителей коллективов НХК рассматривать творческую, педагогическую и управленческую деятельности.**

Под **творческой деятельностью** Б.М. Теплов понимает «деятельность, дающую новые, оригинальные продукты высокой общественной ценности. Научное исследование или изобретение, создание художественного произведения...» [4]. Как видно из определения, творческая деятельность определяется общественной значимостью произведенного творческого продукта. Этому требованию вполне соответствует профессиональная деятельность исследуемой категории специалистов, которая по своей сути является социокультурной, осуществляемой во взаимодействии с обществом, направленной

на сохранение, преумножение и передачу культурных ценностей.

Педагогический компонент профессиональной деятельности реализуется посредством обучения членов творческого коллектива (коллектива НХК) как специальным знаниям, умениям и навыкам, связанным с ее содержанием (музыкальным, хореографическим), так и знаниям, умениям и навыкам, связанным с общением внутри и вне коллектива, учетом и развитием общего мировоззрения, воспитанием моральных качеств и т.д. В данном случае следует утверждать о необходимости развития у руководителя (и саморазвития) педагогических способностей (коммуникативных, перцептивных, динамизма личности, креативности, способности к оптимистическому прогнозированию и др.).

Управленческий компонент профессиональной деятельности руководителя коллектива НХК следует рассматривать в контексте законов менеджмента, принимая во внимание, что последний:

- во-первых, понимается как управление социальными системами;

- во-вторых, нацелен на получение конкретного положительного результата;

- в-третьих, имеет отраслевую принадлежность [5 и др.].

Наряду с существованием таких направлений как: социокультурной менеджмент, менеджмент в образовании, менеджмент социально-культурной деятельности, менеджмент в культуре, арт-менеджмент, существует и менеджмент в сфере культуры и искусства. Он существует как междисциплинарная область научного знания.

Учитывая педагогическую специфику нашего исследования, важным для нас является то, что в современных условиях менеджмент выступает как процесс планирования и управления подготовкой профессионально компетентного специалиста и продвижения этого специалиста в сферу социального потребления. В данном случае в педагогике обнаруживается и социокультурная функция менеджмента.

Таким образом, под **профессиональной деятельностью руководителей коллективов НХК мы понимаем специфическую социально обусловленную и социально значимую деятельность, связанную с организацией коллективной творческой деятельности и включающую управленческий, творческий и педагогический компоненты.**

Содержание отмеченной профессиональной деятельности возможно рассматривать как с процессуальной, так и с результативной точек зрения. Кроме того, **продуктивным является его анализ (в контексте каждого из видов (компонентов) профессиональной деятельности) в трех аспектах: профессионально-деятельностном, личностно-деятельностном и социально-деятельностном.**

Профессионально-деятельностный аспект отражает, прежде всего, процессуальные особенности осуществления профессиональной деятельности, целью которой является высокий уровень реализации профессиональных задач.

Данный аспект предполагает выделение компонентов, отражающих единство основных профессиональных функций, соотносящихся с соответствующими видами деятельности:

- профессионально-творческий;
- профессионально-педагогический;
- профессионально-управленческий.

Профессионально-творческий компонент связан с процессом реализации цели профессиональной деятельности – «творческим продуктом». Отражает процесс осуществления творческой деятельности и творческого поиска.

Профессионально-педагогический компонент является характеристикой профессии, указывающей на ее педагогическую сущность, направленность на выполнение важнейших функций по осуществлению воспитания, обучения, развития личности, нацеленность на помощь участникам коллективной деятельности в самореализации и социальной адаптации.

Профессионально-управленческий компонент выявляет особенности деятельности по согласованию и распределению совместных действий усилий участников коллектива. Показывает готовность к осуществлению управленческой деятельно-

сти в ходе профессиональной деятельности. Он связан с организацией коллективной творческой деятельности и осуществлением организационного взаимодействия с внешней средой. Отражает процессы прогнозирования, организации, мотивации, контроля, управления коллективом, оптимизации в принятии управленческих решений. Заключается в обеспечении эффективного управления коллективом, соответствующими процессами.

Личностно-деятельностный аспект предполагает анализ профессиональной деятельности в контексте личностных особенностей субъекта. К компонентам данного аспекта мы относим:

- креативный;
- самообразовательный;
- рефлексивно-управленческий.

Креативный компонент отражает особенности осуществления творческой деятельности на психическом уровне. Зачастую данный вид деятельности соотносят с наличием творческих способностей, со способностью к созданию чего-либо нового не только непосредственно в профессиональной деятельности, но и в ходе жизнедеятельности.

Самообразовательный компонент опосредован самообразовательной деятельностью личности, выраженной в проявлении волевых усилий, высокой степени сознательности и организованности человека, принятии на себя внутренней ответственности за свое саморазвитие. Данная деятельность, ставшая особенностью личности, отражает потребности в постоянном профессиональном саморазвитии. Применительно к нашей работе, деятельность в рамках данного компонента заключается в постоянном поиске новых путей повышения уровня развития социокультурной компетентности.

Рефлексивно-управленческий компонент связан с осуществлением рефлексивной деятельности в ходе управленческой работы. Данный вид деятельности базируется, во-первых, на механизмах самопознания, самооценки и самокоррекции, во-вторых, – на способности к анализу деятельности других и на этой основе выработки собственной точки зрения.

Социально-деятельностный аспект предполагает ориентацию на социально значимые цели профессиональной деятельности, и предполагает выделение следующих компонентов профессиональной деятельности руководителей коллективов НХК:

- художественно-творческого;
- просветительского;
- социально-проектировочного.

Художественно-творческий компонент связан с практической реализацией результатов профессиональной деятельности, с работой по сохранению и развитию культурных цен-

ностей, и донесении данных ценностей до социума. Реализуется непосредственно в ходе концертно-творческой работы.

Просветительский компонент обусловлен деятельностью по распространению знаний, культурных ценностей в ходе художественно-творческой и педагогической деятельности, осуществляемой в целях повышения культурного и образовательного уровня населения и всестороннего развития личности как важного фактора социального и культурного развития общества.

Социально-проектировочный компонент связан с осуществлением проектной деятельности в социокультурной сфере. Данный вид деятельности характеризуется социальной значимостью; результативностью в создании реального «творческого продукта», имеющего практическое значение для общества; взаимодействием с культурными ценностями, через которое осуществляется приобщение к культуре.

Анализ профессиональной деятельности руководителя коллектива НХК с социокультурно-педагогических позиций, с одной стороны, акцентирует внимание исследователя на ее социокультурной сущности, а с другой, – актуализирует проблему профессиональной подготовки специалистов соответствующего профиля в сфере профессионального образования.

Учитывая сказанное, логичным является тезис о том, что **эффективность рассматриваемой профессиональной деятельности специалистов определяется уровнем развития у них социокультурной компетентности**. При этом в соответствии с приводимой ранее структурой профессиональной деятельности в число компетенций руководителя коллектива НХК следует включить профессионально значимые (базовые или ключевые), личностно значимые (общекультурные) и социально значимые (социальные) компетенции творческого, педагогического и управленческого характера.

К педагогическим условиям развития социокультурной компетентности мы относим:

- формирование у будущих руководителей коллективов НХК установки на развитие социокультурной компетентности;
- реализацию социокультурного аспекта профессионального принципа в организации учебной и внеучебной работы в процессе профессиональной подготовки будущих руководителей в вузах культуры и искусств;
- поликультурный подход в определении содержания социально-культурной деятельности студентов, реализуемой как в учебной, так и во внеучебной работе.

В настоящее время нами осуществляется проверка указанных педагогических условий в рамках опытно-поисковой работы, проводимой на музыкально-педагогическом факультете Челябинской государственной академии культуры и искусств.

Библиографический список

- 1 Баскаков, А.М. Педагогика: учеб. пособие / А.М. Баскаков. – Челябинск: ЧГАКИ, 2007.
 2. Серый, А.В. Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов / А.В. Серый. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2002.
 3. Вахромов, Е.Е. Самоактуализация специалиста, менеджера в профессиональной деятельности: проблемы и возможности [Электронный ресурс] / Е.Е. Вахромов. – Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x1509.htm> (15.04.2009).
 4. Теплов, Б.М. Творческая деятельность [Электронный ресурс] / Б.М. Теплов. – Режим доступа: <http://www.medobozrenie.ru/teplov73.html> (23.12.2009)
 5. Новаторов, В.Е. Менеджер культуры / В.Е. Новаторов. – Омск: ОмГМА, 2007.
- Статья поступила в редакцию 23.03.10*

УДК 371.1

В.В. Завражнов, ассистент АГПИ им. А.П. Гайдара;

Т.Т. Щелина, д-р пед. наук, проф. АГПИ им. А.П. Гайдара, г. Арзамас, E-mail: arz65@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье представлены материалы теоретико-прикладного исследования, раскрывающего особенности профессионального самоопределения будущих педагогов-психологов, возможности психолого-педагогического обеспечения его в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профессиональная подготовка, духовно-ценностная ориентация, ценностно-смысловая сфера, психолого-педагогическое обеспечение профессионального самоопределения будущих педагогов-психологов.

Интенсивность социально-экономических изменений, происходящих в обществе, обусловила необходимость повышения профессиональной мобильности и конкурентоспособности личности. Современная взрослая жизнь требует от вступающих в нее молодых людей психологической грамотности, умений осуществлять самопроектирование профессиональной карьеры, заниматься самомаркетингом.

Динамично изменяющиеся требования общества к школьникам и студентам высветили множество вопросов, касающихся профессиональной социализации современной молодежи. Реформирование системы общего образования, переход к единому государственному экзамену как форме аттестационных испытаний и оценки знаний школьников способствовали появлению психологической нестабильности среди старшеклассников и абитуриентов. Появившаяся возможность поступить в любой ВУЗ вызвала ажиотаж среди выпускников общеобразовательных учреждений, усилила проблемность и противоречивость и без того сложного процесса профессионального самоопределения юношей и девушек.

Особый акцент проблеме профессионального самоопределения придает явно наблюдаемая тенденция увеличения среди учащейся молодежи представителей различных «групп риска» и самих «жертв социализации» [1, с. 85]. В этом смысле проблема профессионального самоопределения осложняется социально-психологическими и личностными характеристиками субъектов образовательного процесса в системе профессиональной подготовки. Эти характеристики обусловлены неадаптивными способами и результатами проживания основных кризисов дошкольного и школьного детства и юношества, обеспечивающих личностную готовность к профессиональному самоопределению и закладывающих основы развития профессионального самосознания.

Наиболее проблемными в этом отношении являются следующие характеристики: примитивные интересы и увлечения; отсутствие самостоятельности, инициативности и предприимчивости (в том числе и в выборе и освоении профессии); несформированность учебной деятельности и неготовность к учебно-профессиональной; недостаточно развитые самосознание, рефлексия и абстрактно-логическое мышление; протестные и оппозиционные реакции, затянувшиеся до конца ранней юности и начала обучения в вузе; инфантилизм; отсутствие навыков зрелого совладающего поведения и слабость психологических защит от стрессов и трудных жизненных ситуаций. Психолого-педагогический аспект проблемы профессионального самоопределения и дальнейшей профессиональной социализации в данном контексте состоит в необходимости создания условий для параллельной с освоением профессии коррекции личностного развития будущего специалиста. Отмеченное обстоятельство делает оказание психолого-педагогической помощи всем субъектам образовательного процесса (учащимся, педагогам, родителям) в решении проблемы профессионального самоопределения современной молодежи особенно актуальным.

Особую значимость данный тезис приобретает в связи с выбором юношами и девушками специальностей психолого-педагогического профиля, предполагающих профессиональное обеспечение благоприятных условий социализации различных возрастных и социальных категорий населения путем организации ведущих деятельностей на каждом из этапов развития и оказания квалифицированной индивидуальной помощи в решении возрастных и личностно значимых задач и проблем. Такое понимание содержания профессиональной деятельности названных специалистов предполагает, что будущему педагогу-психологу необходимо иметь либо адаптивный опыт социализации (возрастной, половой, семейной, профессиональной и т.д.), либо, по крайней мере, обладать просоциальными, гуманистическими ценностными ориентациями, развитой рефлексией и адаптивными (конструктивными) способами психологической защиты как минимально необходимыми профессиональными характеристиками.

Представленный подход к пониманию сущности профессиональной деятельности и профессионально важных характеристик личности будущего педагога-психолога фактически

обуславливают в основном содержательный аспект проблемы профессионального самоопределения в ходе вузовского этапа обучения. Процессуальный и технологический аспекты предполагают совершенствование существующих и разработку новых форм и технологий организации профессиональной подготовки студентов психолого-педагогических специальностей в современном ВУЗе.

Анализ психолого-педагогических исследований показал, что профессиональное самоопределение личности изучалось преимущественно в рамках профориентационной работы и относительно этапов подготовки к выбору или выбора молодыми людьми профессии. Это отражено в работах В.Г. Асеева, А.Е. Голомштока, Е.М. Павлутенкова, К.К. Платонова, Е.Н. Прошицкой, М.Х. Титмы, Б.А. Федоришина, А.П. Чернявской, Н.М. Щербаковой и др. Особый интерес представляют результаты исследований проблемы профессионального самоопределения и адаптации студентов среднего и высшего профессионального образования к самостоятельной трудовой деятельности. Ее изучали С.С. Гриншпун, И.Ю. Кузнецов, И.В. Кузнецова, С.П. Крягжде, Л.М. Митина, З.А. Решетова, А.В. Сухарев, П.П. Шавир и др.

Психолого-педагогические аспекты профессионального самоопределения, в том числе и с позиций поиска оптимальных форм и методов управления этим процессом, представлены в работах Н.Р. Битяновой, Л.И. Божович, Е.И. Головахи, И.В. Дубровиной, Н.В. Самоукиной, Д.И. Фельдштейна и др.

Опираясь на методологию и выводы названных исследований, определены теоретические основы изучения психолого-педагогических аспектов профессионального самоопределения будущих педагогов-психологов в ходе профессиональной подготовки. Их составляют положения и результаты, раскрывающие сущность и структуру профессионального самоопределения (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, И.С. Кон, А.К. Маркова, Н.С. Пряжников, Л.Б. Шнейдер и др.); социально-психологические особенности современного студенчества (К.А. Абульханова-Славская, И.В. Вачков, А.А. Деркач, Л.Н. Захарова, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, В.Т. Лисовский, В.Я. Ляудис, Е.М. Никиреев, В.А. Поляков, А.А. Реан, Л.Д. Столяренко, С.Н. Чистякова, А.В. Шаронов и др.); проблемы профессиональной подготовки педагогов-психологов (Г.С. Абрамова, С.А. Беличева, А.А. Бодалев, Ю.В. Варданян, И.В. Дубровина, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Р.В. Овчарова, А.В. Петровский, Л.А. Петровская, В.А. Слостенин и др.).

Исследование показало, что в современной теории профессионального образования «профессиональная подготовка» рассматривается как социально и педагогически организованный процесс трудовой социализации личности, обеспечивающий ориентацию и адаптацию в мире профессий, овладение конкретной специальностью и уровнем квалификации, непрерывный рост компетентности, мастерства и развитие способностей в различных областях человеческой деятельности. При этом отметим неразрывную связь процесса профессиональной подготовки с профессиональным самоопределением студентов, поскольку обучение в учреждении профессионального образования является одним из этапов профессиональной социализации человека, способствует его социальному и профессиональному развитию.

Анализ различных подходов к изучению проблемы профессионального самоопределения позволил согласиться с выводом В.А. Толочка [2, с. 335], согласно которому это процесс активной ориентации человека в мире профессий, сопряженный с поиском смысла трудовой деятельности, с внутренними и внешними конфликтами, кризисами; процесс периодически повторяющихся выборов на протяжении всей профессиональной жизни. С этих позиций, несмотря на обилие и разносторонность исследований в данной области, проблема профессионального самоопределения будущих педагогов-психологов в процессе профессиональной подготовки все еще остается малоизученной, а потому – актуальной.

Обобщение результатов современных исследований и практики собственной профессиональной деятельности позволяет констатировать, что будущий педагог-психолог с момента поступления в ВУЗ и до конца обучения должен принимать решения, совершая определенные профессиональные

выборы (профессия, специализация, направление, место работы). Поступающий в ВУЗ абитуриент еще не обладает достаточными представлениями о будущей профессии. На первом курсе, после появления первого реального знания о своей профессии начинается соотнесение ее по отношению к себе, сопоставление с собственными желаниями и возможностями. Непосредственно с этим связано возникновение на втором и третьем курсах вопроса о правильности профессионального самоопределения. Вновь перед проблемой самоопределения студент оказывается на пятом курсе, когда в некоторых случаях принимается решение не работать по специальности, что, по мнению М.Ю. Уваровой [3] и нашим результатам, свидетельствует о несостоявшемся профессиональном самоопределении в профессии педагог-психолог.

Однако анализ массового опыта профессиональной подготовки студентов-психологов, результатов собственных наблюдений в ходе преподавательской деятельности и выводов коллег психолого-педагогического факультета ГОУ ВПО «АГПИ им. А.П. Гайдара» не позволяют столь однозначно воспринимать решение выпускника не работать по специальности как факт несостоявшегося профессионального самоопределения. Далеко нередки случаи, когда отсутствие достойного места работы, а тем более низкая зарплата, сложности с приобретением жилья вынуждают даже самых мотивированных, самых подготовленных и успешных студентов выбирать в качестве сферы трудоустройства не психологическую деятельность, хотя и с косвенным использованием профессиональной компетентности.

Отмеченное явление со всей очевидностью доказывает, что профессиональное самоопределение – длительный, динамичный, многоплановый процесс самореализации личности в профессии, который детерминирован социально-экономическими, социально-психологическими, собственно-психологическими, субъектно-личностными, индивидуально-личностными и индивидуально-демографическими факторами [4]. Не случайно, характеризуя социально-психологические особенности профессионального самоопределения современных выпускников-психологов, автор обращает внимание на сформированные у них в процессе обучения социальные и профессиональные ожидания, ценностные ориентации и ориентацию на избранную профессию; профессиональную подготовленность и социально-психологическую готовность к решению практических задач в современных условиях; уровень удовлетворенности молодыми специалистами содержательной стороной профессиональной деятельности; успешности их адаптации и интеграции в новых трудовых коллективах.

Социально-психологические особенности профессионального самоопределения психологов-пятикурсников, по данным Н.С. Андреевой, характеризуются отсутствием четких представлений о профессиональном будущем; индивидуалистической направленностью ценностных ориентаций; недостаточно сформированными в ходе обучения умениями и навыками, низкой готовностью к самостоятельному решению практических профессиональных задач; устойчивой ориентацией на дальнейшую профессиональную деятельность по полученной специальности. Вероятно, закономерны социально-психологические особенности профессионального самоопределения выпускников-психологов со стажем работы до трех лет, констатирующие низкий уровень удовлетворенности содержательной стороной профессиональной деятельности, устойчивую ориентацию на реализацию личного потенциала в

рамках профессии при ограниченных возможностях профессионального и карьерного роста.

Анализ имеющихся данных об особенностях профессионального самоопределения студентов будущих и начинающих психологов актуализируют необходимость тщательного изучения не только социально-психологических, но личностных аспектов исследуемой проблемы. Основные подходы к изучению личностного самоопределения представлены в рамках изучения самоопределения личности как новообразования юношеского возраста, связанного с формированием мотивационной и ценностно-смысловой сфер (О.С. Анисимов, Л.И. Божович, М.Р. Гинзбург, Д.И. Фельдштейн, И.Г. Шендрик); как процесса формирования и нахождения жизненной позиции (К.А. Абульханова, В.В. Гулякина, Н.У. Заиченко, З.С. Карпенко, Ю.А. Лунев, В.Ф. Сафин); в том числе и в трудных жизненных ситуациях (Л.И. Анцыферова, Ф.Е. Василюк, Т.Б. Карцева, С.Л. Рубинштейн). Учитывая этапы становления и развития самоопределения, его связь с ценностно-смысловой сферой и необходимостью совершать выбор в различных ситуациях на основе осознанного отношения к сложившимся обстоятельствам, их последствиям, самому себе, становится возможным выстраивать психологически обоснованные и педагогически целесообразные стратегии и тактику профессиональной подготовки специалистов в современных условиях.

Разработка проблемы профессионального самоопределения будущих педагогов-психологов в названном контексте представляется актуальной, поскольку ценностно-смысловая сфера характеризуется как результативная сторона самоопределения, задающая мировоззренческие установки и поведенческие стратегии (М.Р. Гинзбург, В.В. Гулякина, В.Ф. Сафин, А.С. Чернышев). Особо отметим, что ценностно-смысловая сфера личности в самоопределении обеспечивает регуляцию жизнедеятельности субъекта во всех ее аспектах. Эта регуляция состоит в согласовании сущностных сил, структурных элементов целостного самоопределения с требованиями отдельных сфер жизни через инициативу и созидательную активность субъекта на фоне переживания смысла жизни и собственной деятельности [5].

С учетом данных обстоятельств в контексте разработки будущей на психолого-педагогическом факультете концепции духовно-ценностной ориентации будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки нами предложена модель психолого-педагогического обеспечения профессионального самоопределения будущих педагогов-психологов. Она предполагает создание в воспитательной организации (факультет) условий для развития самосознания студентов, самоопределения на основе ценностного выбора, самореализации и самоутверждения в педагогически целесообразно организуемых ситуациях в жизнедеятельности академических групп, в учебно-профессиональной деятельности и в процессе индивидуальной помощи с учетом социально-психологических особенностей обучающихся и специфики профессии. Апробация в экспериментальной деятельности основных содержательных и организационных аспектов жизнедеятельности психолого-педагогического факультета ГОУ ВПО «АГПИ им. А.П. Гайдара» позволяет констатировать возможность относительно эффективного целенаправленного влияния на развитие профессионального самоопределения будущих специалистов, их личностный рост и социальную успешность в ходе профессионального обучения.

Библиографический список

1. Щелина, Т.Т. Духовно-ценностная ориентация социальных педагогов: монография. – М.: МПГУ, 2006.
2. Толочек, В.А. Современная психология труда. – СПб.: Питер, 2008.
3. Уварова, М.Ю. Структура и оптимизация профессионального самоопределения студентов-психологов: дисс. ... канд. психол. наук. – Иркутск, 2007.
4. Андреева, Н.С. Социально-психологические особенности профессионального самоопределения выпускников вузов психологических специальностей в современных условиях: дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2001.
5. Нурлыгаянов, И.А. Самоопределение личности и ее ценностно-смысловая сфера: индивидуально-типологические и половые различия: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Пермь, 2007.

Статья поступила в редакцию 05.01.10

Раздел 2

ФИЛОЛОГИЯ

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Ведущие эксперты раздела:

ЖАТКИН ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой перевода и переводоведения Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза)

ЛАРИСА МИХАЙЛОВНА ВЛАДИМИРСКАЯ - доктор филологических наук, профессор Алтайской академии экономики и права (г. Барнаул)

ТАМАРА МИХАЙЛОВНА СТЕПАНСКАЯ – доктор искусствоведения, профессор Алтайского государственного университета (г. Барнаул)

УДК 398:821.512.145

*И.И. Ямалтдинов, аспирант ИЯЛИ им. Г. Ибрагимова АН РТ, г. Казань, Республика Татарстан,
E-mail: jailmir@mail.ru*

ИЗ ИСТОРИИ ИЗДАНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ТАТАРСКОГО ФОЛЬКЛОРА (СЕРЕДИНА XX ВЕКА)

Важным показателем уровня развития фольклористики являются научные издания – сборники произведений народного творчества. В этом аспекте татарская фольклористика добилась значительных успехов.

В статье анализируются итоги многолетней деятельности фольклориста Х. Ярми по составлению и изданию научных сборников, что имеет большое значение для систематизации истории татарской фольклористики. В исследуемом периоде ученым были подготовлены и изданы более 20-ти научных сборников 2-х типов: или охватывающие все основные жанры татарского фольклора, или посвященные одному жанру.

Ключевые слова: фольклористика, фольклор, научные издания, сборники произведений народного творчества, Хамид Ярми.

Татарский фольклор имеет многовековую историю. Ее корни уходят вглубь веков, о чем свидетельствуют дошедшие до нас образцы обрядовой поэзии, волшебных сказок, происхождение которых связано с ранними формами развития человеческого общества. В дальнейшем произведения народного творчества довольно полно отражали исторические изменения в жизни народа в эпоху феодализма и капитализма. Наряду с возникновением новых произведений, в памяти народа сохраняются и те, которые относятся к более ранним историческим периодам. Народное творчество любой эпохи представляет собой сложное переплетение старого и нового, традиционного и новаторского.

Тема статьи актуальна для современной татарской фольклористики, так как до настоящего времени данная проблема не подвергалась целостному системному исследованию.

После Октябрьской революции начался новый этап в истории татарской фольклористики, когда собирание и изучение народного творчества вошло в определенную систему. В 1921 году создается Академический центр при Татарском Народном Комиссариате просвещения [1]. О важности работы по собиранию и изданию фольклорных произведений свидетельствовало не только создание специальной комиссии, но и появление теоретических статей о народном творчестве. В своей статье писатель, общественный деятель Г. Ибрагимов, подчеркивая большое значение народного творчества, в том числе и для обогащения национального литературного языка, остановился на мероприятиях, предпринятых Академцентром для собирания и издания произведений фольклора. Отмечая оживление в татарской фольклористике 20-х годов, Г.Ибрагимов писал о необходимости издания многочислен-

ных произведений устно-поэтического творчества татарского народа [2].

В конце 30-х годов происходит важное событие для татарской фольклористики. В 1939 году в Казани организуется Татарский научно-исследовательский институт языка, литературы и истории (сокращ. ИЯЛИ). При нем, усилиями видного татарского ученого, первого в истории татарской фольклористики доктора филологических наук, лауреата Государственной премии им. Г. Тукая Республики Татарстан Хамида Ярми (Хамид Хуснутдинович Ярмухаметов), создается специальный сектор фольклора (ныне отдел народного творчества). Это дало возможность систематически и планомерно проводить сбор и изучение татарского фольклора. В эти годы Х. Ярми, уже сформировавшийся как ученый-фольклорист, определяет основные направления работы сектора следующим образом: для сбора народного творчества организовать регулярные экспедиции; подготовить к печати фольклорные материалы, собранные в экспедициях; заняться научным изучением проблем, связанных с устно-поэтическим творчеством татарского народа. Вторым и третьим направлением работы Х. Ярми, руководившим сектором татарского народного творчества более 30 лет, были подготовка и публикация сборников по фольклору для педагогов, студентов, учащихся школ и широких масс читателей. Необходимо учесть важную особенность: требуется основательное изучение конкретного материала для публикации фольклорных сборников.

После трудов таких видных ученых, как академик В.В. Радлов, Габор Балинт, Хейкки Паасонен, и вплоть до 1940-х годов по татарскому фольклору не было опубликовано заметных научных сборников.

1940-1941 гг. Хамид Ярми совместно с деятелями культуры готовит к печати антологию «Татарское народное творчество» объемом в 40 а.л. По причине начала Великой Отечественной войны, она своевременно не увидела свет.

Результатом систематического собирания и изучения фольклора с начала 40-х гг. как отдельными учреждениями, так и деятелями литературы и искусства, стал выход большого количества сборников. К ним прежде всего следует отнести книгу «Народное творчество», составленную Х. Ярмухаметовым и А. Ахметовым и включающую образцы ряда жанров татарского народного творчества [3]. Через два года Хамид Ярми в соавторстве с А. Ахметовым дополняет и переиздает «Народное творчество» [4]. В своей критической статье С. Гарипов делает некоторые замечания и в общем дает положительную оценку вышеуказанному сборнику [5].

После Великой Отечественной войны Х. Ярми возвращается к вышеуказанной антологии «Татарское народное творчество», которую издает в 1951 году. Эта книга, включающая образцы почти всех жанров фольклора, стала своеобразным учебником-хрестоматией для филологических факультетов ВУЗов, ибо ранее не было сборника, дающего цельное представление о характере и своеобразии жанров татарского фольклора.

Во-первых, в книге имеется статья, посвященная татарскому народному творчеству. Первая часть посвящена истории татарской фольклористики. Автор впервые использует источники, до этого времени не привлекавшие внимание исследователей, в частности фольклористов. После чего он дает научный анализ таким основным жанрам фольклора, как сказка, байт, песня, пословицы-поговорки, загадки, а также обращается к не изученной до этого времени проблеме фольклора советского периода. В основную часть сборника включены лучшие образцы вышеперечисленных жанров. Главным требованием к научным сборникам по фольклору, является четко оформленный научный аппарат и в выше указанной антологии он сделан должным образом.

Эта антология получила высокую оценку в средствах массовой информации того времени и быстро реализовалась [6].

В 1954 г. вышло второе издание антологии «Татарское народное творчество», подготовленной Х. Ярми (главный редактор), Г. Башировым, Х. Госманом и А. Шамовым, более полвека выполняла роль хрестоматии и учебника для национальных школ, педагогических училищ, ВУЗов.

Весьма ценным для научного изучения вопросов татарского народного творчества являются сборники сказок, составленные писателем Г.Башировым и фольклористом Х. Ярмухаметовым. Эти издания по сказкам, как отмечает доктор филологических наук, профессор Ф. Урманчеев, являясь принципиально новым видом сборников, не утратили своей научной значимости, и по сей день. Их новизна объясняется тем, что в обоих сборниках помещена специальная научная статья, посвященная сказкам, в которой исследуется история собирания, изучения и публикации; классификация сказок, их проблематика, литературно-эстетические особенности и др. [7, с. 11].

Из этих изданий наибольший интерес представляет первая книга сборника «Татарские народные сказки», вышедшая в 1946 году. В нее включены более сотни различных сказок.

Вторая книга сборника является продолжением этой большой и ценной работы [8].

Среди сказок, отражающих вековую мечту народа о счастливой и справедливой жизни без угнетения, о победе добра над злом, наиболее колоритны «Три голубя», «Тангбатыр», «Охотник и служанка», «Золотая птица», «Золотое яблоко». Герои этих сказок верны долгу, готовы отдать жизнь за правду, храбры, патриотичны, народ наделяет их необыкновенной силой и благородством. В сказке «Охотник и служанка» бедный охотник, благодаря волшебной силе шапки-невидимки,

чудесных меча и рубашки, борется со злой царевной и, победив, женится на простой служанке...

Х. Ярми и впредь занимается составлением специальных сборников, состоящих из произведений народного творчества. Таким важным сборником является книга «Байты», изданная в 1960 году. Книга подготовлена на основе принципиальных научных требований того времени и до настоящего времени не утратила своей актуальности. Прежде всего, особого внимания заслуживает вводная статья. В ней традиционно рассматриваются вопросы сбора, научного изучения и публикации; связь байтов с национальной историей; возникновение байтов в период Волжской Булгарии и окончательное формирование их во времени Казанского ханства; история развития в XVII-XX веке и в советский период. В статье нашло отражение проблематика байтов; основательно изучая жанровые особенности и поэтику, автор излагает наблюдения, которые и в настоящее время не утратили своей значимости. Научный аппарат сборника также является ее значимой частью.

Как отмечает доктор филологических наук, профессор Х.Махмутов, одним из любимых жанров Х. Ярми были байты. Он сделал значительные исследования относительно теории и истории изучения этого жанра; а именно то, что они посвящены значимым общественно-историческим или бытовым событиям жизни народа; в основном трагического, а иногда сатирического содержания; эпического или лиро-эпического характера, всегда даются в стихотворной форме, создаются отдельными людьми или группой людей и др. [7, с. 52].

В своем сборнике байтов, представляющий собой наиболее полное собрание образцов самобытного жанра татарского фольклора, Х.Ярми не соглашается с мнениями С.Г.Рыбакова и Н.Ф. Катанова, которые считали, что байты сочиняли только высокообразованные грамотные люди. Автор придерживается мнения, что байты создавались представителями общества разных классов, как грамотными, так и безграмотными. В байтах речь идет об известном событии и о сложившихся ситуациях, вернее о человеке, который стоит в центре этих событий и создает свою историю.

Составитель отмечает, что как и во многих произведениях народного творчества, в байтах речь идет о людях и об отношениях между ними [9, с. 23].

Х.Х. Ярмухаметов уделял много внимания популяризации и пропаганде произведений устного народного творчества. При его непосредственном участии издано более двадцати сборников татарских сказок, байтов, пословиц, мзэзков и т.д.

Подготовленные им сборники татарских сказок на русском языке (М., 1952, 1957, 1964, 1976) «Гульчечек», «Татарские народные сказки», «Находчивый джигит» были затем переведены и переизданы на китайском, венгерском, словенском, армянском, литовском, украинском, узбекском, туркменском, казахском и других языках мира. Ученый занимался также переводами на татарский язык русских, японских, китайских, монгольских и других сказок [10, с. 100].

В своей статье «Великий ученый, уважаемый учитель» ученый-фольклорист И. Надиров пишет: «Фольклорные сборники, составленные Хамидом ага Ярми или при его непосредственном участии, превышают 20 единиц» [7, с. 19].

Таким образом, подготовленные и изданные научные сборники были 2-х типов. Если первый тип охватывал все основные жанры татарского фольклора, то сборники второго типа были посвящены одному жанру. Все эти сборники являются результатом большой и плодотворной научной работы и, как правило, сопровождаются обширными статьями и комментариями по отдельным жанрам фольклора или по фольклору в целом.

Таким образом необходимо отметить, что результаты многолетней деятельности ученого-фольклориста Х. Ярми по составлению и изданию научных сборников имеют важное значение для систематизации истории татарской фольклористики.

Библиографический список

1. Касыймов, Э. Егерменче елларда татар совет фольклористикасы // Совет әдәбияты. – 1963. - № 3.
2. Ибрагимов, Г. Тел - әдәбият мәсьәләләренә кирәкле бер тармагы // Безнең юл. – 1926. - № 5-6.
3. Ярми, Х. Халык ижаты / Х. Ярми, А. Әхмәт. – Казан: Татгосиздат, 1938.
4. Ярми, Х. Халык ижаты. Икенче басма / Х. Ярми, А. Әхмәт. – Казан: Татгосиздат, 1940.
5. Гаринов, С. Халык ижаты: Шул исемдәге жьентык турында // Совет әдәбияты. – 1941. - № 4.
6. Фәттах, Н. Татар халык ижаты жьентыгы // Совет әдәбияты. – 1951. - № 10.
7. Мәхмүтов, Х.Ш. Хәмит Ярми. Галим һәм шәхес: мәкаләләр, истәлекләр, хатлар. – Казан: Татар. кит.нәшр., 2004.
8. Ярмухаметов, Х.Х. Татарские народные сказки / Х.Х. Ярмухаметов, Г. Баширов. – Казань: Таткнигоиздат, 1956. - Кн. 2 (на тат. яз.).
9. Ярми, Х. Бәетләр. – Казан: Татар. кит.нәшр., 1960.
10. Ахметова, Ф.В. Хамид Хуснутдинович Ярмухаметов. К восьмидесятилетию со дня рождения / Ф.В. Ахметова, Т.Н. Галиуллин // Советская тюркология. – 1984. - № 3.

Статья поступила в редакцию 11.12.09

УДК 80(=512.145)

Б.К. Миннуллин, аспирант ИЯЛИ им. Г. Ибрагимова АН РТ, г. Казань, республика Татарстан,
E-mail: bahtiyar1986@yandex.ru

ГРАФО-ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГАЗЕТЫ «БОРНАНЕ ТЭРЭЖЬКЫЙ» ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ СОВРЕМЕННОГО ТАТАРСКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА

Данная работа освещает общую историческую, языковую и политическую ситуацию Астраханской губернии начала XX века, затрагивает предпосылки появления в губернии татарской периодической печати и подчеркивает вытекающие из этого положительные моменты, т.е. становление татарского народа, национальной психологии. На примере татарской газеты «Борнане тэрэжькый», издававшейся в Астрахани, рассматривается графика и фонетика, выделяются наиболее яркие ее особенности.

Ключевые слова: Астрахань, периодическая печать, газета «Борнане тэрэжькый», графо-фонетика, арабская графика, старое письмо, гласные звуки, согласные звуки.

До начала XX века такое явление, как татарская газета на татарском литературном языке, в природе отсутствовало. При глубочайшем уважении народа к первым газетам, таким, как «Тарджеман», «Шәркый Рус», учитывая даже огромное их значение в становлении и развитии всего тюрко-мусульманского мира, они не соответствовали данной роли [1]. Но уже в начале XX века, особенно после революции 1905-1907 гг., активное развитие получают печатные издания на татарском языке. Первым изданием на татарском литературном языке, принято считать газету «Нур» (1905-1914) («Луч», С.-Петербург) [2]. Помимо Санкт-Петербурга, печатный бум наблюдается в Казани, Оренбурге, Уфе и других городах России. В 1905-1917 гг. на территории России издается более 120 газет и журналов на татарском языке [1]. Такие газеты, как «Вақыт» («Время», Оренбург), «Йолдыз» («Звезда», Казань), «Кояш» («Солнце», Казань), «Ил» («Страна», С.-Петербург), за короткий период времени завоевывают огромную популярность среди народа. Это не могло не повлиять на общественно-культурную ситуацию жизни татар России. Не осталось за бортом культурных событий и татарское общество Астрахани.

В 1906 году в Астрахани образуется общество «Шураи Ислам», членами которой стали около четырехсот человек. На базе общества «Шураи Ислам» образуется школа «Дәрел Әдәп». Председателем общества становится личность, внесшая огромный вклад в развитие татарской нации в начале XX века, выходец из Азербайджана – Мустафа Лутфи Исмагилов-Ширванский. 14 апреля 1906 года на базе общества «Шураи Ислам» издается первый номер литературной и политической газеты «Борнане тэрэжькый» («Доказательство прогресса»), а Мустафа Лутфи Исмагилов становится ее редактором. Газета, издаваемая в собственной типографии Мустафы Исмагилова «Мизан», своей целью ставит освещение следующих аспектов:

- деятельность правительства и законодательные нововведения;
- государственные вопросы и частично жизнь мусульман;
- жизнь местного народа;
- публикация фельетонов, беллетристики и стихотворений;
- новости биржи;
- судебная хроника;
- справки и объявления.

В периоды, когда сам Исмагилов отсутствовал в городе, его работу вели люди, чей вклад в развитие местной печати нельзя не оставить без внимания: Курбангали Иримбитов, Назиб Гасрый, Закир Хаджиев, Загидулла Шарифуллин и др.

В целом, газета «Борнане тэрэжькый» движется по пути социал-демократических настроений, на что намекают заглавия и содержания статей. В статьях, в большей степени, говорится о неудовлетворительном положении пролетариата России, а, следовательно, и рабочих-крестьян из числа татар-мусульман. В рубрике «Чит мәмләкәтләрдән хәбәрләр» («Новости из заграницы») освещается жизнь Турецкого султаната. Параллельно с этим, на страницах газеты публикуются статьи о работе общества «Шураи Ислам», обсуждается его годовой бюджет, говорится о планах на будущее новометодной школы «Дәрел-Әдәп». Не остаются незамеченными и действия общества «Жәмгыяте Исламия», подчеркиваются устаревшие и поэтому ошибочные действия данного кадимистского общества и духовенства – приверженцев старых взглядов. Почти в каждом номере газеты «Борнане тэрэжькый» публикуются фельетоны. Они по своему содержанию, подчеркиваемой проблеме напоминали прокламации и листовки РСДРП. Автором данных статей, судя по некоторым источникам, являлся Зариф Садыков – казанский большевик, который скрывался в Астрахани от всесторонних политических гонений под именем Ибрагима Муратова.

На примере данной газеты, мы можем констатировать, что в начале XX века формируется сеть национальной периодической печати. Та или иная ситуация, имевшая место в одном регионе, уже была доступна и для татар, проживающих в других точках России, т.е. появляются дополнительные варианты передачи информации. В свою очередь, прогресс периодической печати не мог не отразиться положительным образом и на общих интересах татарского народа, что приводит к объединению народа вокруг общих идеалов и целей, а это в свою очередь говорит о формировании национальной психологии. Конечно, газета «Борнане тэрэжькый» - это лишь один представитель многочисленной армии татарской периодической печати, вышедшей на передовую в 1905-1907 гг., в битве за прогресс.

Между тем, до 1927 года, когда был официально объявлен яналиф – татарский алфавит на основе латинской графики (1927-1939), в татарском языке использовался алфавит на основе арабской графики. До 1920 года татары использовали

старое письмо – иске имла, а начиная с 1920 и по 1927 год – новое письмо – яңа имла. Газета «Борһане тәрәккый», если взять во внимание период издания (1906-1911), также печаталась на арабской графике, при использовании старого письма.

Следует отметить, что арабская графика – не являлась наилучшим вариантом для использования в тюркских языках, о чем и говорила часть татарской интеллигенции, делая попытки перенести письмо татарского языка на латинскую графику – более уподобленную под звуковой ряд тюркских языков, и непосредственно татарского [3]. По их мнению, использование алфавита на основе арабской графики способствовало возникновению таких неудобств, как обозначение гласных звуков при помощи лишь трех символов, нехватка символов для обозначения согласных звуков, характерных для татарского языка, либо соответствие одного звука в татарском языке нескольким символам в алфавите на основе арабской графики.

Не всегда идентичное обозначение гласных звуков на письме приводило к тому, что одно и то же слово могло быть прочитано в нескольких вариантах. Многочисленные исключения в орфографии способствовали усложнению процесса письма. Прежде всего, это касается выпадения гласных звуков при написании арабских и персидских слов, опираясь на графический принцип.

Вопрос по упрощению письма или переход на более точную иную графику у татар был поднят еще в конце XIX века. Одним из первых представителей татарской интеллигенции, коснувшись данной проблемы является известный просветитель и энциклопедист Каюм Насыри. Именно он подчеркнул необходимость дополнения символами гласный звуковой ряд татарского алфавита на основе арабской графики. В своей работе «Әнмүзәж», изданной в 1895 году, К. Насыри подчеркивает, что в татарском языке существует всего десять гласных звуков и приводит свой вариант их обозначения [3].

На страницах татарской периодической печати начала XX века, вспыхивает борьба вокруг языковых проблем. В

борьбу включаются преподаватели, писатели и журналисты из разных точек России. Кто-то предлагает взять за образец язык газеты «Тарджеман», подчеркивая, что отказ от такого рода единства, может привести к раздробленности тюркского мира. Другие представители татарской интеллигенции начала XX века предлагают придерживаться татарского литературного языка того периода и обучать детей на родном языке. Такого рода статьи встречаются и на страницах газеты «Борһане тәрәккый».

В «публицистической войне за графику» особенно преуспели два издания – «Йолдыз» и «Шура». Некоторые представители татарской интеллигенции предполагали, что если перейти на способ «написания как слышно», то только в Казанской губернии будет использовано сотни, а то и тысячи график, отличающихся между собой [3]. На самом же деле «писать как слышно» подразумевало под собой не писать, как слышит каждый человек, а письмо на чистом литературном татарском языке. Но возникает новый вопрос – какой же язык принять за литературный – язык газеты «Тарджеман», или Казанский говор (Поволжский диалект). Последний вариант был поддержан редактором и издателем газеты «Йолдыз» – Хади Максуди. Однако находятся и те, кто пытается перевести вариант с Казанским говором в русло пантатаризма.

Таким образом, переходя непосредственно к рассмотрению наиболее ярко выраженных графо-фонетических особенностей газеты «Борһане тәрәккый», по сравнению с современным татарским литературным языком, следует подчеркнуть, что до настоящего времени язык данной газеты не был рассмотрен учеными-филологами, и наша работа является первой в данной области. В приведенной ниже таблице указана транслитерация, использованная в статье. Для этого мы использовали общепринятое международное обозначение латинских букв, современное обозначение букв татарского языка на основе кириллицы, и буквы татарского алфавита на основе арабской графики.

Обозначение на арабской графике	Трансли-терация	Современное обозначение	Обозначение на арабской графике	Трансли-терация	Современное обозначение
ا, ا, ه, (4)	[a]	a	او, و	[u]	у
ا, ه, (4)	[ä]	ä	او, و	[ü]	ү
ب	[b]	б	ل	[l]	л
ج	[c]	ж	م	[m]	м
چ, ح	[ç]	ч	ن	[n]	н
د	[d]	д	و, و	[v]	в
و, ا, (2), ي	[e]	э, е	ث, ص, س	[s]	с
ف	[f]	ф	ذ, ز, ذ, ض, ظ	[z]	з
غ, ع	[g]	г (r)	ة, د, ط, ت	[t]	т
ك, گ, غ	[g]	г	ر	[r]	р
ك, ك	[k]	к	ح, خ	[x]	х
ذ	[ʔ]	—	ي, (2)	[j]	й
ق	[q]	к (κ)	ق, و	[w]	в
ك, ك, ك	[ŋ]	ң	او, و	[o]	о
ه	[h]	h	او, و	[ö]	ө
ش	[š]	ш	و, ا, (2), ي	[y]	ы
ب, پ	[p]	п	ز	[ž]	ж
ا, ا, ا, (2), ي	[i]	и			

Как видно из таблицы, за все время, что выпускалась газета «Борһане тәрәккый», в ней было использовано всего 39 букв, которые применялись для обозначения 35 звуков. В фонетической системе газеты использовались 9 гласных звука, которые присущи всем тюркским языкам. В газете эти гласные звуки, в своем большинстве, были использованы в словах тюрко-татарского происхождения. Также в текстах газеты встречаются сравнительно долгие звуки [o], [ы], [e], которые больше характерны для слов русского происхождения и для слов из европейских языков. Для того, чтобы обозначить все гласные звуки на письме требовалось 4 буквы, в том числе два

сочетания букв – او (для звуков [u], [ü], [o], [ö]) и ا (для звука [i]).

Количество согласных звуков, использованных в фонетической системе газеты – 26. Согласные звуки на письме обозначались при помощи 35 букв. В некоторых случаях гласные и согласные буквы на письме совпадали. К примеру: [u] – و и [v] – و; [u] – و и [w] – و; [e] – و и [j] – و и т.д.

Следует учитывать, что эти данные относятся ко всему периоду издания газеты, когда один и тот же звук, в разных случаях мог указываться на письме разными буквами. Причиной такой многогранности графики газеты, являлись неустой-

чивая орфографическая политика и предпочтения автора статьи.

Как мы уже отмечали ранее, алфавит на основе арабского письма являлся малокомпетентным по отношению к татарскому языку и всем тюркским языкам в целом, и не мог в полном объеме отразить все графические и фонетические особенности. Об этом свидетельствует, к примеру, обозначение нескольких гласных звуков ([e], [u], [ü], [o], [ö], [y]) при помощи одного графического символа (s). Это – не единственный вариант обозначения данных звуков, параллельно использовались и другие варианты, но общей проблемной ситуации это не меняло. В некоторых случаях, наоборот, для обозначения одного звука, в обиходе было несколько графических вариантов. К примеру, пять вариантов графического изображения (ظ, ض, ذ, ز, د) звука [z]. Несмотря на такого рода преграды, ставящие под вопрос общедоступность периодического издания, газета «Борһане тәрэккый» в течении пяти лет (1906-1911), что она издавалась, выработала свой графо-фонетический стиль, опираясь на общепринятые стандарты того времени и до своего последнего номера старалась придерживаться его.

Следует отметить, что звуковой состав литературного языка, использованного в газете «Борһане тәрэккый», близок к звуковому составу современного татарского литературного языка. Обычно в тюркских языках, в слове используются либо гласные переднего ряда, либо только заднего. Этот процесс называется небной гармонией гласных. Именно эта черта отличает тюркские языки от других языков, в первую очередь – индоевропейских. Также по этой причине в тюркских языках окончания имеют как минимум два варианта. Один вариант используется для слов, состоящих из гласных переднего ряда, а второй вариант – для слов, состоящих из гласных заднего ряда. Небная гармония гласных характерна и для текстов статей газеты «Борһане Тәрэккый». К примеру, это можно увидеть при образовании причастия на –ğan/gän. В данном случае, как это присуще тюркоязычным текстам, написанным на арабской графике, гармонию гласных характеризуют буквы ع و س:

جيولماغان [cyjuylmağan] – жыелмаган (не собранный), («Хажитархан октябрь 20», 1906, № 36),

چىغا تورغان [çyğa torğan] – чыга торган (выпускающийся), («Игълан», 1907, № 80),

كىگان [kigän] – кигән, (одевший), («Фельетон. Шулай кирәкме?», 1906, № 36),

كسب ايتكان [käsep itkän] – кәсеб иткән, шөгьльләнгән (занимавшийся), («Австрия газеталары», 1911, № 145).

В случае с образованием множественного числа на –lar/lär арабская графика, использованная в текстах газеты «Борһане Тәрэккый» не дает возможность графически показать процесс небной гармонии гласных. Следует отметить, что такая ситуация также является характерной чертой подавляющего большинства литературных произведений начала XX века [4].

زاكونلار [zakonlar] – законнар (законы), («Правовой гасударства», 1906, № 30),

مىنستىرلارنى [ministrlarnı] – министрларны (министров), («Правовой гасударства», 1906, № 30),

اشچىلار [eşçelär] – эшчеләр (рабочие), («Хажитархан октябрь 25», 1906, № 36),

اىغانلار [igänälär] – иганэләр (помощь, пожертвование), («Хажитарханда «Мәжлес Шураи Ислам» жәмгыятенен уставы», 1906, № 45).

Губная гармония гласных характеризуется тем, что вслед за губной гласной первого слога должны следовать губные гласные других слогов, а за негубными – негубные гласные. В татарском языке губная гармония в значительной степени нарушена. Выше мы подчеркивали близость звукового состава языка газеты «Борһане Тәрэккый» к звуковому составу современного татарского литературного языка. Таким образом, как и в современном татарском языке, в текстах статей газеты, если в первом слоге имеются губные гласные [o] и [ö], то и в последующих слогах произносятся губные гласные

звуки, но с постепенно ослабевающей степенью лабиальности, однако на письме это не получает отражения:

اوستينه [östenä] – өстенә (поверх), («Тарихтан бер ике сүз», 1906, № 38),

اوچدى [oçtı] – очты (улетел), («Журналлар», 1906, № 56).

Если в первом слоге губные [u] и [ü], то в последующих слогах слова соответственно негубные:

اونده [ununda] – унында (десятого числа), («Журналлар», 1906, № 56),

اوزىنىڭ [üzeneñ] – үзенең (свой), («Хажитархан сентябрь 23», 1906, № 28).

В языке газеты «Борһане Тәрэккый» также наблюдается явление протезы, то есть наличие в словах вставных гласных. Явление протезы в текстах статей газеты чаще всего встречается в заимствованиях. Например:

استودىنتلارنىڭ [ystudentlarynyñ] – студентларының (у его студентов), («Русия хәбәрләре», 1906, № 27),

اسطاراسته [ystarasta] – староста (староста), («Мөселманлар хәленә бер нәзәр», 1906, № 49),

استراژنىڭ [ystražnik] – сакчы (стражник), («Асар инкилап», 1907, № 116).

Долгий звук [o] в русских заимствованиях обозначается при помощи буквы 1 (a):

پراويتلستوا [pravitelstva] – правительство (правительство), («Хажитархан сентябрь 23», 1906, № 28),

كامىتتلارى [kamitetlary] – комитетлары (их комитеты), («Беренче адым», 1906, № 39),

اسطاراسته [ystarasta] – староста (староста), («Мөселманлар хәленә бер нәзәр», 1906, № 49).

Несмотря на то, что в текстах газеты звуки [b] (ب) и [p] (پ) отличаются в конечной позиции звук [p] обозначается при помощи буквы ى:

كوراشوب [küreşep] – күрешеп (увидевшись), («Хажитархан октябрь 8», 1906, № 32),

دقت ايتوب [diqat itep] – игътибар итеп (обратив внимание), («Ачлык вә Ногай кардәшләремез», 1906, № 57),

كروپ [kerep] – кереп (зайдя), («Думаны куалау хакында», 1907, № 81).

Идентичное использование характерно и для звуков [d] (د) и [t] (ت). В аффиксах и в конечной позиции звук [t] обозначается при помощи буквы ى:

حاضرگى وقتده [xäzerge waqıtta] – хәзерге вакытта (на сегодняшний день), («Мәгълүмләргә хитаб», 1906, № 33),

كاغدا [käğyt] – кәгазь (бумага), («Без ни хәлдә?», 1907, № 80),

اجتهاد [ictihat] – ижтиһат (усердие), («Гасударственный дума», 1907, № 89),

كورساتدى [kürsätte] – күрсәтте (показал), («Гасударственный дума», 1907, № 89).

Следует отметить, что использование вместо глухого согласного ее звонкую пару, либо наоборот – черта графо-фонетического стиля, подчеркивающая приверженность к письменному литературному языку.

Также следует подчеркнуть соответствие звуков [c] и [j] в начале слова:

جواب [cawap] – жавап (ответ), («Тырышмак вә эшләмәк», 1906, № 34),

يياروب [jebärep] – жибәрәп (отправив), («Гадәләтме? Я золымлыкмы?», 1906, № 56).

Иногда в текстах статей газеты «Борһане тәрэккый» существует соответствие звуков [v] и [b]. Это явление характерно для заимствований, а в некоторых случаях объясняется влиянием огузских языков, в данном случае – старотурецкого, например:

ياراسلابل [jaraslabl] – Ярославль (Ярославль), («Русия хәбәрләре», 1906, № 27),

ويرله [virelä] – бирелә (дается), («Хажитархан декабрь 31», 1906, № 57),

زاوستاويت ايتكانلار [zavastavajt itkänlär] – забастовка оештырганнар (забастовали), («Хажитархан хәбәрләре», 1907, № 81).

Язык газеты больше тяготеет к кипчакской группе тюркских языков, за исключением некоторых статей, выполненных в лучших традициях османско-турецкого литературного языка. Процесс выпадения в начале слова звука [b], характерный для тюркских языков, относящихся к огузской группе, наблюдается и в татарском литературном языке конца XIX – начала XX вв. Такие примеры есть и в текстах газеты «Борхане тәрэккый»:

اولماق [ulmaq] – булу (присутствие), («Чит мәмлэкәт хәбәрләре», 1907, № 58).

В фонетической системе данной газеты также сохранен процесс лабиализации, что подчеркивает близость языка газеты к нормам традиционного литературного языка. В то же время, нельзя не отметить и влияние разговорного языка, о чем свидетельствует несохранившийся процесс лабиализации в заимствованиях.

Следует отметить, что факт авторства, адресат и темы статей, также влияли на графо-фонетический и лексический стиль газеты «Борхане тәрэккый». Данная особенность ха-

рактерна для многих татарских газет периода становления национальной публицистики и является своего рода визитной карточкой татарской периодической печати того времени. При этом, каждая газета, издающаяся на татарском языке стремилась выработать свой неповторимый стиль, который в некоторых аспектах дополнял, а в некоторых – повторял стиль других многочисленных представителей татарской периодики.

Как нам известно, татарская периодическая печать и национальная периодическая печать в России в целом, пережили бурный подъем именно после революции 1905-1907 гг. Учитывая временные рамки начала издания газеты «Борхане тәрэккый», ясно, что газета являлась одной из первых на татарской публицистической арене. А если учесть некую схожесть графического стиля газеты «Борхане тәрэккый» и части газет, вышедших в свет позже, то на наш взгляд, в данном случае с некой долей вероятности можно говорить и о вкладе исследуемой нами газеты в развитие и становление всей татарской периодической печати.

Библиографический список

1. Амиранов, Р.У. Татарская демократическая печать (1905 – 1907 гг.). – М.: Наука, 1988.
 2. Татарский энциклопедический словарь. - Казань.: Институт Татарской энциклопедии АН РТ, 1998.
 3. Курбатов, Х.Р. История алфавита и орфографии татарского литературного языка. - Казань.: Таткнигоиздат, 1999.
 4. Баширова, И.Б. Татарский литературный язык конца XIX - начала XX века. - Казань.: Алма-Лит, 2008.
 5. Татарская периодическая печать (1905 - 1924). - Казань.: Рухият, 1999.
- Статья поступила в редакцию 10.12.09*

УДК 75.047 (571.15) «20»

Л.И. Нехвядович, канд. искусств., доц. ГОУ ВПО АГУ, г. Барнаул, E-mail: decanat@art.asu.ru

ТРАДИЦИИ РУССКОЙ РЕАЛИСТИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ В ПЕЙЗАЖНОЙ ЖИВОПИСИ АЛТАЯ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

В статье на основе стилистического анализа определяется связь творчества художников Алтая второй половины XX века с наиболее важными элементами русской национальной пейзажной традиции; разрабатывается концепция глубокого влияния на развитие пейзажа Алтая всего многообразия художественных тенденций и творческих интерпретаций русской художественной школы.

Ключевые слова: русская реалистическая пейзажная традиция, пейзажная живопись Алтая второй половины XX века, тематическая типология, принципы тональной и декоративной живописи, лиризм.

Проблема традиций и преемственности - одна из самых острых в современной искусствоведческой науке. Ее актуальность обусловлена тенденциями глобализации и культурной интеграции, все более настойчиво звучащих в трудах отечественных и зарубежных авторов. Сибирский регион в XX веке прошел несколько этапов его художественного освоения, важнейший из них — вторая половина XX века. Именно в это время в Сибири активно работали творческие союзы художников, открывались художественные училища и художественно-графические факультеты в вузах. Все это способствовало развитию творческой художественной среды в сибирских городах.

Значительные достижения изобразительного искусства Алтая второй половины XX в. были осуществлены главным образом в живописи. Именно в ее развитии наиболее ярко и последовательно проявились многообразные художественные тенденции, основанные на творческой интерпретации традиций русской реалистической школы. Решающую роль в этом процессе сыграли алтайские живописцы В.Я. Курзин, Н.П. Иванов, Н.И. Суриков, Д.Л. Комаров, М.Ф. Жеребцов, М.Я. Будкеев, Г.Ф. Борунов, Ф.С. Торхов, П.С. Панарин, В.П. Марченко, В.А. Зотеев, А.А. Югаткин, С.И. Чернов, В.Ф. Добровольский, В.Т. Федосов, Л.Р. Цесюлевич, И.Р. Рудзите, А.П. Фризен и др.

Цель статьи – показать связь творчества художников Алтая второй половины XX в. с наиболее важными элементами русской национальной пейзажной традиции. В научной литературе отсутствует окончательно установленное определение, как хронологических границ русской пейзажной традиции, так и содержания этого понятия. В многообразии

развиваемых точек зрения фундаментальной является сравнительно-историческая концепция, разрабатываемая А.А. Федоровым-Давыдовым, Ф.С. Мальцевой В.С. Маниным, В.А. Леняшиным и др. Устанавливая хронологические рамки, ученые отмечают, что во второй половине XIX в. складывается русская пейзажная школа, на основе которой формируются национальные художественные традиции. Образующий их художественный канон обладает определенной динамичностью, но в своем семантическом, историко-типологическом, стилистическом аспектах он имеет свои пределы, обусловленные историко-культурными и природно-географическими факторами.

В середине XX века, когда в советском искусстве начинается постепенный рост и автономизация художественных центров во многих регионах России, происходят качественные перемены и в искусстве Алтая. Причины происходящих процессов заложены в известных явлениях и событиях политической, общественной, экономической и культурной жизни страны. Однако на Алтае эти общие причины и одинаковые предпосылки имели свое преломление. Исследователи региональной проблематики (С.Д. Бортник, Г.К. Чумичев, Ю.А. Сорокин и др.) едины во мнении, что перелом произошел между 1954 и 1956 гг. и был связан с процессом активного хозяйственного освоения региона. Решающую роль в обновлении искусства сыграла молодежь и молодежные выставки. Анализ живописного материала 10 краевой художественной выставки (1954) показывает, что переход в новое качество был осуществлен не сразу. Экспозиция выставки включала этюды М. Жеребцова, Д. Комарова, В. Курзина, А. Югаткина свидетельствующие о

продолжении русской традиции лирического пейзажа, в котором доминантным мотивом является состояние природы и связанное с ним настроение, а также первые работы, посвященные освоению целинных и залежных земель, новостройкам. Часть из них носит репортажно-документальный характер. Таковы наброски, зарисовки, рисунки А. Вагина, М. Терещенко, Г. Колпакова, А. Петрова [1]. После первого всесоюзного съезда советских художников в Москве, положившего основание Союзу художников СССР, а затем и Союзу художников РСФСР (1960), на Алтае начинается активный процесс накопления творческих сил; приезжают живописцы, получившие специальное образование в ведущих училищах и вузах Москвы, Ленинграда, Казани, Свердловска, Иркутска, Ярославля, Орла, Алма-Аты, Риги и др. За небольшой срок сформировался и организационно укрепился коллектив художников-профессионалов, обладающий своими характерными чертами и до настоящего времени играющий заметную роль в искусстве Сибири. Общему процессу развития изобразительного искусства на Алтае в этот период благоприятствует и значительное улучшение материальной и технической базы Алтайского отделения Союза художников России: в 1959 г. был создан художественный музей (ныне ГХМАК) и принято решение о строительстве Дома художника; в 1960 г. открывается первая народная галерея в селе Анисимово Тальменского района, в 1970 г. – картинная галерея в Павловске, в 1978 г. – картинная галерея в Алтайском государственном университете, в 1981 г. – картинная галерея в селе Михайловском. Значительным событием стало открытие в 1970-е г. выставочного зала Союза художников и увеличивается количество индивидуальных творческих мастерских. Такая внутренняя трансформация обусловила изменения в изобразительном искусстве Алтая. Несколько схематизируя, структуре художественного процесса можно четко выявить две основные тенденции: стремление художников решать творческие проблемы, вставшие перед мастерами всего советского изобразительного искусства, и желание развивать свой алтайский стиль живописи. Отличительной особенностью алтайской живописи является преимущественное развитие пейзажного жанра, в то время, когда в советском искусстве ведущей признавалась сюжетная композиция на социально-актуальные темы. Смысл этого явления раскрывают материалы художественных выставок второй половины XX в.

Тематическое многообразие является характерным признаком пейзажной живописи Алтая в этот период. Динамику развития тематических линий кратко можно представить следующим образом. На региональных художественных выставках 1960-1990-х г. широко представлены лирические и эпические пейзажи, продолжающие традиции русской реалистической живописной школы. Со второй половины 1950-х гг., после начала целинных преобразований в крае, в центре внимания художников тема освоения целинных земель. На выставках начала 1960-х и, особенно в 1970-е гг. преимущественное развитие получает индустриальный пейзаж. В 1960-е г. преобладают этюды с изображением промышленной «макросреды» города. В самом начале 1970-х гг. на выставках ярко прозвучала тема индустрии Горного Алтая. В 1970-е гг. все большее значение приобретает тенденция, направленная на живописное изучение природы Севера, Дальнего Востока и архитектуры старых городов Советского Союза. Во второй половине 1970-х гг. центр внимания алтайских художников перемещается на проблему строительства Коксохима и Кулундинского канала. И в эти же годы начинается увлечение монгольской темой.

Особую роль в формировании стилистики алтайского горного пейзажа играет творчество М.Я. Будкеева (1922). Становление искусства этого пейзажиста происходило под влиянием русского художественного реализма [1]. Красочная гамма и эмоциональный тон его пейзажей на протяжении второй половины XX века претерпевают изменения. В ранних произведениях «Алтай. Выпал снег», «Вечер в горах»,

выполненных еще в конце 1950-х и в 1960-е годы, преобладает теплый, довольно густой колорит и созерцательно-поэтическое восприятие. Природа, человек и его деятельность неразрывно слиты и в картинах «Кош-Агач», «В Чуйской степи», «На белки». В произведениях, написанных в 1970-1990-е годы можно отметить определенную трансформацию в сторону повышенной декоративной звучности цвета, тяготение к монументальному пейзажу, к созданию эпического обобщенного образа природы. Художник часто использует насыщенные, звучащие цвета – зеленые, изумрудные, коричневые, фиолетовые, синие, серебристо-голубые. В лучших своих работах этих лет, посвященных природе Горного Алтая, М.Я. Будкеев достигает оригинальных красочных решений. Художник особенно проявляет интерес к созданию панорамного пейзажа с высокой линией горизонта. Все эти грани понимания природы Горного Алтая М.Я. Будкеевым проявляются в пейзажах «У вечных снегов», «На слиянии Чуи с Катунью», «Урочище Уч-Сумер. Вечерет», «К вершинам Актру».

Тенденция, направленная к усилению колористической выразительности полотна, особенно активно развивается в 1970-1980-е годы. Колоризм полотен этих лет отличался от тональной разработки цвета, тем, что воспроизведение подлинных колеров воссоздаваемого участка природы заменялось стремлением к автономности цветовых композиций. Эта тенденция, развиваемая С.И. Черновым (1924-1988), Ф.С. Торховым (1930), Л.Р. Цесюлевич (1937) способствовала появлению в региональном искусстве произведений, для которых характерна красота и разнообразие живописной формы, декоративность красочных сочетаний. В этом контексте интерес представляет творческий метод Ф.С. Торхова (1930). В основе творческой концепции живописца также лежат наблюдение и этюд как основа реалистического отражения природы, однако, в трактовке композиционного пейзажа он придерживается несколько иных принципов: образно-живописная система художника в значительной степени импровизационна и связана с реальностью как эмоциональное ее отражение. Если живописная система Н.П. Иванова, М.Ф. Жеребцова, М.Я. Будкеева и других непосредственно отражает реальность, в которой они черпали все тонкости колористики, повышая их звучание тональной и цветовой согласованностью на полотне, то живописная система Ф.С. Торхова является своеобразным эмоциональным переживанием того или иного цвета, существующего в природе и используемого им как символ определенного чувства или эмоционального состояния. Примером служит пейзажи – «Таймень-озеро» (1967), серия монгольских пейзажей. Повышенная декоративность цвета характерна и для пейзажных композиций Горного Алтая С.И. Чернова (1924-1988). Художник изображает в своих произведениях величественные панорамы горных массивов, суровые и неприступные вершины, живописные горные озера и реки. Обычно он выбирает высокую точку зрения, так, что взгляду открывается широкая долина, уходящая к цепи горных гряд на горизонте. Цвет, декоративное начало выступают всегда как главные моменты, определяющие построение композиции, создание художественного образа. Живопись маслом, богата и насыщена по фактуре. Удачей С.И. Чернова можно считать пейзажи «Алтайское высокогорье», «Алтай. Осеннее утро», «Предзвездный час». Своеобразны по чувству цвета и фактуры живописного слоя пейзажи Горного Алтая Л.Р. Цесюлевича (1937). Творческий метод художника определяют закономерности, связанные не столько с непосредственным отражением реальности, сколько с потребностями творческой фантазии, с помощью которой идет процесс создания художественного образа. Живописец стремится к особому, специфически живописному видению мира, что не в малой степени является следствием взаимодействия в его творчестве художественных традиций.

Природа равнинного Алтая – еще одна важная часть типологии алтайского пейзажа «чистой природы» второй половины XX в. Здесь получили выражение многие новые

пластические идеи и по-своему отразились тенденции, свойственные советской пейзажной живописи на данном этапе. Наблюдая эволюцию этой темы на протяжении двух десятилетий, можно заметить, как постепенно определяется круг художников, формируется типология мотивов, меняется видение этих мотивов, а, следовательно, и методы их живописного освоения. Так, со второй половины 1950-х гг., после начала целинных преобразований в крае, в алтайской живописи формируется целинный пейзаж, посвященный природе степной части Западносибирской равнины. Из очень большого количества непосредственных зарисовок с натуры, сделанных самыми различными алтайскими художниками и большей частью носящих не столько образно-художественный, сколько описательно-документальный характер, наиболее интересными и содержательными являются работы «Первая борозда» (1954), «Степные зори» (1954) А.Г. Вагина, «Разбуженная земля» (1954) П.С. Панарина, «Вечер на целине» Ф.А. Филонова, «В ковыльной степи» (1961) Ю.Н. Панина, «В степи» (1961) В.Я. Курзина и др. Здесь ощущается романтическое «дыхание эпохи». Сопоставление «обжитой» вспаханной земли, громады тракторов и буйной степи подчеркивает идею покорения земли, подчинения ее человеку. По сути, уже в этих целинных пейзажах начинается процесс освоения жанра репортажа, который получит дальнейшее развитие в 1960-е годы в серии «Объ целинная» (1961-1964) С.И. Чернова и В.Ф. Добровольского. Подобные живописные композиции в жанре репортажа не получили широкого распространения, однако, тенденции, наметившиеся в образном осмыслении реки, находят дальнейшее развитие в пейзажах М.Я. Будкеева, В.А. Зотеева, Г.Ф. Борунова, В.Т. Федосова, М.Ф. Белоносова, А.А. Югаткина, П.Ф. Никитина, В.И. Голдырева и др. Общим для художников было стремление к типизации, обобщению. Это стремление воплощалось у каждого по-разному. М.Я. Будкеев в пейзаже «Весна на Оби» (1969) в реке видит символ нового в жизни Барнаула. Эмоционально и живописно художник передает свежесть начала дня, радость труда, величие вечной темы – человек и природа. Река предстает здесь как органичная часть делового, обжитого, процветающего города, занятого строительством, обладающего неповторимостью не только архитектурного облика, но и образа жизни. В композиционном пейзаже «Объ» (1978-2000) В.А. Зотеева изображена эпическая мощь реки, ее величие. Эта картина синтезировала весь опыт работы над образами алтайской природы. Обь показана с большой высоты. Диагональная композиция создает впечатление плавного течения реки. Очертания берега и одиноких строений на нем художник дает обобщенно, чтобы сосредоточить все внимание на водной шире. В.А. Зотеев пишет без декоративных эффектов, очень предметно и осязательно передавая материальные качества изображаемых мотивов. Иная грань поэтического чувства выражена в картине Г.Ф. Борунова «Над Обью. Колыбельная» (1969). Ни на реке, ни на берегу нет примет современного строительства, и это соответствует эпическому звучанию картины. Женская фигурка на берегу вносит в нее не только теплоту. Ее образ гораздо значительнее – как своеобразный голос тишины, как душа окружающей ее природы. Чередование горячих и холодных насыщенных коричневых, зеленых, синих тонов в окраске берега, глади реки, неба, затухание колорита у горизонта вносят в эмоциональный строй пейзажа особую поэтическую ноту. Полотно вызывает множество песенных ассоциаций, воспоминания о детстве. Можно сказать, что художник создал своеобразный гимн реке, олицетворяющей собой красоту и величие алтайской природы. «Объ» (1979) А.А. Югаткина – пример лирико-философского решения образа сибирской реки. В нем много простора и воздуха. Ощущение гармонии создается, тонко разработанной красочной гаммой, построенной на сочетаниях неярких зеленых, коричневых, голубых и синих тонов. В пейзажах В.Т. Федосова «Объ» (1967), «Объ. Вечер» (1971), «Объ. Эюд»

(1980) гладь реки, крутые берега, высокое небо даны с подлинно поэтической чистотой и ясностью.

А.Г. Вагин, М.Ф. Жеребцов, Г.Ф. Борунов, В.А. Зотеев, В.Т. Федосов, Н.И. Суриков воплотили в своем творчестве самые существенные особенности алтайского лирического равнинного пейзажа, и их произведения рассмотренные в единстве, позволяют проследить основные тенденции развития этой разновидности пейзажного жанра. Как и в пейзажах Горного Алтая, ведущей тенденцией в создании произведений, посвященных природе равнинной части Алтая, является линия русской реалистической тональной живописи. В этой манере алтайские художники разрабатывают преимущественно тип камерного лирического пейзажа, доминантой которого является состояние природы в разное время года и суток. В кругу этих произведений следует выделить прежде всего пейзажи А.Г. Вагина. Свою индивидуальность художник проявил в графике. Однако в самом начале 1960-х гг. на 13 краевой художественной выставке были представлены десять этюдов, выполненных в 1961 г. в технике масляной живописи: «Березка», «На озере», «В солнечный день», «Осень», «Вечерний мотив», «Вечерест», «Оттепель», «Эюд», «Туман», «Пробуждение». Пейзажи невелики по размеру. Почти все выполнены в формате 50X70. Две последние работы – в формате 35X50. Уже в размерах этих произведений заключена камерность выражения. В самих названиях работ уточняются оттенки настроения, состояния природы. Цветовая гамма тонально гармонична. Фактура живописного слоя материальная и достаточно плотная. В ее структуре превалирует подвижный, гибкий, по большей части широкий мазок. Н.И. Суриков в трактовке природы равнинного Алтая также развивал традиции русского лирического пейзажа. Задушевность и тонкий лиризм пейзажей Н.И. Сурикова связывают его больше, чем других алтайских художников 1960–1970-х гг., с мастерами школы С.В. Герасимова. Присущее художнику гармоничное восприятие природы и его тонкий колористический дар с особой полнотой раскрылись в пейзажах «Весенний разлив» (1970), «В окрестностях Барнаула» (1971) и «Осень» (1976). В.Т. Федосова с самого начала творчества выделяет среди алтайских художников – чистых пейзажистов – особая любовь к природе равнинного Алтая. Об этом свидетельствует и тематика произведений, представленных на краевых художественных выставках конца 1960–1970-х гг. («Радостный март» (1967), «Тишина» (1972), «Весна» (1974), «Облачный день» (1975), «Апрель в деревне» (1975). Радостное безоблачное утро, знойный летний солнечный день, затихшая перед грозой природа, тихий вечер, полный поэзии и лирики, пасмурный дождливый день или полузакрытый туманом пейзаж золотой осени – все эти образы природы воспроизводятся в пейзажах В.Т. Федосова выразительно и реалистично в особой оригинальной живописной манере. В живописи пейзажей, как правило, доминируют чистые цвета солнечного спектра (синие, голубые, зеленые) и земляные краски (коричневые и охра). Они нанесены на холст очень бережно, плоско и плотно, дополняют друг друга, перекрывают, просвечивают один слой через другой. Используется прием лессировок.

Стилистический анализ произведений пейзажной живописи Алтая второй половины XX века позволяет выдвинуть тезис, что формально-содержательная и образная структура алтайских пейзажей основывается на русской реалистической живописной традиции, восходящей через Г.И. Гуркина к И.И. Шишкину, И.И. Левитану, а через А.О. Никулина к К. Коровину, П.А. Петровичеву, то есть к тем русским живописцам, которые большое значение придавали работе с натуры [2]. Основу формообразования произведений пейзажной живописи Алтая второй половины XX века составляют следующие принципы: реализм как творческий метод русской живописной школы, красота как конечная цель изображения. Связь с русской реалистической традицией проявляется в самой типологии алтайского пейзажа, в его эпической и лирической образности. Алтайский пейзаж

«чистой природы» всегда связан с человеком и является, прежде всего, средством поэтического выражения человеческих чувств и мыслей. Мир человеческих переживаний воссоздается и как бы претворяется в пейзаже посредством определенного эмоционального состояния, настроения, наполняющего композицию в целом. Наблюдая жизнь природы, с ее меняющейся по сезонам красотой, художники любят изображать осень, весну и пасмурную зиму – те состояния природы, когда ее краски особенно многосложны, нюансированы. В таком типе пейзажных картин и этюдов пространство реальное, его переживание художником является довлеющим при решении формальных задач. Реальное пространство и его переживание, осмысление предопределяет композиционный, цветовой строй, диктует особенности передачи воздуха, освещения. В целом, утвердились следующие композиционные схемы пейзажных изображений, будь то этюд или картина: природа Горного Алтая: часть долины, цепь гор на горизонте и небо; равнинный Алтай: в пропорциональном соотношении земля и небо; пейзаж «второй среды»: земля и асфальтовая дорога на переднем плане, архитектура или техническое сооружение на втором, небо – на третьем. Подобный композиционный отбор обогащается масштабными доминантами какой-либо части. Однако в большинстве случаев художники стремятся изобразить все части с более или менее высокой степенью их гармонического равновесия. В разработке пространства эпического и лирического пейзажа можно также обозначить влияние русской реалистической школы. Композиция при глубокой линейной перспективе с низким горизонтом создает более монументальное впечатление. Высокий горизонт, перспективно сокращающий изображенный ландшафт, производит более интимное впечатление. Мерио движения в глубину пейзажного пространства с низким или высоким горизонтом являются предметы на горизонтальной поверхности.

Произведения алтайских художников отчетливо показывают, что из всего многообразия свойств природы они выбирают преимущественно те, которые связаны с состоянием времени года и суток. Эта влюбленность в пейзажное состояние, продиктованное мировосприятием художников формирует концепцию тональных отношений: передача тончайших изменений цвета при переходе от освещенных к затененным частям. Такое понимание цвета лежит в основе живописной системы русской реалистической пейзажной живописи. В творчестве художников Алтая это диктовалось не только школой, которую прошли мастера, но и отношением к этюду как принципиально необходимому методу в работе над живописным образом на пленэре. Однако в композиционных пейзажах цветонасыщенность часто усиливается с целью подчеркнуть смысловой акцент и повысить эмоциональное

звучание образа. Для этого художники используют те возможности, которые дает декоративность. Во многих работах 1970-1980-х гг. она имеет и другой аспект. Непосредственно опираясь на свою главную функцию, декоративность, она демонстрирует включение в изображение интеллектуального начала, способствуя сложению такой системы живописной интерпретации природы, где господствует логическое обобщение. Живописная система таких пейзажей является своеобразным эмоциональным переживанием того или иного цвета, существующего в природе, и используется как символ определенного чувства или эмоционального состояния. Во многих работах конца XX в. декоративность имеет и другой аспект: включение в изображение архетипических образов, способствуя сложению такой системы живописной интерпретации природы, где доминантой является этнотрадиция. Живописная система таких пейзажей является своеобразным эмоциональным переживанием того или иного цвета, существующего в природе, и используется как символ определенного чувства или эмоционального состояния.

В основе фактурных разработок алтайских пейзажей лежит реалистический метод. Но он имеет свои специфические черты, тесно связанные с манерой художника и особенностями природной среды. Характер красочного слоя и мазка зависит от замысла художника. Часто используются манера обобщенного плотного письма, а также техника мелкого раздельного мазка. Обычно отдаленные мотивы исполнены «легче», чем находящиеся на первом плане, что сказывается в их мазке, по большей части широком и плоском. Иногда мазок очень маленький, что помогает передать определенное состояние природы. Путем скобления на холсте, лессировок и других технических приемов достигается ощущение материальности изображения. Традиционно в качестве основы используется холст, реже – картон, деревоплита и др. Наряду с масляной и темперной техникой в живописи Алтая представлены факты освоения мотивов природы в технике гуашь, линогравюра, карандаш, литография, «тушь-перо», акварель, уголь, пастель.

Таким образом, динамика развития пейзажного жанра на Алтае во второй половине XX в. проходила в контексте влияния традиции русской реалистической школы. В этот период пейзаж является наиболее полной формой выражения сложного процесса зарождения самобытной живописной школы в регионе; алтайские живописцы связывали ее решение с реалистическим отражением природной среды, имеющей географическую определенность и вызывающей в человеке при контакте с ней поэтические переживания. Каждый живописец в своей теме достиг особых вершин мастерства, обогатив как художественную культуру Алтая, так и отечественное искусство в целом.

Библиографический список

1. Краевая художественная выставка, 10: Каталог. – Барнаул, 1954.
2. Степанская, Т.М. Очерки искусства Алтая. – Барнаул, 2009.
3. Степанская, Т.М. Русская пейзажная традиция в искусстве Сибири (конец XX-начало XXI вв.) / Т.М. Степанская, Л.И. Нехвядович. - Барнаул, 2009.

Статья поступила в редакцию 27.02.10

УДК 78:316.7

Н.В. Тодорова, аспирант АГУ, г. Барнаул, E-mail: natalitodorova@mail.ru

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА СОЦИУМ В ВЕК ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье исследуются процессы, происходящие в современном музыкальном искусстве. Анализируется позитивное и негативное влияние музыкального искусства на духовный мир современного человека. Главная идея статьи заключается в раскрытии влияния «биологического фактора» музыки через средства массовой коммуникации (телевидение, радио, Интернет) на социум.

Ключевые слова: музыка, музыкальное искусство, научно-технический прогресс, информационные технологии, духовность, квазидуховность, «массовая культура», «высокое искусство», биологический фактор, диалог культур.

Музыка - такой же продукт человеческой мысли, как и всё, созданное человеком, здесь властвуют те же законы. Специфика музыки заключается в особо опосредованных связях её материала с жизненной практикой. Это вид искусства, с которым постоянно соприкасается каждый из нас, независимо от образа жизни, общественного статуса и уровня интеллекта. Музыкальное искусство - явление в высшей степени сложное, многогранное, исторически развивающееся и изменяющееся, как и его значение в жизни людей. Музыка представляет собой особый мир, обладающий собственным бытием. Двойственная природа музыки определяет особую сложность её для анализа. С одной стороны, музыка выступает как продукт культуры, истории, традиции, как мощный фактор социальных взаимодействий. С другой стороны, этот феномен предполагает наличие субъективного начала, так как «произрастает» из личностного опыта, всегда индивидуального и субъективного.

Чтобы составить общее представление о современном музыкальном искусстве и попытаться объяснить причудливые пути его развития, а также проследить влияние его на социум, необходимо прежде всего связать это искусство с современной культурой, из глубин которой оно вырастает, и с присутствием этой культуры своеобразным духом времени.

Стало уже привычным определение XX века, как века научно-технической революции. Современный мир нельзя себе представить без систем связи, интенсивного информационного обмена, мощнейших вычислительных систем, высоких и тонких технологий и всё возрастающей человеческой вовлечённости в информационные процессы. В результате научно-технического прогресса сформировалась техногенная цивилизация, для которой характерны чрезмерная научная рационалистичность, вера в безграничные возможности разума, стремление подчинить природу и преобразовать её в узкопотребительских целях. Во второй половине XX столетия эти тенденции породили глобальные и, может быть, уже необратимые процессы. Реальна угроза ядерной или экологической катастрофы, разрушается духовная и даже биогенетическая основа личности - люди превращаются в роботообразных потребителей исключительно материальных благ. Большая часть нового поколения человечества не мыслит своё существование без интернета. В информационной сети свободно доступны чуть ли не все шедевры человеческой мысли, здесь можно найти любую музыку, чуть ли не все произведения живописи, однако, сетевая статистика свидетельствует о медленно, но верно уменьшающейся посещаемости сайтов с классическими, имеющими общечеловеческое значение, произведениями культуры: духовной и классической музыки, архивами живописи, виртуальными музеями и библиотеками. Всё это подводит нас к одному простому и печальному выводу: развитие информационных технологий, научно-технический прогресс и широкая доступность произведений культуры сами по себе не являются ни стимулами культурного развития человека, ни её показателями. Более того, поставлены под вопрос традиционные представления о ценностях и смысле жизни, о роли и месте в ней культуры, в том числе музыкальной. Благодаря техническому прогрессу в средствах массовой коммуникации все элементы человеческой жизни наделяются ценностной (или антиценностной) значимостью; задаются системы тех или иных музыкальных приоритетов; определяются более или менее сложные системы ориентации в музыкальном мире.

В условиях глобального системного кризиса, с которым столкнулось человечество на рубеже тысячелетий, становится очевиден факт - человечество утрачивает некие значимые основания своего бытия, лишается чего - то важного, сущностного, определяющего меру человеческого в человеке, всего того, что во многих философских и религиозных учениях отражается в понятии духовность, которая является на наш взгляд осмыслением, сопереживанием, созиданием органичного единства мира, в том числе и через музыкальное искусство, где также усиливаются традиции квазидуховности.

Отмеченные перемены находятся в русле процесса, который Х. Ортега-и-Гассет не вполне точно назвал «дегуманизацией искусства», ибо в большинстве случаев речь шла скорее о стремлении «вписать» человеческое (гуманное) в более объективную и принципиально неантропоцентрическую картину мира, чем о его полном исчезновении из искусства.

Характерной чертой современного музыкального искусства является большая его вовлечённость в общий процесс научно-технической модернизации. Но хотя диапазон воздействия научно-технического прогресса на искусство широк и многогранен, отсюда вовсе не следует, что новое в самом музыкальном искусстве или его прогрессивность и современность определяются только развитием научно-технических средств. Разные исторические времена музыки актуализированы в сегодняшней музыкальной жизни; различные национальные и этнические традиции переплетаются в современном движении музыкального искусства. Более того, произошли существенные сдвиги в осмыслении феномена музыки, в понимании авторства и позиции человека в его отношении к звуковой материи (т. к. музыка-искусство звукового, точнее интонационно-мелодического высказывания) и, наконец, претерпело расширение представление о музыкальном материале. Особая роль при этом принадлежит электронной музыке: композитор впервые за всю историю оказывается в ситуации совершенной свободы и способен теперь с помощью компьютера сам изобретать (обнаруживать) звуковой материал.

Современная музыкальная культура включает в себя две основные сферы: музыку элитарного характера, требующую для своего восприятия особой эстетической подготовленности (традиционная классика, включающая в себя все авангардные течения 50-70-х гг., основные направления джаза и т. д.) и музыку, ставшую частью «массовой культуры», эстетически непритязательную (поп-музыка, традиционная эстрада и мюзик-холл).

Особую позицию занимает рок-культура, порождающая разнообразные течения, близкие как к одной, так и другой сфере. Рок-культура - неоднозначный феномен. С одной стороны, это передовое явление, т. к. оно тесно связано с электронной аппаратурой, компьютерной техникой и не может быть отделено от прогресса. Рок, электронная музыка может быть очень интересна благодаря неслыханным тембровым, пространственным, выразительным возможностям, которые не могут быть свойственны, скажем, музыке XVIII или XIX века. То есть она использовала все технические новшества и в этом смысле идёт в ногу со временем. Но, с другой стороны, очевидно как глубоко её воздействие на глубинные пласты подсознания людей. Рок-культура нередко пытается понять человека в состоянии депрессии, близости к самоубийству или наркотического опьянения и порой откровенно провоцирует эти состояния.

Исследуя воздействие музыки на человека, можно сказать, что музыка есть нечто большее, чем эстетический феномен. Звук оказывает влияние на каждого человека. О целебном влиянии звука знали ещё в глубокой древности. У античных авторов можно найти множество свидетельств, касающихся воздействия музыки на физическое и психическое состояние человека. Существуют звуки, которые могут вызвать дегенерацию, или, наоборот, регенерацию органов человеческого тела. Это подтверждено экспериментально. В XX в. проводилось множество исследований воздействия музыки на физическое и психическое состояние человека. Так, на кафедре акустики МГУ исследовались наиболее агрессивные образцы рок- и поп-музыки. Компьютер раскладывал звук на частоты, обертоны, шумы, а затем моделировал свойства человеческой ткани и вычислял, как эта музыка влияет на организм. Например, частота основного ритма композиции британской группы «Дип Пепл» «Дым над водой» (SMOKE ON THE WATER) от 2 до 4 Гц. Шумовые призвуки и негармонические обертоны в музыкально-звуковом спектре, да ещё при громкости в 40-50 дБ вызывают неконтролируемое возбуждение, вплоть до потери контроля над собой, агрессивность к

окружающим или, наоборот, негативные эмоции по отношению к себе [3, с. 28-29].

Вопросы физиологического воздействия музыки на человека нашли место и в исследовательской практике врача – психиатра XX века В. Леви, который обращает внимание на существенную, по его мнению, сторону музыки – её «биологичность». В своём исследовании «Вопросы психофизиологии музыки» он пишет, что по – видимому существуют так называемые «эмоционально – акустические единицы» для многомерной шкалы эмоциональных отношений (например, страх, угроза, уверенность, неуверенность и др.). В. Леви считает, что на этих «эмоционально – акустических единицах» и основаны глубочайшие биологически отработанные механизмы внушения. И далее он приходит к выводу: «...и что такое музыка, как не величайшее, эффективнейшее средство эмоционального внушения?» [2, с. 40]. Мы полностью разделяем точку зрения врача – психиатра, ведь совершенно очевидно, что этим пользуются дельцы шоу – бизнеса, «зомбируя» слушателей с помощью всевозможных клипов, низкопробных реклам, навязчивых песенок и подобного хлама, которым заполнены современные средства массовой информации.

Однако до середины XX в. композиторы вряд ли задумывались над воздействием «биологического фактора» музыки на человека. Осознанное использование «биологического фактора» стало актуальным после Второй мировой войны. Начиная с 30- 40 х гг. в условиях тоталитарных политических режимов музыка впервые была вовлечена в сферу жёсткой культурной политики. Так, в Германии музыка великого композитора XIX в. Рихарда Вагнера превратилась в звуковой символ нацизма. Эти опыты с музыкальной классикой в 30- 40 гг. XX в. поставили последующие поколения перед мощным соблазном использования музыки как средства психологического воздействия на огромное число людей. Начиная с 50- х гг. заманчивая идея была с блеском реализована в различных формах «массовой культуры», которая, придя на смену «высокому искусству», в электронно–компьютерную эпоху является мощным средством манипулирования сознанием, психикой людей, организации иллюзорного образа жизни. На этом принципе строятся всевозможные шоу, концерты поп - и рок- звёзд, дискотеки, современная реклама и т. п.

Современные средства коммуникации и рост численности населения сделали аудиторию искусства массовой. Во второй половине XX века с превращением открытого общества в общество потребления и резко возросшей технической воспроизводимостью художественных произведений искусство также превратилось в продукт массового потребления. Современный период отличается приобщением к искусству широких масс, почти равнодушных к «высокому искусству». Во многом благодаря техническим достижениям (радио, телевидение, Интернет, звукозаписывающие устройства) музыка массовых жанров активно овладевает жизненным пространством-временем, становясь неким звуковым фоном и стилем поведения, особенно среди молодёжи.

Хочется отметить тот факт, что в информационных технологиях самих по себе нет вреда. Но практическое и неправильное их использование несёт колоссальный вред. Сегодня главная проблема приобщения человека к ценностям музыки состоит в том, что как никогда прежде, в сознание, чувства и души людей внедряются низкопробные образцы поп музыки (хотя и в этом музыкальном жанре встречаются глубокие высокохудожественные произведения). В большинстве своём она не затрагивает каких – то глубинных сущностей. А искусство без глубины, по нашему мнению, не есть искусство вообще. Всё это приобретает глобальные масштабы «благодаря» телевидению и Интернету. Специфика развития музыки как

формы «массовой культуры» привела к тому, что она фактически стала частью специальной индустрии, в которой музыкант всего лишь эффектный сценический персонаж, амузыка не более чем средство для получения доходов.

Затрагивают ли законы шоу- бизнеса классическую музыкальную культуру? На этот вопрос нельзя дать однозначного ответа. Для музыки второй половины XX века характерно обращение к музыкальному наследию прошлого и специфической переработки его в контексте новой эпохи, синтез с другими видами искусства (театр, кино, мюзикл). В современных условиях классические композиторы и исполнители столь же остро нуждаются в рекламе и финансовой поддержке и используют те же средства - телевидение и прессу. Однако в этой области действуют совершенно иные законы. Звезда поп-музыки или рока может начать свой путь с записи сингла или создания клипа и на волне возникшей популярности появиться перед публикой. Поэтому на современной сцене так много посредственных исполнителей. Классический же музыкант обретает признание только через «живое» выступление перед слушателем, вкладывая в него свой талант и частичку своей души, а записи являются уже следствием его сценического успеха.

Необходимо признать, что общество всегда нуждалось в определённых ценностно-смысловых, духовно- нравственных ориентирах, которые являлись бы опорой для народа в тех или иных жизненных ситуациях. Практика показала, что рождение и формирование этих ориентиров происходит наиболее плодотворно в процессе рефлексии на участие в диалоге культур, в том числе культур музыкальных. Ведь идейно – эмоциональная сила музыки и массовость её воздействия обеспечивают ей большое место в общественной и культурной жизни разных народов. Музыкальное искусство не знает границ, одним оно несёт внутреннее освобождение, очищая и возвышая духовно, другим, как поётся в песне «строить и жить помогает», а некоторыми в лучшем случае ценится как источник наслаждения. Поэтому, благодаря эмоциональной яркости самой музыки и таланту её исполнителей, эмоционально- ценностному восприятию и приятию как своей, так и другой музыкальной культуры происходит процесс трансформации мировоззренческих позиций, духовных идеалов и потребностей как неотъемлемой части культуры (в том числе музыкальной) отдельных субъектов и общества в целом.

И хочется надеяться, что в наш прагматичный, урбанизированный, компьютеризированный век музыкальное искусство не превратится только в средство избавления от стрессов и тревог, в некий «звуковой фон». И хотя технический прогресс грандиозным образом вторгся в людскую жизнь, изменил, не мог не изменить каких – то общечеловеческих представлений – это неизбежно, но нам видится, что человеческая натура в чём–то остаётся неизменной, а именно - в тяге к прекрасному, вечному. Поэтому, быть может, излишнее увлечение ритмами нашего времени и пошло в ущерб тому глубинному и первоначальному, что в человеке заложено. Одно время урбанистические ритмы заволаживали, увлекали, но они отразили чисто внешний, достаточно поверхностный интерес, не затронув сути, поэтому быстро «сошли со сцены». А вот Бах, Моцарт, Бетховен, Чайковский всегда будут актуальны, так как затрагивают некие глубинные, философские, общечеловеческие проблемы, которые не могут не волновать. Идущие от сердца к сердцу их музыкальные послания не подвержены веяниям моды и не подлежат пересмотру, и это на наш взгляд именно то, что поможет человечеству не потерять своё лицо и не превратиться в бездушные приставки к компьютеру.

Библиографический список

1. Киверин, С.Ю. Грёзы об информационных технологиях и их теоретический анализ // Вестник МГУКИ. - Москва: Издательство МГУКИ, 2008. - №2.
2. Леви В. Вопросы психологии музыки // Советская музыка, 1996. - №8. - с.37-43.
3. Орбелиани-Муравьева-Апостол, Т. Остановите музыку // Чудеса и приключения. - 2000. - № 1. *Статья поступила в редакцию 11.02.10*

УДК 81'42: 808.51

*Е.А. Моргуи, аспирант СПбГУЭФ, г. Санкт-Петербург, E-mail: alenamorgun@yandex.ru***КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ КОМПОЗИЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ ИНАУГУРАЦИОННОЙ РЕЧИ: КОГНИТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ (на материале инаугурационных речей американских президентов)**

Статья посвящена рассмотрению концептуальной организации композиционной структуры инаугурационной речи в свете когнитивно-прагматического анализа. В данной работе мы исследуем составные элементы, отражающие этнокультурные реалии, идеалистические установки, традиционные идейные ценности и национальные ментальные особенности общества – концепты – в композиции инаугурационных речей и их прагматический эффект.

Ключевые слова: композиция, композиционная структура, концепт, система концептов, инаугурационная речь, послание президента, когнитивно-прагматический анализ.

Одна из самых значительных и пышных политических церемоний Америки – церемония инаугурации представляет политическую традицию США, возникшую одновременно с институтом президентства. Торжественная церемония инаугурации предваряет официальное вступление новоизбранного президента в должность. Процесс инаугурации восходит к посвящению в Древнем Риме жрецов в авгуры, толковавших волю Богов. Отсюда и процедура особой сакрализации: посвященному передается харизма власти и политическое лидерство. Европейские монархи проходили подобную процедуру во время церемонии коронации, а в Соединенных Штатах Америки этот акт приобрел форму инаугурации. Регулируясь строгими правилами церемонии-ритуала, инаугурационное послание президента в концентрированном виде содержит не только воззрения вновь избранного президента на путь дальнейшего развития страны, но и национально-культурные ценности ориентиры, идеологические и морально-этические установки и принципы, закрепленные в системе концептов и отраженные, в частности, в композиционной структуре инаугурационной речи.

Значительное количество научных трудов посвящено рассмотрению способов вербализации и выявлению определяющих когнитивных признаков параметризации концепта (Н.Д. Арутюнова, Н.Н. Болдырев Н.Н., В.И. Карасик, Е.С. Кубрякова, Д.С. Лихачев, В.А. Маслова, Ю.С. Степанов, В.Н. Телия и многие другие). Однако и поныне в лингвистике отсутствует единое понимание сущности феномена «концепт»: не разработан единый подход к выделению, описанию и определению термина и понятия «концепт». В исходном понимании автора термина «концепт» – С.А. Аскольдова-Алексеева – «концепт – мгновенное и трудноуловимое мелькание «чего-то» в сознании, это почки сложнейших соцветий мыслительных конкретностей», единица языка и мысли, которая «может быть подвергнута лингвистическому анализу и логической обработке». Исследователь считает, что основная функция концепта – заместительная функция различных представлений или предметов в процессе мышления [1, с. 29-31]. Концепт также трактуется как «квант знания», «семантический эмбрион», или «смысловой ген» значения языкового знака [2, с. 4], «зерно перво смысла» [3, с. 51], «сгусток культуры в сознании человека», «основная ячейка культуры в ментальном мире человека» [4, с. 43] и т.д. В данной работе концепт предстает как мыслительный образ, воплощенный через многовековой опыт бытия в национальном мировидении посредством национально-культурных эталонов и образов, традиционных представлений, оценочных норм и стереотипов, моделей поведения и обобщенных ситуативных схем, закрепленных в инаугурационных речах президентов, которые, по праву можно отнести к текстам, порождаемым американской культурой.

Таким образом, в инаугурационных речах, соединяющих осмысление прошлого и будущего нации на фоне настоящего, концепты выступают той структурой сознания, в которой фиксируется понимание человеком политической реальности, и представляют совокупность идей, возникших в разное время и в разные эпохи, пронесших через века свою непрерываемую истинность и сохранивших свою актуальность по сей день. Рецепция основных концептов в инаугурационных речах американских президентов прослеживается от речи к речи и от-

ражается в композиционной структуре инаугурационного обращения.

В ходе проведенного анализа инаугурационных речей американских президентов были выявлены следующие концептуально организованные структурные компоненты инаугурационного обращения:

1) клятва президента

Клятва президента на преданность и верность идеалам государства является данью давней традиции, начало которой положил первый президент США – Джордж Вашингтон на церемонии инаугурации 30 апреля 1789 и традиционно состоит из 35 слов: *“I do solemnly swear that I will faithfully execute the Office of President of the United States, and will try to the best of my ability, to preserve, protect and defend the Constitution of the United States.”* Этот текст и поныне повторяют все президенты США.

В концептуальном плане президентская клятва отражает преемственность и сохранение традиций – происходит актуализация концепта «прошлое» как источника непреходящих ценностей и преемственности поколений. Также актуализируется концепт “Constitutuon” как полевая структура с тремя выделяемыми в ней смысловыми лексическими парадигмами, представляющими сегменты содержания концепта и направления его дальнейшего семантического развертывания – Конституция-документ, Конституция-право и Конституция-контроль, которую хранит, защищает и оберегает Президент. Концепт «президент», таким образом, представлен в образе «хранителя», гаранта, защитника Конституции США, преамбула которой содержит исключительно важное положение о том, что Конституция принимается народом США во имя его блага и процветания – имплицитно представлен концепт «народ». После произнесения президентской присяги новоизбранный президент официально принимает на себя полномочия главы государства и с этого момента руководит США, обретая всю полноту государственной власти – актуализация концепта «власть».

2) обещание и заверение президента прилагать все возможные усилия, чтобы достойно исполнять свои обязанности и руководить страной, ведомой к светлому будущему, обеспечивая процветание и благополучие нации.

e.g.: *Having determined not to become a candidate for reelection, I shall have no motive to influence my conduct in administering the Government except the desire ably and faithfully to serve my country and to live in grateful memory of my countrymen* [James Buchanan, (March 4, 1857)].

e.g.: *Your suffrages having elected me to the office of President of the United States, I have, in conformity to the Constitution of our country, taken the oath of office prescribed therein. I have taken this oath without mental reservation and with the determination to do to the best of my ability all that is required of me. The responsibilities of the position I feel, but accept them without fear. The office has come to me unsought; I commence its duties untrammelled. I bring to it a conscious desire and determination to fill it to the best of my ability to the satisfaction of the people* [Ulysses S. Grant (March 4, 1869)].

e.g.: *I should be untrue to myself, to my promises, and to the declarations of the party platform upon which I was elected to office, if I did not make the maintenance and enforcement of*

those reforms a most important feature of my administration [William Howard Taft, (March 4, 1909)].

Как правило, при обещании президента достойно выполнять свои обязанности выражается и значительно сильнее представлено индивидуально-личностное начало говорящего, проявляющееся в частотном использовании предложений с субъектом «I» – эксплицируется концепт «президент» как лицо, несущее ответственность перед народом за всеобщее благополучие. В процессе коммуникации личностное начало является очень важным элементом, от которого во многом зависит эмоциональный настрой участников коммуникации, а в инаугурационных речах проявление личностного начала оратора-президента оказывает непосредственное влияние на создание положительного эмоционального настроения со стороны американского народа и веры в успешное руководство страной.

e.g.: *I shall look with confidence to the enlightened patriotism of that body to adopt such measures of conciliation as may harmonize conflicting interests and tend to perpetuate that Union which should be the paramount object of our hopes and affections. In any action calculated to promote an object so near the heart of everyone who truly loves his country I will zealously unite with the coordinate branches of the Government* [Zachary Taylor (March 5, 1849)].

e.g.: *On all leading questions agitating the public mind I will always express my views to Congress and urge them according to my judgment, and when I think it advisable will exercise the constitutional privilege of interposing a veto to defeat measures which I oppose; but all laws will be faithfully executed, whether they meet my approval or not. I shall on all subjects have a policy to recommend, but none to enforce against the will of the people... I know no method to secure the repeal of bad or obnoxious laws so effective as their stringent execution* [Ulysses S. Grant, (March 4, 1869)].

3) экскурс в историческое прошлое и новизна ситуации

Экскурс в историю показывает, что институт президентства в США развивается вместе с обществом. Его цель в инаугурационном обращении – отразить преемственность идеалов и ценностей американской нации – прослеживается экспликация концепта «прошлое», а также концептуально репрезентируются аксиологические ценности американской нации.

Экскурс в историческое прошлое в инаугурационных речах актуализирует концепт «прошлое», который предполагает упоминание о мудрости отцов-основателей, о первом президенте США, положительную оценку деятельности бывшего президента. История рассматривается как ценный ресурс для решения стоящих перед страной задач, предполагая ссылку на уже имеющийся исторический опыт:

e.g.: *We have assembled to repeat the public ceremonial, begun by Washington, observed by all my predecessors, and now a time-honored custom, which marks the commencement of a new term of the Presidential office* [Rutherford B. Hayes (March 5, 1877)].

e.g.: *I've just repeated word for word the oath taken by George Washington 200 years ago, and the Bible on which I placed my hand is the Bible on which he placed his. It is right that the memory of Washington be with us today not only because this is our bicentennial inauguration but because Washington remains the Father of our Country* [George H. W. Bush, (January 20, 1989)].

Экскурсы в прошлое также служат в качестве аргументативной аналогии, позволяющей надеяться на успешное преодоление трудностей:

e.g.: *Yet our distress comes from no failure of substance. We are stricken by no plague of locusts. Compared with the perils which our forefathers conquered because they believed and were not afraid, we have still much to be thankful for* [Franklin D. Roosevelt, (March 4, 1933)].

