

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
ГОУ ВПО «КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. АСТАФЬЕВА»

ВЕСТНИК
Красноярского
государственного
педагогического
университета
им. В.П. Астафьева

2010 (1)

Главный редактор:

Н.И. Дроздов

Редакционная коллегия:

В.Р. Майер (*ответственный редактор*), Я.М. Кофман,
А.А. Баранов, А.М. Гендин, А.Ж. Жафяров,
А.И. Завьялов, Т.Г. Игнатьева, М.П. Лапчик, М.И. Лесовская,
Н.И. Пак, В.Е. Пэшко, Л.Г. Самотик,
Н.Т. Селезнева, А.Н. Фалалеев, О.В. Фельде,
Т.В. Фурьева, С.П. Царев, В.П. Чеха, М.И. Шилова, Л.В. Шкерина,
С.П. Васильева (*ответственный секретарь*)

Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2010(1) / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2010. – 276 с.

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук с 05.03.2010.

Свидетельство о регистрации средств массовой информации ПИ № ФС77-29950 от 19 октября 2007 г.

© Красноярский
государственный
педагогический
университет
им. В.П. Астафьева, 2010

Содержание

ПЕДАГОГИКА	9
Алехина И.В. МОНИТОРИНГ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ: СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ	9
Бартновская Л.А. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЗДОРОВЬЕСОХРАНЯЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА.....	15
Дуда И.В., Сидоренко О.А. ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ.....	21
Дьячук П.П. ДИАГНОСТИКА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ ПО МАТЕМАТИКЕ	28
Журавлева Н.А. ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ	34
Кравченко В.М. РОЛЬ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ МОТИВИРОВАННОЙ ПОТРЕБНОСТИ В ЗДОРОВЬЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	40
Лаврентьева И.В., Цвелюх И.П. КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ, ОРИЕНТИРОВАННОГО НА ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА.....	46
Мухамедзянова Н.Р. ВНЕДРЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ГАРМОНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА».....	54
Рукоусева Д.А. ОСОБЕННОСТИ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ЗНАНИЙ И ИНФОРМАЦИИ В КУРСЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ФИЗИКИ.....	61
Смирнова А.В. ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ СЕМЕЙНОГО ПЕДАГОГА.....	68
Ценюга Ю.С. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ОБЩЕСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ СИБИРЯКОВ (ПО МАТЕРИАЛАМ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА)	75
Шилов А.И. УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ДЕВИЧЬЕМ ИНСТИТУТЕ ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX в.	79
Яковлева Н.Ф. СПЕЦИФИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ ХАРАКТЕРА ДЕТЕЙ-СИРОТ	85
Янова М.Г., Игнатова В.В. РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ (НА ПРИМЕРЕ МЛАДШИХ КУРСОВ)	91

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА.....	99
Волкова О.В. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ И ПЕРСПЕКТИВ КОРРЕКЦИИ ВОЛЕВОГО ДЕЙСТВИЯ ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РАМКАХ БИОПСИХОСОЦИОНОЭТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА	99
Снесарь Н.Н. ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ПОДВИЖНЫМИ ИГРАМИ	104
Сырвачева Л.А. СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ К ДОШКОЛЬНИКАМ СЕМИЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА С НАЛИЧИЕМ И ОТСУТСТВИЕМ В АНАМНЕЗЕ ДИАГНОЗА «ПЕРИНАТАЛЬНОЕ ПОРАЖЕНИЕ ЦНС».....	108
ПСИХОЛОГИЯ	115
Маланчук И.Г. О СТРУКТУРЕ НЕЙРОННОЙ СЕТИ ПРИ ПОСТРОЕНИИ УСТНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ.....	115
Миллер О.М. К ПРОБЛЕМЕ УРОВНЕВОГО СТРОЕНИЯ СОЗНАНИЯ	119
Перова Л.В. ВОЗМОЖНОСТИ ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ СТРУКТУР	125
Рыбникова Е.С.	130
К ПРОБЛЕМЕ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ.....	130
Селезнева Н.Т., Дроздова Л.Н., Куркотова Е.А. СУБЪЕКТНО-РАЗВИВАЮЩАЯ ПАРАДИГМА: КРИТЕРИИ СУБЪЕКТНОСТИ	133
Черепанова Е.В. ДИНАМИКА САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ, УЧАСТВУЮЩИХ В ТРЕНИНГАХ ЛИЧНОСТНОГО РОСТА	139
Яблокова Е.Ю. ПЕРЕЖИВАНИЕ ОДИНОЧЕСТВА СТУДЕНТАМИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЛИЧНОСТНЫХ ФАКТОРОВ	145
ЛИНГВИСТИКА.....	150
Васильев А.Д. МАНИПУЛЯТИВНАЯ ЭВФЕМИЗАЦИЯ КАК АТТРИБУТ ДИСКУРСА СМИ.....	150
Васильева С.П. МЕНТАЛЬНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ ВОСПРИЯТИЯ ФОРМЫ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ОБЪЕКТОВ В ТОПОНИМИИ	159
Леонова Ж.В. РЕФОРМА РУССКОЙ ОРФОГРАФИИ В СВЕТЕ ТЕОРИИ ПРИНЦИПОВ ПИСЬМА.....	162
Сазонова В.А. АНТИТЕЗА КАК СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПРИЕМ В ПРОЗЕ А.П. ЧЕХОВА 1890-х гг.	166
Самотик Л.Г. ВНЕЛИТЕРАТУРНЫЕ ЭКЗОТИЗМЫ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ: СФЕРЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ	170
Селезнева С.Н. ДИНАМИКА «САКРАЛЬНОГО» И «МИРСКОГО» В ИСТОРИИ СЛОВА <i>ПРАВЕДНИК</i>	176
Софронова Т.М. СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПИРОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ В СВЕТЕ ТЕОРИИ ПОЛЯ	184

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ	191
Жаткин Д.Н., Рябова А.А. К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕРПРЕТАЦИОННОМ ПОТЕНЦИАЛЕ БАЛЛАДЫ РОБЕРТА САУТИ «ИНЧКАПСКИЙ РИФ» (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВОДОВ Ф.Б. МИЛЛЕРА И А.П. ДОБРОХОТОВА).....	191
Колпаков А.Ю. СИСТЕМА КОНЦОВОК РАССКАЗОВ И ОБРАЗ МИРА В «ПОСЛЕДНЕМ ПОКЛОНЕ» В.П. АСТАФЬЕВА.....	197
Полуэктова Т.А. ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВРЕМЯ В РОМАНЕ Б. БЕЙНБРИДЖ «МАСТЕР ДЖОРДЖИ»	203
ЭКОНОМИКА И УПРАВЛЕНИЕ.....	208
Стоянов И.А. ПРОБЛЕМА ОЦЕНКИ ПЕРСОНАЛА: ОБЗОР, КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И РЕШЕНИЕ ЗАДАЧИ	208
Фалалеев А.Н. КАК ПОСТРОИТЬ «ЭКОНОМИКУ, ОСНОВАННУЮ НА ЗНАНИЯХ» БЕЗ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ?.....	215
ИСТОРИЯ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЕ	220
Вдовин А.С. «ГРЕШНО НЕ ОХРАНЯТЬ СТАРИНУ!» (СИБИРСКОЕ ДУХОВЕНСТВО И АРХЕОЛОГИЯ)	220
Струк Е.Н. СИНГУЛЯРНОСТЬ КАК ПРЕДЕЛ ИННОВАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА.....	230
Терскова А.А.	236
ДУХОВНОЕ СОСЛОВИЕ ЕНИСЕЙСКОЙ ГУБЕРНИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX вв.....	236
ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ	243
Виноградов В.В. ВЛИЯНИЕ ФАКТОРОВ РАЗЛИЧНОЙ ПРИРОДЫ НА МНОГОЛЕТНЮЮ ДИНАМИКУ ЧИСЛЕННОСТИ МЕЛКИХ МЛЕКОПИТАЮЩИХ ГОРНОЙ ТАЙГИ ЮГА СРЕДНЕЙ СИБИРИ	243
АННОТАЦИИ.....	247
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	270