Инаугурационный дискурс неразрывно связан с мировоззренческими приоритетами и ценностными доминантами общества, которые образуют его концептуальную основу. На речевом уровне ценностные ориентиры адресата в инаугура-

ционных речах американских президентов представлены следующими базовыми концептами: *freedom, equality, work, faith, discipline, comfort, security, safety, prosperity* и др., являющимися национальными ценностями, которые необходимо сохранять, передавая из поколения в поколение.

e.g.: *When our Founders boldly declared America's independence to the world and our purposes to the Almighty, they knew that America, to endure, would have to change; not change for change's sake but change to preserve America's ideals: life, liberty, the pursuit of happiness. Though we marched to the music of our time, our mission is timeless. Each generation of Americans must define what it means to be an American* [William J. Clinton, (January 20, 1993)].

Однако одной опоры на прошлое недостаточно. Подчеркивается значимость момента и новизна ситуации, говорится о необходимости преобразований, обновления, президент уверен в улучшении политической ситуации в стране – вводятся концепты «настоящего» и «будущего», оказывающие положительное воздействие на сознание адресата. Несмотря на торжественный, праздничный характер церемонии, президент считает необходимым показать народу свое понимание и обеспокоенность проблемами, которые волнуют все общество, демонстрируя, тем самым, единение с народом.

e.g.: *As times change, so Government must change. We need a new Government for a new century, humble enough not to try to solve all our problems for us but strong enough to give us the tools to solve our problems for ourselves, a government that is smaller, lives within its means, and does more with less. Yet where it can stand up for our values and interests around the world, and where it can give Americans the power to make a real difference in their everyday lives, Government should do more, not less. The preeminent mission of our new Government is to give all Americans an opportunity, not a guarantee but a real opportunity, to build better lives* [William J. Clinton, (January 20, 1997)].

Инаугурационная речь характеризуется высоким градусом эмоциональной насыщенности. Фонд стилистических средств, усиливающий экспрессивность и увеличивающий мотивный потенциал инаугурационной речи располагает большим арсеналом приемов, призванных вызвать чувство национальной гордости, героизма, отваги, и эксплицирующих такие концепты как «патриотизм», «национальное единство». К примеру, в инаугурационных речах американских президентов наблюдается экстенсивное использование параллельных конструкций и повелительной конструкции *Let us* с целью объединения адресата и адресанта, вызывая чувство национального единения и патриотизма:

e.g.: *Great is the stake placed in our hands; great is the responsibility which must rest upon the people of the United States. Let us realize the importance of the attitude in which we stand before the world. Let us exercise forbearance and firmness. Let us extricate our country from the dangers which surround it and learn wisdom from the lessons they inculcate* [Andrew Jackson, (March 4, 1833)].

e.g.: *With malice toward none; with charity for all; with firmness in the right, as God gives us to see the right, let us strive on to finish the work we are in; to bind up the nation's wounds; to care for him who shall have borne the battle, and for his widow, and his orphan – to do all which may achieve and cherish a just, and a lasting peace, among ourselves, and with all nations* [Abraham Lincoln, (March 4, 1865)].

3) изложение принципов, которыми президент будет руководствоваться во внутренней и внешней политике:

e.g.: *We face at this moment a most important question that of the future relations of the United States and Cuba. With our near neighbors we must remain close friends. The declaration of the purposes of this Government in the resolution of April 20, 1898, must be made good. Ever since the evacuation of the island by the army of Spain, the Executive, with all practicable speed, has been assisting its people in the successive steps necessary to the establishment of a free and independent government prepared to assume and perform the obligations of international law which*

now rest upon the United States under the treaty of Paris [William McKinley, (March 4, 1901)].

e.g.: *Together, we will reclaim America's schools, before ignorance and apathy claim more young lives; we will reform Social Security and Medicare, sparing our children from struggles we have the power to prevent; we will reduce taxes, to recover the momentum of our economy and reward the effort and enterprise of working Americans; we will build our defenses beyond challenge, lest weakness invite challenge; and we will confront weapons of mass destruction, so that a new century is spared new horrors* [George W. Bush, (January 20, 2001)].

Декларация данных принципов не носит регулятивного характера, не является непосредственным призывом к действию, а лишь предлагается для размышления, реализуется через концепты «долга» и «работы».

Концепт «долга» реализуется посредством следующих индикаторов: *must, sacred obligation, sacred duty, responsibility*:

e.g.: *It has been our uniform practice to retire, not increase our outstanding obligations, and this policy must again be resumed and vigorously enforced* [William McKinley, (March 4, 1897)].

Концепт «работы» реализуется через: *task, effort, service, work, challenge*.

e.g. *Anxiety for the redemption of the pledges which my party has made and solicitude for the complete justification of the trust the people have reposed in us constrain me to remind those with whom I am to cooperate that we can succeed in doing the work which has been especially set before us only by the most sincere, harmonious, and disinterested effort* [Grover Cleveland, (March 4, 1893)].

5) убеждение в великом предназначении Америки:

e.g.: *Realizing that we can not live unto ourselves alone, we have contributed of our resources and our counsel to the relief of the suffering and the settlement of the disputes among the European nations. Because of what America is and what America has done, a firmer courage, a higher hope, inspires the heart of all humanity* [Calvin Coolidge, (March 4, 1925)].

Концепт «величие нации» является облигаторной составляющей инаугурационной речи. Данный концепт реализуется посредством следующих индикаторов: аффектива *great*, использования суперлативов:

e.g.: *I see a great nation, upon a great continent, blessed with a great wealth of natural resources* [Franklin D. Roosevelt, (January 20, 1937)].

e.g.: *Great nations like great men must keep their word. When America says something, America means it, whether a treaty or an agreement or a vow made on marble steps* [George H. W. Bush, (January 20, 1989)].

e.g.: *Then, in turmoil and triumph, that promise exploded onto the world stage to make this the American century. And what a century it has been. America became the world's mightiest industrial power, saved the world from tyranny in two World Wars*

and a long cold war, and time and again reached out across the globe to millions who, like us, longed for the blessings of liberty [William J. Clinton, (January 20, 1997)].

6) убеждение посредством апелляции к Богу:

Апелляции к Богу в инаугурационных речах президентов США свидетельствуют о незыблемых основах государственной власти в США, ее божественной природе: президент осуществляет государственную власть во благо своего народа, но при этом он ведом высшей силой – Богом как защитником основ государственности и народа. Религиозные концепты в инаугурационных речах американских президентов рассматриваются в стремлении постичь феномены религиозного духа и репрезентируются следующими лексическими детерминантами: *God, Providence, Religion, Scripture, Salvation, Spirituality* etc., придающими церемонии инаугурации, не только торжественный, но и сакральный характер.

e.g.: *The Almighty God has blessed our land in many ways. He has given our people stout hearts and strong arms with which to strike mighty blows for freedom and truth. He has given to our country a faith which has become the hope of all peoples in an ungodly world.*

So we pray to Him now for the vision to see our way clearly to see the way that leads to a better life for ourselves and for all our fellow men-and to the achievement of His will to peace on earth [Franklin D. Roosevelt, (January 20, 1945)].

7) оптимистический финал выступления – президенты стремятся завершить выступление, оптимистично глядя в будущее – репрезентируется концепты «будущее», «процветание», создающие положительный эмоциональный настрой со стороны аудитории, т.к. в инаугурационных речах американских президентов будущее представлено как всеобщее благополучие и процветание.

e.g.: *America. In the face of our common dangers, in this winter of our hardship, let us remember these timeless words. With hope and virtue, let us brave once more the icy currents and endure what storms may come. Let it be said by our children's children that when we were tested we refused to let this journey end, that we did not turn back nor did we falter; and with eyes fixed on the horizon and God's grace upon us, we carried forth that great gift of freedom and delivered it safely to future generations* [Barack Obama, (January 20, 2009)].

Итак, концепты как синкретичные и динамичные единицы сознания, генерирующие в себе знания о мире действительности и влияющие на него, не только участвуют в декодировании смысловой системы текста, являясь содержательно-тематическими доминантами, при этом имплицитно либо эксплицитно репрезентируя информацию, активизируя коннотативно-ассоциативный фон понятий и оказывая прагматическое воздействие, но и становятся значимыми элементами при конструировании композиционной организации текста, скреплении коммуникативно-тематических блоков инаугурационных посланий американских президентов.

Библиографический список

1. Аскольдов-Алексеев, С.А. Концепт и слово // Русская речь. Новая серия. - Л., 1928. - Вып. II.
2. Алефиренко, Н.Ф. Проблема вербализации концепта: Теоретическое исследование. - Волгоград: Перемена, 2003.
3. Колесов, В.В. «Жизнь происходит от слова...». - СПб.: Златоуст, 1999.
4. Степанов, Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. - М.: Академический Проект, 2001.
5. Тексты инаугурационных речей американских президентов: <http://millercenter.org/>
Статья поступила в редакцию 02.03.10

УДК 7.03 (075.32)+711

Н.В. Ситникова, преп. Восточно-Казахстанского государственного технического университета им. Д. Серикбаева, г. Усть-Каменогорск, E-mail: s-a-i@inbox.ru

КОЛОРИСТИКА ГОРОДА КАК ИСКУССТВО ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗА ГОРОДА

Формирование городской структуры и городского цветового пространства как логический аспект утилитарно-практических проблем, инженерно-технологических решений и художественно-эстетических концепций является необходимым условием сознания образа города. Природ-

ные объекты как сущность архитектуры имеют универсальную основу и различия других созданных искусственных форм. Цвет городских объектов – это элемент искусства организации образа города.

Ключевые слова: колористика города, городское цветовое пространство, искусство организации образа города.

Современный город – сложная композиционная структура, складывающаяся в пространстве и времени. Город представляет сложное социокультурное пространство. В нем отпечатались следы самых разных культурных эпох. Они обнаруживают себя в архитектурных конструкциях, в топонимах, в социальной организации городского пространства. Вместе с тем, нас часто охватывает ощущение, что мы переживаем эпоху существенных перемен. При анализе проблем города эти перемены ассоциируются со сменой структуры управления, с изменениями карты профессий и структур занятости населения, с экологической ситуацией, с экспортом городской формы жизни за счёт использования интеллектуальных и информационных технологий, с децентрализацией и диверсификацией исконно городских функций и изменением реальных зрительных картин, художественных носителей функций архитектуры города (знаково-символических функций цвета) – в поле зрения профессионалов попадают территория города, его элементы, здания, люди, как непрерывно меняющиеся в пространстве и времени. Даже будучи какое-то время стабильной, планировочная структура города постоянно меняется в деталях, здесь происходит непрерывная последовательность состояний.

Как природное, так и искусственное пространство города формируется людьми в процессе воспроизводства материальных условий жизни. В основе формирования ее структуры лежит взаимодействие человека и природы, на которое накладываются условия, определяемые отношением между людьми. Современное городское пространство вступает в конфликт и с природным окружением, и с человеком. Противостояние визуальное пространство города отрицательно влияет на состояние городских жителей, на их социальное поведение. В решении этой проблемы на помощь может и должен прийти цвет. Цвет может придать городскому пространству стилизованную направленность, повысить его информативность, организовать ансамблевое восприятие или разрушить его.

Формирование цветовой гармонии наряду с информативностью визуально воспринимаемой архитектуры города процесс сложный и многоплановый, требующий знания основ взаимодействия и восприятия всего цветового пространства. В современном урбанизированном обществе нарушены многие тонкие связи. Среда городского пространства утратила цветовую гармонию и семантику – важнейшие элементы полноценной работы глаз и эмоциональных переживаний человека. Тем не менее, система символов, предметов культуры, язык, природные условия мощно воздействует на человека.

Город как целостный организм и динамично развивающаяся система материализует не только градостроительный опыт, но и скрытые процессы. В системе мировоззрения сегодняшнего человека рассматриваются три их типа: гносеологический, методологический и прагматологический. Интегральный прием предполагает присутствие в проективных вариантах города композиционного варианта и интегрального композиционного символа. Он связан с функцией города и может коррелировать с ней отношениями тождества, нюанса, контраста. Композиционная организация может быть организована как точечно-, линейно-, плоскостно-ориентированная система. Выделение структуры композиции может иметь свой цветовой символ, свою цвето-пластическую доминанту, свой цветовой акцент. Ими могут быть ахроматические цвета, хроматические, составные или ломаные, смеси хроматических цветов с серым и т.д., цветовые гаммы могут быть использованы для зонирования градостроительных структур любого уровня.

Архитектонический подход к цветовой композиции города предполагает выделение геометрически различающихся типов генплана, а так же выбор геометрических доминант (точечных, линейных, плоскостных, объемных, пространственных). Представление о слоевой структуре города позволяет

применять колористику горизонтальных его плоскостей (кровли, объектов низкой этажности, пояса этажности, замещение рельефа), фронтальные схемы полихромии обеспечивают формирование цветофронтальных акцентов с учетом природного фона панорамы фасадов зданий. Примером может служить проект окраски Москвы 1929 г. Несколько другой подход можно наблюдать в проекте реконструкции А. Ефимова, который предлагает три варианта цветового проектирования города: поясной, районный и артериальный.

Подход поясной окраски центра города имеет теплые тона от красновато-оранжевого до желтовато-зеленого; районный, прилегающий к нему – с преобладанием зеленоватых и синих тонов, в пригородах – светло-серых, и чем дальше от центра, тем ближе к белым строятся таким образом, что, чем ближе к центру города, тем интенсивнее цвет, чем ближе к окраинам, тем более цвет приближается к белому. Артериальный подход – когда все улицы, магистрали, коммуникации – цвета холодных оттенков и контрастной цветовой гаммы [1].

Если цвет определяет ограничения на поведение, диктует предпочтения, тогда он является одним из носителей определенной социальной функции; художественным, дающим эмоционально-духовную оценку объекта, позволяющим осмыслить его как символ, метафору, соответственно, можно говорить о роли знаково-символической функции цвета архитектуры города как коммуникативного пространства. Подобно произведению архитектуры, город представляет собой конструкцию в пространстве, но гигантского масштаба, нечто такое, что можно воспринять за продолжительное время. Город можно воспринимать при любом освещении и при любой погоде. Подвижные элементы в городе, и особенно люди и их деятельность, столь же существенны, как его неподвижные материальные части.

Гармоничный образ окружения дает важное чувство эмоционального комфорта и помогает установить гармоничные отношения между личностью и внешним миром. В ориентировочную деятельность в городе вовлечены его жители, а так же приехавшие из других городов, элементами ориентации городского пространства могут быть самые различные, но главным образом, это объекты культуры, торговли, транспортных узлы, площади, бульвары.

Информация, обеспечивающая эту деятельность, складывается, с одной стороны, из представлений о цели, запечатленных в памяти человека, из представлений о городской структуре и способе достижения цели, а с другой – из «прочтения» непосредственно воспринимаемой среды, т.е. реальной зрительной картины. Смыслом передачи визуальных смыслов и форм является визуальный язык – система условных изображений, предназначенная для передачи специальной информации. Он строится на основе визуальных символов и знаков. Отдельным элементом языка цвета в архитектуре может являться какой-либо цвет, его изменение, сочетание нескольких цветов, цветовая среда, ее элементы. Знаки, образующие систему, выражают отношение людей к окружению, влияют на утилитарную и эстетическую организацию среды. Знаки языка цвета в архитектуре объединяют элементы цвета и элементы архитектурной формы, также и знаки, синтезирующие цвет с объемом и пространством, средства гармонизации архитектурной формы, который описывает пространственный цветовой бассейн, и говорят о цветовой культуре, целостности застройки, характере строительных материалов [2].

Использование языка цвета для постижения архитектуры прошлых эпох не исчерпывает его возможностей. Более обширная сфера его применения – современная архитектура, полихромия которой может и должна быть понятной людям. Язык цвета значительно расширяет художественно-смысловой потенциал архитектуры и способствует в решении процесса формирования образа города.

Цвет может выступать в роли носителя информации, причем такой информации, которая воспринимается мгновенно, без всяких усилий и на большом расстоянии. Цвет раньше всех остальных факторов информирует нас о свойствах объекта, и обычно мы – сознательно или нет – доверяем этому «информатору» больше, чем другим. Использование цвета как средства информации приводит к сигнализации и кодированию, служит информацией о характере данной композиции. Цветовая композиция составляет совокупность цветных пятен (на плоскости, объемной форме или в пространстве) организованных по какой-либо закономерности и рассчитанных на эстетическое впечатление. В зависимости от количества цветов и оттенков различают виды композиции: монохромная, полярная, трехцветная, многоцветная со сдвигом к одному цветовому тону, ахроматическая и полихроматическая.

Пространственное воздействие цвета неоднозначно и представляет, прежде всего, смешение цветов на расстоянии. Сутрактивное смешение цветов можно представить одним лучом, из которого отделяется (вычитается) энергия в разных количествах при различных длинах волн. Аддитивное смешение цветов происходит тогда, когда свет двух и более источников соединяется (смешивается) прежде, чем достигнет глаза [3]. Объединение может также произойти в процессе видения, когда быстрая последовательность вспышек света чередующихся цветов попадает на одну площадь сетчатки. Если изменение настолько быстрое, что зрительный процесс отстает от него, то в результате этого происходит временное смешение или усреднение. В обоих случаях возникает «смешанная» реакция: воспринимается смешанный цвет. В городском пространстве плоскости воспринимаются с достаточно большого расстояния, поэтому явление реакции смешения способно создавать совершенно иную цветовую картину, отличную от той, что воспринимается с близкого расстояния. Психологический аспект восприятия цвета неразрывно связан с социально-культурным и эстетическим аспектами, формирует образ города и его территории.

Уникальность образа города создается наложением множества индивидуальных функций. Всякий индивидуальный образ уникален, он охватывает какое-то содержание, которое никогда или почти никогда не передается другим, но при этом он в большей или меньшей степени совпадает с общественным образом, обладающим в различных типах окружения большей или меньшей обязательностью. Результаты исследований позволяют выявить содержимое образов юрда, соотношенное с предметными формами, и для удобства классифицировать последние: пути, границы, районы, узлы и ориентиры. Эти элементы имеют универсальный характер, поскольку они проявляются во множестве типов образа окружения. Ни один из специально выделенных элементов не существует в действительности изолированно. Районы структурированы узлами, определены с помощью границ, пронизаны путями и усеяны ориентирами. Более того, элементы обычно накладываются один на другой или взаимопроникают.

Восприятие города складывается из суммы впечатлений: как объективных, так и субъективных. К объективным факторам относятся градостроительные: структура, замысел композиции, природные факторы. Субъективные же – результат, с одной стороны, мастерства зодчих, а с другой – подготовленности человека к восприятию наблюдателя. В сознании отдельно взятого наблюдателя формируется самостоятельный образ окружения. Однако и при групповом восприятии возникает определенное принципиальное согласие. Именно такие групповые «общественные» образы могут быть положены в основу формирования облика города. И задача архитектора заключается в выборе формирующих образ – элементов, которые вызвали бы примерно одинаковые чувства у всех зрителей, т.е. создать проектированием среды предпосылки существования в данной ситуации устойчивого образа. Современное общество технически в состоянии формировать за короткие отрезки времени заранее задуманные образы городов [4]. Так как зрительное опознавание предмета зависит от его структуры и композиции, то можно с уверенностью сказать, что планировочная структура города и ее композиционные основы являются важным фактором, влияющим на процесс формирования архитектурно-художественного образа. Хорошо организованная структура уже содержит в себе образ города.

Формирование городской среды – явление разноаспектное, многоступенчатое, в котором архитектурное творчество составляет лишь часть взаимодействующих в общем процессе факторов. Поэтому в архитектурной теории нет даже устоявшегося термина для того материально-пространственного объекта общей средовой ситуации, с которым оперирует зодчий. Его называют «фрагмент городской среды», «урбанистическое пространство», «внешнее городское пространство», «городской ландшафт», «интерьер улицы», даже «градостроительный ансамбль», подразумевая архитектурную среду, предназначенную для городской деятельности, не требующей закрытых помещений, активно связанной с природно-климатическими воздействиями или допускающей их в широких пределах.

«Архитектура делается искусством лишь с того момента, когда масса и пространство, или, вернее, синтез их, переживаются как ценности художественные» (А. Габричевский). Многообразие возникающих перед архитекторами задач объясняется тем, что городская среда представляет собой непрерывную систему неразрывно связанных уголков города, где равноправно взаимодействуют кроме традиционных для архитектурной школы объектов изучения – зданий, сооружений и объединяющего их пространства множество других слагаемых – от уникальных произведений монументально-декоративного искусства до стандартных элементов городского оборудования и благоустройства, составляющих самостоятельные очень активные зрительные ряды. Все это «заполнение» городской среды выступает как набор своеобразных полихромных архитектурных форм, определяющих эстетическое содержание целого, одновременно подчиняясь собственным законам проектирования.

Библиографический список

1. Ефимов, А.В. Колористика города. – М.: Стройиздат, 1990.
2. Азизян, И.А. Цвет - культура - цветовая культура // Техническая эстетика. – 1981. - №9.
3. Фрилинг, Г. Ауэр. Человек, цвет, пространство. – М.: Стройиздат, 1972.
4. Линч, К. Образ города. – М.: Стройиздат, 1982.

Статья поступила в редакцию 06.03.10

УДК 4+8

*Л.Ю. Толстошеева, аспирант Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена,
г. Оренбург, E-mail: tltsheeva-ljudmila@rambler.ru*

СЕМАНТИКА И ТЕКСТОВЫЕ ФУНКЦИИ ЧИСЕЛ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ В. В. ХЛЕБНИКОВА

В данной статье рассматриваются номинации чисел в творчестве В. В. Хлебникова. Анализ семантики чисел в текстах поэта позволяет выделить с точки зрения когнитивно-дискурсивной нагрузки числа с документально-фактографическим содержанием, числа символического содержания и числа смешанной текстовой семантики.

Ключевые слова: семантическое поле, лексема, число, концепт, семантика, Хлебников, теория чисел, футуризм.

Развитие идеи, касающейся применения чисел, напоминает «ветвистое древо познания», корни которого уходят в далекое прошлое [1, с. 6].

По-видимому, с помощью чисел и счетных операций – другими словами, с помощью нумерологии – люди во все времена не только осмыслили окружающий мир, макро- и микрокосмос, не только умозрительно воспроизводили его структуру и законы бытия, но и определяли собственное в нем место, роль, поведение. Число как таковое обожествляли и наделяли его магическими, трансцендентными свойствами. Оно играло первостепенную роль в ритуальных и культовых отправлениях, в фольклорных и древнерусских литературных текстах. Причину такого отношения к числу исследователи видят в том, что «число и счет были сакрализованными средствами», с помощью которых при необходимости «репродуцировалась структура космоса и правила ориентации в нем человека» [2, с. 21].

В начале 60-х годов XX века А. А. Реформатский отметил, что язык, отражая мышление, включает и достижение ума человека – число. По его словам, «без числа немислима не только любая наука, но и любое знание, любое отношение к жизни» [3, с. 385].

Предельно абстрактное понятие числа, представляющее собой одну из языковых универсалий, воплощается в единицах языка, получает в нем дополнительное семантическое развитие, особую культурологическую интерпретацию, обусловленную как лингвистическими, так и внелингвистическими (культурологическими) факторами, и приобретает тем самым статус концепта.

Концепт числа относится к «концентрам культуры» и теснейшим образом связан с категориями количества, качества, пространства и времени [4].

Как отмечает В.А. Маслова, «числа – это элементы особого кода, с помощью которого описывается мир: в основе музыки, поэзии, архитектуры, искусства лежат числа» [5, с. 99]. По мнению Н.Д. Арутюновой, «число являет собой, возможно, наиболее отвлеченный от материальной и событийной реальности концепт, и в то же время в жизни человека число тесно связано и постоянно взаимодействует с предметным миром» [6, с. 6].

Конфигурация семантических полей, репрезентирующих концепт числа в русском языке, обнаруживает структурное ядро поля – количественные числительные. Наименования чисел не обнаруживают сильной тенденции к семантическому росту. Между тем, в поэтических текстах лексемы, называющие числа натурального ряда, создают особый язык. Для поэта-футуриста В. В. Хлебникова язык чисел – это прежде всего «язык разума» [7].

Числа составляют существенную часть поэтического мира В.В. Хлебникова. Поэт посвящает им стихи и трактаты в прозе. Исследуя ритм, повторяемость событий в прошлом, он стремится предсказывать будущее. «В статьях я старался разумно обосновать право на провидение, создав верный взгляд на законы времени... В последнее время перешёл к числовому письму, как художник числа вечной головы вселенной, так, как я её вижу, и отсюда, откуда её вижу. Это искусство, разжившееся из клочков современных наук, как и обыкновенная живопись, доступно каждому и осуждено поглотить естественные науки» [7, с. 632].

Проблема поэтики числа в творчестве В.В. Хлебникова с точки зрения лексики разработана в велимироведении недостаточно полно. Несмотря на то, что многие ученые, в том числе Н.Л. Степанов, В. П. Григорьев, Р.В. Дуганов в своих работах касаются этой стороны хлебниковского творчества, математические вычисления для большинства исследователей до сих пор остаются «темным пятном» в художественном мире «цифрофила» XX века [9].

В данной работе нами предпринята попытка анализа номинаций чисел в творчестве В.В. Хлебникова.

Анализ семантики чисел в текстах В.В. Хлебникова позволяет выделить с точки зрения когнитивно-дискурсивной нагрузки:

- 1) числа с документально-фактографическим содержанием;
- 2) числа переносного символического содержания;
- 3) числа смешанного содержания.

Документальные числа предназначены прежде всего для передачи конкретной информации, для констатации исторического факта. Данные числа в творчестве В.В. Хлебникова выступают в двух аспектах.

С одной стороны, это орудие поэта, с помощью которого он постигает прошлое. В этом, с точки зрения автора, их предназначение (хранить память об опыте прошлого). Они возвращают человека и всё человечество к самим себе, к своей изначальной природе:

Я думал, что заниматься числами над бездною полезно.

Неволью числа я слагал,

Как бы возвратясь ко дням творенья,

И вычислял, когда последний галл

Умрёт, не получив удовлетворенья.

Поэт – «цифрофил» видит мир со своей особой точки зрения и говорит на особом, математическом языке: он «слагает» и «вычисляет», пытаясь постигнуть тайны истории: «В 1110 году русские собрались на съезд в Витичеве, а через 413 лет, в 1523 году, был присоединен последний удел» [7, с. 587]. В данном случае мастер слова использует числа для обозначения дат важных исторических событий. Подобные отрывки в творчестве В.В. Хлебникова всегда переполнены числами – датами, позволяющими автору воссоздать основные моменты определенного периода истории, а читателю вслед за поэтом обратиться к прошлому. Можно говорить о «цифрофилии» как элементе концептосферы, имеющем лексическую экспликацию.

Но в то же время для В.В. Хлебникова суть поэтического вдохновения в предвидении, поэтому его произведения наполнены предчувствиями и стихийной тревогой. И в этих случаях в размышлениях «времямаза» появляются самые неожиданные, отдаленные от его времени числа: «В 1591 году освободилась Голландия, следовательно, в 2052 году возможно восстание молодой окраины» [7, с. 587]. В этой фразе, с одной стороны, перед нами документальное число «2052», с другой стороны, в данном контексте даты утрачивают реальное содержание, наполняются определенным символическим звучанием, поскольку служат писателю средством обращения в будущее.

Важно отметить, что семантику документально-фактографических чисел в художественном мире мастера слова невозможно понять, не установив связи с историческими сопряжениями, данными в работе «Слово о числе». Вот один

из примеров: «Куликово поле 26 /8 1380 остановило движение народов Востока на Запад... но оно наступило через 3^{11+3} в $11=2*3$ в 11 после взятия Аларихом Рима 24/7_410 года, когда Рим был сравнен с прахом» [8, с. 45].

Существует поэтическая параллель этому примеру:

И если Востока орда
Улицы Рима ограбила
И бросила белый град чёрным оковам,
Открыла для стаи вороньей обед...

Связывая два этих отрывка, мы можем проследить, как в семантике документально-фактографических чисел происходит смешение реального и символического смыслов. Числа под влиянием контекста утрачивают свою первоначальную сему названия и наполняются широким символическим содержанием. Они становятся участниками мировых событий, связываются с жизнью отдельных людей: «Величайший логик Греции Аристотель, попытавшийся дать законы правильного разума, искусства рассуждать, родился в 384 году за 365.6 до Джона Стюарта Милля, 1804. Милль – величайший логик Европы...» [8, с. 93].

В то же время мы можем встретить в творчестве В. В. Хлебникова применение числовых номинаций только в их прямом значении и функции, то есть как показатель счета:

18 быстрых песен
С песней падают назад...

Или
Лондонский маленький призрак,
Мальчишка в 30 лет...

В обоих случаях В. В. Хлебников обозначает число цифрой, подчеркивая тем самым буквальное значение числа.

Таким образом, числа документально - фактографического содержания и назначения в творчестве В. В. Хлебникова выступают не только в качестве типичной повествовательной детали, служащей для передачи информации об исторических фактах. Они наполнены большой смысловой выразительностью. И поэтому мы можем говорить о числах смешанной текстовой семантики. В контексте приведённых отрывков они утрачивают своё прямое, реальное значение. Оно поглощается образным, переносным и воспринимается скорее как символическое. Эти числа не носят случайного характера и поэтому не могут быть заменены другими. Они выступают в качестве смысловых компонентов текстов, связанных с их идейной сущностью и способствуют постижению её.

Троповые числа в творчестве поэта – «цифрофила» способствуют передаче сакральной информации, оказывают эмоционально-эстетическое воздействие на читателя. В произведениях В. В. Хлебникова они оказываются включёнными в ход развития действия, являются показателем авторского отношения к изображаемому.

Неслучайно в своей войне с роком поэт прибегает откровенно к математическим средствам. Мировоззрение В. В. Хлебникова было мировоззрением новой эпохи, оно опирается уже не на веру, а на научное математическое знание. Проследим это на примере «сверхповести» «Зангези».

В «Зангези» математические выкладки стали новым поэтическим материалом, где цифры связаны с гибелью городов и царств.

Макроструктура «сверхповести» «Зангези» держится на числе 22: ее составляет XXI «плоскость», каждая из которых ограничивается от следующей простой нумерацией.

Число 22, представляющее собой число букв финикийского алфавита, в культурном ареале Ближнего Востока с незапамятных времен имело сакральный смысл. Во многих священных текстах числу 22 предназначена структуро-образующая роль. Это важно для понимания основного назначения числа 22 в художественном пространстве В. В. Хлебникова. С помощью него он строит в произведении своеобразную модель мира, укладываемую в математические плоскости.

Вся 18 плоскость (глава) «Зангези» построена на материале исторических событий по принципу связанности их степенями основополагающих чётных и нечётных чисел, двоек и троек:

Через два в тринадцатой –
Сорок восьмого года
Толп, красных толп пастухи...
Или
Это звена цепей блеснули:
Через три в пятой – день мести
И выстрела дыма дыбы...

Это революция, возведенная в бесконечную степень. Во всей «сверхповести» отчетливо звучит один из главных постулатов творчества В. В. Хлебникова о том, что «время построено на ступенях двух и трёх, наименьших чётных и нечётных чисел» и что «повторное умножение само на себя троек и двоек есть истинная природа времени» [8, с. 32].

Неслучайно В. В. Хлебников использует именно число «три» – число Божественной Троицы, число человеческой души. Оно в «сверхповести» символически указывает на всё духовное, что утратил народ на войне. Намеренная поэтизация числа «три» связана со стремлением поэта подчинить своё творчество закону «идеального преобразования» реальности.

Также числа «два» и «три» у В. В. Хлебникова могут управлять композицией высказывания. Рассмотрим ряд предсказанных им исторических вех, следующих за основной, узловой вехой 1917 года, до начала XXI века: «25. XII. 1905 г. Вооруженное восстание рабочих Москвы. – через 2^{12} дней – 13. III. 1917. падение самодержавия в России». И рядом пример противособытия: «правительство Миллюкова – Керенского 10. III. 1917 возникло за 3^5 дней до правительства Ленина – Троцкого 10. XI. 1917. Разгром Врангеля, преемника колчака, и конец гражданской войны был 15. XI. 1920г., через 3^6 дней...» [8, с. 57].

В приведенных отрывках перед нами не один, а два ряда событий. И это отчетливо прослеживается в архитектонике текста, которую организуют числа «два» и «три». «Четный» ряд, управляемый числом «два», простейшим четным числом, дает продолжение, развитие, рост однородных событий. «Нечетный» ряд, управляемый простейшим нечетным числом «три», дает ряд противособытий.

Примечательно то, что эти числа являются четными и нечетными наименованиями. Перед нами числа и в то же время степени, предназначенные в поэтическом мире В. В. Хлебникова для измерения двухмерного и трехмерного пространственного мира:

Трата и труд, и трение,
Теките из озера три!
Дело и дар – из озера два!...
...все вы течете из тройки,
А дело, добро – из озера два.
Два – движет, трется – три.

Внутренняя рифма, как и внешняя, отражают случайные звуковые созвучия слов, в системе языка возникает явление параномастической аттракции двух и трех планов пространств как иерархии через гештальт «озеро».

Числа «два» и «три» заполняют все семантическое поле этого отрывка. Постоянная игра слов, построенная на различном сочетании числительных с окружающими словами, создает двухмерное и трехмерное пространства, замыкаемые образом «озера». Возникает семантика замкнутого круга, в котором находятся добро, дело, движимые и управляемые числами.

В то же время мы можем встретить сочетание чисел «два» и «три», употребленных в фактографическом значении:

Я, равная богиням,
Здесь проведу два-три денька...
Или
Два-три серебряных зоба
Я не забуду никогда...

В поэтическом мире «поэта – судьбослова» числовые формулы, в которых основная смысловая нагрузка сосредоточена на числах «два» и «три», являются формулами, живописующими лицо времени.

И в то же время число «три» соотносится и с фольклорной традицией:

Поклон глубокий три раза,
Обряд кочевников таков.
Или
3 дня он лежал на цветах из углей,
3 дня он из клюва колибри не пил,
На третий его на носилках уносят.
Как смерть, их пришествие губит и косит.

В данном отрывке число обозначено цифрой. В стихотворных текстах В.В. Хлебников достаточно редко использует такое обозначение. Таким образом мастер слова выделяет число, используя при этом в первых двух строках анафору.

С фольклором связано и число «семь», которое часто встречается в произведениях В.В. Хлебникова. Чаще всего оно используется для обозначения количества людей. Автор словно обыгрывает образ данного числа, смотрит на него с разных сторон, выделяя в его значении различные семы. Мы можем встретить строчки, в которых число «семь» - просто количественное выражение, служащее для счета:

Семь могучих оборотней,
Товарищ и друг,
Семь могучих оборотней –
Нас, снедаемых тоской.
И тут же другой отрывок:
Моих друзей летели сонмы,
Их семеро, их семеро...

С одной стороны, числа употреблены в своем прямом, привычном для нас значении. Но в то же время в данном контексте использование числа «семь» для поэта принципиально важно для подчеркивания важной для него повествовательной детали. Он нарочито повторяет числительные, чтобы обратить наше внимание на количество участников событий. Во втором же отрывке автор еще более усиливает звучание числительных, прибегая к инверсии и тем самым ставя логическое ударение именно на слове «семеро». Концепт культуры, стоящей за словом, поворачивается разными своими гранями, в лексической экспликации, в сочетании выступают разные концептуальные признаки его собирательной семантики.

Подобный акцент на числе «семь» во многом определяется фольклорными традициями: «семерка» – число человека,

означавшее его гармоническое отношение к миру, это чувственное выражение всеобщего порядка.

Таким образом, два образа, числа и человека, семантика «разрушения», сосредоточенная в слове «человек», по В.В. Хлебникову, и семантика «гармонии», заключенная в любом числе, нераздельно слиты.

Любопытна прозаическая «Булла о ветровой войне», посвященная изысканию средств против применения немецкими войсками отравляющих газов в первой мировой войне, которая напоминает о себе в стихотворении «Зыыз-жжа!..» строчками, в которых число выступает как образ сравнения:

Завтра ни одно не подымется веко,
Ни у одного человека...
А воздух сладкий, как одиннадцать,
Стал ядовитым, как двадцать семь...

В поэзии В.В. Хлебникова числа выступают выразителями собственного, оригинального концепта, они становятся не просто средством образности, но сами по сути являются образом, сопоставимым с явлениями жизни. Именно из такого представления о числе возникают сравнения «как одиннадцать» и «как двадцать семь», содержащие в качестве эталона числовые номинации, которые эксплицируют текстовые концептуальные признаки, связанные с восприятием человека, несущие позитивную или негативную оценку. Они наполняются семой одушевленности. Мы ощущаем их запах «сладкий, как одиннадцать» и даже вкус «ядовитый, как двадцать семь» [7].

Таким образом, В.В. Хлебников не просто вычислял, он мыслил числами. Номинации чисел, будучи компонентами повествования, по своей семантической сути и текстовым функциям выполняют в его произведениях преимущественно идейно-художественные и стилистико-эстетические задачи. Сила числового семантического воздействия заметнее всего проявляется тогда, когда те или иные нумерологические указания или формы, с одной стороны, характеризуются высокой степенью повторяемости в рамках определённого текста: как бы нарочитым их введением в повествование, а с другой – обладают не столько конкретным, документальным, фактографическим значением, сколько значением переносным, образным, мистико-символическим.

Библиографический список

1. Кузнецов, Р.С. Нумерология в литературе и математике // Число и мысль. – 1990. - №5.
2. Кириллин, В.М. Символика чисел в литературе Древней Руси (11-16 века). – СПб: «Але Тейя», 2000.
3. Реформатский, А. А. Введение в языковедение. – М.: Просвещение, 1960.
4. Степанов, Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. - М.: Академический проект, 2001.
5. Маслова, В.А. Введение в когнитивную лингвистику: учеб. пособие для вузов. – М.: Флинта: Наука, 2007.
6. Логический анализ языка. Квантитативный аспект / отв. ред. Н.Д. Арутюнова. – М.: Индрик, 2005.
7. Хлебников, В.В. Творения. – М.: Советский писатель, 1986.
8. Хлебников, В.В. «Доски судьбы». – М.: Рубеж столетий, 2000.
9. Григорьев, В.П. Грамматика идиостиля: В. Хлебников. – М.: Наука, 1983.

Статья поступила в редакцию 06.03.10

УДК 82

О.А. Шереметьева, ст. преп. КГПУ, г. Красноярск, E-mail: oksherem@mail.ru

ЭПИСТОЛЯРНЫЙ И ПОЭТИЧЕСКИЙ ДИАЛОГ Р.М. РИЛЬКЕ И М.И. ЦВЕТАЕВОЙ

В работе проанализированы две поэмы: Р.М. Рильке «Элегия Марине Цветаевой-Эфрон» и М.И. Цветаевой «Новогоднее», появившиеся в результате переписки поэтов 1926 года, раскрываются основные поэтические особенности этих поэмов, прослеживаются параллели.

Ключевые слова: Р.М. Рильке, М.И. Цветаева, элегия, поэтический диалог.

Переписка Р.М. Рильке с русскими поэтами Б.О. Пастернаком и М.И. Цветаевой, возникшая в 1926 году и завершившая многолетний период взаимоотношений поэта с Россией и с русской культурой, представляет собой уникальный эпизод в истории русско-немецких литературных связей. Десять писем Цветаевой к немецкоязычному поэту были открыты для изучения в 1977 году. В России письма поэтов впервые были опубликованы в журнале «Дружба

народов» за 1987, № 6–9. Отдельным изданием они вышли в 1990 году под редакцией К.М. Азадовского [1]. Расширенное и дополненное издание писем было опубликовано в 1992 году К.М. Азадовским, со вступительной статьей и комментариями, в книге «Небесная арка: Марина Цветаева и Райнер Мария Рильке» [2].

В декабре 1925 года в Западной Европе широко отмечался пятидесятилетний юбилей Рильке. Л.О. Пастернак

поздравил поэта с этой датой и выразил свою радость по поводу благополучия поэта, упомянув в письме своего сына, Б. Пастернака как «горячего поклонника» Рильке, считавшего поэта своим учителем. Ответное письмо Рильке стало судьбоносным. В нем он говорит об основополагающем значении в своей творческой судьбе всего, «что касается старой России (незабываемой таинственной сказки)» [3, с. 47] и высказывает свой взгляд на современное состояние страны. В конце письма он признается, что читал стихи Б.Л. Пастернака во французском переводе и считает его хорошим поэтом.

Л.О. Пастернак переслал письмо Рильке своему сыну Б. Пастернаку, для которого осознание того, что он известен «обожаемому» поэту, стало сильнейшим переживанием [4, с. 480–481]. 12 апреля 1926 года Б. Пастернак написал письмо Рильке, которое было единственным его обращением к поэту. Это письмо стало прологом к последующему заочному знакомству и началу переписки Рильке с Цветаевой.

С поэзией Рильке М. Цветаева познакомилась уже в зрелом возрасте, одно из первых упоминаний о немецкоязычном поэте есть в выдержках ее дневника «О Германии» (1919 год). Для нее переписка с немецким поэтом стала той самой возможностью общения с «небожителем», о которой она могла только мечтать. Она была настолько значима для М. Цветаевой, что ей не хотелось делиться сведениями о ней даже с Б. Пастернаком, который сделал возможным эту встречу в письмах.

В начале своего первого письма Цветаева формулирует то главное, что восхищало и очаровывало ее в Рильке: «Вы – воплощенная поэзия, должны знать, что уже само ваше имя – стихотворение... Ваше имя не рифмуется с современностью, – оно – из прошлого или будущего, *издалека*» [5, с. 52]. Рильке воспринимается Цветаевой, как «лучшая Германия». Она пытается ограничить человека-Рильке от духа-Рильке: «Речь идет не о человеке-Рильке (человек – то, на что мы осуждены!), □ о духе-Рильке, который еще больше поэта и который собственно, и называется для меня Рильке – Рильке из послезавтра» [6, с. 52].

Цветаева почувствовала самое главное, что было подвластно Рильке и что было главным для него. Первое касалось слов и вещей. Так в письме от 9.05.26 она писала: «Вы возвращаете словам их *изначальный* смысл, вещам же – их *изначальные* слова (ценности)» [7, с. 53]. Второе – интонационная уникальность стихотворной речи поэта. Анализируя строчки из «Сонетов к Орфею» она писала: «Эта строчка – *чистая интонация* (интенция), и, значит, чистая ангельская речь. (Интонация: интенция, ставшая звуком. Воплощенная интенция.)» [8, с. 64].

Разговор Цветаевой с Рильке с самого начала был признанием в любви и разговором о любви. По мнению, К.М. Азадовского, эрос отношений Цветаевой и Рильке, явственно ощутимый в их письмах, бесплотный, облагороженный, словесный [9, с. 30]. Ей всегда хотелось быть Эвридикой, возлюбленной и вдохновительницей поэта, поэтому она двойственно ведет себя в переписке, то завлекает, то капризничает, обижается, ревнует. Говорит о Рильке, как о воплощенной поэзии, но обращается к человеку и требует от него человеческого внимания. Свообразным переломным моментом в переписке поэтов стало письмо Рильке от 8.06.26, в которое он вложил свои фотографии и «Элегию Марине Цветаевой-Эфрон».

По стилю Элегия примыкает к «Дуинезским элегиям». Основные темы элегии: место человека во Вселенной; Ангелы и их роль в жизни человека, любящие и суть их взаимоотношений; смысл жизни и смерти человека.

Стихотворение начинается с осмысления значения смерти человека для Вселенной. По мнению Рильке, смерть человека, как и падение звезд, не нарушают равновесия во Вселенной, ее целостности, так как в ней все учтено и поэтому неизменно. Это больше похоже на игру, где неизвестны ни имена, ни выигрыш, а происходит лишь смена соотношений величин. Поэт считает, что смерть человека (поэта) – это

падение в исток, в начало, исцеление и освобождение, в котором он обретает свою целостность и вновь возрождается. Человек ничего не может изменить во Вселенной, но он часть ее. Почти об этом же пишет в своем письме М. Цветаева Рильке от 12.05.26.: «Пушкин, Блок и – чтобы назвать всех разом – ОРФЕЙ – никогда не может умереть, поскольку он умирает именно теперь (вечно!). *В каждом любящем заново, и в каждом любящем – вечно*» [10, с. 92].

О родстве звезды с человеком Рильке говорит в письме к Цветаевой от 17.05.26, где признается, что его тело помогло ему понять звезды, потому что оно было создано до «Я» и в силу своей существенности укрепило его способность познавать мир и наслаждаться плодами, ветром, ходьбой по траве. В последующих письмах после «Элегии» «звездная» тема углубляется поэтами. Так в письме от 28.07.26, Рильке сравнивает Цветаеву со звездой. Для него выразительная и откровенная манера речи Цветаевой похожа на отражение звезды на поверхности воды. Цветаева по-своему раскрывает эту тему в письме Рильке от 2.08.26, для нее звезда – это окно, разрыв в темноте, таким окном ей видится ее близость с Рильке. В письме от 22.08.26, уловив поэтическим чутьем попытку Рильке продолжить разговор в письме от 19.08.26 об их душевной близости через образ гнезда для сна, состоящего из двух половинок, где «обитает большая птица, хищная птица Духа...», она рифмует слово «звезды» со словом «гнезда», таким образом, еще больше сближая человеческое и небесное.

Если в первой строфе стихотворения звучат элегические интонации: безнадежность, обреченность, тоска, то во второй строфе в обращении поэта к Марине Цветаевой слышится восторг от ощущения своего единства с Морем, Небом, Землей: «*O die Verluste ins All, Marina, die stürzenden Sterne! /Wir vermehren es nicht, wohin wir uns werfen, zu welchem /Sterne hinzu! Im Ganzen ist immer schon alles gezählt*» [11, с. 395].

Осознание своей причастности к земному Бытию, единения с Природой, рождает в лирическом герое ликование, которое возносит его опять к небу, как жаворонка с весенней песней. По мнению поэта, человек родился с ликованием, предвосхищая свою совершенность, но тяжесть его тела превращает эту песню в жалобу (плач). «Тяжесть тела» для Рильке не является проклятием, наоборот, по его мнению, она позволяет быть ближе к земле и к звездам, поэтому песня-жалоба человека – это его славословие, гимн подземным Богам. Кто эти Боги, Рильке ничего не говорит, но считает, что через их восхваление человек проявляет свою любовь к миру.

На земле людям ничего не принадлежит, поэтому даже объятия любимых, по мнению поэта, больше похожи на жест отречения. Неслучайно они вызывают у него воспоминания о фресках египетского храма в Ком-Омбо. Но эти прикосновения любящих несут в себе исцеляющее и освобождающее начало, которое сродни ангельскому: «*Wie die Engel gehen und die Türen bezeichnen jener zu Rettenden, /also rühren wir dieses und dies, scheinbar Zärtliche, an*» [12, с. 396].

Но даже эти объятия, по мнению Рильке, все еще мнимая нежность. Причина этой мнимости, как утверждает поэт, рассеянность людей в проявлении чувств, которая их отдаляет друг от друга, и, таким образом, каждый человек становится для другого лишь знаком, а не самим явлением. Но даже от такой мнимой нежности, как считает Рильке, трудно избавиться, так как в ней огромная сила, которая может мстить и убивать. Эта сила сродни родовому потоку из «Дуинезских элегий», она приходит из Небытия и влечет человека к переживаниям и к новому рождению: «*Denn daß es tödliche Macht hat, /merkten wir alle an seiner Verhaltung und Zartheit /und an der seltsamen Kraft, die uns aus Lebenden zu /Überlebenden macht. Nicht-Sein. Weißt du's, wie oft /trug uns ein blinder Befehl durch den eisigen Vorrat neuer Geburt*» [13, с. 396].

По мнению Рильке, в каждом человеке, который лишь «телесная зоркость под сонмом сомкнутых век», живет эта родовая сила – «сердце целого рода». Она несет его к цели через перевоплощения, и в результате этой трансформации он познает любовь. Влюбленные имеют право не знать ни о силе, ни о смерти, так как над ними не властно старое. Однако их объятия и чувства зависят от времени и, в конце концов, исчезнут как цветы с венка от майского ветра. Следовательно, достичь целостности, считает поэт, человек может только в одиночестве, и ему никто в этом не помощник, ни Боги, ни любимый. Он должен сам пройти круг жизни через ряд воплощений: *«Боги сперва нас обманно влекут к полу другому, /как две половинки в единство. /Но каждый восполниться должен сам, дорастая, /Как месяц ущербный до полнолуния. /И к полноте бытия приведет лишь одиноко /Прочерченный путь /через бессонный простор»* [14, с. 87]. Об одиночестве как об условии роста, Рильке также писал в письме к Цветаевой, описывая процесс создания своих «Элегий» и «Сонетов к Орфею»: «Восторг и победа, Марина, не имеющие себе равных! Но чтобы этого добиться, мне необходим был тот избыток одиночества во всей своей убийственности» [15, с. 99].

Этот мотив одиночества, отказ от близких отношений, который звучит в элегии Рильке, Цветаева восприняла по-своему и постаралась принять. В письме от 13.05.26 она писала: «Написав: Рильке-человек, я имела в виду то, где для меня нет места. Поэтому вся фраза о человеке и поэте – чистый отказ, отречение, чтоб ты не подумал, будто я хочу вторгнуться в твою жизнь, в твоё время, в твой день (день трудов и общений), который раз и навсегда распisan и распределен» [16, с. 67]. Так Цветаева стремится своим «жестом отречения» предупредить отказ Рильке, но сквозь строчки видна ее человеческая обида на предыдущее письмо поэта, где он говорит о своем замкнутом образе жизни и плохом физическом состоянии. В результате она замещает человеческую близость – поэтической – «люблю поэта, не человека».

Ведущим образом элегии является образ «взлет-падение», который присутствует уже в «Новых стихотворениях» («Мяч», «Фонтан») и в «Дуинезских элегиях» (элегия пятая). Архитектоника элегии – движение из выси в глубину и опять ввысь – повторяет структуру мифа об Орфее. Лирический герой Рильке остается в конце стихотворения один как греческий поэт, но для него одиночество – это не наказание за нарушение обета, а единственная возможность достичь целостности.

Письмо Цветаевой к Рильке от 22 августа стало переломным в их отношениях. В нем она предлагает Рильке проявить активность, самому назначить место и время встречи, и по возможности оплатить ее проезд, что, конечно, было невозможно, так как к этому времени поэт уже был серьезно болен. На последние два письма Цветаевой (от 22 августа, и от 7 ноября) Рильке так и не ответил. Драматизм их отношений, по мнению К.М. Азадовского, заключался в «разрыве между высокими устремлениями русской поэтессы и реальной действительностью. Безмерно погрузившись в сотворенную ею атмосферу духовного общения с Рильке, Цветаева «проглядела» то, о чем он писал ей еще 17 мая, – его тяжкий, смертельный недуг» [17, с. 33].

Смерть Рильке для Цветаевой была страшным ударом. В письме к Б. Пастернаку она писала: «Борис, он умер 30-го декабря, не 31-го. Еще один жизненный промах. Последняя мелкая мстительность жизни – поэту. Борис, мы никогда не поедим к Рильке. Того города уже нет» [18, с. 115]. В конверт с этим письмом Цветаевой было вложено «посмертное письмо» к Рильке, написанное на немецком языке. Позднее это письмо переросло в стихотворение «Новогоднее», законченное 7 февраля 1927 года (в сороковой день со дня кончины поэта). Это своеобразный реквием, «плач» по Рильке. Основные темы поэмы (тема смерти, любви, творчества и предназначения поэта), отсылают читателя к летней переписке и творчеству самого Рильке.

Название поэмы — «Новогоднее» — символично. Праздник Нового года — один из сакральных праздников, точка отсчета в годовом цикле. По народному поверью — это время, когда становится зыбкой преграда между прошлым, настоящим и будущим [19, с. 32–33]. С этим праздником связывали надежды на проживание жизни по-новому, о чем и мечтает сама Цветаева.

Поэма Цветаевой динамична, идет постоянное смещение планов – языковых, смысловых: патетика и лиричность сменяется прозаической достоверностью, дневниковой точностью и журналистской реалистичностью. И. Бродский обращает внимание на диалектичность и стиха Цветаевой, в котором осуществляется диалог смысла со словом, смысла со звуком. Ритмическая картина поэмы, по его мнению, похожа на русские горки [20, с. 89]. Такое построение поэмы близко к ритмической картине «Элегии Марине Цветаевой-Эфрон» Рильке.

В поэме существует два плана бытия (земное и неземное), на их противопоставлении выстраивается содержание произведения. Уникальна в этом смысле первая строка: «С новым годом — светом — краем — кровом». «С новым годом» — с новой жизнью, с новым временем и летоисчислением для Рильке. «Светом» — с «тем светом», куда он попал, с новым состоянием, которое теперь для него есть свет. «Краем» — с новыми границами, с новым местом. «Кровом» — с новым домом Рильке — Раем. На протяжении всей поэмы эти идиомы обыгрываются.

В поэме три пространства. Центр первого – горы и санаторий («наемный рай»), где умирает Рильке – мир смерти. Второе – земное пространство, в котором живет сама Цветаева, его центр – ее дом – мир жизни. Третье – новое пространство («Нет ни жизни, нет ни смерти, – третье, Новое») – «тот свет», где сейчас Рильке, центр этого пространства – мировое дерево («Бог – растущий Баобаб»).

Цветаева много задает вопросов об этом «новом» месте жительства Рильке, старается как можно точнее его опредметить, так как пространство вне вещей для нее не существует. Так было и у Рильке, для которого пространство не было абстрактным понятием, а проявлялось через вещи и было заполнено вещами. Для нее рай так же реален, как и Земля. В ее представлении Рай похож на амфитеатр, состоящий из концентрических кругов, расположенных друг над другом. В таком описании Рая можно увидеть литературную традицию – Рай Данте.

Описывая «тот мир», Цветаева следует системе описания становления нового мира в космогонических мифах, где вводятся основные бинарные семантические оппозиции («тот свет» – «этот свет», верх – низ) и градуальные серии (растения, животные, люди), в конце создается космическая опора в виде Мирового дерева, которое является символом вечной жизни. Мировое дерево выступает как посредствующее звено между Вселенной и человеком, и является местом их пересечения [21, с. 404]. С каждой частью мирового дерева по традиции связывается определенное животное. С верхней – птицы, нередко орел; со средней – копытные животные (у Цветаевой орловские рысаки, о которых она вспоминает, обыгрывая строки Рильке из стихотворения «Ночная езда»), человек (у Цветаевой она); с нижней – змея и лягушки (у Цветаевой этого нет), она старается избегать разговоров о подземном мире.

Тема смерти в поэме становится ведущей, она занимает значительное место и в поэзии Рильке, и именно с раскрытия этой темы начинается его элегия. Для него смерть – это жизнь в другом качестве, другой этап существования. По его мнению, человек с рождения взращивает смерть, как плод, и если смерть приходит своя, то она безболезненна, если же она приходит преждевременно, то несет болезни и страх. Но смерть, с точки зрения Рильке, ничего не меняет в этом мире, потому что она включена в жизненный круговорот, жизнь и смерть – это лишь разные состояния человека, вещей, природы. Смерть для Рильке – проявление одного из законов Вселенной. В переписке с Цветаевой Рильке не обсуждает тему смерти, но он

подробно описывает (как медик) свое состояние разлада тела и души (Письмо от 10.05, от 17.05, от 27.07).

У Цветаевой в поэме жизнь и смерть в настоящих своих проявлениях отрицаются. Она стремится к третьему состоянию между ними: «Значит, жизнь не жизнь есть, смерть не смерть есть, / Значит – тмится! Допойму при встрече - / Нет ни жизни, нет ни смерти – третье, / Новое» [22, с. 304]. Для Цветаевой смерть – это сбой в ритме жизни. Она стремится попасть туда, где эти состояния согласуются, уживаются, не противостоят друг другу, а значит, не требуют преодоления и не приносят боли. В поэме она создает иллюзию отъезда Рильке, обращаясь к нему как к уехавшему, здесь не существующему, но существующему где-то. По мнению И. Бродского, тождество взглядов автора и адресата «на жизнь и на смерть» дано здесь в виде некоего совмещения двух скрытых улыбок – эдакого экзистенциального поцелуя [23, с. 113]. И все-таки, для Рильке характерно принятие жизни во всех ее проявлениях (смерть – одно из них), особенно это заметно в поздних его произведениях «Дуинские элегии», «Сонеты к Орфею», «Элегия Марине Цветаевой–Эфрон». Цветаева же только учится принимать жизнь во всех ее проявлениях, и для нее это мучительный процесс, может быть именно поэтому интонация ее поэмы неровная.

Обращением к Рильке как к живому, она еще раз доказывает, что смерть ничего не изменила в отношениях между ними. Их отношения изначально были вне жизни и смерти. Лишь иногда сквозь ее попытку подняться над смертью прорывается женское горе о потерянном «любимом».

Размышлением о любви и ее роли в обретении человеком своей цельности Рильке завершает элегию, посвященную М. Цветаевой. По его мнению, каждый в любви должен восполняться сам, пройдя через одиночество. Это и пытается воплотить в своей поэме Цветаева. Ее произведение – попытка восстановить связь между собой живой и ушедшим Рильке, между «тем» и «этим» светом, восстановить через Рильке связь «себя с собою». В своей поэме Цветаева о любви как таковой не говорит, хоть и называет Рильке «любимый». Но все произведение является переживанием любви и признанием в

любви к Рильке. С Рильке после смерти происходит у нее встреча – не-встреча (духа с телом). Но если в жизни за встречей следует разлука, то теперь встреча и разлука соединились, время как будто свернулось. Для Рильке так же отсутствие — это не исчезновение, а наоборот признак воплощения и проявления, об этом он говорит, размышляя о вещах.

По мнению З. Миркиной, «Новогоднее» – это начало духовного пути Цветаевой ввысь – в свою собственную высоту и глубину – в свою цельность [24, с. 250]. Таким образом, архитектура поэмы — движение ввысь из глубины — повторяет структуру второй части мифа об Орфее, к которому Рильке обращался в последнем своем поэтическом сборнике «Сонеты к Орфею», и в «Элегии Марине Цветаевой–Эфрон». Ведомая образом поэта, Цветаева пытается подняться к новому осмыслению мира и его нравственных категорий. Эта позиция раскрывает трагическое непонимание, которое зародилось между поэтами уже во время летней переписки. Рильке в своих письмах, сам взывает к Цветаевой как к Орфею о помощи. Признаваясь ей о своем тяжелом состоянии, и восхищаясь ее необычным поэтическим даром, он надеялся благодаря ее силе возродиться к новой жизни. К сожалению, этого не случилось, болезнь оказалась сильнее. Но переписка с Рильке стала началом «восхождения» для самой Цветаевой. Образ поэта, его письма спасают ее от одиночества. Если в начале поэмы она еще обращается к нему как человеку, который как будто бы лишь недалеко уехал, то в конце поэмы Рильке для нее – дух поэзии, который ее вдохновляет. Таким образом, можно сказать, что Цветаева последовала призыву поэта, которым он закончил свою элегию к ней.

После смерти Рильке Цветаева долго переписывалась с его друзьями, хотела написать книгу о нем и России, перевела на французский язык его «Письма к молодому другу». В результате осмысления своей переписки с поэтом у нее появились статьи «Твоя смерть», «Искусство при свете совести», «Поэт и время», «Эпос и лирика современной России», где она излагает свои эстетические взгляды на сущность и природу поэта и поэзии.

Библиографический список

1. Письма 1926 года. Р.М. Рильке, М.И. Цветаева, Б.Л. Пастернак. – М.: Книга, 1990.
2. Небесная арка: Марина Цветаева и Райнер Мария Рильке / Вступ. ст., сост., подгот. Текстов, пер. и примеч. К.М. Азадовского. – СПб.: АКРОПЛЬ, 1992.
3. Письма 1926 года. Р.М. Рильке, М.И. Цветаева, Б.Л. Пастернак. – М.: Книга, 1990.
4. Пастернак, Б.Л. Воздушные пути: Проза разных лет. – М., 1982.
5. Небесная арка: Марина Цветаева и Райнер Мария Рильке / Вступ. ст., сост., подгот. Текстов, пер. и примеч. К.М. Азадовского. – СПб.: АКРОПЛЬ, 1992.
6. Небесная арка: Марина Цветаева и Райнер Мария Рильке / Вступ. ст., сост., подгот. Текстов, пер. и примеч. К.М. Азадовского. – СПб.: АКРОПЛЬ, 1992.
7. Небесная арка: Марина Цветаева и Райнер Мария Рильке / Вступ. ст., сост., подгот. Текстов, пер. и примеч. К.М. Азадовского. – СПб.: АКРОПЛЬ, 1992.
8. Небесная арка: Марина Цветаева и Райнер Мария Рильке / Вступ. ст., сост., подгот. Текстов, пер. и примеч. К.М. Азадовского. – СПб.: АКРОПЛЬ, 1992.
9. Небесная арка: Марина Цветаева и Райнер Мария Рильке / Вступ. ст., сост., подгот. Текстов, пер. и примеч. К.М. Азадовского. – СПб.: АКРОПЛЬ, 1992.
10. Письма 1926 года. Р.М. Рильке, М.И. Цветаева, Б.Л. Пастернак. – М.: Книга, 1990.
11. Рильке Р.М. Лирика: сборник. – М.: Прогресс, 1981. – На нем. яз.
12. Рильке Р.М. Лирика: сборник. – М.: Прогресс, 1981. – На нем. яз.
13. Рильке Р.М. Лирика: сборник. – М.: Прогресс, 1981. – На нем. яз.
14. Небесная арка: Марина Цветаева и Райнер Мария Рильке / Вступ. ст., сост., подгот. Текстов, пер. и примеч. К.М. Азадовского. – СПб.: АКРОПЛЬ, 1992.
15. Письма 1926 года. Р.М. Рильке, М.И. Цветаева, Б.Л. Пастернак. – М.: Книга, 1990.
16. Небесная арка: Марина Цветаева и Райнер Мария Рильке / Вступ. ст., сост., подгот. Текстов, пер. и примеч. К.М. Азадовского. – СПб.: АКРОПЛЬ, 1992.
17. Небесная арка: Марина Цветаева и Райнер Мария Рильке / Вступ. ст., сост., подгот. Текстов, пер. и примеч. К.М. Азадовского. – СПб.: АКРОПЛЬ, 1992.
18. Небесная арка: Марина Цветаева и Райнер Мария Рильке / Вступ. ст., сост., подгот. Текстов, пер. и примеч. К.М. Азадовского. – СПб.: АКРОПЛЬ, 1992.
19. Мифы народов мира. Энциклопедия: в 2-х т. Т.1. / Гл. ред. С.А.Токарев. – М.: НИ «Большая Российская энциклопедия», 1998.
20. Бродский о Цветаевой: интервью, эссе. – М.: Независимая газета, 1997.
21. Мифы народов мира. Энциклопедия: в 2-х т. Т.2. / гл. ред. С.А.Токарев. – М.: НИ «Большая Российская энциклопедия», 1998.
22. Цветаева, М. Поэмы 1920–1927. – СПб. 1994.
23. Бродский о Цветаевой: интервью, эссе. – М.: Независимая газета, 1997.
24. Миркина, З. На берегу бесконечности: Цветаева и Рильке // Феникст. XX. – М. –1993. – № 2-3; Цветаева, М. Поэмы 1920–1927. – СПб., 1994.

Статья поступила в редакцию 06.03.10

УДК 40

*Е.Н. Карельская, аспирант ГОУ ВПО ОГПУ, г. Оренбург, E-mail: kvnosu@mail.ru***ОЦЕНОЧНЫЙ КОМПОНЕНТ СЛИТНЫХ СЛОЖНЫХ СЛОВ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ РУССКОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ**

В данной статье рассматриваются сложные слитные слова с точки зрения выражения этической и эстетической оценки с учетом особенностей русского восприятия окружающего мира. Выявляется взаимосвязь этической и эстетической оценки при характеристике лица.

Ключевые слова: картина мира, оценочный компонент.

Оценка, бесспорно, является неотъемлемой частью картины мира человека. Думается, что и оценочность, как языковое средство выражения общей категории оценки, является важнейшей составляющей языковой картины мира носителя языка. В словаре Н.С. Болотновой языковая картина мира определяется как «отраженное в языке и с помощью языка представление отдельного человека и социума в целом об окружающем мире, его устройстве, системе ценностей» [1, с. 333].

Мы будем говорить об оценочности, заключенной в семантике сложных слитных слов; рассмотрим примеры сложных слитных слов, содержащих оценочный компонент (под оценочным компонентом сложного слова мы понимаем морфему, благодаря которой сложный дериват приобретает способность выражать отношение говорящего или пишущего к определенным явлениям действительности).

Можно сказать, что все сложные слова, содержащие оценочный компонент, так или иначе отражают сферу «Человек и окружающий его мир», в частности, явления внутренней (духовной) и внешней жизни человека. К первым можно отнести оценку этическую, нравственную, которая выражается в сложном слове. Например: Васенька был действительно славный малый, простой, *добродушный* и очень веселый [2, с. 146]. Сложное слитное слово *добродушный*, содержащее положительную этическую оценку субъекта, в сочетании с определениями «славный малый», «простой», «очень веселый», позволяя представить позитивный образ героя в целом. Отрицательную этическую оценку имеет слово «мелкодушный» в следующем предложении: Неужто от домашних распрей мы погрязли в *мелкодушной* гордыне до того, что не хватает нам разума понять, отчего полтора года лет безжалостный враг пьет нашу кровь? [3, с. 26]. В русской картине мира играют важную роль абстрактные понятия (например, душа, совесть), тогда как материальный мир уходит на второй план, поэтому важным в оценке лица является его внутренний мир. Гордыня для русского человека издревле считается пороком и словосочетание «мелкодушная гордыня» содержит в себе резко отрицательную нравственную оценку, противоположную обществу идеалу.

Атрибутом внешней жизни человека чаще всего является оценка его внешнего вида, эстетическая оценка. Например: Дмитрий встал из-за стола, огромный, *крутоплечий*, *тяжелорукий*, прошелся по гриднице, остановился перед Васькой [3, с. 144]. Слова «огромный», «крутоплечий», «тяжелорукий» называют человека богатырского телосложения, а русский богатырь обладал не только крепким телом, но и сильным, решительным характером. Думается, справедливо проводить параллели между внешней и внутренней оценкой лица, так как нередко во внешнем образе человека мы видим отражение его нравственных черт.

Значимая роль при характеристике лица отводится глазам. Об этом свидетельствуют многочисленные примеры художественной литературы.

Нет, видно, крепко заснула моя *ясноокая* красавица! [4, с. 56]. На его звонок отворила дверь полная, седая, *сероглазая* женщина в очках, с немного согнутым вперед, видимо, от какой-то болезни, туловищем [5, с. 172]. А вот карточка моего отца: *голубоглазый* блондин, изящный, нежный и застенчивый красавчик, мамин и папин любимчик [6, с. 205]. Крепкий, красивый, *широкоглазый*, с материнским овалом лица [7, с. 75].

В представлении славян (и в частности у русских) выражение положительной эстетической оценки связано с большими, светлыми, голубыми или серыми глазами.

...Человек маленький, весь деревянный, широколицый, *узкоглазый*, в золотых очках, слегка неприятный... [8, с. 505].

Обладатели узких глаз, глаз как щелочки, чаще характеризуются как хитрецы, человек, который прячет глаза, вызывает недоверие у окружающих.

Сложные слитные слова (*сероглазая*, *голубоглазый*, *широкоглазый*, *узкоглазый*) называют цвет и форму глаз, однако часто глаза описываются не только как элемент внешнего вида лица, именно в глазах мы стремимся увидеть истинную сущность человека. Принято считать, что в глазах отражаются помыслы человека, его нравственность и даже душа.

Рассмотрим сложное слитное слово «ясноглазый» в следующем предложении: Сейчас перед ним стоял плечистый молодец, русоволосый, *ясноглазый*... [3, с. 87].

Какую семантику содержит данное сложное слово? Только ли оценку внешнего вида человека?

Само прилагательное «ясноглазый» имеет довольно простое толкование – «тот, кто имеет ясные глаза», а вот мотивирующее для него слово «ясный» в толковом словаре русского языка имеет следующую дефиницию: 1. 'яркий, сияющий, светлый' [9, с. 1078]. Каждая сема этого лексического значения называет внешние качества объекта (например: яркие лучи, сияющие ордена, светлые волосы). С другой стороны, эти слова могут употребляться и в переносном значении: яркий талант, сияющее лицо, светлые помыслы.

Слово «светлый» в православной религии тесно связано с божественными силами, с истиной и добром в противопоставлении силам темным. В русской традиции белый цвет обозначает чистоту духа. Думается, что, говоря о светлых, ясных глазах, мы подразумеваем внутреннюю красоту человека, его благонамеренность и добросердечие.

В русской литературе часто встречается устойчивое словосочетание «ясноглазый молодец». Перед нами возникает образ человека, обладающего ясными глазами. Ясные глаза ассоциируются с чистой душой человека, светлыми мыслями, добрым сердцем. Подтверждением именно такой интерпретации служит и существительное «молодец». Оно имеет такие словарные значения: 'молодой человек, достигший расцвета сил, крепкий и статный'; с пометой народно-поэтическое - 'сильный и смелый герой; удалец, храбрец' [9, с. 291]. Семы 'крепкий', 'статный', 'сильный', 'смелый' лексического значения позволяют характеризовать человека с положительной точки зрения, более того, сема 'герой' говорит о том, что такой человек несет добро окружающим людям.

Таким образом, эстетическая оценка тесным образом связана с оценкой этической, так, например, «ясноглазый молодец» прекрасен и снаружи, и изнутри, так как наделен добром.

В современных лингвистических исследованиях акцент делается на смысловой стороне языка. В центре внимания находится семантика слова. Интересным представляется изучение ментальных констант, заложенных в языке. Рассмотренные нами сложные слитные слова, содержащие оценочный компонент, являются одним из многочисленных примеров того, что за формальной стороной языка скрываются духовные установки индивида, его мировосприятие.

Библиографический список

1. Болотнова, Н.С. Коммуникативная стилистика текста: словарь-тезаурус. – Томск, ТГПУ, 2008.
2. Толстой, Л.Н. Анна Каренина. - Л.: Художественная литература, 1982.
3. Возовиков, В.С. Поле Куликово. – М.: Современник, 1982.
4. Гоголь, Н.В. Вечера на хуторе близ Диканьки. Миргород. Повести. Ревизор. Женитьба / сост., предисл. и коммент. Ю.В. Манна. – М.: Слово, 2000.
5. Куприн, А.И. Гранатовый браслет. – М.: Советская Россия, 1984.
6. Рыбаков, А.Н. Тяжелый песок. - М.: Советский писатель, 1979.
7. Грекова, И. На испытаниях: повести и рассказы (Фазан). – М.: Советский писатель, 1990.
8. Бунин, И.А. Проза / сост., предисл. и коммент. Д.М. Магомедовой. – М.: Слово, 2000.
9. Словарь русского языка: в 4-х томах / АН СССР, Ин-т русского языка; под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Русский язык, 1981-1984. - Т. 2; Т. 4. *Статья поступила в редакцию 06.03.10*

УДК - 811.112.2' 373.23

*Т.В. Шенкнехт, канд. филол. наук, доц. ААЭП, г. Барнаул, E-mail: schenk2002@mail.ru***СУБЪЕКТНО-ОБЪЕКТНАЯ СФЕРА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ**

Предлагаемая статья посвящена изучению субъекта и объекта лингвистического прогнозирования. Субъект – действующее лицо, воспринимающее или совершающее речевой акт. Разграничиваются понятия объекта именованного (референт) и объекта прогнозирования (совокупность признаков коммуникаторов).

Ключевые слова: лингвистическое прогнозирование, объект, субъект, референт, языковая личность.

Проблема объекта и субъекта является предметом изучения философии. Однако данные понятия применимы в любой науке, в т.ч. в лингвистике. В теории лингвистического прогнозирования субъект и объект имеют свою специфику. В философии субъект понимается как «носитель предметно-практической деятельности и познания (индивид или социальная группа), источник активности, направленной на объект» [1, с. 660]. В лингвистике субъект (Sb) следует рассматривать как познающего и действующего человека, который является носителем каких-либо свойств, как конкретную личность, совершающую или воспринимающую речевой акт. В акте именованного субъектом (Sb₁) является именуемый, адресант, который посредством языка именуется другим и тем самым выражает самого себя, свою «логику», т.е. свою ценность, культуру, интенциональность. При восприятии речевого акта субъект (Sb₂) – это личность, декодирующая сообщение, адресат, реципиент.

Объект – это «то, что противостоит субъекту в его предметно-практической и познавательной деятельности. Объект не просто тождествен объективной реальности, а выступает как такая её часть, которая находится во взаимодействии с субъектом, причём само выделение объекта познания осуществляется при помощи форм практической и познавательной деятельности, выработанных обществом и отражающих свойства объективной реальности». «Идеальный объект, возникающий в процессе познания, является в своем пределе преобразованной моделью отношений действительности» [2, с. 28]. Эти модели служат средством раскрытия сущности реальности, которая субъективна. «Мы познаем объекты с их свойствами, не открытыми прямому наблюдению. Эти объекты не обязательно являются материальными, они могут быть абстрактными, подобно значениям; в этом качестве могут выступать также люди, намерения и т.д.» [3, с. 143]. Таким образом, под объектом принято понимать то внешнее, что существует независимо от нас и является скрытым.

Следует различать объект именованного и объект прогнозирования. При именовании объектом является именуемый человек, носитель имени, иначе говоря это потенциальный референт (R), протагонист, естественный человек во всех его проявлениях. Референт (R) может совпадать с адресатом в том случае, если высказывание, содержащее антропоним, обращено непосредственно к нему.

Объектом прогнозирования является то, что прогнозируется. В настоящем исследовании это характеристики субъекта и референта (их признаки, свойства, состояния и т.д.). Уникальность объекта прогнозирования заключается в его опо-

средованной наблюдаемости и недостаточной эмпирической уловимости. Выдвигать гипотезы можно лишь косвенно, поэтому все выводы следует считать гипотетическими, вторичными, субъективными, вероятностными в силу того, что объект недоступен непосредственному наблюдению, а является выводным знанием на основе наблюдений за речевым и неречевым поведением коммуникаторов, результатом чего является лингвистическое моделирование и прогнозирование. Разграничение субъекта, объекта и референта можно продемонстрировать на следующем примере.

(1) “Ist der Brillenaffe nicht in der Partei?” (Strittmatter E. Tinko).

Субъект (Sb) - именуемый (дедушка). Объектом именованного или референтом (R) является учитель. В качестве объекта прогнозирования (O) следует рассматривать личностные качества говорящего субъекта (O_{Sb} - грубость, неуважение к окружающим, в т.ч. к именуемому) и носителя имени (O_R - человек, носящий очки). Воспринимает и декодирует акт именованного другой субъект (Sb₂) или адресат, к которому апеллирует говорящий.

Таким образом, личность в лингвистическом прогнозировании может выступать как познающий и действующий субъект в совокупности всех его качеств и как познаваемый объект. Именно поэтому следует обратиться к понятию языковой личности.

Интерес к личности нашел свое отражение в многочисленных и разнообразных трудах исследователей, работающих в разных отраслях знаний. Не является исключением лингвистика. Центром многих лингвистических исследований последних лет является говорящий, языковая личность. Изучение личности в лингвистике опирается на определение данного понятия как категории философской, социологической и психологической.

В философии термином личность обозначают «...1) человеческого индивида как субъекта отношений и сознательной деятельности (лицо, в широком смысле слова) или 2) устойчивую систему социально-значимых черт, характеризующих индивида как члена того или иного общества или общности» [1, с. 314]. В общей психологии под личностью чаще всего подразумевается некоторое ядро, интегрирующее начало, связывающее воедино различные психические процессы индивида и сообщающие его поведению необходимую последовательность и устойчивость [1, с. 314]. Отправная точка социологических исследований личности — не индивидуальные особенности человека, а та социальная система, в которую он включён и те социальные функции, роли, которые он в ней выполняет. Именно изучение социальной системы позво-

ляет понять ценностные ориентации личности, её притязания и идейную направленность, возможную степень её творческого проявления. Социальное поведение детерминировано не только сегодняшним положением человека, но и его прошлым жизненным опытом, а также характером усвоенных им культурных ценностей, в которых аккумулирована предшествующая история человечества. Каждый индивид как личность — это продукт не только существующих отношений, но и всей предшествующей истории, а также своего собственного развития и самосознания [1, с. 315].

В лингвистике термин личность был введен в 30-х годах В.В. Виноградовым, который исследовал язык художественной литературы. В настоящее время понятие языковой личности достаточно хорошо разработано в лингвистической науке. Намечились следующие аспекты изучения языковой личности: языковая личность в прагматическом аспекте (Седов К.Ф.), языковая личность в коммуникативно – деятельностном аспекте (Седов К.Ф., Сухих С.А., Шаховский В.И.), языковая личность в аспекте культурного пространства (Карасик В.И., Красных В.В., Кочеткова Т.В.), языковая личность в художественном тексте (Сорокин Ю.А., Шестаков Л.А.) и т.д. Однако до сих пор не существует единой, принятой и признанной всеми трактовки термина «языковая личность», наряду с которым в лингвистике используется понятие говорящей личности (Г.А. Золотова, Ю.Н. Караулов).

Наиболее полное и систематическое обоснование понятия «языковая личность» изложено в работах Ю.Н. Караулова. Языковая личность понимается им как «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений/ текстов» [4, с. 3].

Актуальным является вопрос о соотношении понятий языковой, коммуникативной и речевой личностей. Как замечает В.В. Красных, вся совокупность «личностных» феноменов представляется следующим образом:

- человек говорящий – личность, одним из видов деятельности которой является речевая деятельность, охватывающая как процесс порождения речи, так и процесс восприятия речевых произведений;

- языковая личность – личность, проявляющая себя в речевой деятельности, обладающая определенной совокупностью знаний и представлений;

- речевая личность – личность, реализующая себя в коммуникации, выражающая и осуществляющая ту или иную стратегию и тактику общения, выбирающая и использующая тот или иной набор средств как собственно лингвистических, так и экстралингвистических;

- коммуникативная личность – конкретный участник коммуникативного акта, реально действующий в реальной коммуникации [5, с. 151].

Однако следует заметить, что подобное разграничение личностных феноменов является условным. Каждый человек как «человек говорящий» в каждый момент своей речевой деятельности выступает одновременно как языковая личность и коммуникативная личность [5, с. 152]. В предлагаемой работе понятия языковой и коммуникативной личностей будут употребляться как синонимичные, тем более, что коммуникативная личность является конкретным проявлением языковой личности в ситуации общения.

(2) Am nächsten Morgen in der Schule erzählte er (*Jens*) Jan und Stefan von seinem Besuch bei Stählinger und der Geschichte, die am Wochenende erscheinen sollte. “*Dieser Kramsky* wird Augen machen!”

“Bist du eigentlich ganz sicher, dass der dort nicht schießen durfte?” fragte Jan. “Dieser Teil des Waldes gehört ihm doch”.

“Das hat nichts zu sagen!” ereiferte sich Jens. “Der Wald ist Teil des Naturschutzgebietes, und außerdem darf der Rote Milan grundsätzlich nicht gejagt werden. Der kriegt bestimmt auch noch die P ... Polizei auf den Hals”.

“Geschicht ihm recht”, meinte Stefan. “Ziemlich unsympathischer Typ. Und wirst ihn also von jetzt an beschatten?”

“Wie heißt beschatten?” Jens zuckte verlegen die Achseln. “Ich pass halt ein bißchen auf, wenn ich da draußen bin. Vielleicht

komme ich dadurch auch ein wenig mehr in Kontakt mit Stählinger. So was kann ja nicht schaden” (*Ebner J. Aktion Roter Milan*).

Говорящий (*Jens*) выступает как языковая личность, что проявляется во владении языком (немецким), в использовании определенных форм именований (*dieser Kramsky, der*), в наличии у него знаний и представлений о правилах языка, в употреблении различных понятий и оборотов (*Augen machen, auf den Hals kriegen* и т.д.), в ориентации на адресата/ полиадресата.

Как речевую личность коммуниканта характеризует наличие определенных стратегий и тактик общения, которые зависят от ситуации общения, интенций говорящего. Он намерен показать свое негативное отношение к именуемому, поэтому употребляет в качестве именования фамилию и указательное местоимение (*dieser*) перед ней, которое выполняет оценочную функцию в том случае, если говорящий намерен не только идентифицировать референта, но и выразить свое отношение, как в приведенной ситуации. Как правило, это источник отрицательных оценочных коннотаций. Резкое неодобрение субъекта номинации направлено на объект: оценивается его поведение.

Говорящий проявляет себя как коммуникативная личность, т.е. как конкретный участник коммуникативного акта, описывающий реальную ситуацию, касающуюся участка леса и его владельца, и показывает свое отношение к описываемому. Его речь обращена к слушающим, что проявляется в ведении диалога, реакции на вопросы и ответы участников коммуникации, которые в свою очередь также являются коммуникативными личностями.

Таким образом, субъектом является говорящая личность как главная составляющая коммуникативной ситуации и представляющая собой сложное явление с многоуровневой организацией, которое имеет свою структуру.

В теоретико-гносеологической модели языковой личности Ю.Н. Караулова выделяются три уровня: 1) вербально-семантический, 2) лингвокогнитивный и 3) мотивационный. Критериями выделения данных уровней являются типовые единицы - слова, обобщенные понятия - концепты и коммуникативно - деятельностные потребности, отношения между этими единицами и стереотипы их объединения в определенные комплексы [6, с. 215].

Вербально-семантическая характеристика складывается из лексикона индивидуума, иначе говоря всего запаса слов и словосочетаний, которыми он пользуется в естественной вербальной коммуникации. При этом учитывается не только количество лексических единиц, но и умение правильно использовать вербальные средства в соответствии с нормами социальной дифференциации и вариативности, функционально-стилистической ценности.

Когнитивная характеристика связана с интеллектуальной сферой личности, познавательной деятельностью человека, предполагающей мыслительные процессы. У каждого индивидуума в процессе его развития вырабатываются идеи, концепты, которые отражают его видение картины мира. В его сознании они представлены как некая иерархия - система социальных и культурологических ценностей, сформировавшаяся в конкретных условиях социального опыта и деятельности.

Прагматическая характеристика определяется целями и задачами коммуникации - намерением говорящего, его интересами, мотивами и конкретными коммуникативными установками. Именно мотивированность говорящего, которая, по определению Ю.Н.Караулова, является коммуникативно-деятельностной потребностью, и представляет собой единицу прагматического уровня языковой личности [6, с. 215], служит наиболее существенным фактором, обуславливающим ее индивидуальные особенности. Эти особенности определяются не только уровнем знания логических рассуждений индивида, но в значительной степени его эмоциями и ситуативными факторами общения.

В.П. Конечная считает определяющими для коммуникативной личности характеристики, составляющие три основ-

ных параметра - мотивационный, когнитивный и функциональный [7].

Мотивационный параметр, определяемый коммуникативными потребностями, занимает центральное место в структуре коммуникативной личности. Именно потребность сообщить что-то или получить необходимую информацию служит мощным стимулом для коммуникативной деятельности и является обязательной характеристикой индивида как коммуникативной личности. Если такой потребности нет, то коммуникация не состоится.

Когнитивный параметр включает в себя характеристики, формирующиеся в процессе познавательного опыта индивида, его внутренний мир в интеллектуальном и эмоциональном планах. Среди них для коммуникативной личности существенным является знание коммуникативных систем (кодов), обеспечивающих адекватное восприятие смысловой и оценочной информации, и воздействие на партнера в соответствии с коммуникативной установкой, способность наблюдения за своим языковым сознанием, рефлексия (осознание не только этой способности, но и оценка самого факта такого сознания, способность адекватной оценки когнитивного диапазона партнера). Успешность коммуникации в значительной мере зависит от совместимости когнитивных характеристик коммуникантов. Когнитивный параметр является связующим звеном между мотивационным и функциональным параметрами. С одной стороны, он определяет уровень коммуникативной потребности, ее обусловленность различными аспектами познавательного опыта индивида, с другой стороны, дает возможность выбора наиболее эффективного способа использования этого опыта в конкретных условиях коммуникации.

Функциональный параметр включает три характеристики, которые, по существу, и определяют такое свойство личности, которое принято называть коммуникативной (языковой) компетентностью: а) практическое владение индивидуальным запасом вербальных и невербальных средств для актуализации информационной, экспрессивной и прагматической функций коммуникации; б) умение варьировать коммуникативные средства в процессе коммуникации в связи с изменением ситуативных условий общения; в) построение высказываний и дискурсов в соответствии с нормами избранного коммуникативного кода и правилами речевого этикета [7].

В.И. Карасик выделяет в коммуникативной личности ценностный, познавательный и поведенческий планы [8, с. 22-23]. Ценностный план содержит этические и утилитарные нормы поведения, свойственные определенному этносу в определенный период, закрепленные в нравственном кодексе народа и отражающие историю и мировосприятие людей, объединенных культурой и языком. Познавательный (когнитивный) план выявляется путем анализа картины мира личности. Поведенческий план характеризуется специфическим набором намеренных и помимовольных характеристик речи и паралингвистических средств общения.

По сути представленные модели и выделяемые в них уровни языковой личности схожи. Везде присутствуют мотивационный и когнитивный параметры. Вербально - семантический уровень, по Ю.Н. Караулову, соотносим с функциональным у В.П. Конецкой.

(3) Am nächsten Morgen flog sie nach München zurück. Ihr Kollege Dr. Schneider empfing sie mit ausgestreckten Händen.

„**Menschenskind, Thea**... da bist du endlich wieder!“ Er freute sich ehrlich. „Nochmals meinen herzlichen Glückwunsch. So einen Erfolg habe ich in meiner ganzen Praxis noch nicht gehabt. Wenn ich nur daran denke, wie die Zeitungen dich in den Himmel gehoben haben...“

Sie faßte sich unwillkürlich mit der Hand an die Kehle. „Kann ich eine Zigarette haben?“ fragte sie.

„Natürlich“. Er reichte ihr ein Päckchen, ließ sein Feuerzeug aufschnappen. „Aber nun setz dich doch endlich, **Mädchen**“.

„Danke“, sagte sie matt.

„Du siehst ziemlich abgekämpft aus“, meinte Herbert Schneider. „War mir in Berlin gar nicht so aufgefallen“.

„Ich bin vollkommen erledigt“, erwiderte sie.

„Kein Wunder. Du hast Urlaub nötig, **Thea**. Obwohl ...“

Sie ließ ihn nicht aussprechen. „Herbert“, sagte sie, „ich möchte aus der Kanzlei ausscheiden“.

„Wie bitte?“ Er wollte aufbegehren, bezwang sich dann aber.

„Ach so, ich verstehe. Natürlich, jetzt bist du bekannt und kannst dir ein eigenes Büro leisten. Entschuldige, daß ich nicht gleich daran gedacht habe“.

„Unsinn, Herbert. Darum geht es nicht“.

„Ach, so. Du willst also **diesen Kerl** heiraten. Viel Glück, **Thea**“. <...>

„So, und jetzt schieß mal los“. Dr. Schneider legte ihr die Hand auf die Schulter. „Es ist etwas passiert. Kann ich dir helfen?“

Sie hob den Kopf. „Es ist etwas passiert“, sagte sie. „Und du kannst mir nicht helfen. Niemand kann mir helfen“.

„Nun hör mal gut zu. Ich bin dein Freund, **Thea**. Oder nicht?“

Sie schwieg. <...>

„Du bist nicht bei Trost, **mein Kind**. Ausgerechnet jetzt, wo der Erfolg da ist? Wo die Leute dir die Tür eintreten, um von dir verteidigt zu werden? Frag mal Frau Baumann draußen im Vorzimmer, was für dicke Angebote für dich daliegen. Jeder, der was ausgefressen hat, hält dich plötzlich für eine Art Zauberfee ...“.

„Und das findest du verlockend?“

„**Aber Thea!** Du hast es dir doch immer gewünscht. Ich kenne dich einfach nicht wieder“.

<...>

Sie sah ihn an, und ihr Blick ging Herbert Schneider durch und durch. „Ich schäme mich so“, sagte sie. „Bitte, gib mir noch eine Zigarette“. Und dann, nach dem ersten tiefen Zug: „Er hat es getan, Herbert“.

„Ich verstehe nicht ...“

„Stefan Thörwang hat seine Frau ermordet. Er ist schuldig. Und ich dumme Gans, ich habe ihn ...“

Sie konnte nicht mehr. Ein trockenes Schluchzen schüttelte ihren Körper. Thea warf sich nach vorn und vergrub das Gesicht in den Armen.

Schneider ließ sie weinen, das war wohl das beste. „Oje“, murmelte er nur. „**Dieses Schwein**“.

Es dauerte ein paar Minuten, bis Thea sich beruhigt hatte (Fischer M.L. Wenn das Herz spricht).

Прагматический потенциал высказывания определяется мотивами/ намерениями и установками говорящего субъекта, именуемого Sb_1 (*Schneider*). Прогнозировать его потребности позволяет речевое и неречевое поведение. В приведенной ситуации Sb_1 называет R_1 , используя именованья *Mädchen, Thea, mein Kind*, которые являются неофициальными вариантами антропонимов и указывают на неформальный характер коммуникации. Выбор номинаций и другие языковые средства (*Du siehst ziemlich abgekämpft aus; Du hast Urlaub nötig; legte ihr die Hand auf die Schulter; Es ist etwas passiert; Kann ich dir helfen* и др.) свидетельствуют о его теплом отношении к референту имени, сочувствии, о желании оказать ей поддержку. Прогнозируются личностные взаимоотношения между коммуникантами, которые могут быть расценены как равные и дружеские, доказательством чего служат используемые формы именованья, обращение *du*, контекстуальные условия (*Ich bin dein Freund*). Рассмотрение более широкого контекста подтверждает данный факт и дает информацию: 1) о социальном статусе коммуникантов (адвокаты, коллеги), что подтверждается такими фразами, как *ihr Kollege Dr. Schneider, ich möchte aus der Kanzlei ausscheiden, Wo die Leute dir die Tür eintreten, um von dir verteidigt zu werden*; 2) об их возрасте (*Schneider* был старше *Thea*, испытывал к ней симпатию, своего рода отцовские чувства, на что указывает не только контекст, но и обращение *mein Kind*). Кроме именованья непосредственного адресата речи, в ситуации встречаются номинации третьего лица R_2 (*Thörwang*), который именуется Sb_1 как *dieser Kerl, dieses Schwein*. Употребленные именованья позволяют прогнозировать отношение именуемого к объекту именованья (негативные чувства, неуважение, презрение), характер референта. Лексема *Schwein* даже вне контекста со-

держит отрицательные коннотации. Подобные пейоративные именованья используются по отношению к людям неопытным, нечистоплотным, нечестным, непорядочным. Об отношении субъекта к объекту именованья свидетельствует тот факт, что первый ни разу не назвал именуемого по имени, а употребляет лишь имена нарицательные. Указанные выше факторы представляют мотивационный или прагматический уровень, который связан с когнитивным и функциональным. Коммуниканты имеют определенный опыт, знакомы с нормами поведения в обществе, что проявляется в выборе соответствующих форм именованья. В соответствии со своими целями говорящий выбирает варианты антропонимов: нейтральные или с положительной коннотацией по отношению к R_1 , с негативным компонентом по отношению к R_2 . Выбор именованья свидетельствует о внутреннем мире говорящих. Например, называя R_2 *Schwein*, именуемый тем самым раскрывает свой внутренний мир, свои ценностные ориентации и нравственные принципы. Он неодобрительно относится к непорядочному поведению и ведет иной образ жизни. Таким образом, прагматические или мотивационные характеристики личности – это намерения говорящего: 1) утешить, помочь R_1 ; 2) выразить негативное отношение к R_2 . Когнитивный уровень предстает как система социальных и культурологических ценностей говорящей личности, прогнозируемая на основе речевого и неречевого поведения, детерминированного культурой, к которой человек принадлежит, и реализуемого в речевом поведении, которое определяется коммуникативной ситуацией, языковыми и культурным статусом, социальной принадлежностью, мировоззрением и т.д. Вербально-семантические параметры личности представлены ее реальным языковым поведением в момент речевого акта.

В настоящем исследовании предлагается принимать во внимание следующие свойства личности, которые и представляют собой объект прогнозирования:

- 1) физиологические (пол, возраст);
- 2) социально – культурные (образование, образ жизни, статус, среда обитания, этно - национальная специфика);
- 3) личностные или индивидуальные (характер, способности);
- 4) ментальные и интеллектуальные (прошлый опыт, знания, верования, стереотипы, ценности);
- 5) психические или эмотивные (особенности эмоционального состояния, проявляющиеся непосредственно в момент речи);
- 6) интенциональные (мотивы, отношение, оценка).

Указанные выше параметры личности поддаются прогнозированию на основе ее речевого поведения, обладающего диагностирующей функцией, а его интерпретация позволяет соотносить речь коммуникантов с их индивидуальными чертами. Выбор субъектом речи языковых форм и вариантов антропонимов указывает на психологические, социально-культурные характеристики его личности, возрастные параметры, внутреннее состояние в момент общения и ряд других характеристик.

У субъекта выделяются физиологические, социально – культурные, индивидуальные, ментальные, психические особенности, оценка и отношение к именуемому и его действиям. У объекта номинации или референта: физиологические, социально – культурные, личностные, ментальные, психические характеристики, реакция на действия именуемого. Кроме указанных факторов на основе речевого поведения делаются выводы о межличностных отношениях коммуникантов, о характере ситуации общения.

Наиболее релевантными для выявления личностных характеристик оказываются единицы, содержащие в своей семантике эмоционально-оценочные и экспрессивные элементы, поскольку интегрирующим началом выступает человек как носитель психологических установок, направленных на самовыражение и воздействие на собеседника, как в следующем тексте.

(4) Der Heimkehrer ist bei der Morgenwäsche. Er stutzt und lauscht. Großvater spuckt griesgrämig in die Küchenwinkel. Er

sucht nach einem Widersprecher. Großmutter duckt sich und schaut flehend ihren Ernst an. Der Heimkehrer beachtet ihr Gesicht nicht.

„Laß die Wasserrüben stehen, wo sie stehen. Pflügt das Gelumpe ein, es hat so keinen Zweck. Im Kuhbauch, da rumort es nur und geht so raus, wie sie hineinkam.“

„Silentium, **Herr Kolchosprediger** spricht“, höhnt der Großvater.

Der Heimkehrer versteht das Spottgezißel. „Die Rüben bleiben drin, sie schlagen doch nicht an. Die Arbeit ist umsonst“.

„Hast du was besseres, **du russischer Apostel**, du?“

„Hättest du Klee ins Stoppelfeld gesät, hättest du Grünmais eingesäuert.“

„Hättest du ... hättest du ... wir sind hier in Deutschland und nicht in Rußland“.

„Dein Wirrkopf ist nicht Deutschland.“

„Und du bist hier nicht Herr und Meister.“ Der Widersprecher ist gefunden. Großvater schmeckt Zank wie mir die Zuckerstücke (Strittmatter E. Tinko).

Вне широкого контекста антропонимы *Herr Kolchosprediger*, *du russischer Apostel* позволяют установить следующие информативные компоненты.

1. Относительно личности субъекта именованья:

- отношение именуемого к общественному строю (человек «старой закалки», не признает колхозы);
- его моральный облик (человек раздражительный, который не считает нужным сдерживать свои эмоции, о чем свидетельствуют окказиональные именованья с отрицательными коннотациями);
- психическое состояние в момент речи (эмоционален, раздражителен);
- интенции говорящего (выразить свое неприятие общественного строя, позиции и действий именуемого).

2. Относительно референта: человек мужского пола, признающий колхозы и пропагандирующий их, хорошо относящийся к России.

3. Относительно межличностных отношений: неофициальные, что подтверждается употреблением окказиональных именованья и использованием обращения *du*.

Рассмотрение более широкого контекста подтверждает высказанные предположения и расширяет информацию о коммуникативной ситуации. Субъект: 1) пожилой мужчина (*Großvater*); 2) живет в деревне и занимается сельскохозяйственным трудом, что подтверждается тематической лексикой диалога (*Wasserrüben*, *das Gelumpe einpflanzen*, *Kuhbauch*, *Grünmais*, *Klee ins Stoppelfeld säen*), необразован (отрицает любые новшества); 3) несдержанный, грубый, привык к тому, что все и всегда ему подчиняются, о чем свидетельствуют используемые именованья и такие лексемы в речи как *Silentium*, *du bist hier nicht Herr und Meister*, а также авторские ремарки (*spuckt griesgrämig in die Küchenwinkel*, *Großvater schmeckt Zank wie mir die Zuckerstücke*), которые лишь подтверждают предположения о характере референта (не считает нужным сдерживать свои эмоции), характеризуют его как личность, пренебрежительно относящуюся к партнерам по коммуникации и строящую свои отношения с ними на грани унижения и оскорбления; 4) субъект отрицает любые изменения устоявшихся традиций (колхозы); 5) употребление окказиональных антропонимов с негативной оценкой и категорическое высказывание *du bist hier nicht Herr und Meister* указывают на эмоциональное состояние говорящего в момент речи (раздражительность, недовольство именуемым, нетерпимость относительно мнений других людей); 6) интенции говорящего, имплицитированные в его речевом поведении (намерен выразить свои чувства, навязать свою точку зрения, вызвать на конфликт объект номинации). Референт: 1) моложе именуемого, мужчина, на что указывает род существительных *Herr*, *Kolchosprediger*, *Apostel*; 2) живет в сельской местности, как и именуемый, более образован и не чужд нововведений; 3) ответные реплики свидетельствуют о некотором сходстве его характера с субъектом именованья и его эмоциональной напряженности (*dein Wirrkopf*); 4) семантика окказиональных

именований говорит о взглядах и мировоззрениях референта (*Herr Kolchosprediger* - пропагандирует колхозы, *russischer Apostel* - поддерживает общественный строй России); 5) отношение к именуемому скорее негативное (отсутствует обращение *Vater*, несмотря на близкие, родственные отношения). Сказанное позволяет сделать выводы о межличностных отношениях коммуникантов. Несмотря на родственные связи (отец и сын), участники коммуникации не могут найти общего

языка, имеют разные точки зрения, испытывают негативные чувства по отношению друг к другу.

Таким образом, личность является одновременно субъектом (как действующее лицо) и объектом (как носитель актуальных / потенциальных признаков) прогнозирования. Личность говорящего объективируется через выбор средств номинации и других языковых единиц. Форма антропонима позволяет судить и о личности референта, и об отношениях между коммуникантами.

Библиографический список

1. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л.Ф. Ильичева, П.Н. Федосеева, С.М. Ковалева, В.Г. Панова. - М.: Советская энциклопедия, 1983.
 2. Славская, А.Н. Личность как субъект интерпретации / А.Н. Славская. - Дубна: Феникс+, 2002.
 3. Фоллесдаль, Д. Понимание и рациональность // Новое в зарубежной лингвистике. Логический анализ естественных языков. - М.: Прогресс, 1986. - Вып. XXVIII.
 4. Караулов, Ю.Н. Язык и личность // Русская языковая личность и задачи ее изучения. - М.: Наука, 1989.
 5. Красных, В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: курс лекций / В.В. Красных. - М.: ИТДГК «Гнозис», 2001.
 6. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность. - М.: Наука, 1987.
 7. Конецкая, В.П. Социология коммуникации. - Москва: Междунар. ун-т Бизнеса и Управления, 1997. - электронный ресурс: http://society.polbu.ru/konetskaya_commsociology/ch28_ii.html - 26.11.2009
 8. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. - М.: Гнозис, 2004.
- Статья поступила в редакцию 07.03.10

УДК 811.111'373.612.2

Е.В. Сильченко, канд. филол. наук, доц., ААЭП, г. Барнаул, E-mail: mssw@list.ru

ОСОБЕННОСТИ АКТУАЛИЗАЦИИ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО КОДА МЕТАФОРИЧЕСКИХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ С НЕГАТИВНЫМ КОМПОНЕНТОМ

Целью статьи является причины использования лексемы с помощью лингвистического прогнозирования. Выбор метафор определяется, прежде всего, внутренними качествами говорящего.

Ключевые слова: метафора, прогнозирование, личность, коммуникативная ситуация.

Антропоцентризм современной лингвистики обуславливает актуальность взаимодействия языка и личности, поиска «человеческого фактора в языке».

Данная тенденция в развитии науки о языке определила повышенный интерес к коммуникативно-прагматическим исследованиям, в том числе метафорических выражений, так как выбор конкретной метафоры во многом определяется индивидуальными свойствами личности говорящего, его языковым и жизненным опытом, его предпочтениями и интеллектуальным уровнем.

В связи с этим особую значимость приобретает анализ средств языка с ориентацией на антропологический фактор, что позволяет выявить цельную смысловую структуру, именуемую, вслед за Л.М. Владимирской, антропологическим кодом. «В такой антропологический код входят свойства субъекта, порождающего высказывание, субъекта, принимающего и воспринимающего высказывание, характерные черты их взаимоотношений, актуализированные с помощью разноплановых языковых и внеязыковых средств» [1, с. 34].

Рассмотрим свойства продуцента, наиболее релевантные для порождения метафорических высказываний с негативным компонентом.

1. *The planter's bamboo cane fell on the lad's naked shoulders with stinging force. "Answer me, you dog! What's his name?"* (Sabatini "The Odyssey of Capitan Blood", p. 71)

2. *But it was one of Levasseur's own officers who hindered him.*

"Nom de Dieu, my Capitan! What will you do? It is settled; honourably settled with satisfaction to all."

"To all?" blazed Levasseur. "Ah ca! To all of you, you animals! But what of me?" (Sabatini "The Odyssey of Capitan Blood", p. 141).

3. *"I pray you do, and in God's name be brief, man. For if I am to be troubled with the say of all you traitor dogs, I may sit here until the Spring Assizes"* (Sabatini "The Odyssey of Capitan Blood", p. 29).

4. *Kent paused a moment, as his hastily armed guard dashed forth, to fling an order to those slaves.*

"To the woods!" he bade them. "Take to the woods, and lie close there, until this is over, and we've gutted these Spanish swine" (Sabatini "The Odyssey of Capitan Blood", p. 78).

5. *"You underrated me." He spoke English, so that all might hear. "I tell you that I was not fear death, and I show you that I was not fear it. You no understand. You just an English dog."* (Sabatini "The Odyssey of Capitan Blood", p. 105).

Информативный потенциал метафорических употреблений слов **dog**, **animal** и **swine** минимален, так как значения этих лексем редуцируются до самого общего пейоративного именованного человека. Соответственно восприятие содержания анализируемых высказываний напрямую не связано с метафорическим фактором. Дескриптивный признак, инициировавший негативную оценку, актуализируется контекстом и/или репрезентируется через детерминанты – **traitor** (3), **Spanish** (4), **English** (5).

При этом метафоры определяют экспрессию данных высказываний, придают им крайне негативную оценку. Отрицательная оценка прогнозируется на основании используемой области – источника метафоризации (животные, не имеющие в английской концептосфере положительных ассоциаций), а также дополнительно диагностируются контекстом.

Анализируемые метафорические употребления (1-5) позволяют выявить, прежде всего, эмоционально-психологическое противопоставление адресанта и адресата.

Эмотивность высказываний может прогнозироваться через семантические, синтаксические и интонационные средства. Так, эмотивность высказываний **you dog** (1), **you animals** (2), **English dog** (3) задаётся семантически только лексемами **dog** и **animals**, выделяющимися на фоне стилистически нейтральной лексики, сопровождающей эти метафоры. Метафоры также могут сопровождаться экспрессивной лексикой, например, **guttled** (4). Использование повелительного наклонения без традиционных элементов речевого этикета (1, 4) опреде-

ляет динамичность и экспрессию высказывания. Завершает эмотивную тенденцию интонационное оформление реплики (1,2) – восклицательный знак. Все высказывания строятся в рамках эмотивной категории, что инициирует больший успех коммуникации.

Таким образом, пресуппозиция и экспрессивность высказывания, актуализированная посредством комплекса разнородных средств, позволяют определить эмоциональное состояние говорящего: он в ярости по поводу поведения оппонента (1, 2, 3) и/или испытывает глубокое презрение, антипатию к нему (1-5). В это проявляется принцип эмоциональной вовлечённости адресанта.

Следует отметить, что метафорические выражения с негативным компонентом могут быть инициированы широким спектром негативных эмоций.

6. *Bastard, bastard, bastard, he didn't changed at all. New boy's tease indeed* (Cooper 'Riders', p. 256).

Эмотивность этого высказывания задаётся не столько посредством лексики **bastard**, сколько с помощью такого стилистического приёма как повтор.

К предметно-логической информации повтор ничего не добавляет, но его нельзя считать избыточным или тавтологическим, поскольку многократное повторение одного элемента высказывания (слова, словосочетания, буквы или предложения) актуализирует субъективно-оценочное отношение говорящего к предмету речи. В анализируемом тексте многократный повтор бранного слова выделяется на фоне стилистически нейтральной лексики, сопровождающей эту метафору, и повествовательной интонации реплики, что позволяет прогнозировать высокую степень эмоционального напряжения говорящего.

Эмотивность высказывания также эксплицируется особенностью коммуникативной ситуации.

В данном тексте субъект и объект номинации не являются прямыми коммуникативными партнёрами, так как анализируемое метафорическое употребление инкорпорировано во внутренний монолог героя по поводу темпорально дистанцированного конфликта и, прежде всего, по поводу инициатора этого конфликта. Соответственно, в этих коммуникативных условиях нет прагматической целесообразности в характеристике протагониста. Метафора становится средством номинации, а выражение эмоций. Говорящий строит высказывание (6) в стратегии импульса, инициированного кратким выплеском охвативших его эмоций.

Следует особо отметить диссонанс между эмоциональным накалом, актуализированным метафорическим выражением, и обусловившей его ситуацией. Речь идёт о достаточно безобидном розыгрыше, объектом которого стал адресант. В этих условиях эмотивный компонент высказывания позволяет прогнозировать предшествующие межличностные отношения между коммуникантами, морально-нравственное противопоставление, которые и обусловили глубокое чувство ненависти к виртуальному адресату, предопределившее анализируемое метафорическое выражение.

7. *"Well, I'm off," said Griselda. "I expect you'll want to settle your horses, Fen. Can you carry my cases to the taxi rank, Georgie? And mind you brush out the horse area, and clean up the living area"*.

"Bitch," said Fen, glaring at Griselda's solid, departing back, with Georgie running after her, buckling under the cases (Cooper 'Riders', p. 559).

8. *Molly likes something to sharpen her claws on. Tory's her cat-scratching board* (Cooper 'Riders', p. 73).

Информативный потенциал метафорического употребления **bitch** (7) минимален, поэтому свойства адресата, инициировавшие негативную оценку, актуализируются исключительно посредством контекста. При этом в условиях представленной коммуникативной ситуации негативно оцениваемое поведение именуемого направлено против третьего лица, что и предопределяет сравнительно невысокую степень эмотивности, которая не имеет иных экспликативных кроме лексики **bitch**. Таким образом, пресуппозиция и эмотивный компонент

позволяют прогнозировать эмоциональное состояние адресанта – антипатию в отношении адресата, чьё поведение не соответствует морально-нравственным принципам адресанта.

Метафорическое употребление **cat-scratching board** (8) актуализирует пренебрежение, испытываемое называемым в отношении называемого. При этом субъект и объект номинации не являются коммуникативными партнёрами. Негативная оценка номинанта инициирована его пассивностью, неумением постоять за себя, что делает из него жертву третьего лица (Mollie). Иными словами, поведение протагониста приносит вред только ему самому и не способно вызвать резко негативные эмоции у окружающих, только неодобрение и/или жалость.

Тексты (7, 8) свидетельствуют, что объективированная дистанцированность создателя метафорического выражения обуславливает низкую степень эмотивности высказывания. Таким образом, фиксируется прямая зависимость между степенью эмотивности метафорического высказывания и степенью близости взаимоотношений между субъектом и объектом номинации (эмотивной вовлечённости адресанта).

Более того, употребление в обращении грубой, оскорбительной лексики, отсутствие этикетных форм при использовании повелительного наклонения свидетельствуют не только о неприязни к коммуникативному партнёру, но и об отсутствии к нему уважения со стороны адресанта.

Причины такого отношения устанавливаются в контекстуальных условиях.

Во-первых, прогнозируются определённые психологические свойства адресанта: это несдержанный, грубый, не терпящий неповиновения, склонный действовать с позиции силы человек.

Следует отметить, что создание психологического портрета говорящего не может основываться на одном метафорическом высказывании, так как единичное высказывание свидетельствует только об эмоционально-психологическом состоянии адресанта в момент речи. Как отмечает Л.М. Владимирская, «экстраполяция повторяющихся языковых фактов на личность даёт возможность её представления и описания» [1, с. 13]. Так, первый персонаж (рабовладелец Бишоп) регулярно на протяжении всего текста романа выступает как продуцент метафорических выражений с негативным компонентом. При этом отрицательная оценка протагониста, как правило, не мотивирована объективными условиями, а метафорические употребления носят бранный, крайне оскорбительный характер. Чаще всего это различные варианты употребления слов **dog** и **swine**. Частотность и регулярность такого речевого поведения позволяют прогнозировать крайне неприятный психоэмоциональный портрет личности.

Во-вторых, грубость и пренебрежение культурой общения, неприятие неподчинения инициированы чувством превосходства говорящего над объектом номинации. Адресант воспринимает себя как лицо, имеющее право не только на негативную оценку объекта номинации, но и на высказывание своего мнения ему в самой резкой форме.

В текстах (1, 2, 3) такое превосходство основывается на неравном социальном статусе коммуникантов – говорящий занимает более высокое положение в иерархии («рабовладелец – раб», «капитан – команда», «судья – обвиняемые»). В связи с этим особый интерес представляет метафорическое словоупотребление **you traitor dogs** (3). Диссонанс формальной ситуации общения (заседание суда) и используемых говорящим (председатель суда) лексических средств, сопровождающих метафору (**pray, in God's name**, обращение **man, to be troubled with**), репрезентирует стратегию иронического отношения к адресату. Такая манера речи свидетельствует о низком личностном и социальном статусе метафорического номинанта в глазах субъекта речи.

Следует отметить, что социальный статус адресанта может быть представлен не только положением в иерархии.

В метафорических употреблениях these **Spanish swine** (4) и an **English dog** (5), детерминанты **English** и **Spanish** репрезентируют основу для этого противопоставления – нацио-

нальный признак. Однако вне контекстуальных условий этот признак недостаточно информативен и только фоновые знания (война Англии и Испании) позволяют понять общественно-социальную природу негативной оценки объекта номинации. Иными словами, для порождения данных метафорических высказываний релевантным является такой элемент антропологического кода как национально-политические приоритеты.

9. *Pity she's chucking herself away on that frog* (Cooper 'Riders', p. 326).

10. *"Fucking frog," muttered Billy as he passed him on the way in* (Cooper 'Riders', p. 319).

11. *Ludwig von Schellenberg came into the riders' stand. "You look beautiful, Mees Helen, in that hat," he said, clicking his heels as he kissed her hand. "She's a Mrs not a Miss, you smarmy Kraut, and keep your hands off her," said Rupert, but quite amiably* (Cooper 'Riders', p. 274).

Метафорические употребления **frog** и **Kraut** также актуализируют противопоставление по национальному признаку, однако негативная оценка национальной принадлежности объекта номинации изначально инкорпорирована в смысловую структуру метафоры, а не эксплицируется посредством детерминанта.

Представляется интересным, что в основе процесса метафоризации лежит гастрономическая модель – осмыслению подвергаются национальные предпочтения в еде – использование французами в кулинарных целях лягушек (ср. русск. **лягушатник**) и любовь немцев к квашеной капусте.

Следует отметить, что набор основных продуктов питания у всех европейцев одинаковый – хлеб, овощи, мясо, рыба. Для метафорической номинации берутся не просто частотные продукты, а только те, любовь к которым носители английского языка не разделяют.

Метафорические употребления **frog** и **Kraut**, взятые вне контекста, не несут информацию о национальности говорящего. Для реципиента очевидным является только то, что продуцент не является представителем соответствующей нации. Однако подобные метафорические высказывания позволяют прогнозировать некоторое пренебрежение, ироничное отношение к представителям этих наций и/или ко всем иностранцам. Следует отметить, что в тексте романа встречались и жители других стран (США, Аргентины, Италии и т.д.), не вызывавшие симпатий тех же персонажей, что использовали в своей речи метафоры **frog** и **Kraut**. Однако другие антропонимы ими не использовались, что позволяет прогнозировать некоторые национальные предпочтения, очевидно, обусловленные социально-историческими взаимоотношениями Англии с Францией и Германией (соседи, частые войны).

В тексте (9) в условиях объективной дистанцированности создателя метафорического выражения национальной принадлежности номинанта оказывается достаточно для порождения негативно окрашенной метафоры.

В условиях включения именуемого в сферу личностных интересов именуемого (10, 11) степень эмотивной напряженности высказывания увеличивается за счёт детерминантов – **fucking** (10) и **smarmy** (11). Релевантные для процесса метафоризации особенности межличностных отношений между коммуникантами актуализируются детерминантами (11), пресуппозицией (9, 11) и контекстуальными условиями (9-11).

Метафорическое словоупотребление **you traitor dogs** (3) содержит детерминант **traitor**, который актуализирует негативно оцениваемый признак объекта номинации и позволяет прогнозировать противопоставление коммуникантов по морально-этическому фактору. Адресант считает, что как верный подданный короны и законопослушный человек он вправе осуждать и презирать адресата, поддерживающего бунт против короля. Таким образом, это высказывание построено по принципу субъектного противопоставления по двум взаимнообусловленным факторам: морально-этическому и социальному. Соответственно, релевантным для процесса метафоризации является такой элемент антропологического кода как политические взгляды коммуникантов.

12. *A more tender-hearted man, possessing his vision and his knowledge, might have found cause for tears in the contemplation of these ardent, simple, Nonconformist sheep going forth to the shamble* (Sabatini "The Odyssey of Capitan Blood", p. 9).

13. *"Mind you, I think Rupert's devastating, too. If he lifted a finger in my direction I'd go". "I wouldn't. I think he's hell"* (Cooper 'Riders', p. 483).

14. *How was I to guess that a family can breed a devil like Colonel Bishop should also breed a saint like this?* (Cooper 'Riders', p. 53)

15. *What a generation of vipers do we live in!* (Sabatini "The Odyssey of Capitan Blood", p. 31).

В данном тексте субъект и объект номинации не являются прямыми коммуникативными партнёрами. Метафорическое выражение **these ardent, simple, Nonconformist sheep** (12) строится по принципу разнофакторного противопоставления. С одной стороны, конвенциональное метафорическое употребление **sheep** («ограниченные и безвольные люди»), усиленное детерминантом **simple** и экспрессивной пресуппозицией, актуализирует представление об интеллектуальной несостоятельности объекта номинации. В подобном метафорическом пространстве относительно автора высказывания прогнозируется чувство собственного превосходства над именуемым по указанному параметру, то есть он постулирует себя как человека разумного и здравомыслящего. С другой стороны, использование детерминанта **Nonconformist** (сектант, раскольник) позволяет прогнозировать принадлежность говорящего к традиционному направлению вероисповедания (католик).

Таким образом, прогноз строится относительно объективной характеристики говорящего (конфессиональная принадлежность) и его субъективной оценки собственных интеллектуальных способностей. При этом конфессиональная принадлежность является конститuentом социального статуса, в то время как оценка интеллектуального уровня личности может быть отнесена к психологическому статусу личности.

Метафорические употребления **hell** (13), **devil** (14), **a generation of vipers** (15) репрезентируют морально-нравственное противопоставление именуемого и именуемого. При этом актуализируется представление о номинанте как о «человеке злом, порочном, приносящем мучения и страдания окружающим».

Выбор адресантом (13, 14) достаточно специфической области – источника метафоризации (ада как места мук и страданий) позволяет прогнозировать его конфессиональную принадлежность к христианской церкви. Метафорическое использование слов **angel, saint, devil, hell**, вербализующих концептуальную оппозицию добро – зло свидетельствует о том, что адресант – человек верующий или, как минимум, положительно, серьёзно воспринимает религиозные постулаты христианства.

Метафорическое употребление **viper** (15) не связано со значением «гадюка», а является цитатой из Библии: **generation of vipers** – «порождение ехидны». Основываясь на этой реплике персонажа, можно с большой степенью уверенности прогнозировать знание адресантом Библии, достаточно глубокое и уместное цитирование её. Однако привлечение контекста и анализ коммуникативной ситуации позволяют выявить специфику личностных взаимоотношений между коммуникантами. Адресант является судьёй и выступает с обвинительной речью, оправдывая своё желание приговорить обвиняемого к смертной казни. При этом он даже не вслушивается в оправдания адресата, хотя всем очевидно, что тот невиновен. Таким образом, метафорическое выражение (15) – не свидетельство благочестия, а элемент красноречия, средство достижения нужного прагматического эффекта. С помощью цитаты из Библии адресант пытается создать у присутствующих (и прежде всего, членов суда) нужное ему представление об адресате, чтобы его приговор казался справедливым, объективным. Таким образом, особенностью данного коммуникативной ситуации является наличие двух адресатов – 1) коммуникативный партнёр судьи, к которому он обращается с

речью, 2) присутствующие зрители и члены судебной коллегии, которые находятся в прагматическом фокусе высказывания, но не являются участниками коммуникации. Соответственно, для процесса метафоризации в условиях данной конкретной коммуникативной ситуации релевантным оказывается не столько свойства адресанта (конфессиональная принадлежность и набожность), сколько названные свойства третьих лиц – членов суда и зрителей.

Следует отметить, что социальный статус представляет собой отнесение человека к какой-либо социальной группе (слою). Конфессия, нация и политическая партия – это наиболее крупные, поэтому и наиболее релевантные для языкового сознания группы.

16. *I wanted a nice civilized evening discussing "Crime and Punishment" with the Professor and all anyone can talk about is six. They were all Philistines* (Cooper 'Riders', p. 187).

17. *"What was Rupert like at school?" asked Helen. "Same as he is now – Torquemada"* (Cooper 'Riders', p. 720).

Не менее важными конституэнтами социального статуса является образованность.

Данный признак имеет двойственную природу. С одной стороны, полученное образование свидетельствует о принадлежности человека к определённому социальному слою [2, с. 5]. С другой стороны, образование формирует личность человека – его интеллект, ценностные ориентиры и сферы личной пристрастности. Таким образом, это психо-социальный компонент антропологического кода.

Метафорическое употребление **philistines** (16) основывается на противопоставлении именуемого и именуемого по признаку «образованность, уровень культурного развития». При этом маркируется низкий уровень культурного развития, образования номинанта. Уровень же самого продуцента представлен имплицитно. Во-первых, негативная оценка как правило мотивируется важностью актуального признака для именуемого и его чувством собственного превосходства над именуемым. Во-вторых, выбор «тела» метафоры и источника метафоризации свидетельствует о достаточно высоком уровне образованности говорящего.

Метафорическое употребление прецедентного имени **Torquemada** (17) репрезентирует морально-нравственное противопоставление коммуникантов, однако выбор весьма специфической области – источника (Средние века, инквизиция) свидетельствует, как минимум, об эрудированности адресанта в этой сфере. При этом отсутствие каких-либо детерминантов и краткость, спонтанность метафорического высказывания (17) свидетельствуют о том, что продуцент убеждён в доступности источника метафоризации для реципиента, то есть высоко оценивает его уровень образованности.

Таким образом, метафорические высказывания с негативным компонентом, как правило, строятся по принципу разнофакторного субъектного противопоставления (эмоциональный, психологический и социальный факторы), что отражает доминирующую роль в процессе метафоризации таких свойств говорящего, как психологический и социальный статус. Однако фактический материал позволяет выявить и другие релевантные признаки.

Так, при анализе метафорического высказывания **these ardent, simple, Nonconformist sheep** (12) уже выделялся фактор оценки интеллектуальных способностей коммуникантов. Следует подчеркнуть, что этот параметр оценки является одним из наиболее частотных.

18. *A schoolgirl, a cretin, a uproaring dyke and a crippled gipsy. I'll have to carry the lot of them," he told Amanda Hamilton* (Cooper 'Riders', p. 772).

19. *"Little fool," her brother answered her – and the "little" was out of place; she was taller of the twain. "Little fool, do you think I should be acting as your friend to make terms with this blackguard pirate?"*

"Steady, my young cockerel!" Levasseur laughed. But his laugh was not nice (Sabatini "The Odyssey of Capitan Blood", p. 130).

20. *But she didn't like Janey, who described her as an old boot with a tweed bum, or in kinder moments, as "The Emperor Vespasian in drag"* (Cooper 'Riders', p. 432).

21. *"She never got over being the toast of Hong Kong". "Now she's the sliced bread of Bilborough"* (Cooper 'Riders', p. 71).

Уровень интеллектуальных способностей продуцента может репрезентироваться в речи двумя способами: 1) в форме самооценки, опосредованно присутствующей через его оценку интеллекта других людей (18, 19); 2) как объективное свойство продуцента, обусловившее выбор метафорических средств (18-21).

Негативная оценка интеллектуального уровня развития именуемого, как правило, обуславливается сознательно или подсознательно присутствующим у именуемого чувством собственного превосходства над именуемым по указанному параметру. Такое чувство может порождаться как завышенной самооценкой (18), так и объективными свойствами создателя метафорического высказывания (19).

Так, например, метафорическое высказывание **my young cockerel** (19) инициировано разнофакторным противопоставлением коммуникантов. Привлечение минимального контекста позволяет прогнозировать противопоставление по двум взаимозависимым факторам: интеллектуальная состоятельность («умный, опытный – глупый») и возраст («взрослый-молодой»). Эти смысловые оппозиции задаются, прежде всего, семантически – посредством метафорического употребления **cockerel** (молодой петушок) и детерминанта **young** (молодой). Нежелательное поведение именуемого молодого человека говорящий представляет как задиристость и опрометчивость, свойственные молодости и способности привести к неблагоприятным последствиям. Использование тавтологического детерминанта призвано акцентировать смысловое доминирование признака «возраст».

Таким образом, в данном метафорическом высказывании эксплицированы свойства объекта номинации – глупость (сопряжённая с задиристостью и опрометчивостью) и молодость. Поскольку в английской национальной концептосфере эти свойства являются частью соответствующих концептуальных оппозиций, их вербализация в метафорическом выражении с негативным компонентом позволяет прогнозировать в отношении субъекта речи чувство собственного превосходства по этим признакам, то есть он постулирует себя как взрослого, умного и опытного человека. При этом детерминант **my** актуализирует включение говорящим своего собеседника в личностное пространство (симпатию). Однако использование глагола **steady**, повелительного наклонения и метафоры с негативным компонентом свидетельствуют об ироническом, снисходительном отношении адресанта к адресату.

Следует отметить, что обращение к интенциональному компоненту высказывания и широкому контексту позволяет понять это высказывание максимально полно. Анализируемая реплика является частью полилога, что определяет особенность данной коммуникативной ситуации. Адресант намерен прекратить неблагоприятное для себя влияние адресата на третье лицо. При этом он не желает эксплицировать свои истинные намерения и эмоции, так как старается сохранить расположение (любовь) соотнесённого лица, для чего облекает свою угрозу адресату в мягкую форму, скрывает её за иронией. Подчёркивая интеллектуальную несостоятельность адресата, адресант пытается дескредитировать его в глазах третьего лица, которое, таким образом, оказывает пассивное влияние на речепорождение. Однако интонационные средства, которые актуализируются в тексте посредством следующего за репликой предложения, позволяют выявить эти скрытые смыслы.

Поскольку метафоризация является, прежде всего, универсальным, познавательным процессом, в основе которого лежит взаимодействие когнитивных структур (концептов, фреймов), уже сам факт употребления метафор свидетельствует об определённом развитии интеллектуальных и познавательных способностей человека. Так, на самом раннем этапе

развития человечества данная стратегия ещё не была сформирована [3].

Однако анализ фактологического материала позволил выявить неравнозначность проявления креативности мышления при порождении метафорических высказываний.

Процесс метафоризации включает в себя два творческих процесса: 1) выбор продуцентом когнитивной модели метафоризации и вербального экспликатора («тела» метафоры); 2) понимание этой метафоры реципиентом.

Чем проще, чем однозначнее метафора, тем ближе будет смысловая картина, то есть смысл, вложенный автором, и смысл, дешифрованный читателем/слушателем. Как представляется, наименьшая степень креативности мышления актуализируется языковыми (конвенциональными) метафорами, единственное переносное значение которых давно закрепилось в языковом сознании носителей языка, например, **frog** (9), **cretin** (18). Значительно большую степень креативности требуют образные конвенциональные метафоры, актуализирующие одновременно целый комплекс признаков объекта номинации, например, (19). При этом в условиях конкретной коммуникативной ситуации и в зависимости от интенционального кода одни признаки становятся доминирующими, а другие могут нейтрализоваться. Признак креативности является одним из наиболее релевантных для дифференциации языковых (конвенциональных) и авторских (неконвенциональных) метафор. Авторские метафоры, например, **old boot with a tweed bum** (20), **the Emperor Vespasian in drag** (20), **the sliced bread of Bilborough** (21) репрезентируют максимальную степень креативности мышления продуцента. Из-за отсутствия «готового», predetermined языковой системой значения такие метафоры задают открытую динамическую схему познавательного процесса. Вовлечение в ментальный процесс установления аналогии тех или иных когнитивных структур (соответственно, признаков) в принципе не ограничено ничем, кроме содержания когнитивной системы индивида. Безусловно, для успешности коммуникации от реципиента также требуется способность к креативному мышлению.

Так, метафорическое выражение **old boot with a tweed bum** (20) актуализирует образ старой, вышедшей из употребления и потому ненужной вещи. Этот образ позволяет прогнозировать в отношении описываемой женщины некоторые свойства – пожилая, некрасивая, старомодная, нелепая. Следует отметить, что в английском языке фиксируются и языковые метафоры (например, **old thing**, **old relics**, **fossils**), актуализирующие подобную когнитивную модель метафоризации. Метафорическое употребление **the Emperor Vespasian in drag** (20) позволяет выявить не только креативность мышления продуцента, но и его образованность, так как в качестве области – источника метафоризации выбран Древний Рим. Сам по себе образ римского императора Веспасиана не несёт никаких коннотаций – ни отрицательных (ср. Нерон, Калигула), ни положительных (ср. Цезарь).

Прогнозируется представление о ком-то величественном, статном, возможно, властном. В отношении мужчины такое метафорическое употребление носило бы комплиментарный характер. Однако употребление этой метафоры по отношению к женщине свидетельствует об ироничном, неприязненном отношении адресанта к протагонисту. Этот смысловой компонент дополнительно акцентирует детерминантом **in drag** (в платье). Сопоставление женщины с мужчиной (и наоборот) в английском языковом сознании как правило носит обидный или шуточный характер, например, обращение к женщине **yes, sir**, метафора **grenadier** – ср. русск. **гренадёр в юбке**. В данном тексте, вышеназванные свойства объекта номинации отходят на смысловую периферию, а доминирующей становится негативная оценка внешности описываемой женщины – мужеподобная, крупная, возможно, с резкими, тяжелыми чертами.

Для точного понимания метафорического употребления **the sliced bread of Bilborough** (21) необходимо учитывать пресуппозицию, так как эта метафора является частью реаги-

рующей реплики. Описание объекта номинации строится по принципу оппозиции. В иницирующей реплике внешность описываемой женщины в молодости оценивается положительно – конвенциональная метафора **toast** актуализирует представление о том, что она была очень хороша собой и пользовалась большой популярностью у мужчин. Реагирующая реплика развивает эту мысль и содержит оценку состояния номинанта на момент речи (около 40 лет, двое детей, разведена, живёт в маленьком английском городке).

Представляется интересным, что в современном английском языке широко используется когнитивная модель «Красивый человек – это вкусная еда». Однако эта модель не является симметричной, то есть не позволяет выразить негативную оценку. В тоже время существует весьма продуктивная модель «Заурядный, некрасивый человек – это знакомая, ничем не примечательная местность». Используя приём аналогии, продуцент строит концептуальную оппозицию «вкусный хлеб – повседневный хлеб», таким образом актуализируется представление о том, что номинант уже не так привлекателен и воспринимается как заурядный, ничем не примечательная женщина.

Таким образом, в процессе понимания авторских метафорических употреблений ориентирами служат стереотипные представления, образующие ядро английской национальной концептосферы, а также сложившиеся в когнитивной системе носителей английского языка когнитивные модели метафоризации. При этом для верификации гипотез первостепенную значимость приобретают контекстуальные условия, специфика коммуникативной ситуации и намерения говорящего.

Следует отметить, что употребление менее неконвенциональных метафор не может напрямую указывать на неразвитость креативных способностей говорящего, так как порождение метафорических высказываний обуславливается также личностью адресата, коммуникативными намерениями адресанта и условиями коммуникации.

Анализируя метафорические употребления, актуализирующие концептуальную оппозицию «красивый – некрасивый», необходимо отметить ещё один компонент антропологического кода, релевантный для процесса метафоризации – эстетические представления адресанта. Так, метафорические употребления **toast of Hong Kong**, **the sliced bread of Bilborough** (21) позволяют прогнозировать, что в эстетическом плане адресант отдаёт безусловное предпочтение молодым девушкам, а не зрелым женщинам. Метафорические употребления **old boot with a tweed bum** и **the Emperor Vespasian in drag** (20) позволяют прогнозировать неприятие женской старости, а также гендерные различия в стереотипном представлении женской и мужской внешности.

Возраст является единственным физиологическим свойством человека, оказывающим значительное влияние на процесс метафоризации. Следует отметить, что в подобных метафорических высказываниях возраст одного коммуниканта прогнозируется через его соотношение с другим.

Таким образом, такой физиологический компонент антропологического кода как «возраст» в процессе метафоризации важен не сам по себе, а в совокупности с психическим и/или эстетическим компонентами, то есть приобретает психо-физиологический характер.

Психологический статус автора метафорического высказывания может актуализироваться в речи несколькими способами.

22. *The Colonel picked up the telephone. " 'Fraid it's true, Jake. Had the feeling you were a bit chicken about the Olympics, bit out of your depth really" (Cooper 'Riders', p. 349).*

23. *It's not fair. I loathe Melanie Braithwaite. She's a drip and she's not my age (Cooper 'Riders', p. 45).*

Во-первых, почти четверть всех метафорических высказываний с негативным компонентом строятся на основе противопоставления коммуникантов по одной (или нескольким) чертам характера, например, трусость (22), занудство (23). Подобные метафорические употребления позволяют прогнозировать: 1) ценностные ориентиры адресанта – осуждая че-

ловека за наличие какой-либо черты характера, тем самым он постулирует актуальность этого качества в характере и/или поведении человека, неприятие этого качества и, соответственно, ценность оппозиционного признака; 2) отсутствие называемой черты характера у самого адресанта.

Во-вторых, употребление в речи бранных выражений позволяет прогнозировать негативный психо-эмоциональный портрет продуцента речи (1, 2, 3, 4) - человек грубый, наглый, с завышенной самооценкой, плохо воспитанный или неуравновешенный, эмоционально зависимый. Однако если оскорбительное метафорическое употребление мотивировано эмоциональным состоянием человека, вызванным объективно неадекватным поведением объекта метафоризации, продуцент уже не может восприниматься реципиентом негативно. Так, в высказывании **an English dog** (5) актуализируется типичная для метафорических употреблений с негативным компонентом интенция адресанта («оскорбление») (объекта номинации). Однако контекстуальные условия эксплицируют подчинённое положение говорящего (пленный обращается к своему врагу-победителю). Таким образом, учитывая социальный статус коммуникантов, можно прогнозировать достаточно привлекательный психо-эмоциональный портрет адресанта: гордость, несломленность поражением и пленом, стойкость, т.е. качества настоящего офицера, которые не позволяют ему выказать страх.

Около половины всех метафорических употреблений актуализируют морально-нравственное противопоставление именуемого и именуемого, что позволяет прогнозировать некоторые фрагменты этических представлений автора метафорических высказываний. Следует отметить, что негативная или позитивная оценка тех или иных качеств человека позволяет прогнозировать этический компонент личности. Однако огромную роль в формировании этических представлений накладывает общество, в котором живёт и развивается человек. Ценностные доминанты носят национально специфический характер, а также зависят от эпохи и социального статуса

Библиографический список

1. Владимирская, Л.М. Концептуальная база лингвистического прогнозирования // Три направления лингвистического прогнозирования в иноязычном пространстве: кол. монография / под ред. Л.М. Владимирской. – Барнаул: БГПУ, 2006.
2. Карасик, В.И. Язык социального статуса. - М.: Институт языкознания АН СССР, Волгоградский педагогический институт, 1991.
3. Феоктистова, Н.В. Вторичная номинация в древне английском языке // Этногерменевтика и языковая картина мира. – Кемерово: Из-во Кемеровского университета, 1998.

Статья поступила в редакцию 07.03.10

УДК 801

Е.Н. Татарничева, соискатель КемГУ, г. Барнаул, E-mail: len22ta@yandex.ru

ОРФОГРАФО-ЛИНГВОПЕРСОНОЛОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПРОЦЕДУРЫ РЕАЛИЗАЦИИ

В работе описываются принципы объективистского изучения орфографии в рамках экспериментального исследования и процедуры проведения такого эксперимента, выявляющего специфику реализации носителями языка орфографической способности в процессе чтения и письма.

Ключевые слова: лингвистический эксперимент, лингвоперсоналогия, языковая личность, языковая способность, орфографическая способность, орфография, чтение, письмо.

Эксперимент, общенаучный метод познания, используется для проверки правдоподобности предположений исследователя: в результате проведения эксперимента исходное предположение (гипотеза) становится либо более, либо менее правдоподобным. Как специализированная познавательная процедура эксперимент от прочих способов познания, в частности наблюдения и самонаблюдения, отличается такими обязательными параметрами, как контролируемость условий (они задаются исследователем) и воспроизводимость исследования: при заданных условиях другой ученый может повторить эксперимент и получить тот же (с разной степенью точности) результат [1]. На философском уровне эксперимент рассматривается как связующее звено между теоретическим и эмпирическим этапами познания.

человека. Так, наиболее частотными в современном английском языке являются метафорические употребления, актуализирующие признаки «половая распушенность», «безчувственность, неэмоциональность, безразличность», «жестокость», «занудливость», «суровость, строгость» и «слабохарактерность». Частотность свидетельствует, что из всего многообразия свойств характера наиболее актуальными для современного английского языкового сознания являются вышеперечисленные.

Проанализированные выше тексты позволяют не только прогнозировать наиболее релевантные для процесса метафоризации свойства адресанта (эмоционально-психологическое состояние, социальный и интеллектуальный статус, национальную, политическую и конфессиональную принадлежность), но и выявить основные принципы актуализации антропологического кода в метафорических выражения с негативным компонентом:

- 1) порождение метафорических выражений обусловливается принципом разнофакторного противопоставления участников коммуникации;
- 2) принцип доминирующей позиции именуемого (актуализируется его превосходство над именуемым);
- 3) принцип эмоциональной вовлечённости адресанта;
- 4) принцип мотивированности антропологического кода, включающего интенции говорящего и особенности коммуникативной ситуации (языковые средства позволяют выдвигать различные гипотезы о составляющих антропологического кода высказывания, но только учёт интенций, прагматических потребностей говорящего и особенностей коммуникативной ситуации позволяет верифицировать истинные свойства коммуникантов);
- 5) принцип двусторонней представленности информации о коммуникантах в антропологическом коде (оценивая человека, говорящий косвенно актуализирует и оценку самого себя по этому же параметру).

В гуманитарные науки, в том числе и в языкознание, экспериментальные методы «импортированы» из точных наук. Теоретические вопросы, связанные с изучением языка посредством экспериментальных методов, рассматриваются, в частности, в работах А.Е. Кибрик, В.В. Налимова, Р.М. Фрумкиной и др. Экспериментальные методы в лингвистике активно стали применяться прежде всего в фонетике в связи с изучением механизмов произнесения звуков и особенностей произношения (В.А. Богородицкий). Экспериментальная работа с информантами выделилась в отдельную область – так называемую полевую лингвистику (Н.Б. Вахтин, А.Е. Кибрик).

В настоящее время эксперимент как метод лингвистического исследования получил широкое распространение во

многих областях языковедения: в топонимике (например, работы Е.В. Макаровой), психолингвистике (Р.М. Фрумкина), семантике (В.В. Левицкий, И.А. Стернин), лексикографии (Б.Ю. Городецкий), синтаксисе (Б.Ю. Норманн) и других сферах. Появление в научном дискурсе о языке термина «экспериментальная лингвистика», отражающего не предметную область, а метод, с помощью которого изучаются разные области, косвенным образом указывает на степень распространенности и востребованности эксперимента в современной лингвистике.

В сфере орфографии экспериментальные методы применяются при изучении роли чтения и правил в усвоении орфографии (А.Н. Гвоздев); фонемных оснований орфографической интуиции (Н.Д. Голев); морфематических оснований интуитивного письма (Е.А. Авакумова); вопросов орфографического реформирования (Е.И. Бреусова, Б.И. Осипов); коммуникативной стороны орфографической деятельности (О.А. Киселева, О.В. Тискова); типологических и индивидуальных характеристик субъектов орфографии (Н.Б. Лебедева, Л.Г. Пущкарева).

Экспериментальное исследование орфографо-лингвоперсоналогической направленности, описываемое в статье, представляет собой реализацию на конкретно-исследовательском уровне объективистского подхода к изучению языковых явлений, в том числе и орфографических.

Объективистское изучение языка восходит к идеям И.А. Бодуэна де Куртене о необходимости рассматривать предмет исследования таким, каков он есть, и позднее получает развитие в работах, в частности, А.М. Пешковского – об «объективной» и «нормативной» точках зрения на язык. «...не только к целым языкам, но и к отдельным языковым фактам лингвист как таковой должен подходить только объективно-познавательным. Для него нет в процессе изучения ни «правильного» и «неправильного» в языке, ни «красивого» и «некрасивого», ни «удачного» и «неудачного» и т.д. В мире слов для него нет правых и виноватых» [2, с. 239]. Объективистское описание объектов исследования осуществляется и в других отраслях знания – так, например, в юриспруденции разграничивается естественное и позитивное право. «Основная идея естественного права заключается в том, что наряду с правом, исходящим от государства и выраженным в законах (позитивным правом), существует естественное право, созданное естественным человеческим бытием, объективными условиями жизнедеятельности, естественным ходом вещей» [3, с. 66].

В дальнейшем эта же идея о разграничении двух подходов к описанию языка – объективного и «не-объективного» – проводится в исследованиях С.И. Виноградова, выделяющего «мелиоративную», отличающуюся целым набором предписаний и рекомендаций, и «объективную» лингвистику (описательную, дескриптивную), Л.И. Скворцова, противопоставляющего научную точку зрения на язык и оценочную, Г.В. Степанова, рассматривающего объективную норму и аксиологическую.

В сфере нормирования языка С.И. Ожегов высказывался о необходимости раскрытия внутренних законов развития языка на конкретном языковом материале, ориентируясь на опыт специалистов-языковедов второй половины XIX в. – первой половины XX в., в частности работы В.И. Чернышёва, А.А. Шахматова, которые «изучали языковые явления, не делая из этого никаких выводов о том, что предпочтительнее (что правильно, а что нет) ... задачей языковедов считалось лишь объективное описание фактов языка» [4, с. 215]. На современном этапе развития языкознания, в частности ее отрасли – ортологии, Е.М. Хакимова говорит о двух типах языковой нормы – идеальной и реальной.

Объективистский подход к описанию орфографических явлений предполагает рассмотрение орфографии как «объективной данности» (Г.О. Винокур), ее онтологической сущности, «существования», обнаруживаемого в текстах – результатах письменной коммуникации носителей языка. Необходимость такого рода исследований в сфере орфографии связана с

потребностью выявления механизмов естественного (не идеального!) функционирования русской орфографии, того, как реально пишут и читают рядовые носители языка, с целью «естественно-научного» освещения ряда теоретических вопросов орфографии, в частности об орфографических принципах, а также решения лингводидактических задач и вопросов, связанных с реформированием языка. При таком подходе к описанию языковых явлений «языковедение окажется наукой не гуманитарной, а естественной» [5, с. 238].

В настоящее время в рамках объективистского подхода к изучению орфографических явлений формируется (прежде всего в работах Н.Д. Голева) неканоническая теория орфографии, предполагающая «естественно-научное» описание ее функционирования. В русле неканонической орфографической теории также находятся работы О.А. Киселевой, О.В. Тисковой, С.В. Скарёвой – в них очерчены рамки экспериментального изучения русской орфографии и пунктуации в коммуникативном аспекте.

Экспериментальное исследование орфографо-лингвоперсоналогической направленности развивает идеи неканонической (объективистской) теории орфографии на лингвоперсоналогическом уровне и опирается на следующие теоретические положения:

1. В современной лингвистике и лингводидактике доминирует традиционный (нормативный, предписательный) подход к описанию языковых явлений, в том числе и орфографических, ориентированный на *идеальную* орфографию, такую, какой она должна быть. При таком подходе естественные закономерности функционирования орфографии не изучаются в достаточной полноте.

2. Объективистская и традиционная (нормативная) модели русской орфографии не исключают друг друга. Одно из направлений поиска «точки соприкосновения» – рассмотрение системообразующих признаков русской орфографии (фонетического, фонемного, морфемного, семантического и традиционного орфографических принципов) в аспекте лингвоперсоналогического функционирования: не в качестве закономерностей устройства языковой системы, а как руководящих установок субъектов письма – разнообразных языковых личностей. Так, можно предположить наличие корреляционных связей между вариантами реализации орфографической способности, реализуемыми индивидами в процессе орфографической деятельности, и принципами русской орфографии, в связи с чем можно говорить о фоно-, фонемо-, морфемо-, семантико- и традиционно-ориентированных вариантах орфографической способности носителей русского языка.

3. Объективистское описание функционирования русской орфографии направлено на выявление специфики осуществления орфографической деятельности *рядовыми* носителями русского языка. Под *рядовыми* носителями русского языка мы подразумеваем типовых, массовых, «усредненных» их представителей, имеющих разный уровень владения языком, в частности нормами и алгоритмами орфографической деятельности, и обладающих самыми разнообразными экстраязыковыми характеристиками. При таком подходе к выбору аудитории при объективистском изучении функционирования русской орфографии ее потенциально могут составлять *любые* носители русского языка.

4. Описание орфографической деятельности *рядовых* носителей русского языка осуществляется на основе анализа антропотекстов – тестов, созданных субъектами письма и отражающих специфику реализации ими языковой (орфографической) способности.

Реализация экспериментального исследования лингвоперсоналогического функционирования принципов русской орфографии, представленного выше на теоретическом уровне, предполагает разработку и проведение ряда орфографо-лингвоперсоналогических экспериментов.

При проведении ненаправленного орфографо-лингвоперсоналогического эксперимента устанавливается общее коли-

чество и качественное разнообразие вариантов реализации орфографической и метаорфографической способностей носителей русского языка в процессе письма. Направленный орфографо-лингвоперсоналогический эксперимент, в рамках которого испытуемым предлагаются специально составленные тексты, выявляет специфику реализации субъектом орфографической деятельности определенного варианта (вариантов) орфографической и метаорфографической языковых способностей, иначе говоря, реализации орфографической способности индивида в аспекте одного или нескольких системобразующих параметров описания лингвоперсоналогического функционирования орфографических принципов. Результаты, полученные в ходе проведения ненаправленных и направленных орфографо-лингвоперсоналогических экспериментов, интерпретируются в качественном и количественном отношении. Качественное измерение данных позволяет выявить многообразие проявлений орфографической языковой способности носителем русского языка; количественное – определить степень выраженности каждого варианта орфографической языковой способности индивида (относительно других выявленных вариантов).

При направленном эксперименте выбор орфографических процедур для его проведения осуществляется с учетом того, реализацию каких вариантов орфографической языковой способности в большей степени актуализирует и позволяет выявить каждая орфографическая процедура.

Так, при измерении орфографической способности носителей языка, реализуемой ими в **процессе чтения**, используются процедуры, осуществляющиеся в два этапа:

1) чтение текста (разовое / многократное; беглое / тщательное; с комментарием преподавателя относительно написания некоторых слов / без такого комментария; с графическим выделением ряда слов в тексте / без такого выделения);

2) написание прочитанного текста (сразу после чтения / через некоторое время; по памяти / под диктовку; полное воспроизведение текста / частичное, выборочное; с последующей после написания «виртуальной» и «реальной» проверками написанного текста / без таких проверок). При этом письмо (в случае изучения реализаций орфографической способности носителей языка в процессе чтения) рассматривается как отражение чтения.

Назовем конкретные процедуры, выявляющие специфику реализации носителями языка орфографической способности в процессе чтения, и обозначим экспериментальные задачи, решаемые посредством проведения этих процедур:

1. Разовое чтение текста с последующим полным воспроизведением под диктовку или по памяти (при небольшом объеме текста). Задача экспериментатора – изучение реализации орфографической способности носителей языка в процессе чтения во всем ее многообразии.

2. Разовое чтение текста с последующим выборочным воспроизведением под диктовку или по памяти. Задача экспериментатора – выявление особенностей реализации одного из вариантов орфографической способности носителями языка в процессе чтения, причем выбор слов для воспроизведения испытуемыми обусловлен выявляемым вариантом их орфографической способности, иначе говоря, орфографическим принципом, лингвоперсоналогическое функционирование которого рассматривается в ходе эксперимента. Так, при изучении специфики реализации традиционно-ориентированного варианта орфографической способности носителей языка в процессе чтения для последующего написания выбираются условные написания и / или написания, отражающие отступление от условного принципа; отражательно-ориентированного варианта орфографической способности испытуемых – «отражательные» написания и / или написания, являющие собой отступления от отражательных принципов.

3. Разовое чтение текста с последующим полным или выборочным его воспроизведением под диктовку или по памяти и выполнением «виртуальной» (мысленной, в ходе повторного чтения текста) и «реальной» (сверка с текстом) проверок. Задача экспериментатора – выявить и описать экстра-

орфографические факторы орфографической деятельности читающего: внимание к орфографическому облику воспринимаемых в ходе чтения слов; замечаемость / незамечаемость ненормативных написаний, орфографических вариантов; «орфографическая» память – способность запоминать орфографический облик читаемых слов (как известных, так и малоизвестных и неизвестных) и др. [7].

4. Многократное чтение текста / отдельных слов с последующим воспроизведением текста / слов под диктовку (через некоторое время – одну или несколько недель, месяцев). Задача экспериментатора – выявить влияние многократного, длительного чтения на усвоение орфографических норм, в частности слов, «кочующих» из одного экспериментального текста в другой.

5. Разовое чтение текста с комментарием преподавателя относительно написания некоторых слов («разбором орфограмм») и последующим его воспроизведением под диктовку. Задача экспериментатора – выявить влияние / его отсутствие «объяснения орфограмм» (рационально-логической стратегии формирования орфографических навыков) на уровень грамотности испытуемых. При этом предполагается сравнение результатов эксперимента с результатами написания текста (такого же уровня насыщенности орфограммами и сложности) этими же испытуемыми с предварительным разовым чтением, но без «разбора орфограмм» либо того же текста «без объяснения орфограмм», написанного другой группой испытуемых, равной по уровню владения русским языком с первыми участниками эксперимента.

При рассмотрении **письма** в аспекте реализации носителями языка орфографической способности выделяются два варианта осуществления письменной деятельности – произведение и воспроизведение текста (что соотносится со шкалой «креативное – копиальное»). Произведение текста – перевод внутренней речи в письменную форму. Воспроизведение текста предполагает его предварительное восприятие (слуховое или зрительное).

В качестве базовых экспериментальных заданий, направленных на выявление особенностей реализации орфографической способности носителями языка в процессе письма, нами рассматриваются те, которые предполагают полное или выборочное воспроизведение текста испытуемыми – именно эти задания являются в полной мере экспериментальными, так как у проводящего эксперимент есть возможность задавать условия (языковой материал, объем текста, время выполнения задания) и контролировать их выполнение. Задания, связанные с произведением текста испытуемыми (без элементов воспроизведения) условно называются нами экспериментальными на том основании, что они выполняются испытуемыми в рамках эксперимента с целью дополнительной верификации результатов, полученных в ходе выполнения заданий, предполагающих воспроизведение текста.

Укажем конкретные процедуры, выявляющие специфику реализации носителями языка орфографической способности в процессе письма, и обозначим экспериментальные задачи, решаемые посредством осуществления этих процедур:

1. Написание сочинения. Задача экспериментатора – изучение реализации орфографической способности носителей языка во всем ее многообразии в процессе произведения письменного текста.

2. Написание диктанта / «традиционного» изложения, предполагающего три диктовки текста (возможно, с элементами сочинения). Задача экспериментатора – изучение реализации орфографической способности носителей языка в процессе письма (воспроизведения текста).

3. Написание диктанта с предварительным изучением текста; воспроизведение текста (перечня слов) под диктовку / по памяти после его (их) прочтения. Задача экспериментатора – выявление особенностей реализации одного (нескольких) варианта(-ов) орфографической способности носителями языка в процессе письма (воспроизведения текста). При этом языковой материал для воспроизводимого испытуемыми текста обусловлен выявляемым вариантом (вариантами) их орфо-

графической способности, используя «системноцентристскую» терминологию – орфографическим принципом, функционирование которого рассматривается в ходе эксперимента.

4. Переписывание текста. Задача экспериментатора – выявить и описать экстраорфографические факторы орфографической деятельности пишущего (в тесной взаимосвязи с процессом чтения): внимание к орфографическому облику слов; замечаемость / незамечаемость ненормативных написаний, орфографических вариантов; реализация копияльной и креативной вариантов орфографической способности в процессе письма, в частности будут ли переписывающим воспроизводиться («копироваться») ненормативные написания текста-оригинала или нет? и др.

Библиографический список

1. Фрумкина, Р.М. Самосознание лингвистики – вчера и завтра // Известия АН. - 1999. - №4.
2. Пешковский, А.М. Объективная и нормативная точка зрения на язык // Основы культуры речи: хрестоматия / сост. Л.И. Скворцов. – М., 1984.
3. Тен, А.Л. Jus naturale – живая душа позитивного права / А.Л. Тен, А.А. Странцов // Вестник Алтайской академии экономики и права, 2006. – Вып. 10.
4. Ожегов, С.И. Очередные вопросы культуры речи // Основы культуры речи: хрестоматия / сост. Л.И. Скворцов. – М., 1984.
5. Лебедева, Н.Б. Орфографические типы языковой личности (по материалам эксперимента) // Естественная письменная русская речь: исследовательский и образовательный аспекты: материалы конференции: в 3 ч. / под ред. Н.Д. Голева. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2002. - Ч. 1.
6. Афанасьев, П.О. Краткая методика родного языка (*фрагмент*) // Естественная письменная русская речь: исследовательский и образовательный аспекты: материалы конференции: в 3 ч. / под ред. Н.Д. Голева. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2004. - Ч. 3.
7. Миргов, А.В. Как научить и научиться грамотно писать? Общедоступная методика орфографии: Новое издание. Перепеч. с изд. 1914 г. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2000.

Статья поступила в редакцию 07.03.10

УДК 8137

А.Н. Чугунекова, канд. филол. наук, ХГУ, г. Абакан, Республика Хакасия, E-mail: Chugunekowa@yandex.ru

ГЛАГОЛЫ СОСТОЯНИЯ КАК ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ КЛАСС СЛОВ ХАКАССКОГО ЯЗЫКА

В работе описана лексико-семантическая группа (ЛСГ) глаголов состояния современного хакасского языка, объединенных общим значением «проявление состояния». Это многочисленный класс глаголов. Общее количество привлеченных для анализа глаголов, без аспектуальных аналитических производных, составляет 50 единиц.

Ключевые слова: семантика, лексическое значение слова, состояние, качество, лексико-семантическая группа, лексико-семантический вариант, глаголы состояния, глаголы становления качества, глаголы проявления качества, глаголы изменения качественного состояния, глаголы изменения количественного состояния.

В последние годы в лингвистике большое внимание стали уделять исследованию семантики глагола, как ведущей, наиболее важной части речи. Анализируя различные отношения исследователей к глаголу, В. В. Виноградов писал: «Глагол – самая сложная и самая емкая грамматическая категория» [1, с. 337]. В исследовании этой ведущей части речи сложилось несколько направлений. Особый интерес вызывает исследование семантической структуры глагола как одно из направлений изучения лексико-семантической системы языка, лексикологии и лексикографии. В современной лексикологии объектом исследования могут быть разные семантические группы слов: лексико-семантические группы (ЛСГ), тематические группы, функциональные классы и др. В большинстве своём глагольная лексика объединяется в лексико-семантические группы (далее ЛСГ). ЛСГ глаголов структурированы. Это делает их благодатным материалом для изучения системных отношений.

Вопрос о статусе и строении ЛСГ был поставлен Ф. П. Филиным. Он определяет ЛСГ как «объединение двух, нескольких или многих слов по их лексическим значениям...» [2, с. 227].

Э. В. Кузнецова термином лексико-семантическая группа называет «объединение слов одной части речи, в которых помимо общих грамматических сем имеется как минимум еще одна общая сема – категориально-лексическая (архисема, классема)» [3, с. 5]

В настоящее время многие ЛСГ русских глаголов охарактеризованы более или менее полно. Одной из последних работ, посвящённых глагольной лексике в русском языке, является «Толковый словарь русских глаголов» под редакцией Л.Г. Бабенко [4]. Это издание представляет собой комплекс-

В дополнение к вышеизложенному о процедурах экспериментального исследования, направленного на выявление вариантов *орфографической* способности носителей языка в ходе чтения и письма, обозначим процедуры обнаружения вариантов и *метаорфографической* способности испытуемых. Ими являются:

- 1) анкетирование или устный опрос;
- 2) тестовые задания, результат выполнения которых – метаязыковые (метаорфографические) рефлексии участников эксперимента, выявляющие их точку зрения на русскую орфографию и частные орфографические явления (конкретное содержание тестовых заданий обусловлено целями эксперимента).

ный учебный словарь, основанный на принципах подачи словарного состава, свойственных одновременно толковым, идеографическим и переводным словарям.

Изучению ЛСГ тюркской глагольной лексики положил начало Н.К. Дмитриев. Он выделил семантические глаголы речи, мышления, активного действия и движения [5].

В тюркских языках Южной Сибири, работа в этом направлении только начинается.

На материале хакасского языка имеются две монографические исследования, посвященные изучению отдельных ЛСГ глаголов. Автор данной статьи впервые системно описал глаголы движения хакасского языка с целью выявления их семантической организации и изучения синтаксических связей в структуре предложения [6]. Вторая монография, написанная М. Д. Чертыковой, посвящена системному исследованию глаголов говорения в хакасском языке. В работе приводится классификация ЛСГ глаголов говорения, рассматриваются их взаимоотношения внутри ЛСГ, дается описание лексико-семантических подгрупп глаголов говорения с точки зрения семантики и сочетаемости [7]. Автор данной статьи в настоящее время продолжает исследовательскую работу по ЛСГ хакасских глаголов. И в связи с этим в настоящей статье описывается еще одна ЛСГ глаголов современного хакасского языка – группа глаголов состояния.

В хакасском языке, как и в других тюркских языках, определенную часть глаголов представляют глаголы состояния. В толковом словаре С.И. Ожегова дается следующее пояснение слова «состояние»: 1. Положение, внешние или внутренние обстоятельства, в которых находится кто-что-нибудь (Состояние погоды, состояние здоровья). 2. Физическое самочувствие, а также

расположение духа, настроение (Больной в тяжелом состоянии, обморочное состояние, находиться в состоянии восторга). 3. Звание, социальное положение (устар.). 4. Имущество, собственность (устар.) [8, с. 751]. В русско-хакасском словаре - 1. состояние, о[□]дай; состояние здоровья хазинны[□] о[□]дай; газообразное состояние вещества вещественн[□] газ осхас состояниези; в зачаточном состоянии наа ла пасталчатхан туста; 2. (настроение, самочувствие) кбб-саа; 3. уст. (имущество) ис-пай. [9, с. 815]. Как видно из вышеназванных толкований и примеров, носителями состояния могут быть живые существа, предметы, явления природы и созданные человеком общественные системы.

Цель данной статьи – дать описание семантики глаголов состояния хакасского языка и осуществить их семантическую классификацию.

Все значения слова «состояние» можно объединить на том основании, что они все указывают на определенные качества объектов. Говоря о состоянии объектов, «...нужно принимать во внимание не всю совокупность свойств, составляющих качественную определенность объекта, а только их часть, подверженную динамике во времени, набор возможных состояний объекта...» [10, с. 137].

При характеристике глаголов состояния состав значений (семем) того или иного глагола устанавливалось с учетом иерархии сем. В качестве идентификаторов глаголов выступают, прежде всего, ядерные компоненты (например: *алыс* ‘меняться, изменяться’ и т.д.).

На начальном этапе исследования мы вычленили группу глаголов состояния, имеющуюся в общей системе глаголов современного хакасского языка. Анализ выделенной группы позволил установить, что в ней подразделяются два основных класса глагольных лексем: 1) глаголы качественного состояния; 2) глаголы проявления качества.

Глаголы состояния, являющиеся предметом приложения наших сил, объединяет в одну группу наличие в их значениях общей категориально-лексической семы ‘проявление состояния’. На следующей ступени классификации указанные глаголы дифференцируются с позиций абстрактно-семантической категории с такими типами отвлеченных семантических признаков, как ‘становление физического качества’, ‘становление и проявление цветового признака’, ‘становление внешних признаков человека’, ‘становление внутренних качеств человека’, ‘становление социальных качеств человека.’

1. Глаголы качественного состояния

В толковом словаре С.И. Ожегова дается следующее пояснение слова «качество»: 1) Совокупность существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих предмет или явления от других и придающих ему определенность (спец.). Категории качества и количества. Переход в новое качество. 2) То или иное свойство, признак, определяющий достоинство чего-нибудь [11, с. 270].

1.2. Глаголы становления качества

Глаголы становления качества представляют значительный класс глаголов состояния. Их объединяет в одну группу наличие в их значениях общей категориально-лексической семы ‘переход к новому качеству’. Данная группа глаголов организована пятью подгруппами в соответствии с их семантикой: а) глаголы становления физического качества; б) глаголы становления и проявления цветового признака, в) глаголы становления внешних признаков человека, г) глаголы становления внутренних качеств человека, д) глаголы становления социальных качеств человека.

1.2.1. Глаголы становления физического качества

Ряд глаголов со значением ‘приобретать (приобрести) какие-либо физические признаки, становиться (стать) каким-либо по форме, структуре и т.п.’ состоит из следующих лексем: *сыхтал* ‘сыреть, увлажняться’, *иргелен* ‘ветшать, изнашиваться’, *арда* ‘портиться, гнить’, *изи* ‘греться, нагреваться, подогреваться, согреться, накаливаться, становиться горя-

чим’, *хат* ‘1) засыхать, черстветь; 2) твердеть, затвердевать; 3) затвердевать, становиться твердым, жестким; 4) затвердевать, застывать, схватываться’; *хойы* ‘густеть, сгущаться’, *чызы* ‘1) гнить; 2) тухнуть (о яйце)’; *ачы* ‘киснуть, закисать, прокисать, закваситься, бродить’.

Приведем контексты функционирования глаголов этой подгруппы.

Сыхтал ‘сыреть, увлажняться’: *Прай книгалар сыхтал партырлар* ‘Все книги отсырели’; *На[□]мыр соона[□] чир сыхтал парган* ‘После дождя земля увлажнилась’; *Тус сыхтал парадыр* (ХРС, 562) ‘Соль (обычно) легко впитывает влагу’.

Иргелен ‘ветшать, изнашиваться’: *Чуртым иргеленче* (ХРС, 131) ‘[Моя] избушка ветшает’; *Паламны[□] кип-азаа иргелен парды* ‘Одежда моего ребенка изнасилась’.

Арда ‘портиться, гнить’: *Пуул яблах угаа ты[□] ардапча* ‘Нынче картошка очень сильно гниет’; *Ит ардап партыр* ‘Мясо испортилось’.

Изи ‘греться, нагреваться, подогреваться, согреться, накаливаться, становиться горячим’: *Суг ха[□]анох изин парган, че син ам даа сахтап одырчазы[□]* ‘Вода давно нагрелась, а ты до сих пор сидишь и ждешь’.

Хат ‘1) засыхать, черстветь; 2) твердеть, затвердевать; 3) затвердевать, становиться твердым, жестким; 4) затвердевать, застывать, схватываться’: *Ки[□]ее ле алган халас прай хат партыр* ‘Вчера купленный хлеб весь засох’; *Тууп соохха хатып партыр* ‘Кожа от холода затвердела’; *Август айда от хат парча, санчаа чогыл* ‘В августе трава становится жесткой, невозможно косить’.

Хойы ‘густеть, сгущаться’: *□гре най ла хойып партыр* ‘Суп сильно загустел’; *Варенье хойып партыр* (ХРС, 835) ‘Варенье загустело’.

Чызы ‘1) гнить; 2) тухнуть (о яйце)’: *Чүзе на[□]мырлар чаап, от чызып настабысты* ‘Из-за того, что идут проливные дожди, сено стало гнить’; *□р чадып, ну агас чызып сыхтыр* ‘От долго лежания это дерево стало гнить’.

Ачы ‘киснуть, закисать, прокисать, закваситься, бродить’: *Ки[□]ееги сүт ачып партыр* ‘Вчерашнее молоко уже прокисло’; *Ун иртіре ачып парган* (ХРС, 90) ‘Тесто перекисло’.

1.2.2. Глаголы становления и проявления цветового признака

Глаголы этой подгруппы имеют общее значение ‘приобретать какой-либо оттенок, выделяться каким-либо цветом’. Этот ряд глаголов образован из следующих лексем: *агар*, *хазар*, *чазар*, *көгер*, *харал*, *хызар*, *саргал*.

Глагол *агар* в современном хакасском характеризуется следующими лексико-семантическими вариантами (ЛСВ) ‘1) белеть, светлеть, бледнеть; 2) выпцетать; 3) сесть; 4) светать, рассветать, загораться, заниматься (о заре)’. Например: *Харлыг хысхы килді, чазылар агар парды* ‘Пришла снежная зима, побелели поля’.

Второй по употребительности глагол *хазар* имеет следующие ЛСВ ‘1) становиться светлым, белеть, сесть; 2) сверкать, белеть (из далека); 3) светать’.

Рассматриваемое объединение глаголов интересно внутренними связями и отношениями своих членов. Так, два первых глагола (*агар* и *хазар*) в значении ‘белеть, светлеть’ в разных контекстах могут заменять друг друга: *Сугда ниме-де агарча или Сугда ниме-де хазарча* (ХРС, 777) ‘В воде что-то белеет’; *Тигір агарыбысты* ‘Светает’ или *Та[□] хазарыбысты* ‘Светает’.

Также глагол *агар* в значении ‘бледнеть’ являются синонимом глаголу *чазар*. Приведем контексты их употребления: *Хызы[□]ахты[□] сырайы прай ла агар ч[□]рибіскен* ‘Лицо у девочки побледнело’; *Агырып, сырайы чазар партыр* (ХРС, 921) ‘От болезни [его] лицо побледнело’; *Чочаанына[□] сырайы чазар парган* (ХРС, 921) ‘От испуга [его] лицо побледнело’. Как и предыдущие глаголы, эти глаголы не могут свободно заменять друг друга. Глагол *агар* в данном значении передает общее значение ‘бледнеть’, а глагол *чазар* имеет дополнительную сему ‘от болезни или испуга’.

Глагол ағар в современном хакасском языке также часто употребляется в значениях 'выцветать', 'сесть', 'светать, рассветать, загораться, заниматься (о заре)'. Приведем контексты их употребления: Сини́ плады́ кўнге ағар партыр 'Твой платок на солнце выцвел'; Ағамны́ пазы ағарыбыстыр 'Голова моего дедушки начала сесть'.

Глагол хазар '1) становится светлым, белеть, сесть; 2) сверкать, белеть (издалека); 3) светать': Ол азырыхта кизи көрминиче, састы́ чарларына́ полбас па за. Чарлары ээн, че ааттар анда көбизин хазарысча (ВТ, 163) 'В той протоке людей не видно, из-за болотистых берегов, наверно. Берега необитаемы, но там в основном белеют турпаны'; Оох, сўтте́ дее аппағас тип-ти́ пик тістері сини́к охсас ириннеріні́ аразында хазарыза тўскеннер (НТ, 9) 'Мелкие, совершенно ровные и белые зубы белели из-за красных губ'.

Кроме указанного последнего случая, некоторыми особенностями характеризуются и другие члены ряда. Например глагол чазар в ЛСВ 1 'зеленеть' менее частотен в литературном языке, так как он распространен в шорском диалекте хакасского языка: Часхы́ читсе, от чазарча (ХРС, 921) 'Весна наступает – трава зеленеет'. Глагол көгер 'синеть, зеленеть' наоборот часто встречается в литературном языке: Ырахта көл көгерче 'Вдали синее озеро'.

Приведем примеры на другие глаголы, которые также указывают на приобретение какого-либо оттенка или цвета живого и неживого предмета.

Харал 'чернеть, темнеть': Аны́ аязында полган на салаазыны́ тўзі, хара мархалар чили, харалглан партыр (НТ, 11) 'На его ладони ямочки возле каждого пальца почернели как черные пуговицы'.

Хызар 'краснеть, подрумяниться, стать поджаристым': Кавриси́ іезі, тізе́, пір дее ниле чоохтанминча. Харахтары ла хызарглан партыр (НТ, 14) 'А мама Кавриса ничего не говорит. Только глаза покраснели'; Ах терпек сырайыны́ наахтары ла, си́не чахаях чили, хызар партыр (НТ, 9) 'Только щеки на белом лице покраснели как марьин корень'.

Саргал 'желтеть, становиться желтым': Агастар иртох саргал парганнар 'Деревья пожелтели совсем рано'.

1.2.3. Глаголы становления внешних признаков человека

Этот ряд глаголов образован из следующих лексем: алыс 'меняться, изменяться', □с 'расти, вырастать, произрастать', симір 'жиреть, толстеть, полнеть', чооннат 'полнеть, толстеть, тучнеть', көбер 'тучнеть', түре 'худеть, тощать, терять вес, силу', ар 'худеть, тощать', чуда 'худеть, подвергаться болезням', тазар 'лысеть, плешиветь; выпадать (о волосах)', кирі 'стариться, стареть', улуглан 'становиться старше, стареть; достигнуть преклонного возраста'.

Общая семантика глаголов этой подгруппы - 'приобретать (приобрести) какие-либо внешние признаки (роста, фигуры, головы, черт лица и т.п.)'. Ядерным членом данной подгруппы является первая лексема, ЛЗС которой аккумулирует в себе ЛСВ, наличествующие в ЛЗС других членов ряда. В свою очередь, сам ядерный член этой подгруппы функционирует в языке и речи в двух указанных выше ЛСВ а) 'меняться' - Кун алысча 'Погода меняется'; Хылых алысча 'Характер меняется'; б) 'изменяться' - Чуртас алыс парды 'Жизнь изменилась'.

Все остальные глагольные слова в этой группировке в разных своих ЛСВ, с одной стороны, дают общее представление о системности хакасских глаголов, характеризующих внешние признаки человека, с другой – вооружают знаниями об особенностях контекстного употребления таких глаголов.

Приведем контексты функционирования глаголов рассматриваемого ряда, сопровождая их некоторыми комментариями.

Глагол □с в современном хакасском языке указывает на состояние как одушевленных так и неодушевленных предметов. Например: Палалар табырах өсче 'Дети растут быстро'; Көзенең алтында нымьрт өсче 'Под окном растет черемуха'; □л тамах өзібісче 'Влажное зерно начинает прорастать'.

Глагол симір употребляется в приведенном варианте: А□нар кўскер симірче 'Звери и дикие животные набирают жир к осени'; Агырыгда □ симіреге 'Полнеть от болезни'.

Следующий из данной подгруппы глагол чооннат: Ол ирте чооннат парган 'Она рано расплелась'. Указанный глагол в современном хакасском языке кроме значения 'полнеть' имеет еще дополнительную сему 'стать большим, крупным'.

Некоторыми особенностями из этого ряда характеризуется глагол көбер 'тучнеть'. Он специфичен в основном для кзыльского диалекта хакасского языка. Например: Көдірткен мал көбір парган 'Истощенный скот потучнел'.

Следующие два глагола (к□п 'вздуться, вспухать, опухать, отекасть', сис '1) нарывать, 2) вздуться, вспухать, опухать, отекасть', 3) вздуться, пучить, 4) перен. дуться, сердиться) этого ряда обозначают болезненные состояния, которое свойственно не человеку вообще, а лишь определенной части его тела. Проиллюстрируем употребление этих глаголов: Азаам к□□п сыхты '[Моя] нога начала отекасть, пухнуть (неожиданно)'; Хын□ыххан хол к□□пче 'Ушибленная рука опухает'; Салаа сисче 'Палец нарывает'; Харах сис парган 'Глаза опухли'. В ЛСВ - 3 глагол сис сочетается со словами типа вода: Суғ сисче 'Река вздувается'. В ЛСВ - 4 этот глагол употребляется в переносном значении: Алып-чахсы сизібіскен одыр 'Богатырь-молодец сидит и дуется'.

Глаголы түре 'худеть, тощать, терять вес, силу', чуда 'худеть, подвергаться болезням', ар 'худеть, тощать', помимо основного значения имеют дополнительную сему 'ухудшение общего состояния субъекта'. Например: □рекен чоо ла түреп парды. Хайди даа поларын пльбинібістім... 'Старушка совсем похудела. Не знаю что делать'; Хайди чудап паргазы□, агырчазы□ ма? 'Как ты похудел, болеешь?'; Чудап партырызын 'Ты плохо выглядишь'. Глагол ар в современном хакасском языке сочетается с названиями животных: Инек ар парган 'Корова отошала'.

Проиллюстрируем употребление глагол тазар 'лысеть, плешиветь; выпадать (о волосах)': Тазар сыххын '[Он] стал плешиветь'.

Глаголы кирі 'стариться, стареть' и улуглан 'становиться старше, старше; стареть; достигнуть преклонного возраста', имея общее значение 'стареть', отличаются избирательной сочетаемостью с существительными, обозначающими разные группы слов. Например, глагол кирі интересен тем, что он может сочетаться с названиями как живых так и не живых существ. Приведем примеры: Ам даа үр чуртурга сагынчам, че киріп пардым мин, палам 'Еще долго хочется жить, но состарилась я, дитя мое'; Инебіс киріп парган 'Корова наша состарилась', Нымьрт агазы киріп пари 'Черемуха стареет'.

Глагол улуглан сочетается только с названиями человека. Амды улуглан пардым мин 'Теперь я постарел'; Харындазым улуглан парган '[Мой] брат постарел'.

1.2.4. Глаголы становления внутренних качеств человека

Глаголы данной подгруппы объединены по общему значению 'приобретать (приобрести) какие-либо внутренние качества, свойства (о человеке: становиться (стать) каким-либо по характеру, склонностям'.

Состояние внутреннего качества человека в современном хакасском языке передается следующими глаголами: о□арын 'понять что-либо, вникнуть во что-либо', алаах 'лишиться рассудка, сходить с ума', ал□аах 'дуреть, обалдевать, шалеть', уйат 'стыдиться, смущаться, совеститься, стесняться', чалтан 'робеть, смущаться, стесняться'.

Приведем примеры на первый глагол (о□арын): Ам мин ну задачаны о□арып алдым 'Сейчас я понял эту задачу'; Ол кічигден□к сыгара праи нимени табырах о□арып ал□а□ полган 'Он еще с детства очень быстро вникал во все'.

Далее приведем контексты употребления глаголов алаах и ал□аах: - Изен, Еремей, тылаас исті□ ме? Муклай алаах партыр 'Здравствуй, Еремей, слышал новость? Муклай сошел с ума'; Са□ай алчаах парды□ (ХРС, 57) '[Ты] совсем одурел'.

Глаголы уйат и чалтан в некоторых контекстах могут взаимозаменяться. Мин таныс нимес чон аразында уйатчам (чалтанчам) 'В незнакомом мне обществе я смущаюсь'; Ол

позына □ улуг кизилерде □ уйатча (чалтанча) 'Он стесняется старше себя людей', *Син, Садок, пеер килгені □ не □ чалтанма (уйатпа)* (СЧ, 95) 'Ты, Садок, не смущайся, что сюда пришел', *Пир нимеде □ чалтанмады (уйатпады), пир нимеде □ хорыхпады алып кизи – хан талай суға кире салыбысты* (ХРС, 935) 'Богатырь ни перед чем не робел, ничего не боялся – бросился в море океан';

Глагол *чалтан* помимо основного значения имеет дополнительную сему *'робеть перед старшими людьми'*: *Мин улугларда □ чалтанчам* 'Я робею перед старшими', *Кір, кір, оолгым, чалтанма* (ИТ, 13) 'Входи, входи, сын [мой], не стесняйся'; *Лаарсас к □ зідерге чалтанча* (ХРС, 935) '[Она] стесняется показать [свою] ласку'.

Таким образом, в этой подгруппе лишь одна лексема в первом ряду глаголов становления внутренних качеств человека (*о □ арын*) не включается во внутренние группировки, что обусловлено спецификой ее ЛСВ.

1.2.5. Глаголы становления социальных качеств человека

Данную подгруппу в современном хакасском языке составляют два глагола: *пайы* 'богатеть, становиться богатым' и *юре* 'разоряться, лишаться состояния, становиться бедным'.

Общая семантика глаголов этой подгруппы – *'приобретать (приобрести) какие-либо социальные признаки, становиться (стать) каким-либо в представлении окружающих, общества'*. Приведем примеры употребления данных глаголов: *Пай харындазы пайыплача, чох харындазы чох ла полча* (ХРС, 340) 'Богатый брат все богатеет, бедный брат все нищает'; *Са □ ай үрөп пардым* '[Я] совсем разорился'.

Таким представляется система глаголов качественного состояния, которые, имея в структуре своих ЛЭС указание на такие семы общего характера, как 'становление качества', характеризуют разные качества становления.

2. Глаголы проявления качества

Группа глаголов проявления качества организована тремя подгруппами в соответствии с их семантикой: а) *глаголы проявления качества, воспринимаемого органами чувств*; б) *глаголы изменения качественного состояния*; г) *глаголы изменения количественного состояния*.

2.1. Глаголы проявления качества, воспринимаемого органами чувств

В данную подгруппу относятся глаголы, которые объединяются значением *'проявлять (проявить) какое-либо качество, светиться, издавать (издать) запах, становиться (стать) иным, отличным от имеющегося или имевшегося по виду, форме или содержанию, качествам, свойствам и т.п.'*

Данную семантику имеют следующие глаголы: *чары* 'светить, светиться', *чылтыра* 'сверкать, ярко гореть, поблескивать, лосниться', *чалтыра* 'сверкать, блестеть, мерцать', *чалты □ на* 'переливаться блестками, поблескивать, сверкать', *чылты □ на* 'сверкать, поблескивать, мерцать, светиться', *пызы □ на* '1) мерцать (о звездах); 2) блестеть, сиять, ярко гореть (о драгоценных камнях); 3) переливаться (о материи, красках, свете)', *тамыл* 'загораться, зажигаться, воспламениться', *чыстан* 'пахнуть, издавать запах, отдавать чем-либо; пахивать'.

Ядерным членом данной подгруппы является первая лексема *чары* 'светить, светиться'. Вокруг этого глагола группируются все остальные члены. Приведем примеры на ЛСВ 'светиться': *Зал ортызында к □ п лампочкалыг люстра чарыпча* (СЧ А □ Х, 154) 'Посреди зала светится люстра со множеством лампочек'; *Ырахта от чарыпча* 'Вдали светится огонек'; *Чылтыстар чарыпча* 'Звезды светятся', *Хай пірее көзенектерде, орты хараа даа полза, оттар чарыглааннар* (ИТ Т, 15) 'Хоть и была полночь, в некоторых окнах светились огни'; *Ибіре көзенектер аймах ө □ нерне □ чарыпча* (ИТ Т, 15) 'Окна вокруг светятся разными цветами'.

Рассматриваемое объединение глаголов этой группы интересно внутренними связями и отношениями своих членов. Так, глаголы *чылтыра* и *чалтыра* в некоторых контекстах могут свободно заменять друг друга. Например: *Ырахта от*

чылтырапча (чалтырапча) 'Вдали сверкает огонек', *Көк оттарда салым чылтырапча (чалтырапча)* 'На траве блестит роса'. Таким же образом могут взаимозаменяться следующие два глагола этого ряда: *чалты □ на* и *чылты □ на*. Приведем контексты их употребления: *Ырах нимес ниме-де чалты □ напча (чылты □ напча)* 'Недалеко что-то поблескивает'

Глагол *пызы □ на* в этом ряду в разных контекстах может свободно заменять четыре глагола (*чылтыра, чалтыра, чалты □ на, чылты □ на*). Приведем примеры употребления данного глагола: *Торгы пасха-пасха ө □ не □ пызы □ напча* 'Шелк переливается разными цветами'; *Көзенектерде чарытхылар пызы □ насча* (СЧ А □ Х, 18) 'В окнах горят огни'; *Хайзы көзенектерде чарых оттар пызы □ насча* (СЧ А □ Х, 148) 'В некоторых окнах горят яркие огни'.

В этой же подгруппе стоит глагол *чыстан*: *Ит чыстанча* 'Мясо припахивает'; *Тігі комнатада □ ниме-де чыстанча* 'Из той комнаты чем-то пахнет'; *Ах чахайах угаа тадылыг чыстанча* 'Белый цветок пахнет очень вкусно'.

Таким образом, в данной подгруппе большую часть составляют глаголы, которые объединены общим значением 'светиться, сверкать'. Ядерным элементом этих глаголов является глагол *чары* 'светить, светиться', а остальные глаголы по-разному модифицируют инвариантное значение данной подгруппы.

2.2. Глаголы изменения качественного состояния

К данной подгруппе относятся две лексемы, которые объединяются значением *'становиться (стать) иным, отличным от имеющегося или имевшегося по виду, по форме или содержанию, качествам, свойствам и т.п.'* Таковыми являются глаголы *узгал* и *хыйрал*, которые указывают на изменение внешнего вида предмета под воздействием каких-либо внешних факторов.

Глагол *узгал* дифференцируется по следующим семам:

1) 'мяться, приминаться'; 2) 'разрушаться': *Плат узгал парган* 'Платок помялся'; *От узгалча* 'Трава мнется', Азах алтында хар узгалча 'Под ногами снег приминается', *Чурты узгалча* '[Его] усадьба разрушается'.

Глагол *хыйрал* дифференцируется по следующим семам:

1) 'кривиться, искривиться, изогнуться; перекошиться', 2) 'стопаться (об обуви)': *Азыр салаазы хыйралча* 'Зубья вил искривляются'; *Тігі сиден ха □ анох хыйрал парган* 'Тот забор перекошился уже давно'; *Столбалар хыйрал партыр* 'Столбы перекошились'.

Таким образом, в данной подгруппе объединены глаголы, которые указывают на 'изменение внешнего вида предмета по разным причинам'.

2.3. Глаголы изменения количественного состояния

Данную подгруппу объединяют глаголы со значением *'делаться (сделаться) больше, крупнее или меньше по величине, объему, количеству, продолжительности и т.п.'* Данное значение передают четыре глагола. Приведем контексты их употребления.

Көптөл 'увеличиваться, прибавляться, умножаться, множиться': *Малны □ саны чыл сай көптөлчө* 'Количество скота увеличивается каждый год'.

Сөблін 'вытягиваться (расти)': *Пала чайгызына ла хайдар-хайдар сөблін парган* 'Ребенок только за лето сильно вытянулся'.

Хызырыл 'сокращаться, уменьшаться, убавляться': *Ахчам хызырылча* '[Мои] деньги убывают'; *Инек сүді хызырылча* 'У коровы молоко убавляется'.

Хысхара 'укорачиваться, сокращаться, убавляться': *Тонным хысхарап партыр* 'Оказывается у меня шуба села (букв. укоротилась)', *Күн хысхарапча* 'День убавляется'.

Таким образом, в настоящей статье охарактеризованы глаголы состояния хакасского языка, которые образуют достаточно обширную лексико-семантическую группу, объединенных общим значением 'проявление состояния'. В эту группу входят глаголы, которые конкретизируют переход к новому качеству и приобретение нового качества.

Библиографический список

1. Виноградов, В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. - М., 1972.
2. Филин, Ф.П. О лексико-семантических группах слов // Очерки по теории языкознания. - М., 1982.
3. Кузнецова, Э.В. Лексико-семантическая группа слов и методы ее описания // Классы слов и их взаимодействие. - Свердловск, 1979.
4. Толковый словарь русских глаголов. Идеографическое описание. Английские эквиваленты, синонимы, антонимы / под ред. Л. Г. Бабенко. - М., 1999.
5. Дмитриев, Н.К. Глаголы движения // Строй тюркских языков. - М., 1962.
6. Чугунцова, А.Н. Глаголы движения в хакасском языке: учебное пособие. - Абакан: Издательство Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, 2002.
7. Чертыкова, М.Д. Глаголы говорения в хакасском языке (системно-семантический аспект). - Абакан: Хакасское книжное издательство, 2005.
8. Ожегов, С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. - М., 1997.
9. Русско-хакасский словарь / под ред. Д. И. Чанкова. - М., 1961.
10. Усманова, М. Г. Функционально-семантическая классификация глаголов башкирского языка. - Уфа, 2002.
11. Ожегов, С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. - М., 1997.

Статья поступила в редакцию 07.03.10

УДК 75 С2

С.А. Бартышева, аспирант БПГУ, г. Бийск, E-mail: bkmuz@mail.ru

О ПЛАСТИЧЕКОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ ФОРМЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ ИСКУССТВ

В работе описаны понятия живописи, относящиеся к сфере художественного языка, «живописность» и «пластичность». Выполнен сравнительный анализ этих понятий. Отмечена слабая теоретическая изученность «пластичности», являющейся одним из главных свойств живописной выразительности формы. Выделены основные средства пластической выразительности формы в живописном произведении.

Ключевые слова: живописность, пластичность, светотень, пространственность, рельефность красочной и светотеневой лепки, масляная краска, красочный мазок, техника письма.

В обыденной практике люди нередко употребляют слова, в той или иной мере характеризующие эстетические моменты и стороны жизни общества, в том числе слово «живописность». Говорят, например, о «живописной позе», «живописных складках на одежде», о «живописном беспорядке», о «живописном уголке природы» и т.д. При этом мало кто из этих потребителей слова «живописный» задумывался о том, откуда в обыденную разговорную речь пришло это слово. Не всегда об этом задумываются и сами живописцы, а если и задумываются, то далеко не однозначно истолковывают и определяют те качественные свойства и характеристики, которыми обладают конкретные произведения, относимые к видам, родам, жанрам, техникам живописи.

Теоретические исследования о специфике живописи, справочники и словари, содержащие определения и суждения о живописи и живописности, не дают устойчивой точки зрения, страдают противоречивостью. Одни авторы под живописностью понимают богатство цветовых отношений, другие – пластическую выразительность, третьи – манеру письма красящими веществами.

Нам кажется, что источником такой противоречивости в толковании живописности, как главного свойства вида искусства «живопись», ее родов, жанров, и других модификаций, является слабая теоретическая изученность явлений пластичности, силуэтности, ракурсности, светотональности, цветотональности или колористичности как слагаемых живописной выразительности. Особенно ограничены, туманны представления о пластичности, ее сути, месте и эстетической значимости в языке живописи, хотя последняя испокон веков относилась к пластическим искусствам.

Поэтому необходимо сделать анализ этих понятий, который раскроет их смысл и значение, и выявит выразительность как, характеризующие «живописность» и «пластичность», ведь оба эти понятия относятся к сфере художественного языка и на наш взгляд взаимодействуют друг с другом. Полноценное живописное полотно содержит в себе и красоту цвета, и пластику формы. Неживописное полотно утрачивает в себе эти качества, если даже и передает объемную форму.

Когда современный искусствовед, глядя на картину, говорит о ее совершенстве, он чаще всего прибегает к слову «живописность», считая ее бесспорным достоинством, и полагая, что произведение живописи, прежде всего, должно быть живописным. Чтобы лучше понять, насколько справедливо такое суждение, откроем первый том словаря И.И. Срезнев-

ского [1], отыщем в нем слово «живописец». Узнаем, что слово живописец впервые встречается в русской рукописи 1097 года, то есть существует без малого девять столетий. Было весьма многозначным, включало в себя две части. Первая происходит от слова «жизнь», «живой», вторая от слов, «письмо», «писать» - в этом случае в смысле писать красками, создавая изображение. Таким образом, обе части этого слова связаны с основной формой жизни – с движением, с движением в неподвижном пространстве картины. Так оказывается что, несмотря на всю простоту термина «живописность», его содержание далеко не так ясно и однозначно.

О движении как об основном качестве живописности пишут авторы книги «Секреты старых мастеров» Л. Фейнберг, Ю. Гренберг [2]. Они отмечают, что слово «живописность» часто употребляется в быту для определения некоторых житейских впечатлений. Мы говорим: «живописная поза», «живописные складки», «живописный беспорядок», «живописный пейзаж». Во всех этих случаях есть нечто общее: прежде всего мы встречаемся с видимыми следами сильного движения в неподвижном объекте. Это справедливо и по отношению к живописи, где изображение покоя может показаться жизненной и убедительней резкого, надуманного и условно начертанного жеста. Так «Спящая Венера» Джорджоне покоится в позе, исполненной восхитительного, живого движения. Длинная, почти прямая линия, скользящая от поднятого локтя правой руки до конца пальцев левой ноги, отмечена мягкой и плавной текучестью. Здесь все основано на тончайших, почти неуловимых оттенках и изгибах, ограничивающих и отражающих внутреннюю жизнь формы.

Вместе с тем необходимо отметить тесную связь между изображенным движением и живописным письмом. Широкий и точный мазок – бесспорно, одно из сильных средств для оживления жеста. Как часто случается, движение, прекрасно переданное в эскизе, мертвеет в законченной картине; и нередко один мазок, свободно обрисовавший форму, прекрасно характеризует смысл и направление жеста.

Другую точку зрения о живописности высказывает А. Зайцев в своей статье «О понятии «живописности»» [3]. Автор высказывается о том, что это понятие искусствоведы рассматривают на уровне манеры или стиля того или другого художника. Он приводит самые распространенные, по его мнению, заблуждения.

Для точного понимания «живописности» он приводит высказывание Г. Вельфлина, который провел в свое время

сравнение живописности с линейностью. Он писал: «Графический стиль виден в линиях, живописный – в мазках...» [3, с. 68]. Здесь Вельфлин рассматривал живописность и графичность как особые формы видения. Есть живописцы, которые тяготеют к графичности изображения, тогда их произведения построены на линиях и силуэтах, а есть те, которые склонны к живописности, и их изображения построены на красочных мазках. Все зависит от видения каждого художника, но бывает, что сама натура может быть как графичной, так и живописной. Такой вывод делает автор статьи.

Говоря о живописности, другой автор Г. Щегал в книге «Колорит в живописи» [4], дает ему более конкретное определение, он пишет: «Живописным будет такое решение художником своей картины, когда все формы даны в динамике их взаимодействия (чему способствует и мазок и вся техника письма), когда ни один элемент изображения не статичен, независимо от того, движущийся это персонаж или кусок стены. Все живет и движется явной или сокровенной жизнью в «сквозном» пластическом единстве. Этому служит и мазок, и фактурные приемы, и богатство светотеневых пространственных отношений, обусловленных композицией» [4, с. 37].

Продолжает развивать эту мысль другой автор, Н. Волков, в своей книге «Цвет в живописи» [5], где дает более точное и развернутое объяснение этому понятию, приводит примеры взаимодействия живописности и пластичности. Автор доказывает в своей работе, что не цвет является главным выразителем живописности, а живописная кинетика, постепенный процесс рождения живописного полотна. Многие великие мастера живописи, например, Франц Хальс во многих портретах не выходил за пределы черно-белого диапазона, обогащенного лишь теплыми и холодными оттенками. Между тем он типичный живописец. Автор отмечает специфическую выразительность красочного пятна как творения руки художника. Красочное пятно живописи есть средство синтетическое. Оно выражает и цвет предмета, и освещение, и пластику, и материал, и чувства художника, и жизнь. В пример ставит творчество великого русского художника И. Репина, называя его картины подвижной пластикой, где кистью художника ведется живой рассказ.

«Живописность» выступает как мощное художественное средство, передающее натуру со всей трепетностью жизни. Оно выражает движение даже в неподвижном объекте, время, изменчивость материального мира. При этом все выразительные средства, участвующие в создании живописного произведения (цвет, освещение, фактура, пластика), слиты в единое целое с формой, пространством и смысловой композицией картины. Пластичность выступает как одно из основных элементов живописности, она не только моделирует объем, а делает его выразительным, красивым. Объемная форма предстает в живописном произведении живой пластикой, где пространство – тоже живой организм, в котором чувствуется вибрация и движение воздуха.

Авторы в приведенных высказываниях о «живописности» говорили или упоминали о пластичности как одной из ее составляющих. Они затронули качества живописности, которые характеризуют, на наш взгляд, и пластичность. Под пластичностью в живописи понимают рельефность красочной и светотеневой лепки, пространственность и взаимосогласованность форм. Пластичность обычно тесно связана с ощущением живого, полнокровного, материального в изображенной натуре, будь это тело человека, природа или какой-нибудь неодушевленный предмет. В то же время она является источником особой красоты живописи, показателем мастерства живописца.

Все авторы без исключения говорили о движении как об основном составляющем живописности. На наш взгляд, движение есть главный элемент и пластичности. Чтобы убедиться в правильности наших суждений, обратимся к наиболее распространенным определениям понятия «пластичность», встречающихся в словарях по искусству [6].

Пластика - в широком смысле - объемная выразительность человеческого тела, проявляющаяся в статике и в дина-

мике. Она возникает как результат индивидуально-характерных особенностей фигуры, походки, манеры держать себя, движений и жестов человека, приобретающих в конкретном жизненном контексте эмоционально-смысловое значение. В сценическом искусстве - общая гармония движений и жестов. Здесь она основана на согласованном и оправданном положении всех частей тела, при котором неподвижность ощущается как один из моментов прерванного движения. В рисунке, живописи и скульптуре пластика - искусство лепки форм: выразительность живописных приемов, артистичность, свобода и легкость в работе кистью в живописи; выразительность формы в скульптуре, в графических и живописных изображениях.

Применительно к произведениям искусства термин употребляется и в его физическом значении, обозначая способность материала принимать какую-либо форму под давлением и сохранять её (например, пластичность мягких скульптурных материалов - глины, воска, пластилина; пластичность мазков, фактуры масляной краски).

Все выше перечисленные определения по своей трактовке можно разделить на две части. В первой утверждается, что пластика проявляется в движении, а во второй части – в статике. На наш взгляд, обе эти части необходимо объединить. Потому как движение может присутствовать как в движущемся объекте изображения, так и в неподвижном объекте, который наполнен внутренним движением. Здесь основную роль играют светотеневые и цветовые отношения, передающие пространство, богатства фактурной обработки красочной поверхности, техники письма художника, где основное место отводится красочному мазку.

В обыденной жизни термин пластика всегда соотносится с движением. Мы восхищаемся пластикой и изяществом движений крадущейся пантеры, пластикой женской походки, пластичными движениями спортсмена. Конечно, в неподвижном состоянии их фигуры объемны, но выразительность и пластика их форм обнаруживает себя именно в движении. Поэтому, на наш взгляд, движение является главным качеством пластичности. Основным элементом живописной пластики по праву можно считать красочный мазок в сочетании с остальными мазками, сплавляясь в одно целое, создают живой объем, наполненный внутренним движением.

Сама масляная краска по своему свойству способствует передаче пластики на полотне. Очень эластичная, она может принимать и сохранять любую форму, точнее, ту, которую придала ей кисть художника. Краска дает возможность пластичного перетекания из цвета в цвет. Прозрачная или густо положенная, она создает удивительное месиво на полотне, которое возбуждает глаз зрителя, вызывает эстетическое наслаждение и отчасти напоминает по технике исполнения произведение скульптуры, вылепленное из пластилина или глины. И в том и другом произведениях изобразительных искусств открытая фактура, видимые следы прикосновений пальцев скульптора или инструмента живописца, оживляют образ, наполняя его динамикой и пластической выразительностью.

Пластическая выразительность свойственна не только форме предмета или фигуре человека. Пластика обнаруживает себя и в передаче пространства. Она может усиливать свою выразительность через композицию, в которой сюжет произведения рождается постепенно, от плана к плану демонстрируя свои пластические достоинства.

Ярким примером пластического прочтения произведения в советском изобразительном искусстве служит произведение Б.В. Иогансона «На старом уральском заводе», где он довел колористическую и пластическую режиссуру картины до высот. «...Основные фигуры картины, так же как и основной конфликт ее, вы уясните себе сразу, издали, из соседнего зала, - так точно определены фигуры в свету первого плана (в отличие от цветовой среды второго), так решителен контраст черных, красно-коричневых, оранжевых в заводчике от грязно-розовых, голубых и охристо-золотистых цветов в рабочем. Трудно удержаться, чтобы тут же не отметить колори-

стический вкус, с которым художник решил это «мягкое возникновение» самой сияющей фигуры в картине. Волей художника, его непогрешимым глазом грязносызая среда формочной земли, окалины, чугунных деталей превращена в незаменимый фон для мерцающих серых, розовых и охристых красок старой, давно немойтой рубахи рабочего, блеска его лица.

То артистическое обобщение, в котором дана фигура рабочего от колен до пола, обобщение, в котором чуть намечены передник, онучи и лапти, помогает верхней освещенной части фигуры приобрести мощную пластическую лепку, силу, красоту и выразительность. Не только рабочие на втором плане, но и приказчик, нашептывающий что-то хозяину, воспринимается уже во вторую очередь. Дальше возникает фигура старика с лопатой, мальчика и кочегара. Даже эффект огненных отсветов на всей фигуре кочегара не может вырвать его из тоновой среды, куда увела его режиссура художника.

И, наконец, вы различаете согбенных над работой формовщиков. Цвета, из которых слагаются их фигуры, – это только сгусток цветовой среды, а они – ее заключительный аккорд». И в этом последнем примере живопись показывает свою способность к последовательному раскрытию действия, выраженного через колорит и мощную пластику фигур, причем эта пластика помогает прочтению сюжета, усиленная на главном персонаже произведения, постепенно смягчается и сливается с фоном на дальних второстепенных планах.

Библиографический список

1. Срезневский, И.И. Материалы для словаря среднерусского языка. – М.: Книга, 1958. – Т. 1.
2. Фейнберг, Л.Е. Секреты живописи старых мастеров / Л.Е. Фейнберг, Ю.И. Гренберг. – М.: Изобразительное искусство, 1989.
3. Зайцев, А.О. Понятии живописность // Искусство. - М.: Искусство. – 1981. - №5.
4. Шегаль, Г.М. Колорит в живописи: Заметки художника. – М.: Искусство, 1957.
5. Волков, Н.Н. Цвет в живописи. – М.: Искусство, 1984.
6. Аполлон: Терминологический словарь // Изобразительное и декоративное искусство архитектура. – М.: Эллис Лак, 1997.

Статья поступила в редакцию 07.03.10

УДК 72.01.:378+7.03(075.32)

В.И. Наумова, канд. архитек., проф. Восточно-Казахстанского государственного технического университета им. Д. Серикбаева, г. Усть-Каменогорск, E-mail: Skomlev@ektu.kz

АРХИТЕКТУРА И АРХИТЕКТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ИСКУССТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ

Проблеме образования сегодня уделяется особое внимание. Процесс подготовки специалистов в школе, а затем в ВУЗе стал для многих государств одним из национальных приоритетов, одной из главных задач «национальных проектов». От уровня образования, профессионализма, общекультурного уровня и экологического развития молодых индивидуумов во многом зависит будущее наций и государств. Эти личностные качества соотносятся между собой в жизни любого человека, а особенно, подрастающего поколения будущего.

Ключевые слова: Непрерывность творческого образования, специфика творческого образования, искусство образовательного процесса и практики архитектора, синтез архитектурной практики и образования.

Общепризнано, что только высокообразованные люди, среди которых в достаточном количестве и специалисты высшего класса, по призванию обеспечивают процесс общественного развития. Задачей любого государства становится создание условий для такого процесса и умелое его регулирование. Высшая школа позволяет получать требуемый уровень образования в любой форме, в любом возрасте и в любое время. Не зря говорится, что мудрость – это основа свободы человека. Когда общество располагает множеством мудрых людей, то это признак свободы этого общества. Иначе говоря, свободное общество располагает свободными личностями. Таким образом, общественное развитие любого государства будет напрямую зависеть от состояния системы образования.

Вплотную эта проблема затрагивает многие творческие профессии, к которым можно отнести их большое количество: архитекторы, дизайнеры, художники, музыканты, поэты, актеры, деятели балетного искусства и многие другие. Архитектурное образование в авангарде этого большого перечня творческой подготовки.

В настоящее время архитектурное образование, процесс и методика подготовки специалистов творческой профессии

В передаче живописной пластики значительная роль принадлежит общей выразительности образа, хотя в произведениях разных художников она имеет неодинаковый характер и содержательность. У одних пластическое начало превалирует и определяет собой существо образа, у других образ строится больше на выразительности цвета, третьи свободно владеют и пластикой, и цветом.

В истории живописи известны мастера, к которым применим термин «пластик». Среди них есть западные и русские живописцы: Микеланджело, Леонардо да Винчи, Корреджо, Тициан, Жорж де Ла Тур, Рембрандт, Гальс, Репин и другие. И цвет и колорит в их произведениях не имеют самостоятельного значения, и не по своей слабости, а по полной слитности с формой, пространством и смысловой композицией картины. Если вспомнить картины Рембрандта «Таинство брака» или «Причащение», то они написаны тремя-четырьмя красками, но пластика фигур совершенна в своей свободной лепке. Эти картины полны самого сильного художественного воздействия и не без цвета, а при помощи гениально сжатых его средств, повышенных мощью и свободой пластики.

Живописная пластика произведения объединяет в себе все стороны живописи: цвет, как одну из необходимых ее основ, светотень, пропорцию, перспективу. Живописцы обязаны сразу с самого начала установить все, что присуще и существенно для их искусства. Они должны лепить краской, как скульптор лепит глиной, мрамором, камнем.

подошел к моменту бифуркации. Термин привычен для физиков, но он достаточно точно отражает состояние архитектурного образования вот уже последние 5-7 лет, особенно для специалистов стран СНГ. Суть этой проблемы очевидна и вкратце сводится к тому, что либо держаться за прошлое, хотя оно перестало отвечать современным требованиям (происходит момент «прокрутки» разнообразия в единообразии), либо коснуться непривычно нового и отбросить какие-то неработающие десятилетиями ориентиры. Проблема не однозначная, убедительно продиктована современным обществом как неудовлетворенность существующей подготовки архитекторов, дизайнеров и других специалистов творческих профессий.

Попытки реформирования высшего образования, чтобы оно соответствовало современным требованиям, были, будут всегда и везде, поскольку общество всегда и везде ставит все новые задачи, а высшее образование должно быть готовым выпускать специалистов, способных эти задачи решить. Поэтому сегодня актуализируется понятие «пожизненное образование» и оно отражается и фигурирует в официальных до-

кументах, в частности, в Болонской декларации и Хартии МСА-ЮНЕСКО.

С середины 90-х годов фактически во всех государствах постсоветского пространства практически было утрачено государственное регулирование не только развитием сети высшего и среднего специального образования, но и качеством обучения вообще. Отечественное архитектурное образование демонстрирует заметное отставание от динамичного хода времени, вполне очевидно, что современное состояние архитектурного образования нуждается в адекватном реагировании на ситуацию, связанную с потребностями времени. Одной из потребностей становится потребность в непрерывном последовательном процессе творческого образования. Этот процесс ускоряется во времени, идёт наполнение информации во всех областях знаний и достижений.

К настоящему времени существует достаточно много определений, касающихся термина «образование» как многокритериальной категории, которая подразумевает процесс, деятельность, имеет цель, задачи и их результат. Все эти определения, несмотря на существенные различия, являются общими, когда образование рассматривается как процесс.

Официальные документы, например, Закон Республики Казахстан «Об образовании» формулирует понятие «образование» как непрерывный процесс воспитания и обучения, целью которого является достижение высшего уровня нравственного, интеллектуального, культурного и физического развития и профессиональной компетентности членов общества.

Российские специалисты, изучающие проблему образования (А.П. Егоршин, Н. Новгород) дают определение в более расширенном варианте и констатируют, что образование – это: 1) целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством (образовательных цензов); 2) общественно организуемый и нормируемый процесс постоянной передачи предшествующими поколениями последующим социально-значимого опыта, представляющего в онтогенетическом плане процесс становления личности в соответствии с генетической и социокультурной программой; 3) процесс трансляции культуры в системе социума с целью социализации личности (единичного представителя поколения); 4) синтез обучения и учения (индивидуальная познавательная деятельность), воспитания и самоопределения личности и индивидуальности; 5) процесс и результат усвоения человеком социального опыта, системы знаний, умений и навыков, необходимых для жизни в обществе.

Совершенно очевидно, есть некоторые существенные различия даже представленных двух определениях. Анализируя и другие достаточно интересные определения, можно сделать вывод, что существует и общепризнанный международный термин, который структурно определяет и классифицирует его, даёт возможность любому обществу (государству) ставить цель и приоритеты в сфере образования. Пример тому, это Международная стандартная классификация образования, которая определяет:

- образование, как организованную и обладающую преемственностью коммуникацию, преследующую цель обучения;

- обучение – любое улучшение в поведении, информативности, знаниях, понимании, взглядах, ценностях или навыках;

- коммуникация – отношения (деятельность) между двумя или более лицами, связанные с передачей информации: мысли, идей знаний, стратегий;

- организованная коммуникация – структурно-спланированная, имеющая определённую последовательность деятельности организации образования, создающей учебную среду и использующей методы обучения, посредством которых организуется коммуникация;

- преемственность коммуникации – образовательная деятельность, элементы которой обладают определенной деятельностью и непрерывностью.

В рамках менеджмента качества образование – это непрерывный, целенаправленный и устойчивый процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества и государства. Стоит задуматься, что интегрируя понятие «образование», необходимо его трактовать только как образовательный процесс в сложной многоуровневой и многофакторной сфере образования. Круг задач, возникающих в такой специфичной деятельности, достаточно обширен. Структурным ядром образовательного процесса является высшее образование, а предшествующее ему – довузовская подготовка и последующая ему – профессиональная компетентность в рамках идентификации входов и выходов образовательного процесса. Где непрерывность будущего образования, должна обеспечивать творческий и новаторский характер, дальнейшее развитие системы оперативного обновляемого образования в течение всей жизни человека, практическую направленность образования, её адекватность потребителям и задачам развития экономики, культуры, науки и технологий.

Последовательность же обеспечивается условиями и гарантией качества образования, фундаментальностью и глубиной общеобразовательных основ образования с учётом международных требований к образованию, специфической особенностью которого является целенаправленность, организованность (структурно-спланированная коммуникация) и устойчивость совокупности взаимосвязанных и взаимодействующих видов деятельности по обучению и воспитанию.

И, наконец, рассматривая категорию «архитектурное образование» в разрезе профессиональных проблем, необходимо отметить, что Международный Союз архитекторов, как организация, которая сближает национальные профессиональные институты, имеет непосредственный интерес и несёт ответственность за качество архитектурного образования в мире, учитывает существование сложных и многосторонних изменений в мире и рассматривает этот процесс как непрерывное усвоение архитектуры архитектурного образования.

Хартия ЮНЕСКО-МСА Архитектурного образования была основана в 1948 году, с целью добиваться установления международных стандартов компетентности в практике и международного признания квалификаций, защиты прав и статуса архитектора и признания их функций в обществе, продвигать и поощрять развитие архитектурного образования во всех его аспектах. В результате работы Хартия в ходе международных семинаров, встреч, аналитического исследования, определяет точную структуру образования архитекторов, работая для его развития с учётом различного культурного наследия, признавая важность разнообразия архитектурного образования.

Параграф третий Всемирной Декларации о Высшем образовании в двадцать первом столетии. Видение и Действие. гласит: «Высшее образование дало вполне достаточное доказательство своей жизнеспособности за столетия и своей способности изменить и привести к изменениям и прогрессу в обществе. Благодаря величине и темпу изменений общество стало всё более и более зависеть от знаний, и поэтому высшее образование и исследования теперь являются существенными компонентами культурного, социально-экономического и экологического развития индивидуумов, общин и наций. Поэтому высшему образованию самому предъявляют огромные требования, и оно должно претерпеть более радикальные перемены и обновление, чем когда-либо требовалось от него для того, чтобы наше общество, которое в настоящее время испытывает глубокий кризис ценностей, могло переступить через простые экономические соображения и включить более глубокие понятия этики и духовности».

Рассматривая Университет как основную структурную единицу учебных заведений в подготовке специалистов, в процессе становления любого образовательного учреждения, в настоящее время принимают формы такие как: предпринимательские, инновационные, национальные, неизбежно происходит процесс обрастания многочисленными периферийными структурами: научно-исследовательскими лабораториями и институтами, производственными, внедренческими,

консультативными, довузовскими центрами, научно-технологическими парками и т.д. Новые подразделения и центры могут быть связаны с руководящим ядром и внутренними академическими элементами либо тесной, либо относительно свободной связью. Результат общий: они ведут университет по направлению к двойной организации основных подразделений, в которых помимо традиционных кафедр и факультетов существуют дополнительные их центры, тесно связанные с внешним миром. Управляя процессами и постоянно их совершенствуя, можно выстраивать их такими, какими они нужны предприятию. Переход от функционального подхода к процессному – специфика современных международных требований в управлении качеством подготовки специалистов, результативности предприятия, оптимальности использования количественных и качественных ресурсов предприятия, наконец, качества самого процесса. Управление процессами неизбежно требует развития структуры предприятия (университета и всего комплекса, связанного с ним). Можно выделить лишь неполный ряд процессов, которые целесообразно идентифицировать как относительно самостоятельные центры.