Contents

PEDAGOGICS	9
I. V. Alekhina MONITORING OF PRE-SCHOOL EDUCATOR'S PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT: CONTENT ASPECT	9
L. A. Bartnovskaya THEORETICAL ANALYSIS OF THE HEALTH-PRESERVING EDUCATION OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION STUDENTS	15
I.V. Duda, O.A. Sidorenko THEORETICAL AND PRACTICAL PERSPECTIVES OF THE FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS IN HIGH SCHOOL STUDENTS.....	21
P. P. Dyachuk DIAGNOSTICS OF INDIVIDUAL LEARNING TRAJECTORIES IN SOLVING MATHEMATICAL TASKS.....	28
N. A. Zhuravleva PROJECT ACTIVITY OF STUDENTS IN THE COURSE OF MATHEMATICAL PREPARATION AS THE CONDITION FOR DEVELOPMENT OF KEY COMPETENCES OF THE FUTURE TEACHER	34
V. M. Kravchenko THE ROLE OF THE FAMILY IN THE FORMATION OF MOTIVATED HEALTH NECESSITY IN CHILDREN OF PRE-SCHOOL AGE	40
I.V. Lavrenteva., I.P. Tsvelyukh EFFECTIVENESS OF EDUCATION SPECIALIST'S SKILL UPGRADING PROCESS ORIENTED TO INDIVIDUAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT	46
N. R. Mukhamedzyanova INTRODUCTION OF RESULTS OF RESEARCH ON HARMONIZATION INTERACTION INTO PROCESS OF STUDENTS PREPARATION IN «SOCIAL WORK» SPECIALITY.....	54
D. A. Rukosueva FEATURES OF KNOWLEDGE AND INFORMATION VISUALIZATION IN THE COURSE OF MATHEMATICAL PHYSICS	61
A. V. Smirnova THE PROBLEM OF FAMILY TEACHERS TRAINING.....	68
Yu.S. Tsenyuga PEDAGOGICAL ASPECT OF STUDYING PUBLIC CONSCIOUSNESS OF SIBERIANS (ON MATERIALS OF RESEARCHERS OF THE SECOND HALF OF THE XIX-TH CENTURY)...	75
A. I. Shilov TEACHING AND EDUCATIONAL PROCESS IN THE MAIDEN INSTITUTE OF EASTERN SIBERIA IN THE SECOND HALF OF THE XIX CENTURY	79
N. F. Yakovleva SPECIFIC METHODS OF UPBRINGING ORPHANS SPECIAL EDUCATION.....	85
M. G. Yanova, V. V. Ignatova IMPLEMENTATION OF THE MODEL OF FUTURE TEACHER'S EDUCATIONAL CULTURE FORMATION (AS EXEMPLIFIED BY TEACHING JUNIOR STUDENTS)	91
SPECIAL EDUCATION	99
O. V. Volkova STUDY OF DEVELOPMENT PECULIARITIES AND VOLITIONAL ACTION CORRECTION IN POOR-HEALTH CHILDREN AT THE PRE-SCHOOL AGE FROM THE VIEWPOINT OF THE BIOPSYCHOSOCIONOETICAL MODEL OF HUMAN DEVELOPMENT	99
N. N. Snesar PHYSICAL EDUCATION OF MENTALLY RETARDED CHILDREN IN THE PROCESS OF ACTIVE GAMES	104

L. A. Syrvacheva COMPARATIVE STUDYING OF THE CHARACTER OF PARENTAL ATTITUDE TO PRESCHOOL SEVEN-YEAR-OLD CHILDREN WITH PRESENCE AND ABSENCE IN ANAMNESIS OF THE DIAGNOSIS OF PERINATAL AFFECTION OF THE CENTRAL NERVOUS SYSTEM.....	108
PSYCHOLOGY.....	115
I. G. Malanchuk ON THE STRUCTURE OF NEURONAL NETWORK WHEN BUILDING UP AN ORAL UTTERANCE.....	115
O. M. Miller ON THE PROBLEM OF CONSCIOUSNESS LEVEL STRUCTURE.....	119
L. V. Perova POSSIBILITIES OF LANGUAGE STRUCTURES PSYCHOSEMANTIC RESEARCH.....	125
E. S. Rybnikova TO THE PROBLEM OF DIFFERENTIATION OF MENTAL AND EMOTIONAL CONDITIONS.....	130
N. T. Selezneva, L. N. Drozdova, E. A. Kurkotova INDIVIDUUM-DEVELOPING PARADIGM: CRITERIA OF SUBJECTNESS.....	133
E. V. Cherepanova SELF-CONSCIOUSNESS DYNAMICS OF STUDENTS – FUTURE PSYCHOLOGIST – PARTICIPATING IN PERSONALITY DEVELOPMENT TRAININGS.....	139
E. Yu. Yablokova STUDENTS' LONELINESS SUFFERINGS DEPENDING ON PERSONALITY FACTORS.....	145
LINGUISTICS.....	150
A. D. Vasilyev MANIPULATIVE EUPHEMIZATION.....	150
S. P. Vasileva MENTAL TOPONYMICAL STEREOTYPES OF PERCEIVING GEOGRAPHICAL BODY FORMS.....	159
Zh.V. Leonova RUSSIAN SPELLING REFORM IN THE LIGHT OF THE THEORY OF WRITING PRINCIPLES.....	162
V. A. Sazonova ANTITHESIS AS A STYLISTIC DEVICE IN THE PROSE OF A. P. CHEKHOV (1890s).....	166
L. G. Samotik COLLOQUIAL EXOTISMS OF RUSSIAN LANGUAGE: FIELDS OF USAGE.....	170
S. N. Seleznyova SEMANTIC-STYLISTIC EVOLUTIONS OF THE WORD <i>PRAVEDNIK</i> IN THE HISTORY OF THE RUSSIAN LANGUAGE.....	176
T. M. Sofronova COMPARATIVE ANALYSIS OF RUSSIAN AND ENGLISH FIRE SCIENCE TERMINOLOGY IN THE LIGHT OF FIELD THEORY.....	184
LITERATURE STUDY.....	191
D. N. Zhatkin, A. A. Ryabova TO THE QUESTION OF INTERPRETATION POTENTIAL OF ROBERT SOUTHEY'S BALLAD «THE INCHCAPE ROCK» (ON THE BASIS OF F. B. MILLER'S AND A. P. DOBROKHOTOV'S TRANSLATIONS).....	191
A. Yu. Kolpakov THE SYSTEM OF ENDINGS OF SHORT STORIES AND THE IMAGE OF THE WORLD IN «THE LAST BOW» BY V. P. ASTAFIEV.....	197
T. A. Poluektova ARTISTIC TIME IN THE NOVEL BY B. BAINBRIDGE « MASTER GEORGIE».....	203