Программа непрерывной последовательной профессиональной подготовки интегрируется по принципу опережающего профессионального развития, может быть эффективной лишь в случае системного её освоения. Вузы, выполняющие эту программу, убеждаются в целесообразности и эффективности данного стратегического направления. Это позволяет преподавательскому коллективу и студентам по-разному выйти из традиционных тисков усредненного образования, проявить свои творческие способности, волю и энергию.

В современном мире непрерывное последовательное архитектурное образование рассматривается как важнейший фактор политического, экономического и научно-технического прогресса. Постоянно идёт накопление научно-технической информации, приращение знаний в гуманитарной сфере, культурных знаний и, одновременно, увеличивается разрыв с производственной деятельностью человека. Зачастую становится очевидной неудовлетворенность руководителей предприятий – практиков в подготовке молодых специалистов, отказ от понимания образования как получения готовых знаний, где вузовская программа – это единственный его носитель.

Процесс последовательного непрерывного архитектурного образования призван совершенствовать существующую систему образования (юридически сегодня это независимые единицы процесса: довузовские – школа, лицей, колледж, институт, детская художественная школа; послевузовские – курсы повышения квалификации, школа высшего профессионального мастерства, магистратура, аспирантура, докторантура). Такая цепочка рассматривается как:

-дovuзовские образовательные услуги; -средне-специальная подготовка (колледж); -дополнительные образовательные услуги (военная подготовка, смежные области науки); -бакалавриат, магистратура (с возможными формами обучения: очное, заочное, дистанционное, сокращённые курсы и т.д.); послевузовская подготовка; -подготовка кадров высшей квалификации; -научно-исследовательские центры и научно-производственная деятельность; -материально-техническое обеспечение (издательства, библиотеки, электронные информационные ресурсы и др.).

Выдающийся архитектор-новатор XX века Мисс Ван дер Роэ сказал: «Архитектура должна рождаться от поддерживающих и направляющих сил цивилизации». Цивилизация стремительно развивается. Пожизненное образование – ди-

тует время, выдвигает современное общество, убедительно подталкивает научно-технический процесс и ускоренное развитие постиндустриальной эпохи и всё ускоряющийся поток информации.

Актуальным для архитекторов становится разговор о непрерывном последовательном процессе творческого (архитектурного) образования. Причина достаточно просто формулируется – это потребность рынка труда. Программные документы многих государств компонент образования ставят в ряд одних из приоритетов своего дальнейшего развития.

Одной из специфических особенностей творческого (архитектурного) образования является то, что, для того, чтобы обучаться в ВУЗе одной из этих профессий, необходимы элементарные умения и навыки будущей профессии, определённый уровень самодисциплины, находиться в соответствующей социальной и материальной среде и, наконец, иметь талант. А закончив ВУЗ – совершенствовать свой профессиональный уровень. Учиться по-новому, видеть повседневные проблемы, нестандартно подходить к решению проблемы, быть на пике достижений новых технологий в разных областях знаний и умело их применять, опережать время, глубже понимать роль культурного наследия и его ценность. Другой спецификой творческого последовательного непрерывного образования можно назвать индивидуальный подход к процессу образования личности, который предопределяет наращивание творческого потенциала и формирует личность.

Специфический характер архитектурного как творческого образования с его уникальными требованиями прописывается в официальных документах (Стандарт образования специальности, Строительные нормы и правила проектирования учебных зданий), например, помещения, в которых обучается студент, будущий специалист; время обучения каждого этапа, по годам, как правило, превышающее любые другие технические специальности; соотношение преподаватель/студент, специалистов нельзя готовить массово – тенденция к индивидуальной подготовке – верный путь, и соответственно – затратная, финансовая сторона получения творческого образования, однако, каким бы не был уровень и вид финансирования, необходим более широкий доступ к архитектурному образованию – это не только важно для потенциала государства, но также выгодно и для общества в целом, освещая вклад архитектуры в создание гуманитарных и эстетических ценностей в течение веков.

Человек никогда не бывает слишком молодым, чтобы учиться и никогда не чувствовать себя уже ненужным, если он понимает своё участие в окружающем его мире, вне зависимости, является ли он архитектором, заказчиком, строителем, пользователем или просто информированным гражданином, рассматривая проблему устойчивого развития окружающей жилой среды.

Ввиду специфики творческого (архитектурного) образования, фактически последовательное непрерывное образование и знания в областях дисциплин, которые интересуют общество в целом (технические, искусства и сферы услуг), их способность учитывать экологические последствия своих действий, их этика и способность поставить социальные, экономические и культурные вопросы, позволяют им предлагать последовательный выбор политики или, формулировать проблемы и определять последствия принятых решений. И, наконец, специалисты творческих профессий обладают способностью вдохновлять других своим творчеством, новаторским подходом к любой, даже незначительной проблеме, своей неповторимостью.

Библиографический список

1. Бархин, Б.Г. Методика архитектурного проектирования. – М.: Стройиздат, 1993.
2. Степанов А.В. Глобальное и региональное в архитектурном образовании // Глобальное и региональное в архитектурно-художественном образовании: материалы международной научной конференции МАПАШ. – Казань: КГАСА, 1990.
3. Архитектурное образование на перепутье: выбор траектории: Материалы международной научной конференции. – Вологда, 2007.
4. Менеджмент, маркетинг и экономика образования: учебное пособие / под ред. А.П. Егоршина. – Новгород: НИМБ, 2001.
5. МСКО – 1997. Международная стандартная квалификация образования.
6. МСА-ЮНЕСКО. Международный Союз Архитекторов. МСА и Архитектурное образование. Соображения и рекомендации. - М., Изд-во «Архитектура – С», 2004.

Статья поступила в редакцию 26.02.10

УДК 811. 161. 1' 37

*Е.А. Колесникова, аспирант СФУ, г. Красноярск, E-mail: lena_kolesnikova@list.ru***РУССКАЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ В ПЕРИОД ФОРМИРОВАНИЯ (КОНЕЦ XVIII – НАЧАЛО XX ВВ.)**

Статья посвящена малоисследованному периоду развития русской лингвистической терминологии – конца XVIII – первой половины XX вв. В работе рассмотрены особенности системных отношений в сфере русской лингвистической терминологии, а также причины их возникновения.

Ключевые слова: формирование лингвистической терминологии, системные отношения в сфере русской лингвистической терминологии, калькирование терминов.

Русская лингвистическая терминология в своем формировании и развитии прошла длительный путь. Первые сведения о русской грамматической науке относятся приблизительно к X – XI вв., то есть к тому времени, когда в древнерусском государстве культура и образованность достигли достаточно высокого уровня. Внутренние и внешние государственные потребности требовали подготовки грамотных и знающих людей. Однако самобытных национальных памятников письменности, существовавших до XV века, очень немного. Первые собственно грамматические работы на Руси начинают появляться в XV – XVI вв. Все они испытывали влияние античной лингвистической традиции – греческой или латинской. Эта традиция сказывалась в расположении материала, в терминологии, а также в трактовке тех или иных грамматических фактов. Эта традиция в одних случаях восходит к греческой, в других – к латинской [1, с. 6].

Изучению лингвистической терминологии ранних восточнославянских грамматик, а также грамматик собственно русских эпохи Средневековья посвящен ряд серьезных исследований. О проблеме образования первых русских лингвистических терминов писали Б.А. Успенский (1958), П.С. Кузнецов (1958), В.В. Щеулин, В.И. Медведева (1965), Р.М. Трифонова (1967), Ф.М. Березин (1979), В.В. Колесов (1981, 1991), Н.Б. Мечковская (1984). Дальнейшему же развитию русской лингвистической терминологии уделено исследователями мало внимания. Наша статья – попытка заполнить эту лауну.

Как известно, первые грамматические сведения славяне почерпнули из греческих руководств в эпоху переводов на старославянский язык служебной, четвѣй и патристической литературы.

Существует мнение, согласно которому «языкознание в Древней Руси, как и следовало ожидать, носило вполне определенный подражательный характер» [2, с. 149]. С.К. Булич говорит о бессмысленных компиляциях ненаправленного характера. Первые грамматические сочинения, по мнению Р.М. Трифоновой, можно рассматривать «как первый и очень несовершенный опыт наложения типологических схем одного языка (греческого или латинского) на другой родственный язык (славянский), в результате чего зародилась славянская грамматика и грамматическая терминология» [3, с. 6 - 9]. Почти все термины первых грамматик представляют собой кальки (словообразовательные, семантические, фразеологические) соответствующих греческих и латинских терминов. Такой перенос терминов из греческих и латинских грамматик в славянские классифицировался А.Д. Вейсманом и В.К. Поржезинским как совершенно рабский и механический. Это в известной степени, по мнению Р.М. Трифоновой, правильно, так как переводчики и составители первых грамматик совершенно не пытались в терминах отразить специфические свойства славянского языка. Наши первые грамматисты, с одной стороны, вводили под влиянием античной грамматики такие категории, которые совершенно не свойственны славянскому грамматическому строю, с другой стороны, у них отсутствовали некоторые весьма важные категории только потому, что их не было в латинском и греческом языках [4, с. 14]. Калькирование терминов отражало стремление переводчиков и создателей грамматик сделать термин мотивированным, понятным благодаря соотнесенности со словами родного языка. Поскольку сам перевод был слишком буквальным, а иногда

неточным, то в результате калькирования часто создавались слова, имеющие внешне славянский облик, но столь же не мотивированные, как и греко-латинские термины. Поэтому некоторые грамматические термины при своем появлении уже не были мотивированными («залог», «изложение», «супружество»). Процесс развития терминологии в первых грамматиках, по мнению ряда исследователей, проявляется как чисто количественное накопление терминов.

Однако В.В. Колесов, ссылаясь на современные исследования, опровергает «эту механистическую, весьма поверхностную, основанную на формальных предпосылках концепцию развития древнерусских лингвистических знаний». Исследования, о которых говорит В.В. Колесов, «включают развитие русской грамматической мысли в общую цепь развития идеологических, политических и культурных знаний Средневековья, эпоху становления и расцвета Московского государства, т.е. делают ее фактом собственно русской культуры, несмотря на несомненно южнославянский источник – грамматику «О осмихъ частехъ слова» [4, с. 212]. Исследователь так оценил положение дел в науке о языке в Средние века: «отсутствие отработанной лингвистической терминологии соответствует уровню развития науки в Средние века. Многие понятия воспринимались еще крайне расплывчато, грамматические категории осознавались в синкретизме основных их значений. Выделение отдельных лингвистических единиц часто производилось по случайным, внешним признакам, носило конкретно-чувственный характер, что косвенным образом указывает на полное отсутствие абстрактных, научных, собственно лингвистических представлений об объекте языкознания. Одни и те же представления развились в грамматике и логике, эти источники были разного происхождения и при том часто переводились не на Руси. Поэтому терминология оказалась не выдержанной последовательно, она еще не устоялась. Широко представлены термины-дубликаты... Не отработаны понятия, связанные с основными глагольными категориями (залог, время, наклонение), потому что компиляция «О осмихъ частехъ слова» составлена в то время, когда южнославянский книжник, переводивший греческий текст, мог еще соотнести греческие категории языка с архаическими формами своего родного языка, особенно в его церковнославянском варианте... Компилятивный характер сочинения, а вовсе не его зависимость от греческого источника объясняет неопределенность и неустойчивость его терминологии...» [4, с. 236].

Дело осложнялось также абстрактностью грамматического значения. «Если содержание отдельного лексического значения в целом может быть истолковано с помощью синонимов, то для грамматического значения, - пишет Н.Б. Мечковская, - этот путь, как правило, не годится» [5, с. 92]. Для грамматического значения, как правило, не находится лексических синонимов или достаточно близких аналогов.

В конце XV – начале XVI вв. завершилась эпоха синтеза двух грамматических традиций, греческой и латинской. Однако об окончательном отходе от античной традиции печатных грамматик говорить еще рано. Так, Лаврентий Зизаний полностью ориентирован на греческую традицию; Мелетий Смотрицкий, положив в основу своей грамматики латинскую традицию, все-таки не смог еще оторваться от греческой традиции.

Основные линии развития грамматической мысли в России XVII – начала XVIII вв. полностью соответствуют аналогичному развитию грамматических представлений того же времени на Западе. К концу XVII в. уже сложилось полное представление о языке, его функциях, его категориях и были выработаны самые первые понятия и определения [4, с. 254].

По словам В.В. Колесова, «русские книжники в процессе многолетнего коллективного труда смогли выбрать то, что полнее соответствовало грамматической системе их собственного языка и, в конце концов, завершить создание новой грамматической системы русского языка в теоретическом и прикладном значении (в начале XVIII в.)» [4, с. 222].

Одним из наиболее распространенных типов системных отношений в сфере русской лингвистической терминологии конца XVIII – первой трети XX вв. была синонимия. Зачастую синонимические ряды составляют термины, заимствованные из латинского или греческого языков, термины русского языка с различной степенью мотивированности, а также термины, называющие различные признаки сложного грамматического понятия. Различный подход к рассмотрению лингвистического понятия, различные основания для выделения признаков, положенных в основу наименования, стали причиной образования ряда терминов, являющихся идеографическими синонимами.

Так, буквы *л, в, м, н, р* в грамматиках М.В. Ломоносова, В.П. Светова, А.А. Барсова, Н.Г. Греча получили наименование *плавные буквы*. Этим термином Н.Г. Греч определил буквы, которым предшествует призвук (шева). *Если шва, или едва приметный звук, слышимый при отдѣльномъ произнесеніи всякой согласной буквы, предшествуетъ оной, то б у к в а сія именуется п л а в н о ю ... Плавныя буквы суть: р, л, н, м* [6, с. 65]. А.А. Барсов *плавными* назвал буквы, произносимые плавно после согласных. *...п л а в н ы я, которыя названы симъ именемъ потому, что послѣ другіхъ согласныхъ плавнѣе произносятся нежели другія, каковыхъ есть пять: в, л, м, н, р, на пр. въ слвоахъ дворѣ, тварѣ, благѣ, плыву, намень, затмѣніе, дни, книги, зри, смотрю* [7, с. 52]. В то же время эти буквы (*л, м, н, р*) исследователь назвал *неизменяемыми*, т.к. они не изменяются под влиянием окружающих их согласных букв. *...неизмѣняемая, л, м, н, р, которыя для свойства другіхъ согласныхъ непосредственно съ ними соединяемыхъ, спереди ли или послѣ ихъ ни какъ перемѣняются* [7, с. 52].

В «Филологических наблюдениях...» Г.П. Павского буквы *м, н, р, л* названы *полугласными*, т.к. они объединяют в себе свойства гласных, согласных и придыханий. *...п о л у г л а с н ы я м, н, р, л я называю ихъ полугласными потому, что онѣ частію сохраняютъ свойства согласныхъ, частію сближаются съ придыханіями и гласными. Стоя предъ гласными, онѣ сохраняютъ всѣ свойства согласныхъ, а стоя послѣ гласныхъ, онѣ часто измѣняются на придыханія и гласны* [8, с. 46]. Термины *плавная буква, неизменяемая буква и полугласная буква* образуют ряд понятийных синонимов, значения которых различаются существенно.

Примером синонимии, обусловленной выделением различных аспектов рассмотрения грамматического понятия, являются термины *взрывной согласный – мгновенный согласный*. Звуки *к, г, т* исходя из артикуляционного аспекта называются *взрывными*, исходя из акустического – *мгновенными*. То же касается терминов *фрикативный согласный – длительный шумный согласный – спирант*. С артикуляционной точки зрения звуки, возникающие в результате трения выдыхаемого воздуха через щель в полости рта, получили название *фрикативные звуки* (фр. *fricative*, от лат. *fricare* – тереть). Это основание позволило В.А. Богородицкому назвать такие звуки *придувными*. При их произнесении *«...воздухъ выдувается (продувается) черезъ суженіе между языкомъ и нѣбомъ. Отсюда такіе согласные...называются... придувными»* [9, с. 56]. С акустической точки зрения, такие звуки могут быть названы *длительными* или *спирантами* (*spirans, -ntis*), что в переводе с латинского означает «дующий, выдыхающий». Заметим, что в

греческом языке согласные звуки по характеру звучания также подразделялись на немые или мгновенные (которые не могут быть произнесены без помощи какого-либо гласного звука) и звучные или длительные (произносимые и без помощи гласного).

Отдельную группу составляют синонимические ряды, представленные терминами-кальками или заимствованиями из греческих и латинских языков с соответствующим термином национального языка. При этом термины-синонимы, составляющие синонимические ряды, являются точными синонимами, значения которых полностью совпадают. В качестве таких синонимов выступают термины *придыхательный звук – аспират*. *Aspiratus* в переводе с латинского означает «придыхательный». Сюда же относятся термины *неслоговой звук – консонант* (*consonans, -ntis*); *слоговой звук – сонант* (*sonans, -ntis* – звучащий). *Мягкий согласный звук* выступает синонимом термина *палатальный согласный* (н.-лат. *palatalis*, от лат. *palatum* – небо), соответственно *твердый согласный* является синонимом термина *непалатальный согласный*. Термин-калька *правописание*, образованный на основе национального языка, является синонимом термина *орфография* (греч. *orthographia*, от *orthos* – правильный и *graphō* – пишу). Русские термины *словоударение – слогаударение – гласоударение* выступают в качестве синонимов термина *просодия* (гр. *prosodie* – ударение, припев), представляющего собой транскрипцию термина, употреблявшегося первоначально греческими грамматистами для обозначения (независимо от основной артикуляции звука) любой дополнительной особенности речи: интонации, придыхания, количества и проч. Однако обычно данным термином обозначались те из этих особенностей, которые были связаны с метрикой, в частности долгота или количество.

Зачастую термины, образующие синонимические ряды, созданы на национальной почве, при этом они обладают различной степенью мотивированности.

В ряду терминов *действительный глагол – переходящий глагол* второй термин является мотивированным по сравнению с первым. *Переходящий глагол* выражает действие, переходящее (распространяющееся) на предмет. В ряду *непереходящий глагол – средний глагол* мотивированными являются оба термина, однако, на разном основании. *Непереходящий глагол* выражает действие, не переходящее на предмет, действие, не предполагающее предмета, на который оно может быть направлено. *Средним* же этот глагол назван потому, что занимает срединное положение между *действительным и страдательными глаголами*. *Глаголь совокупный можетъ выражать дѣйствие двоякое: во-первыхъ, выходящее изъ предѣловъ главнаго предмета, простирающееся на дугой, второстепенный предметъ (напримѣръ: я читаю книгу, ты пишешь картину, онъ пьетъ воду); во-вторыхъ, дѣйствіе, невыходящее за предѣлы дѣйствующаго предмета, внутреннее его движеніе, состояніе; напримѣръ: я сижу, ты стоишь, онъ спитъ. Первые изъ сихъ глаголовъ именуется переходящими, или дѣйствительными, а послѣдніе непереходящими, или средними. Сіе послѣднее наименованіе дано имъ потому, что они занимаютъ среднее место между дѣйствительными и страдательными* [6, с. 250].

Различной степенью мотивированности обладают термины, составляющие синонимический ряд *возносительное местоимение – относительное местоимение – соединительное местоимение*. В.В. Виноградов обратил внимание на то, что смысловая атмосфера слова *относительный* очень далека от значений глаголов *относить* – *относить*, *относиться* – *относиться* и существительного *отношение*. Это дает основание полагать, что судьба слова *относительный* в значительной степени зависела и от своеобразия его научного употребления, и от стороннего влияния (ср. во французском языке отношение слов *relatif* *relativité* к *rapport*, *rapports*). И действительно, есть все основания думать, что слово *относительный*, образовавшееся не раньше середины XVIII в., было связано с латинским и вместе с тем интернациональным научным термином

relativus. Так, грамматический термин относительное местоимение установился (впрочем, не ранее конца XVIII в.) для передачи латинского *pronomen relativum*. Раньше — в XVII и XVIII вв. — *relativus* в его грамматическом применении переводилось, то есть калькировалось, посредством слова возносительный. В «Немецко-латинском и русском лексиконе» 1731 г. слова относительный еще нет. Не указано это слово и в «Лексиконе российском и французском» 1762 г. Однако в 70—80-х годах оно было очень употребительно в высоком и среднем слоге русского литературного языка.

Все три термина, составляющие ряд синонимов *сказательный – предложный – местный падеж*, обладают ясной мотивированностью. Так, *сказательный падеж* – это форма падежа, обозначающая тот предмет, о котором что-либо «сказывается», *предложный падеж* представляет собой такую форму, которая употребляется только с предлогом, наконец, *местный падеж* обозначает «место».

Помимо синонимов, для лингвистической терминологии характерно наличие вариантов. Однако встречаются они гораздо реже. Варианты лингвистических терминов можно разделить по известным типам: фонетические варианты: *междуметие – междометие, доегласная буква – дугласная буква, троегласная буква – тригласная буква, орфография – ортография*; словообразовательные варианты: *помогательный глагол – вспомогательный глагол, членораздельный звук – членобразный звук*; лексические варианты: *неопределенно существительное – неопределенно существительная степень, местоимение – местоимение-существительное, морфема – морфологическая часть*.

Таким образом, синонимия в сфере русской лингвистической терминологии конца XVIII – начала XX вв. была одним из наиболее распространенных явлений. При этом наблюдаются две основные разновидности синонимов: точные, значения которых полностью совпадают, и понятийные, в значениях которых наблюдаются существенные расхождения.

Точные синонимы составляют синонимические ряды, в которые входят, во-первых, термины, образованные на основе русского языка, и заимствованные; во-вторых, заимствованные термины из греческого или латинского языков; в-третьих, термины собственно русского языка. Распространение точных синонимов связано со степенью сложностью самого лингвистического понятия. Наблюдения показали: чем сложнее понятие, тем меньше вероятность употребления сильных синонимов.

Понятийные синонимы характерны для сложных лингвистических понятий, не изученных до конца. В основу наименования таких понятий разными исследователями были положены различные признаки, в зависимости от того, какой точки зрения придерживался исследователь. При наименовании понятия лингвисты стремились ввести более мотивированный термин. Кроме того, к понятийным синонимам в большинстве случаев относятся «исторические» синонимы, значения которых могут значительно различаться в связи с развитием самого учения о языке.

К основным причинам распространения синонимии, на наш взгляд, относятся: 1) влияние античной традиции на современное учение о языке, повлекшее за собой активное употребление греческих или латинских терминов, 2) процесс демократизации языка (наряду с заимствованным термином употреблялся термин, образованный на национальной почве), 3) стремление к созданию более мотивированного термина, 4) употребление терминов, сформированных на основе современного языка, и терминов, выходящих из активного употребления.

Антонимия терминов базируется на противоположности обозначаемых ими понятий. Есть все основания согласиться с точкой зрения В.П. Даниленко, согласно которой явление антонимии в терминологии представлено едва ли не шире, чем в общелитературном языке. То же самое можно сказать и о родо-видовых отношениях, распространенных не только между словами общелитературного языка, но и в сфере терминологии [10]. Русская лингвистическая терминология богата

примерами подобного рода оппозиций. Существование антонимии и родо-видовых отношений в сфере лингвистической терминологии обусловлено сложностью отношений между понятиями данной научной области.

Так, в качестве антонимов выступают термины *однократный вид – многократный вид, первообразный глагол – производный глагол, простой глагол – сложный глагол, определенное имя – неопределенное имя, сложное имя прилагательное – простое имя прилагательное, ближайшее значение слова – дальнейшее значение слова* и т.д.

Исследования показали, термины-антонимы могут быть как однокоренными (*лабиализованный гласный звук – нелабиализованный гласный звук, определенный вид – неопределенный вид, окончательный вид – неокончателный вид, правильное имя – неправильное имя, многократный вид – однократный вид* и т.п.), так и разнокоренными (*открытый гласный звук – закрытый гласный звук, шумный согласный звук – сонорный согласный звук, начинательный вид – окончательный вид* и т.п.).

В сфере русской лингвистической терминологии доминируют комплементарные антонимы (Л.А. Новиков), то есть обозначающие такие понятия, между которыми невозможно существование среднего члена. К подобным относятся термины-антонимы *внутренняя альтернатива – иноязычная альтернатива, чистая гласная буква – растворенная гласная буква, сложное предложение – простое предложение* и проч.

Однако встречаются и примеры обозначения контрарной противоположности понятий, допускающей средний член. К ним относятся термины *твердая гласная буква – средняя гласная буква – мягкая согласная буква, твердая согласная буква – средняя согласная буква – мягкая согласная буква, гласная полное образования – гласная, произносимая полупрошепотом – гласные, образующиеся шепотом, долгий звук – полудолгий звук – краткий звук – очень краткий звук, широкий звук – средний звук – узкий звук*.

Примером родо-видовых отношений является соотношение термина-гиперонима *язык* и его гипонимов-словосочетаний: *общий язык, народный язык, общенародный язык, простонародный язык, философский язык, книжный язык, разговорный язык, письменный язык, мертвый язык, живой язык, ученый язык, а также просторечие*. К родо-видовым отношениям в сфере лингвистической терминологии относятся соотношение термина-гиперонима *залог* и гипонимов-словосочетаний *действительный залог, страдательный залог, возвратный залог, взаимный залог, средний залог, общий (отложительный) залог, приходительный залог, не-приходительный залог, средне-страдательный залог, переходящий залог, непереходящий залог. Союз – термин-гипероним*, по отношению к которому термины *простой союз, сложный союз, двучленный союз, сопрягательный союз, разделительный союз, условный союз, противительный союз, вынословный союз, наносительный союз, подчинительный союз, недоуменный союз, предыдущий союз, последующий союз, прилагательный союз, подлагательный союз, общий союз, позвоительный союз, положительный союз, последовательный союз, примерный союз, соединительный союз, заключительный союз, содержательный союз, уступительный союз, первообразный союз, производный союз, предположительный (желательный) союз, вопросительный союз* являются гипонимами.

Антонимия и родо-видовые отношения относятся к наиболее распространенным явлениям в области лингвистической терминологии, отражая сложность и разнообразие отношений между лингвистическими понятиями.

Многозначность в области лингвистических терминов изучаемого периода не была столь распространенным явлением, как синонимия или антонимия. Она представлена небольшим количеством терминов. Так, многозначным был термин *буква*, употреблявшийся в нескольких значениях. Во-первых, под буквой в отечественных грамматиках понимали графический знак, служащий для передачи на письмо звука (неразделимой части слова); во-вторых, составную часть слова; в-третьих, - собственно звук. Следовательно, несколько

значений имел и термин *звук* (*членобразный, членораздельный звук*). Изначально в отечественных грамматиках не были четко разведены понятия *звук* и *буква*, поэтому в одном из своих значений *звук* выступает в значении *буквы*. Ф.Ф. Фортунатов употребляет термин «*звуковой комплекс*», определяя его как знак для выражения чувствований: *Звуки речи или звуковые комплексы ... становятся знаками языка, именно знаками для выражения чувствований... Эти знаки, образующие видоизменения знаков языка в речи, представляют собою, следовательно, сами знаки речи, как произнесения знаков языка* [11, с. 122].

По мнению же А.А. Потебни, *звук* – это не знак, а лишь форма знака: *...звук в слове не есть знак, а лишь оболочка, или форма знака; это т. ск. знак знака* [12, с. 17]. И.А. Бодуэн де Куртенэ определяет *звук* как антропофонически неделимую величину, Н.В. Крушевский – как акустически неделимую величину, физиологически представляющую собой совокупность разнообразных, но координированных работ [13].

В.А. Богородицкий определяет *звук* как колебание воздуха. С точки зрения анатомофизической, *звук* – это комплекс мышечных работ говорильного аппарата, возбуждаемых импульсами головного мозга; с точки зрения звукоощущения, это слуховое представление [9].

Таким образом, можно предположить, что причина многозначности термина «*звук*» кроется в развитии фонетических представлений о звуке и лингвистической мысли вообще; в различных подходах к рассмотрению уже существующего понятия.

Причинами многозначности, как показало исследование, являются: 1) влияние классических языков, 2) малая разработанность многих грамматических понятий, 3) достаточно быстрое развитие лингвистической науки.

Меньшим количеством примеров представлена омонимия в сфере изучаемой терминологии. См., например, отношения терминов *ударение¹* и *ударение²*. *Ударение¹* – выделение одного или двух *складов* в слове повышением голоса. *Разностью возвышения и унижения* составляет ударение, когда в речении один *склад* или два *выше* других *голосов* *восходят*. Например: *Земля дневною теплотою нагрѣвается: мя, дне, то, ва, суть склады повышенные или имеющие на себе ударение...* [14, с. 404, п. 32]. Н.Г. Курганов определяет *ударение* как средство различения слов одного *буквенного* (*звукового*) состава с различным (*лексическим*) значением через повышение или понижение голоса на каком-либо слоге. *Ударение есть средство возвышения или понижения голоса для указания различия въ словахъ разнаго знаменованія а одного выговора* [15, с. 4]. *Ударение есть возвышеніе, или утесненіе либо униженія голоса въ письме и въ чтеніи или говореніи хралимое измѣненіе* [15, с. 106 – 107].

А.А. Барсов, определяя *ударение* как выделение слога в слове через повышение или понижение голоса, замечает, что *ударение* ставится над основанием слога – гласной буквой, которая выделяет ударный слог на фоне остальных слогов слова. *Имена буквъ при складываніи выговариваются тише и ниже, а складъ самый изъ нихъ происшедшій выражается нѣсколько громче и выше; чего ради оный здѣсь въ примѣрахъ и означенъ вѣздѣ сверху наискось проведенною черточкою, что называется сила или удареніе* [7, с. 69]. По Н.И. Гречу, *ударение* – средство соединения слогов в слове *...буквы соединяются для составленія слога, однимъ общімъ дыханіемъ; слоги же въ многосложныхъ словахъ совокупаются посредствомъ ударенія* [6, с. 90]. П.М. Перевлесский дает более широкое определение понятия *ударение*. *Ударение¹* – это выделение наиболее значимой единицы. *Ударением при произношеніи... называется повышение или усиление голоса над тем, чему хотим придать большіе силы и значенія... Оно всегда соединено с некоторымъ протяженіем, и прежде такъ замечательно называлось у нас силою* [16, с. 128].

Ударение² – состояние частей говорильного аппарата при произнесении согласных *б, г, д, к, л, м, н, т, п, ч, ц*. *Удареніе или крутымъ разведеніемъ частей органических*

производятся б, г (в глазъ), д, к, л, м, н, т, п, ч, ц [14, с. 401, п. 23].

В качестве омонимов выступают термины *полугласная буква¹* и *полугласная буква²*. *Полугласная буква¹* – звук, возникающий в гортани и теряющийся до выхода из ротовой полости. *Гласный звукъ можетъ быть, при произношеніи своемъ, сокращаемъ или усиливемъ, или сливаемъ съ другими гласными звуками: отъ сего происходятъ два новые рода буквъ: полугласныя и двугласныя. Полугласныя буквы въ Русскомъ языкѣ три: ъ, ь, ѣ* [6, с. 59]. *Полугласная буква²* – буква, сочетающая в себе свойства гласных букв, согласных и придыханий. *...п ол у г л а с н ы я м, н, р, л. я называю ихъ полугласными потому, что онѣ частію сохраняютъ свойства согласныхъ, частію сближаются съ придыханіями и гласными. Стоя предъ гласными, онѣ сохраняютъ всѣ свойства согласныхъ, а стоя послѣ гласныхъ, онѣ часто измѣняются на придыханія и гласны* [15, с. 46].

Омонимичными являются термины *вид¹* и *вид²*, *вид³*.

Вид¹ – Разновидность, тип, составляющий компонент рода. *Все вещи на свете совокупаются в некоторые общества ради взаимного подобія, которое называется однимъ именем. Например, орель, ястребъ, лебедь... состоятъ подъ единымъ именемъ птица, что знаменуетъ род, а орель, ястребъ, лебедь... и другіе птицы суть виды. Подобнымъ образомъ человекъ есть род, а воинъ, судья... суть виды и различаются на верхніе и нижніе* [14, с. 498 – 409, п. 48]. Вид в таком понимании может быть верхний и нижний. *Верхніе виды могутъ быть сами родами и заключать в себе нижніе виды, например: судья в рассужденіи человека есть вид, а в рассужденіи Якова, Федора, Иванаи прочихъ именъ есть род, ибо судья можетъ быть Иван, Яков, Федор, которые суть виды и называются имена собственные, а прочіе виды и роды: птица, орел... - суть имена нарицательные* [14, с. 409, п. 48].

Вид² – Образование производных имен существительных и прилагательных. *Видъ есть различіе между первообразнымъ и производнымъ словомъ. Видовъ два; первообразный и производный* [15, с. 7].

Наконец, *вид³*, впервые подробно рассмотренный Гречем, – это форма глагола, в которой выражен характер протекания действия с точки зрения определенности/неопределенности, однократности/многократности, завершенности/незавершенности. *...во временахъ грамматическихъ, т.е. въ формахъ языка, коими выражаются времена, могутъ быть выражены еще нѣкоторыя постороннія обстоятельство, коими ближе опредѣляется значеніе и обликъ дѣйствія. Сіи построенія обстоятельство дѣйствія или времени суть слѣдующія: можно выразить; а) что дѣйствіе совершалось, совершается или будетъ совершаться неопредѣленно или опредѣленно; напримеръ: слово плавать, означаетъ дѣйствіе плаванія неопредѣленно...а слово плыветъ, выражается опредѣленно, что человекъ совершаетъ сіе дѣйствіе именно въ то время, о которомъ говорится; б) что дѣйствіе совершалось или совершается одинъ разъ (толкнуть) или совершается много разъ (талкивать); в) что дѣйствіе кончено (подписалъ), или не кончено (подписывалъ). – формы, служація къ выраженію сихъ обстоятельствъ дѣйствія, именуются видами. Различіе видовъ дѣйствія свойственно исключительно языкамъ Славянскаго племени* [6, с. 256]. Н.И. Греч выделяет шесть видов глагола: *неопределенный, многократный, определенный, однократный, несовершенный, совершенный*.

Есть основание полагать, что явление омонимии в сфере лингвистической терминологии – «побочный» результат стремления дать понятию более мотивированное наименование (например, *ударение¹* и *ударение²*, *полугласная буква¹* и *полугласная буква²*). В качестве причины омонимии в сфере терминологии можно назвать также столкновение античной и национальной традиций. Например, выделение *вида¹* («начертания») своими корнями уходит в античное прошлое. Пони-

мание вида² как грамматической категории восходит к отечественному учению о языке.

Рассмотрение системных отношений сфере русской лингвистической терминологии второй половины XVIII – начала XX вв., осмысление истории русской лингвистической мысли позволяют сделать следующие выводы.

Вторая половина XVIII – первая треть XX вв. – период формирования и становления русской лингвистической терминологии. Как систему, находящуюся на стадии становления, ее характеризуют следующие особенности.

Широкое употребление синонимов, как точных (значения которых полностью совпадают), так и понятийных (в значениях которых наблюдаются некоторые расхождения). Распространение точных синонимов в сфере русской лингвистической терминологии обусловлено, во-первых, влиянием античной традиции на учение о русском языке, во-вторых, процессом демократизации языка, начавшегося в XVIII в., в-третьих, параллельным употреблением терминов, сформированных на основе современного языка и терминов устаревших. Сложность лингвистических понятий – главная причина распространения понятийных синонимов лингвистических

терминов. В основу наименования таких понятий исследователями различных направлений были положены различные признаки. При этом лингвисты стремились ввести более мотивированные термины.

Помимо синонимии, русскую лингвистическую терминологию указанного периода характеризуют такие явления, как полисемия (многозначность), омонимия, антонимия, гипонимия. Но если многозначность и омонимия не были столь распространенными явлениями, то антонимия и гипонимия, напротив, были широко распространены. Они отражали сложность и многообразие отношений в сфере научных понятий.

Исследуемый материал может быть полезен для штудий в области исторического, синхронного терминоведения, для теоретического осмысления особенностей формирования терминологических систем в гуманитарной сфере, на занятиях по истории лингвистических учений, общему языкознанию.

Рассмотрение проблем лингвистической терминологии свидетельствует о необходимости разработки концепции и проекта Исторического словаря русской лингвистической терминологии.

Библиографический список

1. Березин, Ф.М. История русского языкознания. – М., 1979.
2. Булич, С.К. Очерки языкознания в России. – СПб., 1904.
3. Трифонова, Р.М. Истоки русской грамматической терминологии: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1967.
4. Колесов, В.В. Развитие лингвистических идей у восточных славян эпохи Средневековья // История лингвистических учений: Позднее Средневековье. – СПб., 1991.
5. Мечковская, Н.Б. Ранние восточнославянские грамматики. – Минск, 1984.
6. Греч, Н.И. Пространная русская грамматика. – М., 1830.
7. Барсов, А.А. Российская грамматика. – М., 1981.
8. Павский, Г.П. Филологические наблюдения над строем русского языка. – СПб., 1850.
9. Богородицкий, В.А. Очерки по языковедению и русскому языку. – Казань, 1909.
10. Даниленко, В.П. Русская терминология: Опыт лингвистического описания. – М.: «Наука», 1977.
11. Фортунатов, Ф.Ф. Избранные труды: В 2 т. – М., 1956. – Т. 1.
12. Потебня, А.А. Мысль и язык. – М., 1993.
13. Крушевский, Н.В. Очерк науки о языке // www.kls.ksu.ru/krush/workkrush.php.
14. Ломоносов, М.В. Полное собрание сочинений: В 10 т. – М. – Л., 1950 – 1959. – Т. 7.
15. Курганов, Н.Г. Письмовник, содержащий в себе науку российского языка со многим присвокуплением разного ученого и полезного вестешловия. – СПб., 1790.
16. Щулин, В.В. Хрестоматия по истории грамматических учений России / В.В. Щулин, В.И. Медведева. – М.: «Высшая школа», 1965.

Статья поступила в редакцию 06.03.10

УДК 304.2

М.Ю. Бакшеева, аспирант ЗабГГПУ им. Н.Г. Чернышевского, г. Чита, E-mail: marinabaksh1@rambler.ru

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДОЛОГИИ ИЗУЧЕНИЯ МОНТАЖА В ИСКУССТВЕ

Статья посвящена теоретическому изучению монтажа в искусстве с позиций теорий синергетики, деконструкции, коммуникации. Анализируется монтажность как способ восприятия и отражения действительности в искусстве, затрагивается монтаж как компонент эстетики постмодернизма.

Ключевые слова: монтаж, информация, синергетика, деконструкция, коммуникация, постмодернизм.

Сама идея (и тем более терминология) монтажа возникла не в живописи или графике; она принадлежит кинематографу, где и разработана с наибольшей последовательностью и логичностью. При этом много близкого монтажной системе объединения и развития художественного действия можно найти и в театре, прозе, поэзии, музыке 20 гг. XX в., а также в сфере пространственно-пластических искусств. Самое же главное, что в любом виде и жанре искусства 20 гг. система монтажных приемов оказывалась способной быть как бы палитрой современности, содержащей все ее социальные и духовные краски.

Теорию монтажа наиболее полно, глубоко и многосторонне разработал С. Эйзенштейн, обобщая и свою собственную творческую практику, и весь опыт искусств прошлого и настоящего. Из современных Эйзенштейну советских кинорежиссеров наибольший вклад в теорию и практику монтажа сделали также В. Пудовкин, А. Довженко, Л. Кулешов, Д. Вертов, Э. Шуб.

Элементы монтажности (и под влиянием кинематографа, и – что гораздо чаще – совершенно независимо от него) можно найти во многих видовых и жанровых вариантах советского искусства 20 гг. Для изобразительного искусства монтажность – одно из органических, природных и потому – традиционных качеств.

Кроме того, монтажность является способом восприятия и отражения действительности. Причинами являются факторы переходности, проявившиеся в мировоззрении, философии, способах коммуникации, в результате перехода от индустриального к информационному обществу. Развитие науки и техники также повлияло на способ мышления.

Метод коллажа/монтажа соответствует научным открытиям парадоксальных свойств физических феноменов — например, в квантовой физике «частица-волна». Свойство это было описано Д. Даниным в книге «Неизбежность странного мира» [1], что дало возможность раскрыть данное понятие для гуманитариев, неподготовленных к восприятию сложных

теоретических воззрений современной научной картины мира с позиций физики. К таким явлениям современного научного знания относятся также некоммутативность координатного и импульсивного представлений («нечто движется, но не находится в состоянии движения»), научный принцип дополнительности Н. Бора, инверсионная вариативность ОРТ-симметрии (теорема Людерса-Паули в интерпретации Ландау). Соответствие парадоксальным физическим законом было обнаружено и в человеческой физиологии. В 70гг. XX в. ученые обнаружили образное «монтажное» и «коллажное» ассоциативное мышление человека на уровне функционирования мозга». [2, с. 367].

Закономерно то, что новые открытия и усложнение картины мира отражаются в приемах искусства. Как пишет Л.Г. Бергер, использование в современном искусстве методов коллажа/монтажа «выявляют связи различных феноменов бытия, или, напротив, контрастно-парадоксальным образом сопоставляют их, побуждая к новому осмыслению. Нередкий их художественный парадокс алогичного соединения элементов — приводит к новому осмыслению, знаменуя качественный переход восприятия» [2, с. 363]. Прием этот, достаточно широко присутствующий в разных видах искусства, но наиболее полно проявивший себя в визуальных искусствах, что «соответствует и современным представлениям о несоизмеримой «полифонии» сознаний множества людей, как и релятивистскому представлению о человеческой личности — множественности возможных ее психологических обликов и нередко парадоксального сочетания ее свойств [2, с. 364].

Новое осмысление приемов, применяемых в искусстве, предполагает новые методологии их исследования, причем, в данном случае, не обязательно специфически искусствоведческие. В теории диссипативных структур школы И. Пригожина, являющейся одним из направлений синергетики, одно из важнейших открытий — теория хаотических процессов в сложных случайных динамических процессах. Но ведь и произведение искусства — сложная динамическая система, имеющая весьма неустойчивый порядок, который, по И. Пригожину, может породиться хаосом.

Ю.М. Лотман первым применил данную теорию к искусству и убедился в ее перспективности. Связано это с тем, что предмет анализа синергетики — сложные образования, где доминантными являются хаосогенные, случайные, вероятностные процессы [3, с. 337]. А это ведь очень близко специфике искусства. Кроме того, хаосогенность, случайность, вероятность процессов приводит к непредсказуемости, спонтанности закономерностей, что ярко получает претворение в художественном произведении. Значительной вехой стала работа А.Н. Колмогорова, где исследовался поэтический текст как саморазвивающаяся система, в которой выявлялась стохастичность внутритекстовых связей [4]. В последнее время все больше ученых обращаются к использованию в анализе искусства, особенно современного, отмеченного печатью использования современных технических средств, методов синергетики.

Философ и культуролог Ж.Деррида, чья теория деконструкции стала одним из основных концептуальных источников постмодернистской эстетики [5, с. 21], пишет: «... дело не в том, заметить или не заметить несистемное, а в том, что с ним дальше делать: вовсе отказаться от поиска системности или строить из несистемного систему, покуда хватит сил. ... за любой системой всегда будут маячить несистемные остатки, в нее не вошедшие, а в любой хаотической картине какие-то фрагменты начнут складываться в нечто более упорядоченное».

Интерес к «несистемным остаткам» сам Ж. Деррида объясняет переходной ситуацией в культуре, когда утверченный современной логоцентрической культурой линейный принцип мышления отмирает. Но отмирание линейного способа фиксации мысли в форме письма означает возврат к размытой и многомерной мысли, которая сохранилась «между строк». Вот

почему начало нелинейного письма потребовало перечитать все прежде написанное — но уже в другой организации пространства. Такой подход он считает особенно значимым для эстетической сферы, сопряженной с изобретением художественного языка, жанров и стилей искусства. В процессе деконструкции как бы повторяется путь строительства и разрушения Вавилонской башни, чей результат — новое расставание с универсальным художественным языком, смешение языков, жанров, стилей литературы, архитектуры, живописи, театра, кинематографа, разрушение границ между ними. И если можно говорить о методологии деконструкции в исследовании искусства, то ей свойственна принципиальная асистематичность, незавершенность, открытость конструкции, множественность языков, рождающая миф о мифе, метафору метафоры, рассказ о рассказе, перевод перевода [6, с. 220].

Классик структурной антропологии К. Леви-Строс, размышляя о специфике дискретного «дикого» и «неприрученного» мышления первобытного человека, охарактеризовал его как мышление бриколажное [7, с. 126]. С легкой руки исследователя термин «бриколаж» был введен в научный оборот и стал широко использоваться в постмодернистской эстетике. Художественно-эстетическая система постмодернизма, сложившаяся во второй половине XX в., обосновала плюрализм мировоззренческих моделей, признала существование культурного интертекста, сочетающего разные языки, стили и типы «письма». Постмодернистский текст, по определению Ж. Дерриды, — «след следов» [8, с. 46-47]. Писатель творит бесконечное множество культурных текстов, по-новому комбинирует прежние цитаты, перекодировывая их смысл. Так возникает постмодернистский гипертекст, построенный по принципу цитатного совмещения несоединимого, или бриколажа.

По поводу несистемности и раздробленности произведений искусства М. Маклюэн пишет, опираясь на произведения кубизма, т.к. в нем предполагается взаимная игра плоскостей. Этот «конфликт форм» растолковывает «сообщение» посредством вовлечения. Присходит переход от линейных соединений к конфигурациям. Восприятие, соответственно, таких произведений становится не последовательным, а мгновенным, а такое мгновенное сообщение выступает средством коммуникации [9, с. 9].

Кроме того, М. Маклюэн главным критерием периодизации истории выделял смену способов коммуникации [9, с. 190]. Он пытался доказать, что электронные технологии разрушили линейный принцип организации текстов в XX веке. Кинематограф, по его мнению, является наиболее адекватной моделью осмысленного проживания в мире. К тому же, в отличие от книги кино не требует от зрителя дополнительных усилий по достраиванию образов, являясь, по терминологии М. Маклюэна, горячим средством сообщения.

Опираясь на вышеизложенное, можно сделать вывод, что кинематографичность, наиболее ярко проявляющаяся в современном искусстве, и монтажный принцип построения текстов является воплощением нового принципа мышления, основанного на отказе от линейности и смене способов передачи информации.

Хотя монтажные принципы построения композиций в работах современных деятелей искусства очевидны (они присутствовали еще в работах мастеров ОСТА 20-30 гг.), на прием монтажа в искусстве длительное время не обращался взгляд теоретиков художественной культуры. Только в 1988г. Вышел в свет сборник статей под редакцией академика Б.В. Раушенбаха «Монтаж. Литература, искусство, театр, кино» (М., 1988) [10]. Правда, проблемы монтажа в изобразительном искусстве сборник почти не затрагивает, но его общие философски-эстетические основы освещены там весьма интересно. Особо следует отметить статью Вяч.Вс. Иванова «Монтаж как принцип построения в культуре первой половины XX в.».

Наиболее обстоятельно и полно о монтаже, применительно к изобразительному искусству пишет А. Каменский в книге «Романтизм и монтаж» [11]. Он рассматривает монтаж как прием разносторонне, проводя параллели между монтажом в разных видах искусства во многом опираясь на С.М.

Эйзенштейна. А. Каменский приходит к выводу, что монтаж является выразительным средством в живописи. Особое внимание автор уделяет рассмотрению монтажно построенных произведений живописи в контексте исторических эпох. Им выявляется также обусловленность использования монтажа как приема в живописи теми или иными авторами. Среди причин: философские, мировоззренческие, эмоциональные (теория гротеска) составляющие.

Сегодня прием монтажа требует пристального внимания, поскольку репрезентирует современное искусство, является маркером, характеризующим породивший это искусство XX в. Монтаж как прием является следствием некоторых трансформаций: мировоззренческих, коммуникативных, языковых, технологических.

Если рассматривать картину мира XX века динамически, то наиболее важным в этой динамике, как кажется, будет проблема поиска границ между текстом и реальностью. Радикальный метод решения - все, что мы принимаем за реальность, на самом деле текст, как это было у символистов, и в постмодернизме, - в целом не удовлетворяет среднему сознанию XX века. Не надо забывать, что именно XX век характеризуется повышенным вниманием к среднему сознанию, отсюда важность массовой культуры, которой, кстати, почти не было в XIX веке. Для среднего сознания XX века, привыкшего к чудесам техники и массовым коммуникациям, характерна противоположная постановка вопроса: все - реальность. И то и другое решение проблемы мифологично. Что значит «все реальность»? Человек, который смотрит триллеры и фильмы ужасов и играет в компьютерные игры, понимает, что это не

«на самом деле». Но в совокупной реальности XIX века, включающей в себя и вымысел как языковую игру, пусть даже просто необходимую для того, чтобы расслабиться, всего этого не было. Поэтому мы и говорим, что для рядового сознания человека XX века холодильник и триллер в каком-то смысле равным образом предметы реальности.

В XX веке очень многое изменилось по сравнению с XIX веком - понятие о пространстве, времени, событии. Все это интериоризовалось, то есть стало неотъемлемой частью неразрывного единства наблюдателя и наблюдаемого. Появилось так называемое «серийное мышление». Это еще одно фундаментальное отличие XX века от XIX века.

И пожалуй, третье и не менее важное - это то, что XX век понял, что ни одна картина мира в принципе, взятая по отдельности, не является исчерпывающей (принцип дополненности), всегда нужно посмотреть на то, как выглядит обратная сторона медали - только так можно более или менее адекватно судить о целом.

Таким образом, монтажность является неотъемлемым качеством произведений искусства. Подтверждением являясь теории синергетики, коммуникации, охватывающие внутреннюю структуру и организацию произведений искусства начиная со второй половины XX века. Особое место занимают открытия в области психологии и физиологии, указывающие на монтажное соединение воспринимаемой информации. Во многом на сознание человека XX в. повлияли особенности новой картины мира, связанной с переходом к информационному обществу. Можно говорить, что и в создании и восприятии искусства присутствуют элементы монтажа.

Библиографический список

1. Данин, Д.С. Неизбежность странного мира. - М.: Молодая гвардия, 1962.
 2. Бергер, Л.Г. Эпистемология искусства. - М., 1997.
 3. Лотман, Ю.М. Структура художественного текста. - М., 1970.
 4. Колмогоров, А.Н. Теория информации и теория алгоритмов. - М.: Наука, 1987.
 5. Деррида, Ж. О грамматологии. - М., 2000.
 6. Маньковская, Н.Б. Париж со змеями (Введение в эстетику постмодернизма). - М., 1994.
 7. Леви-Строс, К. Первобытное мышление. - М., 1999.
 8. Деррида, Ж. Позитивизм. - Киев, 1996.
 9. Маклюэн, М. Понимание медиа: внешние расширения человека. - М., 2003.
 10. Раушенбах, Б.В. Монтаж. Литература, искусство, театр, кино. - М., 1988.
 11. Каменский, А. Романтический монтаж. - М.: Советский художник, 1989.
- Статья поступила в редакцию 06.03.10

УДК 304

*Р.В. Колосов, аспирант Санкт-Петербургского Гуманитарного Университета Профсоюзов, г. Санкт-Петербург,
E-mail: roman_kolosov@mail.ru*

ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ТЕАТРА ОДНОГО АКТЕРА (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА РОССИИ XX ВЕКА)

В статье осуществляется обзор и анализ основных выразительных средств театра одного актера на основе творческого наследия великих русских артистов, творивших в XX веке.

Ключевые слова: театр одного актера, моноспектакль, выразительное средство, жест, ритм, сценическое пространство, реквизит.

В наши дни все более возрастает интерес общества к театру одного актера. На различных театральных фестивалях произведения малых форм конкурируют на равных с традиционными постановками. Невероятный успех Евгения Гришковца, «Оскар и Розовая дама» Алисы Фрейндлих в постановке В.Б. Пазы, многочисленные постановки Алексея Дементенко, спектакль «1900» Олега Меньшикова - вот те примеры, которые служат подтверждением необыкновенной популярности этого жанра сегодня.

Это происходит во многом благодаря особой специфике театра одного актера, которая соответствует и общественным настроениям, и тенденциям времени. Не случайно происходит бурное развитие данного жанра параллельно с распространением идей персонализма, ведь в основе этих идей и специфике

театра одного актера заложено понимание человека, личности как основы мира.

Яркая, творческая, креативная личность создает сценическое творение, увлекая за собой зрительный зал, заражая своими идеями, раскрывая этим истинные ценности бытия. Такое общение как никогда востребовано в эпоху глобализации, где подсознательно, наряду с провозглашением прав и свобод человека, насаждается абсолютная зависимость индивидуума от общества.

Происходит уникальный акт общения, диалога артиста и зрителя. Артист, не имея партнеров на сцене, обращается непосредственно к зрительному залу, заражая его своей творческой идеей, пробуждая в человеке позицию сопричастности, активной ответной реакции. Это самая главная ценность те-

атра одного актера, который всегда обеспечивает повышенное внимание и интерес к личности как к таковой.

Это поддерживается и обеспечивается определенным художественным кодом, характерным сугубо для этого необыкновенного театрального жанра. Этот код есть система особых выразительных средств и способов их применения на практике.

Об этом далее и пойдет наш разговор. Попытаемся заглянуть в творческие тайники и разгадать одну из основных загадок самого сложного театрального жанра – театра одного актера, где артист, стоя на сцене один на один со зрителем, способен удерживать внимание и интерес публики на протяжении всего спектакля.

Таким образом, можно озвучить суть данной работы: понимая уникальность и сложность жанра театра одного актера, необходимо проанализировать специфику основных используемых выразительных средств, чтобы приблизиться к пониманию того, на чем же все-таки базируется «мистика» данного жанра.

Система выразительных средств – это так называемый язык общения артиста с публикой, его «оружие». Жанр театра одного актера диктует особый язык общения со зрителем. Он во многом схож с языком коллективного театра, имеет общих законодателей: К.С. Станиславский, Е.Б. Вахтангов, В.Э. Мейерхольд, Б. Брехт, но все же отличен. И отличия эти продиктованы особой аурой и атмосферой, возникающей между зрителями и единственным актером-творцом на сцене.

Итак, ритм. Это нерв спектакля. Он выполняет функцию своеобразного каркаса произведения. Четко выстроенная ритмическая структура спектакля подобно стальному каркасу небоскреба способна с необыкновенной силой обеспечить целостность творения.

Ритм определяет идеологическая концепция произведения. Правильно заданный ритм позволяет сильнейшим образом воздействовать на зрителя. Он способен властвовать не только над сознанием человека, но и над его подсознанием. Вот тут еще одно сходство законов драматургии с музыкальными канонами. Примером является африканский барабан. С его помощью возможно ввести человека в транс, гипноз, состояние эйфории и даже шоковое состояние. Также известны случаи лечения болезней под удары африканского барабана.

Яхонтов, один из основоположников и законодателей жанра театра одного актера, утверждал, что ритм – второе сердце.

«Какая увлекательная задача – воссоздать на сцене живое биение человеческой мысли. Но как это сделать? Сюжетные связи явно не нужны, их заменяет смена ритма. Комментарию тоже не надо, зритель сам додумает все необходимое, мобилизовав собственную память и знания. Творческое самочувствие зрителя – сильнейшая помощь артисту. Надо рассчитать и продумать каждый момент такой помощи – подготовить к нему зрителя и самого себя, максимально использовать, - дать себе передышку, распределить усилия. Набрать новое дыхание. И дальше» [1, с. 90].

Ритм вместе с интонацией и психологической паузой составляет выразительную основу словесного действия.

К.С. Станиславский уделял огромное значение этому элементу: «Ритм – это определенное количество задач, уложенных в определенный отрезок времени. Усилить ритм – это значит увеличить количество задач в том же отрезке времени».

«Скрытый» ритм проявляется внезапно, в наиболее неожиданных словах и паузах. Нахождение верного авторского ритма – одна из наиболее трудных задач для чтеца» [2, с. 123].

Еще существует понятие «ломанный ритм». А.Я. Закушняк, который также как и Яхонтов считается законодателем жанра театра одного актера, пользовался «ломаными ритмами», переходя от одного ритма к другому в тех случаях, когда рассказ об обстановке действия сменялся рассказом о самом действии.

«Огромную роль в темпо-ритмической гармонизации спектакля В. Мейерхольд, как и многие режиссеры поэтиче-

ского спектакля, отводит мизансцене, называя ее «мелодией, ритмом спектаклей», образным претворением характеристики происходящего.

Пустое пространство, освобожденное от вещей, неизбежно концентрирует зрительское внимание на духовном мире личности, ее внутренней жизни, обретающей пластические формы в мизансценировании мысленного процесса. Каждое движение актера, жест – случайное, не отобранное или заимствованное из поэтики бытового театра, оказывается разрушительным по отношению к художественному целому. Вот почему вопрос о пластической культуре в литературном театре, в театре поэтических представлений сегодня становится одним из злободневных» [3, с. 206-211].

Жест в данном случае резко отличен, как уже говорилось, от жеста в традиционном театре. У рассказчика герой не один, а множество. А возможностей для создания и «обрисовки» этого множества героев, чего там греха таить, не так уж и много. Поэтому жест в театре одного актера обречен быть строгим и скупым, мало того он должен быть предельно точен. И вернее сказать «жест» - не совсем жест в полном смысле этого слова, а лишь намек на него. Определяющим качеством «жеста» является его абсолютное соответствие, теснейшая связь со стилем исполняемого автора и характером данного произведения. Так как не будем забывать, что передача стиля автора (его духа, творческого дыхания), - одно из самых важных моментов этого дела. Специфика же жеста и в смысле использования и в характере воздействия.

То же самое, если во время действия возникает какой-либо предмет. «Предмет в данном случае может служить и подкреплением, и своеобразной иллюстрацией к тому или иному моменту рассказывания. Предмет в традиционном театре играет все-таки несколько иную функцию. В театре одного актера каждый возникающий предмет приобретает гипертрофированную символичность.

Возможность образного перевоплощения предмета Яхонтов почувствовал еще в Вахтанговской школе. Мейерхольд закрепил и усовершенствовал это особое чувство, знакомое не столько драматическим актерам, сколько, может быть, мастерам цирковой эксцентрики.

В замысел одного из спектаклей Яхонтова входило: взяв в руки реальный предмет, извлечь из него образ, и не один, а целый ряд. Зонт мог стать колесом кареты или щитом. Плед – старой шинелью, полостью саней, сукном, из которого Петрович кроит новую шинель, и т.д. В этой «игре с вещью» использовался, в общем, простой ассоциативный принцип.

Вещь – метафора, образ, сравнение. И когда предмет найден верно, а извлекаемый из него образ продуман и помещен точно туда, где ему полагается находиться в общем поэтическом строе спектакля – все в порядке» [1, с. 163].

«Сценическое время – также художественное отражение реального времени. Сценическое время в условиях сценического пространства может быть равно реальному, концентрировать его или раздвигать миг до вечности.

В этих условиях сценическое слово, в особенности поэтическое, хотя и приближенное к реальной разговорной речи, бесконечно превышает свою смысловую насыщенность, которую бы аналогичные высказывания имели в повседневной жизни. Обретая внутреннее действие, подтекст, оно может не совпадать с тем, что сказано, своим прямым назначением, быть ему прямо противоположно, приобретать символическое толкование» [3, с. 204].

Таким образом, можно сделать вывод, что основные выразительные средства театра одного актера соответствуют выразительным средствам традиционного театра, но и имеют свою специфику, которая определяется символическим началом этого жанра, где каждая вещь, жест, движение, звук несут в себе определенный художественный образ, а также и тем фактом, что «театр одного актера – это, в первую очередь, театр воображения» [4, с. 45].

Для каждого воплощаемого произведения, современный артист должен подобрать особый индивидуальный код, со-

стоящий из различных комбинаций и вариантов выразительных средств, адаптируя их к условиям нашего времени.

Это и определяет огромную долю художественной ответственности артиста, который работает над постановкой моноспектакля. Артист тщательнейшим образом должен про-

известить отбор и комбинацию выразительных средств. А, как известно, тщательно отобранное и подготовленное «оружие» неоспоримо способно обеспечить меткое попадание прямо в цель.

1. Крымова, Н. Владимир Яхонтов. – М.: Искусство, 1978.

2. Аксенов, В.Н. Искусство художественного слова. – М.: Изд. Академии Наук РСФСР, 1962.

3. Катыхева, Д.Н. Литература и сцена. Театр одного актёра (моноспектакль). Литературный театр. Театр поэта. – СПб.: Нестор, 2004.

4. Артоболевский, Г.В. Художественное чтение. – М.: Просвещение, 1978.

Статья поступила в редакцию 21.02.10

УДК 811.11

Е.В. Рылова, преп. ААЭП, г. Барнаул, E-mail: symbol.evr@mail.ru

ЭФФЕКТИВНОСТЬ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ: СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В работе анализируется статусность обращений в современной социальной рекламе, подчёркивается важность и значимость вокативов. Функционирование обращений в современной рекламе признаётся социолингвистической проблемой. Предлагается создание смысловой модели социальной рекламы, которая будет способствовать повышению её эффективности.

Ключевые слова: социальная реклама, обращение, вокатив, социальный статус, призыв, лозунг, культурные константы, стереотип, смысловая модель.

Одной из проблем современной отечественной социальной рекламы является её неэффективность. Определение социальной рекламы предполагает двойственность восприятия её смысла: во-первых, это должна быть реклама социального содержания – она должна решать социальные задачи; во-вторых, она должна быть направлена на определённую социальную группу.

Понятие «социальное содержание» рекламы исследуется и раскрывается в учебниках по социологии, научных статьях, например, в хрестоматийном учебнике В.В. Учёновой и Н.В. Старых «Социальная реклама»: Социальная реклама – это особый вид коммуникации [1. с. 5]. По определению М.И. Пискуновой: «Социальная реклама – это информация, представляющая общественные или государственные интересы, и направленная на достижение благотворительных целей, оформленная таким образом, чтобы оказать направленное воздействие на массовое, корпоративное и индивидуальное сознание с целью вызвать реакцию целевой аудитории» [2. с. 189].

Социальная реклама – это лишь одна из многих коммуникативных связей между властью, бизнесом, общественными организациями и рядовыми гражданами. В ведении именно социальной рекламы находятся следующие направления социальной работы:

1. информирование населения о социальных услугах и налаживание обратных связей между социальными службами и их клиентами;
2. консолидация усилий государственных, коммерческих и благотворительных структур в создании атмосферы общественного партнёрства;
3. формирование позитивных поведенческих установок у основной массы обычных граждан [1. с. 7].

Однако в данных определениях отсутствует важная, на наш взгляд, составляющая социальной рекламы – части современного российского общества, как статусное неравенство. Это понятие достаточно узко представлено в специальной литературе по социальной рекламе, хотя оно, по нашему мнению, подразумевается и является ключевым. Призмой презентации данного понятия мы избрали язык как отражатель социальных, психологических, культурологических процессов, происходящих в обществе.

В монографии В.И. Карасика «Язык социального статуса», посвященной лингвистическому изучению социального статуса человека на материале современного английского языка, представлены подходы к изучению этого явления. Понятие социального статуса первоначально означало правовое положение юридического лица. В широкий научный обиход оно

введено Максом Вебером: статус, класс и власть выступают в качестве основных измерений социальной стратификации, причём статус признаётся наиболее конкретным звеном в этой триаде. Статус получает широкие способы выражения в языке. Социальный статус человека имеет субстанциональное и реляционное изменение. В первом случае имеются в виду независимые и усвоенные характеристики человека – пол, возраст, национальность, культурное и социальное происхождение, с одной стороны, и образование, профессия, степень владения языком, с другой стороны. Во втором случае рассматривается соотносительное положение в социальных структурах, выражаемое в терминах социального и ситуативного неравенства – отношения между вышестоящим и нижестоящим.

Понятие социального статуса в социологии и других науках отличается от языкового представления социального статуса, вычленяемого методами различных процедур лингвистического анализа из лексических значений слов. Статус – это нормативная категория, и, следовательно, изучая статусные отношения, мы изучаем принципы общественного устройства, закодированные во всём богатстве нюансов естественного языка. Без учёта социального статуса участников общения само по себе общение носит искусственный либо провокационный характер. Вербальное выражение неравенства в языке реализуется на следующих уровнях:

1. интонационный уровень (просящая или приказывающая, вежливая или категоричная интонация),
2. грамматический уровень (сфера грамматической стилистики – виды модальности, вводные конструкции, разновидности императива, определённые виды инверсии),
3. словообразовательный уровень (некоторые уменьшительные суффиксы: *огурчик, помидорчик, мяско, билетик, документки* – просторечие),
4. лексический уровень (специальные слова и выражения, обозначающие статусное неравенство, например, уважительные обращения, и слова, имеющие те или иные коннотации социального статуса).

Прагматическое значение в словаре описывается при помощи помет и примеров. По мнению Ю.Д. Апресяна, описание прагматического значения в словаре включает:

1. стилистические пометы типа «вульгарно», «вежливо»;
2. прагматические признаки лексемы (например, перформативность: «Я обещаю»; «Здесь не курят!»);
3. нетривиальные иллокутивные функции – императив;
4. статус говорящего и адресата (например, «ты» – детское, хамское, панибратское...);

5. коннотации (например, свинья – грязная, боров – толстый).

Статусные языковые характеристики, отражающие особенности современного общения в российском обществе, чаще имплицитны. Поэтому не случайно современная социальная реклама «безлика»: Скажи наркотикам нет! (императив). Если обратиться к классическим советским примерам социальной рекламы, то такие императивные формы обращений были не редки, однако они почти всегда дополнялись оценочными обращениями: «Не болтай у телефона! *Болтун* – находка для шпиона.»; «Эх-маманя! Была-бы ты грамотной, помогла-бы мне!» (орфография оригинала) [3].

Обращение как предмет изучения привлекает многих исследователей. В лингвистической литературе выделяют риторическое и обычное обращения. «Риторическое обращение или апостроф (греч. *apostrophē* – личное обращение) – это фигура речи, отличающаяся от обычного обращения [*называющего лицо, к которому в непосредственном обращении адресована речь; «Обращение – распространяющий член предложения – имя в форме именительного падежа, возможно – с зависимыми от него словоформами, называющий того, к кому адресована речь. Это может быть название лица, неодушевленного предмета или явления...»*] (*«Русская грамматика»* – 80)] тем, что форма обращения используется в ней не столько для называния адресата (второго лица), сколько для привлечения внимания к этому адресату со стороны других лиц (читателей, слушателей) и его оценочной характеристики» [4. с. 606].

Исследователи-лингвисты отмечают субъективно-модальные значения обращений и отмечают множественность их текстовых функций: «Основной функцией обращения, действительно, является название того, к кому направлена речь. Однако кроме этого обращения может также выполнять функцию речевого этикета или нести экспрессивную оценку, то есть выражать призыв, просьбу, ласку, угрозу, напоминание, удивление и т. п.» [5. с. 49]. Призыв определяется в словарях как отдельный речевой жанр: «Призыв – императивный речевой жанр; его цель – вызвать осуществление действия, исполнителем которого мыслится как адресат, так и автор вместе с адресатом. Для автора осуществление действия желательно, однако далеко не всегда он действует в собственных интересах, чаще преследует интересы третьих лиц или общего блага. Способы языкового оформления призывов могут быть различными: императивные конструкции, сочетания глаголов *призывать* с инфинитивом, инклюзивные конструкции – глагол *давайте* + инфинитив: *Давайте говорить друг другу комплименты* (Б. Окуджава). Широко употребительны безглагольные конструкции, придающие призыву категоричность: *Долой Временное правительство!* Сфера наибольшего распространения призыва – политическое общение; он входит в состав официальных жанров, с которыми партия и правительство обращались к народу, например, накануне важных советских праздников; призывами достойно встретим, укреплять, повышать была заполнена атмосфера советского города; в этом качестве жанр умер. Призыв стал речевым жанром устной публичной речи, парламентского общения, вошёл в состав такого нового речевого жанра, как послание президента. Близкие функции выполняет речевой жанр лозунг» [4. с. 510].

Слова, используемые в качестве обращения, выражают не только отношения говорящего к адресату, но и несут коннотацию о самом говорящем, о его воспитании, умении вести себя и о социальном положении. Нам близко понимание обращения как вокатива – «звательного» падежа (пушкинское «Что тебе надобно, *старче?*») – в работе Карасика В.И.: «мы говорим о вокативах как о вербальной форме привлечения внимания адресата. По своей функции вокативы относятся к неинформативным речевым действиям (не собирают ничего нового) и выражают регулятивное, индексальное и эмоциональное содержание. Регулятивное содержание связано с установлением, поддержанием контакта, индексальное содержание характеризует психологический склад и социальный статус говорящего, эмоциональное содержание является до-

полнительным. В норме вокативы неинформативны, поэтому любое отклонение от шаблона несёт новую информацию индексального или эмоционального характера.» [6, с. 194]. Так, нестандартное обращение заставляет адресата искать причины такого речевого действия и формулировать их в терминах прагматической интерпретации. Термином «вокативы» мы, вслед за В.И. Карасиком, обозначаем как речевые акты, так и языковые единицы, посредством которых выражаются соответствующие речевые акты.

В повседневном общении проявление социального статуса в обращении тоже редко. Советскому многофункциональному и символическому «товарищ» не нашлось эквивалента. Обращения: «*Граждане*», «*Господа*» сегодня могут использоваться только в определённых ситуациях. «В дореволюционной России существовали разные слова-обращения: «господин», «госпожа», «сударыня», «дама». Некоторые из этих слов-обращений в настоящее время возрождаются и получают вторую жизнь. «Господин Петров», – говорит ведущий телевизионной передачи, представляя зрителям очередного гостя. «Дамы и господа!» – такая форма обращения становится всё более популярной и постепенно вытесняет из жизни привычное для людей старшего поколения слово «товарищ» [7, с. 23]. «Обращения *Товарищ! Гражданин!* которые всё ещё пользуются большой популярностью в регионах бывшего СССР, имеют официальные и политические оттенки» [5, с. 50]: «Граждане СССР имеют право на отдых» (политический плакат). Лингвистическая литература по современному русскому речевому этикету рекомендует иностранцам, изучающим русский язык, использовать нейтральные формы при обращении: «Скажите, пожалуйста»; «Дайте, пожалуйста»; «Будьте любезны»; «Простите за беспокойство» и т.п.

Нет в современном русском языке и статусного обращения по возрасту: девушка – женщина; парень, юноша, молодой человек – мужчина. Исследователи дают противоречивые оценки таким обращениям: «называние пожилых мужчин и женщин «молодой человек» или «девушка» – это в какой-то мере тоже демонстрация уважения к незнакомым людям» [5, с. 50]. «*Девушка, пройдите, пожалуйста, в другую кассу!* – так можно обратиться к продавцу, к кассиру, к прохожему на улице. Но надо помнить, что эти слова не следует употреблять, если ваш собеседник далеко не молод – это может обидеть его. В этом случае лучше употреблять неопределённые формулы» [7, с. 23]. Статус выражает половую принадлежность, и она стилистически маркирована. «Использование в качестве обращений слов женщина (как и мужчина) воспринимается в литературном языке как невежливое, хотя в последние годы они имеют тенденцию к эволюции из группы грубых слов в группу нейтральных» [5, с. 50].

Расширение и сужение стилистического использования слова по-разному оценивается социумом: «если сфера употребления слова с ярко выраженной стилистической окраской сужается, то процесс остаётся самими говорящими незамеченным, неосознанным и во всяком случае не вызывает никакой социальной реакции. Напротив, если сфера стилистически отмеченного слова расширяется, то это всеми замечается и вызывает общественную реакцию, часто резко отрицательную. Так произошло, например, со словом *женщина*: когда оно стало употребляться как обращение на людях (*Женщина, ваша очередь подходит!*), то реакция была и остаётся у многих резко отрицательной; слово *мужчина* как обращение до середины XX употреблялось в среде проституток – *Мужчина, угостите папироской!*» [8, с. 39].

Понятие «социального статуса» не находит отражения в современном русском языке в традиционной форме обращения, хотя потребность в таковой существует. Особенно остро, на наш взгляд, она проявляется в социальной рекламе. Поэтому частотными становятся плакаты, поздравления без обращений: «С праздником!», хотя гармоничнее звучит: «С праздником, дорогие барнаульцы!» или «С праздником, дорогие горожане!» В расширенной функции обращения – вокатива – в современном русском языке выступают имена собственные. Статусный признак в именах собственных актуализи-

руется при определённых комбинаторных вариантах имени, а также его неполных форм. Традиционно в русском языке обращение по имени и отчеству выражает уважение. Но в рекламе эта форма не используется.

Обращение по профессии, широко используемое в плакатах и лозунга советской эпохи (*Опытные рабочие! Не издевайтесь над молодыми! Молодого рабочего обучим и поднимем!*), не может иметь сейчас такой сферы распространения, так как профессия – характеристика *социального статуса* человека – в современном российском обществе тоже находится в стадии формирования. Деформированная стратификация не может быть объектом рекламы, где образование и компетентность утратили своё значение: процесс стратификации приобрёл во многом криминальный характер. Обращения по профессии часто являются примером проявления речевой агрессии. К примеру, современное бытовое обращение к милиционеру – *мент* – может уже не восприниматься как оценочное и вульгарное: «прочно вошло в обиходно-разговорный стиль воровское слово *мент* (милиционер). Заимствованное в начале XX в. из польского блатного жаргона (польск. *mente* – полицейский; военный) в речь русских уголовников, оно стало активно употребляться и в современных СМИ благодаря отсылкам о телесериале «Улицы разбитых фонарей».

Если в дальнейшем следовать логике использования блатного жаргона для названия милиционеров, то скоро их будут называть в общенародной речи всеми обидными воровскими словами: *мусор*, *злыдень*, *козёл* и др. А ведь в среде уголовников слово *мент* звучит крайне презрительно: оно означает не только милиционера, но и их социального врага» [9, с. 328-329]. Современная наружная реклама, используя игровые и креативные методики создания текста, выделяет это слово как составную часть другого – *Аргумент*. Тем самым акцентируется внимание потенциальных потребителей на самостоятельности этого компонента – слова, а с другой стороны, создаётся новый контекст для расширенного использования жаргонной лексики, прецедент легализации нового обращения.

Социальную рекламу отличает от коммерческой, во-первых, предмет рекламирования – это должен быть некоммерческий продукт, во-вторых, отсутствие материальной выгоды от распространения. Последнее определение сближает социальную рекламу с искусством. Тогда она должна доставлять воспринимающему *эстетическое наслаждение*. Однако такое понимание уводит социальную рекламу от актуальных проблем современного общества, которые она призвана решать. Но что это за проблемы? Чем они ограничиваются? Какова специфика этого «некоммерческого продукта»? С одной стороны, совершенно ясно, что «общество в целом (или структура, которая действует «от имени и по поручению») определяет приоритеты в наборе, перечне тем для социальной рекламы» [10, с. 6]. С другой стороны, подчёркивает Л.Н. Федотова, мы имеем дело с массовыми информационными процессами, в которых как «система продуцирования контента информационных процессов, так и сфера его потребления в массовом обществе обладает *степенью неопределённости*» [10, с. 6].

Деятельностный подход, разработанный А.Н. Леонтьевым и описанный в психолингвистике А.А. Леонтьевым, представляется актуальным для создания методики, которая будет способствовать повышению эффективности социальной рекламы. Классическая модель деятельности включает: потребности, мотивы, цель, орудия и результат. Следовательно, каждый этап деятельности должен быть соотнесён с целями и задачами рекламы, а также с её аудиторией. Если мы хотим просто привлечь внимание к той или иной проблеме, то в этом случае достаточно обратиться с призывом или просто вызвать ту или иную эмоциональную реакцию публики. Так часто и поступает современная социальная реклама: «Спасём детей от наркотиков!», «б заблуждений наркомана...», «Куриль бросим – яд в папиросе!», «Стань донором!». Но если целью рекламы является пресечение пагубного влияния алкоголя, никотина, наркотиков и т. п., то здесь важно учитывать социальную ау-

диторию, мотивы, которые привели к зависимости. Положительным примером может служить рекламная продукция ГУЗ «Алтайского краевого наркологического диспансера» серии: А ЗНАЕТЕ ЛИ ВЫ? (рекомендации тем, кто хотел бы бросить курить); ПРОЧТИ И ПОДУМАЙ... (статистические данные о вреде курения и алкоголя); ТВОЯ ЖИЗНЬ – ТВОЙ ВЫБОР (правовая грамотность для подростков); ЧТО ТАКОЕ ДЕПРЕССИЯ? (причины и опасность заболевания).

Существует мода не только на вещи, но и на виды информации – виды смыслов. Обмен информацией между членами социума представляется в психолингвистике как процесс репрезентации, а далее, понимания/непонимания личностных смыслов. В теории архетипов К.Г. Юнга «Мудрый старец» символизирует архетип смысла. По мнению В.М. Найдыша «за этим архетипом скрывается инвариант биосоциальной организации, определяющий отношения по поводу распределения социальных ролей (асимметричные отношения доминирования – подчинения; иерархия ролей; ранжирование целей и др.)» [11, с. 531]. Рамки статьи не позволяют рассматривать глобальную проблему соотношения смысла и значения. остановимся лишь на одном высказывании отечественного философа В.П. Зинченко: «Человек извлекает смысл из мира-текста, переводит его на свой язык предметных, операциональных или вербальных значений. Процедура в целом носит название означивания смысла. Означивание смысла, построение знака и «размещение» его между собой и миром – это и есть Культура. Культура всё превращает в знак, язык, понимаемые в самом широком смысле. В обыденной жизни перевод смысла на язык вербальных значений избыточен. Огромное число проблемных ситуаций, требующих действия, разрешается без такого перевода. Как бы непосредственно на языке движений, действий, эмоций и т. д. Однако это не меняет общего правила. Смысл означивается, так сказать, ответным действием, операциональным значением» [12, с. 102].

Смыслы, циркулирующие в обществе как стереотипы, константы, обобщённые символы находятся в постоянном движении. Однако такое движение не является хаотичным. Согласно синергетической терминологии оно представляет собой «соревнование двух противоположных начал» – хаоса и порядка – постоянно *изменяющихся и константных* смыслов.

Современное естествознание объясняет такое состояние свойствами самоорганизующейся системы. «Благодаря своему междисциплинарному характеру, теория самоорганизации (синергетика) может рассматриваться также как исходное основание для кроссдисциплинарной, кросспрофессиональной и кросскультурной коммуникации» [13, с. 244]. Модели, построенные с учётом основных принципов синергетики, способны прогнозировать принятие эффективных решений в условиях *нестабильности, нелинейности и открытости будущего*.

Смысловая модель социальной рекламы может быть представлена в виде поля, *ядром* которого являются *константы русской культуры* (фиксированные в словарях, пословицах и т.п.) и общечеловеческие ценности (мир, экология, любовь и сострадание и т.п.), а изменяющуюся *периферию* создают анекдоты, обновляющаяся лексика разговорно-обиходного стиля, подростковая речь (корпоративный жаргон), современные направления молодёжной музыки, современный юмор и сатира («Красная бурда», «Наша Russia» и др.) и т.п.

Словарь констант Ю.С. Степанова представляет концепты русской культуры, которые вполне могут занять центральное место нашей исследовательской модели: концепты «Родная земля», «Правда и Истина», «Отцы и Дети» и др. Однако необходимо отметить, что и эти «общие места» могут деформироваться. Как отмечает О.В. Гарбеева, анализируя изменение пословиц, важен не только сам факт деформации этих общих мест, но и причины деформации. «Все изменения происходят не произвольно, а в соответствии с законами культуры, так как в формировании общих мест существует культурный отбор. По этой причине воспитание морали практически имеет дело с временными и вечными, т.е. культурно значимыми общими местами» [14, с. 94].

Пословицы и афоризмы, представляющие собой ценностные суждения (что есть добро и что есть зло), представляют собой ту же систему концептов, так как опираются на базовые

ассоциативные понятия языка – это Добро, Любовь, Труд и Работа, Семья, Мужчина и Женщина, Время, Бог, Деньги, Честность и др.

Библиографический список

1. Учёнова, Н.В. Социальная реклама: учебное пособие / Н.В. Учёнова, Н.В. Старых. – М.: ИндексМедиа, 2006.
2. Пискунова, М.И. Социальная реклама как феномен общественной рефлексии // Паблик рилейшнз и реклама в системе коммуникации. – М.: 2004.
3. www.plakat.ru
4. Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева и др. – М.: Флинта: Наука, 2003.
5. Ань Цян (Китай) О субъективно-модальных значениях обращений // Русский язык за рубежом. - 2002. - № 2.
6. Карасик, В.И. Язык социального статуса. – М.: ИТДГК “Гнозис”, 2002.
7. Капитонова, Т.И. Как вы скажете по-русски? Учебное пособие по русскому речевому этикету для иностранных студентов I-II курсов негуманитарных вузов. – СПб: СМЮ Пресс, 2008.
8. Степанов, Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. – М.: академический Проспект, 2001.
9. Грачёв, М.А. От Ваньки Каина до мафии. – СПб.: «Авалон», «Азбука-классика», 2005.
10. Федотова, Л.Н. Социальная реклама: проблемы границ // Социальный PR и социальная реклама: опыт и новаторство: Материалы Международной научно-практической конференции (21-23 мая 2008 г.) / под ред. О.П. Чернеги. – Барнаул, 2008.
11. Найдыш, В.М. Философия мифологии. XIX – начало XXI в. – М., 2004
12. Зинченко, В.П. Живое знание. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. - Самара, 1998. - Ч.1.
13. Князева, Е.Н. Синергетический вызов культуре // Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. – М., 2000.
14. Тарбева, О.В. Условия и причины изменения ценностных предпочтений лингвокультурных концептов (на материале русских и английских пословиц) // Вестник МГУ. - 2007. - №1. - Сер. 19.

Статья поступила в редакцию 11.02.10

УДК 811.112.2' 373.23

Е.В. Сильченко, канд. филол. наук, доц. ААЭП, E-mail: mssw@list.ru; **Т.В. Шенкнехт**, канд. филол. наук, доц. ААЭП, г. Барнаул, E-mail: schenk2002@mail.ru

АСИММЕТРИЯ КАК ФАКТОР ПРОГНОЗИРОВАНИЯ СВОЙСТВ РЕФЕРЕНТА (НА ОСНОВЕ ИМЕНОВАНИЙ ЛИЦА В АНГЛИЙСКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ)

Предлагаемая статья посвящена изучению асимметричных антропонимических высказываний, для которых характерно несоответствие между именуемым и именованием. Продуктивным способом их образования является метафорический перенос. Анализ подобных именованных дает возможность прогнозировать ряд свойств референта.

Ключевые слова: асимметрия, антропонимическое высказывание, метафора, прогнозирование, референт.

В современных лингвистических исследованиях, направленных на личность, находят отражение человеческий фактор. В этой связи актуальным становится изучение именованных человека, которые могут быть разделены на первичные и вторичные. В первом случае речь идет о симметричных номинациях, поскольку имя напрямую соотносимо с его носителем, референтом. Во втором случае номинация характеризуется асимметрией, поскольку нет указанного соответствия.

Проблемами асимметрии в языке занимались С.О. Карцевский, В. Скаличка, Е.И. Шендельс, В.Г. Гак, Ф.И. Маулер, Ю.Н. Люткина и другие. Парные категории симметрии и асимметрии – атрибуты любых систем, в том числе языковой. В самом общем виде симметрия – это совпадение, асимметрия представляет собой несовпадение, расхождение по каким – либо признакам. Асимметрия является важным компонентом языковой системы, связанным с устройством и функционированием языка.

Говоря об именовании, следует различать асимметрию по статусу, например, возрастную или в социальном плане, и асимметрию (несоответствие) между именованием и референтом, например, *Affe* по отношению к человеку. Последний вид асимметрии является предметом исследования настоящей статьи и представлен в следующей ситуации.

Im Stall, der hinter dem Gartenhaus stand, hielt Herr Lodemann zeitweise bis zu 20 Kaninchen. ... «Du **Kaninchenkönig**», sagte Friederike. «Und was machst du, wenn eines Morgens der Stall leer ist?» «Quatsch. Bei uns ist noch nie eingebrochen worden» (Grün M. Von der. Friedrich und Friederike oder Ist das schon die Liebe?).

Фридерика, обращаясь к своему другу Фридриху, употребляет именование *Kaninchenkönig*, которое рассматривается как асимметричное, поскольку последний не яв-

ляется королем, и тем более он – не король кроликов. Иначе говоря, нет соответствия между антропонимом и референтом, т.е. тем, кому он адресован. Именованное в данном случае происходит на основе некоторых сходств: отец мальчика разводил кроликов, за которыми любил ухаживать сын. Именно этим мотивировано данное вторичное обращение, актуализованное метафорой.

Исследование отдельных форм асимметрии показывает, что явления асимметрии, бытующие как в плане выражения, так и в плане содержания, обуславливают компактность и экономичность языковой системы (С.О. Карцевский, В. Саличка, Е.И. Шендельс)» [1, с. 231]. Асимметричные антропонимические высказывания представляют собой экономичный способ характеристики референта. Если имя или фамилия выполняют, как правило, функцию идентификации и несут минимум информативного потенциала, то асимметричные именованные обладают более широкими потенциями в плане представления носителя имени.

(2) “Als Lehrer Griebe vor dem Bus alle Namen aufgerufen hatte, sagte er: „Also **Friderike Meister** ist nicht da. **Lodemann**, du müßtest doch wissen, wo sie steckt“ (Grün M. Von der. Friedrich und Friederike oder Ist das schon die Liebe?).

Именованные *Friderike Meister* и *Lodemann* следует рассматривать как симметричные, поскольку они напрямую соотносимы с их носителями. Указанные антропонимы дают следующую информацию о референтах: *Friderike Meister* – человек женского пола, немка по происхождению, *Lodemann* – фамилия, которая может принадлежать как мужчине, так и женщине. Использование официальных вариантов именованных указывает на формальный характер коммуникации.

В ситуации (3) представлено употребление асимметричного именованья.

(3) Now is she a **vixen** or am I a fool, or is it both? (R. Sabatini. The Odyssey of Capitan Blood)

Главный герой (Блад) переживает после неприятного разговора с любимой девушкой (Арабеллой). Он пытается понять, кто из них виноват в ссоре. Он задаёт адресату вопрос, предлагает выбрать: либо девушка – мегера, поэтому произошла ссора, либо адресант – глупец и сам спровоцировал конфликт. При этом для предполагаемой характеристики девушки адресант использует метафору **vixen** (лица) – «сварливая женщина, мегера», а для характеристики себя – слово в прямом значении – **fool** (дурак, глупец). На первый взгляд оба определения имеют ярко выраженный негативный оценочный компонент, то есть именуемый пытается быть объективным. Но метафорические употребления характеризуются большей степенью прагматического воздействия, более полной информативностью, большей экспрессивностью. Поэтому именно асимметричные антропонимические высказывания следует считать маркированным, акцентированным и более информативными, чем симметричные.

Вторичные номинации представлены в следующей ситуации, в которой общаются два образованных человека, бывшие муж и жена.

(4) “**Du unsensible, militante Frauenrechtlerin!**”

“**Du schlapper Rentner!**”

“**Du inderliche Möchtegern – Emanze!**”

“**Du spätübertierender Gernegroß!**” (Lind H. Das Superweib)

Коммуниканты употребляют номинации, несущие негативные коннотации. В состоянии эмоционального возбуждения бывшие муж и жена называют друг друга, используя различные окказиональные именованья, которые мотивированы имеющимися действиями в субъективно-негативной интерпретации со стороны именуемого. Например, говорящий называет жену «*unsensible, militante Frauenrechtlerin*», «*inderliche Möchtegern – Emanze*», что прогнозирует ее желание бороться за равные права женщин с мужчинами. Она в ответ использует номинации «*schlapper Rentner*», «*spätübertierender Gernegroß*». Именуемый – пожилой человек, пенсионер, медленно ходит, несколько честолюбив, старой закалки, что прогнозирует отсутствие его признания равенства между женщиной и женщиной. Таким образом, оба коммуниканта употребляют окказиональные именованья, несущие негативные коннотации, не только с целью унижить партнера, но еще и потому, что они друг от друга ожидают подобного поведения.

Продуктивным способом образования асимметричных антропонимических высказываний являются метафоры, выполняющие ряд важных функций в коммуникации, среди которых могут быть названы информативная, эмоциональная, оценочная, стилистическая и другие. Целью настоящей статьи является исследование асимметрии как фактора прогнозирования свойств референта. Как известно, метафора – это перенос на основе сходства (уравнивания, обобщения, оценки). При формировании вторичных смыслов на основе метафоры выделяются такие типы переносов, как животное – человек, растение – человек, предмет – человек, нереальное существо – человек, что дает основание на основе антропонимического высказывания судить о личности референта. Однако следует отметить, что подобные суждения могут квалифицироваться как вероятностные и субъективные в силу того, что оценивание референта производится субъектом именованья с его точки зрения и нередко это происходит под влиянием случайных факторов, например, в состоянии эмоционального возбуждения и т.д. Поэтому не всегда подобные именованья следует рассматривать как адекватные и соответствующие действительности, а сам процесс прогнозирования является лишь вероятностным.

(5) “Jetzt gelang es ihm, ihr Handgelenk zu packen. Er presste seine Finger darum. „Wach auf, Thea! Es ist alles vorbei. Wir haben gewonnen.“

“**Du Mörder!**”

Thörwang zuckte zusammen (Fischer M.L. Wenn das Herz spricht).

Номинация *Du Mörder* позволяет с некоторой долей вероятности прогнозировать тот факт, что именуемый действительно является убийцей. Однако с полной уверенностью нельзя это утверждать, поскольку использование указанного именованья могло быть вызвано случайными факторами, например повышенной эмоциональной возбудимостью адресанта или его развитой фантазией. Указанное свойство именуемого подтверждается лишь спустя время, когда собраны доказательства его преступления.

Кроме того, само по себе асимметричное именованье не всегда является достаточным основанием для прогнозирования оценки объекта именованья. Многие лексемы могут развиваться как положительно окрашенные метафорические номинации, так и отрицательные. Это обусловлено тем, что когнитивная база включает в себя различные представления и ассоциации относительно каждого явления действительности, кроме того, могут влиять групповые и персональные концептосферы. «За одним и тем же метафорическим образом могут быть закреплены разные предикативные характеристики, актуализация которых происходит в зависимости от контекстуальных языковых средств и в соответствии с целевыми установками автора; и наоборот, одному и тому же признаку могут ставиться в соответствие различные метафорические субъекты. В случае существования в сознании носителей языка нескольких коннотативных образов для выражения одного и того же признака, при окончательном выборе учитываются многие факторы: контекстуально – семантическое значение признака, отрицательный или положительный статус образа, частотность его употребления, наличие в нем стилистической маркированности, его потенциальное восприятие адресатом речи» (Глазунова, 2000: 84). Национальное языковое сознание задаёт некоторое множество признаков, однако определяющая роль в прогнозировании свойств референта принадлежит контексту. Только анализируя всю коммуникативную ситуацию, можно точно определить, например, оценку объекта метафоризации. Так, в английском языке существуют конвенциональные, давно зафиксированные всеми словарями метафорические значения слова **bear** (медведь) – «неуклюжий человек», «грубый человек». В этих значениях репрезентируется негативная оценка. Однако это не мешает развитию в речи положительно-окрашенных метафорических употреблений, как в следующей ситуации.

(6) ...she was so wrapped up in brown furs that it was hard to say which was hair and which was fur. But for the attractive face she might have been a **small toddling bear** (Ches-terton G.K. The Flying Stars).

В этом примере девушка, укутанная в меха, сравнивается с маленьким медвежонком. Метафорическое переосмысление основывается на внешнем сходстве, при этом используется представление о чем-то пушистом и милом (подчёркивается хорошенькое лицо девушки), может быть, немного неповоротливом и забавном. Именуемый явно испытывает симпатию к девушке.

Несмотря на сказанное выше, на основе именованья с определенной долей вероятности можно судить:

- 1) о физических характеристиках референта (внешность, рост, пол, возраст и т.д.);
- 2) о социальных характеристиках (происхождение, родственные отношения, социальное положение, профессия);
- 3) о внутреннем мире человека (характер, интеллект, нравственные ценности);
- 4) о поступках или состоянии референта.

Так, признак «возраст» задаётся оппозицией: старость-молодость. При этом фиксируется не только возраст объекта номинации, но и через соотношение с ним определяется возраст самого говорящего.

(7) What one does not tell to **Papa** Poirot he finds out (Christie A. The Mystery of King's Abbot).

(8) Steady, my **young cockerel!** Levasseur laughed (R. Sabatini. The Odyssey of Capitan Blood).

(9) And what should you do, **puppy**, if your hands were unbound? (R. Sabatini. The Odyssey of Capitan Blood)

Из этих примеров становится ясно, что адресант старше адресата, поскольку, например, в высказывании (7) присутствует метафора **Papa** в соотношении с лексемой **one**. При этом обычно маркируется возраст адресата, например, **puppy** (9), **cockerel** (8) и т.п., но может акцентироваться и возраст адресанта, например, **papa** (7). В любом случае прогнозируется возраст обоих коммуникантов – если один младше, значит другой старше, и наоборот.

Молодость может выступать как самостоятельная основа метафоризации, и в этом случае метафорическое значение не носит негативной окраски, но, как правило, метафора репрезентирует не только возраст объекта метафоризации, но и некоторые качества, ассоциирующиеся в сознании носителей языка с молодостью или старостью. Так, взрослое состояние и старость ассоциируются с опытом, даже мудростью. Поэтому, если говорящий старше объекта номинации, часто он психологически воспринимает себя как личность превосходящую другую по некоторым параметрам (например, *papa*). В этом случае очень важна оценка говорящим объекта метафоризации, отношение к нему. При негативном отношении часто употребляются метафоры наименований детёнышей животных и птенцов (например, *cockerel*, *puppy*). Особенно отчетливо это прослеживается в немецком языке.

(10) "Hört nur, wie kritisch **das stille Kücken** sein kann" (Neumann K. Ulrike).

Номинация *das stille Kücken* адресован матерью дочери (Ульрике). На ее основе можно делать выводы относительно личности референта: молодой, неопытный человек, что находит подтверждение в контексте.

Таким образом, молодость адресата ассоциируется, прежде всего, с неопытностью, например, **gosling** (а) (гусёнок), **chicken** (а), **Kücken** (н) (цыплёнок), и даже глупостью, например, **puppy** (а), **щенок** (р) – «глупый юнец», **calf** (а), **Kalb** (н) (телёнок) – «дурень». Появление этих двух признаков и их связь с молодостью в сознании носителей английского и немецкого языков, а также широкое метафорическое переосмысление именованной детёнышей животных и птиц понятно и легко объяснимо. В отличие от взрослого животного, молодая генерация не обладает всеми умениями, опытом, необходимыми в жизни. Поэтому она может совершать смешные, даже опасные для себя поступки, попадать в глупые и неприятные ситуации, совершать ошибки, которые легко избежали бы взрослые особи. Люди в этом отношении ничем не отличаются, поэтому эта модель метафоризации вполне понятна и представлена большим количеством значений.

Метафора может содержать указание на пол объекта номинации. Обычно признак пола дублирует уже известную информацию о коммуникантах, поэтому он является не единственным признаком, лежащим в основе метафоризации. Иными словами на базе одного метафорического употребления можно прогнозировать не только пол объекта метафоризации, но, прежде всего, его личностные свойства, отношение к нему адресанта и т.п.

(11) You rotten old **eunuch**, what do you know about love? (Maughan W.S. Theatre)

Значение слова **eunuch** включает в себя обязательное указание на пол объекта номинации (мужской). Физическая ущербность евнуха метафорически переосмысливается адресантом в зависимости от его коммуникативных потребностей. В нашем случае актуализируется неспособность объ-

екта номинации испытывать любовь, что обуславливает недооценку важности любви, её роли в жизни человека.

Таким образом, пол адресата играет второстепенную роль при восприятии метафоры, поскольку он обычно известен в самом начале коммуникации.

Особенности внешности легли в основу следующих именованных.

(12) „Setz dich mal in Bewegung, **Elefantin**, entweder du holst mir den großen Spiegel aus dem Flur, oder du rasierst mir die Rückseite selbst“ (Noll I. Die Häupter meiner Lieben).

(13) „**Pünktchen** hieß eigentlich Luise.“ (Thoma L. Tante Frieda).

(14) «Na, du, **Hirschkuh?**» sagt der Großvater zu Frau Clary. «... Ist sie nicht schlank wie eine Hirschkuh?» (Strittmatter E. Tinko).

(15) „Bist erkannt, kannst dreist hervorkommen, **Murmelaue**“ (Strittmatter E. Tinko).

Антропоним *Elefantin* (12) позволяет делать прогноз о носителе имени: полный, неуклюжий человек, подтверждением чему служит микроконтекст (*Setz dich mal in Bewegung*) и вся коммуникативная ситуация (референт – девушка с полной фигурой, совершающая медленные движения).

В высказывании (13) окказиональное именование *Pünktchen* свидетельствует, вероятно, либо о малом росте человека, либо о его возрасте (ребенок). Только контекст делает возможной верификацию прогноза: *Aber weil sie in den ersten Jahren gar nicht hatte wachsen wollen, war sie Pünktchen genannt worden. Und so hieß sie auch jetzt noch, obwohl sie langst zur Schule ging und gar nicht mehr klein war, что подтверждает выдвинутую гипотезу о росте именованного.*

Сравнение в (14) происходит на основе особенностей внешнего облика: девушка так же стройна, как самка оленя. В то же время сравнение не адекватно тождественности объектов и свидетельствует об асимметричности номинации в данном обращении. При этом выбранное в качестве основания свойство обладает позитивным зарядом.

Прозвище *Murmelaue* (15) выделяет глаза именованного, которые блестят как камешки, что и легло в основу данного именованного и подтверждается постконтекстом: *Wir sagen Murmelaue zu Theo. Seine Augen sind blank und blau wie neue Murmeln.*

Многие метафорические антропонимические высказывания несут информацию о социальном статусе именованного, который определяется через его соотношение с социальным статусом именованного. Так, если метафорическое употребление маркирует превосходство говорящего в социальной иерархии, по силе и власти, то это, в свою очередь, означает и более низкий статус носителя имени. И наоборот. Социальный статус нередко связан с психоэмоциональным портретом адресата.

(16) The planter's bamboo cane fell on the lad's naked shoulders with stinging force. "Answer me, **you dog!** What's his name?" (R. Sabatini. The Odyssey of Capitan Blood)

(17) No, **you dog!** A thousand times, no! (R. Sabatini. The Odyssey of Capitan Blood)

Прогнозируется неприятный психоэмоциональный портрет личности. Говорящий груб, позволяет себе пренебречь культурой общения. Чаще всего это основывается либо на его социальном статусе, позволяющем подобные высказывания (начальник и подчинённый, хозяин и раб, командир и солдат и т.п.), либо на его психофизических свойствах действовать с позиции силы, грубо и нагло, либо на комбинации социальных и психологических характеристик. При этом говорящий уверен, что адресат неспособен ответить, возмутиться (тоже в силу социальных, психологических или обеих характеристик личности).

Однако подобное обращение может быть вызвано и противоположным эмоциональным состоянием человека – яростью, которая ослепляет, и уже не важно, с кем человек говорит, и что за этим последует. Когда говорящий при

этом занимает подчинённое положение, подобное обращение можно даже расценивать как проявление смелости.

(18) „Wie, Maul, hast du gesagt, **du Papierschuster**“ (Strittmatter E. Tinko)

Анализ антропонима *Papierschuster* позволяет предполагать род деятельности именуемого. Вероятно, это человек, занимающийся «бумажными» делами, работа которого связана с документами.

Антропонимы, основанные на метафоре, указывают на разнообразие качеств характера, умственных способностей, на нравственный облик именуемого человека.

(19) Don't be such an **ass**, Bee. You can't possibly know (Maugham W.S. A casual affair).

Осёл в английской когнитивной базе ассоциируется с глупостью. Именно эта черта является основой метафоризации в данном случае. Соответственно, мы можем прогнозировать, что именуемый (*Bee*) проявляет глупость, по мнению именующего, утверждая, что доподлинно знает о случившемся с одним из героев рассказа.

В немецком языковом сознании с глупостью обычно ассоциируется коза (*Ziege*).

(20) Als seine Schwester, die neben ihm stand, sagte wieder leise. «Es wird bestimmt abstürzen».

«**Dumme Ziege**», zischte Olaf ihr zu, «halt deine Klappe, was verstehst du denn schon davon» (Grün M. Von der Vorstadtkrokodile).

Именующий Olaf использует окказиональное именование *Ziege*, на основе которого можно сделать ряд выводов о личности референта: 1) референт имеет внешнее сходство с козой; 2) сходство поведения референта и козы. Установить истину помогают контекстуальные условия, к которым относятся прилагательное *dumm* и фраза о том, что сестра говорящего ничего не понимает: *was verstehst du denn schon davon*. Таким образом, на первый план в данном случае выходят умственные способности животного и человека, к которому обращена данная номинация. Коза обычно ассоциируется в немецком языковом сознании с глупостью. Именно это, а не внешнее сходство, и имел в виду именующий, выбирая данный антропоним.

Если коза в немецком языковом сознании ассоциируется с глупостью, то заяц и в русском, и в немецком языке связан с представлением о трусости, наличие которой и прогнозируется в следующей ситуации.

(21) Maria sah sich um und sagte resolut: „So, **ihr Hasenfüße**, habt ihr gesehen jetzt, so wird es gemacht ...“ (Grün M. Von der Vorstadtkrokodile).

Используя обращение *ihr Hasenfüße*, Мария выражает свое недовольство мальчишками. Актуализируется сема трусости и нерешительности. Фактический материал свидетельствует на основании асимметричности номинации о том, что по свойству характера выбранные метафоры большей частью представляют негативную оценку.

(22) „Nachher“, flüstert sie. „**Der Punkt** kommt“ (Seuberlich H.G. Niemand ist allein).

Из всей ситуации известно, что *Punkt* – это прозвище учительницы по немецкому языку. В отрыве от контексту-

альных условий выдвигаются следующие гипотезы о личности референта: 1) человек полный, фигурой похожий на точку; 2) человек «зацикленный» на чем-либо. Последующий контекст частично подтверждает обе гипотезы и свидетельствует о том, что адекватный прогноз возможен лишь при анализе контекстуальных условий. Учительница получила свое прозвище, поскольку она очень любила говорить о знаках препинания (точке и запятой) и к тому же была несколько полновата: „So nennen die Mädels der Klasse die Deutschlehrern. Sie legt größten Wert auf richtige Zeichensetzung, sie kann mühelos eine Stunde lang über Punkt oder Komma reden und ist zudem noch etwas rundlich“ (Niemand 97).

(23) „**Alter Grobsack**“, faucht die Großmutter (Strittmatter E. Tinko).

Использованное именование обладает широким информативным потенциалом и позволяет прогнозировать следующие сведения о референте: 1) человек пожилого возраста; 2) мужчина; 3) грубый. Вся коммуникативная ситуация подтверждает высказанные предположения: референт – человек грубый, не считающийся с мнением других, оскорбляющий их незаслуженно.

Метафорическое употребление позволяет также прогнозировать различные психологические состояния объекта номинации и те действия, которые совершаются референтом.

(24) He said, “You'll be all right, my pretty pair of **doves**” (Christie A. Strange Jest A.Christie).

В английской когнитивной базе *dove* (голубь) ассоциируется с влюблённым человеком. Причём влюблённое подразумевает не страстная, пылкая, животная, а спокойная, нежная, романтическая. Соответственно, по данному метафорическому высказыванию можно прогнозировать, что слушающие объекты номинации испытывают нежные романтические чувства друг к другу.

(25) «**Kaninchen** sagen sie zu ihm, weil er so kaut ...**Affe** sagen sie zu ihm, weil er so gut klettern kann» (Grün M. Von der Vorstadtkrokodile).

Номинации *Kaninchen* и *Affe* мотивированы теми действиями, которые совершают эти животные (кролик жуёт, обезьяна хорошо лазает). Эти признаки оказываются в центре внимания говорящего, а не то, например, что обезьяна подражает другим, а кролик хорошо прыгает и т.д. Выбор признака происходит не по законам логики, а в соответствии с субъективным ассоциативным мышлением именующего.

Таким образом, метафорические антропонимические высказывания формируются в результате использования признаков одного существа или предмета по отношению к именуемому на основе подобия внешности, характера, сходства функционального. Они обладают широким информативным потенциалом, что делает возможным прогноз о личности референта. Метафорические именованья подобны головоломке, которую необходимо расшифровать с целью декодирования особенностей коммуникативных личностей и всей ситуации общения.

Библиографический список

1. Шмелева, Т.С. Семиотическое своеобразие английских залоговых конструкций // Вестник Удмуртского университета. - 2007. - № 5.
2. Глазунова, О.И., Логика метафорических преобразований. - СПб.: СПбГУ, 2000.

Статья поступила в редакцию. 02.03.10

УДК 800: 159 – 9

С.В. Никрошкина, аспирант БПГУ им. В.М. Шукишина, г. Бийск, E-mail: m.a.rudolf@mail.ru

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВОСПРИЯТИЯ ФОНЕМ КИТАЙСКОГО, АНГЛИЙСКОГО И АРМЯНСКОГО ЯЗЫКОВ РУССКОЯЗЫЧНЫМИ ИНФОРМАНТАМИ

В рамках данной статьи представлены результаты и интерпретация психолингвистического эксперимента, направленного на изучение восприятия фонем китайского, английского и армянского языков русскоязычными информантами, не владеющими вышеупомянутыми языками.

Ключевые слова: психолингвистический эксперимент, восприятие, фонемы, неродственные языки.

В настоящее время исключительно важное место в лингвистике занимает сопоставительное изучение систем как родственных, так и генетически неродственных языков. Результатом подобного анализа должно быть выявление характерных свойств и особенностей исследуемых языков, схожих и несхожих явлений в них, имеющих не только теоретическое, но и практическое значение для исследователя. На наш взгляд, сопоставительное изучение фонетических явлений разносистемных языков может быть полезным в изучении таких сложных лингвистических явлений как универсальный звукосимволизм и ономотопея, предполагающих понимание исследователем особенностей механизмов слухового восприятия звуков иноязычной речи, так как оно позволяет на научной основе предвидеть результаты экспериментов. Интерес к сопоставительному изучению фонетических систем продиктован также сугубо практической необходимостью: он дает возможность разработать компенсаторные приемы, позволяющие обходить трудности при усвоении фонетических особенностей различных языков в условиях мультилингвального обучения, так как по мнению Л.В. Щербы «...ошибки в произношении не лучше ошибок, например, в грамматическом роде существительных, в падеже и т.п., а зачастую даже хуже их, так как мешают осуществлению основной цели языка – коммуникации, то есть взаимопониманию» [1, с. 38]. Сопоставительное изучение звуковых систем также может способствовать пересмотру традиционных правил практической транскрипции (особенно спорных моментов) с новых позиций и учитывать при выборе подходящего транскрипционного варианта то, как воспринимают иноязычные фонемы носители другого языка.

Настоящая статья посвящена экспериментальному исследованию восприятия фонем разносистемных языков, а именно английского, армянского и китайского, русскоязычными информантами, не владеющими вышеупомянутыми языками. Данный эксперимент осуществлялся в рамках работы над диссертационным сочинением «Теоретико-экспериментальное исследование явления универсального звукосим-

волизма в разноструктурных языках (на материале китайского, русского, армянского и английского языков)».

Английский и русский языки генетически относятся к индоевропейской семье языков, при этом английский входит в германскую группу, русский – в восточнославянскую подгруппу славянской группы. Следует отметить, что хотя армянский язык также принято относить к индоевропейской языковой семье, он выделяется в особую группу [2, с. 467], реже совмещается с греческим и фригийским языками [2, с. 468]. Современный армянский язык представлен восточным и западным вариантами, распадающимися на множество диалектов. Наше исследование проводится на материале восточного варианта армянского языка, известного под названием *аихарабар*, которым в настоящее время пользуется население Республики Армения. Китайский язык относится к сино-тибетской семье. Основным средством общения носителей разных диалектов служит путунхуа – нормативный китайский язык. Фонетической нормой считается пекинское произношение. Армянский и китайский языки являются редкими, малоисследованными языками.

С позиций морфологической классификации русский и армянский языки относятся к флективным, английский – к аналитическим, а китайский – к изолирующим языкам.

На подготовительном этапе нашего эксперимента нами был осуществлен анализ вокалических и консонантных систем вышеперечисленных языков с целью выявления их общих и специфических черт. Как показал анализ, отличия между фонологическими системами русского, английского, армянского и китайского языков находят свое отражение в качественных и количественных характеристиках. Качественный аспект отражает уникальность фонем определенного языка. Количественный – выражается в разном соотношении числа фонем.

Несмотря на большой разброс фонетических признаков и отсутствие сопоставительных данных по четырем языкам, нам удалось представить фонемы всех четырех языков в двух сводных таблицах: первая демонстрирует сопоставление гласных фонем, вторая – согласных.

Таблица 1

Сводная таблица гласных фонем русского, английского, армянского и китайского языков

Ряд подъём	Участие губ	Передний ряд	Передний Отодвин. Назад ряд	Средний ряд	Задний ряд	Задний Отодвин. Назад ряд
Верхний (узкий)	огубленный	/ʏ/ \ddot{u}			/u/ u [u:](y) [uə]	[u:]
	неогубленный	/i/ [i:] I (и)	[i] [iə]	(ы)		
средний	огубленный			[ɜ:]	O(o) [ou]	
	неогубленный	[e] [ei] [eə] /E/ (э)		/ə/ [Λ] [eə]	e [ə]	
Нижний (широкий)	огубленный	[au]			/o/	[o:] [oi]
	неогубленный	[æ] [ai]		a (а)	/a/	[a:] [D]

Сопоставив гласные фонемы в составе русского, английского, армянского и китайского языков, мы выявили следующие специфические черты:

1) Уникальными в фонетическом составе русского языка является наличие гласного среднего ряда верхнего подъема /y/.

2) Для английского языка специфичными являются дифтонги [zu] [eə] [uə] и монофтонги [ɛ] [z:] [ə] [æ]. Аналоги английских дифтонгов присутствуют и в армянском языке, но следует помнить о том, что артикуляционные и акустические признаки фонем в каждом из языков обладают своими особенностями.

3) фонетическая система гласных китайского языка обладает следующими отличительными чертами:

а. наличие тоновых оппозиций, не характерное для остальных анализируемых языков;

б. наличие дифтонгов, трифтонгов и апикальных гласных фонем;

с. ограничение на использование гласных в составе слога, регулируемое правилами. Это касается особого китайского гласного-финали [e], при произношении которого слышится согласный «призвук». Правило заключается в том, что этот гласный встречается только после твердых шипящих [zh, ch, sh, r] и свистящих [z, s, x]. При произнесении данного звука сохраняется то же положение языка, что и при произнесении предыдущего согласного, слегка лишь увеличивается щель. Существуют две комбинаторные разновидности этого гласного: с шипящим ж-образным призвуком (после zh, ch, sh, r) и со свистящим з-образным призвуком (после s, c, r).

д. наличие переднего звука [i] и негубного гласного заднего ряда среднего подъема [e].

4. Для армянского языка характерно наличие некоторых специфических дифтонгов, не имеющих аналогов среди

других анализируемых языков, а именно [ji], [je], [uj], [ja], [ju]. Дифтонг [uj] похож на фр.[ui] в слове grenuille (лягушка). В целом армянские гласные по произношению совпадают с русскими ударными гласными.

Некоторые совпадения можно увидеть сразу во всех четырех языках.

Таблица 2

Сводная таблица согласных фонем русского, английского, армянского и китайского языков

Место способ	Губногуб.	Губ. зубн.	Перед неяз.	Меж зуб.	Апик альв.	Апик альв свист.	КА кум	вакуум	Ретрофлекс. шипящ	Сред неяз	Задне яз	Фа Рин Г.	Уву ляр
Смычн. Шумн.	[p] [b] (п) (б) /p/ /b/ P b		(т) (д) /t/ /d/ t d		[t] [d]						[k] [g] (к) (г) /k/ /g/ k g		
Смычн. Придых.	/p (h)/				/t(h)/						/k (h)/		
Смычн. сонанты	[m] /m/ (м) m		(н)	[θ] [ð]	[n] n /n/						[ŋ]		
Аффрик.			(ц) (ч)		[ʒ] [ʃ] /ts/ /dz/	Z c		Zh ch	J q		/tʃ/ /dʒ/		
Аффрик. Придых.					/ts (h)/						/tʃ (h)/		
Щелев. Шумн. Звонк.		[v] /v/ (в)	(ж) (з) /z/		[z] s					[j]	/ʒ/ h		/я/
Щелев. Шумн. Глух.		[f] /f/ f (ф)	(с) (ш)		[s] /s/					[j] /j/ x	(х) /j/	[h] /h/	/х/
Щелев. Сонанты Боков.			(л)		[l] /l/ l								
Щелев. Сонанты Средин.	[w]						[r]			(й)			
Щелев. Шумн. Двухфаз.								Sh r					
Дрожаш. сонанты					(р)								
Многоуд. Вибрир.					/r/								
Одноуд. Вибрир.					/r/								
Ашпрокс.					/r/								

Как мы видим, консонантные системы данных языков обнаруживают как сходства, так и различия:

1) Для русского и китайского языков следует отметить разницу в интенсивности артикуляции: китайские согласные оцениваются как слабые, а русские – как сильные. Армянские и английские согласные также отличаются интенсивной артикуляцией.

2) В русском и английском языках согласные за счет дифференциации укладов голосовых связок реализуют звонкие и глухие согласные, в китайском же языке согласные за счет дифференциации укладов голосовых связок реализуют непрдыхательные (слабые глухие, полувзвонкие) и придыхательные согласные, которые являются глухими. В армянском языке реализуются три из вышеупомянутых категорий согласных: звонкие, глухие, придыхательные.

3) В китайском и армянском языках отсутствует противопоставление твердых и мягких согласных, в русском и английском языках такая корреляция существует.

4) Полностью по всем характеристикам в китайском и русском языках совпадают только согласные [m]-[m], [f]-[f], [h]-[x]. В английском, русском и армянском полное соответствие находят следующие согласные звуки: [p]-[b] –

[п]-[б], [k]-[g]—[к]-[г], [f]-[v]—[ф]-[в], [m]-[м]. И так, с точки зрения способа и места артикуляции во всех исследуемых языках совпадают только две согласные – [m]—[м] и [f]—[ф].

5) Частично совпадает значительно большее количество согласных. Если говорить о китайском и русском языках, то это, прежде всего, согласные, аналогичные по месту и способу образования, но противопоставленные в русском по звонкости-глухости, а в китайском – по наличию-отсутствию придыхания: [б-п] – [b-p], [г-к] – [g-k]. В армянском языке прослеживается как оппозиция по звонкости-глухости, так и по придыхательности / непрдыхательности : [p-b-p(h)], [t-d-t(h)], [k-g-k(h)], в то время как в английском языке реализуется противопоставление по звонкости-глухости: [f]-[v], [s]-[z].

6) Частичными соответствиями можно назвать звуки, совпадающие по способу образования преграды и участию голоса в артикуляции, но различные по месту образования. К ним относятся:

а. смычные переднеязычные дентальные в русском, смычные апикально-альвеолярные в китайском и английском, смычные альвеолярные в армянском – [д-т] – [d-t];

б. [п], [л] – [н], [л] – по способу щелевые сонанты, а по месту: английские, армянские и китайские - апикально-альвеолярные, русские – переднеязычные зубные.

с. щелевые дорсальные в русском, альвеолярные какуминальные в китайском, апикально-альвеолярные в армянском и английском: [ш-ж] – [sh- r] – [значки англ.] и ж].

д. щелевой [с] ([s]), являющийся дорсальным в русском, апикально-альвеолярным в китайском, английском и армянском языках.

е. смычно-щелевой [ц], являющийся дорсальным в русском, апикально-альвеолярным в армянском и китайском ([c]), но не имеющий аналога в английском.

ф. смычно-щелевой [ч], переднеязычный в русском, альвеолярный какуминальный в китайском, заднеязычный в армянском, не имеющий аналога в английском.

7) В китайском языке не находят соответствий такие русские согласные, как звонкие щелевые [в], [з]; звонкий апикально-альвеолярный дрожащий сонант [р], а также щелевой шумный [ш '].

К несоответствиям в русском языке относятся среднеязычные: смычно-щелевые [й], [q] и щелевой [х]; два смычно-щелевых переднеязычных звука: апикально-альвеолярный [z] и какуминальный [zh], а также заднеязычный носовой сонант [ng]. В армянском и английском языках данные согласные звуки также не находят аналогов. Уникальной можно считать альвеолярную ориентацию китайских согласных.

Межзубные смычные сонанты [δ], [e] являются уникалиями английского языка, также как и щелевой срединный сонант [r]. Армянский язык имеет следующие уникалии: смычный придыхательный билабиальный [p(h)], смычный придыхательный апикально-альвеолярный [t(h)], смычный придыхательный заднеязычный [k(h)], апикально-альвеолярную придыхательную аффрикату [ts(h)], заднеязычную придыхательную аффрикату [t(h)], щелевой шумный звонкий заднеязычный [ж] и два увулярных звука: щелевой шумный звонкий [я (перевернуть)] и щелевой шумный глухой [х]. Три разновидности армянского альвеолярного звука [r] (вибрирующий многоударный твердый, одноударный мягкий и апроксимант) не находят аналогов ни в одном из исследуемых языков. Также как и в китайском языке, в армянском прослеживается тенденция к альвеолярной ориентации согласных.

Одним из основных аспектов типологической характеристики фонем считается явление нейтрализации. Гласные ан-

глийского языка нейтрализации не подвергаются: звонкие фонемы в конце слова лишь частично утрачивают звонкость. Для русского языка характерна нейтрализация: в финальной позиции слова звонкие согласные имеют тенденцию к оглушению, а глухие согласные озвончаются за счет последующего звонкого. Так как согласные звуки в китайском языке противопоставлены по придыхательности/непридыхательности, а не по звонкости/глухости, то и явление нейтрализации отсутствует. Звуки [б] - [п], [д] - [т], [г] - [к] звучат для носителей китайского языка одинаково. В армянском языке явление нейтрализации отсутствует, за исключением исторически устоявшихся позиций, в которых звонкие согласные произносятся оглушено и с придыханием [З].

Таким образом, выявив общие и специфические черты вокалических и консонантных систем русского, английского, армянского и китайского языков, мы сочли необходимым экспериментальным путем определить восприятие иноязычных фонем носителями русского языка. Под фонемой в нашем исследовании мы понимаем фонетическую единицу, произносимую в изолированном состоянии и освободженную от позиционного влияния. Особое внимание в ходе этого этапа эксперимента уделялось лакунированным фонемам, то есть тем гласным и согласным английского, армянского и китайского языков, которые не имеют аналогов в фонологической системе русского языка. Нами были сделаны аудиозаписи всех гласных и согласных фонем исследуемых языков. Фонемы озвучивались носителями языков, каждая фонема повторялась пятикратно с интервалом в три секунды между повторами и в десять секунд между фонемами. В качестве испытуемых привлекались носители русского языка, не владеющие английским, армянским и китайским языками.

Инструкция имела следующий вид: «Прослушайте аудиозапись фонем незнакомого вам языка и передайте то, что вы услышали, используя буквы русского алфавита. В анкетах, предназначенных для заполнения, закреплён порядок следования фонем. Вслед за номером фонемы графически отобразите услышанный вами звук. Каждая фонема повторяется пятикратно. После этого дается пауза в 10 секунд для заполнения пункта. Работа выполняется самостоятельно». В результате проведения эксперимента нами были получены следующие данные:

Таблица 3

Таблица транслитераций отдельных фонем английского, армянского и китайского языков

Фонемы англ. языка	Реакции информантов	Фонемы армян. языка	Реакции информантов	Фонемы кит. языка	Реакции информантов
i:	60% и, 40% ии	у	90%иу, 5%ию	ü	90% йю, 10% ю
u:	70% у, 20% уу, 10% ууу	ц	95% у, 5% о	u	100% у
uə	80% уэ, 20% уоэ	i	90% и, 10% иэ	i	100% и
i	88% и, 12% ий	ε	94% э, 6% иэ	o	100% о
iə	70% иэ, 25% ие, 5% ийэ	ə	100% э	e	85% ыа, 10% ыэ, 5% эа
e	100% э	o	100% о	a	100% а
eɪ	95% эй, 5% эи	a	100% а	b	100% б
εə	80% эа, 10% эйа, 10% эйэ	p	100% п	p	78% пх, 22% п
ə	100% э	b	100% б	d	96% т, 4% тц
Λ	100% а	t	100% т	t	80% тх, 20% т
З :	75% еао, 20% йоо, 5% йоу	d	100% д	k	88% кх, 12% к
ou	85% оу, 15% еу	k	95% к, 5% х	g	95% к, 5% кр
æ	100% э	g	100% г	m	100% м
ai	100% ай	P(h)	80% пх, 20% п	n	100% н
au	100% ау	T(h)	75% тх, 20% тк, 5% т	z	95% дз, 5% дзь
o	100% о	K(h)	70% кх, 15% к, 15% крх	c	82% цх, 15% тзх, 3% тсх
oi	97% ой, 3% ои	m	100% м	zh	100% дж
a:	85% а, 15% аа	n	100% н	ch	93% ч, 7% чх
D	100% а	tʃ	96% ч, 4% тч	j	89% дзь, 9% дьзь, 2% дс
u	100% у	dʒ	92% дж, 3% ч, 3% тщ, 2% чщ	q	82% тсь, 10% Тс, 8% тьсь
p	94% п, 6% пх	ts	70% ц, 18% тс, 12% тц	f	96% ф, 4% тф
b	100% б	Dz	85% дз, 13% з, 2% тдз	x	100% сь

t	80% т, 15% тх, 5% тщ	Ts(h)	75% ц, 20% цх, 5% тсх	h	100% х
d	85% д, 10% дх, 5% дж	tʃ(h)	83% тш, 10% тшх, 6% тшхх, 1% тшххх	l	100% л
k	80% к, 20% кх	v	100% в	sh	100% ш
g	95% г, 5% гх	f	100% ф	ɾ	84% жр, 10% рж, 6% хж
m	100% м	z	100% з	s	100% с
n	100% н	s	97% с, 3% ц		
ŋ	70% н, 20% нг, 5% йн, 4% нх, 1% йн	ʒ	100% ж		
ə	60% с, 30% ф, 4% т, 2% лф, 2% з, 2% сс	j	95% й, 5% йо		
ð	65% з, 25% д, 5% в, 3% взэ, 2% зэ	ʃ	90% ш, 10% щ		
ʃ	70% ш, 25% щ, 5% шь	h	94% х, 6% к		
ʒ	85% ж, 15% жь	я	90% гхэ, 10% кх		
v	100% в	x	87% х, 13% рх		
f	100% ф	l	96% л, 4% у		
z	100% з	ɾ	100% р		
s	100% с	ɾ	100% р		
h	90% х, 8% хэ, 2% ха	ɾ	100% р		
l	100% л				
ɾ	95% р, 4% рэ, 1% эрэ				
w	88% в, 10% уэ, 2% узу				

Как видно из таблицы, пути передачи иноязычных фонем очень разнообразны.

Говоря о фонемах английского языка, хотелось бы отметить следующие особенности:

1) Гласные монофонги [æ], [ə], и [e] передаются информантами одинаково - звуком [э], то же самое можно сказать и о фонемах [a:] [D] и [Λ], которые восприняты как звук [a]. Небольшой процент информантов смог уловить долготу звуков, что графически отражено в удвоении и утроении воспринятого звука (англ. [i:] – рус. [ии]). Следовательно, долготы и краткость гласных, равно как и признак подъема при восприятии английских слов не будет иметь решающего значения. Сложнее всего воспринимались дифтонги и уникальные гласные фонемы, а именно [z:] [u ə] [iə] [εə], что объясняется отсутствием подобных звуков в русском языке. Тем не менее, в результате эксперимента нам удалось выявить наиболее частотные и приемлемые с точки зрения носителей русского языка варианты передачи этих английских уникалий.

2) Английские согласные фонемы [p], [b], [g], [k], [d], [t], [z], [s], [l], [m], [n], [j], [h], [v], [f], [ʃ], [ʒ] воспринимаются русскоязычными реципиентами как аналогичные русские фонемы, при этом лишь некоторые испытуемые отмечали придыхательность [t], [g], [k], [p], [d] путем приписывания признака [x] к данным фонемам.

3) Как мы и предполагали, наибольшее количество вариантов передачи продемонстрировали не имеющие русских аналогов фонемы [ð], [ə], [ŋ], [w], [ɾ]. Экспериментальным путем нам удалось установить следующие наиболее приемлемые варианты передачи английских согласных уникалий: англ. [ŋ] - рус. [н], англ. [ð] - рус. [з], англ. [ə] - рус. [с], англ. [w] - рус. [в], англ. [ɾ] - рус. [р].

Анализ экспериментальных данных на материале армянского языка показал следующее:

1) Гласные фонемы [u], [i], [o], [a] воспринимаются информантами как аналогичные соответствующим русским звукам. Гласный переднего ряда среднего подъема [e] и гласный среднего ряда среднего подъема [ə] воспринимаются информантами совершенно одинаково, а именно как [э]. Звук [y] воспринимается большинством испытуемых как [иу]. Таким образом, восприятие гласных фонем армянского языка русскоязычными информантами сложностей не вызвало и продемонстрировало большое сходство гласных русского и армянского языков.

2) Согласные фонемы [p], [b], [t], [d], [k], [g], [m], [n], [v], [f], [z], [s], [l], [j], [h], [ʃ], [ʒ] воспринимаются информантами как соответствующие фонемы русского языка. Информанты не слышат различий между шелевыми шумными глухими [h] (фарингальный) и [x] (увулярный) – оба звука восприняты как [х]. Интересен тот факт, что большинство испытуемых отметило признак аспирации специфических армянских

смычных придыхательных [p(h)] (80%), [t(h)] (75%), [k(h)] (70%), но не восприняло придыхательность [ts(h)] и [tʃ(h)] (признак придыхательности у русских аффрикат [tʃ] и [tʃ] отсутствует). Все три варианта звучания армянского [ɾ] зафиксированы информантами как [р]. Уникальный армянский шелевой шумный звонкий увулярный [я] воспринят 90% участников эксперимента как [гхэ], подобная сложная запись объясняется полным отсутствием такого рода фонем в русском языке.

Результаты эксперимента на материале китайского языка продемонстрировали следующее:

1) Восприятие китайских гласных трудностей у русскоязычных информантов не вызвало. В восприятии уникального гласного [ü] 90% информантов показали сходный результат – [йю], гласный [e] зафиксирован 85% испытуемых как [яа]. Гласные [i], [u], [o], [a] соответствуют, по мнению участников эксперимента, русским фонемам [и], [у], [о], [а].

2) Придыхательный характер китайских согласных фонем [p], [t], [k] отображен в экспериментальных данных большинством участников. Фонемы [b], [d], [g] записаны как рус. [п], [т], [к], что демонстрирует отсутствие у китайских согласных признака звонкости-глухости. При передаче уникального какуминального ретрофлексного шипящего [ɾ] 84% информантов предпочли сочетание [жр]. Несмотря на артикуляционные отличия, фонемы [m], [n], [f], [h], [l], [s], [sh] переданы информантами как соответствующие русские фонемы.

Полученные в ходе эксперимента данные выявляют наиболее частотные, предпочтительные варианты восприятия фонем английского, армянского и китайского языков русскоязычными респондентами, не владеющими вышеперечисленными языками. Во всех сопоставленных языках проявляются общие закономерности как в вокалических, так и в консонантных системах, а именно:

1) Нелакунированные гласные фонемы [i], [u], [o] и [a] являются сильно маркированными, то же самое можно сказать и о согласных фонемах [p], [b], [t], [d], [f], [v], [k], [g], [s], [z], [m], [n], [l], [j], [ɾ], [h]: при неполном совпадении акустико-артикуляционных характеристик в английском, армянском и китайском языках эти фонемы продемонстрировали высокий уровень совпадений со звуками родного языка. Следовательно, при прослушивании слов неизвестного языка эти гласные и согласные будут восприниматься как соответствующие звуки русского языка.

2) Долгота гласных фонем далеко не всегда определяется носителями русского языка. В процессе специального опроса информантов, проводившегося после эксперимента, мы установили, что это объясняется отсутствием данного явления в родном языке.

3) Наибольший разброс реакций респондентов наблюдается при восприятии лакунированных фонем исследуемых

языков, а именно английских гласных дифтонгов [ɛə] и [iə], а также монофтонга [ɜ:], что также объясняется отсутствием подобных звуков в русском языке. При этом гласные фонемы армянского и китайского языков показали почти полное совпадение с аналогичными фонемами русского языка.

4) В результате проведенного исследования нам удалось установить наиболее приемлемые (с позиции русскоязычных респондентов) пути передачи лакунированных согласных фонемы всех трех исследуемых языков. Следует отметить, что при восприятии признака придыхательности у уникальных согласных армянского языка [ts(h)] и [tʰ(h)] респон-

денты продемонстрировали низкий процент распознавания. Это объясняется тем фактом, что вторая часть соответствующих русских аффрикат [ц] и [ч] представляет собой целевой звук, после которого русскоязычные респонденты не могут воспринять придыхательность, отсутствующую в русском языке.

Мы убеждены, что результаты данного экспериментального исследования необходимы для осуществления наших дальнейших экспериментов, целью которых является решения проблемы кодирования информации в звуковой оболочке слова.

Библиографический список

1. Щерба, Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. - Москва: АПН РСФСР, 1941.
 2. Большая советская энциклопедия. - Т. 30/ БЭС.- Москва, 1978.
 3. Маркосян, А.С. Крунк Айастан: учебник армянского языка. - Ереван, 2008.
- Статья поступила в редакцию 28.12.09

УДК 398.21

А.И. Наева, соискатель ИМБит СО РАН г. Улан-Удэ, г. Горно-Алтайск, E-mail: rcnk2@rambler.ru

КУЛЬТ ОГНЯ В КАЛЕНДАРНЫХ НАРОДНЫХ ПРАЗДНИКАХ И СЕМЕЙНО-ОБРЯДОВОЙ ПРАКТИКЕ АЛТАЙЦЕВ

Культ огня в обрядовой жизни алтайского народа имеет важное значение. Так, особое значение огню отводится в календарных народных праздниках и семейно-обрядовой практике. Многие алтайские обрядовые календарные праздники отмечались в строго определенные дни года, во время которых совершались различные обряды. Календарные праздники «Чага байрам» и «Дьылгайак» начинались специальным ритуалом поклонения огню и священным горам Алтая. В обыденной жизни почитание огня у алтайцев происходит постоянно.

Ключевые слова: ритуал, обряд, жертвенник, благопожелание, почитание.

Многие алтайские обрядовые календарные праздники отмечались в строго определенные дни года, во время которых совершались различные обряды. Календарные праздники «Чага байрам» и «Дьылгайак», первый из которых означает наступление нового года, а второй: наступление весны, начинались специальным ритуалом поклонения огню и священным горам Алтая.

«Чага байрам» («Белый праздник») праздновался где-то в середине периода зимнего солнцеворота, когда увеличение весеннего времени начинало обретать силу. Основу ритуальных обрядов в этот период составляла магия первых дней нового года: обряды, совершаемые в это время, по мнению их исполнителей, должны были действовать в определенном направлении на протяжении всего нового года. Каждый год Чага байрам проходит в разное время в новолуние: в новолуние четвертого, шестого, восьмого, десятого дней. Во время «Чага байрама», прежде всего, устраивали сан – жертвенник – ритуальное сооружение для разжигания можжевельника, чтобы активизировать его очистительную функцию. Считалось, что после проведения осенних молений духи и божество Алтая «уходят» на зимний покой, поэтому с наступлением нового года их снова призывают к пробуждению, для чего устраивают обряд их активизации. После установления сана – жертвенного места, в первую очередь, разжигают можжевельник, которым окуривают все вокруг. Когда колют барана, то из свежего несоленого мяса кладут на костер парно. Из принесенных обрядовых продуктов (быштак, сардь, талкан, курут, оромо, эдэгей, борсок) разламывают парные кусочки и делают подношения духу огня. Во время проведения обряда окропляют молоком жертвенный камень - «Куре таш» [1, с. 7].

Также делали из разных лент изображение творящего божества – Дьайык, которого освящали посредством окропления и «угощения» огня молочными продуктами, принесенными каждым из участников данного обряда, произнеся благопожелания в новом году:

Перевод: Ылдын бажы
 Ылан бажы сойылды
 Корым эдегиле куркуреп
 Корголдын бажы мызылдап
 Яны жыл кирди, эски жыл чыкты.

Алтайдын одус ээзи
 Судур бичикке бичилер!
 Суурымга тартылар!

Года начало сделав круг, вернулось,
 Змеиная голова облезла,
 Каменной россыпью, будто подолом гремя,
 Свинцовой головой поблескивая,
 Новый год наш вошел, старый год наш ушел.
 Тридцать хозяев Алтая!
 В книгу судур впишутся!
 К суурым притянутся! [2]

Собравшиеся на обрядового праздника окуривают себя дымом можжевельника, у духа Алтая просят благословления, счастья, радости, здоровья близким, молятся и поклоняются.

Во время освящения огня - «тагыла» / «сана» с левой стороны собираются все мужчины, с правой стороны стоят все женщины. встречает Новый год. Когда проводящий обряд заканчивает свой обряд остальные говорят свои имена, названия своего рода и просят благословление у духа огня. Во время молитвы люди все должны повернуться к восходу солнца, присесть на левое колено, ладонями дотрагиваются до лба, носа, губ, груди, затем кланяются до земли, так они три раза молятся духу огня.

Среди алтайских календарных праздников сохранился также древнейший праздник – Дьылгайак, которого также обозначают как празднование Нового года и наступления весны, но он, в отличие от Чага байрам, начинается со дня весеннего равноденствия, когда день становится длиннее ночи, когда начинается пробуждение природы. Каждая семья старалась встретить его изобильно, радостно, доброжелательно, в праздничные дни, включая мучные, молочные, мясные блюда. Празднование Дьылгайка включало в себя как общинные, так и семейные мотивы. Как и во время празднования Чага байрам, на этом празднике активно использовались благопожелания. Но их отличие заключалось в том, что, если первые по своей тематике и были связаны с началом солнцеворота, когда убывающее солнце начинало свой обратный круг к увеличению, то вторые означали, что зимнее и

весеннее время уже уравнились и начало увеличиваться весеннее.

Особое значение на этих праздниках имело обильное угощение гостей, соседей, родственников. Праздничная еда имела обрядово - ритуальный характер: предполагалось чем обильнее будет угощение в этот праздник, тем богаче будет весь год, т.к. жизнь алтайцев была тесно связана с скотоводством, охотничьим промыслом земледелием.

Во время Дьылгайака, как и во время Чага байрам со оружался сан и совершалось поклонение огню, аналогичный первому празднику, но теперь призывался Дьылгайак.

Специфика содержания благопожеланий: призыв (заклинание) весны и ее восхваление. Песни - жанрлар, посвященные к приходу Дьылгайак - это обращение к весне, их стилистику отмечает светлая, радостная тональность.

Среди общих черт празднования двух праздников: Чага байрам и Яылгайак, следует отметить общие народные игры, борьбу и т.д., которые проводились после ритуальных мероприятий. В том и другом празднике имели важное значение исполнение народных песен, загадок, скороговорок, поговорок, пословиц, где каждый может показать себя - свой талант, умение, сноровку [3].

В содержании календарных праздников алтайцев гармонично отразились и деятельность человека, и жизнь природы.

Конечно же, как мы уже отмечали, среди основных элементов поведения Чага байрам и Дьылгайак большое место занимает культ огня. Тексты молитвенных благопожеланий могут варьироваться, но в их основе остается общим восхваление огня:

Орчыланды Үарыткан
Отус башту от эне!
Ончо Үерди Үарыткан,
От-Үалбышла кайнаткан,
От-Үалар кудайым!
Талкан кулин тожонгон,

Таш очоҕын курчанган,
Кулер боркун буркенген,
Кун Үарыкту от эне!
[4, с. 61-62].

Вселенную освещающая
О тридцати головах мать огонь!
Всю землю освещающая,
Огнем-пламенем варящая,
Огонь-пламень бог мой!
Золу, мягкую, как толокно,

Под себя подостлавшая,
Каменным очагом подпясавшаяся,
Бронзовой шапкой своей накрывшаяся,
С светом солнца мать огонь!

Так, во время календарных народных праздников: Чага-Байрам и Дьылгайак почитание и освящение огня является одним из ключевых звеньев обрядовых действий, а в молитвенных текстах подчеркивается связь огня с небесными силами: со Вселенной, Солнцем. Также огонь считается искрой огнива Матери-земли, даром божества Алтая, что указывает на древнейшие основы культа огня у алтайцев.

В обыденной жизни почитание огня у алтайцев происходит постоянно, то есть, соблюдается чистота очага, не допускаются действия, оскверняющие его действия. И, как выше мы уже отмечали, в новолуние каждого месяца хозяин (хозяйка) совершал обряд освящения своего очага.

Раньше при перекочевке семьи, «вместе с имуществом она обязательно брала с собой тлеющие головки из очага и раздувала их на новой стоянке. Если перекочевка продолжалась несколько суток, то на новом месте огонь брали у членов своего рода - сеока, проживающих неподалеку. При этом строго наблюдался ритуал перенесения огня в новый очаг. Его

приносили в юрту на специальный деревянный лопатке и при этом произносили также благопожелание, посвященное огню. Перенос огня из одного очага в новый производят и сегодня, например, в случаях, когда семья переезжает в новый дом.

Смысл произносимых благопожеланий в таких ситуациях вполне практический, так как зажженный огонь считается продолжением жизни семьи, рода, со своей очистительной функцией. Считается, что освященный огонь не впускает в жилище злых духов, рассеивает недобрые мысли человека, отпугивает души покойников [5].

Зажженным от огня можжевелником очищаются предметы домашнего обихода, колыбель для новорожденного, заболевший член семьи, загоня скота, сегодня могут очищать и новую купленную машину. При мини-обрядках очищения огнем также исполняются тексты благопожеланий.

Поделившись с огнем можно было в исключительных случаях и только с сородичами. Раньше время выноса огня из жилища было строго регламентировано, например, после заката солнца огонь выносить из юрты запрещается. Существует поверье, согласно которому пятнадцатый и шестнадцатый день каждого месяца именуемые «ак толу» и «кызыл толу», считаются наиболее счастливыми, поэтому в эти дни нельзя давать огонь даже самым близким родственникам, иначе можно лишиться благосклонности и счастья, даруемого им.

Даже прикуривание трубки от чужого очага имело свои нормы. Необходимо было докурить трубку, сидя у очага, а если человек хотел выйти из юрты, то ему следовало предварительно выбить ее о подошву обуви, о конец полена или бревна, горящего в очаге, то есть, оставить дома [6].

О семейно-обрядовой практике, в частности, свадебном обряде существуют достаточно подробные этнографические описания. В этой части своего исследования мы коснемся только вопроса роли огня в системе этих обрядов. Огонь в семейно-бытовых обрядах, как один из главных фигурирующих микро-обрядов, также особо почитается, наполняя их в числе других элементов сакрально-смысловым содержанием. Как описывает Н.А. Тадина, во время сватовства родители девушки разводили в юрте жаркий огонь. Церемониал общения начинался раскуриванием трубок: приехавшие подносили свои трубки родственникам невесты, а те им – чашки с кислым молоком (айрак, чеген) [7, с. 176]. Н.П. Дыренкова в почитании огня алтайцами во время свадебных обрядов отметила следующий факт: «У алтайцев, в то время, когда производят калым, в очаг бросают мясо, льют сало и читают молитвы. К каждой ножке железного тагана привязывают белые ленточки и поливают жиром» [8, с. 67]. Но, к сожалению, исследователи, описывая эту часть обряда, здесь не упомянули, что таким образом сваты выражают, в первую очередь, почитание духа огня новых родственников, из покровительства которого уведится невестка. Сакральное продолжение этого обряда происходит при сооружении свадебного аила, когда было обязательным устраивания каменного или железного очага, на котором устанавливали чугунный казан для варки чая, мяса, чтобы показать занятость этого пространства. Новый аил строился за день до свадьбы, но как аил был построен, то в нем разжигали огонь и его необходимо было поддерживать всю ночь и последующие дни прохождения свадебной церемонии, таким образом символом негаснущего огня маркировалось зарождение новой семьи.

В начале свадьбы расплетают одну косу невесты – символ девушки и заплетают две косы – символ женщины; свадебной одеждой невесты у юго-восточных алтайцев (Улаганского и Кош-Агачского районов) является чедек красного цвета, как символ ее нового положения и демонстрации ее связи с новым очагом. А в это время в новом аиле начинается обряд угощения огня. Жених в это время «угощает» огонь, наливает в него масло, пламя достигает до дымохода, как подношение духу огня, под покровительство которого теперь попадала приведенная невеста, «таайы», дядя жениха, приносит «алкыш от – энеге, благопожелание огню – ма-

тери». Затем «таайы» - дядя, обойдя «очок» - таган, представляет первым «слово» для благопожелания отцу жениха.

То есть, в этих благопожеланиях фигурируют уже известные поэтические формулы, определяющие дух огня: устойчивость каменного очага, зажженный священный огонь, горячая пища. И в других благопожеланиях в адрес жениха и невесты звучат слова, символизирующие зажженный новый огонь в очаге:

Перевод:
Эки турун бириккен-
Оттон чокту от болзын.

От двух поленьев соединенных-
Огонь жаркий разгорится
[9].

Затем после песенных благословений невестка выходила к очагу, чтобы сварить свой первый чай; демонстрируя свой новый статус хозяйки нового очага. После угощения присутствующих в новом аиле чаем невесты начиналась процедура угощения пришедших на свадьбу.

Так, почитание огня в семейных обрядах также становился одним из их ключевых компонентов при их проведении.

Библиографический список

1. Енчинов, В. Чага байрам. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайская Республиканская типография, 2004.
 2. ФМ НГУ, Горно-Алтайск: научно-исследовательский институт алтаистики им. С.С. Суразакова РА, № 452.
 3. АРФ: Алтайский рукописный фонд Центра народного творчества Республики Алтай, № 5.
 4. Укачина, К.Е. Алтай алкыштар / К.Е. Укачина, Е.Е. Ямаева. - Горно-Алтайск: Ак-Чечек, 1993.
 5. АРФ: Алтайский рукописный фонд Центра народного творчества Республики Алтай, № 6.
 6. АРФ: Алтайский рукописный фонд Центра народного творчества Республики Алтай, № 5.
 7. Тадина, Н.П. Свадебная обрядность 19-20 вв., 1992.
 8. Дыренкова, Н.П. Культ огня у алтайцев и телеутов: сборник антропологии и этнографии, 1927.
 9. АРФ: Алтайский рукописный фонд Центра народного творчества Республики Алтай, № 5.
- Статья поступила в редакцию 10.03.10

УДК 801.56

Г.К. Гизатова, канд. филол. наук, доц. Казанского государственного аграрного университета, г. Казань,
E-mail: guzelgizatova@hotmail.com

К ВОПРОСУ О ТИПОЛОГИИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛИЙ

В статье рассматривается вопрос о типологии фразеологических универсалий. Тема исследования является актуальной, так как изучение фразеологии в аспекте фразеологических универсалий является новым направлением в языкознании. Основным методологическим положением исследования является анализ универсальных и специфических черт языка в диалектическом единстве.

Ключевые слова: типология, фразеологические универсалии, понятийный, собственно-лингвистический, семантическое поле, идеографический словарь.

Исследование фразеологии в аспекте теории универсалий является относительно новым направлением в лингвистике. Теория универсалий была привнесена в языкознание из антропологии американскими учеными Б. и Э. Агинскими, опубликовавшими статью "The Importance of Language Universals" в журнале "Word" в 1948 г. [1]. Однако следует отметить, что вопрос об изучении универсалий был поднят гораздо раньше. Еще в 1928 г. прошлого века С.А. Аскольдов высказался о том, что "Вопрос о природе понятий или концептов – по средневековой терминологии универсалий – старый вопрос, давно стоящий на очереди, но почти не тронутый в своем центральном пункте" [2, с. 267]. Термин "универсалии" [*лат. universalis*, общий, всеобщий] – в средневековой филологии выражает "общие понятия" [3, с. 514]. В середине века (13 в.) возникает термин *grammatica universalis*, а утверждения о наличии универсалий появились значительно раньше, они восходят к античным грамматикам. С появлением грамматики Пор-Рояля понятие *grammatica universalis* обретает лингвистическую основу.

Лингвистические универсалии становятся предметом активного исследования с начала 60-х гг. XX века, в основном, в США и СССР. В 1961 г. в Нью-Йорке была проведена первая в мире конференция по проблеме лингвистических универсалий, на которой был принят "Меморандум о языковых универсалиях", авторами которого были Дж. Гринберг, Ч. Осгуд и Дж. Дженкинсон [4]. В отечественном языкознании пионером в этой области явился Б.А. Успенский, монография которого "Структурная типология языков" [5] содержит классификацию языковых универсалий.

Лингвистическая типология, как один из аспектов изучения языка и языковые универсалии, представляющие собой свойства, присущие большинству языков, тесно связаны друг с другом. Для современной фразеологии характерен возросший интерес к проблемам типологии и лингвистических уни-

версалий. Д.О. Добровольский объясняет это "в первую очередь тем, что фразеология как лингвистическая дисциплина поднялась на новую теоретическую ступень и, оставив позади описательный этап развития, перешла в разряд обьективных теорий и концепций" [6, с. 95]. Здесь вполне закономерно может возникнуть вопрос: "Насколько описание могло осуществляться без объяснения?" Об этом же пишет и Г.П. Мельников в работе, посвященной исследованию языковых универсалий: "Обычно под универсалиями понимают языковые факты и явления, обнаруживаемые во всех языках или в достаточно представительных группах языков, при этом, как правило, даже не ставится вопрос о том, в силу каких причин в языках, вообще не взаимодействующих друг с другом, закрепляются и развиваются аналогичные явления и приемы функционирования. Такое положение свидетельствует о том, что та отрасль лингвистики, которая занимается изучением языковых универсалий, представляет собой только лишь описательную (разрядка - Г.Г.), фактологическую дисциплину" [7, с. 38].

Наиболее удачное определение языковой универсалии, на наш взгляд, дано Б.А. Серебренниковым: "Языковая универсалия – это единообразный, изоморфный способ выражения системных отношений языковых элементов, или однотипный по своему характеру процесс, дающий одинаковые результаты, проявляющиеся с достаточно высокой частотностью в различных языках мира" [8, с. 5].

Б.А. Успенский, говоря о типологическом описании языка, выделяет два взаимосвязанных аспекта: целью исследования в одних случаях является методика сравнения, когда требуется ответ на вопрос: "как сравнивать разные языки?", в других случаях – сама типологическая эмпирика, ответ на вопрос: "что бывает в разных языках?" (подчеркнуто мною, Г.Г.). Другими словами, в первом случае исследователя интересует метаязык типологического описания, а во втором –

сами результаты типологического описания. Оба подхода взаимно дополняют друг друга. "Если для типологий XIX века характерен преимущественный акцент на том, что в действительности есть в разных языках, то для типологического подхода нашего времени характерен интерес прежде всего к тому, как вообще можно описывать разные языки [9, с. 5].

Что касается самого понятия "тип", то здесь также существует различное понимание данного понятия в лингвистической типологии XIX, XX, а теперь уж и XXI вв. Так, Б.А. Успенский, определяя основание типологической характеристики языка, отмечает, что старый классификаторский подход характеризует языки по принадлежности их к языковым типам, при этом признаки, определяющие тот или иной тип, не выделяются. Он подчеркивает: "Старый классификаторский подход (выделяющий типы, но не признаки) может быть в принципе оправдан, если оценивать типологическую характеристику по количеству следующих из нее универсалий (универсальных соотношений): из двух типологий более ценной считается тогда та, из которой следует большее количество универсальных соотношений. ... Такой подход основывается, как можно видеть, на необходимой связи некоторых признаков. Очевидно, что для того, чтобы показать такую связь, необходимо прежде предельно четко разграничить критерии сравнения в типологии и выделить различные типологические признаки" [5, с. 46-48].

Из всего сказанного очевидно, что типология на современном этапе – это наука, которая не является чисто фактологической описательной дисциплиной, она исключает вероятностный характер исследований и "... сегодня мы можем говорить о смене научной парадигмы во фразеологии. В значительной степени этому способствовало понимание того, что, несмотря на бесспорность национально-культурной специфики образных единиц языка (и в том числе фразеологизмов), фразеологический состав любого языка является системой, а, следовательно, обнаруживает некие общие структурные закономерности, и с этой точки зрения вполне оправданно рассматривать его в аспекте учения о языковых универсалиях" (подчеркнуто мною, Г.Г.) [6, с. 95]. Как уже отмечалось выше, лингвистическая типология и лингвистика универсалий тесно связаны друг с другом; это обосновывается в трудах многих ученых (см. с. 1 данной статьи), в которых описываются различные типы универсалий. Однако фразеологические универсалии впервые были описаны и фундаментально исследованы Д.О. Добровольским [10].

В "дофразеологическую эру" исследования лингвистических универсалий, говоря об общих признаках языка, Б.А. Успенский определяет основную задачу типологии следующим образом: "... построение общей теории языка, выявление универсальных (действительных для любого языка) соотношений и черт, или языковых универсалий" [5, с. 11]. И здесь он выдвигает положение о том, что языковые универсалии можно определять как на основании сравнения языков с другими системами передачи и хранения информации (когда сравнение производится в определенных экстралингвистических терминах), так и на основании непосредственного сравнения языков друг с другом, т.е. в терминах собственно лингвистических. Таким образом, Б.А. Успенский вводит термины "экстралингвистические универсалии" и "собственно лингвистические универсалии" [5, с. 11-12].

С именем Д.О. Добровольского связана "фразеологическая эра" в изучении типологии и лингвистических фразеологических универсалий. Его сoterования по поводу того, что фразеология является "аутсайдером" в лингвистической типологии были вполне оправданными, так как в отечественной лингвистике с типологических позиций, как правило, исследовались только фонология, фонетика, морфология, синтаксис, значительно меньше – лексика и семантика. С конца 80-х г.г. прошлого столетия Д.О. Добровольский начинает последовательно разрабатывать теоретические основы исследования фразеологии с типологических позиций и строит общую типологию универсальных свойств фразеологической системы,

предлагая разграничивать логико-понятийные и собственно языковые универсалии. Он строит типологию фразеологических универсалий, подразделяя их на подтипы. Это первая типология фразеологических универсалий, как в отечественной, так и мировой лингвистике, разработанная на материале германских языков.

Многими лингвистами высказывается мнение о разграничении логико-понятийных и собственно-лингвистических универсалий. Так, Э.М. Солодухо выделяет лингвистические универсалии и универсалии человеческого существования [11, с. 105], Н.А. Слюсарева различает "универсальное мыслительное" и "универсальное языковое" [12, с. 37; 13, с. 41], Б.А. Серебренников проводит разграничение между "лингвистическими" и "лингво-логическими" универсалиями [8; 14, с. 299-301].

Д.О. Добровольский справедливо обращается к ясной и убедительной аргументации Ф. Штаффельдта, также различающего эти два типа универсалий. Так, с одной стороны, существующие свойства, общие для всех языков, поскольку каждый естественный язык представляет собой систему знаков. С другой стороны, существует множество элементов отражения (ноэм), общих для всего человечества, т.е. свойственных человеческому сознанию вообще. Первые представляют собой собственно языковые или имманентные универсалии, последние – экстралингвистически обусловленные универсалии. Отождествление этих двух видов универсалий является по сути дела идентификацией элементов системы, с помощью которой могут быть названы объекты (вещи, процессы и т.д.), и элементов человеческого сознания (мышления), т.е. ноэм [10, с. 250].

Автор данной статьи полностью разделяет положения отечественных и зарубежных ученых о разграничении лингвистических универсалий на логико-понятийные и собственно-лингвистические и, основываясь на этих положениях, предлагает собственную классификацию фразеологических универсалий с определенными модификациями применительно к исследованию фразеологических систем татарского, русского и английского языков.

Следует подчеркнуть, что логико-понятийные и собственно-лингвистические универсалии следует изучать комплексно, в системе, учитывая их взаимосвязь, взаимопроникновение и диалектическое единство.

По мнению Д.О. Добровольского, некорректным представляется как требование исключить экстралингвистически обусловленные универсалии из сферы компетенции лингвистики, так и попытки объяснить все универсальное в языке экстралингвистическими причинами. В этом случае в сферу лингвистики универсалий должны включаться как собственно языковые, так и экстралингвистически обусловленные универсалии.

Понятийно-фразеологические универсалии содержат сущностные категории, находящие свое выражение во фразеологии. Они представляют собой самые общие мыслительные категории, такие, например, как субстанция, сущность, место, время, количество, состояние, отношение (как известно, еще Аристотель выделил их в "Метафизике"), а также и менее абстрактные понятия, включая конкретные свойства личности, практические действия человека, эмоции. Это так называемые "понятийно-фразеологические категории", обусловленные внутренними закономерностями выражения экстралингвистических концептов в языковых формах (ср. понятие "лексических универсалий" у А. Вежбицкой [15, с. 180]. Набор таких категорий (так же, как и категорий "понятийно-лексических"), по-видимому универсален или близок к универсальному, так как основывается на закономерностях отражательной деятельности людей [10, с. 261-262].

Э.М. Солодухо, занимавшийся этой проблемой в связи с анализом интернациональной фразеологии на материале языков славянской, германской и романской групп (12 языков), приходит к выводу, что "основные признаки, свойства, функции, присущие фразеологии разных языков, универсальны" [11, с. 103].

Межъязыковое сопоставление фразеологизмов татарского, русского и английского языков нацелено на установление степени совпадения основных фразеосемантических полей, т.е. на выявление "наиболее общих, типовых значений, выражаемых в сопоставляемых языках с помощью ФЕ. Это направление анализа тем более оправданно, что фразеологическая система весьма фрагментарна как средство номинации и отражает лишь отдельные участки действительности (в отличие от лексико-семантической системы, характеризующейся всеобщностью)" [16, с. 57].

Результаты межъязыкового сопоставления показывают, что основные семантические сферы покрываются фразеологией неравномерно. Наиболее фразеологичными во всех трех языках являются субъективно значимые фразеологизмы, это в основном выражение экстремальных ситуаций для субъекта, связанных с социальными, эмоциональными, физическими ситуациями. К таким категориям относятся чаще всего любовь/ненависть, счастье/несчастье, радость/горе, здоровье/смерть, щедрость/жадность, доброта/алчность, труд/безделье, гнев, избиение, пьянство и т.д. Универсальным явлением является во всех трех языках преобладание отрицательной оценочности, выражаемой фразеологизмами.

На значительное количественное превосходство фразеологизмов с отрицательной оценочностью указывают многие исследователи. Так, по утверждению А.В. Кунина, в английском и русском языках число фразеологизмов с отрицательной оценкой значительно превышает их число с положительной оценкой. По данным нашего фактического материала такая же картина наблюдается и во фразеологии татарского языка. В исследованиях ряда авторов отмечается преобладание негативной оценочности во фразеологических системах и других языков, в частности, турецкого [17, с. 169]. Преобладание «отрицательного объективного оценочного значения» во фразеологических системах немецкого и русского языков отмечает также А.Д. Райхштейн: «Общая семантическая асимметрия в сторону отрицательных значений может быть объяснена более острой и дифференцированной эмоциональной и речемыслительной реакцией людей именно на отрицательные явления, а также характерной для стрессовых, т.е. резко отрицательных эмоциональных состояний, тенденций к использованию готовых речевых форм и в том числе устойчивых словесных комплексов» [16, с. 60-61].

Анализируя семантическую область оценки современного немецкого языка, включающей определенные фразеосемантические поля, А.П. Мацук доказывает, например, что поле "порицания" более дифференцировано, чем поле "похвалы" [18, с. 132-133].

Анализ тематических и идеографических фразеологических словарей татарского, русского и английского языков демонстрирует количественное превосходство фразеологизмов в сторону отрицательных значений.

Явная асимметрия в сторону отрицательной оценочности может быть объяснена, по всей видимости тем, что все ординарные или нейтральные события, а также положительные свойства, качества, черты характера воспринимаются как должное. Человек в своей жизни вынужден постоянно сталкиваться с преодолением препятствий, стрессов, ошибок, чего-то негативного. Поэтому именно на таких экстремальных моментах и приходится концентрироваться человеку, выделяя их и отражая в языке.

Так как понятийно-фразеологические универсалии являются частью глобальной проблемы отношений языка и мышления, при их исследовании следует применять методы логики и психологии наряду с собственно лингвистическими методами. Кроме того, нам представляется, что эффективным мог бы явиться здесь ономаσιологический подход к исследованию предмета. Ведь выявление логико-понятийных универсалий, членение объективной действительности, связанное

с образованием понятий и номинацией предметов, является сложным ментально-языковым процессом. Так, А.М. Эмирова отмечает: "Ономаσιологический подход к изучению семантики фразеологических единиц покрывает обширную область исследования, которая может быть названа фразеологической ономаσιологией. Эта область исследования охватывает широкий круг проблем: специфика смыслового членения универсума фразеологическими средствами языка, учет и "инвентаризация" тех участков объективной действительности, которые покрываются фразеологией (в отличие от лексики); ономаσιологическая направленность фразеологического образования" и др. [19, с. 54-55].

Выявление и описание фразеологических универсалий, логико-понятийных фразеологических категорий имеет значение для построения универсальной классификации фразеологизмов по коммуникативно-функциональному принципу с целью создания идеографических фразеологических словарей нового поколения. Ю.П. Караулов считает, что "Последовательное изучение "понятийно-фразеологических категорий" позволит создавать фразеологические словари, обладающие не только дополнительным входом "от концепта к знаку", но и еще одним входом "от концепта к концепту", т.е. словари, эксплицирующие иерархические и корреляционные отношения между понятиями, выражаемыми с помощью фразеологических средств языка, что может рассматриваться как существенный вклад в построение тезаурусной картины мира" [20, с. 42].

Так как теория фразеологических универсалий является новой областью исследований, перед ней стоит ряд важнейших задач, требующих своего разрешения.

1) Важнейшей проблемой теории понятийно-фразеологических универсалий является их выявление. Не существует специального "набора" логико-понятийных универсалий, к тому же нет и специальной техники по их выявлению. Для того чтобы показать, что та или иная категория является универсальной и значимой для исследуемой культуры, необходимо доказать это.

2) Термины «понятийно-фразеологические универсалии» и "собственно-лингвистические фразеологические универсалии" подразумевают неоднородные в своей сути явления. Их можно рассматривать под различными углами зрения, существуют различные подходы их изучения. Поэтому необходима типологическая классификация фразеологических универсалий. Автор выделяет три типа понятийно-фразеологических универсалий: концептуальные, функциональные, трансформационные универсалии и два типа собственно-лингвистических универсалий: лексико-фразеологические и собственно-фразеологические универсалии. Гипотетически возможны и другие типы.

3) Как понятийно-фразеологические, так и языковые универсалии образуют теоретическую базу для создания идеографических фразеологических словарей. Сегодня это одна из актуальнейших задач, требующих своего решения в области отечественной фразеологии.

Автор выдвигает только несколько проблем, стоящих перед теорией фразеологических универсалий на современном этапе. Эти проблемы являются предметом специального исследования, рассматриваются в монографии автора "Типология фразеологических универсалий" [21]. В данной статье типология фразеологических универсалий представлена только в порядке постановки вопроса.

Соотношение универсального и специфического в языке, их взаимодополняемость, взаимопроникновение, их диалектика лежат в основе общего методологического принципа, направленного на исследование достаточно новой области знаний – теории фразеологических универсалий, теории, имеющей свои, присущие лишь ей задачи, цели и методы.

Библиографический список

1. Aginsky, B.W. The importance of language universals / B.W. Aginsky, E.G. Aginsky // "Word". - 1948. - №3. - vol. 4.
2. Аскольдов, С.А. Концепт и слово // Русская словесность: антология. – М.: Издательство Academia, 1997.

3. СИС – Словарь иностранных слов. – М.: Русский язык, 1987.
4. Greenberg, J.H. Memorandum concerning language universals / J.H. Greenberg, Ch. Osgood, J. Jenkins // "Universals of language", ed. by J.H. Greenberg. - Cambridge (Mass.), 1963.
5. Успенский, Б.А. Структурная типология языков. – М.: Наука, 1965.
6. Добровольский, Д.О. К проблеме фразеологических универсалий // Филологические науки. – 1991. - № 2.
7. Мельников, Г.П. Язык как система и языковые универсалии // Языковые универсалии и лингвистическая типология / под общ. ред. И.Ф. Вардуть. – М.: Наука, 1969.
8. Серебренников, Б.А. О лингвистических универсалиях // Вопросы языкознания. – 1972. - №2.
9. Успенский, Б.А. Языковые универсалии и актуальные проблемы типологического описания языка // Языковые универсалии и лингвистическая типология. – М.: Наука, 1969.
10. Добровольский, Д.О. Основы структурно-типологического анализа фразеологии современных германских языков (на материале немецкого, английского и нидерландских языков): дис. ...д-ра. филол. наук. – Москва, 1990.
11. Солодухо, Э.М. проблемы интернационализации фразеологии. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1982.
12. Слюсарева Н.А. О проблемах функциональной морфологии (на материале языка аналитического типа – английского) // Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз., 1983. – Т. 42. - №1.
13. Слюсарева, Н.А. Синтаксис и морфология в свете функционального подхода // Филологические науки. – 1984. - №5.
14. Серебренников, Б.А. О материалистическом подходе к явлениям языка. – М.: Наука, 1983.
15. Wierzbicka, A. The semantics and lexicography of 'natural kinds' // symposium on lexicography 3: Proc. Of the 3d Intern. symp. on lexicography, May 14-16, 1986 at the Univ. of Copenhagen. – Tübingen: Niemeyer, 1988.
16. Райхштейн, А.Д. Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии. – М.: Высшая школа, 1980.
17. Мифтахутдинова, Л.Т. Сопоставительный анализ ФЕ с компонентом-прилагательным в английском и турецком языках: дис. ...канд.филол.наук. – Казань, 2003.
18. Мацук, А.П. К проблеме микро- и макроструктур лексикона (на материале семантической области оценки современного немецкого языка): дис. ...канд. филол. наук. – М., 1987.
19. Эмирова, А.М. Некоторые проблемы фразеологии в ономазиологическом аспекте // Вопросы фразеологии: сб. науч. тр. – Самарканд, 1980. – Вып. 15.
20. Караулов, Ю.Н. Анализ метаязыка словаря с помощью ЭВМ / Ю.Н. Караулов, В.И. Молчанов, В.А. Афанасьев, Н.В. Михалев. – М.: Наука, 1982.
21. Гизатова, Г.К. Типология фразеологических универсалий. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2010.

Статья поступила в редакцию 01.01.10

УДК 81-13

Т.М. Людерс, аспирант СПбГУЭФ, г. Санкт-Петербург, E-mail: sail470@mail.ru

ВАРИАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОПРЕДЕЛЕНИЮ РЕГУЛЯТИВНЫХ РЕЧЕВЫХ АКТОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ НАУКИ

В настоящей статье автором обоснована актуальность уточнения терминологического аппарата в области функционирования регулятивных речевых актов в контексте вариативного подхода, что логически аргументировано содержательным анализом актуальных аспектов в определении сущности понятия «регулятивный речевой акт», представленных в современных научных исследованиях (2005-2009 гг.).

Ключевые слова: речевой акт, регулятивный речевой акт, регулятивные стратегии, регулятивные тактики, регулятивные речевые стратегии и тактики, коммуникативный подход в языкознании, прагматический подход в языкознании.

Современный этап развития языкознания и смежных с ним дисциплин сосредоточены на прагматическом и коммуникативном подходах. Подобная тенденция, на наш взгляд, в настоящее время абсолютно закономерна: выделенные два подхода к описанию языка теснейшим образом связаны и дополняют друг друга каждый со своей специфической стороны, позволяя рассматривать речевую деятельность (как речевую коммуникацию, так и речевой акт и его разновидности) в аспекте общей стратегии (с точки зрения способа ее достижения).

Необходимо подчеркнуть тот факт, что сегодня в лингвистике наблюдается возвращение интереса к изучению такой основной синтаксической единицы в речевой сфере, составляющей существо речевого общения, как речевой акт (называемый также языковой или лингвистический акт [1, с. 151]). В фокус внимания исследователей вновь попали такие феномены, как типологизация речевых актов, отличительные особенности речевых и коммуникативных актов. В вышеназванном контексте все больший научный интерес у лингвистов вызывает изучение функционирования явления регулятивных речевых актов, единое понимание сущности которых, как показывает проведенный нами анализ, сегодня, к сожалению, в современной науке отсутствует, в силу ряда объективных причин. В числе данных причин следует, в первую очередь, назвать различные научные контексты и направления выделяемых современными исследователями сущностных подходов к рассмотрению природы регулятивных речевых актов, определенные рядом лингвистических факторов.

В контексте изучения проблемы функционирования регулятивных речевых актов как в исторической ретроспективе, так и на современном этапе следует особо отметить работы отече-

ственных и зарубежных исследователей Н.Д. Арутюновой, Н.А. Белоус, И.Н. Борисовой, Я.В. Боргер, С.И. Виноградова, Е.А. Гагарской, В.С. Григорьевой, С.А. Зелинского, О.С. Иссерс, Е.В. Ключева, Д.М. Леви, И.М. Кобозевой, М.Л. Макарова, Т.В. Матвеевой, Х.И. Муххамада, А.В. Плотниковой, Г.Г. Почепцова, А.А. Романова, Е.Н. Румянцевой, А.Н. Сеницыной, А.П. Сковородникова, М.Н. Смирновой, И.С. Строевой, Л.А. Фирстовой, И.С. Черкасовой, М.Ю. Федосюка, Ю. Хабермаса, Е.Н. Румянцевой, Т.В. Шмелевой, Т.Е. Янко и др., имеющие определяющее значение для развития актуального этапа разработки теории регулятивных речевых актов.

Обращаясь к рассмотрению понятия «регулятивный речевой акт» в аспекте основных современных подходов к его определению (2005-2009 гг.), в первую очередь необходимо остановиться на ряде исторических предпосылок его изучения. В связи с этим отметим, что теоретической основой исследований регулятивных речевых актов в сегодняшней лингвистической науке является теория коммуникативных актов Ю. Хабермаса [2], интерпретировавшего и развившего теорию речевых актов, в том числе в области их типологизации, созданную Дж. Серлем [1], Дж. Остином [3]. Ю. Хабермас, рассматривая речевую деятельность в коммуникативном контексте, определил регулятивные речевые акты как выражающие смысл отношений между говорящим и слушающим, основанные на определенных правилах; которые могут учитываться или не учитываться коммуникантами (приказы, требования, угрозы, предупреждения, запреты, разрешения, подтверждения, советы, признания, согласие, прощение и т.д.). Разные виды актов, по Ю. Хабермасу, накладывают характерный отпечаток на окончательную стратегическую цель акта в силу своих

свойств. В частности, регулятивные акты предоставляют возможности для достижения консенсуса в контексте осуществления регулятивной деятельности субъекта коммуникативного процесса. [4, с. 59].

Изложенная типологизация, на наш взгляд, исторически предопределила сложившееся в науке замещение в исследованиях многих специалистов понятий коммуникативный и речевой акт, что приводит к превалированию рассмотрения регулятивных речевых актов на сегодняшнем этапе развития науки преимущественно через коммуникативные функции. Однако данный контекст, на наш взгляд, является не совсем оправданным с научной точки зрения. Приведем соответствующую научную аргументацию в поддержку высказанного нами мнения.

Так, в концепции коммуникативного акта Е.В. Ключева, исследованиях Х.И. Муххамата утверждается, что акт речевого взаимодействия между носителями языка есть коммуникативный акт, в ходе которого носители языка решают прежде всего коммуникативные задачи, то есть общаются, обмениваются сведениями – информацией [5, с. 9; 6, с. 43, 6]. Термины «речевой акт» и «коммуникативный акт» при этом не являются взаимозаменяемыми: речевой акт предполагает акцент на действие, а термин коммуникативный акт – на взаимодействие субъектов. Соответственно определять регулятивный речевой акт исключительно в коммуникативном аспекте представляется нецелесообразным в силу природы данного явления. В подтверждение этого, приведем мнение А.Н. Синицыной, согласно которому регулятивная деятельность представляет собой скоординированный процесс действия партнеров друг на друга, система, включающую в себя целый ряд регулятивных речевых действий и актов, получающих различное языковое оформление. Актуализация стратегического компонента регулятивной деятельности при этом, по мнению ученого, обусловлена глобальной установкой участников общения на эффективное решение поставленных задач, успешное достижение цели общения [7, с. 11].

В целом в работах современных авторов помимо коммуникативного аспекта определяются и другие акценты для определения сущности регулятивного речевого акта (с точки зрения целевой компоненты, субъектов участия, управленческих аспектов и т.д.). Вышесказанное привело нас к необходимости уточнения существующего терминологического аппарата в определении регулятивных речевых актов, с точки зрения многоаспектного, вариативного подхода к рассмотрению их сущности.

Отметим, что обоснованность подобной точки зрения также присутствует в работах В.С. Григорьевой, отмечающей, что изучение регулятивных речевых актов в современных условиях затрудняется в силу ряда причин: отсутствия адекватной методологической базы в области исследования регулятивных речевых актов, в частности, и речевых актов в целом, крайнего сужения объекта исследования, абсолютизации роли коммуникативной цели речевого акта при недооценке других целей (в том числе стратегических, тактических), достигаемых в общении, вне социального, культурного понимания регулятивного речевого акта, статической точки зрения на объект [8, с. 19].

Особое внимание следует обратить на возрастающее значение в современной науке стратегического аспекта в определении регулятивных речевых актов, что отражает как усиление прагматического подхода в языкознании, – поиске того, как человек использует язык в качестве инструмента общения для достижения внекоммуникативных и коммуникативных целей, для осуществления социальной жизни, а также того, как в языковых единицах отразился сам человек во всем многообразии своих проявлений, однако также характеризует и сохраняющийся научный интерес к коммуникативному подходу, вскрывающему свойства языковых единиц, проявляющихся в коммуникативных взаимодействиях человека [9, с. 52]. По мнению О.С. Иссерс, стимулом для возросшего в контексте данных подходов внимания к стратегическому аспекту и появление в этой связи с середины 80-х годов XX века термина

«речевые регулятивные стратегии». выступают экстралингвистические факторы, а именно формирование в современных условиях социального заказа на знание закономерностей человеческого общения, а также потребность в информации, учитывающей феномен жизни человека со всеми его психическими, социальными и этнокультурными характеристиками [9, с. 14]. Это приводит к интенсификации взаимодействия гуманитарных дисциплин и появлению исследований, посвященных общим и частным проблемам философии коммуникации и различных теорий, интерпретирующих процессы речевого общения, в частности исследований регулятивных речевых стратегий с учетом аспекта вариативности подхода к их сущности. Перейдем к рассмотрению ряда из них.

По мнению Д.М. Леви, регулятивная речевая стратегия представляет собой когнитивный процесс, в котором говорящий соотносит свою коммуникативную цель с конкретным языковым выражением [10, с. 193]. В зависимости от поставленной цели регулятивной речевой деятельности каждый участник коммуникации совершает выбор определенных языковых (вербальных и невербальных) средств, соответствующих его личностным (ценностным, когнитивным и поведенческим) характеристикам.

В рамках концепции динамической модели регулятивной коммуникации, разработанной А.А. Романовым [11], регулятивная речевая стратегия представляет собой некий тип поведения одного из партнеров в конкретной ситуации общения, который обусловлен и соотносим с планом достижения коммуникативных (или глобальной) целей в рамках сценария регулятивной речевой деятельности [11, с. 203-216].

В работах П.В. Зернецкого [12] акцентируется особое внимание на творческом и коммуникативном характере регулятивной речевой стратегии, под которой ученый подразумевает творческую реализацию коммуникантом плана построения своего речевого поведения в контексте использования регулятивных речевых актов с целью достижения общей (глобальной) языковой/неязыковой задачи общения [12, с. 40].

Коммуникативную направленность регулятивной речевой стратегии, а также ее комплексность отмечает также Н.С. Болотнова, уделившая в своих работах особое внимание ее типологизации. На взгляд ученого, регулятивная стратегия является одним из видов речевой стратегии (комплекса речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели, ориентированного на поэтапный процесс регулирования познавательной деятельности читателя средствами текста [13, с. 108-113]. По мнению Н.С. Болотновой, можно выделить регулятивные стратегии разных типов с учетом определенных параметров: степени экспликации целевой программы текста; регулятивной силы текста; характера регулятивных средств и способов регулятивности. В данном контексте исследователем определены регулятивные стратегии эксплицитного и имплицитного типа; сильные и слабые регулятивные стратегии; регулятивные стратегии однородного/ неоднородного типа; регулятивные стратегии последовательно-дополнительного, усиленно-конвергентного, парадоксально-контрастного типов [13, с. 19-26], что еще раз, на наш взгляд, подчеркивает необходимость вариативного, многоаспектного подхода к определению сущности регулятивных речевых актов.

Н.А. Белоус отмечает коррекционный характер, как определяющий фактор регулятивной стратегии, которая, по мнению ученого, является разновидностью речевой стратегии, направленной на коррекцию процесса скоординированного воздействия оппонентов друг на друга в условиях рассогласования взаимодействия [14, с. 9].

Отметим, что в исследованиях ряда современных ученых, как показывает проведенный нами анализ, наравне со стратегическим аспектом определения регулятивных речевых актов появляется также тактический компонент, что обусловило появление еще одного термина – а именно, «регулятивные речевые тактики», трактовка природы которых также неоднозначна.

Так, в исследованиях С.И. Виноградова [15] нашли свое определение как регулятивные стратегии, так и тактики. Регу-

лятивные речевые стратегии, по мнению С.И.Виноградова, выявляются на основе анализа хода коммуникативного взаимодействия на протяжении всего разговора. Их определяет регулятивная макроинтенция одного (или всех) участника диалога, обусловленная социальными и психологическими ситуациями. Регулятивные речевые тактики, на взгляд С.И. Виноградова, выполняют функцию способов осуществления регулятивной стратегии речи [15, с. 69].

Регулятивные речевые стратегии и тактики также нашли отражение в исследовании И.С. Черкасовой. При этом необходимо отметить, что в работах И.С. Черкасовой, в соответствии с уже обозначенными нами выше тенденциями, можно заметить смешение понятий речевых и коммуникативных стратегий. Цель коммуникации и различные способы ее решения, считает И.С. Черкасова, соотносятся с понятиями регулятивной речевой стратегии и тактики. Таким образом, под регулятивной речевой стратегией И.С. Черкасова понимает совокупность регулятивных речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели. Регулятивную речевую тактику при этом исследователь трактует как конкретные регулятивные речевые действия, способствующие реализации регулятивной речевой стратегии [16, с. 16].

Взаимоопределяемость стратегии и тактики в контексте регулятивных речевых актов, их соотношение определяется в работах Е.В. Ключева, который предлагает следующую логическую схему, позволяющую понять соотношение элементов стратегии и тактики в коммуникативном регулятивном процессе: «следуя определенной коммуникативной интенции в контексте регулятивной речевой деятельности, говорящий вырабатывает регулятивную стратегию, которая преобразуется в регулятивную тактику (или не преобразуется, или преобразуется неуспешно) как совокупность регулятивных намерений (задач), пополняя коммуникативный опыт говорящего» [6, с. 49].

А.В. Плотникова определяет регулятивную речевую стратегию как общее намерение, сверхзадачу речи, соответственно понимая речевую тактику в контексте психологических факторов – как психологический ход, «речевой поступок», осуществляемый языковыми средствами, с помощью которых реализуются те или иные стратегии коммуниканта в рамках регулятивной речевой деятельности [17, с. 74].

А.П. Сковородников в своих работах подчеркивает системную связь понятий «регулятивная речевая тактика» и «регулятивная речевая стратегия», которые, по мнению исследователя, связаны как часть и целое [18, с. 5]. Следовательно, определять их нужно в соотношении друг с другом. Исходя из выдвинутых положений и обобщая суждения, высказанные о содержании этих понятий другими авторами, А.П. Сковородников определяет интересующие нас понятия следующим образом: «Регулятивная речевая (коммуникативная) стратегия - это общий план, или «вектор», регулятивного речевого поведения, выражающийся в выборе системы продуманных говорящим/пишущим поэтапных регулятивных речевых действий; линия регулятивного речевого поведения, принятая на основе осознания коммуникативной ситуации в целом и направленная на достижение конечной коммуникативной цели (целей). Каждая регулятивная речевая (коммуникативная) стратегия характеризуется определенным набором регулятивных речевых тактик, представляющих собой конкретный регулятивный речевой ход (шаг, поворот, этап) в процессе осуществления стратегии; регулятивное речевое действие, соответствующее тому или иному этапу в реализации регулятивной речевой стратегии и направленное на решение частной коммуникативной задачи этого этапа [18, с. 7].

Изучая проблемы соотношения регулятивной стратегии и тактики, Л.А. Фирстова делает акцент на субъектном факторе в их определении и высказывает мнение об их манипулятивном характере. Регулятивная стратегия, пишет исследователь, подразумевает цель манипулирования сознанием адресата, в силу этого она почти всегда выражена косвенно, так как зритель, пассивно получая информацию, все равно делает для себя определенные выводы. При этом регулятивная речевая тактика

понимается исследователем как способ реализации коммуникативного регулятивного плана или стратегии [19, с. 7].

Таким образом, вышепредставленные мнения исследователей позволяют аргументировано констатировать тот факт, что унифицированного мнения ученых по поводу природы регулятивных речевых актов в современной лингвистической науке в настоящее время не существует. Определение сущности регулятивных речевых актов у разных специалистов осуществляется преимущественно в коммуникативном ключе, а также с учетом выделения стратегических и тактических аспектов в контексте экстралингвистических, психологических и другого рода факторов. Таким образом, в работах современных авторов помимо преобладающего ранее коммуникативного аспекта выделяются и другие акценты для определения сущности регулятивного речевого акта (с точки зрения целей регулятивного речевого акта, субъектов участия, управленческих аспектов и т.д.). Такое расхождение в понятиях значительно затрудняет ориентацию в изучении проблемы регулятивных речевых актов на актуальном этапе развития науки, что потребовало выработки авторского терминологического аппарата для продолжения исследований в данном направлении. В связи с этим под регулятивными речевыми актами, основываясь на работах А.Н. Синецкой [7] и Ю. Хабермаса [4] и интерпретируя их в авторском ключе, мы понимаем акты речевого, скоординированного взаимодействия партнеров, выражающие смысл отношений между говорящим и слушающим, основанные на определенных правилах (которые могут учитываться и не учитываться коммуникантами) и составляющие в совокупности ряд регулятивных речевых действий, получающих различное языковое оформление и характеризующиеся наличием стратегического регулятивного компонента как условия успешного достижения цели общения в их контексте.

Аккумулируя содержательный потенциал современных лингвистических исследований стратегического и тактического аспектов определения регулятивного речевого акта, опираясь на работы Н.А. Белоус, Н.С. Болотновой, Д.М. Леви, А.В. Плотниковой, А.П. Сковородникова, Л.А. Фирстовой, обосновавших, на наш взгляд, наиболее важные характеристики регулятивной речевой стратегии, отличающие ее от другого рода речевых стратегий, а именно комплексность ее характера, когнитивную основу явления, коммуникативную направленность и манипулятивность, системообразующую логическую взаимосвязь феноменов регулятивной стратегии и тактики, мы считаем необходимым также уточнить содержание явления регулятивной стратегии и тактики в авторском ключе, сформулировав их следующим образом:

Регулятивная речевая стратегия, являясь одним из видов речевой стратегии, представляет собой комплексный, когнитивный процесс коммуникативного характера, выражающийся в выборе говорящим/пишущим системы продуманных поэтапных регулятивных речевых действий, формирующих линию регулятивного речевого поведения, принятую на основе осознания коммуникативной ситуации в целом и направленную на достижение конечной коммуникативной цели (целей) за счет эффективного использования набора определенных регулятивных речевых тактик, представляющих собой конкретный регулятивный речевой ход (шаг, поворот, этап) в процессе осуществления стратегии. Таким образом, регулятивная речевая стратегия и тактика являются единой неразрывной системой, в контексте функционирования которой тактики выступают в качестве способа реализации коммуникативного регулятивного плана или стратегии.

В завершение следует особо подчеркнуть тот факт, что на, наш взгляд, рассмотренные нами в статье ряд актуальных подходов к определению сущности регулятивных речевых актов, безусловно, не противоречат друг другу, а наоборот, дополняя друг друга, в совокупности полнее раскрывают многоуровневую и полифункциональную природу регулятивного речевого акта, формируя, таким образом, актуальные тенденции дальнейшего развития теории регулятивных речевых актов, требующие глубокого научного исследования и обоснования как отдельного направления.

Библиографический список

1. Серль, Дж.П. Что такое речевой акт // Новое в зарубежной лингвистике. - М., 1986. - Вып.17.
2. Habermas, J. The theory of communicative action / Reason and the rationalisation of society. - Cambridge: Polity Press, Blackwell Publishers, 1995. - Vol.1.
3. Остин, Д. Избранное: пер. с англ. Макеевой Л.Б., Руднева В.П. М.: Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 1999.
4. Habermas, J. The structural transformation of the public sphere: An inquiry into a category of bourgeois society. - Cambridge: Polity Press, 1989.
5. Муххамад, Х.И. Прагматический компонент «взаимодействие» в аудиторном дискурсе (на материале речи преподавателя): автореф. дисс... канд. филолог. наук. - М., 2006.
6. Клюев, Е.В. Речевая коммуникация: учеб. пособие для университетов и вузов. М., 1998.
7. Сеницына А.Н. Метакоммуникативные единицы и их роль в организации и регуляции англоязычного диалогического общения: дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2005.
8. Григорьева В.С. Речевое взаимодействие в прагматическом аспекте на материале немецкого и русского языков: учеб. пособие. - Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2006.
9. Иссерс, О.С. Речевое воздействие в аспекте когнитивных категорий. - Омск, 2005.
10. Макаров, М.Л. Коммуникативные практики в современном обществе. - Тверь: Изд-во ТГУ, 2006.
11. Романов, А.А. Стратегический принцип распределения регулятивных действий в типовом диалоге. - Тверь: Изд-во ТГУ, 2006.
12. Зернецкий, П.В. Коммуникационные стратегии: классификационный аспект: сб. «Методология исследования политического дискурса: актуальные проблемы содержательного анализа общественно-политических текстов». - Минск: БГУ, 2000.
13. Болотнова, Н.С. Коммуникативная стилистика текста // Вестник ТГПУ. - 2006. - Вып. 5 (56). - Серия: Гуманитарные науки (Филология).
14. Белоу, Н.А. Конфликтный дискурс в коммуникативном пространстве: семантические и прагматические аспекты: автореф. дисс... канд. филолог. наук. - Краснодар, 2008.
15. Виноградов, С.И. Культура речи. - М., 2007.
16. Черкасова, И.С. Реализация коммуникативной стратегии самопрезентации личности в русских и немецких объявлениях о знакомстве: дисс... канд. филолог. наук. - Волгоград, 2006.
17. Плотникова, А.В. Дискурсивный диалогический повтор как средство реализации коммуникативных тактик слушающего. - Саратов: Изд-во Пед.ин-та СГУ, 2008.
18. Сковородников, А.П. О необходимости разграничения понятий «риторический прием», «стилистическая фигура», «речевая тактика», «речевой жанр» и сопутствующих им явлений в практике терминологической лексикографии. - Смоленск: СГПУ, 2007.
19. Фирстова, Л.А. Дискурсивные стратегии и тактики в рамках телепублицистического дискурса (на материале русскоязычных и англоязычных информационных программ): автореф. дисс... канд. филолог. наук. - Саратов, 2008.

Статья поступила в редакцию 15.03.10

ББК 63.3.(2) 521. 1-686-7

О.В. Шереметьев, канд. культурол., доц. Алтайского государственного технического университета, г. Барнаул,
E-mail: o.v.sheremetev@mail.ru

«ВРЕМЯ СЛАВЫ И ВОСТОРГА!». АКАДЕМИЧЕСКАЯ ЖИВОПИСЬ В РОССИИ СЕРЕДИНЫ - 2-Й ПОЛОВИНЫ XIX В. О ПОДВИГАХ РУССКОГО ОРУЖИЯ В ВОЙНАХ С НАПОЛЕОНОВСКОЙ ФРАНЦИЕЙ

В публикации говорится о наиболее характерных представителях отечественной академической батальной живописи середины - 2-й половины XIX в., изображавших эпизоды наполеоновских войн. Впервые или заново атрибутирован ряд батальных произведений В. Тимма и Г.(Б.) Виллевальде, показана связь их творчества с реалистическим, передвижническим искусством и выдающаяся роль в становлении и развитии русской батальной школы.

Ключевые слова: академическая живопись, батальные произведения, русская батальная школа.

Вклад русской батальной школы XIX в. в разработку «наполеоновских» сюжетов остается по сей день «ахиллесовой пятой» отечественного искусствоведения и не оценен должным образом. Редкие публикации не являются в этом смысле исчерпывающими, касаются в основном биографических и художественных аспектов, а нередко, как в случае с альбомом о В. Тимме, выпущенным в 2003 г. издательством «Белый город», демонстрируют абсолютную некомпетентность. Наша статья призвана заполнить данную лауну и показать, как и в какой мере питомцы Императорской Академии художеств представили войны России с наполеоновской Францией в своих творениях.

В царствование Николая I (и его сына Александра II тоже), проявившего живой интерес к войнам с Наполеоном и слывшего знатоком «выпушек, погончиков, петличек», наступил истинный «золотой век» батальной живописи, когда мастера в русле традиций Академии художеств писали крупноформатные «баталии», отчасти декоративные и апологетичные, где «ясно, как на ладони, атаковали, штурмовали, обходили, брали в плен и умирали – по всем правилам военного искусства, как тому учат в академиях, и вполне согласно официальным реляциям главнокомандующих, т.е. так, как хотели, чтобы было, но как в действительности никогда не бывает» [1, с. 270]. Полностью согласиться с этим субъективным мнением В.В. Верещагина трудно, ибо оно основано на личном опыте художника, участвовавшего в туркестанских походах и русско-турецкой войне 1877 - 1878 гг., которые не вписывались в каноны «правильных» европейских войн первой половины

XIX века, но зерно истины здесь есть. В лице А. Зауервейда – учителя рисования Николая Павловича и его братьев, мы видим основателя «той школы русской академической батальной живописи первой половины XIX века, для которой характерно преодоление схематизма и условного декоратизма «баталий» XVIII века и внесение в батальную живопись черт исторической конкретности и документальной достоверности» откуда вышли А. Коцебу, Б. Виллевальде, М. Микешин и др. [2, с. 90].

К мастерам подобного уровня относился и основатель альманаха «Русский художественный листок» В. Тимм. Нерусское происхождение (хотя он и являлся подданным Российской империи) и тот факт, что Тимм писал по прямому заказу Николая I, автоматически вычеркивало его имя из отечественного искусствоведения советского периода, хотя и до этого о нем писалось крайне мало, а с 1917 года на его работы словно ложится печать забвения.

Георг-Вильгельм Фридрих Тимм (1820 – 1895), или Василий Федорович, как его звали в России, родом из Риги, окончивший Академию Художеств по классу батальной живописи со званием художника 14-го класса и Большой золотой медалью, начал именно с темы наполеоновских войн, чему обязан своему наставнику А.И. Зауервейду. Еще в 1838 году Тимм был удостоен малой серебряной медали за военно-жанровый рисунок, а в следующем году двое лучших учеников – он и Е. фон Коцебу были отправлены в пенсионерскую поездку в Германию, чтобы собирать материал для написания Зауервейдом очередной батальной картины на тему битвы при

Кульме. Тимм обнаружил удивительное чутье рисовальщика, но пока слабо владеющего техникой и обильно заимствующего типаж у других. Книжные иллюстрации Тимма в альманахе «Северная пчела» обратили на себя внимание прославленного французского живописца Ораса Верне, во время своего приезда в Петербург в 1843 г. пригласившего молодого графика приехать во Францию, чтобы писать сюжеты колониальной войны в Алжире. Практика работы с именитым мастером европейского уровня (они совместно написали полотно «Взятие Смалы»), позволила Тимму «набить руку», научиться зарисовывать с натуры, выставляться в парижских салонах. Не мудрено, что в 1855 г. художник удостоился звания академика батальной живописи, после того, как на всю Россию и Европу прославились его кавказские и крымские (обороны Севастополя 1854 – 1855 гг.) зарисовки, где основным действующим лицом выведен рядовой солдат в повседневной обстановке. Опубликованные еще в 1851 г. в «Русском художественном листке», они сделали его имя невероятно популярным в народе и среди интеллигенции. «Волшебным» назвал карандаш художника поэт-декабрист, участник войн с наполеоновской Францией, Ф.Н. Глинка:

«Сколько жизни и движения
В мастерских его чертах:
Лица, подвиги, сражения
С дивной силой выражения
Все стоят у нас в глазах.
Тимм, ты будешь жить в потомстве,
Оживив ему наш век...» [3; 4].

Заметной штудией первого периода творчества Тимма является картина «Раненый гусар» (1840. Х., м. Рижский Государственный музей латышского и русского искусства), служащая веским доводом в пользу эволюции мастера в сторону жанровости. Судя по ландшафту, это полотно может быть результатом набросков художника к теме сражения под Кульмом и, что примечательно, избран эпизод не с известными историческими деятелями, а совсем рядовой, который, по словам Л. Тарасова, «свидетельствует о непосредственном воздействии на него (т.е. Тимма – О.Ш.) работ Зауервейда, который вносил в батальную живопись элементы жанра, учил своих учеников быть внимательными к натуре, строгими и обстоятельными в рисунке. Тимм дает погрудное изображение гусара, которое несомненно портретно. Солдат изображен точно, но внутренний мир его не раскрыт художником. Тщательно выписанные детали мундира, условный фон делают трактовку локально расцвеченной картины внешней и неглубокой» [5, с. 4 - 5].

Неудовлетворительность такого анализа и явные ошибки дают основание атрибутировать композицию повторно. Во-первых, персонажа два – один пехотинец и один кавалерист, раненный в голову. Во-вторых, изображение обоих дается не погрудное, а в полный рост. Прислонив к плечу ружье со штыком и придерживая за руку раненого товарища, рядовой гвардейский солдат (вероятно, одного из полков «Петровской бригады») одет в походную форму: покрытый черным непромокаемым чехлом кивер (правда, в традициях русской армии было чаще идти в бой с расчехленным головным убором, при султанах и этишкетных шнурах) с медной подбородной чешуей, темно-зеленый мундир с петлицами на воротнике и клапанах красных обшлагов, на плечах – алые погоны, грудь и подмышки перехвачены белыми перевязями, за спиной – черный кожаный прямоугольный ранец, через левое плечо одета скатка шинели, перехваченная на правом бедре белым ремешком, но белые парадные панталоны с «козырьками» на ступне говорят за то, что гвардеец оделся к бою, но остается загадкой, почему они совершенно чистые, не имеют следов земли или пороховой копоти. Гусар с усами и налобной окровавленной повязкой одет в красный доломан с желтыми шнурами и шитьем, с синим приборным цветом, панталером через левое плечо, кушаком на поясе, в серых с черной кожей в шагу рейтузах с рядом пуговиц вдоль ноги, с саблей легкой кавалерии в ножнах с левого боку на красных пассиках. Выразительный персонаж несомненно относится к Л.-гв. Гусарскому полку,

доблестно сражавшемуся на кульмских полях и, к примеру, захватившему 18 августа 1813 г. вместе с гвардейскими егерями в лихой атаке французскую 21-пушечную батарею на Пристенских высотах.

Всем своим обликом раненый выражает страдание, что вкупе с участливым выражением пехотинца вносит человеческую струю в эту непритязательную жанровую сцену, резко отличающуюся от помпезных полотен с венценосными триумфаторами. Повсюду разбросаны предметы амуниции: офицерская шпага, патронная сумка, передняя часть кирасы, кивер русского артиллериста с эмблемой в виде перекрещенных пушечных стволов, каска французского кирасира или драгуна и неразорвавшиеся ядра, что должно говорить об ожесточенности боя, прокатившегося по этим местам (вдали видны группы союзников, собирающих раненых), причем холмистая местность под облачным небом передана с тщательностью наблюдателя.

«Атака кавалергардов под Аустерлицем» - литография из графического цикла, созданного Тиммом к истории Кавалергардского полка в начале 50-х гг. XIX в., превосходно воссоздает несколько эпизодов сражения, покрывшего имя кавалергардов неуязвимой славой. Передний план рисунка перегружен фигурами сражающихся, поскольку тот бой напоминал скорее беспорядочную свалку, нежели правильное сражение: здесь и схватка корнета А. И. Альбрехта 1-го (командовавшего конвойным взводом, охранявшим полковые штандарты), который после того, как пала его лошадь, встал, спина к спине, с неким кавалергардским вахмистром и отбивался палашом от наседавших французов, пока не рухнул от полученных ран (несколько мамелюков в восточных чалмах и шароварах и конных гренадеров в синих мундирах и высоких меховых шапках, один из которых вот-вот сделает выстрел из пистолета, а другой готовится нанести роковой удар саблей, окружило отважных русских воинов); правее изображена схватка между русской гвардейской пехотой и наполеоновскими конными гвардейцами. Задний план композиции занят шеренгами атакующих конногвардейцев и кавалергардов, которые также одеты по-парадному (блестящие каски с пышным волосяным плюмажем – «гусеницей», белоснежные колеты и перчатки, серые походные кавалерийские рейтузы), поскольку накануне вечером вся русская гвардия получила приказ готовиться к высочайшему смотру.

Предстоящее перед нами действие иллюстрирует фрагмент из письма Н.Г. Репнина – Волконского военному историку А.И. Михайловскому - Данилевскому: «Я командовал 4-м эскадром; предшествовавшие три, пройдя плотину, двинулись вправо, но я, увидя, что французская кавалерия действительно передо мной на плечах Семеновского (лейб-гвардии – О.Ш.) полка в рукопашном бое около его знамен, решил идти прямо; за мною последовал 5-й эскадрон и штандартный конвойный взвод, отвозивший их в Аустерлиц. Почти в то же время подоспел к нам полковник Оленин с двумя эскадронами Конно-гвардейского полка – и мы совокупно исполнили приказание великого князя и выручили пехоту, но сами попали в жесточайший бой: на нас устремил Наполеон весь свой гвардейский резерв, и прямо на меня ударил генерал Рапп (генерал-адъютант французского императора – О.Ш.) с конногренадерами, гидами (гвардейскими конными егерями – О.Ш.), мамелюками и жандармами (свидетельств, что они принимали участие в этом сражении, не найдено – О.Ш.). Я был ранен в то время, и вообще все офицеры Кавалергардского полка, бывшие в сем бою, запечатали кровию своею место сражения; солдаты почти так же, ибо из моего эскадрона вышло только 18 человек невредимых». Из общего состава накануне битвы в восемьсот человек кавалергарды, по полковой истории, потеряли убитыми и ранеными тринадцать офицеров, из них семеро попали в плен, и двести двадцать шесть нижних чинов (по данным Михайловского – Данилевского, потери составили 15 офицеров и 200 рядовых и унтер-офицеров) [6, с. 194 – 195; 7, с. 126; 8, с. 95 – 96].

Перипетиям драматического 1812 года Тимм посвятил две литографии – «Преследование русскими конногвардей-

цами французских конных егерей под Полоцком» и «Атака кавалергардов под Бородино»; на последней из них остановимся подробнее. Представляется наиболее вероятным, что выбран момент атаки 1-й кирасирской дивизии, куда и входили полки гвардейской тяжелой кавалерии, против кирасирской дивизии генерала Тильмана. Получив от Барклая де Толли приказ атаковать наполеоновскую кавалерию, прорвавшую русский центр после полудня, кавалергарды и конногвардейцы пошли вперед на рысях в боевом порядке «en échiquier» (уступами). «Это приказание вызвало всеобщий восторг в рядах храброго и отборного кирасирского войска, которое горело желанием принять участие в этом достопамятном сражении. Едва успела эта прекрасная кавалерия прибыть к тому пункту, который я считал наиболее подходящим для того, чтобы выполнить приказание генерала (Барклая – О.Ш.), как на нас наскочила масса неприятельской кавалерии. Кавалергарды, конногвардейцы и кирасиры помчались им навстречу с изумительным хладнокровием... Наши молодцы кирасиры покрыли себя славою», - воспроизводит в своей памяти вышеупомянутый эпизод адъютант командующего 1-й армией В.И. фон Левенштерн [9, с. 366].

Центральной фигурой картины (падающий с серого коня замертво штаб - офицер) является, по-видимому, никто иной, как полковник барон К.К. (Ф.-К.-И.) Левенвольде 1-й, последний представитель старинного рыцарского лифляндского рода, участвовавший некогда в аустерлицкой атаке и командовавший в Бородинском сражении уже всем Кавалергардским полком. Скомандовав лишь «Галопом! Марш!» и обратившись к эскадронному командиру Е.В. Давыдову со словами: «Командуйте, Евдоким Васильевич, левое плечо», Карл Карлович был тут же поражен насмерть картечью в голову, что несколько замешкало вступление в бой первой линии кавалергардов, но вторая поддержала ее и вместе они врубались во вражеский строй. Сеча была кровопролитной: она стояла полку, насчитывавшему перед сражением до пятисот шестидесяти человек, четырнадцати офицеров и девяноста трех нижних чинов, потерянных убитыми и ранеными в тот день [10, с. 8 – 9; 7, с. 15 – 16].

«В сражении сего 26-го под деревню Горках, - обращался к Барклаю де Толли в своем рапорте генерал-майор Н.М. Бороздин, - по болезни дивизионного командира... я имел честь командовать 1-ю кирасирскою дивизиею, составленною из полков: Кавалергардского, лейб-гвардии Конного, лейб-кирасирских: его императорского величества, ее императорского величества и Астраханского кирасирского, равно и лейб-гвардии конно-артиллерийской роты, которые сначала сражения были разделены по приказанию г-на командующими кирасирскими полками генерал-лейтенанта князя Голицына: три полка мною приведены на левой фланг, а Кавалергардской и лейб-гвардии конной под командою генерал-майора Шевича были на центре. Полки Кавалергардской и лейб-гвардии конной под предводительством генерал-майора Шевича начали сей день, получив повеление вашего превосходительства, атакою на неприятеля, завладевшего уже нашею батареею, с которой, опрокинув его, содействовали к спасению батареи, истребив большую часть покусившихся на сей предмет. Сим остановлено стремление на центр наш, и часть пехоты нашей, которая уже была за неприятельскою кавалериею, спасена. В атаке сей имели нещастие потерять отличного полковника Левенвольда, которой убит на месте, и командование принял полковник Левашов... Неустрашимость их столь была сильна, что и большая убыль людей и лошадей убитыми и ранеными не в состоянии была расстроить их рядов, смыкающихся каждой раз в порядке... Потом по соединении со мною генерал-майора Шевича с полками, в его команде состоящими, полк Кавалергардской под командою полковника Левашова ударил стремительно на неприятельских кирасир, мгновенно опрокинул оных и, преследуя, сильно поразал...» [9, с. 154 - 156].

«Матвеев, ратник 1-й дружины С.-Петербургского ополчения» - литография с таким названием была репродуцирована Тиммом на страницах «Русского Художественного ли-

стка», что стало откликом на события Крымской войны, когда вновь, как и сорок лет назад, ввиду неприятельского вторжения, русское правительство созвало ополчение в ряде губерний. До Тимма, помимо акварели И.А. Иванова и нескольких сатирических листов эпохи 1812 года, эта тема в живописи и графике вообще (мы не берем во внимание полотно баварского баталиста П. Хесса) не поднималась. Найденный рисовальщиком типаж весьма характерен, в его облике схвачены основные черты, свойственные простому русскому человеку: степенность, отсутствие позерства, природная смекалка и незатейливое стремление «положить живот» ради Отечества. Опирающийся на ружье со штыком ополченец нарисован в полный рост и стоит вполоборота; его окладистая борода, немолодое лицо и приземистая фигура служат в пользу его почтенного возраста и положения, ведь в 1-ю дружину поступали петербургские и нарвские купцы и мещане.

Не показной героизм ратников нашел отражение во многих воспоминаниях и официальных бумагах той эпохи, как к примеру: «В бывшем при Полоцке сражении (6-8 октября 1812 г. – О.Ш.) высланы были стрелки из одной дружины С.-Петербургского ополчения... Лишившегося обоих ног товарища двое ополченцев принесли на перевязку и, едва перекрестившись, поспешили в строй, а когда оказавшийся рядом генерал спросил, почему они так торопятся, они простоудно отвечали, что если каждого раненого понесут два человека, то с «супостатом» воевать будет некому» [11, с. 134 - 135]!

Виллевалде Богдан-Готфрид Павлович более, нежели другой русский художник (сын выходца из Баварии, родившийся в Павловске), отдавший дань теме войн с наполеоновской Францией, ученик К.П. Брюллова и А.И. Зауервейда, занимавшийся в батальном классе Петербургской АХ, уже за первую свою композицию «Сражение при Фершампенуазе» (1842) получил Большую золотую медаль. Удостоившись всех академических наград и звания классного художника 14-го класса, он вскоре был направлен как лучший из выпускников для работы над сюжетами заграничных походов 1813 – 1815 гг. в качестве пенсионера в Дрезден. Вызванный по распоряжению самого Николая I в Петербург в 1844 г. для завершения картин больного Зауервейда, Виллевалде сразу получил почетное место учителя рисования при великих князьях Николае и Михаиле и звание академика. Сведущему в мундирных отличиях, знающему армейский быт непонаслышке, виртуозно владеющему живописной техникой, скрупулезному в отношении аксессуаров и обстановки, а, кроме того, умеющему без угодничества польстить заказчикам, живописцу нетрудно было стать фаворитом великосветских кругов и царской фамилии, являвшихся его постоянными клиентами, не случайно его называют «живописцем имперского официоза» [12].

Профессорского звания 3-ей степени и ордена св. Анны III степени Виллевалде был удостоен соответственно за полотно «Сражение при Гисгюбеле» и «Сражение при Париже» в 1848 г. Сорок пять лет без малого, начиная с этого момента, мастер возглавлял «бatalический класс» АХ, став в 1859 г. профессором 2-й степени, в 1872 г. – профессором 1-й степени, а 1888 г. – заслуженным профессором Академии и даже после выхода в отставку в 1894 г. сохранил за собой членство в Академическом Совете. Преимуществом Виллевалде как баталиста (что выгодно отличало его, скажем, от Коцебу, Ладюрнера, Шарлеманя и др.) было то, что он лично выезжал в качестве военного художника на театры современных ему кампаний. Стоявший у истоков батальной школы в России, Виллевалде воспитал целую плеяду талантливых военных живописцев, среди них А. Шарлемань, П. Ковалевский, Ф. Чирка, Н. Самокиш, В. Мазуровский [2, с. 115 - 117].

Составители сътинской «Военной энциклопедии» писали, что это был «крупнейший и наиболее типичный представитель того направления батальной живописи, которое господствовало в первой половине XIX в., со всеми его сильными и слабыми сторонами. Зависимость от официальных сфер, которые тогда одни создавали и поддерживали существование батальной живописи, и малое еще развитие реализма в искусстве вообще вызывали особые требования от изобрази-

теля войн; выше всего ценилась точность, главным образом, внешняя, касавшаяся вида и формы войск и отвечающая официальному представлению о войне, реляциям о ней. Такою и была вся живопись Виллевальде: всегда внешне точная, условно - правдивая, законченно – вырисованная, но не волнующая...» [13, с. 367].

Мастер рисунка и композиции, прекрасный анималист, он виртуозно изображал ракурсы и движение людей и коней, в совершенстве овладев анималистическим и бытовым жанрами. «Главная особенность батальных произведений заслуженного профессора в том, что на них выдвинута на первый план человеческая личность», - отмечал видный искусствовед начала XX века Ф. Булгаков [14, с. 123].

«Подвиг Л.-гвардии Конного полка в сражении при Аустерлице в 1805 году» (Х., м. 56x82, ВИМАИВиВС) - картина, воссоздающая тот момент боя, когда в ходе атаки конногвардейцев на французский 4-й линейный полк ими был отбит орел 1-го батальона. Действие как раз разворачивается вокруг завязавшей за него схватки, когда рядовой третьего взвода Конногвардейского полка Гаврилов, схватив с земли лежащее древко, выпавшее из рук раненого французского орлоносца (коим был, кстати, племянник генерала Л. Гувьон Сен-Сира), успел передать ценную «находку» своему подкакавшему однополчанину, как тут же был заколот набежавшими наполеоновскими солдатами, но рядовым Омельченко, Ушакову и Глазуну удалось отстоять трофей и отвезти его Цесаревичу, за что впоследствии всех троих наградили знаком Военного ордена [15, с. 49].

К безусловным удачам старого мастера относится его поздняя картина «Лейб-гвардии Конный полк в сражении при

Фершампенуазе в 1814 году» (Х., м. 61x84, ВИМАИВиВС), где автор сохраняет верность традициям академической батальной школы, стремившейся к зрелищности и эстетичности, избрав в качестве центрального эпизода момент стремительной кавалерийской атаки. Русские конногвардейцы, действовавшие в составе 1-й гвардейской дивизии тяжелой кавалерии, (они в касках из черной кожи с гребнем из черной щетины, в лакированных черных кирасах поверх белых колетов, призываемые сигналом, который играет трубач, и возглавляются юным офицером), во время боя с корпусами Мортье и Мармона, преследуя разбитых французских кирасир генерала Бордесуля, ворвались на неприятельскую артиллерийскую батарею, овладели двумя орудиями и опрокинули солдат Молодой гвардии, не успевших построиться. Одни гвардейцы на полотне Виллевальде пытаются отбиться штыками от наступающих латников, другие – отступают, видя тщетность сопротивления [16, с. 784; 17, с. 29].

Восторженное описание этого боя находим в письме поэта-воина К.Н. Батюшкова от 27 марта 1814 г.: «Пушки, знамена, генералы, все досталось победителю. Но и здесь Французы дрались, как львы» [18, с. 353].