ECONOMICS AND MANAGEMENT	208
I. A. Stoyanov PERSONNEL EVALUATION ISSUE: OVERVIEW, CRITICAL ANALYSIS AND PROBLEM SOLVING	208
A. N. Falaleyev HOW TO BUILD «KNOWLEDGE-BASED ECONOMY» WITHOUT ECONOMIC KNOWLEDGE?.....	215
HISTORY AND SOCIAL STUDIES.....	220
A. S. Vdovin «IT IS A SIN TO LEAVE ANTIQUITY UNPROTECTED»! (SIBERIAN CLERGY AND ACHEOLOGY).....	220
E. N. Struk SINGULARITY AS THE LIMIT OF INNOVATIVE SOCIETY.....	230
A. A. Terskova CLERICAL ORDER OF THE YENISEISK GOVERNORATE IN THE SECOND HALF OF THE 19TH AND THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURIES.....	236
NATURAL SCIENCE	243
V. V. Vinogradov INFLUENCE OF DIFFERENT ORIGIN FACTORS ON LONG-TERM DYNAMICS OF SMALL MAMMAL COMMUNITIES IN MOUNTAIN FORESTS IN THE SOUTH OF MIDDLE SIBERIA	243
ABSTRACTS.....	247
CREDITS.....	259

МОНИТОРИНГ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ: СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Становление профессиональной компетентности педагога, профессиональная компетентность педагога дошкольного образования, мониторинг становления профессиональной компетентности педагога дошкольного образования.

Необходимость обращения к мониторингу становления и развития профессиональной компетентности педагога дошкольного образования связана с повышением внимания общества к качеству предоставляемых образовательных услуг. Понятие качества образования многогранно и включает в себя различные составляющие, среди которых обязательным является качество педагога, которое определяется его профессиональной компетентностью (Е.С. Комарова, Л.Р. Садыкова, О.А. Сафонова, Т.А. Строкова, Л.И. Фалюшина и др.). Значимость этой составляющей особенно высока в дошкольном образовании, где, как известно, личность педагога имеет решающее влияние на развитие ребенка.

Такой вывод закономерно обуславливает повышенное внимание к определению содержания профессиональной компетентности и процедуры оценки ее качества на протяжении всей профессиональной деятельности педагога.

Ответом на данный вопрос практики стали исследования, проводимые в ДОУ прошлого века, посвященные изучению состава и содержания профессиональной компетентности воспитателя ДОУ, аттестации педагогических работников, разработке нормативных документов, регламентирующих процедуру аттестации педагогических работников.

Аттестация как механизм оценки качества труда воспитателей и сейчас широко используется в практике. Однако исследования (Е.С. Комарова, Л.Р. Садыкова, О.А. Сафонова, Т.А. Строкова, Л.И. Фалюшина и др.) указывают на существующие недостатки этого механизма, из которых можно отметить слабое задействование внутренних механизмов развития самой личности педагога. Аттестация не позволяет объективно оценить процесс становления конкретного педагога, не выявляет его профессиональные затруднения и проблемы, а значит, не позволяет педагогу понять причины успехов и неудач в своей профессиональной деятельности, увидеть индивидуальную траекторию своего развития.

Дальнейшие поиски решения проблемы повышения качества образовательного процесса в ДООУ и результативности педагогического труда в конце XX века привели к необходимости осуществления мониторинга качества дошкольного образования, который предполагает непрерывность, научность, диагностичность и прогностичность этого процесса.

В исследованиях А.С. Белкина и его школы под мониторингом становления профессиональной компетентности педагога понимается процесс непрерывного, научно обоснованного, диагностико-прогностического, планомерно-деятельностного слежения за состоянием и развитием его профессионального уровня с целью объективизации происходящих изменений и придания этому процессу прогрессивной направленности [Белкин, 1998].

Преимущества мониторинга заключаются в комплексности и всесторонности оценки объектов; унифицированности форм предоставления информации; непрерывности мониторингового процесса, регулярности и своевременности сбора и предоставления информации; надежности предоставленных данных; обеспечении быстрой обратной связи.

В настоящее время имеется ряд исследований, раскрывающих мониторинг профессиональной компетентности педагога с позиций различных подходов: биографического (С.Н. Силина); системного – рассмотрен мониторинг профессиональной компетентности инженерно-педагогических работников в исследовании И.А. Гетманской; технология рефлексивного мониторинга профессиональной компетентности педагога рассмотрена с позиций квалиметрического и акмеологического подходов (А.С. Майер).

Таким образом, анализ существующих подходов к изучению мониторинга профессиональной компетентности педагога позволяет сделать вывод о попытках исследователей системного рассмотрения данного явления, а также о необходимости разработки оптимальной критериальной базы оценки профессиональной компетентности; сочетании внешнего мониторинга и самомониторинга личности, позволяющего выявить внутренний потенциал профессионального становления педагога. Эти и другие исследования являются основой для распространения мониторинга в практике. Однако, как указывают исследователи, руководители ДООУ, а также наши наблюдения, проведение мониторинга становления профессиональной компетентности воспитателя еще не стало повседневной практикой в ДООУ. Поэтому нами рассматривается вариант решения вопроса об объекте мониторинга становления профессиональной компетентности педагога ДООУ и его содержания. Опираясь на исследования В.М. Гончаренко, И.А. Гетманской, А.С. Майера, С.Н. Силиной и других ученых, мы считаем, что объектом мониторинга становления профессиональной компетентности являются следующие составляющие: актуальное состояние профессиональной компетентности педагога (внутренняя составляющая), а также условия, имеющиеся в ДООУ, способствующие этому становлению (внешняя составляющая).

Рассмотрим первую составляющую. Она состоит из мониторинга результата (актуального состояния профессиональной компетентности педагога). Оценка актуального состояния профессиональной компетентности педагога требует определения ее содержания, структурных компонентов и критериев оценки.

Первые исследования профессиональной педагогической компетентности как научной категории были начаты в 90-е годы прошлого века в общем контексте

психологии труда и связаны с появлением работ Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной и др. Под профессиональной компетентностью педагога авторами понимается гармоничное сочетание теоретических педагогических знаний, умений и навыков, апробированных в действии, а также приемов и средств саморазвития и самореализации.

Данные теоретические положения позволили нам принять следующее рабочее определение: профессиональная компетентность педагога дошкольного образования – это интегративное качество личности, основанное на ценностном осознании значения дошкольного детства, позволяющее эффективно решать типовые задачи профессиональной деятельности и осуществлять профессиональное самосовершенствование.

Овладение профессиональной компетентностью – это длительный и непрерывный процесс. Поэтому можно говорить о ее становлении не только на этапе обучения, но и в процессе профессиональной деятельности. Становление трактуется как непрерывный процесс прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий и собственной активности, совершенствования и самоосуществления (Э.Ф. Зеер).

Мы придерживаемся мнения, что личностное пространство шире профессионального, личностное лежит в основе профессионального и определяет начало, ход и завершение профессионального развития [Маркова, 1996, с. 64]. Более того, «профессиональное развитие неотделимо от личностного, в основе того и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, приводящий к творческой самореализации» [Митина, 1998, с. 55].

Выделенные А.К. Марковой компоненты профессиональной компетентности педагога (ценностно-смысловой, когнитивный, деятельностный, личностный) взяты нами за основу структуры профессиональной компетентности воспитателя ДОУ [Маркова 1996]. Опираясь на квалификационную характеристику воспитателя дошкольного образовательного учреждения, на государственный образовательный стандарт специальности 050703.00 «Дошкольная педагогика и психология», а также на профессиограмму воспитателя дошкольного образовательного учреждения, мы разработали содержательное наполнение каждого компонента.

Становление профессиональной компетентности педагога дошкольного образования представлено четырьмя уровнями.

Репродуктивный уровень: отношение к профессии у воспитателя находится на уровне интереса; воспитатель имеет слабое представление об основных педагогических категориях, разрозненные, бессистемные психолого-педагогические знания; воспитатель не всегда способен применять полученные профессиональные знания в практике своей деятельности; профессиональная деятельность воспитателя носит репродуктивный характер, творчество в работе не проявляется. Профессиональное саморазвитие воспитатель не осуществляет. Не владеет способами профессионального самовыражения, методами и приемами противостояния профессиональным деформациям, профессиональной рефлексией.

Инвариантный уровень: профессиональная деятельность является одной из личностно значимых сфер воспитателя. Воспитатель старается демонстрировать личностно ориентированный подход к детям. Воспитатель знает основы психолого-педагогических знаний, специфические особенности педагогической деятель-

ности, педагогического процесса в ДОУ. Знания воспитателя не носят системного характера. Воспитатель владеет общими профессионально-педагогическими умениями, но не всегда успешно способен применять полученные профессиональные знания в практике своей деятельности. Профессиональная деятельность чаще носит репродуктивный характер, творчество в работе проявляется редко. Профессиональное саморазвитие воспитатель не осуществляет, частично владеет способами профессионального самовыражения, не владеет приемами противостояния профессиональным деформациям. Профессиональная рефлексия осуществляется педагогом ситуативно.

Индивидуально-творческий уровень: профессиональные ценности педагога выступают предпосылками выбора способа действия, методики и ее превращения в индивидуальный стиль. Воспитатель показывает владение основами педагогических знаний, может анализировать педагогическую деятельность, сравнивая ее с другими видами деятельности, выделяя существенные признаки, дает профессиональную интерпретацию теоретической информации. Воспитатель демонстрирует профессиональные педагогические умения, апробированные в действии, освоенные как наиболее эффективные. Воспитатель проявляет педагогическое самосознание, индивидуальный стиль, креативность как творческий потенциал, владеет опытом личностной саморегуляции, приемами самовыражения, саморазвития, способностью противостоять профессиональным деформациям.

Профессионально-творческий уровень: воспитатель проявляет высокую потребность в профессиональной педагогической деятельности. Ценностные ориентации воспитателя находят отражение в лично ориентированном подходе к детям, их родителям, коллегам. Знания воспитателя носят системный и действенный характер, он свободно владеет основами научной терминологии, способен осознанно дать анализ любого педагогического явления или процесса, высказывая собственную точку зрения и оценку. Воспитатель на высоком уровне демонстрирует владение профессиональными педагогическими умениями, апробированными в действии, освоенными им как наиболее эффективные. Воспитатель владеет исследовательскими, творческими, проектировочными умениями. Профессиональная деятельность воспитателя отличается индивидуальным стилем, носит творческий характер. Воспитатель владеет разнообразными приемами самовыражения, саморазвития, опытом личностной саморегуляции и способами противостояния профессиональным деформациям.

Данная модель профессиональной компетентности педагога дошкольного образования может служить основой для последующего поиска диагностических процедур мониторинга, выбора методики ее оценки.

Вторая составляющая мониторинга становления профессиональной компетентности педагога дошкольного образования – это мониторинг условий данного становления.

Под условиями в науке понимается совокупность существующих факторов и обстоятельств, влияющих на протекание данного процесса (Л.М. Митина, Н.Д. Никандров, Г.Н. Скударева, В.А. Сластенин).

Анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме и собственный опыт руководства опытно-экспериментальной работой позволили определить следующие условия становления профессиональной компетентности педагога дошкольного образования: участие педагога в инновационной деятельности; про-

ведение научно-методического сопровождения становления профессиональной компетентности воспитателей в ДОО; применение в работе воспитателей рефлексивной технологии самоаттестации (портфолио).

Для выявления степени влияния названных условий на успешное становление профессиональной компетентности воспитателей ДОО нами был проведен опрос. Исследованием было охвачено 130 педагогов дошкольных образовательных учреждений г. Абакана (Республика Хакасия), г. Минусинска и пос. Курагино (Красноярский край).

Степень влияния условий на успешное становление профессиональной компетентности воспитателей мы оценивали с помощью ранжирования. Все условия воспитателям необходимо было распределить по степени влияния на становление их профессиональной компетентности от сильнодействующих до слабодействующих. К совокупности условий мы отнесли:

- **участие воспитателя в инновационной деятельности:** работа с научным консультантом; исследовательская работа по теме самообразования; обучение на проблемных курсах; участие в научно-практических конференциях; обобщение и распространение педагогического опыта; работа в творческих объединениях с коллегами по проблеме опытно-экспериментальной работы;
- **методическое сопровождение становления профессиональной компетентности воспитателя в ДОО:** диагностика уровня профессиональной компетентности воспитателя; помощь методиста в решении проблем, возникающих в процессе профессионального совершенствования воспитателя; совместное составление с методистом индивидуального маршрута развития профессиональной компетентности воспитателя; тренинги и занятия по совершенствованию профессионализма в ДОО; гуманистическая позиция методиста в консультировании воспитателя по вопросам профессионального роста; педагогические советы по вопросам самосовершенствования профессиональной компетентности воспитателей;
- **рефлексивные технологии самоаттестации воспитателя:** заполнение портфолио; рейтинговые оценки; самомониторинг профессиональной компетентности; самоанализ профессиональной компетентности; самоорганизация и самоконтроль в построении профессиональной карьеры; формулирование проблемного поля в собственном профессиональном развитии.

Полученные данные были соотнесены с тремя группами условий, которые обозначились как сильнодействующие, среднедействующие, слабодействующие.

Рассмотрим первую группу условий (сильнодействующие). Воспитатели (40 %) оценивают как наиболее значимые такие условия, как участие в научно-практических конференциях; работа с научным консультантом; исследовательская работа по теме самообразования; заполнение портфолио.

Именно эти условия оказываются для воспитателя доминирующими в процессе профессионального совершенствования, поскольку дают быстрые и ощутимые результаты, а именно повышение квалификационной категории. Анализируя влияние данных условий, необходимо отметить, что они значимы только для тех воспитателей, которые занимаются опытно-экспериментальной работой.

Во второй группе условий (среднедействующих) ведущее место воспитатели (31 %) отводят: рейтинговой оценке; самомониторингу профессиональной компетентности; проведению педагогических советов по вопросам самосовершенствова-

ния профессиональной компетентности; обучению на проблемных курсах; обобщению и распространению педагогического опыта на уровне города и республики; работе в творческих объединениях с коллегами по проблеме опытно-экспериментальной работы.

Данные условия, так же как и группа сильнодействующих, обеспечивают педагогу более успешное прохождение аттестации.

Среди следующей группы условий (слабодействующих) ведущая роль отведена методическому сопровождению становления профессиональной компетентности воспитателя в детском саду, а именно помощи методиста в решении проблем, возникающих в процессе профессионального совершенствования воспитателя. 29 % воспитателей указали, что в их дошкольных образовательных учреждениях не отводится должное место осуществлению методического сопровождения развития личностного компонента профессиональной компетентности педагогов. Педагоги указывают, что в детских садах недостаточно осуществляется совместное составление с методистом индивидуального маршрута развития профессиональной компетентности, в дошкольных учреждениях не проводятся педагогические советы, тренинги и занятия по совершенствованию профессионализма, не всегда отмечается гуманистическая позиция методиста во взаимодействии с воспитателями.