Деятельность таких мастеров в полной мере отражала картину развития академической батальной живописи в России середины и 2-й половины XIX в., со всеми ее преимуществами и недостатками и как сказал один критик: «... На его картинах многое приукрашено; глядя на них, так и кажется, что художник хотел скрыть ужасы войны и выдвинуть на первый план её поэзию» [19, с. 227 – 228].

Библиографический список

1. Верещагин, В.В. Повести. Очерки. Воспоминания. - М., 1990.
 2. Садовень, В.В. Русские художники-баталисты XVIII-XIX веков. - М., 1955.
 3. Русский биографический словарь. - СПб., 1896 – 1918.
 4. Тимм, В.Ф. Альбом / авт.-сост. А. Эглит. - М.-Л., Госиздат изобраз. ис-ва, 1962.
 5. Тарасов, Л. Василий Федорович Тимм. - М.-Л.: Искусство, 1954.
 6. Михайловский – Данилевский, А.И. Описание первой войны Императора Александра I и Наполеона в 1805 г. - СПб., 1844.
 7. Сборник биографий Кавалергардов 1801 – 1826. Составлен под редакцией С. Панчулидзева. М., Три века истории, 2001 (репринт 1906 г.).
 8. Свидание с Наполеоном // Родина. - 1992. - № 2.
 9. Бородино. Документы, письма, воспоминания. - М.: Советская Россия, 1962.
 10. Васильев, А. Французские карабинеры при Бородино. Очерк боевых действий // Цейхгауз. - 1993. - № 1 (2).
 11. Наполеон в России глазами русских. - М.: Захаров, 2004.
 12. Бардовская, Л. Готфрид Виллевальде, живописец имперского официоза // Наше наследие. - 2003. - № 67 – 68.
 13. Военная энциклопедия: Репринт. - М.: Московский издательский дом и «Рейтар», 2001. - Т. VI.
 14. Булгаков, Ф.И. Наши художники. - СПб., 1889.
 15. Васильев, А. Русская гвардия в сражении при Аустерлице 20 ноября 92 декабря) 1805 г. // Воин. - 2001. - №3.
 16. Лашук, А. Гвардия Наполеона. - М.: Изографус – ЭКСМО, 2003.
 17. Нафziger, Дж.Ф. Сражение при Фер-Шампенуазе // Император. - 2000. - №1.
 18. Батюшков, К.Н. Избранная проза. - М.: Советская Россия, 1988.
 19. Отечественная война и русское общество: В 7-ми тт. - М.: Издательство Сытина, 1911 – 1912. - Т. 7.
- Статья поступила в редакцию 16.03.10

УДК 82.091

Д.Н. Жаткин, д-р филол. наук, проф. ПГТА, Е.В. Комольцева, преп. ПГТА, г. Пенза, E-mail: ivb40@yandex.ru

«THE SOLDIER'S DREAM» ТОМАСА КЭМБЕЛЛА В ИСТОРИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ*

В статье осуществлен анализ восприятия стихотворения Томаса Кэмпбелла «The Soldier's Dream» («Сон воина», 1804) русской литературой XIX – XX вв. Отмечается, что созданная в 1827 г. вариация на тему из Кэмпбелла «Сон ратника» И.И. Козлова, став первым фактом обращения русской литературы к творчеству английского поэта-баталиста, перенесла на русскую почву события, лишённые конкретного места и времени действия. Канва оригинала использовалась для передачи чувств и настроений именно русского солдата, испытывавшего тоску по родине, осознававшего опасность и вместе с тем понимавшего необходимость выполнения воинского долга. А.П. Колтоновский создал в 1901 г. стихотворение «Сон солдата» на «сюжет из Кэмпбелла», в котором, однако, не достиг сколько-нибудь значительной оригинальности; Ю.Д. Левин, заинтересовавшийся в 1942 г. произведением английского автора, отражавшим его собственные переживания на войне, выполнил перевод, точно следующий подлиннику. Предлагаемое в статье сопоставление интерпретаций «The Soldier's Dream» позволяет установить тенденции эволюции русского поэтического перевода в XIX – первой половине XX в.

Ключевые слова: Т. Кэмпбелл, художественный перевод, английский романтизм, поэзия, межкультурная коммуникация, русско-английские литературные и историко-культурные связи, традиция.

Стихотворение Томаса Кэмпбелла «Soldier's Dream» («Сон воина», 1804), наряду с двумя другими его лирическими произведениями – «Ye Mariners of England» («Вам, моряки Англии», 1800) и «Hohenlinden» («Гогенлинден», 1800) –

было создано под впечатлением от лично увиденного поэтом одного из самых кровавых сражений в истории наполеоновских войн – взятия немецкого города Регенсбурга французскими войсками в 1800 г. Вместе со стихотворением «The Battle of the Baltic» («Битва на Балтике», 1801) и имевшей подзаголовок «On the Morning of the Battle of Waterloo» («Утро перед битвой при Ватерлоо») «Troubadour Song» («Песней трубадура», 1815) названные батальные сочинения служили примером характерной для начала XIX в. демократизации поэзии, повлекшей за собой упрощение лексического наполнения и формы стихотворных текстов.

Ранние сочинения Кэмпбелла на военную тему «Ye Mariners of England» и «The Battle of the Baltic» были названы современником поэта Вальтером Скоттом, являвшимся в те годы непревзойденным мастером батальных описаний, «прекрасными одами, представляющими собой образцы того лирического вдохновения, в котором Кэмпбелл превосходит всех своих современников» [цит. по: 1, р. 82]. Обращаясь к жанру оды, Кэмпбелл, очевидно, исходил из необходимости прославления событий национального значения, способствующих патриотическому воодушевлению соотечественников. В духе классицистических традиций война была представлена шотландским поэтом как коллективное увлекательное действие, дающее человеку возможность проявить лучшие качества, такие как доблесть и благородство. Однако при этом и в «Ye Mariners of England», и в «The Battle of the Baltic» канонизированный торжественный стиль классической оды с характерными для него высокой лексикой и античными аллюзиями был трансформирован посредством активного использования конкретных образов, минимизации числа употреблений слов, обозначающих абстрактные понятия, а также придания определенной доступности, демократизма форме произведений, дидактических по своей внутренней сути. Простота лексики, наличие рефренов, разноразмерность стихов, их мелодичность сближали военные оды Кэмпбелла с произведениями устного народного творчества. В конечном итоге именно такое сочетание гражданского пафоса и фольклорного начала было способно в полной мере выполнить значимую общественную функцию – дойти до самых широких народных масс, укрепить патриотический дух, внушить гордость за героическое прошлое и настоящее отечества.

Вершиной батальной лирики Кэмпбелла стало стихотворение «Hohenlinden», которое, в отличие от «The Battle of the Baltic», призванного показать военную доблесть нации, представило выпуклую живописную картину, являющуюся сценой боя как такового, при воссоздании которого политические мотивы заменены общечеловеческими, ибо битва оборачивается не только изменениями в мироустройстве, но и, что не менее важно, огромными потерями для обеих сторон. В этом кэмпбелловском стихотворении нет поэтизации батальной сцены, характерной для классицистической интерпретации военных событий, лексика конкретна и реалистична («низкое солнце» («the sun was low»), «снег, пропитанный кровью» («stained snow»), «кровавая река» («bloodier <...> the torrent flow»), «артиллерийская канонада» («louder <...> flashed the <...> artillery»)).

В более поздних батальных стихотворениях Кэмпбелла «Soldier's Dream» и «Troubadour Song» центральным объектом описания становится отдельный человек с его волнениями и переживаниями, причем сама война отходила на второй план, будучи представленной через призму восприятия лирического героя. В частности, в «Soldier's Dream» усталый солдат, заснувший после боя и увидевший во сне свое возвращение домой и радость близких, поутру возвращается к суровой действительности. Пересказывая свой сон, кэмпбелловский солдат немногословен, сдержан, совсем не упоминает о своей тоске по дому и навсегда ушедшей мирной жизни, однако эмоциональное состояние скупого на слова воина, не привыкшего к бурному эмоциональному выражению своих чувств, прорисовано достаточно очевидно, к тому же характеристика героя усиливается проникновенным лиризмом, манерой повествования от первого лица.

Если в «Soldier's Dream» преобладает нейтральная лексика, то «Troubadour Song» представляет собой экспрессивное обращение воина к своей возлюбленной, исполненное мечтами о славе и готовностью сделать все, чтобы не запятнать свою честь. «Troubadour Song» изобилует словами с высокой стилистической тональностью – книжно-литературными выражениями и поэтизмами («descry» (поэт. «видеть»), «bespangle» («усыпать блестками»), «field of renown» («поле славы»), «charm» («амулет»), «shrine» («святыня»)), тогда как в «Soldier's Dream» представлены конкретные быденные предметы и образы («костер» («faggot»), «соломенный тюфяк» («pallet of straw»), «безлюдная дорога» («desolate track»), «блеянье коз» («goats bleating»)). Указанное различие, на наш взгляд, обусловлено контекстом: герой «Soldier's Dream» – простой человек, крестьянин, ставший на время солдатом; герой «Troubadour Song» – трубадур, поэт, которому присущ возвышенный стиль выражения мыслей.

По мере создания батальных произведений Кэмпбелл не только трансформировал их содержание, но и упрощал форму, что наглядно видно при сопоставлении десяти- и двятистрочных строф первых од Кэмпбелла «Ye Mariners of England» и «The Battle of the Baltic» и катренов «Soldier's Dream» и «Troubadour Song». Если при создании стихотворения «Hohenlinden» Кэмпбелл еще пользуется необычной схемой рифмовки *aaab*, то позднейшие произведения «Soldier's Dream» и «Troubadour Song» написаны уже традиционным катреном с перекрестными рифмами, часто встречающимися в фольклорных произведениях. Подобрав для актуальной темы доступную форму, автор во многом обеспечил популярность своих поздних батальных сочинений.

В ходе предпринятого А.И. Кузьминым анализа эволюции русской батальной поэзии, верного и для всей европейской литературы, в том числе и английской, было выявлено постепенное изменение принципов и приемов поэтического изображения войны в XVIII – XIX вв. Автор отмечает, что классицисты поэтизировали войну, воспевали военную доблесть, широко используя в качестве художественно-образительных средств античные образы; в романтической поэзии, в период появления которой совершенствование способов ведения военных действий привело к увеличению человеческих жертв, война чаще всего представляла не как увлекательное зрелище, а как резня, кровавое побоище, для описания которого античные образы оказывались неприемлемыми [2, с. 550 – 554]. При всей точности наблюдений А.А. Кузьмина отметим, что он крайне абсолютизировал социально-исторические причины эволюции батальной лирики, недооценивая при этом роли и значения общелитературных факторов, не принимая во внимание того обстоятельство, что, начиная с эпохи сентиментализма, акцент в литературных произведениях постепенно переносился на конкретную личность со всеми ее достоинствами и недостатками.

На примере батальной лирики Томаса Кэмпбелла можно наглядно проследить отход от пафосного классицистического стиля и стремление к романтической интерпретации событий, берущей начало в сентиментализме с его характерным вниманием к внутреннему миру человека, отразившимся, в том числе, на упрощении лексики и формы стихотворений, во многом предвосхитивших английскую романтическую поэзию.

* * *

Стихотворение И.И. Козлова «Сон ратника» (1827 г., впервые опубликовано в 1828 г.) является по сути вариацией на тему «The Soldier's Dream» Томаса Кэмпбелла. Козлов первым из русских писателей обратился к творчеству Кэмпбелла, причем «The Soldier's Dream» был одним из трех произведений, интерпретированных для русского читателя еще при жизни английского поэта: два других – баллады «Дочь лорда Уллина» («Lord Ullin's Daughter», 1795) и «Гленара» («Glenara», 1809) – были переведены соответственно В.А. Жуковским в 1833 г. и К.К. Павловой в 1839 г. Только в середине XX в. Ю.Д. Левиным была установлена и научно обоснована преемственность стихотворения Козлова «Сон ратника» по отношению к кэмпбелловскому «The Soldier's

Dream», что само по себе свидетельствует о существенности расхождений между английским первоисточником и его вольной русской интерпретацией [3, с. 261 – 265]. Значительность различий вполне позволяет рассматривать стихотворение Козлова как самостоятельное оригинальное произведение, каковым оно и считалось почти полтора столетия. Козлов не указал при публикации «Сна ратника» на английский первоисточник, что не следует воспринимать как стремление скрыть заимствование; подобное обращение с подлинниками было обычным в переводческой практике эпохи романтизма. На то, что «Сон ратника» является вольным переложением стихотворения Кэмпбелла «The Soldier's Dream», было впервые указано со ссылкой на мнение Ю.Д. Левина в сборнике стихотворений Козлова, изданном в 1956 г. [4, с. 331].

В произведениях Кэмпбелла и Козлова обращает на себя внимание различие избранных стихотворных размеров: вместо четырехстопного анапеста шотландского оригинала (Кэмпбелл пользовался так называемыми «sprung rhythm» – разнообразно тоническим стиха с неодинаковым количеством слогов, но с одинаковым количеством ударений) русский поэт использовал вольный ямб (шестишопный ямб с укороченным (трехшопным) четвертым стихом). Не совпадает и количество стихов: если у Кэмпбелла произведение включает в себя 24 стиха, то у Козлова – 36. Однако в структурно-семантическом плане стихотворения шотландского и русского поэтов были во многом схожими: и Кэмпбелл, и Козлов описывали в первой части своих произведений ночное время, период затишья и отдыха от дневных баталий, а во второй части представляли сновидения главного героя.

Скрываясь во время путешествия по Германии в 1800 г. в шотландском монастыре в Регенсбурге, захваченном французскими войсками, Кэмпбелл был невольным свидетелем происходивших сражений. И хотя он не привязывает все происходящее в его «The Soldier's Dream» к определенному историческому событию, ощущение сопричастности событиям формируется максимально полно и убедительно. Козлов, в присущей ему манере свободного обращения с подлинником, перенес на русскую почву события, лишённые в стихотворении английского поэта конкретного места и времени действия, вложил мысли и чувства героя в уста русского воина. Козлов прибегнул к использованию в названии стихотворения древнерусского «ратник» вместо традиционного «воин» или «солдат», что свидетельствует о характерной русификации текста. Стихотворение Козлова, по справедливому наблюдению Ю.В. Лебедева, «насыщено конкретными реалиями российской истории», которые «к Англии не имеют никакого отношения» [5, с. 15]. В нем отобразены события первого периода русско-турецкой войны 1828 – 1829 гг., а именно, осада турецкой крепости Варна русскими войсками с июля по сентябрь 1828 г., завершившаяся взятием крепости. Козловым упомянуты характерный символ магометанства – луна (полумесяц) на башнях турецких крепостей («...башни вековые / С их дерзкою луной погибель облегла» [6, с. 160]) и конкретное время действия – осень («Пресекла в ужасе удары боевые / Осенней ночи мгла» [6, с. 160]). Стих второй строфы «И в поле тишина меж русскими полками...» [6, с. 160] отчетливо сообщал об исходе сражения – победе русских войск над турками. Наконец, в финале стихотворения упоминалось название турецкой крепости: «И к Варне понеслась дружина удалая...» [6, с. 161].

Кэмпбелл выразительно, с особой тщательностью прорисовывал картину ночного затишья после боя, причем, уделяя особое внимание художественным деталям, стремился реалистично представить результат битвы – множество раненых, убитых и сильно уставших воинов, что свидетельствовало о тяжести и напряженности недавних сражений. Элементами фона типичной ночной обстановки после прекращения военных действий послужили «горны, пропевшие отбой» («bugles sang truce»), «костер, охраняющий тела убитых от волков» («wolf-scaring faggot that guarded the slain»): «Our bugles sang truce; for the night-cloud had lowered, / And the sentinel stars set

their watch in the sky; / And thousands had sunk on the ground overpowered, / The weary to sleep, and the wounded to die. / When reposing that night on my pallet of straw, / By the wolf-scaring faggot that guarded the slain» [7, с. 452] [Наши горны пропели отбой, поскольку ночь опустилась как туча, / И звезды-часовые установили свой дозор на небе; / И тысячи упали на землю потрясенную, / Утомленные – спать, а раненые – умирать. / Отдыхая той ночью на соломенном тюфяке, / У отпугивающего волков костра, охраняющего тела убитых].

Козлов в своей интерпретации отошел от воссоздания реальной военной картины, перенес акценты с атмосферы трагичности и обреченности на образ, сочетающий в себе одновременно утомленность и спокойствие в лагере победителей: «Подкопы взорваны – и башни вековые / С их дерзкою луной погибель облегла; / Пресекла в ужасе удары боевые / Осенней ночи мгла. / И в поле тишина меж русскими полками; / У ружей сомкнутых дымились костры, / Во тьме бросая блеск багровыми струями / На белые шатры» [6, с. 160]. Тем не менее, «багровые струи» костра и «белые шатры», багровое и белое, кровь и смерть на фоне ночной мглы передают весь ужас, трагизм случившегося.

Сон ратника контрастирует предшествующей картине подчеркнутой беспечностью и безграничным счастьем. Ратник представляет во сне родные места, сельскую церковь, речку Клязьму, ракиты по ее берегам, слышит песнь жнецов и лай сторожевых собак: «Поспешно я иду знакомою дорогою / В родимое село / Мне церковь сельская видна с горы высокой / И Клязьмы светлый ток в тени раки густых; / И слышу песнь жнецов, и в стаде лай далекой / Собак сторожевых. / Я к хижине сходил холмов с крутого ската» [6, с. 161]. В описании сна шотландского воина закономерно отсутствуют реалии русской жизни, прежде всего, упоминание реки Клязьмы: «Far, far I had roamed on a desolate track: / 'Twas autumn; and sunshine arose on the way / To the home of my fathers, that welcomed my back. / I flew to the pleasant fields traversed so oft / In life's morning march, when my bossom was young; / I heard my own mountain-goats bleating aloft, / I knew the sweet strains that the corn-reapers sang» [7, с. 452] [Далеко-далеко я шел по безлюдной проселочной дороге: / Была осень, и хорошая погода стояла на пути / К дому моих предков, которые приветствовали мое возвращение. / Я бежал в милые поля, которые проходил так часто / В начале жизненного пути, когда мое сердце было молодо; / Я слышал бляение моих горных коз на вершине, / Я узнавал милые напевы, которые жнецы поют]. Вместо лая собак у Кэмпбелла упомянуто «бляение горных коз на вершине» («mountain-goats bleating aloft»), причем наличие определения «my own» («мой собственные») при существенно «козы» подчеркивает род занятий солдата до ухода на войну. «Родное село», «хижина» русского ратника представлены в шотландском оригинале как «дом моих предков, которые приветствовали мое возвращение» («the home of my fathers, that welcomed my back»). Этими возвышенными словами в произведении Кэмпбелла ограничивается приветствие семьи шотландского солдата, в то время как в русском тексте оно развернуто в сценку, передающую всю радость встречи: «И дряхлый мой отец, тотчас узнав солдата, / Вскочил без костыля. / В слезах моя жена мне кинулась на шею, / Мила, как в день венца, и сердцу и очам; / Малютки резвые бегут ко мне за нею; / Сосед пришел к друзьям» [6, с. 161].

Клятва русского солдата, вернувшегося к родным, звучит сдержанно, без видимых проявлений эмоций героя: ««Клянись, – я говорил, склонен на то родными, – / Теперь я к вам пришел на долгое житье!» / И дети обвили цветами полевыми / И штук мой и ружье» [6, с. 161]. Если в русском стихотворении взаимные нежные чувства солдата и членов его семьи переданы в эпизоде встречи, то в английском произведении – в эпизоде произнесения тоста: «...fondly I swore / From my home and my weeping friends never to part: / My little ones kissed me a thousand times o'er, / And my wife sobbed aloud in her fullness of heart. / "Stay, stay with us – rest, thou art weary and worn"» [7, с. 452] [...с любовью я поклялся / С моей семьей и плачущими друзьями никогда не расставаться. / Мои дети

расцеловали меня тысячу раз, / А жена разрыдалась от полноты чувств. / “Останься, останься с нами, отдохни, ты устал и изможден”]. Обратим внимание, что упоминание о бокале вина, поднятом при встрече («pledged we the wine-cup»), значимое для кэмпбелловского стихотворения, отсутствует в интерпретации Козлова. Можно отметить еще одно существенное содержательное расхождение между английским оригиналом и его вольной русской интерпретацией: если у Кэмпбелла солдат видел сон три раза за одну ночь («And thrice ere the morning I dreamt it again» [7, с. 452] [И трижды до утра я видел его снова]), то у Козлова, судя по всему, только один раз, поскольку возможность повтора действия (просмотра одного и того же сновидения) в тексте русского автора даже не подразумевается.

Ратник Козлова был пробужден от сна выстрелом пушки, тогда как лирический герой Кэмпбелла проснулся на рассвете вместе с «утренней зарей» («dawning of morn»): «But sorrow returned with the dawning of morn, / And the voice in my dreaming ear melted away» [7, с. 452] [Но печаль вернулась с утренней зарей, / И этот голос в моих дремлющих ушах исчез]. Значимый для Козлова риторический вопрос в финале стихотворения, отсутствовавший в английском оригинале Кэмпбелла, наводил на неожиданную мысль о вероятной гибели главного героя в сражении, усиливавшуюся посредством русификации, проявившейся в употреблении русским поэтом лексем «вестовой», «сеча», «дружина»: «...но пушка вестовая / Сон тихий прервала, и в сечу мне лететь! / И к Варне понеслась дружина удалая... / Иль там мне умереть?» [6, с. 161].

Как видим, стремление русского интерпретатора приблизить свое произведение к родной действительности, получить больший эмоциональный отклик у отечественного читателя, акцентировать внимание на патриотических чувствах привело к появлению в «Сне ратника» множества несоответствий с английским первоисточником. Канва оригинала использовалась для передачи чувств и настроений именно русского солдата, испытывавшего тоску по родине, осознававшего опасность и вместе с тем чувствовавшего необходимость выполнения воинского долга. Психологическое состояние истосковавшегося по мирной жизни шотландского солдата, укреплявшего свой дух в условиях суровых жизненных испытаний спасительными воспоминаниями о родине, оказалось внутренне созвучным состоянию русского поэта-слепца, для которого тяжелые недуги стали к тому времени непреодолимым препятствием на пути к реализации мечтаний, надежд на счастье.

* * *

Стихотворение Томаса Кэмпбелла «The Soldier's Dream», привлечшее внимание И.И. Козлова в 1827 г., было дважды переведено на русский язык в XX в.: в 1901 г. увидело свет переводное стихотворение А.П. Колтоновского «Сон солдата» с подзаголовком «сюжет из Кэмпбелла»; в 1942 г. был создан перевод Ю.Д. Левина («Сон воина»), который, уйдя в начале Великой Отечественной войны добровольцем в народное ополчение, переносил все тяготы войны, служил во фронтовых подразделениях, был ранен, награжден боевыми орденами и медалями.

А.П. Колтоновский стал печататься в 1894 г. в основном как переводчик поэзии с польского, сербохорватского, немецкого и итальянского языков. Его перевод произведения польской поэтессы М. Конопницкой «Как король шел на войну», будучи положенным на музыку Ф.Ф. Кенеманом, благодаря исполнению Ф.И. Шаляпина стал популярной у русской молодежи начала XX в. песней, отражавший характерные общественные настроения. Среди более поздних работ Колтоновского известен его перевод «Гимна гарибальдийцев» Л. Меркантини и многочисленные переложения из Т. Шевченко. По утверждению К.И. Чуковского, Колтоновский был переводчиком-самородком, обладавшим «изрядной находчивостью и гибкостью речи, большой версификаторской удачей», однако «ему не хватало словесной культуры, и поэтому он переводил вслепую, на ура, наудачу» [8, с. 62]. Оказавшись на перепутье между двумя системами переводческого искусства, он обна-

живал провалы в безвкусицу, пристрастие к аляповатым цветистым метафорам, искажения смысла, снижавшие качество переводов, нарушение семантики подлинников, однако само то, что в его переводах было ошутимо предчувствие новой переводческой системы, говорило о его незаурядном литературном чутье.

Второй переводчик «The Soldier's Dream» – литературовед Ю.Д. Левин, защитивший в 1951 г. кандидатскую диссертацию по английской литературе рубежа XVIII – XIX вв., а в 1969 г. – докторскую диссертацию «Шекспир в русской литературе XIX века», работал с 1956 г. в секторе (отделе) взаимосвязей русской литературы с зарубежными Института русской литературы (Пушкинского дома) АН СССР. Его литературоведческие работы были преимущественно посвящены русско-английским литературным связям и истории перевода в России. Собственно к переводу Ю.Д. Левин обращался нечасто, однако многие из предложенных им интерпретаций известных произведений стали резонансными. Ранний перевод кэмпбелловского стихотворения «The Soldier's Dream» позволяет увидеть характерное для всего творчества Ю.Д. Левина внимание к художественным особенностям английских подлинников, стремление максимально полно передать как форму, так и содержательные особенности, настроение переводимых текстов.

Возможно посчитать недостаточным только звука рогов, протрубивших отбой («Our bugles sang truce; for the night-cloud had lowered» [7, с. 452] [Наши горны пропели отбой, поскольку ночь опустилась как туча]), для полноты картины наступившего после боя затишья Колтоновский добавил и другие элементы: «К отступленью сигнал / Заиграла труба; / Штык колоть перестал, / И умолкла пальба» [9, с. 47]. Пропущенное им здесь упоминание о наступлении ночи было восполнено в последующих стихах второй строфы: «Над кровавой землей / Тень ночная легла» [9, с. 47]. Левин передал мысль оригинала намного лаконичнее: «Перемирие на ночь рога возвестили» [10, с. 220]. Несмотря на возможный перевод слова «bugle» как «охотничий рог, горн, сигнальная труба», переводчик остановил свой выбор на слове «рога», что в сознании русского читателя скорее имеет отношение к охоте либо к военным действиям прошлого, но никак не к современной писателю эпохе. Однако такой выбор был обусловлен знанием реалий шотландского боя, неизменным атрибутом которого был звук рога.

Кэмпбелл прибегнул к художественно-образительному приему олицетворения, назвав звезды часовыми, которые встали на стражу на ночном небосводе: «And the sentinel stars set their watch in the sky» [7, с. 452] [И звезды-часовые установили свой дозор на небе]. Это не нашло отражения в переводе Колтоновского: «И звезда со звездой / Огонек свой зажгла» [9, с. 47]; Левин, напротив, счел эту деталь важной: «Звезды-стражи взошли на небесную твердь» [10, с. 220].

Оба интерпретатора прибегли к использованию старорусских слов «рать» (Колтоновский) и «ратники» (Левин) при переводе стихов «And thousands had sunk on the ground overpowered, / The weary to sleep, and the wounded to die» [7, с. 452] [И тысячи упали на землю потрясенную, / Утомленные – спать, а раненые – умирать]: «Без числа, с грудью грудь, / Полегла наша рать: / От трудов отдохнуть / И от ран умирать» (А.П. Колтоновский) [9, с. 47] – «И измученных ратников наземь свалили / Утомившихся сон, а израненных смерть» (Ю.Д. Левин) [10, с. 220]. Кэмпбелловские «тысячи» («thousands»), показывавшие неисчислимое множество жертв войны, были удачно представлены Колтоновским посредством выражения «без числа»; в переводе Левина данная деталь была опущена.

При интерпретации стиха оригинала «By the wolf-scaring faggot that guarded the slain...» [7, с. 452] [У отпугивающего волков костра, охраняющего тела убитых...] Колтоновский искажал общий смысл, делая своего героя стражем тел погибших ослуживцев: «От голодных волков / Их <павших бойцов> тела я стерег» [9, с. 47]. Левин же сохранял мысль Кэмпбелла, подчеркивавшего необходимость разведения ко-

стров после боя в качестве спасения от волков: «Где горели костры и волков гнали прочь» [10, с. 220].

В третьей строфе Кэмпбелл избегал открытых рассуждений о тоске солдата по родному дому и мирному времени, однако эта тоска ощущалась подспудно, между строк: «*Me-thought from the battle-field's dreadful array / Far, far I had roamed on a desolate track: / 'Twas autumn; and sunshine arose on the way / To the home of my fathers, that welcomed my back*» [7, с. 452] [Представилось мне, что от страшного строя на поле боя / Далеко-далеко я шел по безлюдной проселочной дороге: / Была осень, и хорошая погода стояла на пути / К дому моих предков, которые приветствовали мое возвращение]. В этой связи представляется оправданным упоминание Левина о тоске в душе героя: «Снилось мне, что вдали от кровавой брани / Я скитался в тоске одинокой тропой, / И осеннее солнце, вставая в тумане, / Озарило внезапно дорогу домой» [10, с. 221]. И все же Колтоновский оказался намного ближе к оригиналу, поскольку подспудное чувство тоски не затмило в сознании его героя те беспечность и легкость, что сопровождали возвращение в родные места: «Снилось мне: далеко / От грозы боевой / Я беспечно, легко / Шел безлюдной страной. / Будто осень была; / Яркое солнце взошло. / Там дорога вела / Прямо в наше село» [9, с. 48].

Если в стихотворении Кэмпбелла значимы звуковые ощущения – блеяние горных коз на вершине, напевы жнецов («*I heard my own mountain-goats bleating aloft, / I knew the sweet strains that the corn-reapers sang*» [7, с. 452] [Я слышал блеяние моих горных коз на вершине, / Я узнавал милые напевы, которые жнецы поют]), то в русских переводах ничего не говорится о звуках, издаваемых животными, а «жнецы» («*corn-reapers*») становятся «жницами» и даже «косарями»: «Там на склонах крутых / Дети стада пасут; / Средь снопов золотых / Жницы песни поют» (А.П. Колтоновский) [9, с. 48] – «Я увидел, как козы резвились на воле, / И услышал знакомую песню косарей» (Ю.Д. Левин) [10, с. 221]. Стих оригинала «*Then pledged we the wine-cup...*» [7, с. 452] [Потом подняли мы бокал вина...] русифицирован за счет упоминания о традиции пить «за здравие», причем Левин усиливает эффект, подчеркивая необходимость испить заздравную чашу «до дна»: «Мне вино падают, / Мы за здравие пьем» (А.П. Колтоновский) [9, с. 48] – «И заздравную чашу мы пили до дна» (Ю.Д. Левин) [10, с. 221].

Если Левин максимально полно воссоздает нежные чувства детей и жены к воину («*My little ones kissed me a thousand times o'er, / And my wife sobbed aloud in her fullness of heart*» [7, с. 452] [Мои дети расцеловали меня тысячу раз, / А жена разрыдалась от полноты чувств] – «И малютки ко мне прижимались устами, / И от радости тихо рыдала жена» [10, с. 221]), то Колтоновский гиперболизирует картину счастья, упоминая, в числе прочего, и о некоей абстрактной родне, льющей радостные слезы: «Все целуют меня; / Дети ласково льнут; / А жена и родня / Слезы с радости льют» [9, с. 49]. Кэмпбелл прибегает к повтору лексемы «останься» («*stay*») в реплике близких, обращенной к воину («*Stay, stay with us – rest, thou art weary and worn*») [7, с. 452] [“Останься, останься с нами, отдохни, ты устал и изможден”]), что верно передано Левиным: «Ах, останься, останься, наш воин усталый!» [10, с. 221]; Колтоновский избегает повтора, но вводит обращение «родной», усиливающее ощущение теплоты взаимоотношений: «– Оставайся, родной, / Отдохни! – говорят» [9, с. 49]. Однако при переводе следующего стиха («*And fain was their war-broken soldier to stay*» [7, с. 452] [И рад был их изнуренный войной солдат остаться]) Колтоновский буквализирует («И, измучен войной, / Рад остаться солдат» [9, с. 49]), тогда как Левин акцентирует внимание на чуждости ужасов войны внутреннему

миру своего героя: «Мне казалось, что страшные годы прошли» [10, с. 221].

Хотя перевод Колтоновского в целом сохраняет сюжет оригинала, можно отметить появление в последних стихах переводного текста мотива рока, отсутствующего у Кэмпбелла, однако соотносимого с ранней интерпретацией Козлова: «*But sorrow returned with the dawning of morn, / And the voice in my dreaming ear melted away*» [7, с. 452] [Но печаль вернулась с утренней зарей, / И этот голос в моих дремлющих ушах исчез] – «Вдруг пальба! Пробужден, / Встал я... Детки мои! / Не к добру этот сон. / Не видать мне семьи» [9, с. 49]. Левин в данном случае остался верен первоисточнику, однако в его переводе были утрачены отдельные выражения, придававшие оригиналу образность и выразительность («*dawning of morn*» («утренняя заря»), «*dreaming ear*» («дремлющие уши»)): «Но вернулось горе, лишь утро настало, / Сновидения голос растаял вдали» [10, с. 221].

Как видим, переводы «*The Soldier's Dream*» Томаса Кэмпбелла, выполненные в XX в. А.П. Колтоновским и Ю.Д. Левиным, характеризуются различием подходов к интерпретации английского первоисточника: Колтоновский создавал произведение на «сюжет из Кэмпбелла», однако при этом не достигал сколько-нибудь значительной оригинальности; Левин, заинтересовавшийся произведением английского автора, отражавшим его собственные переживания на войне, выполнял именно перевод, поэтому точно следовал подлиннику.

История русского перевода знала различные периоды: это и период «украшательства», когда интерпретаторы всячески «улучшали» переводимые тексты, это и период, когда переводчик ощущал себя соперником переводимого автора в борьбе за совершенство формы и содержания интерпретируемого текста, это и период массового ремесленничества, когда в погоне за прибылью беспринципные интерпретаторы не замечали ни стили, ни ритма, ни своеобразия творческой личности зарубежного автора. На рубеже XIX – XX вв., когда был создан перевод А.П. Колтоновского, эпоха Серебряного века, давшая множество замечательных интерпретаций произведений западноевропейской литературы, только начиналась и господствовали размытые и туманные принципы переводческой деятельности предыдущей эпохи, допускавшие неточность и дословность, тяжеловесность фраз и возможность «перенесения» автора на русскую почву. В этой связи была важна не столько личность самого интерпретатора, у которого нельзя не отметить неординарного поэтического дара песенного характера, склонности к восприятию и осмыслению разнообразного поэтического материала, сколько печать, наложенная на перевод эпохой, в которую он создавался, влияние мотивов «скорбной» поэзии конца XIX в. Напротив, осмысленная перевод Ю.Д. Левина, следует прежде всего акцентировать внимание на личности самого переводчика, профессионального филолога, будущего известного литературоведа, подчинившего переводческую деятельность научным методам. Ю.Д. Левин заботился о достоверности, точности и объективности воспроизведения подлинника, что и позволило ему сохранить наиболее значимые детали «*The Soldier's Dream*», мастерски передать эмоциональное состояние шотландского воина.

* Статья подготовлена по проекту НК-403(5)п «Проведение поисковых научно-исследовательских работ по направлению «Филологические науки и искусствознание», выполняемому в рамках мероприятия 1.3.2 «Проведение научных исследований целевыми аспирантами» направления I «Стимулирование закрепления молодежи в сфере науки, образования и высоких технологий» ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 – 2013 годы.

Библиографический список

1. Miller, M.R. Thomas Campbell. – Boston: Twayne, 1978.
2. Кузьмин, А.И. Человек и война в литературе // Сравнительное изучение литератур. – Л.: Наука, 1976.
3. Левин, Ю.Д. О русском поэтическом переводе в эпоху романтизма // Ранние романтические веяния. – Л.: Наука, 1972.
4. Козлов, И.И. Стихотворения. – Л.: Сов. писатель, 1956.

5. Лебедев, Ю.В. «Небесным пением своим он усыпил земные муки» // Литература в школе. – 1998. – №1.
 6. Козлов, И.И. Полное собрание стихотворений. – Л.: Сов. писатель, 1960.
 7. English Poetry II: From Collins to Fitzgerald. – Cambridge: The Harvard Classics, 2005.
 8. Чуковский, К.И. Русские «кобзари». Иван Белоусов, Андрей Колтоновский, Федор Сологуб: собрание сочинений: В 15 т. – М.: Терра – Книжный клуб, 2001. – Т. 3.
 9. Колтоновский, А.П. Стихотворения. – СПб., 1901.
 10. Левин, Ю.Д. Сон война // Судленкова О.Л. Поэзия Томаса Кэмпбелла: дис. ... канд. филол. наук. – Л., 1985.
- Статья поступила в редакцию 12.01.10*

УДК 947 (571)

В.В. Бармин, аспирант АлтГПА. г. Барнаул, E-mail: vad310@yandex.ru

ТРАДИЦИОННАЯ ОБРЯДНОСТЬ КАК ФОРМА СОХРАНЕНИЯ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ, ПРОЖИВАЮЩИХ НА ТЕРРИТОРИИ АЛТАЙСКОГО КРАЯ

В статье рассматривается форма сохранения духовного наследия российских немцев, проживающих на территории Алтайского края (на примере религиозных праздников) через традиционную обрядность.

Ключевые слова: духовное наследие, этнокультура, традиции, обряды, праздники, конфессиональные особенности.

Сохранение духовной культуры – жизненно важная проблема для всякого народа, тем более для народа, оторванного от ее истоков в силу исторических событий. Для российских немцев конфессиональная принадлежность сыграла роль важного фактора в этом процессе.

Духовный мир человека – это понятие сложное. Необходимо отметить, что у немцев религия пронизывает все сферы жизни, помогая организовать и консолидировать нацию. Именно поэтому религиозные традиции – одна из возможностей сохранения самобытности.

Несмотря на сложности, возникшие у немцев в советский период, им удавалось, чаще всего тайно, сохранять свои религиозные обряды и традиции при проведении праздников. При этом следует отметить, что именно праздники стали той основой, которая во многом обеспечила сохранение духовной культуры российских немцев как этноса. Материалы этнографических экспедиций в Немецкий национальный район Алтайского края 2000 и 2004 гг., участником которых был и автор статьи, позволяют проследить, насколько важным инструментом являются праздники у немецкого населения в сохранении духовного наследия. Экспедиции были организованы Лабораторией исторического краеведения Алтайской государственной педагогической академии (до 2009 г. – БГПУ) под руководством В.И. Матиса, доктора педагогических наук, профессора, заведующего кафедрой социологии и политологии Барнаульского государственного педагогического университета.

Население Немецкого национального района наибольшее внимание уделяет празднованию тех событий, которые связаны с наиболее яркими проявлениями физической и духовной жизни народа, его религиозными верованиями. Учитывая глубокую религиозность и сельскохозяйственный образ жизни российских немцев, в ряду таких праздников, стоят «Крещение» (Taufe), «Рождество» (Weihnachten), «Праздник урожая» (Erntedankfest), Адвент (Advent), «Пасха» (Ostern) и др.

Именно в этих религиозных праздниках у немцев выражаются важнейшие особенности их религии. Очень много праздников, которые посвящены святым: День Св. Валентина (Vielliebchentag), День Св. Петра (Petristuhlfeier), День Св. Иоанна (Johannistag) и др., что позволяет нам считать, что отличия в отпраздновании в большей степени религиозных праздников тоже можно рассматривать как конфессиональную особенность. Одним из таких праздников является – «Крещение».

Во многих христианских религиях крещение является неотъемлемым, жизненно необходимым обрядом. Например, у православных христиан **крещение** – «есть таинство, в котором человек, уверовавший во Христа, при троекратном погружении тела в воду и с призыванием Пресвятой Троицы – во имя Отца и Сына и Святого Духа – благодатию Божией очищается от первородного и иных грехов и возрождается в новую духовную жизнь. Крещение стоит первым в ряду семи

таинств Церкви, ибо без него человек не может соединиться со Спасителем, стать членом Его Церкви, принимать участие в других таинствах и получить спасение и жизнь вечную» [1, с. 83].

О крещении, как о религиозном празднике у лютеран, рассказывает **Шеллер Вильгельм Вильгельмович (лютеранин)**: «Тайком, но крестили бабки детей, обязательно крестили, оно называлось [кинтауф], это крещение, оно обязательно было. [Педрундоут] ну это крестный отец..., это крестный и крестная. Это было в обязательном порядке, это тайком делали, потому что гоняли за это. Даже и не давали собираться старым людям...» [2]. Представители старшего поколения очень часто упоминают о необходимости и об обязательности этого обряда. Его важность доказывает нам то, что, несмотря на запрет, данный обряд воплощался в жизнь тайно. На вопрос, как происходило крещение, Вильгельм Вильгельмович ответил нерешительно, так как у лютеран этот обряд является сугубо личным делом каждого, в отличие, например, от православных христиан.

«Ну, как, там у них вступительное [слово] такое, какое вот. А потом, Во имя отца, но это по-немецки делалось. Во имя отца и святого духа я тебя нарекаю таким-то именем, и пошел, и пошел. В процессе мочат голову» [2]. Шеллер В.В. утверждает, что ребенка «всегда крестили смолоту, обычно после сорока дней...А сейчас уже крестятся и взрослые, и кто вообще не крестится...» [2]. Важно, что представители старшего поколения сами замечают отличия старых традиций от современных нововведений. Обряд крещения – один из основных в христианской религии претерпел значительные изменения.

Принципиальный прежде вопрос о том, как совершать обряд, крещение взрослым или не крещение вовсе, теперь не воспринимается верующими так остро. Прежде крестный и крестная должны были быть обязательно родственниками ребенку, в настоящее время, тем более у православных, это необязательное условие. «Если уже, например, парень дружил с девчонкой, и уже они знают, что они поженятся...и молодых брали (родственников) да и старых» [2]. Крестная и крестный могли быть родственниками между собой, жена и муж, например. Одна пара могла стать крестными не у одного ребенка, а сразу у нескольких детей. «Каждый своих распределяет по родству. Это же о самой функции как крестной и крестного говорит о том, напоминает о том, что если случится несчастье, то я обязан взять ребенка и кормить его...» [2], – так лютеране видели в крестном и крестной функции преемников в случае, если ребенок терял родителей или родственников, что происходило довольно часто.

После рождения ребенка в семье немцев-лютеран тоже существовали свои особенности: «...Все принесли поесть этой женщине, которая принесла ребенка» [2]. Еда была, с одной стороны, своего рода благодарностью за ребенка, а с другой – помощью для матери. «Почти все село носило туда еду. Пря-

ники, даже и все такое покупное, в то время конфет пол литра туда уже приносят. Для того чтобы женщина, она же сейчас больная, в это время и вот обеспечивалась таким вот путем» [3]. Имя ребенка тоже было не случайным. «Но одно было как традиция, старший сын - по отцу, старшая дочь - по матери. Я, Вильгельм Вильгельмович, в Камышах (село в Национальном немецком районе ННР) много таких в квадрате» [2].

Таким образом, крещение у лютеран являлся обязательным обрядом, который совершался по достижению сорока дней, то есть в младенческом возрасте. В процессе крещения ребенку мочили голову, произносилась вступительная речь, затем молитва. Подчеркивалось обязательное присутствие крестного и крестной, которые впоследствии не были чисто формальными опекунами, а в случае несчастья с родителями должны были принять опеку над ребенком. В настоящий момент допускается крещение в более позднем возрасте, известно также много случаев, когда ребенка не крестили вовсе.

Согласно описанию отдела пропаганды и агитации Алтайского края в 1970-х гг. баптисты представляли собой самую многочисленную сектантскую организацию в стране и в крае: «...Секта баптистов возникла в начале XVII века в Англии. Руководящий орган ее - «Всемирный союз баптистов» - находился в США, где теперь более 23 млн. баптистов... В 1944 году баптисты в СССР объединились с родственной сектой евангельских христиан» [3, с. 251]. Далее в документе говорится о том, что в 1945 году к баптистам примкнули т.н. «христиане евангельской веры», т.е. пятидесятники. Во главе секты стоял Всесоюзный Совет Евангельских христиан-баптистов (ВСЕХБ).

Жизнь членов секты обозначена была строго соблюдаемыми правилами: «На вступающего в секту налагался ряд обязанностей: активно пропагандировать вероучение (обращать в свою веру в год одного или двух человек, выступать на молитвенных собраниях, поддерживать все мероприятия секты, вести надзор за другими членами, исполнять обязанности по молитвенному дому, сбору пожертвований и др.)... Во главе баптистской общины стоял пресвитер, избираемый на собрании. На молитвенном собрании руководители общины и актив произносят проповеди в основном на евангельские молитвы, верующие поют песни. Догматика баптистов основана на Библии. Они верят в божественное творение мира и первых людей, в миф о грехопадении Адама, в догмат о троиности бога, о воплощении, искуплении и вознесении Христа и т. д. Основное внимание уделяется ими Новому Завету и личной вере в искупительную жертву Христа. Земная жизнь, по их вероучению, временная, переходящая, а небесная - вечная...» [3, с. 251]. Но произошло расхождение во взглядах между баптистами, и как результат - раскол.

В 1961 году среди баптистов появились раскольники, сторонники т. н. оргкомитета «инициативники».

Баптисты, проживающие на территории Алтайского края, имеют свои особенности. Так, например, очень часто баптисты, называя себя и менонитами и баптистами. **Ниссен Гертруда Абрамовна (баптистка)** из села Гришковка ННР рассказывает нам о различии менонитов и баптистов: «Менониты и баптисты это одинаково, наверно, менониты это как раз наша нация и баптисты тоже туда. Веры баптисты... Эти православные, в доме так много золота и красиво все, светит там все от ярких свечек, у нас это все нету. У нас просто по Библии, там написано как мы живем, это баптисты. Это когда-то был такой верующий, баптист звали его, мы все баптисты вот это имя носим. Простой веры, простой и все...» [4]. Из рассказа видно, что Гертруда Абрамовна идентифицирует себя как баптиста, но говорит, что менониты «это одинаково». Респондент делает упоминание и о происхождении названия баптистской церкви. По словам Гертруды Абрамовны, Баптист - это имя собственное и именно так звали человека, который жил по этому учению, и теперь его последователи называются баптисты. Отдел пропаганды и агитации Алтайского крайкома КПСС в своей Характеристике евангельских христиан-баптистов объясняет происхождение названия иначе.

«Название баптизм получил от греческого слова «баптизмо», т.е. «погружать в воду». В обрядности крещение играет важную роль. Перед вступлением в секту верующие проходят длительную подготовку. Затем их крестят, но не в купели, а в естественном или специальном водоеме (Баптистерии). Крестят только взрослых, «пришедших к богу» сознательно» [3, с. 251].

Однако на самом деле у баптистов и менонитов много различий. Менониты крестятся дважды, баптисты же один раз, когда ребенок самостоятельно способен принять решение. Об особенностях крещения у баптистов рассказывает Ниссен Гертруда Абрамовна.

Кор: А кто у вас крестит?

Респ: Ну, самый главный поп, который там у нас в Славгороде, у нас здесь нет такого. Он приедет сюда и крестит.

Кор: А как вы его называете?

Респ: Как вам сказать [Prediger].

Кор: Расскажите, как это происходит, во сколько лет крестят?

Респ: Раньше всегда с 18 можно было, а теперь с 16 можно. Как ты уже сама понимаешь, хочешь ты или нет. Как сами они думают, хотят они или нет, так и крестят их. У нас маленьких не крестят, это у лютеран как раз, у них детей крестят. Не знаю, у нас такого нет. Что они понимают? Если ты уже большой уже с 16-18 лет ты знаешь, ты хочешь креститься, ты будешь честно всегда жить или нет, а дети, что знают? Они крестят их, у нас этого нет.

Кор: А вот в церкви мы вчера видели маленьких детей, они некрещеные?

Респ: Нет, они просто туда ходят с родителями...

Кор: Как это происходит?

Респ: Ну, мы все-все туда едем на машинах, туда много машин. И там песни поют и там разговаривают, как они хотят или нет. Как им жизнь начинать. И потом их вода. Белые платья надевают женщины, а мужики белые одежды и входят все под ручки в воду. Потом Prediger берет их и топит их один за другой под воду. Спрашивает: «Будешь честно жить или нет?» Скажет: «Да», значит «Да.» Так и крестимся. Это крещение называется у нас [4].

Таким образом, у баптистов, проживающих на территории Алтайского края, крещение происходит один раз в жизни, в возрасте 16-18 лет (раньше только с 18 лет). В этом возрасте, по мнению самих баптистов, ребенок сам в состоянии уже определить, насколько это важная процедура, и либо принять ее, либо нет. Крещение происходит в близлежащем от деревни озере или водоеме. Крестить в настоящее время баптистов приезжает «поп», или как они его называют по-немецки - prediger, то есть священнослужитель из г. Славгорода, так как своего священника нет. Сам обряд крещения у баптистов называется «крещением». Маленькие дети до своего крещения церковь посещают вместе со своими родителями. Для баптистов этот обряд очень важен, это можно судить по массовости. Однако на важность указывают так - же и специальные белые одежды, и специальные песни, танцы, специфичная обрядность - вхождение в воду под руки и т.д. Интересным фактом является и сам вопрос при погружении в воду: «Будешь честно жить или нет?», который носит не только конфессионально воспитательный, но и педагогический характер. Еще баптистов отличает от остальных конфессий, представленных в Алтайском крае немецким населением то, что у них нет крестного и крестной.

Кор: А крестный как будет (по-немецки)?

Респ: Крестный?

Кор: Крестная мама, крестный папа.

Респ: У нас этого нет.

Кор: Нет таких? У всех немцев нет крестных или только у баптистов?

Респ: У баптистов нет таких, я знаю... [4].

Надо отметить тот факт, что у баптистов существует много праздников, но основными являются религиозные, такие как Рождество, Пасха, Троица.

Кор: У вас какие праздники сохранились в селе, которые вы празднуете?

Респ: У нас? Рождество, во-первых, потом, наверно, Пасха, потом Троица. У русских больше, там еще я не знаю, сколько там праздников, а у нас не так. Это самые главные, там маленькие есть, но это самые главные.

Кор: Вы их празднуете?

Респ: Да, мы три дня не работаем, ничего не делаем.

Баптисты встречаются, по словам Гертруды Абрамовны, «...каждое воскресенье и два раза еще в неделю, вечером. А в воскресенье днем» [4]. В сборнике документов по истории церквей и религиозных объединений в Алтайском крае, составленного специалистами Управления архивного дела администрации Алтайского края указывается, что у баптистов «сборы и моления происходят 2 раза в неделю, и при этом, надо заметить, начинаются ровно в назначенные часы» [3, с. 260]. В молебном доме баптистов нет излишеств в роскоши, сами они стараются жить по библейским законам.

В среде российских немцев есть и пятидесятники, то есть христиане евангельской веры. Сама секта появилась в США в 1907 году в СССР в 20-х годах [3, с. 260]. В сборнике документов по истории церквей и религиозных объединений в Алтайском крае упоминается, что религиозные группы пятидесятников были обнаружены в Завьяловском районе, в Бийске и Барнауле. Пятидесятников часто путают с баптистами: «Д.А.И. сказала сразу, что она пятидесятница, водное крещение приняла 20 лет назад в селе Завьялово, когда пресвитером был Грабский Илья, бывший баптист, в настоящее время проживает в Алма-Ате. Из-за Грабского местное население называет всех верующих баптистами» [3, с. 287]. Но дело не только в том, что пресвитер ранее был баптистом, у пятидесятников и баптистов есть схожесть в догматах. Например, «многие проповедники не признают долга защиты отечества с оружием в руках...» [3, с. 286].

Одной из таких особенностей среди религиозных праздников у российских немцев можно считать празднование одного и того же религиозного праздника в одной семье, но по обычаям разных конфессий. Так, например, в местах компактного проживания немецкого населения в Алтайском крае очень часто справляли праздники два раза, особенно религиозные. «Сегодня немецкая пасха, через неделю русская, или на оборот...», – часто в разговорах напоминают жители ННР своим соседям.

Мы можем сделать предположение, что такая традиция сложилась в результате долгого проживания в одном селе представителей разных конфессий. В некоторых семьях Рождество, например, отмечают дважды, по католической тради-

ции, затем - по православной. Такую особенность мы можем проследить не только в семьях, где один из супругов католик, а другой – православной веры. Часто дружелюбные односельчане приглашали своих соседей иной веры отпраздновать вместе Рождество или Пасху, что постепенно переросло в традицию. Жители как ННР, так и Алтайского края по сей день, празднуют многие праздники дважды.

Выделяются из общей массы верующих в отношении религиозных праздников и обрядов католики. Из разговора с Эрной Викторовной Шеллер нам удалось узнать некоторые подробности об особенностях крещения детей российских немцев католической веры:

Кор.: А вы крестили детей?

Респ.: Детей, да. У нас была далеко церковь, километров 60-70, наверно. Туда к нам поп придет, все соберутся, у кого дети маленькие, а он крестит, платили по 3 рубля.

Кор.: А сколько было лет ребенку?

Респ.: Ну, начинали крестить с месяца. Ну и мне уже было 20 лет, я крестилась вместе со своей дочкой, дочке был месяц... [2].

Крещение у католиков, начинало проходить еще раньше, чем у лютеран и за сам обряд брались деньги.

Обряд крещения для немцев настолько важен, что, несмотря на все трудности, этот религиозный обряд назывался праздником и никогда не терял актуальности.

Многолетнее проживание на одной территории воспитало у местных жителей толерантное отношение к соседствующим конфессиям. Необходимо заметить, что даже во время отсутствия условий для проведения религиозных праздников, обрядов, литургии и т.д., российским немцам удалось в большей степени не только сохранить, но и обогатить свою духовную культуру. Однако процесс обогащения культуры не был односторонним. Проживающие рядом народы, такие как украинцы, казахи, русские и др. почерпнули много традиций, обрядов, обычаев у российских немцев.

Вековое тесное соседство двух народов (русский и немецкий), связанное с этим межкультурное общение и известная конфессиональная близость, отразились на формах, традициях, обрядах.

Несмотря на тесные контакты с представителями иных национальностей и этносов, немцы сумели сохранить колорит своей национальной духовной культуры во многом, как нам кажется, благодаря обращению к культуре религиозной. Однако сегодня мы можем констатировать, что без постороннего вмешательства, научно-исследовательской деятельности и помощи музееведов многие элементы материальной и духовной культуры российских немцев могут быть утеряны.

Библиографический список

1. Казакевич, А.Н. Символы Русской Православной Церкви. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2008.
2. ЛИК БГПУ: Материалы ИЭЭ 2000 г., ННР: Шеллер Вильгельм Вильгельмович; 1936 г. р. - с. Николаевка. - кассета № 23. - сторона В.
3. Документы по истории церквей и религиозных объединений в Алтайском крае. – Барнаул: УАДААК, 1999.
4. ЛИК БГПУ. Материалы ИЭЭ 2004 г., ННР: Ниссен Гертруда Абрамовна; 1916 г. р. - с. Гришковка. - кассета № 5. - сторона В.

Статья поступила в редакцию 15.02.10

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 130:008(571.52)

*А.К. Кужугет, д-р культурологии, проф. Тувинского института гуманитарных исследований, г. Кызыл,
E-mail: akumin@mail.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ "РУССКИЕ В ТУВЕ" В КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ. К ВОПРОСУ О МЕТОДОЛОГИИ

В статье раскрываются проблемы методологии коллективной монографии тувинских ученых - культурологов о вкладе русских деятелей науки, образования и искусства в развитие национальной культуры. Тема крайне актуальна для ученых и практиков, разрабатывающих концепции и программы развития культуры в РТ и для всех интересующихся историей и культурой Тувы.

Ключевые слова: культурные ценности, ментальность, сибирские переселенцы, специалисты по направлению, силовая или ускоренная модернизация культуры, чувство национальной неполноценности.

Тема "Русские в Туве" в культурологическом аспекте практически никогда не была предметом научного исследования тувинскими учеными, за исключением хорошо известных работ историка Н.М. Моллерова и филолога М.П. Татаринцевой и нескольких других. Однако не изучены в полной мере такие проблемы, как история адаптации русских в Туве на протяжении всего XX века, особенно во второй его половине и начале XXI века; характер деятельности и образа жизни, ментальности, морально-психологического самочувствия русских на данной территории; степень доступности и обеспеченности конституционных прав русских граждан Тувы для доступа к культурным ценностям и участие в культурной жизни; взаимоотношения русских и тувинцев в повседневной жизни.

Существенный момент, который надо оговорить предварительно – кого именно мы будем в исследовании подразумевать под термином «русские». Только ли этнических русских или всех граждан России, носителей русского языка и культуры. Безусловно, мы выбираем второй вариант, поскольку русский народ был изначально многонациональным сообществом, а Россия всегда была поликультурным государством. Также важной проблемой является сложный, неоднородный социальный и этнокультурный состав русского населения, которое мы разделяем на две части: потомки сибирских переселенцев, преимущественно крестьян, и представители, как правило лучшие, интеллигенции: учителя, врачи, деятели искусства, направленные в свое время коммунистической партией Советского Союза. Между ними была огромная разница, как в образовательном уровне, так и в культуре общения и видении своего будущего в Туве. Вторые после выхода на пенсию обычно все же уезжали на родину.

Многоаспектность данной темы и слабая научная разработанность некоторых из перечисленных проблем обязывают нас рассматривать данную монографию как начальный этап более глубокого комплексного междисциплинарного исследования.

В советской науке внимание уделялось прежде всего изучению тувинской культуры, как традиционной, так и современной, а также рассмотрению различных видов тувинского искусства. На протяжении XX века, особенно в советский период, такое положение считалось вполне логичным, поскольку требовалось показать характер ускоренного развития тувинского общества, вопреки логике становления других

народов перешагнувшего из феодализма в социализм. Надо было лишь оговорить в научной работе или в правительственном докладе, что "только благодаря братской помощи русского, а затем и советского народа, существует и развивается культура республики, национальной по форме и социалистической по содержанию".

Между тем совместное проживание двух разных народов, особенно на начальном этапе, вызывало множество проблем, о которых до сих пор не принято было открыто говорить в Туве, чтобы "не вызывать нездорового интереса молодежи", памятью о конфликтных 90-х гг. XX века. Многие проблемы латентно существуют и в настоящее время, и не факт, что они вновь не могут стать явными. Далеко не все на протяжении прошлого столетия было так хорошо, как писалось в исторических работах советского периода.

В состав авторов коллективной монографии "Русские в Туве. XX век. Культурологический аспект" входят ученые, исследовавшие отдельные области русской культуры в Туве: кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник Тувинского института гуманитарных исследований при Правительстве Республики Тыва М.П. Татаринцева; доктор культурологии, главный научный сотрудник ТИГИ В.Ю. Сузукей; доктор исторических наук, главный научный сотрудник ТИГИ Н.М. Моллеров; научный сотрудник ТИГИ, музыковед А. Д-Б. Монгуш и руководитель проекта, автор данной статьи. Привлекаются и другие авторы, а также информанты.

Коллектив авторов настоящей монографии считает, что именно сейчас наконец настало время проанализировать положительные и отрицательные стороны культурной и национальной политики Советского Союза, постсоветской России и Тувы; оценить роль и место русских и их культуры в Туве; рассказать о выдающихся русских деятелях культуры и искусства.

Впервые русские появились в Туве в 1860-70-х годах, после приезда из Минусинска на постоянное место жительства в Туву первого купца Н.Ф. Веселкова, а сразу за ним и других торговцев. Таким образом, первыми русскими, обосновавшимися на постоянное место жительства в Туве, были купцы.

Затем в начале XX века, после установления протектората России над Тувой в 1914 году, потянулись переселенцы, в основном из Минусинска, как старообрядцы, так и бедные

крестьяне из пограничных с Тувой российских территорий в поисках лучшей жизни.

Именно русские в том же году, на месте слияния двух рек Бий-Хем и Каа-Хем, образующих Енисей, основали нынешнюю столицу Республики Тыва – Кызыл, изначально называвшуюся Белоцарском. Для строительства города нужны были рабочие: строители, плотники, столяры. Их российское государство вербовало из Красноярска и Минусинска. Потомки тех крестьян и рабочих стали основной составляющей русского населения в Туве, среди них и такие известные в настоящее время в Кызыле фамилии, как Азаровы, Александровы, Астафьевы, Барашковы, Безъязыковы, Беляковы, Брюхановы, Горевы, Гребенкины, Губановы, Гурковы, Долгих, Ермаковы, Загайновы, Капустины, Котельниковы, Митрофановы, Михайловы, Невотины, Непомнящие, Николаевы, Ноговицины, Пахомовы, Поповы, Сивковы, Солдатовы, Субботины, Сорокины, Терских, Фалалеевы, Финогеновы, Хабаровы, Черепановы, Швецовы, Шипилины и другие [1, с. 76-81]. Оригинал списка 1918 года хранится в Центральном Государственном архиве РФ. В дальнейшем мы планируем записать семейные легенды и воспоминания о приезде в Туву родоначальников их семей.

Следующая, третья волна массового заезда русского населения в Туву практически совместилась с периодом установления советской власти, и появление русских уже не вызвало большого удивления сразу после присоединения ТНР к СССР в 1944 году. И кроме рабочих различных специальностей, в республику по распределению вузов из многих городов Советского Союза, в том числе и из Москвы и Ленинграда, приезжали учителя, врачи, инженеры и работники культуры и искусства, т.е. интеллигенция.

По сути, близко тувинцы и русские начали общаться только после вхождения республики в Советский Союз. Возможно, звучит это странно, но это было именно так, поскольку в Кызыле, бывшем русском городе Белоцарске, преимущественно жили русские, причем несколько обособленно от немногочисленных в городе тувинцев. Также автономно и компактно они жили и в других районах Тувинской Народной Республики.

Достаточно долго русские и тувинцы, живя в одной местности, практически не общались друг с другом. Исключение составляли взаимовыгодные экономические контакты, проще говоря, обмен товарами. Были и конфликты, даже вооруженные, из-за непомерно больших процентов, под которые русские купцы давали тувинцам товар.

Таким образом, тувинцы практически одновременно узнали, кто такие "русские" и что такое "социализм", и это очень существенно для новейшей истории Тувы. Совсем другая ситуация была у ближайших соседей и родственных народов по истории и по культуре: хакасов, алтайцев, шорцев, тофаларов, которые входили в состав Российской империи уже почти 300 лет и достаточно хорошо были знакомы с русской традиционной культурой и языком.

Тувинцы же в течение почти семисот лет состояли в одних государственных образованиях с монголами, и только в 1912 году освободились от колониального ига Маньчжурской империи. Здесь выявляется важная психологическая проблема: проблема кардинальной смены образа жизни за минимальный срок – отхода тувинцев от особенностей жизни в составе колонии Цинской империи в 1912 году и процесса адаптации тувинского общества в условиях тесного общения с незнакомой ранее русской культурой уже в 1914 году, когда был установлен протекторат России над Тувой. А всего лишь через семь лет, в 1921 году, в результате военной интервенции, т.е. противоборства Красной Армии и белогвардейцев, происходившего на территории Тувы, было образовано суверенное государство – Тувинская Народная Республика, вторая после Советской России страна социалистической ориентации.

Как считают многие ученые, в том числе и авторы данной монографии, только де-юре ТНР считалась суверенной страной, де-факто она, начиная с этого знаменательного года, стала частью Советского Союза, со всеми вытекающими из такого положения привилегиями в виде баснословных финан-

совых вливаний и, соответственно, обязанностей: проводить линию коммунистической партии в жизнь народа.

В книге немецкого ученого Отто Менхен-Хелфена, посетившего Туву в 1929 году, ТНР названа "советской колонией". Далее он совершенно справедливо отметил: "Она зависима от России политически. Она зависима от России экономически. Интеллектуальная элита Тувы тоже зависит от России, местная гвардия янычар воспитывается в московских партшколах" [2, с. 351].

В ТНР политика Советского Союза проводилась в крайне сжатые сроки, поэтому она носила жесткий, насильственный характер. У данного процесса, как показала последующая история Тувы, было две стороны: положительная и отрицательная, последствия этой политики мы в Республике Тыва ощущаем до сих пор, начиная с 90-х годов прошлого века.

Положительная сторона заключалась в крайне ускоренном процессе приобщения через русскую советскую к общемировой культуре: через 9 лет появилась письменность, а значит – всеобщая грамотность и развитие профессиональных видов искусства: литературы, театра; появилось здравоохранение, существенным было и улучшение жилищных условий, развивалась промышленность, сельское хозяйство.

По мнению историка Н.М. Моллерова, в экономике "ощущалась сильная зависимость от импорта советских товаров и льготных советских денежных займов", а культурные связи ТНР и СССР "представляли собой односторонний канал советского влияния на Туву. К началу второй половины 40-х годов влияние советской культуры на тувинское население стало всеохватным и более глубоким" [3, с. 284-285].

Отрицательная сторона заключалась в появлении чувства национальной неполноценности, отсталости своей, тувинской культуры по сравнению с русской, в запрете на проведение народных обрядов и праздников, запрете на ношение национальной одежды, употреблении национальной пищи, игре на народных инструментах, отказе от обычаев, и традиционных норм поведения. Однако надо отметить, что количество и уровень запретов определялись не столько в Москве и не конкретными русскими представителями, сколько местными чиновниками, именно так разумевшими суть культурной политики советского государства. Об этом уже было написано ранее в книге "Духовная культура тувинцев: структура и трансформация"[4].

Таким образом, выделим важную проблему, которую не всегда учитывают современные критики: политика, проводимая в Туве после 1921 года и практически до 1991 года, и деятельность русских специалистов в республике – это разные вещи, их нельзя полностью отождествлять.

Культурная политика и русские люди в Туве – это активные элементы, функционировавшие в единой системе: в одном социокультурном пространстве, во взаимодействии, а иногда и во взаимоисключении. Поскольку именно функциональный подход ориентирует исследователей на выяснение функций одного общественных отношений по отношению к другим в рамках одного общества, он и станет основой данного коллективного труда. Также в данном исследовании необходимо использовать системно-исторический подход, который поможет проследить явления культуры в развитии, трансформации.

Надо учитывать пафос того времени, советские специалисты искренне верили в правильность и необходимость своих действий в незнакомой им ранее республике с яркой и самобытной культурой. Так, к примеру, И.Я. Исполнев, основатель тувинского театра декларировал необходимость "освоения народного творчества республики", но в постановках практически игнорировал его, как несущественное. Все в творчестве тувинского народа было им четко разделено на прогрессивное и реакционное в духе ленинского учения о двух культурах в каждой национальной культуре. Такой подход был характерен для советских деятелей культуры в 30-40 годах не только к тувинской, но и ко всем другим культурам народов Советского Союза, в первую очередь, к самой русской культуре. В духе своего времени И. Исполнев писал: "Искусство, критически переработанное, вместо служения порабощенным для религиозного одурманивания трудящихся

масс, каким оно было в эпоху феодализма, будет служить революционному делу аратских масс. Все ценное в нем, уходящее своими корнями в народное творчество, войдет в общую сокровищницу народной культуры, а всякая религиозная мишура, все наносное в процессе освоения отпадет, как scarлатиновая шелуха отваливается от выздоравливающего человека" [5, с. 5].

Отто Менхен-Хелфен, справедливо отмечал, что "все это люди своей эпохи, которых нельзя заподозрить ни в том, что они мечтатели, ни в том, что они мыслители. Они едут сюда, не для того, чтобы толковать и изучать тувинский мир, а для того, чтобы его изменять" [3, с. 158]. Отметим, что по-другому многие из них цель своей деятельности не мыслили, это было требованием того времени. И это также особая тема, которую надо исследовать как научную проблему.

Библиографический список

1. История города в центре Азии. (1914-1944). – Новосибирск, 2009. – Т.1.
2. Менхен-Хелфен, О. Путешествие в Азиатскую Туву // Урянхай. Тыва дептер. (Тувинские тетради). – М.: Слово, 2007. – Т. 6.
3. Моллеров, Н.М. История советско-тувинских отношений (1917-1944). – М., 2005.
4. Кужугет, А.К. Духовная культура тувинцев: структура и трансформация. – Кемерово, 2006.
5. Исполнев, И.Я. Задачи Гостеатра ТНР // Газ. Вперед. – 1941. – № 5.

Статья поступила в редакцию 10.03.10

УДК 130:371.382

А.В. Липовцева, соискатель АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: pednauka@gmail.com

ИГРОВАЯ ТЕОРИЯ КУЛЬТУРЫ: СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

В статье анализируются концепции отечественных и зарубежных теоретиков, касающиеся игровой теории культуры. Исследуются функции игры, классификации игр. Выявляются психолого-педагогические и культурологические/культуротворческие потенциалы указанной формы культуры.

Ключевые слова: теория игры, детство, игры детские, игровая коммуникация.

Игровая культура является доминантой в современной культурологической мысли. Наиболее ярким представителем этой концепции является голландский культуролог Й. Хейзинга (1872–1945). Различные версии такой концепции обнаруживаются в творчестве Е. Финка, Х. Ортеги-и-Гассета, Г. Гадамера и других культурологов XX века. Можно проследить точки совпадения и точки расхождения Й. Хейзинги как с авторами-современниками, так и с философами более раннего периода.

Голландский исследователь в своих трудах опирается на исходящую от Канта и продолженную Шиллером и йенскими романтиками традицию истолкования искусства из игры как спонтанной, незаинтересованной деятельности, которая приятна сама по себе и независима от какой-либо цели. Хейзинга рассматривает игровое начало не только как свойство художественной деятельности, но и как основание всей культуры.

Игра сопровождает культуру на всем протяжении ее истории и характеризует многие культурные формы. «Важнейшие виды первоначальной деятельности человеческого общества переплетаются с игрой. Человечество все снова и снова творит рядом с миром природы второй, измышленный мир. В мифе и культуре рождаются движущие силы культурной жизни» [1].

Культуроформирующее свойство игры связано с тем, что для изменения окружающей среды посредством любой материальной действительности человек должен был совершить предварительно аналогичную работу в собственном воображении, т.е. своего рода «проиграть» деятельностный процесс. Однако Хейзинга не сводит игровой элемент только к духовному проявлению. Игра присутствует и во всех сферах материальной культуры и определяет содержание ее форм.

Немаловажную функцию в реализации игрового начала выполняют идеалы социальной жизни, определяющие духовную жизнь общества. В определенные моменты истории игра становится драматургической основой в реализации высшего социального сюжета, социально-нравственной идеи. Общественные идеалы, несомненно, содержат много игрового, так как они связаны с областью мечты, фантазии, утопических представлений и могут быть выражены лишь в игровом про-

Таким образом, только сейчас, по прошествии достаточно долгого времени для осмысления характера тех важных для России и для Тувы событий, мы можем разделить и исследовать эти явления: динамику и суть развития государственной культурной политики и роль отдельных представителей русской советской интеллигенции, которые приезжали в такой отдаленный край, лишенный в те времена элементарных жилищных удобств, как Тува. Деятельность многих из них для республики поистине неопределима. Пришло время исследовать их творчество, их вклад в развитие тувинской культуры в контексте государственной культурной политики.

Исследование проводится при финансовой поддержке Гранта РГНФ 09-04-00538 а/р.

странстве культуры. Согласно концепции Хейзинги, целые эпохи «играют» в воплощение идеала, как, например, культура Ренессанса, стремившаяся к возрождению идеалов античности, а не к созданию принципиально новых, «своих» ориентиров.

Анализ современного культурного состояния в аспекте игры предпринял испанский философ Х. Ортега-и-Гассет. Являясь беспощадным критиком массовой культуры, захлестнувшей Европу в нынешнем столетии, Ортега-и-Гассет противопоставляет ей подлинную «живую» культуру, которую человек делает личным достоянием, обращаясь к ней в силу спонтанной внутренней потребности. Характеристика «живой» культуры, данная испанским философом, созвучна критериям игры Хейзинги. Сущность культуры, по мнению этих мыслителей, составляют спонтанность и отсутствие прагматической установки. Из конкретных элементов такой культуры складывается «элитарный» пласт культурного процесса, противостоящий натиску массовой культуры.

Игра рассматривается как важнейший феномен человеческого бытия в числе четырех других – смерти, труда, господства и любви – немецким философом Е. Финком. Игровое начало пронизывает всю человеческую жизнь и определяет способ понимания бытия. В отличие от Хейзинги Финк считает игру важнейшим способом реализации человеческой деятельности, не свойственной животному миру. Фантазия как способ оперирования воображаемым присутствием только человеку. В игре, основанием которой служит фантазия, он реализует высокие духовные потенции. Так происходит возвышение человека над природой и рождение культуры.

Возможны и другие подходы к классификации игр. Например, Г. Эриксон выделяет три класса игр: аутокосмическая игра, направленная на собственное тело, микросферическая, имеющая предметом игрушки, и макросферическая, направленная в мир играющих.

На играх в детстве лежит многообразная функциональная нагрузка. Одна из важнейших функций игры у детей, как, впрочем, и у взрослых, – компенсаторная. В играх реализуется и одновременно контролируется агрессивное поведение. В игре дети овладевают многими навыками, имеющими этниче-

ское происхождение. Это касается форм общения со сверстниками (отношение дети-дети во всем многообразии), овладения первыми формами трудовой деятельности. Именно в игре дети копируют и воспроизводят мир взрослых определенной этнической общности.

Огромное значение игры имеют для развития фантазии и воображения, их форм проявления и особенностей содержания. Некоторые авторы, например Роберте и Саттон-Смит, отмечают связь между игрой определенного типа и фольклором исследуемой этнической общности. Они считают, что игры "имеют своей аналогией в крупном масштабе – социальное поведение, а в малом – фольклор" [2].

Игровой генезис культуры изложен в труде Е. Финка «Основные феномены человеческого бытия». Он определяет игру как один из пяти феноменов наряду со смертью, трудом, господством и любовью. «Игра – дом фантазии», – писал Е. Финк [3]. А свобода и фантазия в игре не сдерживаются только правилами действия, но корректируются реальными потребностями личности, являются субъективизацией ее объективных потребностей. Важно положение об игре, как о пронизывающей всю человеческую жизнь деятельности, овладение которой существенным образом определяет бытийный склад человека.

Центральное же место в культурологических теориях игровологии занимает концепция игровой культуры голландского культуролога Й. Хейзинги. В первую очередь, надо сказать, что игра, с точки зрения исследователя, гораздо старше культуры, так как понятие культуры предполагает человеческое сообщество, а животные «не дожидались появления человека, чтобы научить их играть» [4, с. 15]. Игра предшествует культуре, игра творит культуру – таков лейтмотив концепции Й. Хейзинги. Его игровая концепция оспаривает значение труда как культуuroобразующего фактора истории, заменяя его игрой. Хейзинга объявляет культуру игрой и пытается последить роль игры во всех сферах человеческой жизни – в поэзии, науке, праве, философии, войне и мире, в быту, во всей культуре. Культура есть игра, ибо она опредмечивается и распредмечивается только в совместной деятельности людей.

Резюмируя признаки игры, Й. Хейзинга пишет: «Это действие, протекающее в определенных рамках места, времени и смысла, в обозримом порядке, по добровольно принятым правилам и вне сферы материальной пользы или необходимости. Настроения игры есть отрешенность и воодушевление священное или просто праздничное, смотря по тому, является ли игра посвящением или забавой. Само действие сопровождается чувствами подъема и напряжения и несет с собой радость и разрядку» [4, с. 41].

Хейзинга видит смысл игровой деятельности не в индивидуальной, но общественной жизни. Особенность игры состоит в том, что она рождает, укрепляет и поддерживает общественные связи. Не формальные связи функционально-ролевого типа и не камерные контакты с их расслабленностью, а связи живые, личностные и вместе с тем энергичные и открытые. Хейзинга не допускает даже намека на какие-либо негативные стороны игры, например, на то, что агональность поощряет агрессивность. По его мнению, игра безупречна, как безупречно гуманистическое начало культуры.

Игра – компенсация, нейтрализация недостатков действительности. Хейзинга превращает саму культуру в подобный компенсатор бытия личности. Он полагает, что возможно распространить игру на любые виды культурной активности, и подчеркивает: культура возникла из игры. Культура возникла в форме игры, она «играется» с самого начала [4, с. 70].

Анализируя различные современные социальные практики, ученые говорят о наличии прямой зависимости между характером господствующих игр и социокультурными характеристиками пространства человеческой жизнедеятельности. По всей видимости, можно предположить, что между смыслом игры, вкладываемым в нее субъектами культуры, и значением игровой деятельности для развития социума существует взаимосвязь, выражающаяся в неразрывности стремления к самовыражению индивида в пространстве игры, раскрытию его сущностных сил, творческих потенций, совершенствованию и выработке новых игровых форм и развитием духовных компонентов культуры в целом. Как, впрочем, верно и обрат-

ное: чем примитивнее мотивации индивида, актуализирующиеся через агрессивность, стремление к подавлению и манипуляции, реализующиеся в пространстве игры, тем меньше перспектив для саморазвития и совершенствования человека и создаваемых им феноменов культуры.

Проблематика игры приобретает особое звучание в современном социокультурном пространстве, когда основными, определяющими ориентиры существования, ценностями, выступают связанные с материальной стороной жизнеобеспечения, прагматизмом и рациональностью, поиском выгоды и манипуляцией, стремлением к минимизации жизненных рисков и защите от сильных чувств, эмоций и переживаний, способных вызвать душевную боль и страдание. Человек все больше оказывается во власти стандарта потребления, рассматривая другого с точки зрения возможности удовлетворения необходимых потребностей, преимущественно примитивного уровня.

Таким образом, возникает некий духовно-эмоциональный вакуум, когда люди стремятся в реальной жизни играть роли и надевать маски игроков, скрывая за ними свои истинные лица и души, в то время как в социальные практики активно внедряется игра, представленная разнообразными видами. В условиях современного социума она становится не просто культурно-исторической универсалией, а целой индустрией, захватывая представителей практически всех социальных групп, реализуя прежде всего функцию дополнения, выделенную еще К. Гроссом [5].

Отечественная исследовательница игры Т.А. Апинян в одной из своих работ уделяет особое внимание сопричастности игре самых различных форм человеческой деятельности: от политики, государственной жизни, идеологии до искусства, морали и, собственно, человеческого существования [6]. Ключевое положение ее исследований в следующем: «Игра – парадигма человеческого существования, обозначение одного из вневещных механизмов культуры и, более того, символ разворачивания космических сил... Игра – концентрированная жизнь, "малый космос", вмещающий в короткое время действия большие чувства, напряжение интеллекта, страсти души» [6, с. 31]. Апинян выделяет два уровня реального функционирования игры в современной культуре: экстерриальный и интерриальный.

На первом названном уровне игра предстает как вид деятельности, как общественное и культурное явление, которому присущи функции, инспирируемые личным и социальным бытием индивида, общественными потребностями и возможностями игры, идеологическими и политическими задачами. В этом случае игра отмечена определяющими признаками типа культуры, отражает менталитет и психологию общества, демонстрирует способы проведения досуга или педагогические системы.

На интерриальном уровне игра функционирует как структурообразующее начало неигровой деятельности, как тип поведения и отношения к реальности.

Вместе с тем для более точного понимания реальных проявлений игровой культуры в современном социуме требуется учитывать также их многообразие и специфику. Виды игры ставят в зависимость от цели деятельности: от физических и духовных структур, в ней задействованных. Различают игры спортивные (физические и интеллектуальные), художественно-ролевые (карнавалы и праздники), рациональные (шарады, кроссворды, ребусы и т. п.). Игры можно систематизировать по содержательному признаку (военные, спортивные, экономические); в зависимости от возраста субъектов (детские и взрослые); от средств, способствующих осуществлению игрового процесса (спортивные, азартные, развлекательные, интеллектуально-познавательные, творческие); по составу и количеству участников (одиночные, парные, групповые). К. Гросс разделял игры на боевые (физические и духовные), любовные, социальные, подражательные. Кроме того, исследователь предложил психологическую классификацию игр: игры, в которых проявляется жажда разрушения; игры, отличающиеся по степени «склонности к дразнению» и по чувству удовольствия от смешного, иначе говоря – духовное разрушение с комическим эффектом. М. Лацарус различает игры, связанные с физической деятельностью, влечения к

различным видам зрелищ, интеллектуальные и азартные игры. А. Гомм выделяет драматические игры, построенные на ловкости и удаче. Драматические игры выстраиваются по координатам. На одной оси учитываются принципы оформления-структурирования игры; на другой – двадцать пять рубрик, учитывающих содержание игры.

Игра – способ адаптации человека к действительности. Исходя из этого, отечественные исследователи игры Э. В. Соколов и Е. И. Добринская [7] разделили игры на «освобождающие» и «экстатические». В «освобождающих» на первом месте стремление к освобождению от среды, к созданию особого игрового мира, чему служат карты, шахматы, карнавалы. В «экстатических» – «подключение» к природным стихиям. Это карусели, скачки, гадания, гороскопы.

Представляется интересной и актуальной классификация игр Р. ван дер Коэя, – одного из современных западных исследователей и социальных практиков игры. Он предложил фокусировать внимание на стратегическом поведении игроков, соответственно которому образуются четыре типа игр: агональные, мимикрические, игры «шанса» и «головокружительные» [1, с. 102-104].

Таким образом, *игра* трактуется нами вслед за отечественными и зарубежными исследователями (прежде всего Хейзингой) как деятельность, проводящаяся по определенным правилам в условиях известных границ места и времени, мотив которой заключается в самом процессе и неопределенности результата, и предполагающая как элемент случайности, так и наличия определенных умений у детей.

Данное определение стоит рассматривать скорее как операциональное, включающее в себя эмпирические индикаторы, позволяющие произвести некоторые измерения данного феномена на практике.

При всем многообразии форм игровой деятельности игра является универсальной категорией. Игра как социокультурный феномен выполняет самые разнообразные функции: социализирующую, педагогическую, коммуникативную, гедонистическую, рекреативную, компенсаторную. Игра в современной социокультурной ситуации не только сохраняется, но все более актуализируется, занимает все большее место в современной жизни и сознании. Значение игровых ситуаций не уменьшается, а напротив, возрастает.

Подводя итоги, заметим, что игра через моделирование особого слоя реальности способна оказывать средством как релаксации, так и самоопределения, актуализации потребностей. Прежде всего различные формы игровой деятельности для современного российского социума являются способом нейтрализации недостатков действительности. Поэтому

всплеск игровой активности, частота обращения к игровым формам в России не может являться свидетельством общественного благополучия, решения большинства общественных проблем, как в западных странах, где игровая деятельность предстает инструментом для создания полноты ощущений.

По результатам осуществленных нами эмпирических исследований, ведущими мотивами игровой деятельности для россиян сегодня становятся желание уйти от тяжести повседневной жизни, получить какое-либо вознаграждение, отдохнуть, обрести покой, тем самым стараясь забыть о существующих и надвигающихся проблемах.

Несомненно неоднозначность эффектов влияния игровой деятельности на современные нам личность и общество в целом. В совокупности следует учитывать социологические и психологические аспекты влияния. Обладая такими позитивными функциями, как рекреативная, развлекательная, развивающая, обучающая, компенсаторная, различные виды игр способны оказать негативное влияние на личность. Это может быть выражено в отрицательном влиянии на здоровье, приводящем к возникновению психологической зависимости от игры, снижению уровня индивидуального контроля над поведением и, в конечном счете, значительным потерям времени и материальных средств, возникновению внутри- и межличностных конфликтов. То есть каждая конкретная личность, вступившая в игровую деятельность, способна сделать ее отрицательной категорией как для себя, так и для окружающих.

Любая игра, исходя из ведущих культурологических концепций, – это символ надежды для человека, активность попыток, борьбы, соревнования с другими, с собой, с обстоятельствами, с судьбой. Для ее осуществления требуются индивиды с их опытом, возможностями, с владением техникой и психологией игры, которыми и являются современные игроки.

Место игры и значение игровой культуры в развитии человеческой цивилизации трудно переоценить, но актуальное состояние этого феномена в рамках мировой и отечественной культурных парадигм на данный момент представляется недостаточно изученным. Поэтому узловой проблемой данной работы, отражающей специфику культурологического подхода к анализу феномена игры, стали смыслодержательные характеристики игры, как permanently ей присущие, так и отражающие ее актуальное состояние.

Таким образом, смысл игры в определенном возрасте, эффекты ее функционирования на данном этапе, значение, придаваемое игровой деятельности, актуальные ее формы являются демонстрацией широкого спектра культурных ориентаций и могут служить показателем духовного развития членов этого общества.

Библиографический список

1. Гуревич, А. Философия культуры. – М., 1994.
 2. Roberts, M.J. Childtraining and Game Involvement / M.J. Roberts, B. Sutton-Smith // Ethnology, 1962. – № 1.
 3. Финк, Е. Основные феномены человеческого бытия // Проблема человека в западной философии / общ. ред. Ю.Н. Попова. – М., 1998.
 4. Хейзинга, Й. Homo Ludens / Человек играющий: ст. по истории культуры / пер. с нидерланд. и сост. Д. В. Сильвестрова. – 2-е изд., испр. – М.: Айрис-пресс, 2003.
 5. Гросс, К. Введение в эстетику. – Киев, 1989.
 6. Апинян, Т.А. Игра в пространстве серьезного. Игра, миф, ритуал, сон, искусство и другие. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2003.
 7. Добринская Е.И. Свободное время и развитие личности / Е.И. Добринская, Э.В. Соколов. – Л., 1983.
- Статья поступила в редакцию 05.03.10

УДК 130+008:323.10

Г.И. Белошанка, канд. пед. наук, доц. СурГУ, г. Сургут, E-mail: gbeloshapka@yandex.ru

К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕГРАЛЬНОСТИ КУЛЬТУРЫ НАЦИОНАЛЬНОЙ ОБЩНОСТИ

В статье рассматривается вопрос об этнической культуре как совокупности культурных элементов и структур, которые обладают этнической спецификой и имеют этнодифференцирующее и этноинтегрирующее значение, является многофункциональным образованием. Автор даёт характеристику компонентов, составляющих культуру национальной общности, где, являясь целостным образованием, единством личностных компонентов локального общества, культура сама придает целостность национальной общности и оказывает интегрирующее действие.

Ключевые слова: национальная общность, этническая культура, этнокультурное взаимодействие, структура, интеграция и дифференциация признаков.

Современное состояние общества и культуры характеризуется сложным взаимодействием различных культурных миров – цивилизационных, этнических, религиозных,

поселенческих. Поэтому одними из наиболее дискуссионных проблем для культурологии, социологии и этнологии остаются проблемы этноса, этнической культуры, их

функционирования в современных социокультурных системах. При этом многообразие мнений и оценок, существующих в отечественной и зарубежной историографии, делают феномен этнического очень спорным и сложным явлением для научного осмысления.

Возрождение этничности, развитие националистических движений, рост интереса у людей к своей культуре, своему прошлому, своей идентичности объясняют важность изучения проблем этнических культур, их прошлого, настоящего и будущего. Так как культурогенез на современном этапе развития общества соединяет в себе процессы глобализации и диверсификации, противостояние этих тенденций порождает установку на сохранение этнокультурного многообразия. Этнический «ренессанс» в разных регионах мира – на территории бывшего Советского Союза, на Ближнем Востоке, Балканах, в Африке и Латинской Америке, часто приводит к росту недопонимания, недоверия, враждебности, сопровождается острыми противоречиями и конфликтами.

Все эти обстоятельства обуславливают теоретическую и социально-практическую значимость и актуальность исследования этнической культуры и принципов этнокультурного взаимодействия.

Этническая культура как совокупность культурных элементов и структур, которые обладают этнической спецификой и имеют этнодифференцирующее и этноинтегрирующее значение, является многофункциональным образованием. Несмотря на то, что ряд функций этноса на современном этапе выполняется другими социокультурными институтами – государством, церковью, системой образования – этническая культура сохраняет за собой, хотя и в измененном виде, интегративную, коммуникативную, и, в значительной мере, культурно-творческую и воспитательную функции. Поэтому историческая устойчивость этноса остается объективной необходимостью, а не результатом усилий государства или этнических лидеров. Исторический опыт народов, которые после индустриализации и урбанизации сохранили этнические особенности своих культур, доказывает, что этнические формы культуры совместимы с модернизированными общественными системами современности.

Позитивная оценка понятия «этническая культура» в российских и советских исследованиях обусловлена исторически. Исследователи отмечают ряд особенностей социально-исторического фона этнических исследований в России по сравнению с Западом. Характер контактов с аборигенами определялся государственной политикой постепенного и мягкого сближения русского и сибирских народов с учетом правовых систем аборигенов, сохранением родовой общинной организации, веротерпимостью, переводом документов на местные языки [1, с. 97]. Поэтому выход на культурологический аспект в анализе этнической проблематики обусловлен исторически.

Н.В. Исакова, определяя связь этноса и культуры, подчеркивает: «Культура наиболее полно раскрывается в своей этнической ипостаси (т.е. в плане универсализации человека, выработки и трансляции нормы деятельности)» [1, с. 97]. В то же время, культура является доминантным среди прочих признаком этнической общности, в ней наиболее полно отражается биосоциокультурная сущность человека.

В философской литературе разрабатывается теория нации (А.Ф. Дашдамирова, М.С. Джунусова, С.Т. Калтахяна, М.И. Кулпченко и др.), анализируются различия нации и народности (А.Г. Агаев, И.П. Цамерян). В то же время не исследуется глубоко вопрос об общих характеристиках этих социально-этнических образований. Но для адекватного представления о них нужно не только разъединять понятия, но и искать общее в их содержании, ибо и нации, и народности относятся к одному типу социальных общностей, обладающих этнической спецификой. Поиск же таких общих признаков является скорее прерогативой этнографов. Употребляемое в этнографии понятие «этнические общности» применяется сейчас и к малым, и к большим общностям.

Поэтому понятие национальной общности, рассматриваемое нами, служит условным обозначением качественного своеобразия высшей ступени, и между «национальными» и

«этническими» общностями различия заключаются только в том, что термин «этнические» применим к разным общественно-экономическим формациям, а «национальные» – к современному обществу.

Исходя из анализа философской литературы, следует отметить, что под национальными общностями понимаются исторически сложившиеся относительно автономные (благодаря совокупности этноопределяющих характеристик – территории, экономических связей, языка, культуры, психического склада, самосознания) локальные общности разного уровня: нации, народности, сосуществующие на современном этапе развития общества. Этот термин используется как более понятное для общего обозначения разнородных социально-этнических общностей по причине отсутствия в философской литературе соответствующего инструментария.

На современном этапе невозможно представить тенденции этнокультурных процессов без видения специфики и сложности национальных общностей, где особенности данного типа социальной общности – национальной, несомненно, отражаются на его культуре.

Мы отчасти придерживаемся мнения Дашдамирова А.Ф., где он отмечает, что «нация – это тот элемент социальной структуры, функция которого состоит в формообразовании социально-экономических, политических и духовных процессов. Будучи специфической разновидностью социальных процессов, национальное функционирование в то же время входит в качестве национального момента в структуру всех форм социального бытия... Нация, по существу, представляет собой локальное этническое бытие разнотипных социальных сил и формирований, объединенных известными средствами этнического функционирования» [2, с. 42, 53].

Мы не можем согласиться с Дашдамировым А.Ф., с тем, что элементы социальной структуры, связанные с политическими процессами, могут существенно повлиять на культуру национальной общности.

Исходя из современных исследований С.А. Арутюнова, Ю.В. Бромлея, Л.Н. Гумилева, М.Б. Ешича, В.И. Козлова, Н.Н. Чебоксарова и др., следует отметить, что национальная (этническая) общность есть локальное бытие общественных отношений, локальное общество, охватывающее всю систему жизнедеятельности человека. Никакая другая социальная общность столь многосторонним образом не связана с человеком, никакой другой социальной субъект (класс, производственный коллектив, территориальное поселение и т. п.) целевым функционированием столь непосредственно не замкнут на человека. Поэтому культура как «человеческий подтекст», «личностное измерение» компонентов общественной структуры данного локального социума является важнейшим по сравнению с другими его признаками, представляет собой интегральную характеристику национальной общности.

Исходя из вышесказанного, необходимо отметить следующее. Во-первых, именно в культуре народа отражаются особенности его истории, его образа жизни и все особенности этноса. Именно культура во всей полноте воплощает в себе всё своеобразие жизнедеятельности народа и отличие его от других. Не случайно среди этнографов широко распространена точка зрения, согласно которой культуре отводится решающее значение при определении основных черт этносов. Нельзя не согласиться с Арутюновым С.А. в том, что этническая общность – это прежде всего общность, «связанная определенной общей культурой в самом широком понимании этого слов» [3, с. 24].

Во-вторых, культура органично вплетена в жизнедеятельность народа, составляя с ней единство. Сквозной характер культуры, в силу этой своей специфики тесно связанной не только с отдельными сферами, но и с образом жизни как таковым, проявляется и на более глубоком уровне. А именно: в культуре фиксируется не только полнота своеобразия жизнедеятельности народа, но и ее типологические черты. Эта тесная связь культуры и в целом образа жизни национальной общности (хозяйственных занятий, природно-экологических условий существования, уровня социально-экономического развития и т. д.) закрепились в синтетическом понятии «хозяйственно-культурные типы».

Под ними понимаются «исторически сложившиеся комплексы особенностей хозяйства и культуры, характерные для народов, обитающих в определенных естественно-географических условиях, при определенном уровне социально-экономического развития» [4, с. 4].

В-третьих, культура как интегральное качество национальной общности отражает не только полноту и типологические характеристики, но и сущность ещё более глубокого порядка: саму систему жизнедеятельности народа – сложноорганизованное, упорядоченное целое. Это обнаруживается при анализе структуры культуры.

При рассмотрении данного вопроса следует отметить, что в историко-этнографической литературе выделяются четыре основных сферы в инфраструктуре культуры этноса: культура первичного производства, культура жизнеобеспечения, соционормативная и гуманитарная культура [5, с. 42-47].

В культуру первичного производства входит система средств освоения и переработки соответствующих компонентов природы. Инфраструктура этой сферы культуры: земледелие, скотоводство, собирательство, охота, рыболовство, домашние промыслы, ремесла, промышленность и др.

Культуру жизнеобеспечения составляют компоненты, направленные на социально организованное удовлетворение витальных потребностей людей. Инфраструктура культуры жизнеобеспечения: жилищно-поселенческий комплекс, система питания и комплекс одежды.

Соционормативная культура представляет собой средства детерминации и регуляции человеческого поведения: традиции общественного и семейного уклада, включающие нормы морали и права, этические и идеологические представления.

Гуманитарная культура есть личностно-ориентированные компоненты образовательного, научного, фольклорного, профессионально-художественного характера [5, с. 42-47].

Учитывая особенности этнографической трактовки культуры – расширительного ее понимания, отождествления со всей социальной жизнью, воспользуемся предложенным методологическим подходом как позитивным знанием для выделения компонентов культуры национальной общности.

Нетрудно заметить, что «культура первичного производства» есть не что иное, как сфера общественного производства, тесно связанная с природными условиями существования народа, обуславливающая его образ жизни и соответственно его своеобразную культуру, влияющая также на уровень развития этой культуры.

Следовательно, являясь основой культуры национальной общности, «культура первичного производства» представляет собой тип хозяйства, сферу материальной жизни и в строгом смысле в культуру входит лишь небольшой своей частью, ибо целевое функционирование «культуры первичного производства» с универсальным развитием человека связано опосредованно. Поэтому следует более адекватно относить ее к базе материальной культуры. Выделенные Ю.И. Мкртумяном структурные компоненты культуры этноса представляют собой скорее структуру более широкого феномена – хозяйственно-культурного типа.

Таким образом, структуру культуры национальной общности составляют перечисленные компоненты трех сфер культуры: жизнеобеспечения, соционормативной и гуманитарной.

Исакова Н.В. проводит сопоставления и говорит о том, что структура данной культуры аналогична структуре культуры общества (материальная, социально-политическая, духовная), но трансформирована применительно к социальному субъекту, т. е. с учетом этнической специфики. Исакова Н.В. проводит параллели между культурой жизнеобеспечения и материальной, определенные параллели между соционормативной и социально-политической, гуманитарной и духовной. Но структурирование культуры национальной общности есть в этом случае и дальнейшая конкретизация выделенных ранее трех рядов отношений человека к миру: человек (общество) – природа, человек

(личность) – общество, человек (индивид) – человек (как самоценное существо).

Приводя пример об элементах жизнеобеспечения, духовной культуры, и социально-политической, Исакова Н.В. говорит о деталях одежды, используемых как символы принадлежности к какой-либо политической организации и, соответственно, в этой культуре в снятом виде отражающих отношения между людьми (человека к человеку и личности с обществом) [6, с. 26-27].

Мы не согласны с этим утверждением, поскольку в истории развития этнической культуры отсутствуют ярко выраженные примеры использования символики принадлежности к какой-либо политической организации, и эта бы принадлежность стала этническим элементом культуры этой народности.

Здесь следует выделить главным образом отношение человека к природе, сохранение семантической связи каждого из последующих структурных компонентов с предыдущим и, следовательно, сохранение в трансформированном виде всех элементов, в совокупности которых культура вообще (абстрактная культура) представлена как единое целое.

Развитие теории взаимодействия на фоне растущего интереса к информационным процессам в технике, природе и обществе привело к возникновению информационного подхода и его распространению на различные области знания: кибернетику, документалистику, науковедение, биологию, психологию, социологию. Основные положения информационного подхода представлены в работах К. Шеннона, Н. Винера, В.Г. Афанасьева, А.И. Берга, Б.В. Бирюкова, Н.П. Ващекина, В.А. Виноградова, В.М. Глушкова, Г.Т. Журавлева, В.З. Когана, И.В. Мелик-Гайказян, Э.П. Семенюка, В.И. Сифорова, А.Д. Урсула, Ю.А. Шрейдера и др. В социологических исследованиях социальное взаимодействие с точки зрения информационного подхода трактуется как информационное, т.к. состоит в осознанной или неосознанной передаче каких-либо сигналов через опосредованные знаковые средства. Эти сигналы могут быть рассмотрены как определенные сообщения, информация, а, следовательно, каждое социальное взаимодействие как содержащее и выражающее определенную информацию.

В культурологии данный подход получил развитие в семиотических исследованиях Ю.М. Лотмана, Ч. Пирса, Б.А. Успенского и др., где культура понимается как совокупность всей ненаследственной информации, способов ее организации и хранения. Культура – это сложноорганизованный механизм, который хранит информацию, постоянно вырабатывая для этого наиболее выгодные и компактные формы, зашифровывает и дешифрует сообщения, переводит их из одной системы знаков в другую.

Понимание культуры как системы, основанной на информационных связях, позволяет утверждать, что, во-первых, любое социальное взаимодействие является сообщением, содержащим определенную информацию, и, поэтому, может рассматриваться как информационное, во-вторых, информационное взаимодействие является универсальным механизмом формирования и функционирования социокультурной общности во всех сферах ее жизнедеятельности [7].

Итак, следует заключить, что культура является интегральным качеством национальной общности, отражающим не только историю, типологические особенности образа жизни, но и всю систему жизнедеятельности народа.

Вывод об интегральном свойстве культуры имеет здесь такие следствия. Прежде всего, из анализа компонентного состава структуры культуры национальной общности видно, что сама культура есть система, целостность, обусловленная единством личностно (человечески) ориентированных социальных феноменов данного общества. Будучи системой, она функционирует как целостное образование: развивается под влиянием социальных изменений и при взаимодействии с культурами других народов, усложняется ее структура, появляются новые виды творческой деятельности. «Национальная культура способна не только воспроизводить самое себя, но и создавать недостающие ее элементы,

обогащаться во взаимодействии и взаимной связи с культурами других народов» [8, с. 116].

Далее, являясь целостным образованием, единством личностных компонентов локального общества, культура соответственно сама придает целостность национальной общности, оказывает, в свою очередь, интегрирующее действие. Иначе говоря, имеет место обратная связь. «Национальную культуру, психологию, самосознание следовало бы, может быть, рассматривать в первую очередь не в качестве признаков, отличающих один народ от другого, а как факторы, выражающие устойчивость, целостность национальной общности, обрамляющие и сопровождающие жизнедеятельность нации» [2, с. 127-128].

Исходя из вышесказанного и опираясь на труды исследователей по данному вопросу, мы предлагаем следующие компоненты, составляющие интегративную структуру культуры национальной (этнической) общности:

1. Культура первичного производства.
2. Культуру жизнеобеспечения.
3. Соционормативная культура.
4. Гуманитарная культура.
5. Информационная культура.

Таким образом, интегральность культуры национальной общности – главное в их взаимоотношениях, и достигается она через человеческий фактор – через единство личностных компонентов локального социума: единство в пространстве (увязанность между собой компонентов образа жизни человека и структуры культуры) и во времени (преemptивность поколений, включенность прошлого опыта в настоящее); единство человека со средой (человеческим и природным окружением) как элемента с системой; единство сознания и поведения человека.

Библиографический список

1. Исакова, Н.В. Культура и человек в этническом пространстве: этнокультурологический подход. – Новосибирск: Наука, 2001.
2. Дашдамиров, А.Ф. Нация и личность. – Баку: Эльм, 1976.
3. Арутюнов, С.А. Этнографическая наука и изучение культурной динамики // Исследование по общей этнографии. – М.: Наука, 1979.
4. Левин, М.Г. Хозяйственно-культурные типы и историко-этнографические общности / М.Г. Левин, Н.И. Чебоксаров // Сов. этнография. – 1955. – № 4.
5. Мкртумян, Ю.И. Компоненты культуры этноса // Методологические проблемы исследования этнических культур: Матер. симпозиума. – Ереван: Изд-во АН АрмССР, 1978.
6. Исакова, Н.В. Культура народов Севера: философско-социологический анализ. – Новосибирск: Наука, 1989.
7. Лотман, Ю.М. Культура и информация // Семиосфера. – СПб., 2000.
8. Дамениа, О.Н. Культура и ее национальные формы // Вопр. философии. – 1981. – № 6.

Статья поступила в редакцию 11.03.10

УДК 130:791.43 (079.1)

Н.Ф. Хилько, д-р пед. наук, доц. ОмГУ, с.н.с. Сибирского филиала Российского института культурологии, г. Омск, E-mail: fedorovich50@mail.ru

ДИНАМИКА ФОРМ ТВОРЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ В СФЕРЕ КИНОФЕСТИВАЛЬНОГО ДВИЖЕНИЯ В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ОМСКОЙ ОБЛАСТИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX – НАЧАЛА XXI ВЕКА

В статье обосновывается динамика традиционных и инновационных форм творческой фестивальной коммуникации в сфере профессионального и любительского киноискусства. Данные процессы рассматриваются на фоне социально-культурного контекста Омской области на примерах эволюционирующих типов и форм кинофестивалей послевоенного периода, демонстрирующих полифункциональные проявления киноискусства.

Ключевые слова: творческая коммуникация, социально-культурная среда, профессиональное и любительское киноискусство, кинофестивальное движение.