Таким образом, становление профессиональной компетентности педагога дошкольного образования характеризует: неразрывная связь процесса профессионального становления с развитием и формированием личности; индивидуальное развитие социально значимых ценностей, взглядов и убеждений; систематизация и обобщение профессиональных умений и знаний в процессе практической педагогической деятельности. Как показывает проведенное исследование, для успешного становления профессиональной компетентности воспитателя в ДОО необходимо создание специальных условий. Выделенные нами условия успешного становления профессиональной компетентности педагога дошкольного образования и обоснование критериев их оценки дают возможность объективно подходить к их мониторингу.

Библиографический список

1. Белкин А.С., Жаворонков В.Д., Силина С.Н. Педагогический мониторинг образовательного процесса. Шадринск: Изд-во Шадринского пед. ин-та, 1998. Вып. 3. 47 с.
2. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 312 с.
3. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта, 1998. 200 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЗДОРОВЬЕСОХРАНЯЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Образование (физкультурное образование), студент, здоровье, здоровьесохраняющее образование студентов.

Проблемы здоровьесохраняющего образования, в основе которого лежит основополагающий принцип природосообразности Я.А. Коменского, в педагогической теории и практике освещались многие столетия. Отдельные аспекты сохраняющего и укрепляющего здоровье образования обогатили зарубежные и отечественные просветители Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.И. Бецкой, Н.И. Новиков, П.Ф. Лесгафт, Н.Г. Чернышевский и другие. Однако актуальность данной проблемы по сей день сохраняется.

В настоящее время проблема здоровья студенческой молодежи в системе высшего образования нашла отражение в психолого-педагогических, социологических, медицинских работах Н.А. Агаджаняна, М.Я. Виленского, А.М. Гендина, А.В. Жаровой, А.В. Лотоненко и других. Рассмотрено влияние на организм биологических, медицинских, социальных факторов, состояния окружающей среды, снижения физических кондиций студентов вузов. Важность здоровьесохраняющего образования студентов в широком социокультурном аспекте обусловлена необходимостью формирования ответственного отношения к своему здоровью и предполагает особый подход к организации педагогических условий образования. Парадигма здоровьесохраняющего образования рассматривается сегодня в контексте поиска путей и условий сохранения и укрепления здоровья студентов посредством физической культуры как части общей культуры общества, выполняющей функции оздоровления человека.

Для определения содержания базового понятия «здоровьесохраняющее образование студентов» необходимо проанализировать содержание общенаучных ключевых понятий: «образование», «физкультурное образование», «студент», «здоровье», «здоровьесохраняющее образование». Выяснение содержания данных понятий важно в теоретическом плане с точки зрения выработки методики исследования и организации педагогических условий здоровьесохраняющего образования студентов вуза.

Логика траектории теоретического анализа схематически показана на рис.

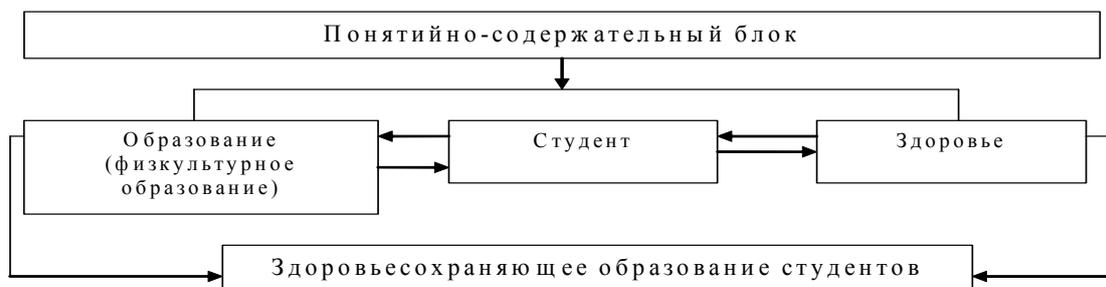


Рис. Схема теоретического анализа ключевых понятий исследования

Образование является сложным понятием, в которое в разное время вкладывалось различное содержание. В Законе Российской Федерации «Об образовании» оно определяется «как целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства». Образование в широком смысле слова можно рассматривать как процесс, результат, ценность, систему, в педагогическом контексте – как социальный феномен, единый процесс физического и духовного становления и социализации личности. В понятийном аппарате современного физического воспитания используется термин «физкультурное образование» – специально организованный педагогический процесс, направленный на формирование здорового, физически совершенного, социально активного, морально стойкого подрастающего поколения. В основе содержания интегративного понятия «образование» можно выделить характерные и значимые его стороны: потребностно-мотивационную (удовлетворение потребности в систематизированных знаниях, физических упражнениях, формирование интересов, мотивов, норм и правил здорового поведения); ценностно-рефлексивную (социальный феномен физического и духовного становления личности, непреходящая ценность, процесс познавательной и физкультурно-оздоровительной деятельности, направленный на осмысление психофизических основ, развитие физических сил и здоровья); деятельность-преобразующую (активизация целенаправленной, сознательной, планомерной работы над собой, своим здоровьем, образом жизни; выработка санитарно-гигиенических навыков и привычек здорового образа жизни).

Траектория теоретического анализа требует рассмотрения следующего элемента понятийно-содержательного блока – «студент». Образование в вузе невозможно без соответствующего объекта (человека, на которого направлено педагогическое воздействие) и субъекта (личности, способной превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования) педагогической деятельности, которым и является студент. Личности студента, студенчеству посвящены работы педагогов, психологов, социологов, медиков Б.Г. Ананьева; А.В. Дмитриева; В.Т. Лисовского, И.С. Кона и других.

Важными чертами студенческого возраста являются самопознание – первая предпосылка активности развивающейся личности; коллективизм, потребность в дружеском общении; усиление сознательных мотивов поведения. Ученые рассматривают студента как развивающуюся личность, нуждающуюся в особо продуманной системе педагогической поддержки, в том числе в сохранении здоровья.

Студенты входят в число подростков позднего подросткового (в отношении психосоциального развития) и юношеского возраста, что предопределяет их поведенческие особенности, влияющие на здоровье. Этот этап жизнедеятельности сопровождается стрессами, депрессиями, рискованными формами поведения: курением, употреблением наркотиков, алкоголя. Это указывает на то, что студенческую молодежь можно отнести к группе высокого риска. Ведущими причинами неблагополучия в состоянии здоровья студентов являются недостаточный уровень знаний основ укрепляющего и сохраняющего здоровье образования, низкая двигательная активность, причины социально-экономического характера и другие. Здоровье студентов – социальная базовая, жизненная ценность, мера социальной активности, состояние душевного благополучия, условие становления личности. Общество заинтересовано в сохранении и укреплении здоровья студентов.

В Уставе Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) отмечено, что здоровье – это состояние физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов. По мнению многих ведущих ученых, это определение неконкретно. Хрестоматийная дефиниция здоровья ВОЗ является скорее методологическим достижением, чем руководством к действию, ибо категория «благополучие» не может быть охарактеризована количественными критериями и, соответственно, использована на практике.

При всей важности понятия «здоровье» дать ему исчерпывающее определение непросто. В Российской педагогической энциклопедии здоровье определяется как состояние организма, характеризующееся его уравниванием с окружающей средой и отсутствием каких-либо болезненных изменений. Медики, гигиенисты представляют здоровье в динамике и показывают, что оно формируется по мере развития организма и является генетически запрограммированным. Реализация программы зависит от биологических и социальных факторов, под влиянием которых будет жить и развиваться человек. Представителями педагогического направления: Э.Н. Вайнером, Э.М. Казиным, Н.Г. Блиновой, Н.А. Литвиновой, здоровье рассматривается как базовая ценность индивида во взаимосвязи с развитием у него мотивационной сферы. Развитие, удовлетворение потребностей молодежи в самореализации, саморазвитии возможно с помощью образовательных средств – природосообразного образования, здоровьесберегающей образовательной среды. На основе анализа дефиниций здоровья можно сделать следующий вывод: здоровье – это базовая жизненная ценность, включающая потребности в развитии, познании, самоутверждении. Формирование этих потребностей у студентов возможно в процессе природосообразного образования и организации здоровьесохраняющей среды.

Анализ содержания понятий «образование», «физкультурное образование», «студент», «здоровье» позволил выделить смысловые составляющие базового понятия «здоровьесохраняющее образование студентов». К ним относим: процесс организации познавательной и физкультурно-оздоровительной деятельности обучающихся на основе научных знаний о здоровье; потребность в занятиях физической культурой, осмысление и сознательную работу над собой по сохранению здоровья; направленность на развитие физических и духовных качеств и способностей; формирование ценностных ориентаций на физическое совершенство; выработку санитарно-гигиенических навыков и развитие двигательной активности.

В педагогической теории и практике в настоящее время используются такие понятия, как «здоровьеукрепляющее образование», «здоровьеформирующее образование», «здоровьесберегающее образование», «здоровьесохраняющее образование» и другие. В контексте нашего исследования уделим внимание последним двум понятиям. Согласно словарям В.И. Даля, С.И. Ожегова, термин «сберечь» истолковывается как сохранять, беречь в целости; не истратить, не израсходовать напрасно, без необходимости (сберечь здоровье), не дать исчезнуть или не дать потерпеть ущерб. «Сохранить» – сберечь, не дать кому-, чему-нибудь пропасть, утратиться или потерпеть ущерб; оставить в силе, в действии, не нарушить чего-нибудь (сохранить здоровье). Данные термины можно рассматривать как синонимы. Однако в образовательно-оздоровительных направлениях педагогической деятельности «здоровьесберегающее» и «здоровьесохраняющее» образование имеет разное смысловое наполнение. В акмеологическо-валеологическом контексте

З.И. Тюмасевой, Е.Н. Богданова, Н.П. Щербака здоровьесберегающее образование определяется как природосообразное, имеющее потенциал оздоровления [Тюмасеева и др., 2004, с. 256]. Ю.М. Науменко понимает под здоровьесберегающим образованием, комплексную многоаспектную социально-педагогическую деятельность образовательного учреждения по достижению всеми учащимися в целостном учебно-воспитательном процессе состояния полного физического, душевного и социального благополучия, а не только констатацию отсутствия у них болезней и физических дефектов [Науменко, 2007, с. 42]. Автор отмечает, что принцип многоаспектности может быть реализован только в сочетании различных направлений целевой социально-педагогической деятельности образовательного учреждения по формированию здоровья у воспитанников.

Понятие «здоровьесберегающая» (-ее, -ие, -ий) как прилагательное представляет собой качественную характеристику любой образовательной системы, показывающую, насколько при ее реализации решается задача сохранения здоровья основных субъектов образовательного процесса. В то же время оно определяет направленность действий, совокупность задач, решаемых в процессе достижения главной цели образовательной системы. Данная точка зрения позволяет обозначить здоровьесберегающий подход, который предусматривает общий (универсальный) способ организации здоровьесберегающего образовательного процесса, включающий компоненты, субъектов, принципы, методы, приемы и способы здоровьесбережения [Красилов, 2009, с. 310]. Здоровьесберегающее образование инициирует перемены, направляет людей на непрерывное приобретение умений, навыков использования разнообразных принципов и подходов здоровьесохраняющих и здоровьеукрепляющих технологий.

В коллективной монографии под редакцией Л.П. Качаловой понятие «здоровьесохраняющее образование» (здоровье посредством образования, через образование) рассматривается как новое качество обучения, формирование здоровьесберегающего мировоззрения как универсального защитного приспособительного механизма индивида и общества в целом [Качалова, 2005, с. 3]. В работе В.И. Усакова «здоровьесохраняющее образование» представлено как комплекс целевых установок и системных механизмов, формирующих мотивированную потребность в здоровье детей на различных возрастных этапах в условиях специально создаваемой здоровьесохраняющей среды образовательного учреждения [Усаков, 2005, с. 4].

Исходя из позиции В.И. Усакова и учитывая мнение Л.П. Качаловой, мы используем понятие «здоровьесохраняющее образование». По нашему мнению, социально-биологические особенности периода юности создают благоприятную возможность совершенствовать социальную потребность быть здоровым через комплекс системных мер, реализуемых в условиях специально создаваемого здоровьесохраняющего пространства. Здоровьесохраняющее образование – основа процесса сохранения здоровья студентов, предусматривающая создание в образовательной среде вуза условий для обеспечения здоровьесохраняющей деятельности, способствующей осознанию необходимости сохранять свое здоровье. Здоровьесохраняющее образование должно строиться на общих образовательных принципах и подкрепляться здоровьесохраняющим поведением студентов:

– принцип систематичности рассматривает здоровьесохраняющую деятельность вуза как систему мероприятий, связанных единой целью;

– принцип формирования ответственности обучающихся за свое здоровье, свое поведение, что делает обучаемого активным субъектом воздействия;

– принцип ценностной ориентации подразумевает, с одной стороны, формирование у обучающихся представлений об общечеловеческих ценностях, с другой – предусматривает ценностное отношение к обучаемым. Из ценностного отношения к молодежи вырастает понимание цели здоровьесохраняющего образования – развить в человеке механизмы самореализации, саморазвития, самовоспитания и другие, необходимые для становления здоровой личности;

– принцип постоянной и объективной оценки результатов здоровьесохраняющей деятельности. Контроль, основанный на получении обратной связи, должен включать все происходящее в образовательном учреждении – от разработки планов, программ до проверки их выполнения, в том числе и проведение учебных занятий, организацию внеурочной деятельности [Красилов, 2009, с. 311–313].

Основная особенность здоровьесохраняющего образования – грамотное отношение обучающихся к своему здоровью. Учеба в вузе совпадает с первым периодом зрелости, который проявляется в интенсивной работе над формированием своей личности, выработке стиля сознательных мотивов поведения, слагенности становления личностных черт. Человек как существо природное должен действовать во благо своего здоровья. Потребность быть здоровым базируется прежде всего на высоком духе личности. На наш взгляд, человек может управлять своим психическим состоянием, адаптироваться к условиям окружающей среды, неблагоприятным факторам, влияющим на его организм.

Таким образом, теоретический анализ педагогической проблемы здоровьесохраняющего образования студентов вуза позволил:

– выделить компоненты: потребностно-мотивационный, ценностно-рефлексивный, деятельностно-преобразующий;

– определить, что здоровье является одним из условий становления личности студента, ее полноценной жизнедеятельности в процессе обучения, а студенческий возраст – самым благоприятным для всестороннего совершенствования двигательных функций, развития мотивационных установок на сохранение и укрепление собственного здоровья. Здоровье – базовая жизненная ценность, включающая потребности в развитии, познании, самоутверждении. Формирование этих потребностей у студентов возможно в процессе природосообразного образования и организации здоровьесохраняющей среды, обеспечивающей физический, психологический, поведенческий аспекты сохранения их здоровья;

– обозначить смысловые составляющие базового понятия «здоровьесохраняющее образование студентов» и сформулировать рабочее определение: это качественно новый процесс организации познавательной и физкультурно-оздоровительной деятельности на основе научных знаний о здоровье, включающий потребностно-мотивационный, ценностно-рефлексивный, деятельностно-преобразующий компоненты, базирующийся на принципах систематичности, ответственности, ценностной ориентированности, оценки и коррекции.