Для начала обоснуем систему понятий относительно предмета исследования – творческой фестивальной коммуникации в сфере киноискусства. Ближе всего в контексте теории коммуникации к этому понятию стоит близкое по значению понятие «*визуальная коммуникация*». Под последней Г.Г. Почепцов понимает способы распространения информации, имеющие особый характер, заключающийся в визуальном облике видимых образов и порождении текстов, которые лучше всего воспринимаются и запоминаются [1, с. 301-306], то есть обладают целостным наглядным характером. Следует согласиться с тем, что наряду с утвердившейся в науке ведущей ролью изображения в кино звук, тем не менее, согласно мнению К.Э. Разлогова, принципиально расширил коммуникативные возможности экрана за счет значительно больших *знаковых ресурсов* как коллаж художественных форм (устная речь, естественные и искусственные шумы, музыкальное сопровождение) [2, с. 176], создавая в фильме звуковую атмосферу за счет некоторого рода звуковых доминант. Таким образом, от понятия «*визуальная коммуникация*» мы переходим к понятию «*аудиовизуальная коммуникация*», которая представляет собой синтез визуальных и звуковых форм передачи сообщений, распространяющихся наиболее значительным для восприятия образом. *Творческая коммуникация в аудиовизуальной сфере* представляет собой, на наш взгляд, такую систему художественного освоения мира через распространение экранных образов, которая способствует знаково-смысловой идентификации в соотношении аудиовизуального ряда и художественной деятельности. Она тесно смыкается с

эстетической коммуникацией, направленной на выявление социально-культурных и духовно-ценностных смыслов и значений.

Следует отметить, что особое значение приобретает творческая фестивальная коммуникация в сфере киноискусства, направленная на утверждение ценности и значимости кинофильма как продукта культуры. В данном случае имеется в виду особая социально-культурная направленность фестиваля как праздника творчества, возвышенного состояния души, вызванного восприятием киноискусства зрителем, интегрированным в мир искусств. Поэтому творческая фестивальная коммуникация в аудиовизуальной сфере обусловлена особой формой социально-культурной поддержки, выражающей эстетические идеалы эпохи. Вместе с тем общественное признание созданных в недавнее время премьерных произведений киноискусства отвечает критериям актуальности и социально-художественной значимости в широкой социальной среде, что способствует эстетизации социально-культурных отношений.

Исходя из этого, а также благодаря контент-анализу местной периодической печати, очевидно сосуществование в социально-культурном пространстве Омской области во второй половине XX – начала XXI в. профессиональных и любительских фестивалей. Очевидно, что *профессиональные кинофестивали* предполагают сочетание показа, экспертной и общественной оценки новых произведений киноискусства как многофункциональных достижений, значимых для общества и региона, их утверждение в репертуаре.

Любительские и смешанные кинофестивали (любительского и профессионального искусства) ориентированы на показ достижений экранного творчества. Для них бывает достаточно одной функциональной направленности (познавательной, популяризаторской, пропагандистской, мемориальной или художественной и пр.), они значимы как для личности в ходе стремления к совершенству, так и для ее ближайшего социального окружения. Еще одна функция данных фестивалей – пропаганда общечеловеческих и национальных ценностей в пространстве региональной культуры. Этот процесс объясняется усиливающейся в последнее время тенденцией возрастания личностного, авторского начала в кинематографе, вследствие которой творческий процесс создания фильма

подчиняется единому авторскому замыслу в единстве рождения последнего, написания сценария и съемки [3, с. 182.]. Сила и внутренняя, душевная заинтересованность режиссера, по мнению В.М. Шукшина, во многом определяются в конечном итоге не только профессионализмом, но и прежде всего личностными качествами художника, богатством его души [4, с. 228]. В этом плане в документальном кино, присутствует «авторская призма», подчиняющая себе весь изобразительный ряд, характер монтажа, внутреннюю архитектуру фильма (выражение Д. Вертова), выражающиеся в незримом присутствии автора [5, с. 175-197].

(Продолжение см. в следующем номере)

Библиографический список

1. Почецов, Г.Г. Теория коммуникации. – М., 2001.
 2. Разлогов, К.Э. Техника и коммуникация // Новые аудиовизуальные технологии: уч. пособие. – М.: Едиториал УРСС, 2005.
 3. Герасимов, С.А. Воспитание режиссера. – М., 1978.
 4. Шукшин, В.М. Воздействие правдой // Кинопанорама. – М., 1977. – Вып. 2.
 5. Федорин, А. Позиция документалиста // Кино и время. – М.: Искусство, 1977. – Вып. 1.
- Статья поступила в редакцию 11.03.10

УДК 130:659.1

В.В. Гаврилов, канд. филол. наук, доц. СурГПУ, г. Сургут, E-mail: onir@altgaki.org

К ВОПРОСУ ОБ АСПЕКТАХ ИЗУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ РЕКЛАМНЫХ ЛОЗУНГОВ

В статье рассматривается рекламный лозунг как специфическое языковое и культурное явление. Определяются уровни анализа данного феномена, его культурологический потенциал.

Ключевые слова: рекламный слоган, уровни анализа, экономический, лингвистический, психолингвистический, этический, культурологический.

Рекламный лозунг – образование сложное, многоплановое, многоуровневое. Поэтому нельзя допускать односторонней оценки этого образования. Можно выделить несколько основных уровней анализа.

1. Экономический (маркетинговый). С этой точки зрения слоган будет удачен тогда, когда товар (услуга) продается, т.е. пользуется спросом. Конечно, можно предъявлять к языковой единице претензии по другим аспектам (благозвучность, этика, эстетика и т.д.), но сами рекламисты скажут, что слоган хорош, потому что потребитель его воспринял как руководство к действию. В этой связи, например, слоган «Не тормози – сникерсни!» (шоколадный батончик «Сникерс») будет оценен положительно. Он рассчитан на молодых людей (возраст 12-20 лет), по-хорошему агрессивен, динамичен, экспрессивен. Используется слово из подросткового сленга «тормозить» (ср. *тормоз* (в значении «тугодум, несообразительный человек»), есть оппозиция («если не это, то то»), создается (ложная) возможность выбора: вряд ли ты станешь более сообразительным или активным, отведав шоколад, хотя авторы рекламной акции настаивают именно на этом (ср.: *Заряди мозги! Сломался – значит, проголодался!*) Представлен неологизм «сникерсни», т.е. попробуй, отведай батончик «Сникерс». Неологизм здесь – элемент креативности, а также средство создания загадочности, интриги. Уверен, что люди старшего поколения не смогут дать четкое толкование слову «сникерсни», но, собственно, этого от них и не требуется, слоган рассчитан на другую аудиторию. И, наконец, здесь есть крайне неточная, но – рифма. Как известно, рифма повышает эффективность (запоминаемость) слогана на 30%. В данном случае, слоган хорошо запоминается, часто воспроизводится целевой группой, стал одним из поведенческих мотивов, стереотипов.

2. Следующий аспект анализа – психолингвистический (А. Баранов, Ю. Гребенкин, Л. Киселева и др). Здесь следует, на наш взгляд, коснуться такой проблемы, как языковое манипулирование, т.е. отбор и использование определенных средств языка, с помощью которых можно воздействовать на адресата речи. Очевидно, что при языковом манипулировании потребитель не осознает воздействие как часть объективной информации о товаре. Эта информация подается так, что человеку кажется, будто решение о покупке товара принял он

сам, вследствие этого адресант относится к информации менее критично. Специалисты выделяют три направления манипулирования: эмоции (косметика «Красная линия» *Нежнее нежного*), социальные установки («*Электролюкс. Швеция. Сделано с умом*»), картина мира («*Золотая бочка. Жизнь прекрасна*). Так или иначе, в данном случае авторы слоганов обращаются к системе ценностей человека, воздействуют на подсознание. Манипулирование в рекламе неизбежно и допустимо, в нем нет ничего дурного до тех пор, пока авторы честны с аудиторией, т.е. сообщают достоверные сведения. Кроме того, указание на негативные эмоции, пусть и подспудно, будет иметь противоположный эффект. Средства гигиены, медицина, страхование – области рекламы, в которых трудно избежать слов с отрицательной оценочностью (прыщи, угри, карие, грибковые заболевания, болезнь, раздражение, зуд и т.д.). Тем не менее, акцент нужно делать не на проблеме, а на ее решении, иначе препарат, товар, услуга будут соотноситься в сознании потребителя с болезнью, чем-то неприятным.

3. Этический (нравственный). Этот аспект, на наш взгляд, имеет под собой юридические основания, потому что критерий «нравственности» в рекламе весьма субъективен. И опираться мы можем в данном случае только на законодательство. В статье 5, п.6 «Федерального закона о рекламе» говорится: «В рекламе не допускается использование бранных слов, непристойных и оскорбительных образов, сравнений и выражений, в том числе в отношении пола, расы, национальности, профессии, социальной категории, возраста, языка человека и гражданина, официальных государственных символов, религиозных символов, объектов культурного наследия (памятников истории и культуры) народов Российской Федерации, а также объектов культурного наследия, включенных в список Всемирного наследия». Вероятно, подобное определение кажется некоторым рекламистам размытым, нечетким, так как примеров нарушений данной статьи закона можно встретить немало. К примеру, магазин «Евросеть» разместил баннер: демонстрировался телефон-«раскладушка» с портретом девушки на дисплее. Слоган был таким: «Теперь она в твоей раскладушке» (оскорбительный образ в отношении пола). Таких примеров можно привести

немало. И всякий раз при нарушении законодательства необходимо инициировать судебное разбирательство.

4. Лингвистический. Мы предлагаем относить слоганы к устойчивым сочетаниям, т.е. к одному из классов фразеологизмов. Обратимся к словарю. «Лозунг (нем. Losung) – 1) призыв, кратко, четко выраженная руководящая идея, задача или требование, выдвигаемые политической партией перед массами в определенный исторический момент (например: «Вся власть – Советам», «Кадры решают все», «Экономика должна быть экономной»); 2) в старину – условное секретное слово, употребляющееся при сторожевом охранении войск, пароль» [1, с. 375]. Мы трактуем лозунг шире и в данном случае подразумеваем под этим понятием лозунги рекламного характера («слоганы»), общественно-политические лозунги, а также – кредо.

Обычно лозунги в качестве устойчивых сочетаний слов упоминаются некоторыми лингвистами в словарях, где собраны крылатые слова и афоризмы. Но лозунги имеют ряд существенных отличий от крылатых выражений, пословиц и поговорок. Функциональная направленность лозунгов, обычно не свойственная другим устойчивым словосочетаниям, такова: побудить человека или коллектив к определенным действиям. Например, лозунги, связанные с политической борьбой, должны вызвать чувства восторга, признательности по отношению к власти или, наоборот, чувство неприязни по отношению к политическим противникам. Впрочем, лозунги могут рождаться и внутри коллектива, и тогда они будут являться своеобразным «лексическим сгустком», вобравшим в себя надежды, требования, желания данного коллектива.

Рекламные лозунги должны убедить человека или группу людей приобрести тот или иной товар, воспользоваться теми или иными услугами. Такие лозунги должны представлять фирму только с лучшей стороны. Удачный лозунг сродни талантливому произведению искусства. Он должен вызвать у людей именно те чувства, на которые рассчитывает автор. В качестве примера оригинального рекламного лозунга, построенного на игре слов, можно привести «слоган» компании, выпускающей плавленые сырки: «Сырки **плавлено** войдут в вашу жизнь».

Одной из основных особенностей лозунгов мы также считаем эмоционально-экспрессивную окраску. Если даже у носителя языка складывается впечатление, что экспрессивность у фразеологической единицы отсутствует, это отсутствие зачастую лишь кажущееся. Экспрессивная окраска в подобных лозунгах приглушена и при реализации того или иного лозунга в потоке речи она вновь проявляется. Лозунг реализуется (или реанимируется) непосредственно в контексте. Без контекста он теряет свою актуальность, становится просто схемой.

Составление лозунгов – дело весьма непростое. Минимальными средствами необходимо достичь максимальных результатов.

Лозунг реализуется сиюминутно, он должен быть актуален. Лозунги сохраняют жизнеспособность до тех пор, пока в них есть потребность, пока они воспринимаются как значимые. По нашему мнению, в тех случаях, когда лозунг утрачивает свою актуальность, он либо забывается, либо переходит в разряд крылатых выражений. Такова, например, судьба лозунга *Карфаген должен быть разрушен*. Нами отмечены также случаи перехода пословиц в рекламные лозунги. Например, одна фирма, занимающаяся продажей

семян овощных культур, выбрала в качестве рекламного лозунга пословицу *Один день год кормит*.

В качестве отличительных особенностей лозунгов можно отметить воспроизводимость, устойчивость и способность выходить за пределы специфического, традиционного для них контекста. Но главным признаком отечественного слогана, доказывающим также его принадлежность к фразеологии русского языка, а следовательно, – и к культуре, традициям народа, будет являться его переосмысление на символическом уровне.

Например, в лозунге *Пиво «Три богатыря»*. *Сварено с богатырской выдержкой* слово **богатырский** имеет символическое значение «крепкий, настоящий». Идет отсылка к сказочным сюжетам, в которых богатыри являлись защитниками народа, были любимы и почитаемы на Руси.

К лингвистическому аспекту также относим языковую игру на различных уровнях: фонетическом (*Стоматологическая клиника. Береги жубы и деиства*), лексическом и словообразовательном (неологизмы *Иксуи! Пепсинева*), синтаксическом (*Ваши груз застраховали? Счастливого пути!*), графическом («Вкусника». Вкуснее вкусНОГО!) и т.д.

Безусловно, данный список не является исчерпывающим и может быть расширен. Мы назвали, на наш взгляд, наиболее значимые направления, по которым следует проводить анализ рекламных лозунгов, выделили самые существенные моменты в каждом из этих направлений.

5. Культурологический. Вне всяких сомнений язык позволяет проникнуть в семантику культуры народа. Следы архетипического сознания сохраняются в метафорах и фразеологизмах. Однако связь мифа и языка неоднозначна. Существуют различные точки зрения на данную проблему. Одни ученые говорят о первичности языка и вторичности мифа (М. Мюллер), другие считают язык «увядшим мифом» (Ф. Шеллинг). Но нельзя не согласиться с теми, кто утверждает, что лингвистическое мышление неразрывно связано с мышлением мифическим (Э. Кассирер, Т.В. Цивьян). Такие отечественные лингвисты, как А.А. Потемня, Ф.И. Буслаев, А.Н. Веселовский исследовали, осмыслили миф через лингвистику, так как знак, слово сохраняют и воспроизводят его черты. А.Ф. Лосев дал довольно полное толкование концепции мифа. В мифе, по мнению ученого, отражается та же действительность, что и в обычной жизни, но меняется ее смысл и идея. Миф отстраняется от обыденного и повседневно, но только на уровне идеи. Вещи имеют другой, чем в реальности, смысл. В мифе свои законы и закономерности, которым должен подчиняться человек [2, с. 17].

Тезис Дэвида Огилви: «продавай запах мяса, а не бифштекс» (sell the sizzle not the steak) – аксиома для копирайтера. Он означает, что продается не сам товар, а идея товара, придуманная рекламистом. Реклама, конечно, представляет не бренд (хотя в кадре или на плакате мы видим именно это), реклама демонстрирует миф о товаре, т.е. продает не йогурт, косметику и автомобили, а здоровье (полезность), красоту и безопасность (комфорт). Именно этим зачастую и опасна реклама, поскольку, как любая религиозная система, она создает нравственные ориентиры, предпочтения. Она формирует потребности человека, создает универсальные модели, по которым должны жить и живут обычные граждане. Можно сказать, что сейчас происходит замещение религиозных ценностей рекламными, коммерческими.

Библиографический список

1. Большой словарь иностранных слов. – М.: ЮНВЕС, 1998.
2. Лосев, А.Ф. Диалектика мифа // Из ранних произведений. – М., 1990. *Статья поступила в редакцию: 03.03.10*

УДК 008

*М.В. Матвеева, ассистент АГПИ им. А.П. Гайдара, г. Арзамас, E-mail: matveevamariya@mail.ru***ВОСПРИЯТИЕ В. В. НАБΟКОВЫМ ОБРАЗА АМЕРИКИ ЧЕРЕЗ КУЛЬТУРУ И ЛИТЕРАТУРУ СТРАНЫ**

В.В. Набоков творил на двух языках. В своем творчестве он отобразил культуру не только России, но и Америки. В статье «Восприятие В.В. Набоковым образа Америки через культуру и литературу страны» излагаются особенности перехода В.В. Набокова в своем творчестве на английский язык, рассматриваются трудности, сопровождавшие этот переход, анализируются особенности образа Америки, созданного писателем в его англоязычных произведениях.

Ключевые слова: Культура, англоязычная проза В.В. Набокова, билингвизм, диалог культур, образ Америки.

В.В. Набоков в англоязычный период своего творчества создал произведения, в которых отображены образы стран, где он провел определенные моменты жизненного пути. В романах автора можно видеть образы Англии, Америки и России. В данной статье будет уделено внимание образу Америки в англоязычной прозе В.В. Набокова. Актуальность темы исследования обусловлена тем, что до настоящего момента проблеме образов стран в творчестве писателя не было уделено должного внимания, несмотря на то, что как русская, так и зарубежная набоковиана отличается необычайной широтой; количество исследований, посвященных творчеству В.В. Набокова огромно.

Теоретическая и практическая значимость статьи состоит в том, что она вносит определенный вклад в изучение литературы и культуры русской эмиграции «первой волны» и американской литературы и культуры XX века, материал статьи можно использовать при подготовке лекционных курсов, семинарских занятий и практикумов по истории литературы и культуры русского зарубежья XX века.

Перспективность статьи обусловлена тем, что это первая статья, посвященная проблеме отображения образа Америки в творчестве В.В. Набокова среди имеющихся набоковедческих исследований.

На протяжении 1930-х годов Набоков предпринимал попытки найти преподавательскую работу в США или заинтересовать американских издателей своими сочинениями. Эти попытки стали особенно настойчивыми после начала Второй мировой войны. Набокову нужен был устойчивый заработок и положение. И во второй половине мая 1940 Набоков с женой и сыном покинули страну, отплыв в США. «Осенью 1939-го года мы вернулись в Париж, а примерно 20 мая следующего года опять очутились у моря, но уже на западном побережье Франции, в Сен-Назере. Там один последний маленький сад окружил нас, тебя и меня и нашего сына, ...когда мы направлялись к пристани, где еще скрытый домами нас ждал “Шампелен”, чтобы унести нас в Нью-Йорк...» [1, с. 315].

Так начинается новый период в жизни и творчестве писателя – американский. В Америке Набоков преподавал русский язык, русскую и зарубежную литературу. В 1941–1948 – русский язык и литературу в колледже Уэлсли (штат Массачусетс), в 1951–1952 читал курс лекций в Гарвардском университете. С 1948 по 1958 был профессором в Корнельском университете. После 1940 Набоковым было написано несколько романов на английском языке: «Bend Sinister» (многозначное название, наиболее адекватный перевод – «Под знаком незаконнорожденных»), писался в с 1941 по 1946, опубликован в 1947); «Лолита» (писался в 1946–1954, опубликован в 1955), «Пнин» (писался в 1953–1955 гг., полностью опубликован отд. изд. в 1957 г.); мемуарная книга «Другие берега» (1954), первоначальный английский вариант которой – книга «Conclusive Evidence» («Убедительное доказательство», 1951), а позднейшая версия – книга «Speak, memo» («Память, говори», 1966); «Pale Fire» («Бледное пламя», или «Бледный огонь», писался в 1960–1961, опубликован в 1962); «Ada, or Ardor» (в русских переводах «Ада, или Эротиада», «Ада, или Желания», «Ада, или Радости страсти», писался с перерывами с 1959 по 1968, опубликован в 1969); «Transparent Things» («Просвечивающие предметы», писался в 1969–1972, опубликован в 1972); «Look at the Harlequins!» («Смотри на арлекинов!»), писался в 1973–1974, опубликован в 1974). В 1955 в

Париже вышел в свет роман «Лолита», в 1958 он был напечатан в Америке, год спустя – в Англии. Роман принес писателю славу и финансовую независимость. Это позволило Набокову оставить преподавание и посвятить себя литературе.

Однако успеху, пришедшему после опубликования «Лолиты», предшествовал этап становления Набокова в материальном плане и в отношении осознания им новой окружающей действительности, новой социокультурной среды. И, конечно же, не на последнем месте было для Набокова творчество, его переход при написании произведений на английский язык. Переселившись в Америку, он отказался от псевдонима «Сирин» и стал подписывать произведения собственным именем. А смене литературного имени соответствовала смена языка. С этого времени Набоков писал почти исключительно по-английски.

Смена языка не прошла безболезненно. Первое время писателя преследовала неуверенность, когда он писал по-английски. Набоков просил американцев, к которым испытывал расположение, проглядеть рукопись, исправляя возможные неточности лексики и грамматики. Свою английскую прозу как-то назвал второсортной, имея в виду доступное ей богатство оттенков стиля, и сказал, что вынужденный отказ от русского был его частной трагедией.

При всех восторгах в его отзывах об Америке, ощущал он там себя поначалу не слишком уверенно, обоснованно считая удручающим свое положение преподавателя русского языка для начинающих, причем по контракту, который могли и не возобновить, так как предмет считался факультативным. С каждым месяцем росла необходимость найти постоянную работу. Заманчиво было университетское преподавание русской литературы. Не имея опыта, Набоков составил подробные планы своих будущих лекций, на что ушел его первый год за океаном.

В 1941-м году Набоков получил предложение преподавать в Калифорнии в Стэнфордской летней школе. Дорога не оплачивалась, и добирался писатель туда в машине одной из студенток, предложивших свою помощь. «Настоящее знакомство с Америкой началось в эту поездку с остановками на заправочных станциях и в мотелях, с длинным мостом через Миссисипи и величественным зрелищем Большого каньона в Аризоне, с воем койотов по ночам и столбами пыли на проселках, облюбованных ковбоями» [2, с. 295]. Почти через пятнадцать лет яркие, надолго запомнившиеся впечатления двухнедельного путешествия отзвучат в «Лолите».

В конце сентября того же, 1941-го года Набоков подписал контракт на один учебный год с колледжем Уэлсли, где он вел занятия по русскому языку и литературе. Уэльский колледж и резервировал часть средств для сверхштатников из числа эмигрантов, но была еще одна причина, по которой Набоков начал работать именно там – библиотека колледжа обладала многими изданиями «Алисы в стране чудес», куда входил и набоковский перевод, причем в колледже знали, что до этого произведение не издавалось на русском языке.

Устроив свое материальное положение, Набоков стал задумываться о состоянии своего творчества – предстояло пробиваться в солидные издательства и в журналы, самым привлекательным из которых был «Нью-Йоркер», куда с большим разбором допускались даже американские авторы, обладавшие громким именем. Туда Набокова привел Уилсон, и был

заключен контракт на публикацию его произведений в журнале, который оставался в силе в течение более чем 30 лет.

Однако издательства отказывались публиковать первый англоязычный роман Набокова «Истинная жизнь Себастьяна Найта» («The Real Life of Sebastian Knight»), и книга, законченная еще в 1939 году, увидела свет лишь в 1941. Время было не самое благоприятное для литературы – США вступили во Вторую мировую войну. Никому не было дела до романа, тем более что произведение не было злободневным, не отражало ход истории и реальные события. Рецензии на роман были негативными.

Состояние Набокова в этот момент не трудно понять. И реакция автора на происходящее проявлялась и при его восприятии американской культуры, литературы. Ясно видно это в отзывах писателя о некоторых известных американских писателях, которые мы находим в его переписке с Уилсоном. Уилсон, посылает ему книги Генри Джеймса, который к тому времени обрел статус бесспорного классика, Фолкнера, оставшегося безвестным первые пятнадцать лет своей творческой биографии, но именно к концу войны быстро обретавшему признание – и в Америке, и в мире, особенно после Нобелевской премии 1950 года. Книги возвращались с презрительными комментариями. Успехи эти казались Набокову незаслуженными, раздражали его.

В конце 1947 года широкому кругу читателей стала доступна книга «Девять рассказов» («Nine Stories»), в которой мы находим отражение всего происходящего с писателем в Америке.

Так, в новелле «Превратности времен» («Time and Ebb», дата написания - сентябрь 1944 года, первая публикация – журнал «Atlantic Monthly», январь 1945 года) рассказчик, которому уже девяносто лет, оглядывается на раннюю пору своей жизни (время действия 2024 год), на Америку, которой она была в 1940-е. Этот исчезнувший мир кажется по прошествии стольких десятилетий непостижимым, все рухнуло в небытие, и сохранились лишь тронутые ностальгией образы далекой жизненной поры. Быть может, в этом рассказе Набоков задумывается о том, что все происшедшее с ним забудется, трудности, встретившие в новой действительности, сотрутся в памяти и отойдут на второй план?

В рассказе «Знаки и символы» («Signs and Symbols», написан в мае 1947 года, опубликован в журнале «New Yorker», 15 мая 1948 года) главными героями являются два старика, которые навещают в больнице своего психически ненормального сына. Это люди, в чьей судьбе впрямую отразился катастрофический век, сделавший их беженцами сначала из еврейского гетто в Минске, куда добралась Гражданская война, а потом из Европы, где многим их сверстникам была уготована газовая камера. В описании судьбы несчастных стариков слышны отголоски вечной темы творческой эмиграции – тоски по родине и неприкаянности в другой стране.

События, связанные с поиском работы, находят свое отражение в другом рассказе сборника, а именно, в рассказе «Групповой портрет», 1945 («Conversation Piece, 1945», написан в марте-апреле 1945 года, опубликован в журнале «New Yorker» под названием «Double Talk»). В нем в качестве одного из героев выведен политический мыслитель германского происхождения, которому вскоре предстоит занять кафедру немецкого языка в колледже на Среднем Западе. И хотя ос-

новной темой рассказа стала антинемецкая пропаганда, обвинение Германии в происходивших зверствах и предсказание ее скорого и несомненного поражения, личные переживания писателя, касающиеся лишь его, все же прослеживаются.

В первом по-английски написанном рассказе «Помощник режиссера» («The Assistant Producer», написан в январе 1943 года, опубликован в журнале «Atlantic Monthly», в мае 1943 года) Набоков вновь использует впечатления, полученные при жизни в Америке. Рассказ основывается на реальном факте – певица Плевницкая (в рассказе Ла Славская) была осуждена на длительный тюремный срок за активное содействие своему мужу при похищении и убийстве генерала Е.К.Миллера – руководителя эмигрантской организации Российский общевоинский союз. Писатель же воссоздает в рассказе жизнь эмиграции таким образом, что драматические по своей сути события лишаются даже отдаленного оттенка драматизма за счет ступенчатости от эпизода к эпизоду налета вульгарности. Автор брезгливо следит за мельтешением низких расчетов, поддельных чувств, скотских инстинктов и предательства. Создается ощущение того, что в эмигрантской повседневности всевластны аморальные побуждения, а для автора это – абсолютно чуждый мир.

Ощущения же, сопровождавшие Набокова в Уэлсли, он передает в рассказе «Как-то раз в Алеппо...» («That in Aleppo Once...», написан в мае 1943 года, опубликован в «Atlantic Monthly», в ноябре 1943 года). Во время пребывания в Уэлсли, по всей видимости, достаточно часто посещало автора чувство своей неукорененности в этой новой почве, примерно такое же, как у героя новеллы – русского литератора, бежавшего в канун оккупации из Парижа, и который слоняется теперь по Центральному парку, чувствуя себя потерянным и одиноким.

Набоков справился, тем не менее, со всеми трудностями: языковыми и материальными. Для него, человека иной культуры, черты американской жизни казались особенно экзотическими, а особенности американского словоупотребления Набоков понимал лучше, чем коренные американцы. Так, через восприятие английского языка русским писателем, он находит новые грани слов и смыслов и тем обогащает американскую словесность, расширяет ее возможности. Набоков завоевал признание в качестве ключевой фигуры в литературе США. Он не только стал блестящим стилистом, но и выработал свою систему изъяснений, свой английский язык.

Сам В. В. Набоков в интервью журналу «Плейбой» в 1964 году заявил: «Я – американский писатель, родившийся в России и получивший образование в Англии... Я приехал в Америку и решил стать американским гражданином, сделать Америку своим домом». И у него это получилось – в этом же интервью он скажет: «Теперь Америка – мой дом. Это моя страна» [3, с. 32].

И во всех произведениях, написанных в Америке, Набоков тем или иным способом показывает нам эту страну, показывает такой, какой он ее видел и воспринимал в разные моменты. Единый образ страны, которую он называл своей новой родиной, постепенно складывался из каждодневных наблюдений. Этот образ, отраженный писателем в своих произведениях, не всегда положительный – как всякий великий художник, Набоков воспринимает мир вокруг себя двояко – но всегда яркий и оставляющий глубокое впечатление.

Библиографический список

1. Набоков, В. «Подвиг» // Романы: «Подлинная жизнь Себастьяна Найта», «Другие Берега», «Подвиг». – М.: Худож. Лит., 1991.
2. Зверев, А.М. Набоков. – 2-е изд. – М.: Мол. Гвардия, 2004.
3. Интервью В. Набокова // Плейбой. – 1964. – № 3.

Статья поступила в редакцию: 03.02.10

Раздел 4

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 675.024: 577.4

З.Е. Бимурзаева, канд. техн. наук, доц. ТарГУ, г. Тараз, Казахстан, E-mail: Sur_A@mail.ru; **Ю.И. Винокуров**, д-р. географ. наук, проф., директор ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: iwep@iwep.asu.ru; **М. Сахы**, д-р. техн. наук, проф., директор института «Техники и информационных технологий» ТарГУ им. М.Х. Дулати, г. Тараз, E-mail: Sur_A@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ ДУБЯЩИХ СВОЙСТВ ЭКОЛОГИЧЕСКИ БЕЗВРЕДНЫХ АЛЮМОХРОМЦИРКОНИЕВЫХ ГЕТЕРОПОЛИЯДЕРНЫХ КОМПЛЕКСНЫХ СОЕДИНЕНИЙ

Исследованы дубящие свойства аллюмохромциркониевых комплексов. Установлено, что они обладают высокой дубящей способностью.

Ключевые слова: аллюмохромциркониевые комплексы, экология, кожевенное производство, технологии дубления кож.

Условия формирования рыночных отношений и обострившаяся экологическая ситуация предъявили к кожевенным предприятиям ряд требований: повышение конкурентоспособности за счет улучшения качества выпускаемой продукции и расширения ее ассортимента и одновременное обеспечение принципа малоотходных производств с использованием химических материалов, являющихся экологически безвредными [1].

Наибольшее применение в процессе дубления при производстве кожи нашли соединения трехвалентного хрома, которым наряду со многими положительными качествами присущ и ряд отрицательных. Так, хромовые дубящие соединения, обладая токсичными свойствами, оказывают пагубное влияние на кожу и слизистые оболочки людей, занятых на производстве, в результате чего среди работников кожевенной промышленности наблюдается повышенная заболеваемость раком дыхательных путей. Слив отработанных растворов после хромового дубления ведет к сильному загрязнению природных водоемов, подземных вод и почвы (превышение до 5 ПДК по Cr_2O_3), делая их непригодными для использования в нуждах сельского и коммунального хозяйств [2].

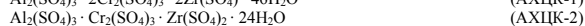
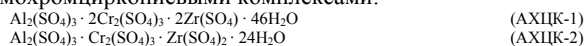
Одним из источников загрязнения природных водоемов соединениями хрома (III) являются сточные воды предприятий легкой промышленности (кожевенных и меховых производств), содержащие до 10 г/дм³ хрома в пересчете на Cr_2O_3 . Основной объем соединений хрома поступает в сточные воды с отработанными растворами после процесса дубления, в котором он имеет в настоящее время важнейшее значение [3]. Совершенствование технологий хромового дубления наряду с целью обеспечения максимальной экологической чистоты процесса традиционно должно быть направлено на улучшения качество и снижение себестоимости готовой продукции [4].

Все хроматы и бихроматы токсичны для человека и животных [5]. За счет поступления в организм их больших количеств в течение короткого времени может развиваться острое отравление, а при хроническом воздействии малых доз в течение продолжительного времени симптомы могут проявиться через несколько десятилетий [6]. Так, хромовые ки-

слоты, хроматы и бихроматы раздражают и жгут слизистые оболочки и кожу, вызывая изъязвления. Вдыхание аэрозолей этих соединений приводит к прободению хрящевой части носовой перегородки [7]. Конечным действием хромовых соединений является возникновение бронхиального рака [8].

Наиболее рациональным технологическим решением, позволяющим наряду с улучшением качества полуфабриката и готовой кожи снизить остроту экологической ситуации в кожевенном производстве, является использование в качестве дубителей гетерополиядерных комплексов, в состав которых помимо хрома (III) входят алюминий, титан (IV), цирконий (IV) и железо (III) [9-10]. При исследовании методами классической химии были выделены в твердом виде и идентифицированы гетерополиядерные аллюмохромциркониевые комплексы. Изучены закономерности их образования, состав, некоторые физико-химические свойства и строение.

Изучение поведения этих комплексов минеральных дубителей в процессе дубления и свойств выдубленного ими полуфабриката готовой кожи показали, что в комплексных минеральных дубителях (КМД) в той или иной степени сохраняются положительные качества, подавляются отрицательные свойства его исходных компонентов. Нами изучены дубящие способности, а так же свойства кож, выдубленных аллюмохромциркониевыми комплексами:



Объективность оценки кожевенно-технологических свойств гетерополиядерных комплексов обеспечивалось постановкой адекватных экспериментов с применением для дубления сравнимых образцов голя, классического хромового дубителя и ранее изученных двухкомпонентных гетерополиядерных дубителей на основе соединений алюминия, хрома (III), циркония и железа (III).

В лабораторных условиях для проведения эксперимента по изучению дубящей способности аллюмохромциркониевого комплекса, образцы голя из шкур крупно рогатого скота (яловка средняя) отобранные по методу асимметрической бахромы [11] делили на пять партий. Выбор голя из шкурки яловы был сделан с учетом особенностей строения данного вида кожевенного сырья (отличается рыхлостью и неравномерностью строения по топографическим участкам) и ожи-

даемой высокой наполняющей способностью гетерополиядерных комплексов.

После определения веса голя в каждой партии с нивелировкой до 100 г проведено клеймение соответствующим номером. Для обеспечения одинаковых условий подготовки к процессу дубления все пять партий подвергались к процессу обеззоливания и мягчения в одной емкости аппарата для взбалтывания. Промывку голя проводили при ж.к.=2 и температуре ванны (начальная) 25°C, а к концу промывки довели до 36°C. Продолжительность промывки 60 минут. Обеззоливание проводили при ж.к.=1,5 и температуре заливаемой воды 38°C. Расход сульфат аммония составил 3,0 %. Продолжительность процесса 60 минут. Мягчение проводили в той же ванне протосубтилином Г-3Х (0,2 %). Продолжительность процесса 90 минут.

По окончании процесса мягчения, который определяли органолептическим методом, голя промывали при ж.к.=2,0 и температуре воды в начальный период 30°C со снижением к концу процесса до 20°C. В конце промывки содержание щелочи в промывной воде составило 0,016 г/л в пересчете на гидроксид натрия. Промытое голя делили на пять партий согласно клейменного номера и дальнейшую обработку каждой партий проводили в отдельной емкости аппарата для взбалтывания. Процесс спикелевания как завершающую подготовку голя к дублению проводили по одинаковой методике (при ж.к.=0,7, расходе хлорида натрия 6 %, серной кислоты – 1,2 %). Продолжительность процесса 7 часов.

Дубление как опытных так и контрольных партий образцов голя проводили при ж.к.=0,7 и температуре ванны 22°C, с расходом дубителей 2,5 %. Расход вещества определяли в пересчете на оксид металла или на сумму оксидов металлов в случае гетерополиядерных комплексов, что позволяет оценить дубящую способность каждого комплекса в сравнении как с классическим хромовым дубителем, так и ранее полученными и изученными КМД.

Первую контрольную партию образцов голя дубили хромовым дубителем состава $3\text{Al}(\text{OH})\text{SO}_4 \cdot \text{Zr}(\text{OH})_2\text{SO}_4 \cdot 18\text{H}_2\text{O}$, третью, а также контрольную – комплексным хромоциркониевым дубителем состава $2\text{Cr}(\text{OH})\text{SO}_4 \cdot \text{Zr}(\text{OH})_2\text{SO}_4 \cdot 14\text{H}_2\text{O}$, четвертую и пятую опытные партии – гетерополиядерными алюмохромциркониевыми комплексами: $\text{Al}_2(\text{SO}_4)_3 \cdot 2\text{Cr}_2(\text{SO}_4)_2 \cdot 46\text{H}_2\text{O}$ (АХЦК-1) и $\text{Al}_2(\text{SO}_4)_3 \cdot \text{Cr}_2(\text{SO}_4)_2 \cdot \text{Zr}(\text{SO}_4)_2 \cdot 24\text{H}_2\text{O}$ (АХЦК-2). Продолжительность процесса 8 часов.

В процессе дубления через каждые 2 часа фиксировали температуру сваривания полуфабриката, определяя его на приборе конструкции Федорова, при соблюдении скорости нагревания жидкости, согласно ВЭМ, т.е. не более 5°C в одну минуту. Через 4 часа от начала процесса дубления проверяли срез толстого участка полуфабриката на «прокрас». Убедившись в полноте «прокраса», в дубильный раствор добавляли карбонат натрия в несколько приёмов через каждые 20 минут до достижения pH кожи 3,6÷3,8. Расход карбоната натрия составил 0,3÷0,4% от веса голя. Через 8 часов от начала дубления по достижению необходимого pH полуфабриката определяли температуру сваривания полуфабрикатов всех партий данной серии экспериментов. Полученные данные по кинетике дубления представлены на рисунке.

Из рисунка видно, что кожи, выдубленные комплексным алюмоциркониевым дубителем (АЦД) имеют самую низкую температуру сваривания (93°C – среднее значение из трех образцов). При дублении хромоциркониевым дубителем (ХЦД) температура сваривания кож, имеют более высокую температуру сваривания (106°C). Кож, выдубленные хромовым дубителем, имеют самую высокую температуру сваривания (в среднем 112°C). Температуры сваривания кож, опытных образцов соответственно составили АХЦК-2 – 98°C и АХЦК-1 – 103°C.

Соединения хрома по дубящей способности намного превосходят сульфатоцирконат натрия и тем более сульфат

алюминия. Также известно, что дубящая способность комплексных минеральных дубителей любого состава из этих элементов всегда превышает таковой показатель сульфата алюминия и в зависимости от соотношения, т.е. если превалирует доля хромовых соединений, то превышает и показатель дубящей способности соединения циркония. Аналогичный анализ с учетом вкладов исходных компонентов позволяет по полученным данным, сделать заключение, что степень гетерополиядерного комплексообразования вносит существенный вклад в повышение дубящей способности полученных комплексов, что достаточно наглядно видно по величине температур сваривания кож выдубленных гетерополиядерными комплексами АХЦК-1 и АХЦК-2.

Поглощение АЦД и ХЦД из раствора идет несколько медленнее, чем из раствора АХЦК-1 и АХЦК-2. Причина этого, очевидно, заключается в меньшей полуфункциональности двухкомпонентных комплексных дубителей, как АЦД и ХЦД. В ходе поглощения из раствора алюмохромциркониевых комплексов «алюминий-хром-цирконий» остается стабильным, и это указывает на то, что гетерополиядерные алюмохромциркониевые комплексы в ходе дубления не разрушаются.

Значение pH раствора повышается постепенно и в конце дубления достигает в от 3,8 (АХЦК-1) до 3,6 (АХЦК-2). Ввиду достаточной устойчивости комплексов образование осадков не происходит. Постепенное повышение pH раствора указывает на то, что в ходе дубления не происходит гидролиза, характерного для сульфата циркония.

Таким образом, сравнительное изучение дубящего действия алюмохромциркониевых комплексов полностью подтвердило, что они обладают высокой дубящей способностью.

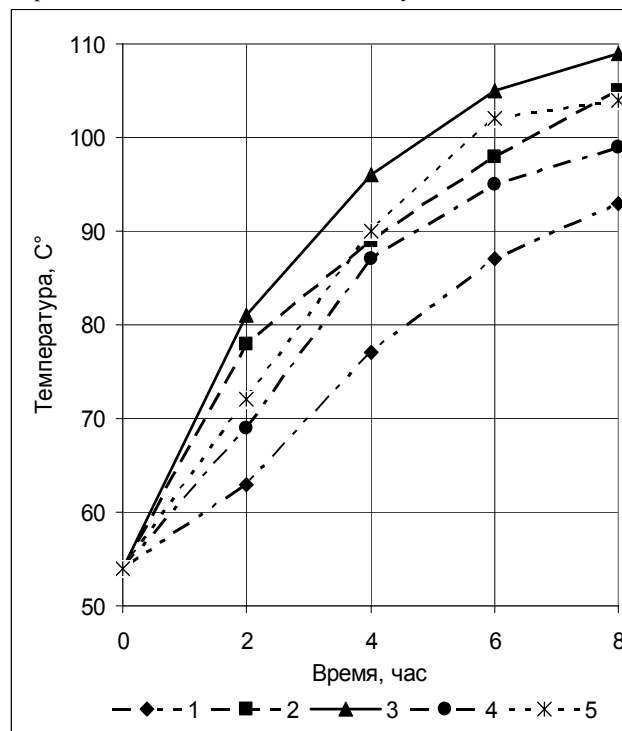


Рис. Изменения температуры сваривания образцов полуфабриката от продолжительности дубления: ось ординат – температура (°C), ось абсцисс – время (час); обозначения кривых: дубление АЦД (1), ХЦД (2), хромовый дубитель (3), АХЦК-2 (4), АХЦК-1 (5).

Библиографический список

1. Мадиев, У.К. Минеральное дубление в производстве кож. – М.: Легпроиздат, 1987.

2. Rutland, F.H. Environmental compatibility of chromium-containing tannery and other leather product wastes at land disposal sites // JALCA. – 1991. – V. 86. – № 10.
 3. Голубева, С.К. Синтетические дубители в производстве различных видов кож: обзор, информ. – М.: ЦНИИТЕЭИИлепром, 1983.
 4. Экнер, Р. Ускоренный метод дубления, его развитие и применение // Kozetarstvi. – 1980. – №3.
 5. Хомченко, Г.П. Неорганическая химия / Г.П. Хомченко, И.К. Цитович. – М.: Высшая школа, 1987.
 6. Воздействие на организм человека опасных и вредных экологических факторов. Метрологические аспекты. (Под ред. Исаева Л.К.). – М., 1997. – Т. 1.
 7. Вредные вещества в промышленности. Ч.2. Неорганические элементоорганические соединения. – Л.: Государственное научно-техническое издательство химической литературы, 1954.
 8. Экология и безопасность / под ред. Н.Г. Рыбальского. – М.: ВНИИПИ, 1993. - Т. 2. - Ч. 1.
 9. Ставцев, Г.А. Дубление с использованием соединений железа: дис. канд. техн. наук. – Москва, 1989.
 10. Трошина, М.А. Синтез и исследование трехкомпонентных титаносодержащих комплексных соединений и изучение их дубящих свойств: дис. канд. техн. наук. – Тараз, 2001.
 11. Головтеева, А.А. Лабораторный практикум по технологии кожи и меха / А.А. Головтеева, Д.А. Куциди, Л.Б. Санкин – М.: Легкая и пищевая промышленность, 1982.
- Статья поступила в редакцию 10.03.10

УДК 577.4:631.95

А.С. Сейтказиев, д-р. техн. наук., проф. ТарГУ им. М.Х. Дулати, г. Тараз, Казахстан, E-mail: allaura@mail.ru;
Ю.И. Винокуров, д-р. географ. наук, проф., директор ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: iwep@iwep.asu.ru;
А.И. Мусаев, канд. сельхоз. наук, доц. ТарГУ, г. Тараз, Казахстан; **К.У. Айтекова**, соискатель ТарГУ, г. Тараз, E-mail: allaura@mail.ru

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА ЗАГРЯЗНЕННОСТИ ЗАСОЛЕННЫХ ПОЧВ И МЕРОПРИЯТИЯ ПО УЛУЧШЕНИЮ КАЧЕСТВА ВОДЫ

Рассмотрены разные варианты использования водных ресурсов Республики Казахстана при разной минерализации воды. Определены параметры и установлены технологии использования коллекторно-дренажных вод для полива разных древесных насаждений и сенокосных угодий.

Ключевые слова: экология, засоленные почвы, мелиорация, технологии использования коллекторно-дренажных вод.

В настоящее время установлена география распространения засоленных почв, изучены составы солей в зависимости от факторов почвообразования, геохимических и гидрологических условий, технологии режимов орошения. Разработаны ресурсосберегающие направления мелиорации засоленных почв: промывки, дренаж, глубокое рыхление, влияние сорбентов, химической и фитомелиорации земель. На современном этапе актуальность приобретают более экономичные технологии управления массопереносом, воды и солей на орошаемых почвах при мелиоративных и экскавационных режимах. Для решения этой проблемы целесообразна разработка комплекса физико-математических задач, которые дадут описание законов их движения и распределения в корнеобитаемом слое почвогрунтов, количественную оценку содержания солей в почве.

Водные мелиорации включают в производственный процесс такие важнейшие компоненты экосистемы, как почва, вода и растения, тесно связанные с потоками воды, энергии и веществ. Деграляция почв, разрушение природных ландшафтов, снижение продуктивности мелиорируемых земель, истощение и загрязнение водных экосистем выдвигают экологические аспекты развития водных мелиораций в ряд приоритетных.

На орошаемых землях источником загрязнения зачастую является вода, используемая для поливов из загрязненных водных объектов. В этой связи при развитии земледелия, необходимо форматировать экологически обоснованную стратегию осуществления комплексных мелиораций, состоящих из следующих основных принципов:

- оптимизация влагообеспечения сельскохозяйственных культур при максимальном использовании естественных влагозапасов и минимальных затратах оросительной воды;
- сохранение и воспроизводство плодородия почв;
- предотвращение и устранение существующего загрязнения поверхностных и подземных вод отходами производства;
- рациональное научно-обоснованное использование воды для мелиорации;
- обоснование новых технологий безотходных и малоотходных производств, предупреждающих нарушение экологического равновесия в природе.

Изучение почвенных процессов позволяет получить более полное представление о свойствах самой почвы. С одной стороны, ее свойства определяют собой почвенный процесс, с другой – почвенные процессы образуют новые свойства почвы.

Деятельность человека оказывает на окружающую среду мощное техногенное воздействие, в частности, происходит загрязнение почвы и воды отходами производств и жизнедеятельности, где значительную долю занимают органические загрязнители. В результате этого подавляется естественная биота, меняются соотношения между отдельными группами микроорганизмов и в целом изменяется направление метаболизма, нарушаются естественные процессы самоочищения, ухудшаются условия жизнеобитания людей.

Загрязнение почв и виде засоления происходит в основном вследствие антропогенной деятельности человека при неправильном ведении работ по улушению земель, агротехнических и мелиоративных мероприятий. Это происходит в результате игнорирования выполнения взаимосвязанных процессов, регулирующих природное равновесие, эволюцию почв, а также гидрогеологических, гидрохимических и геохимических взаимодействий при проведении эколого-мелиоративных работ. На основе данных по почвенно-экологическим условиям сероземно-луговых и темнокаштановых карбонатных почв, возникает необходимость регулирования водного режима корнеобитаемого слоя как главного фактора влаго- и солепереноса зоны аэрации почвогрунтов.

Для установления гидрохимических параметров и показателей регулирования водно-солевого, теплового и пищевого режимов почв были проведены специальные исследования на опытных участках [1-2] по определению величин промывных норм, показателей солеотдачи для 5-ти групп почв в Тасоткельском и Тентекском массивах орошения по механическому составу и фильтрационным способностям [2].

Установление способности почв удерживать доступную растениям воду зависит от определенных ее свойств. Любое дополнительное количества воды в виде осадков или орошение, подъема уровня грунтовых вод (УГВ),

превышающее величину наименьшей влагоемкости (НВ), является избыточным и может нарушить гидрологический баланс почв. В зависимости от водопроницаемости почв это может трансформироваться в заболачивание местности, отразиться на природном ландшафте, окружающей среде, на эколого-экономической деятельности, а также на плодородии

почв, то есть стать фактором загрязнения. Учитывая вышеизложенные почвенно-экологические факторы геосистем, установлены коэффициенты экологического состояния среды, характеризующие уровень загрязнения при различной степени засоленности почвогрунтов (табл. 1).

Таблица 1

Экологические коэффициенты, характеризующие уровень опасности в расчетном слое почвогрунта

Показатели	Степень засоленности почвогрунта		
	Слабая	Средняя	Сильная
Площадь (ω), га	500	500	500
Порозность, в долях	0,48	0,46	0,44
Начальная минерализация, г/л	2,5	3,0	4
Вытеснено солей (ΔS) т/га,	40	61	175
Уровень грунтовых вод (УГВ), м	3	3	3
Объем воды до УГВ ($W_{УГВ}$), м ³ /га	14400	13800	13200
Промывная норма нетто ($N_{нт}$), м ³ /га	5000	6000	9000
Промывная норма брутто ($N_{бр}$), м ³ /га	6000	7500	11200
Запас солей в ГВ ($S_{ГВ}$), кг/га	36000	41400	52800
Допустимая минерализация в почвенном растворе ($C_M = \Delta S + S_{ГВ} / (W_{УГВ} + N_{бр})$) г/л	3,73	4,81	9,34
Приток воды из каналов (Q), м ³ /сут	0,4	0,4	0,4
Продолжительность промывки ($t = N_{нт} * \omega_{нт} / 86400 * \eta * Q$), сут.	85	102	153
Доля объема транзитных вод сбрасываемых в реку в процессе промывки ($V_T = N_{нт} * \omega_{нт} / 86400 * Q * t$)	0,85	0,85	0,85
Осадки промывного периода (P), м ³ /га	250	300	400
Насыщение влагой расчетного слоя (W_H), м ³ /га	3400	3450	3500
Испарение в процессе промывки (E_0), м ³ /га	1000	1500	2200
Доля объема промывных вод поступающих из (КДС: $q_k = (N_{нт} + P - W_H - E_0) / N_{бр}$)	0,142	0,18	0,33
Химизм засоления (хлоридносульфатный: х-с)	х-с	х-с	х-с
Экологический коэффициент $\Xi = 1 - \exp(-C_M * V_T * q_k)$	0,36	0,52	0,93
Уровень опасности	Мало	Умеренно	Очень

Общий объем водозабора по Кызылординской области в 2007 г. составил около 3,9 км³ воды в год, в т.ч. на регулярное орошение – 3,18 км³. Объем сбросных вод в Кызылординский канал составляет в среднем около 11 % (1,33 км³ воды в год). Объем сбросных вод на других участках в бассейне Сырдарьи составляет около 31 % (0,41 км³) при заборе воды 0,28 км³. В целом общий объем забора воды из реки Сырдарья на территории Казахстана – 4,79 км³. Общее количество отводимых сточных вод в бассейне р.Сырдарья составляет 360 млн.м³ в год, из них в понижения местности отводятся 290 млн.м³, а в водные объекты – 70 млн.м³ воды в год.

Природоохранные мероприятия сбросов коллекторно-дренажных вод в водные объекты. По Кызылординской области в водные объекты сбрасываются 18,5 % коллекторно-дренажных вод, а остальные объемы воды (81,5 %) отводятся в понижения местности. И в этом случае продолжает загрязняться окружающая среда. Предотвращение загрязнения водных источников можно осуществить следующими мерами: очистка коллекторно-дренажных вод и использование их на полив сельскохозяйственных земель, а также использование коллекторно-дренажных вод на полив древесных насаждений.

Более рациональными является второе направление. Так как практически не требует особого капиталовложения.

Если не считать приобретение древесных культур.

Размеры возможного орошения земель на базе коллекторно-дренажных вод определяется по зависимостям:

$$\omega = \frac{Q_{к.д} \cdot \eta}{q}, \quad (1)$$

$$\omega = \frac{W_{к.д} \cdot \eta}{M_H}, \quad (2)$$

где ω – орошаемая площадь, га; $Q_{к.д}$, $W_{к.д}$ – расход воды коллекторно-дренажной сети, м³/с, м³; M_H – оросительная норма нетто поливного гектара с древесной растительностью, м³/га; q – ордината графика гидро модуля поливного гектара, л/(с га); η – коэффициент полезного действия оросительной сети.

В Тогузенском массиве орошения объем водозабора из реки Сырдарья составляет 0,72 км³ воды, а объем воды из коллекторно-дренажной сети – 0,08 км³ (около 11 % от объема водозабора). Распределение объемов воды коллекторно-дренажной сети по времени, как и распределение водопотребления орошаемого массива представлено в таблице 2.

Таблица 2

Объем коллекторно-дренажных вод орошаемого массива

Показатели	Месяцы						Сумма
	IV	V	VI	VII	VIII	IX	
Распределение водопотребления, %	4	12	20	32	22	10	100
Объемы коллекторно-дренажных вод, млн.м ³	3	10	16	25	18	8	80

Оросительная норма нетто составляет 12 тыс.м³/га при коэффициенте полезного действия оросительной системы – 0,75. Тогда орошаемая площадь:

$$\omega = \frac{80 \cdot 10^6 \cdot 0,75}{12 \cdot 10^3} = 5,0 \cdot 10^3, \text{ га} \quad (3)$$

Из орошаемого массива 33800 га, надо отторгнуть 5 тыс.

га. Их надо выделить для лесополос, при этом 20 % площадей должны занимать новые сорта тополей (быстро достигающий зрелого возраста). Отдельные площади надо выделить для лесополос засеянных карагачем (устойчивый к засухе) на тот

случай, когда объем коллекторно-дренажных вод не обеспечивает полив древесных культур. В общем случае надо определить оросительную способность водных ресурсов коллекторно-дренажной сети на каждый месяц (табл. 3).

Таблица 3

Размеры возможных орошаемых площадей на базе водных ресурсов коллекторно-дренажной сети
Тогускенского массива орошения

Показатели	Месяцы					
	IV	V	VI	VII	VIII	IX
Ордината графика гидромодуля поливного гектара, л/(с га)	0,16	0,28	0,40	0,60	0,80	0,22
Расход воды в коллекторе, м ³ /га	1,14	3,80	6,08	9,50	6,84	3,04
Возможная орошаемая площадь, тыс.га	5,31	10,2	11,4	11,9	6,4	10,4

Площадь лесополос должна быть наибольшей (11,9 тыс.га), чтобы использовать все водные ресурсы коллекторно-дренажной сети. При этом необходимо засадить влаголюбивыми быстрорастущими сортами деревьев (тополь) площадь до 5,3 тыс.га, а оставшуюся отвести под засухоустойчивые сорта деревьев (карагач). Из 33,8 тыс.га выделить под тополиную рощу – 5,3 тыс.га, а остальную часть – из некачественных, непригодных земель вблизи орошаемого массива. Они поливаются в те периоды, когда остаются излишки воды после полива тополиной рощи. Водообеспеченность земель очень низкая, поэтому в основном полив ведется в V-IX месяцы.

Рекомендуется и другая технология использования воды коллекторно-дренажной сети. Из 5,3 тыс.га выделить 2 тыс.га под кормовые культуры, например, многолетние травы. Выделенный массив разделить на два самостоятельных участка по 1 тыс.га. А остальную часть засеять саженцами тополя.

Коллекторно-дренажные воды в пределах Кызылординской области можно использовать для полива лесополос площадью 54,6 тыс.га, включая влаголюбивые культуры (тополь) – 25,5 тыс.га и засухоустойчивые (карагач) – 29,1 тыс. га (табл. 4).

Таблица 4

Возможные орошаемые площади на базе коллекторно-дренажной вод орошаемых массивов в пределах Кызылординской области

Показатели	Месяцы						Расчетные параметры	
	IV	V	VI	VII	VIII	IX	влаголюбивые (тополь)	засухоустойчивые (карагач)
Коллекторно-дренажные воды, млн.м ³	3,0	10,0	16,0	25,0	18,0	8,0	–	–
Расход воды в коллекторе, м ³ /с	1,14	3,8	6,1	9,5	6,8	3,0	–	–
Ординаты гидромодуля, л/(с га)	0,16	0,3	0,4	0,6	0,8	0,2	–	–
Возможная орошаемая площадь, тыс.га	5,4	10,2	11,2	11,9	6,4	10,4	5,3	6,6

Выводы:

1. Рассмотрены разные варианты водных ресурсов, которые должны были поступать на территорию Республики Казахстана при следующих минерализациях воды:

– полное удовлетворение требований окружающей среды («нулевой» вариант), при объеме притока 27,7 км³ воды в год и минерализации 0,9 г/л;

– удовлетворение требований окружающей среды на 75 % (первый вариант) при объеме притока 27,7 км³ воды в год и минерализации от 0,9 до 1,1 г/л;

– удовлетворение требований окружающей среды на 50 % (второй вариант) при объеме притока 16,5 км³ воды в год и минерализации от 0,9 до 1,4 г/л;

– удовлетворение требований окружающей среды на 25 % (третий вариант) при объеме притока 11,2 км³ воды в год и минерализации от 0,9 до 1,6 г/л;

– требования окружающей среды не удовлетворяется (четвертый вариант) при объеме притока 3,9 км³ воды в год и минерализации от 0,9 до 1,8 г/л.

2. Улучшение качества воды в низовьях реки в целях предотвращения дальнейшего ее ухудшения предусмотрено использование сбросных вод коллекторно-дренажной сети орошаемых массивов по территории области для полива:

– влаголюбивых древесных насаждений (тополь) и засухоустойчивых (карагач);

– многолетних трав в сочетании с древесными насаждениями;

– сенокосных угодий;

– саксаульников, тополя, а также жантака.

3. Определены параметры и установлены технологии использования коллекторно-дренажных вод для полива разных сочетаний лесо-полос и сенокосных угодий.

Библиографический список

1. Руководство по гигиене атмосферного воздуха. – М.: Медицина, 1976.
2. Аверьянов, С.Ф. Борьба с засолением орошаемых земель. – М.: 1978.
3. Панин, П.С. Процессы солеотдачи в промываемых толщах почв. – Новосибирск, 1968.
4. Хачатурьян, В.Х. Оценка экологической ситуации при обосновании проектов реконструкции // М и ВХ. – 1990. – №3.
5. Сейтказиев, А.С. Математический модуль промывки засоленных земель геозосистем (на казах. яз.) // Вестник ТарГУ им. М.Х. Дулати. – 2006. – №3 (23).

Статья поступила в редакцию 10.03.10

УДК: 911.2

*Д.В. Черных, канд. географ. наук, доц., с.н.с. ИВЭП СО РАН, Барнаул, E-mail: cher@iwep.asu.ru***ЦИКЛЫ И СЕРИИ РАЗВИТИЯ ГЕОСИСТЕМ (НА ПРИМЕРЕ СТЕПНОЙ ЗОНЫ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ)**

В конкретных географических условиях морфологическая структура функционирование и динамика ландшафтов подчиняются фоновым по отношению к самим ландшафтам параметрам, которые через пространственно-временное взаимодействие и ландшафтное соседство организуют циклы и серии развития геосистем. В пределах степной зоны юга Западной Сибири выделено 8 основных циклов.

Ключевые слова: цикл, серия, геосистема, степная зона.

Известно, что одним из важнейших критериев выделения растительных, почвенных и ландшафтных зон является характеристика собственно зональных (плакорных) местоположений. Среди неотъемлемых их свойств называются следующие: грунтовые воды здесь не принимают участия в питании растительности и в почвообразовательных процессах; отсутствует смывание и намывание почвенных частиц; грунт характеризуется суглинистым составом и средней влагоемкостью и др. С.В. Осипов [1], рассмотрев основные характеристики плакоров, приводимые различными авторами, констатирует, что, начиная с работ Г.Н. Высоцкого, достаточно четко прослеживается двойственность понятия «плакор». С одной стороны, это элемент рельефа, с другой – определенные условия, в которых формируются зональные растительность и почва.

Считается, что зональная растительность обычно преобладает над незональной [2–3]. В то же время анализ ландшафтной структуры степной зоны юга Западной Сибири показывает, что с данным высказыванием не всегда можно согласиться.

Степная зона в данной работе нами понимается достаточно широко. Она включает в себя степь и лесостепь Западно-Сибирской равнины, а также горные сооружения Русского Алтая, зонально расположенные в этой зоне.

На рассматриваемой территории площади геосистем, характеристики которых близки плакорным, уступают геосистемам с «неплакорными» свойствами. Так, большинство равнинных ландшафтов в той или иной степени несут черты современного или палеогидроморфизма [4]. В горах в пределах степного высотного пояса наряду с гидроморфным на свойствах степных геосистем сказывается влияние криоморфного, литоморфного, котловинного и экспозиционного факторов. Другими словами, в конкретных географических условиях морфологическая структура функционирование и динамика ландшафтов подчиняются фоновым по отношению к ним параметрам. Последние через пространственно-временное взаимодействие и ландшафтное соседство организуют циклы и серии развития геосистем [5–8], которые уверенно выявляются при ландшафтном картографировании. Таким образом, под циклом развития мы понимаем совокупность пространственно-временных смен состояний геосистем, протекающих на фоне гипертрофированного влияния одного или нескольких факторов. Под серией понимается вариант цикла, обусловленный спецификой местных географических условий. Циклы и серии развития геосистем в значительной степени предопределены генетически и, запечатлены в структурных элементах и свойствах компонентов геосистем.

В пределах степной зоны юга Западной Сибири выделено 8 основных циклов развития геосистем. Часть из них разбиваются на серии.

1). **Зонально-водораздельный цикл** отражает крупные объединения водораздельных местоположений зонального ряда. Для него характерно доминирование зональных черт со значительной долей участия плакорных и плакорообразных местоположений. К этому циклу мы относим и ландшафты пологих склонов увалов, так как в данных условиях процессы денудации не затушевывают зональных черт.

2). **Древне-ложбинный псаммофитный цикл** объединяет ландшафты ложбин древнего стока, сложенные перевенными песками касмалинской свиты. На юге Западной Сибири он занимает существенное место в структуре ландшафтов. Особенности литологии предопределяют расположение

здесь сосновых боров. В рамках этого цикла проявляются зональные различия (главным образом, в смене типов леса и в видах-индикаторах зональности [9]).

3). **Гало-гидроморфный цикл** представляет собой совокупность стадий развития геосистем от аквальных до автоморфных. Объединение галоморфного и гидроморфного факторов обусловлено их тесной взаимосвязью в степных условиях. В частности, развитие засоления связано, главным образом, с процессом голоценовой деградации озер и изменением в результате антропогенной деятельности гидрологического режима рек и ручьев. Для данного цикла характерны три серии: а) *постозерная гидроморфно-солончаково-солонцовая*; б) *современно-долинная*; в) *современной органогенной аккумуляции*.

4). **Литоморфный цикл**. В горах подавляющее большинство ландшафтов испытывает влияние литоморфного фактора. Однако здесь на ландшафтные характеристики, как правило, оказывает гипертрофированное влияние какое-то дополнительное условие, которое и является организующим. Собственно же литоморфный фактор наиболее характерно представлен в предгорьях и реке в низкогорьях, где чередуются местности со значительной мощностью мелкоземистой толщи и литоморфные местности. Разделение цикла на серии весьма проблематично, ввиду того, что пестрота геологического строения обуславливает неодинаковый эффект влияния литоморфности. Тем не менее, можно выделить следующие серии: а) *литогенно-степоидную* (объединяет геосистемы с остепненными ценозами вне пределов степного высотного пояса, как правило, распространенные по карбонатным породам); б) *гранитоидную* (включает совокупность геосистем на гранитах и близких по составу породах в пределах горно-степного высотного пояса, с которыми связано проникновение лесных ценоэлементов).

5). **Экспозиционный цикл континентальных горных условий**. Широко распространен в горах Южной Сибири. В его пределах выделяются две серии: а) *лесостепная*, для которой характерно постоянное взаимопроникновение лесных видов в степные фитоценозы и наоборот, а также отсутствие или минимум таежных и пустынно-степных видов [10]; б) *перистепная*, распространенная в наиболее континентальных частях гор.

6). **Криоксероморфный цикл крайне континентальных высокогорных условий** представлен в тех частях гор, где из-за незначительного количества осадков лес как поясное явление выпадает, и степи непосредственно контактируют с высокогорными тундрами и лугами [11].

7). **Котловинный цикл** достаточно широко распространен в пределах возрожденных складчато-глыбовых гор. Замкнутые внутригорные котловины характеризуются более сухим и континентальным климатом и более аридным характером высотного спектра, чем окружающие горные хребты. Влияние котловинного эффекта тем интенсивнее, чем больше разность высот между дном котловины и окружающими гребнями гор. Цикл включает две серии: а) *дренированную* (представленную на денудационных останцах внутри котловин, пролювиальных, моренных и флювиогляциальных отложениях); б) *недренированную* (характерную для частей котловин озерно-аллювиального генезиса).

8). **Горно-долинный эрозионно-аккумулятивный цикл** характерен для магистральных речных долин, пересекающих горно-степной и лесостепной высотные пояса. Так как по до-

линам осуществляется связь между разноудаленными территориями, то долинные ландшафты часто являются проводниками в пределы степей бореальных или наоборот аридных элементов.

Каждый из обозначенных циклов развития геосистем встречается в строго определенных условиях степной зоны Западной Сибири. С этой точки зрения были проанализированы авторские ландшафтные карты пяти ключевых участков, расположенных на юге Западно-Сибирской равнины и в пределах Алтайской горной области: бассейна р. Алей, бассейна

р. Барнаулка, Курьинского административного района Алтайского края, Онгудайского административного района Республики Алтай, Курайской внутригорной котловины и ее горного обрамления (рис. 1; табл. 1). Карты выполнены на единой методической основе, в масштабах 1: 100 000 и 1: 200 000. Основными картографируемыми единицами являются ландшафтные местности, рассматриваемые как наиболее крупные морфологические части ландшафтов, объединенные в биоклиматические и геолого-геоморфологические группы.

Таблица 1

Распространение циклов развития геосистем в пределах ключевых участков

Циклы	Бассейны				Районы				Курайская котловина	
	Барнаулки		Алея		Курьинский		Онгудайский			
	км ²	%	км ²	%	км ²	%	км ²	%	км ²	%
Зонально-водораздельный	2394,0	41,4	11293,7	58,6	1619,3	65,7	–	–	–	–
Древне-ложбинный псаммофитный	1893,6	32,7	371,1	1,9	–	–	–	–	–	–
Гало-гидроморфный	1499,5	25,9	5912,3	30,8	140,5	6,0	–	–	–	–
Литоморфный	–	–	931,8	4,8	244,7	9,9	–	–	–	–
Экспозиционный континентальных горных условий	–	–	12,9	0,1	33,2	1,3	1427,0	12,2	232,5	7,6
Криоксероморфный крайне континентальных высокогорных условий	–	–	–	–	–	–	–	–	487,9	15,9
Котловинный	–	–	–	–	–	–	–	–	724,9	23,5
Горно-долинный эрозионно-аккумулятивный	–	–	–	–	95,3	3,8	635,3	5,4	125,6	4,1

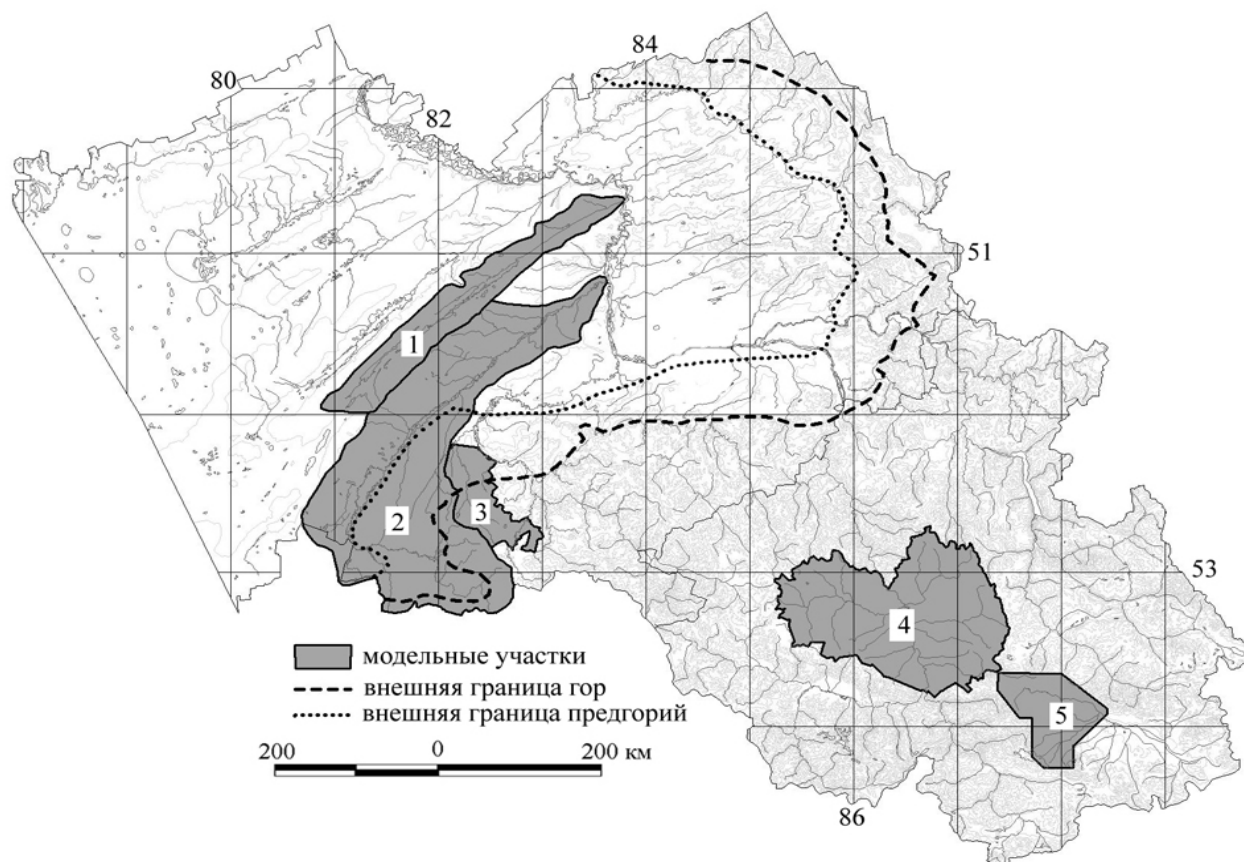


Рис. 1. Ключевые участки: 1 – бассейн р. Барнаулка; 2 – бассейн р. Алей; 3 – Курьинский район; 4 – Онгудайский район; 5 – Курайская котловина

Бассейн р. Барнаулка целиком расположен в равнинной части. В целом региональные природные условия его определяются неоднородностью геолого-геоморфологической основы в поперечном сечении и сменой зональных условий в продольном направлении. Ложбина древнего стока и разделяемые ею поверхности увалов являются основными структурными и базовыми ландшафтными подразделениями. Значительная протяженность бассейна в меридиональном направлении определяет его зональную неоднородность, которая связана с последовательным изменением климатических характеристик, главным образом, при движении от верховьев бассейна к низовьям. В пределах бассейна выделяются три цикла: зонально-водораздельный, древне-ложбинный псаммофитный и гало-гидроморфный. Все они в разной степени несут зональные черты и встречаются во всех структурно-функциональных группах ландшафтов долино-речной и водораздельной подсистем бассейна. Однако каждый из них доминирует в соответствующей группе: зонально-водораздельный (на увалах), древне-ложбинный псаммофитный (в ложбине древнего стока), гало-гидроморфный (на низких террасах ложбины) [5].

Бассейн р. Алей расположен в пределах двух физико-географических стран – Западно-Сибирской равнины и Алтае-Саянской горной. Равнинная часть бассейна р. Алей пересекает четыре подзоны (в направлении от низовьев к верховьям): южную лесостепь, умеренно-засушливую степь, засушливую степь и сухую степь. Верховья бассейна располагаются в засушливостепных и умеренно-засушливостепных предгорьях, степных, лесостепных и черневых низкогорьях. Подзональное деление горно-степных и горно-лесостепных ландшафтов не проводилось вследствие того, что в горах изменение показателей соотношения тепла и влаги происходит настолько быстро, что подзональные различия перестают быть индикаторными на уровне местностей. В ландшафтной структуре бассейна нашли отражение четыре цикла развития геосистем: зонально-водораздельный, древне-ложбинный псаммофитный, гало-гидроморфный и литоморфный. При этом по сравнению с соседним бассейном Барнаулки в бассейне Алея существенно выше доля плакорных местностей, что обусловлено лучшими условиями дренажа. Зонально-водораздельный цикл занимает здесь около 50 % площади. Несмотря на то, что долина среднего и нижнего Алея приурочена к ложбине древнего стока, древне-ложбинный псаммофитный цикл имеет крайне ограниченное распространение. Это связано с размывом песчаных отложений древней ложбины. В предгорьях и низкогорьях значительные площади занимает литоморфный цикл. В его пределах наиболее специфичны геосистемы приречного мелкосопочника.

Важнейшей особенностью, определившей специфику ландшафтной структуры Курьинского района, является положение его на границе Западно-Сибирской равнины и гор Алтая. Это приводит к тому, что в ландшафтной структуре находят отражение широтная зональность, высотная поясность и барьерно-предгорная зональность. Среди местных факторов ландшафтной дифференциации основными на территории района являются гидроморфный, литоморфный и соларно-

экспозиционный. Увеличение абсолютных высот при движении с севера на юг приводит к тому, что все местности образуют несколько высотно-ярусных групп. Из-за хорошего дренажа и мощной толщи покровных суглинков на подгорных равнинах наиболее широко распространены геосистемы зонально-водораздельного цикла.

Онгудайский административный район целиком расположен в пределах в пределах гор, а именно в границах Центральноалтайской физико-географической провинции. Зонально эта территория располагается в подзоне настоящих степей, однако основной закономерностью ландшафтной дифференциации является высотная поясность, осложняемая другими характерными для горных систем континентальных районов факторами: барьерным, гидроморфным и литоморфным, соларной экспозицией. Большая часть рассматриваемой территории – средневысотные хребты, интенсивно расчлененные современной эрозией. Степные и лесостепные ландшафты занимают около четверти площади района. Они распространены, главным образом, по долинам рек и склонам южной экспозиции. Представлено два цикла развития степных геосистем: экспозиционный континентальных горных условий и горно-долинный эрозионно-аккумулятивный. При этом первый представлен обеими сериями: и лесостепной и перистепной.

Район Курайской котловины привлекателен тем, что расположен на стыке Центральноалтайской и Юго-Восточной Алтайской физико-географических провинций. В таких условиях в ландшафтах сочетаются черты, характерные для двух этих регионов. Причем по разным элементам рельефа влияние Алтае-Саянского (Центральный Алтай) и Монгольского (Юго-Восточный Алтай) ядер типичности распространяется неодинаково: нижние высотные пояса в большей степени отражают сухие и континентальные условия Центральной Азии, верхние – характеризуются циклоническим режимом. В этой связи ранее этот район обозначен нами как региональный геоэкотон [12]. Представлено четыре цикла развития геосистем: экспозиционный континентальных горных условий, криоксероморфный крайне континентальных высокогорных условий, котловинный и горно-долинный эрозионно-аккумулятивный. Доминирующее положение занимает котловинный цикл и его дренированная серия.

Выводы

1. В пределах степной зоны Западной Сибири выделено 8 циклов развития геосистем.
2. В равнинной части (Приобское плато) примерно в равных соотношениях распространены геосистемы зонально-водораздельного, древне-ложбинного псаммофитного и гало-гидроморфного циклов.
3. Геосистемы зонально-водораздельного цикла значительно преобладают по площади лишь в предгорьях Алтая.
4. Распространение циклов в горах Алтая обусловлено провинциальными особенностями, с которыми связана структура высотной поясности.

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 08-05-00093-а

Библиографический список

1. Осипов, С.В. Понятия «плакор» и «зональное местообитание» и их использование при выявлении зональной растительности и зональных экосистем. – Известия РАН. Серия географ. – 2006. – № 2.
2. Алексин, В.В. Растительность СССР в ее основных зонах. Основы ботанической географии. – М.; Л., 1936.
3. Павлов, Н.В. Ботаническая география СССР. – Алма-Ата, 1948.
4. Николаев, В.А. Ландшафты азиатских степей. – М.: Изд-во МГУ, 1999.
5. Золотов, Д.В. Геосистемная организация бассейна р. Барнаулки / Д.В. Золотов, Д.В. Черных // География и прир. ресурсы. – 2005. – № 3.
6. Козин, В.В. Парагенетические комплексы и их динамика // Изв. ВГО. – 1977. – Т. 109. – Вып. 3.
7. Марьинских, Д.М. Ландшафтно-экологический анализ территории Уренгойского нефтегазоконденсатного месторождения: автореф. дис. ... канд. геогр. наук. Барнаул. – 2003.
8. Мильков, Ф.Н. Физическая география: учение о ландшафте и географическая зональность. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1986.
9. Золотов, Д.В. Ландшафтно-флористическое зонирование бассейнов рек и создание локальных систем ООПТ (на примере бассейна р. Барнаулка в Алтайском крае) // Особо охраняемые природные территории Алтайского края и сопредельных регионов, тактика сохранения видового разнообразия и генофонда. V региональная научно-практическая конференция. - Барнаул, 2002.
10. Шоба, В.А. Лесостепной флористический комплекс Горного Алтая // Геоботанические исследования в Западной и Средней Сибири. – Новосибирск: Наука, Сиб. отд-е, 1987.

11. Королюк, А.Ю. Криофитные степи гор юга Сибири / А.Ю. Королюк, Б.Б. Намзалов // Сибирский экологический журнал. – 1994. – Т. 1. – № 5.
12. Черных, Д.В. Ландшафтная структура Курайского регионального геозотона // Экологический анализ региона (теория, методы, практика): сб. науч. трудов. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2000.
Статья поступила в редакцию 10.03.10

УДК 502.6

Ю.В. Робертус, канд. геолого-минералог. наук, зав. лаб. ИВЭП СО РАН, г. Горно-Алтайск,
E-mail: ariecol@mail.gornyu.ru; **А.В. Пузанов**, д-р биол. наук, зам. директора по НР ИВЭП СО РАН, г. Барнаул,
E-mail: puзанов@iwerp.asu.ru; **Р.В. Любимов**, канд. геолого-минералог. наук, н.с. ИВЭП СО РАН, г. Горно-Алтайск,
E-mail: ariecol@mail.gornyu.ru; **И.А. Архипов** канд. географ. наук, с.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул,
E-mail: arhipov@iwerp.asu.ru.

ЭКОГЕОХИМИЯ РТУТИ В ПРИРОДНЫХ СРЕДАХ И ТЕХНОГЕННЫХ ОБЪЕКТАХ РАЙОНА АКТАШКОГО ГМП (РЕСПУБЛИКА АЛТАЙ)

Рудные месторождения – это природные геохимические аномалии, которые представляют собой потенциальные и реальные источники токсичных элементов. Токсиканты проникают практически во все депонирующие и транспортирующие природные среды вследствие естественного разрушения рудных масс и в процессе освоения месторождений. Возникли и существуют сложные природно-техногенные экосистемы, негативное влияние которых до конца не оценено, в связи с этим оно является во многих случаях непредсказуемым.

Ключевые слова: ртутьсодержащие отходы, техногенные объекты, потоки рассеяния, миграция и геохимическая подвижность ртути, очаги загрязнения, природные среды.

Одно из старейших на Алтае Акташское горно-металлургическое предприятие (далее – АГМП) в 1940-1980-е годы отработало одноименное месторождение ртути, а в 90-е годы перешло на переработку ртутьсодержащих отходов (PCO) промышленных предприятий Сибирского региона. За длительный период проведения разведочно-эксплуатационных работ и металлургического передела (обжига) ртутных руд (PCO) на участке АГМП накопились большие объемы разнообразных ртутьсодержащих отходов (пустые и оруденелые породы, шлаки, шламы) и образовался очаг опасного тяжелометаллического загрязнения (ртуть, мышьяк, сурьма и др.) почв и сопряженных с ними депонирующих сред на площади 5 км² [1].

В последние годы авторами при геоэкологическом изучении района АГМП уточнены параметры этого загрязнения, в частности, уровни присутствия ртути в природных средах и техногенных объектах, а также намечены особенности ее миграции и транслокации в окружающей среде [2–4].

Так, ввиду низкого содержания ртути (табл. 1) установлена второстепенная роль геохимических образований района в формировании вышеотмеченного очага загрязнения. Имеющиеся высококонцентрированные ртутнорудные объекты (руды и околорудные породы) не образуют значительных по

интенсивности и размерам вторичных ореолов рассеяния [5], однако их присутствие в отвалах эксплуатационных штолен, как правило, приводит к формированию локальных наложенных ореолов ртути.

В техногенных объектах предприятия уровни присутствия ртути на 1-2 порядка выше, чем в геологических образованиях. Максимум ее концентраций проявлен в утилизируемых PCO, выбросах, сбросах и шламах металлосауда, в меньшей степени, в отвалах штолен и огарках (табл. 2).

Во всех природных средах в зоне влияния АГМП содержание ртути варьирует в очень широких пределах (до 3-х порядков). Степень загрязнения ею уменьшается в ряду: донные осадки транзитных водотоков, почвы, растения, снег, поверхностные воды, приземный воздух (табл. 3).

В результате обобщения данных по всем источникам ртутного загрязнения уточнены их объемы и масса находящейся в них ртути. Предварительно установлено, что в процессе многолетних выбросов и сбросов предприятия в окружающую среду поступило около 30 т ртути, а ее ориентировочная масса в отходах производства составляет 360-380 т (табл. 4). Эта суммарная масса равна потере при добыче-переделе руд (410 т).

Таблица 1

Содержание ртути (мг/кг) в геологических образованиях района АГМП

Параметры	Рудовмещающие толщи	Околорудные породы	Ртутные руды	Склоновые рыхлые отложения	Подземные воды, мкг/дм ³
C _{min}	< 0,01	11	1000	0,05	< 0,02
C _{max}	1,5	271	240000	13,0	0,06
\bar{x}	0,1	78	4000	0,35	0,03

Таблица 2

Уровни присутствия ртути (мг/кг) в техногенных объектах района АГМП

Параметры	Выбросы завода, мг/м ³	Сбросы завода, мг/дм ³	Отходы обжига	Рудный шлам	Дорожные грунты	PCO	Отвалы штолен	Штольневые воды, мг/дм ³
C _{min}	–	0,26	25	15000	11	27	11	0,012
C _{max}	–	13,90	7900	28000	36	99000	271	0,383
\bar{x}	6,3	–	160	25000	21	21900	78	0,200

Таблица 3

Параметры	Почвенный воздух, мг/м ³	Почва, мг/кг	Растения, мг/кг*	Снеговая вода**, мкг/дм ³	Поверхностная вода, мкг/дм ³	Донные осадки, мг/кг
n	35	132	74	6	25	12
C _{min}	< 1×10 ⁻⁶	0,22	0,04	0,08	< 0,01	1,6

С _{max}	458×10 ⁻⁶	330	11	53	2,4	103
\bar{X}	50×10 ⁻⁶	6,8	0,86	9,2	0,08	31,5
фон	< 1×10 ⁻⁶	0,02	0,01-0,03	< 0,01	< 0,01	0,1-0,3

Примечание: * – содержание в золе, ** – на территории металлзавода.

Таблица 4

Параметры ртутного загрязнения в зоне влияния Акташского ГМП

Источники загрязнения		Масса, тыс. т	Масса ртути, т	Характер воздействия	Ореолы (поток) рассеяния	
					размеры	интенсивность
Природные	рудная зона	479*	1870**	площадной	3×0,5 км	слабая
	пункты оруденения	–	< 10	локальный	< 1 10 ⁻⁴ км ²	слабая
Природно-техногенные	<i>отвалы штолен</i>	> 5000	20-30	локальный	1-5×10 ⁻³ км ²	умеренная
	водоотлив штолен	–	0,1-0,5	линейный	более 20 км	слабая
Техногенные	<i>выбросы завода</i>	–	25	площадной	5×1 км	умеренная
	сбросы завода	> 2000	2-5	линейный	более 20 км	умеренная
	<i>отходы обжига</i>	1800	300	линейный	более 20 км	сильная
	<i>рудный шлам</i>	1	28	локальный	0,04×0,06 км	слабая
	дорожные грунты	50	5-10	линейный	6-8 км	умеренная
	<i>захоронения РСО</i>	0,9	17	локальный	2-36×10 ⁻⁴ км ²	сильная

Примечание: курсивом выделены основные источники, * – добыто руды, ** – получено ртути, «–» – нет данных.

Полученные данные свидетельствуют о переходе основной массы элементов-спутников и около 18 % ртути из утилизируемых РСО (раньше – руд) в отходы производства, из которых они попадают в транспортирующие и депонирующие загрязнение среды – природные воды, донные осадки, почвы и почвообразующие рыхлые породы, растения.

Многообразие масштабов и условий локализации природных и техногенных источников ртути обусловили значительные различия создаваемых ими наложенные ореолы и потоки рассеяния ее и элементов-спутников (As, Sb, Ni, Cu, Zn, Pb, Li). Так, главным источником формирования площадного загрязнения участка промзоны АГМП являются выбросы ртутного завода, а локального загрязнения – штольневые отвалы, пункты захоронения РСО и выходящие на эрозионный срез рудные объекты.

Основной поток рассеяния ртути в долинах транзитных рек Ярлыамры и Чибитка сформирован твердыми и жидкими отходами предприятия – шлаками (огарками) и фильтрующимися через них технологическими водами металлзавода. Второстепенные лито- и гидрохимические потоки ртути создают отдельные рудные объекты, захоронения РСО, отвалы и водоотлив штолен, а также технологические дороги, отсыпанные огарками.

Морфология, размеры, интенсивность и внутреннее строение наложенных ореолов и потоков рассеяния ртути зависят от ряда природных факторов, в частности, от термического режима и количества осадков, скорости и направления господствующих ветров, крутизны, экспозиции и обводненности горных склонов, наличия геохимических барьеров и пр.

Согласно [6] геохимические ореолы, созданные отходами АГМП, относятся к эпигенетическому наложенному типу вейсгогенных природно-техногенных аномалий, образованных процессами миграции перемещенного и частично преобразованного природного минерального сырья.

В результате исследования установлено, что в специфических природных условиях района АГМП основными факторами влияния предприятия на окружающую среду являются (в порядке значимости): выбросы токсичных газов; испарение и фильтрация технологических вод; плоскостной смыв, водный и ветровой перенос отходов добычи и передела руд (РСО).

Так, в неочищенных выбросах металлзавода присутствует 17 токсичных ингредиентов [1], в т. ч. ртуть (среднее содержание 6,3 мг/м³). В отходах добычи руд ее содержание достигает 270 и более мг/кг, а в отходах обжига (огарках) 7900 мг/кг при среднем 160 мг/кг (76 ПДК для почв).

Технологические воды металлзавода содержат ртуть до 13,9 мг/дм³, а также около десятка ТМ, в концентрациях превышающих ПДК. Величина техногенной добавки в используемую воду р. Ярлыамры в них составляет для ртути 2300 раз (Ni, Zn, Cu, As, Sb – менее 30 раз, Cl, SO₄ – менее 10 раз).

Установлено, что ведущими типами механического по-

ступления ртути и ее элементов-спутников в объекты окружающей среды являются ветровой и водный перенос отходов предприятия при подчиненной роли химической миграции элементов и их соединений в виде водорастворимых форм, образующихся при растворении сульфидных, гидроокисных и других слабоустойчивых в приповерхностных условиях минералов. Имеет также место частичное химическое выветривание механически перемещенной минеральной пыли [4].

Кроме слабо проявленного пыления отходов (дальность переноса пылеватого материала не превышает 100-300 м), все объекты размещения отходов АГМП эмитируют ртуть в приземную атмосферу. Так, ее концентрация в атмосферических ореолах над огарками достигает 0,1-0,3 мг/м³.

Помимо дефляции, водного и механического переносов минеральной пыли способствуют и другие природные факторы – плоскостная и линейная эрозия, гравитационные процессы (осыпание, оползание) и пр.

Имеющиеся данные показывают, что механические ореолы и потоки рассеяния ртути проявлены в верхнем слое почв в интервале 0-10 см, а ее солевые ореолы проникают до глубины 30-50 см, особенно под штольневыми отвалами и ниже их по склону. При этом они тяготеют к горизонталам, обогащенным гумусом, гидроокислами железа, марганца и алюминия, что указывает на существенную роль органического и оксидного геохимических барьеров в локализации солевых ореолов ртути.

Для таких локальных ореолов, продуцируемых объектами размещения отходов АГМП, характерна языкообразная форма, резкое уменьшение содержания ртути при удалении от источника загрязнения и протяженность в зависимости от крутизны склона от первых сотен метров до 0,5 км.

Эти особенности латеральной миграции и высокая геохимическая подвижность ртути проявлены даже для участков "современных" несанкционированных захоронений РСО, где установлено "сползание" ее новообразованных литохимических ореолов по склону на расстояние до 50 м [4].

Водная миграция ртути в растворенном состоянии происходит в режиме внутрипоровой фильтрации технологических вод в р. Ярлыамры. По мере транзита речные воды самоочищаются, в основном, путем разбавления и выпадения в донные осадки тонкой фракции ртутьсодержащих частиц, в незначительной степени за счет выпадения нерастворимых химических осадков.

Вышеизложенное находит свое подтверждение в распределении соединений ртути и других ТМ в воде транзитной р. Ярлыамры. Так, ниже промзоны АГМП их слабо повышенные концентрации (за счет влияния Акташского рудного поля) увеличиваются от 1,5 до 9,6 раз (табл. 5).

Таблица 5

Концентрации ТМ (мкг/дм³) в воде р. Ярлыамры при работе АГМП

Место взятия проб	Hg	Zn	Cu	Pb	Cd
В 0,5 км выше АГМП	0,14	3,2	4,9	1,0	1,0
В 0,5 км ниже АГМП	0,20	6,2	16,1	9,6	7,4
В 5 км ниже АГМП	0,42	3,7	5,5	1,5	1,2

При транзите загрязненных речных вод концентрации ртути и других ТМ в них уменьшаются очень медленно, что

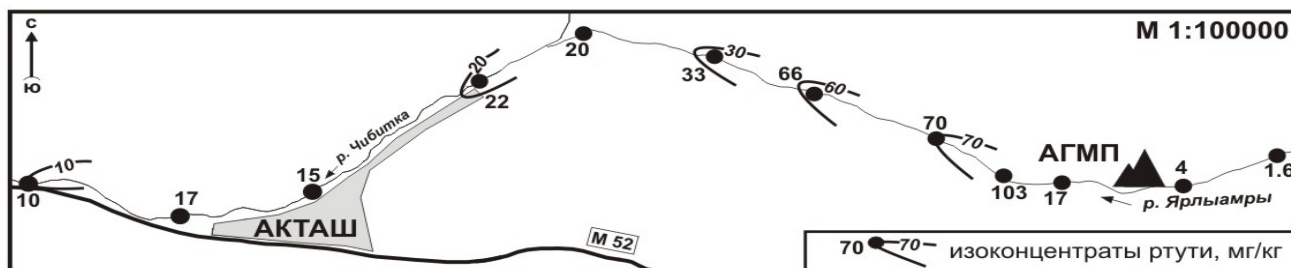


Рис. 1. Характер распределения ртути в донных осадках транзитных рек

Изучение распределения форм нахождения ртути в воде р. Ярлыамры показало, что в вышеотмеченном потоке проявлены тесные ($r=0,84-0,94$) линейные связи между массой взвешенных частиц и сорбированной на них ртути, а также между ее сорбированной и растворенной формами. Отношение последних не зависит от содержания ртути и закономерно изменяется от верховьев р. Ярлыамры вниз по ее течению.

Установлено, что на участке АГМП содержание ртути в воде заметно увеличивается, но преобладание ее сорбированной формы над растворенной сохраняется. В интервале 5-10 км ниже предприятия валовое содержание ртути в воде уменьшается, а ее растворенная форма начинает превалировать над сорбированной (рис. 2). Это указывает на постепенное осаждение взвешенных частиц и увеличение перехода сорбированной на них ртути в растворимую форму, что подтверждает данные исследований [7].

В заключение необходимо отметить невысокие уровни перехода ртути из твердых отходов АГМП в их жидкую фазу. На примере технологических вод металлзавода в водную фазу переходит около 7×10^{-5} содержащейся в огарках ртути (других ТМ – $2-30 \times 10^{-5}$). Низки и показатели транслокационные свойства ртути – в сопряженных с почвами травянистые растения переходит всего лишь 1-1,5 % металла.

Таким образом, изученные особенности поведения ртути позволили наметить модель ее миграции в природных средах

свидетельствует о низком потенциале самоочищения рек (быстрое течение, каменистое русло, низкая температура воды и др.). Фоновые концентрации ртути и других ТМ "восстанавливаются" на расстоянии 8-10 км ниже АГМП, которое можно считать длиной техногенных гидрохимических потоков, являющихся источником вторичного загрязнения донных осадков транзитных водотоков.

Водный перенос тонкой фракции отходов добычи и переработки руд (PCO) еще более значителен – до 20 км. Содержание ртути в донных осадках р. Ярлыамры резко возрастает у АГМП (до 103 мкг/кг) и затем постепенно в геометрической прогрессии уменьшается вниз по течению (рис. 1).

района АГМП и уточнить представления [8–9] о воздействии токсичных отходов наложенных ореолов рассеяния (атмосферного, лито-, гидро- и биогеохимических), которые в сочетании с природными аномалиями создают сложную экогеохимическую обстановку в зоне влияния предприятия.

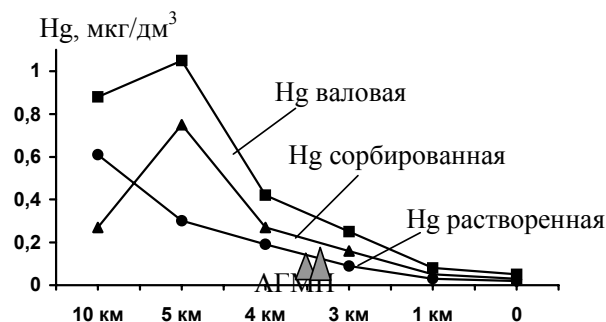


Рис. 2. Поведение форм ртути в воде р. Ярлыамры на участке АГМП

Библиографический список

- Сакладов, А.С. Характер и масштабы влияния на окружающую среду отходов горнодобывающих предприятий Республики Алтай: автореф. дис. ... канд. г.-м. наук. – Томск: 2008.
- Пузанов, А.В. Акташское ртутное месторождение и промзона АГМП (Юго-Восточный Алтай) как источник поступления ртути и сопутствующих элементов в объекты окружающей природной среды: IV Межд. науч.-практ. конф. "Тяжелые металлы и радионуклиды в окружающей среде" / А.В. Пузанов, И.А. Архипов, Ю.В. Робертус, А.С. Сакладов. – Семипалатинск, 2006. – Т. I.
- Робертус, Ю.В. Новые данные о вещественном составе сырья и отходов Акташского ГМП / Ю.В. Робертус, Р.В. Любимов, А.С. Сакладов // Бюлл. "Природные ресурсы Горного Алтая", 2006.
- Робертус, Ю.В. Результаты работ по изучению экологического состояния объектов окружающей среды в районе Акташского ГМП и пос. Акташ / Ю.В. Робертус, Р.В. Любимов, И. А.Архипов. – Горно-Алтайск, 2009.
- Селин, П.Ф. Сводная карта вторичных литохимических ореолов ртути и элементов-спутников Курайской рудной зоны / П.Ф. Селин. – Бийск, 2005.
- Геохимия окружающей среды / Ю.А. Сагет, Б.А. Ревич, Е.П. Янин и др. – М.: Недра, 1990.
- Формы нахождения ртути в твердом стоке и донных наносах бассейна р. Катунь / Л.В. Таусон, В.С. Зубков, Г.В. Калмычков, В.И. Меньшиков // Геология и геофизика. – 1995. – Т. 36. – № 2.
- Елпатьевский, П.В. Геохимия миграционных потоков в природных и природно-техногенных геосистемах / П.В. Елпатьевский – М.: Наука, 1993.
- Голева, Р.В. Принципы разрабовки токсичных природных и техногенных геохимических аномалий / Р.В. Голева, А.С. Клочков, А.П. Проинин // Геоэкологические исследования и охрана недр. – 1994. – № 3.

Статья поступила в редакцию 10.03.10

УДК 630.232

М.В. Ключников, канд. сельскохоз. наук, начальник управления лесами Алтайского края, г. Барнаул,
E-mail: mail@altailes.imex.ru; *Е.Г. Парамонов*, д-р сельскохоз. наук, г.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул,
E-mail: iwep@iwep.asu.ru

ОЦЕНКА ЛЕСНЫХ КУЛЬТУР ЛИСТВЕННИЦЫ И ЕЛИ В ПРИОБЬЕ

Установлено, что в условиях лесостепи на дерново-подзолистых песчаных почвах лесные культуры лиственницы сибирской по интенсивности роста как в высоту, так и по диаметру в течение первых 3 классов возраста не уступают культурам сосны обыкновенной, а также не повреждаются лосями. В связи с этим лиственница и ель рекомендуются в ассортимент культур на территории алтайского Приобья.

Ключевые слова: лиственница сибирская, ель обыкновенная, условия местопроизрастания, лесные культуры, прирост.

Интенсивное ведение лесозаготовок в Верхне-Обском массиве в 20-70-е годы XX века привело к резкому снижению удельного веса сосны обыкновенной в составе лесного фонда [1]. Вслед за ними достаточно интенсивно стало развиваться и искусственное лесовосстановление, в массиве ежегодно создавались лесные культуры на площади до 3000 га [2]. Но улучшения породной структуры лесного фонда не произошло, в основном, по двум причинам: при больших объемах создания лесных культур снизилось качество их производства и критическим несоответствием наличия кормовой базы и разросшимся лосиным стадом.

В лесные культуры лиственница сибирская стала вводиться в послевоенные годы по всему правобережью р. Оби, в т.ч. в Верхне-Обском, Средне-Обском массивах на дерново-

подзолистых песчаных почвах и в лесостепи на черноземовидных почвах [3]. До настоящего времени сохранились многие отличные по продуктивности чистые насаждения из лиственницы и в смеси с сосной.

Объекты и методы исследований

В Бийском и Озерском лесничествах заложен ряд пробных площадей. На их территории хорошо сохранились участки культур лиственницы различного возраста и состава (табл.1). Всего заложено 16 пробных площадей. При проведении исследований использованы апробированные в лесоводстве методики [4-7]. Основные площади культур были созданы в разнотравных типах леса, но часть их – в широколиственных и травяно-болотных типах.

Таблица 1

Морфологические показатели лесных культур лиственницы и ели

№	Состав	Возраст, лет	Тип леса	Сохранность, %	Полнота	Лесные культуры					Zcp, см	L, см	
						Всего, шт/га	т.ч. по высоте, м			Средние			
							< 0,5	0,6-1,5	1,6 и >	H, м			D, см
37	4Лц6Б	52	Стб	28,3	0,7	960	–	–	960	8,9	12,0	21,3	2,0
38	9Лц1С	41	Срт	37,0	0,8	1480	–	–	1480	18,2	18,0	30,2	2,9
39	5Лц4Б1С	30	Срт	27,5	0,6	410	–	–	410	21,6	22,1	42,8	1,5
40	4Лц6Б	30	Срт	30,0	0,7	1200	–	–	1200	10,7	16,3	43,0	1,6
41	5Лц5Б	30	Срт	36,1	0,6	470	–	–	470	11,0	14,4	44,6	1,9
42	5Лц5Б	30	Сшрт	32,7	0,6	230	–	–	230	10,2	18,3	39,8	2,0
43	10Лц	45	Срт	29,8	0,8	450	–	–	450	18,0	26,0	8,4	1,4
44	7Б1С2Лц	35	Срт	16,6	0,5	260	–	–	260	11,8	18,2	8,2	1,3
45	7С3Лц	9	Срт	55,0	0,7	1600	120	1240	240	1,3	1,0	5,9	1,5
46	6Е4Б	20	Брт	47,0	0,7	1880		340	1540	5,6	10,4	49,2	1,1
47	10Е	12	Сшрт	72,2	0,9	3250	270	420	2560	4,1	4,0	49,9	1,1

Примечание. Типы леса: Стб – сосняк травяно-болотный, Срт – сосняк разнотравный, Сшрт – сосняк широколиственный, Брт – березняк разнотравный; Zcp. – средняя длина побегов и L – длина хвои у 3-летних растений.

Следует сразу отметить слабый по интенсивности рост лиственницы по высоте и диаметру в травяно-болотном типе леса. Средний прирост по высоте равен 17,1 см, а по диаметру – 2,3 мм, что составляет 42,7 % и 33, 7%, соответственно против прироста чистых лиственничников Бийского лесничества. Наиболее интенсивно растет лиственница в разнотравных типах леса, где ее средний прирост по высоте равен 42,0 см в год и 5,5 мм по диаметру. Несколько хуже она растет в широколиственных типах леса, в которых средний прирост по высоте не превышает 34 см, а по диаметру 4,2 мм.

С увеличением возраста сохранность деревьев снижается. Если в 9-летнем возрасте сохранность составляет 55 %, в 20-летнем – 47 %, то после 30 лет количество деревьев продолжает уменьшаться, достигая 27-37% от первоначальной густоты. Такое положение свойственно как чистым по составу

лиственничным культурам, так и в смеси с сосной (рис.1). Однако при смешении с березой повислой более интенсивно проявляются антогонистические влияния со стороны последней, в итоге лиственница растет намного хуже, и насаждения ее становятся менее полными.

Достаточно успешно вписывается в лесные культуры на песчаных почвах ель обыкновенная, сохранность которой в культурах в 20-летнем возрасте достигает 47,0 %, что обеспечивает среднюю полноту 0,8. Средний прирост ее по высоте составляет 31,0 см, а по диаметру 4,1 мм. Следует отметить, что аналогичные параметры интенсивности роста ели в смешанных культурах с березой оказываются практически одинаковой в сравнении с ростом лиственных культур, т.е. береза также действует угнетающе и на ель.

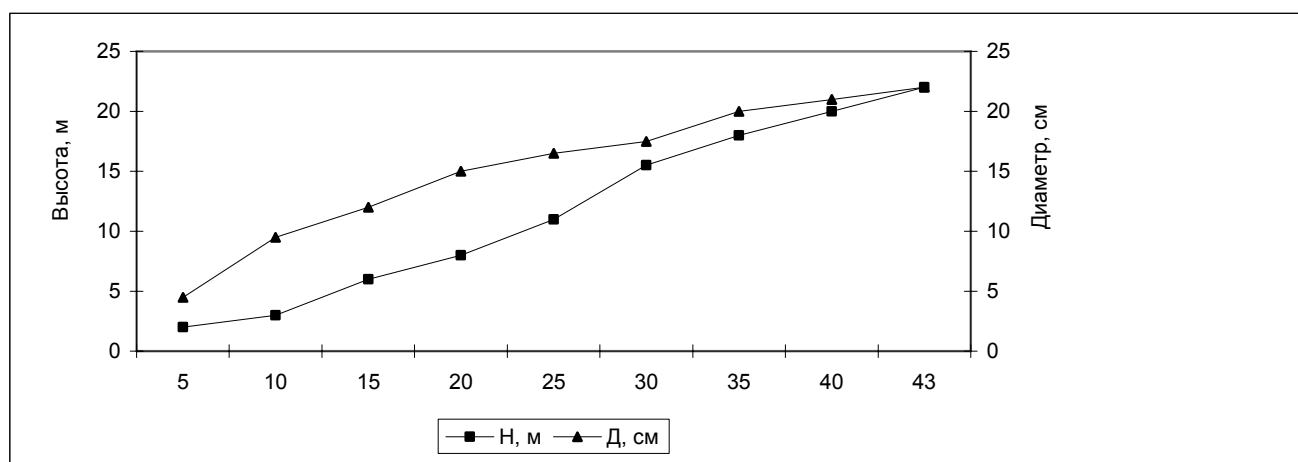


Рис. 1. Ход роста лиственницы по высоте (Н) и диаметру (D)

В Бийском лесничестве при описании пробных площадей было срублено несколько модельных деревьев лиственницы с выполнением полного анализа ствола путем взятия образцов на 0,0 и 0,5 м от поверхности земли и далее через 1 м. Всего исследован 21 образец. При определении среднего прироста по диаметру установлено, что с возрастом величина его снижается. Если в 10 лет средний прирост по диаметру равнялся 9,0 мм, то в 40 лет – 4,7 мм (или на 47,8 % ниже), а средний прирост по высоте возрастает с 40,0 см до 50 см в год. Связь между возрастом дерева и его средним приростом по диаметру выражается как отрицательная очень тесная с коэффициентом корреляции $r = -0,86 \pm 0,06$ при коэффициенте достоверности $t = 14,3$. По интенсивности средний прирост у лиственницы по диаметру до 40-лет остается более высоким в сравнении с средним приростом по высоте.