В результате анализа различных контекстов изучения здоровьесохраняющего образования студентов выделены: природосообразность образования с имеющимся потенциалом оздоровления; возможность определять направленность действий, совокупность задач, решаемых в процессе достижения цели здоровьесохранения в образовательной системе; необходимость понимать комплексное многоаспектное

здоровьесохраняющее образование как новое качество обучения, формирующее здоровьесберегающее мировоззрение; необходимость организовать здоровьесохраняющую деятельность студентов в процессе обучения в вузе.

Библиографический список

1. Здоровьесберегающее образование: теория и технология здоровьесберегающих технологий: коллективная монография / под ред. Л.П. Качаловой. Шадринск: Изд-во ПО «Исеть», 2005. 177 с.
2. Красилов В.М. О сущности здоровьесберегающего подхода в педагогике // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 6. С. 306–315.
3. Науменко Ю.М. Миссия здоровьесберегающей деятельности школы // Валеология. 2007. № 1. С. 42–47.
4. Тюмасеева З.И., Богданов Е.Н., Щербак Н.П. Словарь-справочник современного общего образования: акмеологические, валеологические и экологические тайны. СПб.: Питер, 2004. 464 с.
5. Усаков В.И. Комплексная целевая программа «Создание и функционирование здоровьесохраняющей среды в дошкольном образовательном учреждении» / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2005. 32 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Воспитательные ценности, образовательные ценности, ценностные ориентации, личность с соматическим хроническим заболеванием, смысловая сфера личности, сколиоз, дифференцированное обучение, индивидуализация обучения, индивидуально-адаптивная школа, воспитательное пространство, школа-интернат.

В Федеральной программе развития образования на 2000–2010 гг. в качестве одной из ведущих выделяется задача формирования у школьников направленности на ценности здоровья и здорового образа жизни. Решение этой задачи возможно при условии осмысления традиционной системы формирования ценностных ориентаций школьников в образовательном пространстве с позиции аксиологического подхода, что позволяет сформировать у них ценностные ориентиры на поддержание и укрепление здоровья как базовой ценности человека; личностную и профессиональную самореализацию; эффективное взаимодействие в обществе. Данная проблема осложняется относительно школьников с ограниченными возможностями здоровья (рассмотрим ее на примере детей со сколиотическим заболеванием, проходящих курс консервативного лечения основного и сопутствующих заболеваний в условиях школы-интерната).

Проблема формирования ценностных ориентаций личности школьника исследуется в работах А.М. Гендина, М.Г. Казакиной, Т.Н. Мальковской, В.А. Сластенина, Г.И. Чижаковой, М.И. Шиловой и др. Подходы к их формированию раскрывают совокупность педагогических приемов, средств, обеспечивающих становление системы устойчивых отношений личности школьника, принятие ими образовательных, воспитательных ценностей как базовых для человека, развитие установок на те или иные ценности материальной и духовной культуры (Е.В. Бондаревская, Б.С. Круглов, Б.Т. Лихачев, Г.Н. Прокументова и др.).

Анализ научных исследований по проблеме формирования ценностных ориентаций больных сколиозом школьников позволил выявить противоречия между сложностью процесса формирования ценностных ориентаций, отражающих содержательную сторону направленности личности больных сколиозом школьников, и недостаточно выраженной ориентацией образовательной практики на решение названной задачи; наличием объективно заданного потенциала в образовании для формирования ценностных ориентаций школьников и его недостаточной востребованностью в реальном учебно-воспитательном процессе школы-интерната для больных сколиозом детей; стремлением больных сколиозом школьников к сохранению и укреплению здоровья, самоопределению, самореализации как базовых ценностей и отсутствием организационно-педагогических условий, способствующих реализации названного стремления в учебно-воспитательном процессе школы-интерната.

Указанные противоречия, актуальность, недостаточная теоретическая разработанность проблемы, а также ее практическая значимость обусловили выбор темы нашего исследования. В статье мы попытаемся выявить, обосновать организационно-педагогические условия формирования ценностных ориентаций больных сколиозом школьников в учебно-воспитательном процессе школы-интерната и представить данные опытно-экспериментальной работы.

В психолого-педагогической литературе ценностные ориентации личности трактуются как ее готовность к определенному способу действия в соответствии с установкой личности на те или иные ценности материальной и духовной культуры (Г.Н. Прокументова, Г.П. Савкина и др.). Ценностная ориентация отражена в смысловой сфере личности, характеризует структуру основных личностных смыслов отражаемого субъектом мира и выражает отношение личности к тем объектам, ради которых разворачиваются деятельность и общение (Б.Г. Ананьев, Д.А. Леонтьев и др.).

Ведущей идеей педагогических исследований по проблеме формирования ценностных ориентаций личности выступают обеспечение сознательного выбора личностью общезначимых ценностей и формирование на их основе индивидуальной системы ценностных ориентаций, обеспечивающих саморегуляцию личности и направленность ее поведения и деятельности (М.И. Бурова-Илиева, М.Г. Казакина, А.В. Кирьякова, Т.М. Мальковская и др.). Ценностные ориентации школьников изучаются в единстве и взаимосвязи когнитивного, эмоционального, поведенческого компонентов (В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова).

Личность школьника с хроническими соматическими заболеваниями, в том числе сколиозом, определяется как измененная: изменяется содержание ведущего мотива деятельности. Имеющийся мотив заменяется новым, который направлен на сохранение здоровья, и в целом происходит постепенное переподчинение всей мотивационной сферы этому новому мотиву [Николаева, 1987]. Соматический недуг преломляется через призму уже сформированных (формирующихся) мотивов и оказывается встроенным в систему смысловой сферы личности (Б.В. Зейгарник, А.Ш. Тхостов и др.). Болезнь сужает пространство возможной активности больного сколиозом школьника, создает дефицитарные условия для развития его личности, изменяет ценностные ориентиры. У больного сколиозом школьника формируется иной стиль поведения, изменяется оценка себя и своего места среди близких. Это приводит к перестройке всей структуры личности, изменению ее направленности на те или иные ценности. Ранее значимые ценности, такие как образование, познание, творчество, утрачивают актуальность, доминантными становятся ценности здоровья и стремление к его сохранению.

Изучение и анализ сформированности ценностных ориентаций больных сколиозом школьников проводился на базе муниципального образовательного учреждения «Школа-интернат среднего (полного) общего образования № 1 им. В.П. Сивякова» г. Красноярск. В опытно-экспериментальной работе приняли участие 280 человек, в том числе 120 школьников старших классов с различной степенью выраженности сколиотической болезни.

Основанием выбора методов исследования явилось понимание структуры ценностных ориентаций как совокупности когнитивного, эмоционально-оценочного и поведенческого компонентов, которые реализуются через основные содержатель-

ные составляющие: знание и понимание сущности ценностей, эмоциональное отношение к ценностям, готовность к их реализации в поведении и деятельности.

Сформированность ценностных ориентаций больных сколиозом школьников определялась с помощью методики «Ценностных ориентаций» М. Рокича, адаптированной А. Гоштаутасом, А. Семеновым, В. Ядовым, анкеты «Определение ценностных ориентаций старшеклассников» М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой, метода неоконченных предложений, экспертных оценок, самоотчетов школьников. Названные методики являлись взаимодополняющими, дающими более точное представление о сформированности ценностных ориентаций больных сколиозом школьников, их направленности на значимые ценности.