В течение первых 40 лет имеет место более интенсивный рост деревьев лиственницы по диаметру в сравнении высотой (рис. 1). При достижении высоты в 20 м эти показатели выравниваются. Установлена высокая между возрастом лесных культур лиственницы и их средней высотой при коэффициентах корреляции $r = 0,99 \pm 0,007$ и достоверности $t = 141,4$. Между возрастом лесных культур и их средним диаметром она выражается коэффициентом корреляции $r = 0,97 \pm 0,02$ при $t = 48,5$, т.е. близка к функциональной.

Дополнительно в Озерском лесничестве была заложена еще одна пробная площадь в культурах лиственницы, которые имеют следующую характеристику. Возраст 33 года, состав 9Лц1С+Б, средняя высота 16 м, диаметр 14 см, класс бонитета 1а, полнота 0,8, запас 190 м³/га, тип леса – лиственничник разнотравный (табл. 2).

Таблица 2

Анализ морфологических показателей культур лиственницы					
Класс роста	Удельный вес, %	Высота, м		Высота побега, см	
		средняя	бессучковая	лидерного	бокового
1	2,0	18,8	5,4	21,9	14,3
2	31,1	21,3	5,8	28,0	12,2
3	23,6	15,0	3,1	15,8	10,4
4	34,5	11,5	2,2	11,1	8,7
5	8,8	6,7	1,2	7,9	6,3

Данное насаждение является по сути дела классическим примером распределения деревьев по классам роста, их удельного веса и морфологическим характеристикам. С другой стороны, анализ морфологических показателей однозначно указывает на продолжающуюся интенсивную конку-

рентную борьбу деревьев лиственницы за свет и пищу. На эту особенность указывает третья часть деревьев, которые являются явными кандидатами на отмирание (классы роста 4-5). Они существенно отстали в росте, у них пониженный прирост как лидерного, так и бокового побегов.

Сосна обыкновенная как более приспособленная к про-израстанию на дерново-подзолистых песчаных почвах в первые 15 лет опережает лиственницу сибирскую по интенсивности роста в высоту. К этому времени она достигает высоты в среднем около 6,5 м и оказывается на 8,3 % выше лиственницы аналогичного возраста. Но в дальнейшем лиственница усиливает прирост в высоту, а в итоге она перегоняет сосну, и культуры остаются более высокими, по крайней мере, до 45-летнего возраста. К этому возрасту средний прирост по высоте у сосновых культур составляет 44,4 см, а у лиственницы 48,9 см, или на 10,1 % выше. Пока остается неясным, каков будет дальнейший прирост в высоту у лиственницы. Однако сосна в возрасте 60 лет имеет средний прирост по высоте 41,7 см, т.е. он снизился за прошедшие 15 лет на 6,1 %.

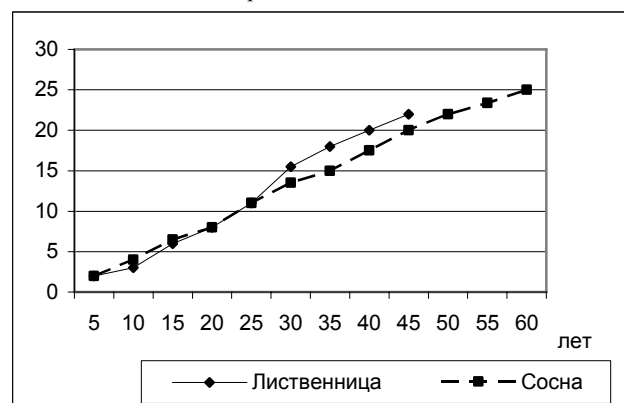


Рис. 2. Сравнительный ход роста в высоту культур сосны и лиственницы, м

Заключение

Выполненные исследования позволяют констатировать, что в условиях Верхне-Обского борového массива создание культур лиственницы сибирской дает положительные результаты. Интенсивность ее роста в высоту и по диаметру идентично показателям сосны обыкновенной. Положительным является и то, что лиственница не повреждается лесом. В пониженных местах с близким залеганием грунтовых вод целесообразно создавать еловые культуры, которые обогатят лесной фонд массива.

Библиографический список

1. Шершнева, В.И. Влияние антропогенных факторов на структуру лесов Приобья. – Проблемы лесоводства и лесовосстановления на Алтае. – Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2001.

2. Парамонов, Е.Г. Лесовосстановление на Алтае / Е.Г. Парамонов, Я.Н. Ишутин, В.А. Саета, М.В. Ключников, А.А. Маленко. – Барнаул: 2000.
3. Трофимов, И.Т. Минералогический состав серых лесных почв Обь-Чумышского междуречья / И.Т. Трофимов, А.Н. Иванов, В.И. Шершнева // Ботанические исследования Сибири и Казахстана. – 2004. – Вып. 10.
4. Побединский, А.В. Изучение лесовосстановительных процессов. – М: Наука, 1962.
5. Сукачев, В.Н. Методические указания к изучению типов леса / В.Н. Сукачев, С.В. Зонн. – М., 1961.
6. Дворецкий, М.Л. Пособие по вариационной статистике. – М: Лесная промышленность, 1971.
7. Огиевский, В.В. Обследование и исследование лесных культур / В.В. Огиевский, А.А. Хиров. – Л: 1967.

Статья поступила в редакцию 10.03.10

УДК 574.587

О.Н. Жукова, аспирант ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: jukova@iwep.asu.ru;

Д.М. Безматерных, канд. биол. наук, доц., уч. секр. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: bezmater@iwep.asu.ru

СОСТАВ И СТРУКТУРА МАКРОЗООБЕНТОСА КАРАСУКСКОЙ ОЗЕРНО-РЕЧНОЙ СИСТЕМЫ (ЗАПАДНАЯ СИБИРЬ)

Приведены новые данные о составе и структуре зообентоса реки Карасук и 14 озер его бассейна (Новосибирская область). За период исследований в изученных озерах выявлено 65 видов донных беспозвоночных из 5 классов. Озера Карасукской системы характеризовались значительным разбросом значений численности и биомассы зообентоса. Выявлено, что наибольшее влияние на уровень развития зообентоса оказывает характер грунтов.

Ключевые слова: зообентос, Новосибирская область, река Карасук.

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]. Из всего многообразия факторов среды в Барабинско-Кулундинских озерах наиболее значимыми для развития зообентоса являются степень минерализации, распределение водной растительности и характер зимнего кислородного режима. Для большинства озер юга Западной Сибири эти показатели нестабильны и изменяются в зависимости от водного режима [3; 4; 5].

Река Карасук находится в Новосибирской области. Берет начало на Приобском плато и течет по южной части Западно-Сибирской равнины; теряется среди бессточных озер. Длина реки 531 км, площадь водосбора 11300 км². В многоводный период Карасук через р. Чуман соединяется с р. Бурла. Район исследования отличается недостаточной увлажненностью, избыточной теплообеспеченностью и заметным нарастанием аридности с северо-востока на юго-запад. Озера системы приурочены к древней ложбине стока талых ледниковых вод. Они располагаются цепочкой вдоль современной долины реки и относятся к полупроточным и периодически проточным. Площадь озер от 0,4 до 30 км². По уровню минерализации озера относятся к пресным (0,6-1 г/л) и солоноватым (до 4,3 г/л). Относительная мелководность (1,2-4,5 м) и значительное количество органических веществ в донных отложениях являются причиной зимних заморозов в ряде озер, приводящих к массовой гибели рыб [5].

Первые исследования по фауне донных беспозвоночных озер Карасукской системы были проведены в 1963-1976 гг. [6]. В этот период была подробно изучена фауна восьми озер, в составе бентоса и макрофауны зарослей найдено 147 видов, относящихся к семи классам. Приведены данные по таксономическому составу донных беспозвоночных озер бассейна р. Карасук в многолетней динамике. Отмечены изменения фауны бентоса в зависимости от факторов среды, зафиксирована тенденция зависимости видового состава моллюсков от минерализации воды.

Материалы и методы

Наши исследования были проведены в июле – сентябре 2003, 2006, 2009 гг. Всего за период исследований было обследовано 14 озер и р. Карасук, отобрано и проанализировано 13 качественных и 39 количественных проб зообентоса.

Материалы собирали и обрабатывали по стандартным гидробиологическим методикам [7]. Качественные сборы проводили сачком, количественные – штанговым дночерпателем ГР-91 с площадью захвата 0,007 м² (2-3 повторности).

Результаты и их обсуждение

За период исследований в изученных озерах выявлено 65 видов донных беспозвоночных из 5 классов (прил.): олигохет – 2 вида, пиявок – 2, брюхоногих моллюсков – 7, ракообразных – 1, насекомых – 53. Среди насекомых наибольшим видовым разнообразием отличались двукрылые (29 видов, из которых 23 – хирономиды), также из насекомых встречались стрекозы, поденки, клопы, ручейники и жуки (рис. 1).

По сравнению с данными Л.Л. Сипко [6] выявлено более низкое видовое разнообразие зообентоса. Это, вероятно, объясняется тем, что исследования зообентоса в 1963-1976 гг. носили более длительный характер и были направлены на изучение качественного состава донных беспозвоночных. Исследования 2003, 2006, 2009 гг., главным образом, касались установления численности и биомассы зообентоса. Таксономический состав донных беспозвоночных 2003-2009 гг. на 70% входит в состав зообентоса выявленных в 1963-1976 гг.

Р. Карасук. В пробах макрозообентоса верхнего течения реки Карасук (выше с. Быструха) развитие зообентоса соответствовало бета-мезотрофному уровню [8], численность составила 5,71 тыс. экз./м², а биомасса – 5,57 г/м². По численности и биомассе доминировали малощетинковые черви. Выше с. Черновка в составе донных беспозвоночных доминировали моллюски, субдоминировали хирономиды и жуки, численность бентоса составила 3,33 тыс. экз./м², биомасса – 10,19 г/м². В нижнем течении, до прохождения рекой озер (ниже с. Грамоткино), наблюдалось снижение численности и биомассы зообентоса (1,61 тыс. экз./м², 1,42 г/м²), по численности доминировали личинки хирономид, по биомассе – олигохеты. Максимальные значения биомассы (32,61 г/м²) донных беспозвоночных отмечены на участке нижнего течения, после прохождения рекой озер (ниже с. Сорочиха), доминирующие таксоны были представлены пиявками и моллюсками (табл. 1).

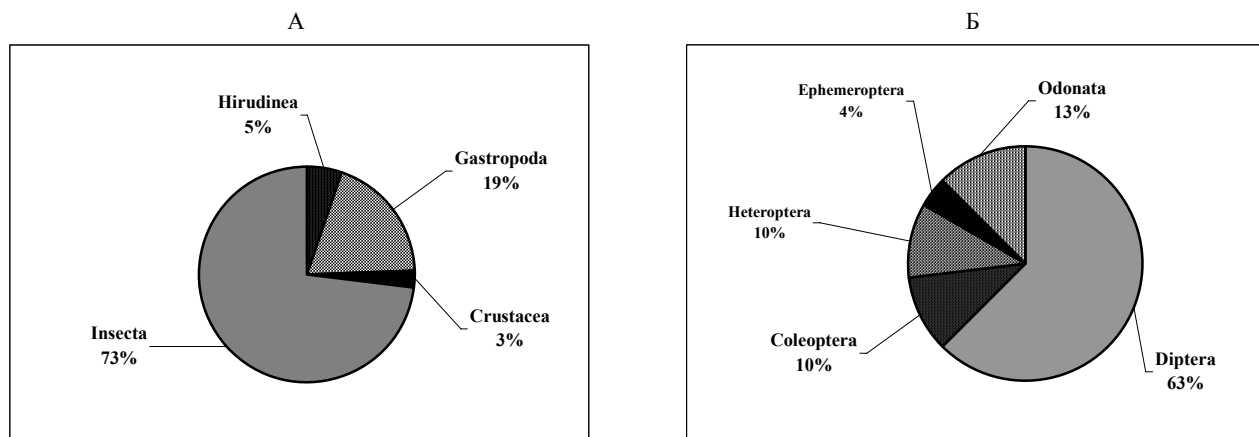


Рис. 1. Видовая структура зообентоса исследованных озер: А – доля классов донных беспозвоночных; Б – доля отрядов из класса насекомые

Таблица 1

Доминирующие таксоны, численность и биомасса зообентоса водоемов и водотоков Карасукской системы

Водные объекты	Доминирующие таксоны	Численность, экз./м ²	Биомасса, г/м ²
р. Карасук	Mollusca	95	6,28-10,07
	Oligochaeta	1380-5476	0,28-4,90
	Chironomidae	191-3095	1,09-1,95
	прочие	95-762	0,09-15,52
оз. Астродым	Hydrophilidae,	1214	6,57
	Chironomidae	1381-10619	0,71-5,64
	прочие	71-214	0,28-1,35
оз. Большое Горькое	Chironomidae	139-500	0,09-0,51
оз. Гусиное	Chironomidae	139	0,83
оз. Кривое	Chironomidae	955	0,76
	Mollusca	48	0,76
	прочие	476	0,71
оз. Кротово	Chironomidae	350	6,14
оз. Кусган	Chironomidae	174-380	0,7-2,19
оз. Мелкое	Chironomidae	476-905	7,19-8,61
	прочие	95-143	0,09-0,42
	Corixidae	57	0,21
оз. Песчаное	Chironomidae	25	0,11
	прочие	12	0,10
	Chironomidae	35-929	0,35-0,92
оз. Титово	Chironomidae	313-1713	2,62-29,79
	прочие	48-143	0,14
оз. Хорошонок	Chironomidae	990	3,37
оз. Чаган	Chironomidae	504	2,71
оз. Чебаченок	Chironomidae	260	0,24
оз. Шкалово	Chironomidae	2083	22,57

Оз. Астродым. Выявлено 28 видов донных беспозвоночных из трех классов: Gastropoda, Crustacea и Insecta. В прибрежье численность зообентоса колебалась от 1,05 до 15,87 тыс. экз./м², биомасса от 3,25 до 7,22 г/м². По численности и биомассе доминировали личинки из подсемейства Chironominae – Stictochironomus crassiforceps Kieffer. Субдоминировали фитофильные виды: *Berosus fulvus*, *B. sp.* В открытой части отмечено снижение количественных показателей зообентоса, численность составила 1380 экз./м², биомасса 0,71 г/м². Доминирующие таксоны были представлены подсемейством Tanipodinae и трибой Tanitarsini. Уровень трофности – альфа-, бета-мезотрофный.

Оз. Большое Горькое. Обнаружено восемь видов донных беспозвоночных из классов Gastropoda и Insecta. Насекомые преимущественно представлены личинками сем. Chironomidae (6 видов), из них доминировали: *Stictotopus gr. silvestris* и *Gluptotendipes barbipes*. Для озера характерны невысокие показатели численности (139-500 экз./м²) и биомассы (0,09-0,51 г/м²) донных беспозвоночных, уровень развития зообентоса ультраолиготрофный.

Оз. Гусиное. Характерен низкий уровень развития зообентоса, выявлено четыре вида донных беспозвоночных из двух классов: Hirudinea, Insecta. Численность не превышала 139 экз./м², биомасса 0,83 г/м², что соответствует альфа-олиготрофному уровню развития.

Оз. Кривое. Отмечено 22 вида донных беспозвоночных из пяти классов: Hirudinea, Gastropoda, Crustacea, Insecta и Oligochaeta. Доминировали моллюски и личинки двукрылых из семейства хирономид – *Polypedilum nubeculosum*, субдоминировали фитофильные виды *Neureclipsis bimaculata* и *Haliphus fulvus*. Численность зообентоса составила 1429 экз./м², биомасса 2,23 г/м². Уровень развития – бета-олиготрофный.

Оз. Кротово. Выявлено 14 видов донных беспозвоночных из четырех классов: Hirudinea, Crustacea, Gastropoda и Insecta. Численность зообентоса составила 350 экз./м², биомасса 6,14 г/м². По численности и биомассе наибольшее значение имели личинки из семейства Chironomidae, доминировали *Chironomus sp.* и *Stictotopus gr. silvestris*. Уровень развития зообентоса – бета-мезотрофный.

Оз. Кусган. Отмечено 13 видов донных беспозвоночных

из четырех классов: Hirudinea, Gastropoda, Crustacea и Insecta. Количественные характеристики макрозообентоса озера Кусган не высоки (бета-олиготрофный уровень развития), численность составила 174 экз./м², биомасса 2,19 г/м².

Оз. Мелкое. Обнаружено 11 видов донных беспозвоночных из пяти классов: Hirudinea, Gastropoda, Crustacea, Insecta и Oligocheta. Численность зообентоса колебалась от 619,06 до 1000 экз./м², биомасса от 7,57 до 8,71 г/м² (бета-мезотрофный уровень развития). По численности и биомассе доминировали личинки *Chironomus gr. plumosus*.

Оз. Песчаное. Выявлено пять видов донных беспозвоночных. Уровень развития – ультраолиготрофный, численность донных беспозвоночных не превышала 94 экз./м², биомасса 0,42 г/м². По численности и биомассе доминировали семейства *Chironomidae* и *Corixidae*. Из них чаще встречались: *Cryptotendipes sp.* и *Hesperocorixa sahlbergi*.

Оз. Студеное. Характерен невысокий уровень развития зообентоса: численность изменялась в пределах 35-929 экз./м², биомасса 0,35-0,92 г/м² (ультраолиготрофный уровень). По численности и биомассе доминировали личинки из семейства *Chironomidae*, из них обычны виды-детритофаги: *Chironomus sp.* и *Endochironomus tendens*.

Оз. Титово. Отмечен 21 вид донных беспозвоночных, численность зообентоса в 2006 г. составила 313 экз./м², биомасса 2,62 г/м². По численности и биомассе наибольшее значение имели личинки хирономид – *Polypedilum (Tripodura) scalaenum*. В 2009 г. наблюдалось большая численность (1713 экз./м²) и биомасса (29,79 г/м²) зообентоса за счет развития личинок двукрылых – *Chironomus gr. plumosus*. Уровень развития зообентоса в 2009 г. бета-эвтрофный.

Оз. Хорошонок. Выявлено восемь видов донных беспозвоночных, относящихся к классу насекомых. По численности и биомассе наибольшее значение имели личинки хирономид, доминировали виды-детритофаги *Endochironomus tendens* и *Chironomus sp.* Численность составила 990 экз./м², биомасса 3,37 г/м² (уровень развития альфа-мезотрофный).

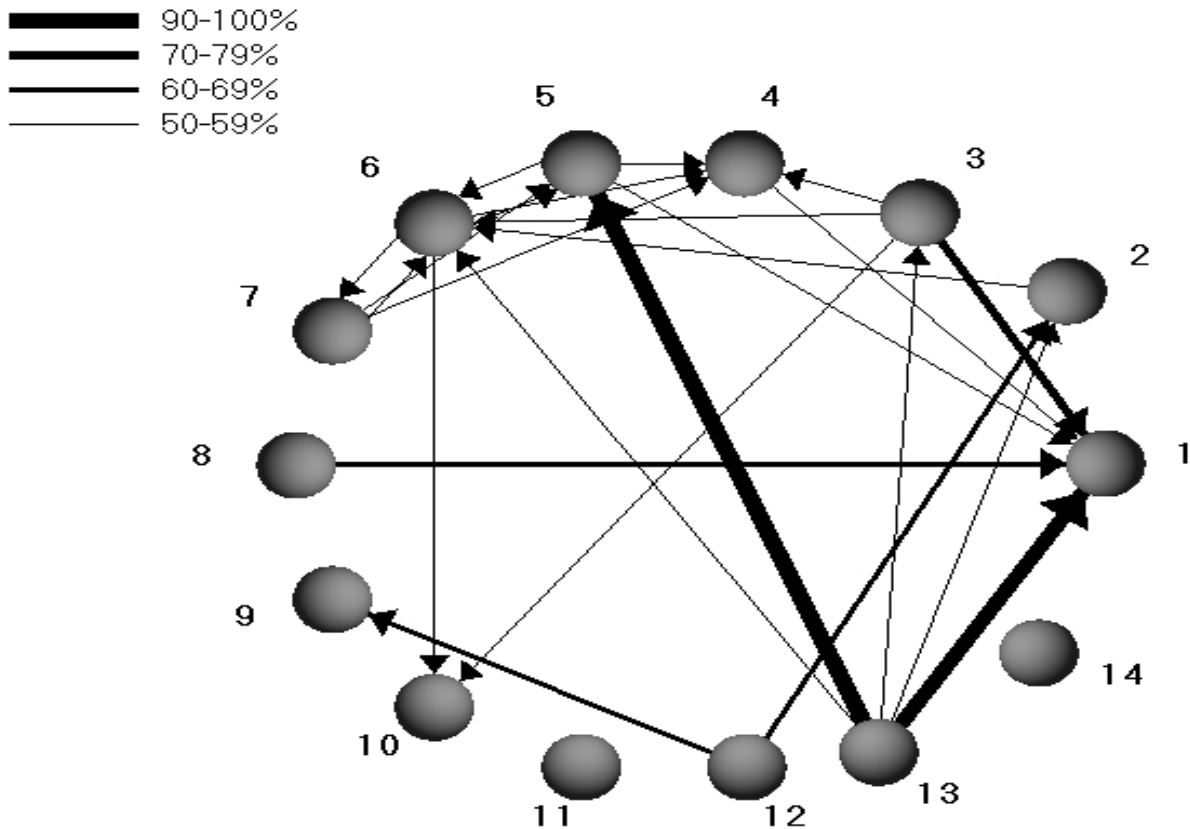
Оз. Чаган. Уровень развития зообентоса – альфа-мезотрофный, численность составила 505 экз./м², биомасса – 2,71 г/м². Основу биомассы составили личинки из семейства *Chironomidae*, реже отмечены брюхоногие моллюски из семейства *Lymnaeidae*.

Оз. Чебаченок. Выявлено только два вида из сем. *Chironomidae* – *Cricotopus gr. silvestris* и *Cryptochironomus gr. defectus*. Зообентос характеризовался низким уровнем развития (бета-олиготрофный), его численность составила 260 экз./м², биомасса – 0,24 г/м².

Оз. Шкалово. Характерен высокий уровень развития зообентоса (бета-эвтрофный), его численность составила 2083 экз./м², биомасса – 22,57 г/м². Высокие показатели численности и биомассы зообентоса достигаются за счет развития личинок *Chironomus gr. plumosus*. В озере отмечено пять видов донных беспозвоночных из классов насекомых и брюхоногих моллюсков.

Расчет мер включения [9] видового состава донных беспозвоночных исследованных в 2003-2009 гг. озер показал их низкую или умеренную степень сходства. Сходство фаун донных беспозвоночных на уровне 60% и более характерно для 6 пар озер. Наибольшее сходство беспозвоночных выявлено для озера Чебаченок с озерами Кротово и Астроным, что объясняется малым количеством видов (2) выявленных в оз. Чебаченок (рис. 2).

Рис. 2. Ориентированный мультиграф бинарных отношений на множестве мер включения описания зообентоса по наличию видов в 2003-2009 гг.: 1 – Астроным; 2 – Большое Горькое; 3 – Гусиное, 4 – Кривое; 5 – Кротово; 6 – Кусган; 7 – Мелкое; 8 – Песчаное; 9 – Студеное; 10 – Титово; 11 – Хорошонок; 12 – Чаган; 13 – Чебаченок; 14 – Шкалово



Практически во всех озерах доминирующей группой зообентоса были личинки хирономид из подсемейства хирономин. Хирономии характерны для стоячих и хорошо прогреваемых, часто эвтрофных водоемов. Подобная картина распределения зообентоса характерна и для других озерно-речных систем юга Обь-Иртышского междуречья (Чановская, Касмалинская) и, прежде всего, связана с характером и распределением грунтов, особенностями гидрологического и гидрохимического режима конкретных водоемов [10-12]. Для исследованных озер наиболее типичны *Chironomus gr. plumosus*, *Cryptotendipes sp.*, а также фитофильный *Cricotopus gr. silvestris*. Субдоминанты представлены брюхоногими моллюсками, среди которых большинство составили фитофильные виды, обычные для небольших стоячих и слабопроточных постоянных водоемов. Малое видовое разнообразие олигохет,

по всей вероятности, объясняется негативным воздействием на них солоноватых вод.

Численность и биомасса зообентоса в различных изученных водоемах характеризовались значительным разбросом значений. Биомасса колебалась в разных озерах от 0,09 до 29,79 г/м², численность от 0,03 до 15,87 тыс. экз./м². Минимальные значения численности и биомассы отмечены для оз. Студеного (35 экз./м²; 0,35 г/м²) и оз. Большого Горького (139 экз./м², 0,09 г/м²). Максимальные значения биомассы зафиксированы в озерах Шкалово (22,57 г/м²) и Титово (29,79 г/м²).

В исследованных озерах максимальное значение биомассы зообентоса характерно для илов (7,22-29,79 г/м²), заиленные пески имеют меньшую численность и биомассу (0,42-6,14 г/м²). Наиболее бедны пески, биомасса бентоса которых не превышает 3,32 г/м² (рис. 3).

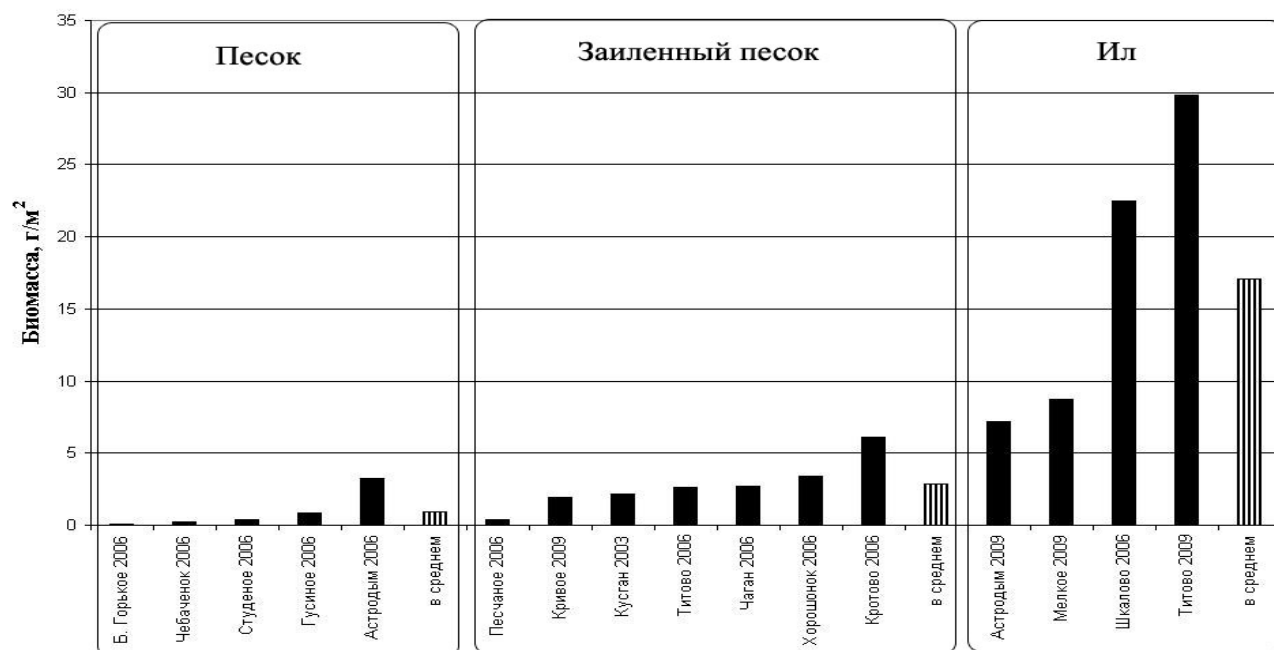


Рис. 3. Биомасса зообентоса озер Карасукской системы в зависимости от характера грунта в 2003-2009 гг.

Таким образом, на обследованных участках р. Карасук численность и биомасса зообентоса колебались в широких пределах, минимальные их значения зафиксированы на участке ниже с. Грамоткино (1,61 тыс. экз./м², 1,42 г/м²), а максимальные значения на участках реки выше с. Быструха (5,71 тыс. экз./м²) и ниже с. Сорочиха (32,61 г/м²), доминирующими таксонами обычно были малощетинковые черви, хирономиды и моллюски. Данное распределение, вероятно, в большей степени обусловлено не закономерностями изменения структуры зообентоса в речном континууме [13], а фрагментарностью исследований зообентоса и мозаичностью (пятнистостью) его распределения [1], что характерно для равнинных рек бассейна Верхней Оби [14].

Изученные озера Карасукской системы характеризовались значительным разбросом значений численности и биомассы зообентоса. Биомасса колебалась в разных озерах от

0,09 до 29,79 г/м², численность от 0,03 до 15,87 тыс. экз./м². Минимальные значения численности и биомассы отмечены на песках для озера Студеного (35 экз./м²; 0,35 г/м²) и Большого Горького (139 экз./м², 0,09 г/м²). Максимальные значения биомассы зафиксированы на илах в озерах Шкалово (22,57 г/м²) и Титово (29,79 г/м²). Практически во всех озерах доминирующей группой зообентоса были личинки хирономид. Подобная картина распределения зообентоса характерна и для других озерно-речных систем юга Обь-Иртышского междуречья (Чановская, Касмалинская) и, прежде всего, связана с характером и распределением грунтов, особенностями гидрологического и гидрохимического режима конкретных водоемов [10-12].

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 08-05-98019-р_сибирь_а.

Библиографический список

- Kalff, J. Limnology: inland water ecosystems. – USA, NJ, Upper Saddle River: Prentice-Hall, 2003.
- 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.
- Безматерных, Д.М. Уровень минерализации воды как фактор формирования зообентоса озер Барабинско-Кулундинской лимнобиологической области // Мир науки, культуры, образования. – 2007. – № 4 (7).
- Благовидова, Л.А. Влияние факторов среды на зообентос озер юга Западной Сибири / Л.А. Благовидова // Гидробиологический журнал. – 1973. – Т. 9. – № 1.
- Опыт комплексного изучения и использования Карасукских озер. – Новосибирск, 1982.
- Сипко, Л.Л. Общие особенности видового состава и количественного развития бентоса озер Северной Кулунды в связи с циклами обводненности // IV съезд Всесоюз. гидробиол. об-ва: Тез. докл. – Киев: Наук. думка, 1981.
- Руководство по гидробиологическому мониторингу пресноводных экосистем / под ред. В.А. Абакумова. – СПб.: Гидрометеоздат, 1992.

8. Китаев С.П. О соотношении некоторых трофических уровней и «шкалах трофности» озер разных природных зон / С.П. Китаев // V съезд Всерос. гидроб. об-ва. – Куйбышев, 1986. - Ч. 2.
 9. Андреев, В.Л. Классификационные построения в экологии и систематике. – М.: Наука, 1980.
 10. Безматерных, Д.М. Современное состояние и многолетняя динамика зообентоса озера Чаны / Д.М. Безматерных, К.В. Чернышкова, К.В. Марусин // Проблемы региональной экологии. – 2008. – № 6.
 11. Безматерных, Д.М. Состав и структура зообентоса разнотипных озер степной и лесостепной зоны Алтайского края и факторы его формирования. Часть 2. Анализ влияния экологических факторов Д.М. Безматерных, О.Н. Жукова, Л.А. Долматова // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 5 (17).
 12. Безматерных, Д.М. Состав, структура и количественная характеристика зообентоса озера Чаны в 2001 году // Сибирский экологический журнал. – 2005. – № 2.
 13. The river continuum concept / R.L. Vannote, G.W. Minshall, K.W. Cummins [et al.] // Can. J. Fish. aquat. sci. – 1980.
 14. Безматерных, Д.М. Зообентос равнинных притоков Верхней Оби. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2008.

Приложение

**Таксономический состав зообентоса озер Карасукской системы
(по данным 2003, 2006, 2009 гг.)**

Озеро Таксон	Астродам	Большое Горькое	Гусиное	Кривое	Кротово	Кусган	Мелкое	Песчаное	Студеное	Титово	Хорошонок	Чаган	Чебаченок	Шкалово
Класс Oligochaeta														
<u>Сем. Naididae</u>														
Chetogaster sp.							+							
Stylaria lacustris L.				+										
Класс Hirudinea														
Ehrpobdella stagnalis Brandes			+	+		+	+			+				
Glossiphonia complanata Johnson				+	+	+	+							
Класс Gastropoda														
Bithynia tentaculata L.									+			+		
Lymnaea auricularia L.		+				+						+		
L. palustris Mueller	+									+				+
L. stagnalis L.				+	+	+	+		+	+				
Planorbis corneus L.														+
Pl. planorbis L.	+			+	+	+	+							
Valvata cristata Mueller									+					+
Класс Crustacea														
Отряд Amphipoda														
<u>Сем. Gammaridae</u>														
Gammarus lacustris Sars.	+			+	+	+	+			+				
Класс Insecta														
Отряд Odonata														
<u>Сем. Aeschnidae</u>														
Aeschna affinis Vanderlinden					+		+							
<u>Сем. Coenagrionidae</u>														
Coenagrionidae ind.								+						
Coenagrion vernale Charpentier	+	+		+	+	+				+	+			
<u>Сем. Lestidae</u>										+				
Sympetma fusca Vanderlinden														
<u>Сем. Libellulidae</u>												+		
Отряд Ephemeroptera														
<u>Сем. Caenidae</u>														
Caenis lactea Burmeister	+			+							+			
C. miliaria Tshernova	+			+										
Отряд Heteroptera														
<u>Сем. Corixidae</u>														
Hesperocorixa linnaei Fieber					+	+								
Hesperocorixa sahlbergi Fieber	+							+		+				
<u>Сем. Gerridae</u>														
Gerris lacustris L.					+									
<u>Сем. Nepidae</u>														
Nepa cinerea L.				+										
<u>Сем. Naucoridae</u>														
Ilyocoris cimicoides L.	+			+	+	+				+				
Отряд Trichoptera														
<u>Сем. Leptoceridae</u>														

<i>Trienodes</i> sp.	+													
Сем. <i>Limnephilidae</i>														
<i>Limnephilus rhombicus</i> L.				+										
Сем. <i>Molanniidae</i>														
<i>Molanna albicans</i> Zetterstedt	+									+				
Сем. <i>Polycentropodidae</i>														
<i>Neureclipsis bimaculata</i> L.	+			+										
Сем. <i>Phryganeidae</i>														
<i>Agripnia obsoleta</i> Hagen						+				+				
Отряд <i>Coleoptera</i>														
Сем. <i>Dytiscidae</i>														
<i>Hydaticus</i> sp.				+										
Сем. <i>Haliplidae</i>														
<i>Haliplus fulvus</i> F.				+										
Сем. <i>Hydrophilidae</i>														
<i>Berosus fulvus</i> Charpentier	+				+			+			+			
<i>B.</i> sp.	+			+										
<i>Laccobius</i> sp.				+										
Отряд <i>Diptera</i>														
Сем. <i>Ceratopogonidae</i>														
<i>Culicoides</i> sp.	+		+											
<i>Stilobezzia flavirostris</i> Win- nertz								+						
Сем. <i>Chironomidae</i>														
<i>Ablabesmyia</i> sp.	+			+										
<i>Chironomus</i> gr. <i>plumosus</i>		+				+	+			+				+
<i>Ch.</i> sp.		+		+	+		+		+		+	+		+
<i>Cladotanytarsus</i> gr. <i>mancus</i>	+													
<i>Cricotopus</i> gr. <i>silvestris</i>	+	+			+	+							+	
<i>Cryptochironomus</i> gr. <i>defectus</i>	+		+		+								+	
<i>Cryptochironomus</i> sp.											+			
<i>Cryptotendipes</i> sp.	+		+	+		+		+			+			
<i>Dicrotendipes nervosus</i> Staeger	+													
<i>Endochironomus stakcelbergi</i> Goetghebuer											+			
<i>E. tendens</i> F.	+									+		+		
<i>Glyptotendipes barbipes</i> Meig.		+								+				
<i>G. glaucus</i> Staeger		+				+	+				+			
<i>G.</i> sp.										+	+			
<i>Orthocladius</i> sp.											+			
<i>Paratanytarsus</i> sp.	+										+			
<i>Polypedilum</i> gr. <i>nubeculosum</i>	+			+										
<i>P.</i> gr. <i>convictum</i>											+			
<i>P.</i> (<i>Tripodura</i>) <i>scalaenum</i> Schrank											+			
<i>Procladius ferrugineus</i> Kiffer											+			
<i>Psectrocladius ishimicus</i> Tshernovskij	+													
<i>Ps. nevalis</i> Akhrorov	+													
<i>Pseudochironomus</i> sp.												+		
<i>Stictochironomus crassifor-</i> <i>ceps</i> Kieffer	+													
<i>Tanytus punctipennis</i> Meig.	+										+			
Сем. <i>Stratiomyidae</i>														
<i>Odontomyia</i> sp.	+			+										
<i>Stratiomys longicornis</i> Scopoli								+						
Сем. <i>Syrphidae</i>														
<i>Eristalis</i> sp.				+			+							
Всего видов	28	7	4	22	14	13	11	5	7	21	8	3	2	5

Статья поступила в редакцию 10.03.10

ABSTRACTS OF THE ARTICLES IN ENGLISH

P. 6. *Zileva V.V.* **PREPARATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS FOR THE DESIGN OF CREATIVE.** In article theoretical and practical questions of designing of creative activity of students of high school are considered. Concept definition, levels, design stages of creative activity is resulted.

Key words: pedagogical designing, designing of creative activity, creative activity of students.

P. 9. *Kovalchuk F.A.* **«PEDAGOGIC OF SUCCESS»: ANTHROPOLOGICAL CONTENTS OF MODERN EDUCATION IN RUSSIAN.** In this article pedagogical content of modern education in Russian is considered as its anthropological contents which go to form successful person. The author consider that this is new for Russian and therefore it demand to overestimate old methodology of education. The new methodology of education is germenevtics. It can show peculiarity of modern cultural and professional work: its mobility, change of knowledge, ability to receive of decision quickly, ability to risk step etc.

Key words: success, situations of success, pedagogic of success, pedagogical anthropology.

P. 11. *Vesnina L.V.* **INFLUENCE OF EDUCATIONAL INNOVATIONS ON INSTITUTIONAL CHANGES IN EDUCATION.** The study explicates the modern context of an innovative educational policy in the region, features of the organization and of the realization of network projects. The work also captures their influence on institutional changes of the education system which demand elaboration of new adequate mechanisms of management on the basis of integration of resources and cooperation of subjects of different institutions and educational levels.

Key words: management of innovative activity, innovative educational projects and programs, regional system of education, institutionalization of the educational innovations, open educational field.

P. 13. *Goglenkov A.M.* **FORMING OF THE COGNITIVE COMPONENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE ON THE MATERIAL OF REGIONAL GEOGRAPHIC DISCIPLINES.** The article is dedicated to problem of modernization of professional tourist education in frameworks of competence-based education. Value of the intercultural competence in professional training of specialist in sphere of the international tourism is analyzed. Possibility of use of methods of cultural-shaped regional geography for creation of a tourist image of the country is considered. On an example of Great Britain possibilities of the figurative approach are shown at the analysis of the regional geographic characteristic for forming a cognitive component of the intercultural competence.

Key words: Competence-based education (CBE), intercultural competence, cross-cultural communication, tourist education, regional geography, United Kingdom, English national character.

P. 17. *Ternovaya G. V.* **THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' EDUCATIONAL AND COGNITIVE COMPETENCE IN SCHOOL EDUCATION (BASED ON THE SUM HAVING A "PARAMETER").** This work is devoted to the method of teaching promoting students' educational and cognitive competence. It helps them to cope with their own studying and cognition. The practical realization of this technique requires adaptation of suitable structure, concrete definition of forms, contents and methods of realization. The method of development of students' cognitive competence is rich in content, organizational and resultative matters.

Key words: the competence, the cognitive, the educational, the parameter, the ability, the stage, the activity, the pattern, the strategies.

P. 22. *Marchuk N.Y.* **ESSENCE AND SUBSTANTIAL CHARACTERISTICS OF THE PROFESSIONAL-PERSONAL ORIENTATION.** In the article the term of the professional-personal orientation is introduced, the structure of this construction is considered and the classification of the kinds of professional-personal orientation is offered.

Key words: professional activity, professional-personal orientation, self-concept, motivation, sphere of values and semantics, set, adaptation, self-actualization.

P. 24. *Pushkaryeva T.P.* **MODELLING OF PROCESS OF THE MATHEMATICAL INFORMATION PERCEPTION.** The forms of the information representation are analyzed, on the basis of the offered model of perception of the mathematical information the most effective form of the representation of educational mathematical materials for students of nonmathematical faculties is revealed.

Key words: model of the information perception, the forms of the representation of the mathematical information, the thesaurus, the three-dimensional text.

P. 28. *Orehova I.L.* **THE DIVERSIFICATION OF ECOLOGICAL AND VALEOLOGICAL READINESS OF FUTURE PEDAGOGUES TO THE RECREATIONAL ACTIVITY.** This article comprises the problem of diversification of professional and pedagogical preparation of the students in pedagogical university, also in this article disclosed the substantial and methodological typology of diversification of ecological and valeological preparation of the future pedagogues of the basic education to the recreational activity.

Key words: modernization of education, diversification, ecological and valeological education, ecological and valeological preparation, health saving education.

P. 32. *Kozina O.* **PERSPECTIVES OF TRAINING OF A FOREIGN LANGUAGE IN NONLINGUISTIC HIGH SCHOOL FROM POSITIONS OF COMPETENCE APPROACH.** In the work the directions of modernization of foreign language preparation of modern specialist in accordance to tendencies of Russian education are described, leading points in development of professional education are planned, the possibilities of introduction of the program of continuous training of a foreign language at nonlinguistic high school from positions of competence approach for the purpose of formation of the linguistic person are analyzed.

Key words: a foreign language, competence approach, program of continuous training of a foreign language in nonlinguistic high school, linguistic person.

P. 37. *Mednikova S.* **THE PROJECTION OF THE PROFESSION-ORIENTED TRAINING IN FOREIGN LANGUAGE OF THE PR- STUDENTS.** The article examines the projection of profession-oriented training in the field of foreign languages among the students of non-linguistic institutions majoring in PR. The alteration of the Russian paradigm of higher education and some features of the future career field are taken into consideration as well.

Key words: profession-oriented training, projection, career field, competence, the model of training, goal-setting, personal qualities.

P. 40. *Yashchenko N.* **THE POSSIBILITIES OF TRAINING TECHNOLOGIES IN MODERN EDUCATION.** In the work the conformity of the needs of development of education and the conditions of modern society is described, the possibilities of the realization of new educational paradigm through the modern educational technologies are analyzed, the technology of the organization of self – carrying educational activity in the process of foreign language training is given.

Key words: changes, liberty, responsibility, self-carrying educational activity, competency, competence, technology, process of foreign language training.

P. 45. *Klyukhina A.I.* **THE INFLUENCE OF GLOBALIZATION ON CULTURAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT.** Transformations of cultural and educational competences of a personality under the influence of globalization process are revealed in the article. The system of competences including both global and national components is proposed to be studied. Special attention is paid to culture virtualization, causing new trends in the field of education. The following conclusion is done: it is education, being an innovative process forming cultural and educational competences of a personality, that is one of the sources of a new information-oriented society.

Key words: globalization, cultural and educational competences, activity approach in education, social adequacy.

P. 47. *Kazancev A.S.* **MODEL DEVELOPMENT OBSCHEPREDMETNYH COMPETENCY MEANS OF INFORMATION TECHNOLOGY IN THE PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL TRAINING.** The article describes the development model obschepredmetnyh competencies of future teachers of vocational training by means of information technologies, as well as the introduction of the development model obschepredmetnyh competencies of future teachers of vocational training.

Key words: information technology, obschepredmetnye competence, teacher training, to share development obschepredmetnyh competency.

P. 50. *Chigareva D.V.* **SEMIOTICS AS THE BASIS INTERDISCIPLINARY INTEGRATION IN TRAINING OF STUDENTS OF TOURIST PROFILE** The paper deals with the principle of implementation of interdisciplinary connections in preparing students of tourism profile. The theoretical and methodological foundation of this principle is given on the basis of a semiotic approach, the features of its implementation in the professional training of students of tourist profile are described in present paper.

Key words: **interdisciplinary integration, cohesive training, coordination, professional education, student, visitor profile, integrated model of training, semiotics, semiotic approach.**

P. 53. *Anokhina N.V.* **The investigation of professionally-oriented Internet media in the system of intending teacher training.** The role of the Internet on the system of education and the status of a teacher in the Internet media have been considered in the article. More than 100 professionally-oriented Internet resources have been analyzed. To facilitate this the methodology of integration of professionally-oriented web-sites for intending teacher training has been developed.

Key words: **Internet media, intending teacher training, educational Internet resources, professionally-oriented web-sites, methodology of integration of professionally-oriented web-sites into the system of intending teacher training.**

P. 57. *Peregudov A.V.* **STRUCTURIZATION OF THE MATHEMATICAL MAINTENANCE FOR PUPILS OF CHEMICAL AND BIOLOGICAL CLASSES.** In work the question of selection of the maintenance is considered at the decision of a problem of improvement of quality of mathematical formation at the expense of introduction of vertical model of chemical activity. Complex realisation of the described approach will allow to provide continuous natural-science formation, in addition systematising mathematical knowledge.

Key words: **intersubject communications of mathematics and chemistry, maintenance selection, continuous formation, vertical model of chemical activity, an elective course, mathematical chemistry.**

P. 60. *Gnatyshina E. A.* **VECTORS OF INTRODUCTION PEDAGOGICAL FACILITATION IN THE ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS OF HIGH SCHOOLS.** In work describes the phenomenon pedagogical facilitation, features of its application in vocational training sphere are analysed, the algorithm pedagogical facilitation is offered at formation of skills of self-management of the student in poiskovo-problem designing work

Key words: **professionally-pedagogical education, facilitation, pedagogical facilitation, the teacher-facilitator, independent work of students.**

P. 63. *Panova N.V.* **EFFECT OF VARIOUS FACTORS ON SRF PERSONAL-PROFESSIONAL CAPACITY TEACHER.** In article necessity of the account of the various factors influencing self-realisation of the teacher in professional work is proved. Importance социокультурной the pedagogical environment of the postdegree pedagogical education is proved, allowing to raise efficiency of self-realisation of lichnostno-professional potential of the teacher which is considered from a position акмеологического and individually-developing and is humane-personal approaches. Accordingly, definitions, classification and substantial filling of considered factors are offered.

Key words: **lichnostno-professional potential of the teacher, acme the approach which is individually-developing the approach, the is humane-personal approach, principles of continuous professional development in space of vital self-realisation.**

P. 68. *Sidorov S.V.* **CONTENT OF MANAGEMENT OF INNOVATION PROCESS IN A RURAL MIDDLE SCHOOL.** The article defined the content management of innovation process in rural middle school. The main components of content of innovation management identified and characterized positive changes in educational system of rural school, increasing innovation competence of rural teachers, improving the management of the innovation process in school.

Key words: **rural middle school; innovation process; innovation management; content of management.**

P. 71. *Dmitrieva N.V., Drozdova S.A.* **SELF-CONSCIOUSNESS' EFFEKT ON PERSONAL IDENTITY MAKING.** The article is about interconnection between two psychological phenomena - personal identity and self-consciousness. It is proved that different compounds of the self-consciousness' model have interconnections with personal identity

components. The results of forming experiments are given; personal identity is formed by self-consciousness' means.

Key words: **psychological influence program, personal identity, identity structure compounds, levels model of self-consciousness organization, operations, functions and kinds of self-consciousness, self-consciousness identity.**

P. 76. *Malinovskaya S.M.* **THE PROBLEM OF PROFESSIONAL ORIENTATION DEVELOPMENT AND TRAINING THE NATIVE PEOPLE OF THE NORTH TO PROFESSIONAL ACTIVITY.** The article deals with the problem of main-professional education of the people of the North according with traditional activities of this region: fishing, hunting, reindeer breeding. Professional training of field men and development a hunting tourism with orientation for western experience is perspective in economics of the region.

Key words: **The North, traditional activities, education, culture, ecology, education through work, professional knowledge.**

P. 78. *Postnikova M.I.* **THEORETICAL PRECONDITIONS OF CONCEPTUAL MODEL OF INTER-GENERATIONAL RELATIONS.** PhD (candidate of Psychology). Summary: In article the theoretical bases of conceptual model of inter-generational relations are formulated. Its social and psychological aspects are revealed, such as the characteristic of structural components of inter-generational relations.

Key words: **conceptual model, inter-generational relations, generations, structure of inter-generational relations.**

P. 82. *Thukreeva V.V.* **READINESS OF FUTURE TEACHER OF PRIMARY EDUCATION TO PEDAGOGICAL ACTIVITY WITH CHILDREN FROM ANTISOCIAL FAMILIES.** The article presents the description of model of formation of future teachers' readiness to work with children from antisocial families. The originality of the professional pedagogical activity, description of professional competences and personal quality of teachers on the different stages of education directed the theme of the article.

Key words: **Professional readiness, children from antisocial families, professional competences, personal quality of teaches.**

P. 86. *Volgunov V.A.* **ON FUNCTIONING OF CHILDREN'S SUMMER CAMPUSES. SOCIOPEDEGOGICAL ANALYSIS.** The article represents material of the study of various features and sociopedagogical aspects of the functioning of children's recreational summer campuses. The given work deals with both retrospective study analysis of the children's recreation and activities and the current state of the problems discussed.

Key words: **children's organizations, children's campus, summer recreational campus, the functioning of children's campus, vacation time, 'vacation time' pedagogics, organisation of leisure and recreation.**

P. 89. *Shemanaev V.A.* **ETHNO-CULTURAL AND HISTORICO-GEOGRAPHICAL POTENTIAL OF NATIVE LAND IN THE EDUCATION OF PUPILS IN GEOGRAPHY CLASS.** This paper is devoted growing attention of ethno-cultural, historical and geographical potential of native land in the education of pupils in geography lessons. The problem, as the relevance and value in the theory and methodology of teaching geography and becomes a priority role in the modernization of education on the basis of geographical culturological educational paradigm.

Key words: **culture-principle, local history, local history approach, education.**

P. 91. *Malyshev A.A.* **ABOUT PEDAGOGICAL VALUE OF THE METHOD OF PROJECTS IN MATHEMATICAL PREPARATION OF PUPILS RURAL SCHOOLS.** In article to be told about necessity of perfection teaching and educational process for rural school, about possibilities of use a method of projects at mathematics lessons modern rural school and examples of detailed designs on the mathematician are resulted.

Key words: **a method of projects, rural school, small filling classes, the hypercontrol, psychological pressure, motivation of pupils, socialisation of the person, communicative skills, creative activity, research abilities, detailed designs on the mathematician.**

P. 92. *Ivojlva L.V.* **FALK ARTS AND CRAFTS: HISTORICAL CULTUROLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT.** It is regarded in the given article the stages of building of falk arts and crafts; the author analyses mechanisms of development of arts system in the sphere of arts and crafts; here are researched the main semantic traces of symbolic system

presented in works of craftsmen and also analysed pedagogical opportunities of folk arts and crafts activities.

Key words: arts and crafts, symbol, traditional culture, pedagogical process.

P. 94. *Klukina A.I.* **SCIENTIFIC WORK IN SCIENCE MUSEUMS IN THE CONTEXT OF PEDAGOGIES OF SOCIAL CULTURAL ACTIVITY.** There are analyzed in the article different trends and are defined the problems in Science Museums. It is proved that scientific description of collections, field research of Science Museums are connected with monitoring of the environment, with the studying of the processes of building and anthropogenic influence on nature through ethological studying. Very often the studies in sociology, museology and pedagogies are implemented in Science Museums.

Key words: research work, Science Museum, museology, sociology, pedagogies of Museum work.

P. 96. *Malyanov E.A.* **SOCIAL CULTURAL INNOVATION AS A DIRECTION OF SCIENCE RESEARCH.** It is regarded in the article establishment of the social cultural innovation as a new direction of innovation research interpreting the essence of innovation as a specific reflection of cultural changes.

Key words: innovation, innovation process, innovation activity, culture, social cultural innovation, social cultural sphere.

P. 99. *Olenina G.V.* **THE DEVELOPMENT OF SELF-GOVERNMENT AMONG STUDENTS IN THE SPHERE OF LEISURE TIME IN THE FRAMEWORK OF THE PROJECT APPROACH: THEORY AND PRACTICE.** It is analyzed in the article theory and practice of a pedagogical process of building of students' government body on the project basis in the higher educational institution of culture and art. It is proved the idea of adequacy of pedagogical potential of a project technological approach to the problem of building and stabilization of student government body work – student body.

Key words: student government, student body, a project technological approach, the sphere of leisure time in higher educational institutions, social initiative of students.

P. 103. *Kim M.G.* **THE UPBRINGING OF PURPOSE AND PERSEVERANCE OF THE PRE-SCHOOLERS DURING THE GAME.** The article is devoted to the questions of the upbringing of volitional qualities of the pre-schoolers; here is the analysis of psycho-pedagogical researches to the problem of the upbringing of the volitional sphere of the pre-schoolers. The author shows opportunities of the game for the upbringing of purpose and perseverance of the elder pre-schoolers.

Key words: volitional qualities of the person, purpose, perseverance.

P. 107. *Avdeeva N.V.* **METHODICAL ASPECTS OF ORGANIZATION OF PUPILS' TRAINING AND RESEARCH ACTIVITY IN THE COURSE OF THE FOUNDATIONS OF VITAL FUNCTIONS SAFETY.** The author represents modern analysis of the conceptions "pupils' training and research activity", "research skills", and offers used in the school course of "The foundations of vital functions safety" tasks of research nature in the paper. In article requirements to use of tasks of research character in school course of «The foundations of vital functions safety» also are considered.

Key words: research skills, pupils' training and research activity, training tasks of research nature.

P. 109. *Lygina N.I., Makarenko O.V., Lebedeva O.A.* **TEAM WORK AS PROFESSIONAL COMPETENCE OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS TEACHERS.** In the article are given definitions of such notions as competence and professional competence; structure of teacher competences is suggested. There also highlighted aims, peculiar features, forms of team work, main stages of team building and typology of each team teacher. Ways of more active students' involvement as one of team building stages are summarized on the basis of interactive workshop materials.

Key words: competence, teachers' team work, ways of more active students' involvement.

P. 114. *Atrashenko A.N.* **LINGUISTIC ANALYSIS OF THE CONCEPT OF GOVERNANCE.** On the basis of the linguistic analysis of words single-root and close to them the essence of concept management which consists in an orientation comes to light. Crossing of set, with roots «прав», with set «вл», gives to management of quality power and justice.

Key words: management, system of education.

P. 116. *Novitichina T.I., Harlamov I.S., Pavlov F.M.* **USE OF MODERN INFORMATION-DIGITAL RESOURCES AT THE DECISION OF PROBLEMS ON THE PHYSICIST.** In work the example of use of information-digital technologies is shown at the decision of physical problems of different levels of complexity with use of computer modeling. For an individualization and training activation use of the modulno-rating approach which will allow to study and fix better knowledge of students on the physicist and computer science is offered.

Key words: information processes in pedagogics, the decision of problems, information-digital technologies, training individualization, training activation, the modulno-rating approach.

P. 119. *Maltsev, Yu. N., Motorinskii. Yu. A.* **ON SOME DIRECTION OF ORGANIZATIONAL WORK WITH MATHEMATICAL GIFTED SCHOOL – CHILDREN.** We speak about the organizational work at school mathematical seminars (with olympiad subjects), about training of school-children for participation at mathematical olympiads, mathematical tournaments and all kinds creative competitions. These directions are inseparable and are the complement of each other.

Key words: methodic of work with gifted school-children, research work of school-children, Olympiad problems, mathematical seminars.

P. 122. *Ovcharov A.V., Tokareva O.V.* **THE MODEL OF TEACHER TRAINING TO USE INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL ACTIVITIES.** The paper marked out and analyzed the stages of informatization of education in Russia, disadvantages of current forms of teacher training, proposed a model of training teachers to use information and communication technologies (ICT) in their professional activities.

Key words: informatization of education, information and communication technologies, adult education, androgogics, professional teacher training.

P. 125. *Ishchuk A. M., Rodionov E.D.* **THE MULTIRATING SYSTEM AS NATURAL SELF-REGULATION MECHANISM OF EDUCATIONAL PROCESS.** The following paper is devoted to the problem of elaboration of the estimation system, which allows to reflect the level of student's independence in achieving educational result in a most complete and objective form. Authors suggested rating formula, which suppose a use of the special criteria, combining the estimation of the student's independence and their progress within semester. The conditions of its effective use are extracted.

Key words: the multirating estimation system, self-regulation of educational process, independence student's work.

P. 127. *Kruger E.E.* **THE MAIN STRATEGIES OF THE MAINTENANCE AND THE DEVELOPMENT OF THE PSYCHOLOGIST'S PROFESSIONAL HEALTH.** Theories and practice of the ways of maintenance and the development of the psychologist's professional health are under analysis. The psycho-pedagogical directions of the maintenance and the development of the psychologists' professional health are shown and generalized. The strategies of the maintenance and the development of the psychologist's professional health have been formulated.

Key words: psychologist's professional health, pedagogical activity, strategies, development, maintenance.

P. 130. *Lashkova L.L.* **METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE PROCESS OF TRAINING OF THE EFFECTIVE COMMUNICATION THE FUTURE TEACHERS AT THE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT.** The article covers the theoretical methodological bases of the concept of training students of the effective communication which determine the battery of the proper methodological approaches. The author's view-point on the realization of the hermeneutic, system, active and problem-communicative approaches to the communication training at the pedagogical higher educational establishments is presented.

Key words: theoretical methodological bases, the methodological approach, the effective communication teaching, the pedagogical process, the teacher of preschool education.

P. 134. *Balanyk N.A.* **THE USE OF THE METHOD OF FACILITATION IN LABWORK.** The article deals with the method of facilitation (group work) in training the teacher of technology. As the method is little investigated, the author proves its necessity and effectiveness in the context of "The Basic Principles of Creative Engineering Activity" theoretical Course.

Key words: facilitation, group work, teacher of technology.

P. 136. *Frolovskaya M.N.* **PROFESSIONAL IMAGE OF THE WORLD OF THE TEACHER AS FOUNDATION OF PEDAGOGICAL CULTURE.** In article various aspects of a multidimensional phenomenon «a professional image of the world of the teacher» are considered through its interaction with foundations of pedagogical culture: a scientific picture of the world, pedagogical ideology, the self-concept of the teacher. Value, ontologic, methodological components of a professional image of the world of the teacher as kernels of pedagogical culture are discussed.

Key words: the professional image of the world of the teacher, foundations of pedagogical culture, higher pedagogical education.

P. 141. *Amosova U.A.* **TO THE QUESTION ABOUT COMPETENCES OF A FUTURE PEDAGOGUE IN THE SPHERE OF HEALTHY LIFE-STYLE VALUES FORMATION.** In this article the key competences of a future pedagogue in the sphere of healthy life-style values formation are represented. Significance of competence approach in the sphere of specialist's training is considered. The author reveals such notions as "value", "health" and "healthy life-style".

Key words: competences, competence approach, value, health, healthy life-style.

P. 144. *Galakhova E.S.* **VOCATIONAL FORMATION OF COLLEGE STUDENT IN EDUCATIONAL ACTIVITY: CONCEPTUAL AND TERMINOLOGICAL ASPECT.** In the article the conceptual and terminological system of research of a problem of vocational formation of college student in educational activity is represented.

Key words: personality, education, vocational formation, activity, educational activity.

P. 147. *Gnedyh V.N.* **ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EFFECTIVE FORMATION OF FUTURE JURISTS' COMMUNICATIVE CULTURE.** In the article the organizational and pedagogical conditions of formation of future jurists' communicative culture are revealed. As the reason of their selection the author considers aspects of projection of a process of future jurists' communicative culture formation, marks out destination component, content and technological component, organizational and effective components of the process.

Key words: communicative culture, vocational training, organizational and pedagogical conditions, process of formation of communicative culture.

P. 149. *Grishin A.V.* **FORMATION OF VOCATIONAL SCHOOL SPECIALIST'S COMPETITIVENESS ON THE BASIS OF SEMINAR-TRAINING.** The article represents a technology of formation of competitiveness of technical secondary school specialists on the basis of seminar-training; the seminar-training includes diagnostic, educational and constructive seminars.

Key words: pedagogical technologies, innovative activity, competitiveness of specialists, seminar-training, types of seminar-training.

P. 152. *Grishin A.V.* **VOCATIONALLY COMPETITIVE SPECIALIST – IS AN AIM, A CONDITION AND A RESULT OF TRAINING OF TECHNICAL SECONDARY SCHOOL STUDENTS.** The article deals with the organizational aspects of decision of a problem of competitive specialists' vocational training. For the purpose of decision of the problem the author works out an algorithm of combined educational and vocational activity and vocational training of students of secondary vocational education establishment, and also the conditions of effective development of competitiveness of technical secondary school students are identified.

Key words: competitiveness, vocational training, combine activity, pedagogical conditions of development of vocational competitiveness of specialists.

P. 155. *E.V. Gustomyasova* **PEDAGOGICAL CONDITIONS OF METHODOLOGY OF HEALTH-IMPROVING PHYSICAL TRAINING ON AN ENTERPRISE IN MODERN ECONOMICAL CONDITIONS.** This article represents pedagogical conditions of realization of methodology of health-improving physical training; this methodology introduces for printer workers in modern economical conditions. Methodology of increasing of capacity for work, saving and strengthening of able-bodied persons' health, has specific peculiarities and a complex of means,

forms and conditions of realization, which are ensured health-improving, social and economic effectiveness of the methodology.

Key words: methodology of health-improving physical training, pedagogical conditions of realization, health of able-bodied persons.

P. 158. *Korneeva N.U.* **A SYSTEM OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF HANDICAPPED STUDENTS IN THE ACTIVITY OF PEDAGOGUES OF VOCATIONAL TEACHING.** This article represents a system of social and pedagogical support of handicapped students in the activity of pedagogues of vocational teaching. The author reveals a content aspect of the system; this aspect is represented as an aggregate of cognitive, motivational and practical components.

Key words: system, aim, social and pedagogical support of handicapped students, vocational direction, criteria and results of effectiveness of social and pedagogical support.

P. 161. *Kurnosova S.A.* **PARTICIPATIVE APPROACH AS METHODOLOGICAL AND TECHNOLOGICAL BASIS OF STUDENTS' PREPARING TO THE PEDAGOGICAL DESIGN PROJECTION.** The article deals with the foundation of methodological and technological basis of students' preparing to the pedagogical design projection. In the capacity of the basis the author sees a participative approach, as it satisfies the requirements of modern educational system and of future pedagogues' vocational training, and also of the specific of their future activity in the conditions of information society.

Key words: pedagogical design, projection of pedagogical design, approach, participations, participative approach, training of college students.

P. 163. *Laktionova U.S.* **REALIZATION OF TRAINING AND DIDACTICAL COMPLEXES OF DEVELOPMENT TEACHING OF INFORMATION SCIENCE IN THE EDUCATIONAL PROCESS.** In the article the author considers the results, which were received in the process of experimental work by realization of pedagogical conditions (which were pointed out by the author) of effectiveness of development teaching of informational science in the eleventh class of comprehensive school on the basis of training and didactical complex.

Key words: development teaching of information science, information and communicative technologies, training and didactical complex, experimental work.

P. 166. *Plotnikhova E.B.* **DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL CULTURE OF STUDENTS OF MODERN HUMANITARIAN COLLEGE BY THE MEANS OF EDUCATIONAL TRAINING.** This article represents a model of development of intellectual culture of humanitarian college students. Describing of the model has theoretical and practical significance. It is so current and specific at the present time because of its following to the direction of training of students as the future specialists.

Key words: intellectual culture of humanitarian college students, educational training of students, intellectual and moral approach to the college education, organized intellectual socialization of students, social and ethic concept of intellectual labour organization.

P. 169. *Stepanova T.P.* **ACTIVE CHARACTER OF LEISURE COMMUNICATION.** In the article a leisure communication is considered as interaction of a person with a person, and also the author considers the subjective side of the process and the significance of leisure communication in development and consolidation of subjects.

Key words: communication, leisure communication, activity, interaction, a subject of interaction and of leisure communication.

P. 171. *Guriev A.I.* **SOCIOCULTURAL PHENOMENON PROFILES IN MODERN EDUCATION SYSTEM.** Traditional non-core training students led to a breach of continuity of education between school and university. In high school formed a strong opinion about the need for additional training high school students. The article describes the experience of this area.

Key words: professional self-development, individual and personal approach, self-esteem.

P. 173. *Kostenok P.I., Kuznetsov A.N.* **PROFESSIONAL ACTIVITY OF FOLK AND ART CULTURE TEAM LEADER (SOCIOCULTURAL AND PEDAGOGICAL ASPECT).** The article reveals the author's vision of a problem to define the essence and content of professional activity of the head of folk and art culture (FAC) team; interprets such definitions as "activity", "professional activity", "competence"; particularities, types and aspects of the review of relevant specialists' profes-

sional activity are allocated and justified; an importance of socio-cultural competence development of future FAC team leaders in establishments of professional education is updated.

Key words: activity, professional activity, competence as a condition and a result of activity, particularities, types and aspects of the review of professional activity of folk and art culture team leader, socio-cultural competence.

P. 175. *Zavrazhnov V.V., Schelina T.T.* **PROFESSIONAL SELF FUTURE EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS.** The article presents the theoretical and applied materials research, revealing the features of professional self-determination of future educational psychologists, the possibility of Psychology and Education to ensure its in the process of training in high school.

Key words: professional self-determination, vocational training, spiritual and value orientation, value-sense sphere, psycho-pedagogical support of professional self-determination of future educational psychologists.

P. 178. *Jamaltdinov I.I.* **FROM THE HISTORY OF TATAR FOLKLORE PUBLICATIONS. (MIDDLE OF XX CENTURY).** A great indexes of the level of the development of the folcloristiki are scientific editions – collections of the works of the people arts. The article is devoted to this problem. In this aspect the Tatar folcloristiki of 40-60 years of the XX century achieved considerable achievements. More than 20 scientific collections of two types were prepared and published. The first type included all the main genres of the Tatar folklore, the second type is devoted to one of the genres.

Key words: folcloristiki, folklore, scientific editions, collections of the works of the people arts, Hamid Jarmi.

P. 180. *Minnullin B.K.* **THE NEWSPAPER “BORHANE TARAQKIY” AND ITS GRAPHICAL AND PHONETICAL FEATURES.** This study illustrates general historical, linguistic and political situation of Astrakhan province in the beginning XXth century, also it touches on premises of appearance in the province Tatar periodicals and emphasizes the positive moments from it, that is the establishment of Tatars, and its mentality. Also graphical and phonetical features of Tatar newspaper “Borhane Tarakkiy” were analysed in that study.

Key words: Astrakhan, periodicals, the newspaper “Borhane Tarakkiy”, graphics and phonetics, Arabic script, old script, vowel sounds, consonant.

P. 183. *Nehvaydovich L.I.* **TRADITIONS OF THE RUSSIAN REALISTIC SCHOOL IN THE ALTAI LANDSCAPE PAINTINGS IN THE SECOND HALF OF THE XXTH CENTURY.** The article discusses the connection between the art of Altai painters in the second half of the XXth century and the main elements of the Russian national landscape school. It has been proven, that the variety of art styles based on the interpretation of the Russian realistic school traditions has successively appeared in the Altai landscape paintings.

Key words: Russian realistic landscape tradition, Altai landscape paintings in the second half of the 20th century, thematic typology, principles of tonal decoration painting, lyricism.

P. 186. *Todorova N.V.* **MUSICAL ART AND ITS INFLUENCE ON THE SOCIETY IN THE CENTURY OF INFORMATIONAL TECHNOLOGIES.** The article views the tendencies in the modern musical art. The author analyses positive and negative trends of influence of the musical art to the spiritual world of a contemporary person. The main idea of the article embraces the research of the biological factor of music through mass media (TV, radio, Internet) over the society.

Key words: music, musical art, technical scientific progress, informational technologies, spirituality, quasispirituality, mass culture, high art, biological factor, dialogue of cultures.

P. 189. *Morgun E.A.* **CONCEPTUAL ORGANISATION OF INAUGURAL SPEECH COMPOSITIONAL STRUCTURE: COGNITIVE AND PRAGMATIC ANALYSIS (based on the example of American presidents’ inaugural speeches).** The article is devoted to the consideration of conceptual organisation of inaugural speech compositional structure in the light of cognitive and pragmatic analysis. In the paper we research constituent elements, reflecting ethnic and cultural realities, idealistic principles, traditional ideological values and national mentality of the society – concepts – in the composition of inaugural speeches and their pragmatic effect.

Key words: composition, compositional structure, concept, system of concepts, inaugural speech, presidential address, cognitive and pragmatic analysis.

P. 191. *Sitnikova N.V.* **THE CITY COLOUR AS THE ART OF CITY IMAGE ORGANIZATION.** While forming city extents and city color space, logical interaction among utilitarian-practical issues, engineering-technological decisions and artistic-esthetic conception is necessary. This triune objective is the essence of architecture that is unique and different from other art forms. The city color is the art of city image organization.

Key words: the city Colour, the city Colour space, the art of city image organization.

P. 194. *Tolstosheeva L. Y.* **THE SEMANTICS AND THE FUNCTIONS OF NUMBERS IN A TEXT ON THE EXAMPLE OF V.V. KHLBNIKOV’S WORKS.** The article describes nominations of numbers in Khlebnikov’s works. The analysis of semantics of numbers in texts of the poet allows to distinguish numbers of the symbolical substance and numbers of mixed text semantics from the point of view of cognitive and discursive meaning of number with documentary factual substance.

Key words: a semantic field, a lexeme, number, concept, semantics, Khlebnikov, the theory of numbers, futurism.

P. 196. *Sheremetjeva O.A.* **EPISTOLARY AND POETIC DIALOGUE BETWEEN R.M. RILKE AND M.I. TZVETAEVA.** The article presents the analysis of two poems. They are «Elegy to Marina Tzvetayeva-Efron» by R.M. Rilke and «New Year’s poem» by M.I. Tzvetayeva. Appeared as the result of their correspondence in 1926. Basic poetic features are displayed in these poems, parallels are observed.

Key words: R.M. Rilke, M.I. Tzvetayeva, elegy, poetic dialogue.

P. 200. *Karelskaya E.N.* **RATING COMPONENT OF CONJOINT COMPLEX WORDS AS ONE OF MEANS OF MENTALITY RUSSIAN EXPRESSION.** The article deals with complex conjoint words from the point of view of expression of an ethical and aesthetic rating in view of features of Russian perception of world around. The interrelation of an ethical and aesthetic rating comes to light at the characteristic of the person.

Key words: a picture of the world, a rating component.

P. 201. *Shenkneht T.V.* **SUBJECT-OBJECT SCOPE OF THE LINGUISTIC PROGNOSIS.** The present paper is devoted to the research of the subject and the object of the linguistic prognosis. The subject is the person, who perceives or commits the speech act. The article differentiates between the object of naming (referent) and the object of prognosis (set of the communicants’ dimensions).

Key words: linguistic prognosis, subject, object, referent, linguistic identity.

P. 205. *Silchenko E.V.* **PECULIARITIES OF VERBALIZATION OF ANTHROPOLOGICAL CODE OF METAPHORS WITH NEGATIVE ELEMENT.** The purpose of this article is to reveal causes of using of the lexeme with the help of linguistic prognostication. The choice of metaphors is predetermined first of all by immanent features of speaker.

Key words: metaphor, prognostication, personality, communicative situation.

P. 210. *Tatarintseva E.N.* **ORTHOGRAPHY AND LINGUAPERSONOLOGY EXPERIMENT: THEORETICAL PRINCIPLES AND PROCEDURES OF REALIZATION.** The article describes principles of the orthography objective study within the framework of the experimental research and procedures of the very experiment, revealing peculiarities of realization of orthographic ability by native speakers in process of writing and reading.

Key words: linguistic experiment, linguapersonology, linguistic personality, linguistic ability, orthographic ability, orthography, writing, reading.

P. 213. *Chugunekova A.N.* **VERBS OF CONDITION AS A FUNCTIONAL-SEMANTIC CLASS OF WORDS OF THE KHAKASS LANGUAGE.** The paper dwells upon lexico-semantic groups (LSG) of verbs of condition of the contemporary Khakass language which are united by a general meaning “manifestation of a condition”. It is a numerous class of verbs. The total amount of analysed verbs excepting aspect analytic derivatives is 50 units.

Key words: semantics, lexical meaning of a word, condition, quality, lexico-semantic group, lexico-semantic variant, verbs of condition, verbs of quality formation, verbs of quality manifestation, verbs of qualitative condition alteration, verbs of quantitative condition alteration.

P. 217. *Bartyshova S.A.* **PLASTIC EXPRESSIVENESS OF THE FINE ARTS.** The author depicts conceptions of painting which belong to the field of artistic style and classifies them from the point of "pictorial" and "plasticity". These outlooks are analyzed with the help of comparative method. This work draws attention to poor theoretical research of "plasticity", which is one of the principal characteristics of pictorial expressiveness of shape. The main characteristics of plastic expressiveness of shape are distinguished in this work.

Key words: picturesqueness, plasticity, treatment of light and shape, (chiaroscuro), space, relief of paint and chiaroscuro modelling, oil-paint, paint dab, manner of technique.

P. 219. *Naumova V.I.* **ARCHITECTURE AND ARCHITECTURAL EDUCATION AS THE ART OF PROFESSIONAL CHALLENGES.** The structural basis of the education process of the creative specialties is higher education the foregoing one is secondary education and the following part is professional training. The continuous consistent education provides the creative and innovative character, development and operative renewal of the education during the whole process, practical application and its up-to-date features. Continuous consistent creative education is provided by the conditions and the guarantee of the education quality and the firmness erudite of general subjects.

Key words: creative education, the peculiarities of continuous creative education, sintes of architecture practice and education.

P. 222. *Kolesnikova E.A.* **RUSSIAN LINGUISTIC TERMINOLOGY AT THE PERIOD OF FORMATION (THE END OF XVIII – THE BEGINNING OF XX CENTURY).** The article describes a little-investigated period of Russian linguistic terminological development – the end of XVIII – the beginning XX. In this work we considered peculiarities of the system of Russian linguistic terminological sphere and reasons of their origination.

Key words: the formation of linguistic terminology, system relations at the Russian linguistic terminology sphere, the tracing of terms.

P. 226. *Baksheyeva M.Y.* **THE MODERN METHODOLOGIES OF STUDY OF MONTAGE IN ART.** The article is devoted to the theoretical study of the montage in Art from the position of the sinergetics, deconstruction and communication theory. There is an analyze of the montage as a method of perception and reflection of reality in the Art. The article touch as upon the montage as a component of postmodernism esthetics.

Key words: montage, information, sinergetics, deconstruction, communication, postmodernism.

P. 228. *Kolosov R.V.* **EXPRESSIVE MEANS OF THE SOLO PERFORMANCE (ON THE MATERIAL OF THE THEATRICAL ART OF RUSSIA OF THE XX-TH CENTURY).** In the article the review and the analysis of the basic expressive means of a solo performance on the basis of a creative heritage of the great Russian actors creating in the XX-th century is carried out.

Key words: solo performance, expressive means, gesture, rhythm, scenic space, requisite.

P. 230. *Rylova E.V.* **EFFICACY OF SOCIAL ADVERTISEMENT: SOCIOLINGUISTICS ASPECT.** In the work the status of the allocation in the modern social advertisement is analyzed, the importance of the vocatives is emphasized. The functioning of the appeals in the modern advertisement is understood as a sociolinguistics problem. The model of sense of the social advertisement, which increase its efficacy, is given

Key words: social advertisement, allocution, vocative, social status, appeal, slogan, cultural constants, stereotype, model of sense.

P. 233. *Silchenko E.V., Shenkneht T.V.* **ASYMMETRY AS THE FACTOR OF THE PROGNOSIS OF THE REFERENT'S QUALITIES (ON THE NAMINGS IN ENGLISH AND GERMAN LANGUAGES).** The present paper is devoted to the research of the asymmetric anthroponomical sayings, for which is characteristic the discrepancy between the named and the naming. The productive way of their forming is the metaphoric transfer. The analysis of such naming gives possibility to prognosis the referent's qualities.

Key words: asymmetry, anthroponomical saying, metaphor, prognosis, referent.

P. 236. *Nikroshkina S.V.* **EXPERIMENTAL RESEARCH OF THE PERCEPTION OF CHINESE, ENGLISH AND ARMENIAN PHONEMES BY RUSSIAN-LANGUAGE SPEAKERS.** The article presents the analysis of psycholinguistic experiments revealing the perception of Chinese, English and Armenian phonemes by native Russian-language speakers with no knowledge of the languages mentioned above.

Key words: psycholinguistic experiment, perception, phonemes, unrelated languages.

P. 241. *Naeva A.I.* **FIRE CULT IN CALENDAR NATIONAL HOLIDAYS AND FAMILY-CEREMONIAL PRACTICE OF ALTAIANS.** Fire cult in a ceremonial life of the Altay people has the important role. So, special value to fire is taken away in calendar national holidays and family-ceremonial practice. Many Altay ceremonial calendar holidays were marked in strictly certain days of year during which time various ceremonies were made. Calendar holidays " Chaga bajram" and "Dylgajak" began special ritual of worship fire and sacred mountains of Altai. In an ordinary life honouring of fire at Altaians occurs constantly.

Key words: ritual, a ceremony, an altar, biagopozhelanie, honouring.

P. 243. *Gizatova G.K.* **ON TYPOLOGY OF PHRASEOLOGICAL UNIVERSALS.** In this paper a typology of phraseological universals is put forward. The topic under discussion is timely because the study of phraseology in the aspect of linguistic universals is a new direction in the language research. The main methodological principle of the study is dialectics of universal and specific features of language.

Key words: typology, phraseological universals, cognitive, linguistic proper, semantic field, thesaurus.

P. 246. *Lueders T.M.* **VARIABLE APPROACH TO DEFINITION OF REGULATORY SPEECH ACTS PRESENTED IN MODERN SCIENTIFIC RESEARCHES.** The article clarifies an urgency of specification of a terms framework in the field of functioning of regulatory speech acts in a context of variable approach. The fact is logically proved by the author's substantial analysis of actual aspects in definition of essence of concept «regulatory speech act» presented in modern scientific researches (2005-2009).

Key words: speech act, regulatory speech act, regulatory strategies, regulatory tactics, regulatory speech strategies and tactics, communicative approach in linguistics, pragmatic approach in linguistics.

P. 249. *Sheremetjev O.V.* **«TIME OF GLORY AND DELIGHT!», THE ACADEMIC PAINTING IN RUSSIA THE MIDDLE - 2-ND HALF XIX CENTURY ABOUT FEATS OF THE RUSSIAN WEAPON IN WARS WITH NAPOLEONIC FRANCE.** In the publication it is spoken about the most typical representatives of a domestic academic battle-piece painting of the middle - 2-nd half XIX century representing episodes of Napoleonic wars. For the first time or anew is investigated a number of battle products of V. Timma, G.(B.) and Willewalde, is shown communication of their creativity with realistic, perambulation art and an outstanding role in becoming and development of Russian battle school.

Key words: the academic painting, battle-piece painting, f Russian battle school.

P. 252. *Zhatkin D.N., Komoltseva E.V.* **THE SOLDIER'S DREAM» OF THOMAS CAMPBELL IN THE HISTORY OF THE RUSSIAN LITERATURE*.** The article presents the analysis of Thomas Campbell's poem «The Soldier's Dream» (1804) understanding in the Russian literature of the XIX – XX centuries. It is noted that a variation on the theme from Campbell «Son ratnika», created by I.I. Kozlov in 1827, was the first fact of the Russian literature address to the creative work of the English poet-painter of the battle pieces, it carried events, lacking any concrete place and time of action, into the Russian reality. The outline of the original was used to show the senses and spirits of the Russian soldier, who felt nostalgia, realized the danger and at the same time understood the necessity of the soldier's duty. In 1901 A.P. Koltonovskiy created a poem «Son soldata» on «the plot from Campbell», in which, however, he didn't reach any considerable originality; in 1942 Yu.D. Levin got interested in the English author's literary work, which reflected his own feelings during the war, and made a translation close to the original. The comparison of «The Soldier's Dream» interpretations, given in the article, allows us to

determine the tendencies of the Russian poetic translation evolution in the XIX – at the first half of the XX century.

Key words: Th.Campbell, literary translation, English Romanticism, poetry, intercultural communication, Russian-English literary and historical-cultural relations, tradition.

P. 257. *Barmin V.V.* **TRADITION CEREMONY AS FORM OF MAINTENANCE SPIRITUAL HERITAGE RUSSIAN – GERMAN WHICH LIVES IN THE ALTAI TERRITORY.** In the article author consider the form of maintenance spiritual heritage Russian- German which lives in the Altai territory (as an example confessional feasts) by way of tradition ceremony.

Key words: spiritual heritage, ethnic culture, tradition, ceremony, feasts, confessional peculiarities.

P. 260. *Kuzhuguet A.K.* **"RUSSIANS IN TUVA" RESEARCH IN A CULTUROLOGICAL ASPECT. TO THE QUESTION OF METHODOLOGY.** The article shows the problems of methodology of a joint monograph of Tuvinian scientists-culturologists about contribution of Russian scientists and artists to the development of national culture. The theme is very important for scientists and experts who work out concepts and programs of development of culture and for all who are interested in history and culture of Tuva.

Key words: culture values, mentality, Siberian migrants, specialists, rapid modernization of culture, the feeling of national inferiority

P. 262. *Lipovtseva A.V.* **GAME THEORY OF CULTURE: SOCIAL-CULTURAL ASPECTS.** It is analyzed in the article concepts of native and foreign theorists, which are connected with game theory of culture. Here are researched the functions of plays and their classifications. Here are also found out psychological, pedagogical and cultural potentialities of the mentioned form of culture.

Key words: theory of game, childhood, child's games, game communication.

P. 264. *Beloshapka G.L.* **TO THE QUESTION OF INTEGRITY OF CULTURE OF NATIONAL SOCIETY.** This article contains the question of the ethnic culture of a combination of cultural elements and structures which possess ethnical specific features and the ethnic differential and ethnic integrated meaning his a multifunctional formation. The author gives cultural components description which forms the culture of national community. The culture as a source of the integrated education and the unity of personal elements in the local society adds the integrity of the national community and an integrated effect.

Key words: national unity, ethnic culture, ethnic cultural relation, structure, interpretation and differentiation of qualities.

P. 267. *Khilko N.F.* **DYNAMICS (CHENGES) OF FORMS OF THE CREATIVE COMMUNICATIONS IN SPHERE OF FILM-FESTIVAL MOVEMENT IN WELFARE SPASE OF OMSK AREA IN SECOND HALF XX –BEGINNINGS OF XXI CENTURY.** Article is devoted to dynamics of traditional and innovational forms of the creative festival communications in sphere of professional and amateur motion picture arts is proved. The given processes are considered on a background of a welfare context of Omsk area on examples эволюционирующих types and the forms of film festivals of the post-war period showing multifunctional displays of motion picture arts.

Key words: the creative communications, the welfare environment, professional and amateur motion picture arts, film-festival movement.

P. 268. *Gavrilov V.V.* **TO THE QUESTION OF ASPECTS OF STUDYING OF MODERN ADVERTISEMENTS.** The article presents the advertisements as specific linguistic and cultural phenomenon. Here are defined levels of analysis of the given phenomenon, its culturological potential.

Key words: advertisement, levels of analysis, economic, linguistic, psycholinguistic, ethic, culturological.

P. 270. *Matveeva M.V.* **PERCEPTION NABOKOV IMAGES OF AMERICA THROUGH CULTURE AND ITERATURE OF THE COUNTRIES. VV NABOKOV WORKED IN TWO LANGUAGES.** In

his works he displayed the culture of not only Russia, but America. In the article "Perceptions V.V. Nabokov image of America through culture and literature of the country "sets out a transition V.V. Nabokov, in his works into English, addresses the difficulties that accompanied this transition, the analysis of features the image of America created by the writer in his English works.

Key words: Culture, English prose V.V. Nabokov, bilingualism, dialogue of cultures, the image of America.

P. 272. *Bimurzaeva Z.E., Vinokurov Yu.I., Sakhy M.* **STUDY OF TANNING PROPERTIES OF ECOLOGICALLY SAFE CHROMIA-ALUMINA-ZIRCONIUM HETEROPOLYNUCLEAR COMPLEX COMPOUNDS.** The tanning properties of chromia-alumina-zirconium complexes are studied. It is found that they show high tanning qualities.

Key words: chromia-alumina-zirconium complexes, ecology, leather production, leather tanning technique.

P. 274. *Seitkaziev A.S., Vinokurov Yu.I., Musaev A.B., Aitekova K.U.* **ECOLOGICAL ASSESSMENT OF SALINE SOILS POLLUTION AND MEASURES ON WATER QUALITY IMPROVEMENT.** Different ways of water use of different mineralization in Republic of Kazakhstan are considered. The parameters are defined, and the techniques for the use of drain water for watering trees and grasslands.

Key words: ecology, saline soils, reclamation, techniques for the use of drain water.

P. 277. *Chernykh D.V.* **CYCLES AND SERIES OF GEOSYSTEMS DEVELOPMENT (STEPPE ZONE OF WESTERN SIBERIA).** In concrete geographical conditions morphological structure, functioning and dynamics of landscapes submit background in relation to landscapes to parametres. These parametres through existential interaction and the landscape neighbourhood will organise cycles and series of development of geosystems. Within a steppe zone of the south of Western Siberia 8 basis cycles of development of geosystems are allocated.

Key words: cycle, series, geosystem, steppe zone.

P. 280. *Robertus U.V., Puzanov A.V., Lubimov R.V., Arhipov I.A.* **ECOGEOCHEMISTRY OF MERCURY IN ENVIRONMENT AND ANTHROPOGENIC OBJECTS WITHIN THE AKTASH MINING AND SMELTING PLANT (REPUBLIC OF ALTAI).** Ore deposits are the natural geochemical anomalies that act as potential and real sources of toxic elements. As a result of natural ore destruction and the development of deposits the toxicants penetrate practically into all depositing and transporting environments. There exist complex natural-anthropogenic ecosystems the impact of which is not estimated yet and therefore is not predicted.

Key words: mercury containing waste, anthropogenic objects, leakage fluxes, migration and mobility of mercury, pollution sites, environments.

P. 283. *Klyuchnikov M.V., Paramonov E.G.* **ASSESSMENT OF LARCH AND FIR FORESTS IN THE OB REGION.** It was found that on the forest steppe sod-podzol sandy soil the growth rate of Siberian larch in height and diameter during the first three age classes was similar to the one of the Scotch pine. One more reason of introduction of larch and fir as forest cultures is the absence of serious damage from elks.

Key words: Siberian larch, fir, habitat conditions, forest cultures, growth rate.

P. 285. *Zhukova O.N., Bezmaternykh D.M.* **COMPOSITION AND STRUCTURE OF MACROZOOBENTHOS FROM THE KARASUK RIVER-LAKE SYSTEM (WEST SIBERIA).** The paper presents newly obtained data on the composition and structure of zoobenthos from Karasuk river and 14 lakes situated in Novosibirsk region. During the investigation 65 species of bottom-dwelling macroinvertebrates from 5 classes were revealed. The lakes are characterized by significant variation in zoobenthos abundance and biomass. It was found that a soil type has the greatest influence on zoobenthos development.

Key word: zoobenthos, Novosibirsk Region, Karasuk river.

ЮБИЛЕИ



За 35 лет существования наш вуз не только успешно прошел период своего становления как институт культуры, но и динамично развивался, постоянно наращивая свои качественные показатели. С 1996 года институт стал готовить кадры и для сферы профессионального искусства, в том числе – музыкантов, исполнителей, актеров драматического театра и кино, специалистов в области дизайна, режиссеров театрализованных представлений и праздников, и был переименован в Алтайский государственный институт искусств и культуры. В 2005 году с учетом высоких качественных показателей в развитии научно-творческого потенциала научно-исследовательской и издательской деятельности, повышения квалификации профессорско-преподавательского состава приказом Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки вузу был установлен государственный аккредитационный статус «Академия».

Академия сегодня – это ведущий центр многоуровневой подготовки высококвалифицированных специалистов. Образовательный процесс включает довузовскую подготовку, подготовку специалистов, магистров, дополнительную подготовку, переподготовку, повышение квалификации, аспирантуру. В структуру вуза входят четыре факультета: информационных ресурсов и дизайна, художественного творчества, музыкальный, хореографический, институт дополнительного образования, научная библиотека, издательство, музей, учебно-методическое управление, отделы организации научно-исследовательской работы, воспитательной работы, информационных технологий, концертно-продюсерский центр, концертный зал, учебный театр, центр содействия трудоустройству выпускников и другие подразделения.

Кроме этого, академия реализует уникальную для России программу художественного воспитания детей с трехлетнего возраста. Опыт художественного образования и воспитания в академии получил признание в Сибирском федеральном округе, и на базе вуза образован «Западно-Сибирский академический округ художественного образования», объединивший 64 субъекта.

За эти годы подготовлено около 13 тысяч высококвалифицированных специалистов социально-культурной, экскурсионно-туристической, народно-художественной, библиотечно-информационной, музейной, инструментально-исполнительской, музыкально-образовательной, режиссерской, актерской и дизайнерской деятельности.

Среди выпускников свыше сорока человек имеют почетные звания федерального значения, значительная часть выпускников занимает ключевые посты в органах муниципального управления, руководит учреждениями культуры, успешно возглавляет творческие коллективы. В сложных условиях рынка труда трудоустройство выпускников академии по специальности сразу по окончании учебы ежегодно составляет 96–98%. Большинство остается работать в Сибирском регионе. Специалисты, подготовленные в академии, составляют основные творческие и педагогические силы ведущих учреждений культуры Алтайского края, Новосибирской, Омской, Томской областей, Республик Алтай, Тыва, Саха и других регионов. Многие из них работают в странах ближнего и дальнего зарубежья.

Сегодня в академии обучение студентов осуществляется (в том числе и в магистратуре) по 12 специальностям и 28 квалификациям, аспирантов – по трем специальностям. С 2009 года начата реализация образовательной программы среднего профессионального образования. Повышение квалификации и переподготовка работников культуры ведется по 32 лицензированным программам. В академии создана и эффективно действует система непрерывного образования.

Значительно повысился качественный уровень профессорско-преподавательского состава. Около 70% штатных преподавателей имеют ученые степени и звания, в том числе 20,3% – доктора наук, профессора, 17 человек удостоены почетных званий федерального значения. Кроме того, в научно-образовательном творческом процессе академии активно участвуют мастера сцены, ведущие педагоги столичных и зарубежных вузов, деятели искусств.

Системно и целенаправленно совершенствуется информационно-методическое обеспечение учебного процесса и его развития. За последние три года создано 36 учебников и учебных пособий с грифами УМО и Министерства образования и науки. Ежегодно издается более 500 наименований учебной и научно-методической литературы, хрестоматий, лекций и словарей, репертуарных сборников и методических рекомендаций.

Ежегодно растут объем, масштабы и содержание научно-исследовательской работы в академии. Только за последние 5 лет ученые вуза приняли участие в 22 международных научных конференциях, 10 из которых проведены на базе академии.

Научная деятельность ведется в основном по двум масштабным научным темам: «Сохранение и воспроизводство историко-культурного наследия народов Сибири», «Художественное образование как объект культурной политики региона». В вузе развивается 5 научно-исследовательских направлений под руководством докторов наук: «Библиосоциология и библиосоциальная работа» (доктор социологических наук, профессор Р.А. Трофимова); «Персоносферное и персонолитическое исследование художественной культуры народов Сибири (доктор культурологии, профессор Л.П. Гекман); «Динамика социокультурных процессов в Сибири: теория, история, методика, практика» (доктор педагогических наук, профессор С.Б.

Брижатова); «История культуры Сибири и Алтая» (доктор исторических наук, профессор А.Р. Ивонин); «Становление Западно-Сибирской школы бальной хореографии» (кандидат педагогических наук, доцент С.Н. Темлянцева).

Кроме того, научные лаборатории, осуществляя программы научно-исследовательской деятельности в русле действующих в вузе научных тем, объединяют преподавателей и сотни студентов в совместной научной работе.

В академии действует межрегиональный докторский диссертационный совет по защите диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора педагогических наук по специальности 130005 – теория, методика и организация социально-культурной деятельности. Ежегодно издается более 30 научных и творческих монографий.

Активно развиваются международные связи, научно-творческое сотрудничество. Многие международные акции стали традиционными, такие как научно-практическая конференция «Туристско-рекреационные ресурсы Алтайского региона: проблемы и перспективы использования» (партнеры – Казахстан, Монголия, Республика Алтай), международный форум «Россия – Германия: диалог культур, взаимопонимание наций», фестиваль театральных школ «Сердце Азии», методологический семинар «Большой Алтай: опыт трансграничного взаимодействия» и другие. Совместно с учеными Академии наук Монголии создана полнотекстовая база данных «Культура народов Алтай-Саянской горной области». Проект по созданию трансграничной биосферной территории этого ареала разрабатывается вместе с учеными Монголии, Китая, США.

Художественно-концертную деятельность успешно осуществляют более 20 учебно-художественных коллективов. Интенсивная творческая и концертно-исполнительская деятельность, участие в работе творческих союзов и организаций, творческих исполнительских коллективов, в оргкомитетах и жюри фестивалей позволили академии стать центром всей художественно-творческой жизни региона.

Академия славится созвездием своих учебно-творческих и профессиональных коллективов, таких как: оркестр русских народных инструментов, художественный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Н.В. Серегин; русский народный хор, руководитель – доцент Н.И. Бондарева; академический хор, руководитель – доцент, заслуженный работник культуры РФ А.Б. Тарнецкий; инструментальный ансамбль «Руснари», художественный руководитель – декан факультета, заслуженный деятель Всероссийского музыкального общества Н.В. Крючкова; казачий ансамбль «Вечерки», художественный руководитель – доцент Н.И. Бондарева; фольклорный ансамбль «Узорье», художественный руководитель доцент О.С. Щербакова; ансамбль народной песни «Ладо», художественный руководитель старший преподаватель И.Н. Соловьева; ансамбль алтайской народной музыки «Тенгри», художественный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент, заслуженный работник культуры РФ В.П. Фомин; ансамбль народного танца «Сибирь», художественный руководитель – доцент, заслуженный работник культуры РФ Е.Б. Овчаренко; балетмейстер – доцент Г.П. Молявко; ансамбль бального танца «Фокстрот», художественный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент С.Н. Темлянцева и другие.

Большого творческого успеха добились кафедры театральной режиссуры и актерского мастерства, заведующий – кандидат искусствоведения, профессор Е.Ф. Шангина, в подготовке специалистов, в постановке спектаклей, в том числе и с профессиональными театрами силами преподавателей и студентов; режиссуры праздников и театрализованных представлений, заведующий кафедрой Л.Ф. Черкашенинов – кандидат педагогических наук, доцент, заслуженный работник культуры РФ. Без этой кафедры не обходится ни один значимый праздник в городе. Большой вклад в развитие культурно-досуговой деятельности региона вносит коллектив преподавателей и студентов кафедры социально-культурной деятельности, руководитель – доцент, заслуженный работник культуры РФ А.Д. Плюснин.

Творческую традицию академии достойно продолжают преподаватели, студенты специальности «Дизайн». Они стали дипломантами целого ряда всероссийских и межрегиональных конкурсов дизайн-проектов и выставок (г. Казань, Иваново, Сочи, Чебаксары, Тюмень, Санкт-Петербург, Москва).

В вузе активно развивается студенческое самоуправление, активно действуют студенческий клуб, профсоюзная организация. Значительно укрепилась материально-техническая база, студенческие общежития традиционно занимают призовые места в смотре-конкурсе студенческих общежитий г. Барнаула.

В вузе динамично развивается информатизация учебного процесса. Обучение современным компьютерным и телекоммуникационным технологиям проводится в специально оборудованных современной компьютерной техникой аудиториях. Все учебные корпуса подключены к открытому доступу в сеть Интернет.

Более 150 преподавателей и сотрудников академии награждены за высокие достижения в научно-педагогической и трудовой деятельности правительственными наградами, почетными грамотами Министерства образования и науки, Министерства культуры, Центрального комитета профсоюза работников культуры, Администрации края и Краевого законодательного собрания, управлений края по образованию и делам молодежи, по культуре и архивному делу, муниципальных органов власти.

Особая гордость академии – студенты. На их счету тысячи концертов, социально значимых акций, сотни наград и побед на различных конкурсах и фестивалях.

Встречая 35-летний юбилей, Алтайская государственная академия культуры и искусств с оптимизмом смотрит в будущее!

Ректор Алтайской государственной академии культуры и искусств,
профессор А.С. Кондыков

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

- А**
Авдеева Н.В. 107
Айтекова К.У. 274
Амосова Ю.А. 141
Анохина Н.В. 53
Архипов И.А. 280
Атращенко А.Н. 114
- Б**
Бакшеева М.Ю. 226
Баланюк Н.А. 134
Барнин В.В. 257
Бартышева С.А. 217
Безматерных Д.М. 285
Белошапка Г.И. 264
Бимурзаева З.Е. 272
- В**
Веснина Л.В. 11
Винокуров Ю.И. 272, 274
Волгунов В.А. 86
- Г**
Гаврилов В.В. 268
Галахова Е.С. 144
Гизатова Г.К. 243
Гнатыхина Е.А. 60
Гнедых В.Н. 147
Гогленков А.М. 13
Гришин А.В. 149, 152
Гурьев А.И. 171
- Густомьясова Е.В. 155
- Д**
Дмитриева Н.В. 71
Дроздова С.А. 71
- Ж**
Жаткин Д.Н. 252
Жукова О.Н. 285
- З**
Завражных В.В. 175
Зилева В.В. 6
- И**
Ивойлова Л.В. 92
Ищук А.М. 125
- К**
Казанцев А.С. 47
Карельская Е.Н. 200
Ким М.Г. 103
Клюкина А.И. 94
Клюхина А.И. 45
Ключников М.В. 283
Ковальчук Ф.А. 9
Козина О.В. 32
Колесникова Е.А. 222
Колосов Р.В. 228
Комольцева Е.В. 252
Корнеева Н.Ю. 158
Костенко П.И. 173
Кригер Е.Э. 127
- Кужугет А.К. 260
Кузнецов А.Н. 173
Курносова С.А. 161
- Л**
Лактионова Ю.С. 163
Лашкова Л.Л. 130
Лебедева Е.А. 109
Липовцева А.В. 262
Лыгина Н.И. 109
Любимов Р.В. 280
Людерс Т.М. 246
- М**
Макаренко О.В. 109
Малиновская С.М. 76
Мальшев А.А. 91
Мальцев Ю.Н. 119
Малынов Е.А. 96
Марчук Н.Ю. 22
Матвеева М.В. 270
Медникова С.В. 37
Миннуллин Б.К. 180
Моргун Е.А. 189
Моторинский Ю.А. 119
Мусаев А.И. 274
- Н**
Наева А.И. 241
Наумова В.И. 219
Нехвядович Л.И. 183
- Никрошкина С.В. 236
Новичихина Т.И. 116
- О**
Овчаров А.В. 122
Оленина Г.В. 99
Орехова И.Л. 28
- П**
Павлов Ф.М. 116
Панова Н.В. 63
Парамонов Е.Г. 283
Перегудов А.В. 57
Плотникова Е.Б. 166
Постникова М.И. 78
Пузанов А.В. 280
Пушкарева Т.П. 24
- Р**
Робертус Ю.В. 280
Родионов Е.Д. 125
Рылова Е.В. 230
- С**
Сахы М. 272
Сейтказиев А.С. 274
Сидоров С.В. 68
Сильченко Е.В. 205, 233
Ситникова Н.В. 181
Степанова Т.П. 169
- Т**
Татаринцева Е.Н. 210
Терновая Г.В. 17
Тодорова Н.В. 186
Токарева О.В. 122
Толстошеева Л.Ю. 194
- Ф**
Фроловская М.Н. 136
- Х**
Харламов И.С. 116
Хилько Н.Ф. 267
- Ч**
Черных Д.В. 277
Чигарева Д.В. 50
Чугункова А.Н. 213
Чукреева В.В. 82
- Ш**
Шеманаев В.А. 89
Шенкнехт Т.В. 201, 233
Шереметьев О.В. 249
Шереметьева О.А. 196
- Щ**
Щелина Т.Т. 175
- Я**
Ямалтдинов И.И. 178
Ященко Н.В. 40

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», «Экология», «Культурология») ДЛЯ ДОКТОРСКИХ И КАНДИДАТСКИХ ДИССЕРТАЦИЙ (бюллетень ВАК за февраль 2010 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.

Статью необходимо печатать в редакторе MS WORD 6-7, формате А 4, шрифтом 12 пт. (Times New Roman), межстрочный интервал – 1,5; отступ от всех сторон листа - 2,5 см.

Статья оформляется следующим образом:

- заявка на публикацию;
- 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 оформ-

ляются 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 сдублировать электронной почтой E-mail: mnko@mail.ru.

Файлы необходимо именовать согласно фамилии первого автора с указанием города. Например, «Завьялов, Самара». Если статья вторая, третья и т.д., то следует указывать в названии файла соответствующий номер. 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: 649002, г. Горно-Алтайск, пр-т. Коммунистический, 68, Офис 301, Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования». Гурьеву Александру Ивановичу.

С материалами журнала можно ознакомиться на сайтах:

<http://amnko.ru/> <http://iwep.asu.ru/ru/journal.htm>
Тел.: 8 (38822) 4-74-44, e-mail: mnko@mail.ru Факс: 8 (388-22) 2-67-35

Отпечатано в издательстве АЛТАЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ АКАДЕМИИ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ

656055, г. Барнаул, ул. Юрина, 277