Исследование показало, что при ранжировании терминальных ценностей по значимости старшеклассники в качестве наиболее значимых определили ценности здоровья (1 место), наличие хороших и верных друзей (2 место). Далее по степени снижения значимости – уверенность в себе, материально обеспеченная жизнь, любовь, свобода (3, 4, 5, 6 места соответственно). Как наименее значимые школьники отметили ценности интересной работы (13 место), продуктивной жизни (14 место), творчества (15 место), познания (16 место), развития (17 место), счастья других (18 место).

В качестве малозначимых и незначимых были указаны ценности образования, воспитания, самоконтроля, являющиеся приоритетными для здоровых школьников старшего школьного возраста (данные центра комплексных социологических исследований КГПУ [Гендин и др., 2004]), поэтому с целью уточнения значимости основных базовых ценностей была использована анкета «Определение ценностных ориентаций старшеклассников» (М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина), данные которой в целом подтверждают вышеуказанные результаты.

Эмоциональное отношение больных сколиозом школьников к основным ценностям выявлялось при помощи анкеты «Определение ценностных ориентаций старшеклассников» (М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина) и метода неоконченных предложений. Была зафиксирована исходная распределенность школьников по типу эмоционального отношения к ценностям: позитивное – 43 человека (35,8 %), негативное – 48 человек (40 %), нейтральное – 29 человек (24,2 %), что свидетельствует о преобладании у школьников, больных сколиозом, отрицательного или нейтрального отношения к базовым ценностям.

При изучении проявления ценностных ориентаций больных сколиозом учащихся использовался метод независимых характеристик. Оценки экспертов о проявлении ориентаций старшеклассников на базовые ценности по степени их значимости распределились следующим образом: 23 школьника (19,2 %) с высокой степенью значимости ценности общественно-полезной деятельности; 16 школьников (13,3 %) по шкалам «Другой-ценность» и «Ответственность как ценность», 13 школьников (шкала «Познание как ценность»), 6 школьников (шкала «Я-ценность»). По мнению экспертов, наиболее низкую значимость проявления поведенческого компонента школьники продемонстрировали по шкалам «Ответственность как ценность» и «Познание как ценность» – 64 человека (53,3 %) и 59 человек (49,2 %) соответственно.

В целом результаты исследования свидетельствуют о том, что у больных сколиозом школьников ценностные ориентации не сформированы как в когнитивном, эмоциональном, поведенческих планах, так и в плане их направленности на цен-

ности познания, позитивного восприятия себя и другого как личности, общественно-полезной деятельности, ответственности как личностного качества.

Результаты теоретического анализа, данные изучения сформированности ценностных ориентаций больных сколиозом школьников позволили определить организационно-педагогические условия, способствующие формированию ценностных ориентаций больных сколиозом школьников в учебно-воспитательном процессе школы-интерната.

В качестве первого условия мы выделили осуществление дифференциации и индивидуализации обучения больных сколиозом школьников с целью формирования у них направленности на ценность образования как значимую для их успешности в дальнейшей жизнедеятельности посредством реализации концепции многоуровневой дифференциации, индивидуальных образовательно-лечебных программ, организации деятельности Индивидуально-адаптивной школы.

При осуществлении дифференциации и индивидуализации обучения больных сколиозом школьников принимались во внимание их индивидуальные характеристики: степень сколиоза, наличие сопутствующих заболеваний, обученность, обучаемость, образовательные потребности школьников. Дифференциация и индивидуализация обучения больных сколиозом школьников базировались на принципах признания права ребенка на свободное самоопределение и самореализацию, единства и целостности образования, интеграции традиционных и инновационных подходов к обучению больных сколиозом школьников, системности управления учебно-воспитательным и лечебным процессами.

При реализации концепции многоуровневой дифференциации (В.М. Монахов, В.А. Орлов, В.В. Фирсов) были определены 4 группы школьников в соответствии с их индивидуальными характеристиками. Внутренняя дифференциация позволяла реализовать вариативность темпа изучения учебного материала, выбор учебных занятий, различных видов деятельности школьников и помогала учителю осуществлять педагогическую поддержку различного характера в зависимости от уровня обученности и обучаемости больных сколиозом школьников. Поскольку внутренняя дифференциация не могла затронуть все звенья учебного процесса, использовалась внешняя дифференциация обучения, которая была направлена на углубленное изучение ряда предметов в зависимости от того, из какого профиля общеобразовательной школы учащийся пришел в школу-интернат, и реализовывалась с учетом образовательных потребностей больных сколиозом школьников, их профессионального самоопределения.

Одной из особенностей школы-интерната является то, что процессы обучения и лечения осуществляются одновременно. Приоритетность лечения приводит к нарушению целостности урока и, как следствие, пробелам в знаниях учащихся. Поэтому была создана Индивидуально-адаптивная школа (ИАШ), позволяющая больному сколиозом школьнику построить и реализовать индивидуальную образовательную траекторию. Деятельность ИАШ осуществлялась в нескольких направлениях: устранение пробелов в знаниях у слабоуспевающих школьников; углубленное изучение отдельных предметов; работа логопедических и психологических групп, в том числе с использованием компьютерных технологий; довузовская подготовка.

В целом дифференциация и индивидуализация обучения больных сколиозом школьников позволили им осуществить переоценку предлагаемых внешне ценностей; сформировать ценностное отношение к познавательной деятельности на ос-

нове выбора познавательных ценностей; осуществить коррекцию системы ценностных ориентаций.

В качестве второго условия мы обозначили создание и освоение воспитательного пространства школы-интерната посредством организации совместной деятельности педагогов и школьников. При создании и освоении воспитательного пространства школы-интерната учитывались следующие моменты: отрыв ребенка от семьи в течение всей рабочей недели; обедненность социальных контактов школьников; утрата возможности посещения кружков, секций, клубов в системе дополнительного образования; проведение досуговой деятельности, соответствующей интересам и склонностям школьников.

Больной сколиозом школьник рассматривался как субъект освоения и как активный субъект создания воспитательного пространства. С этой целью школьники включались в различные виды творческой деятельности (художественную, театральную, исследовательскую и др.), осуществляя ее в коллективе, группе, автономно. Это позволяло школьникам обогатить реальный жизненный опыт, осознать свои склонности и способности к той или иной деятельности, по возможности осуществить выбор профессии.

Были созданы творческие микрогруппы, микропространства, разновозрастные группы, обладающие определенным воспитательным потенциалом. Деятельность творческих микрогрупп была построена на основе компенсаторных возможностей школьников и направлена на разработку проектов, проведение исследований, подготовку концертов, организацию выставок, проведение акций и др. Микрогруппы действовали на основе принципа добровольности. Инициатива в их создании принадлежала в основном старшим школьникам, взрослые оказывали необходимую поддержку.

Создание и освоение воспитательного пространства в школе-интернате позволило больным сколиозом школьникам сформировать опыт творческой деятельности, новые жизненные умения, принять нравственные ценности, реализовать интересы, обеспечить формирование их ценностных ориентаций в ситуации осознанного выбора ценностей.

Третьим условием мы обозначили взаимодействие педагогического коллектива с родителями учащихся школы-интерната. При определении названного условия мы исходили из того, что заболевание сколиозом, создавая «дефицитарную социальную ситуацию развития» (В.В. Николаева), может приводить к изменению типа родительского отношения. Взаимодействие педагогического коллектива с родителями школьников осуществлялось на основе принципов: гуманистической направленности; признания преимущественного права родителей на воспитание, обучение и охрану здоровья своих детей; системности; открытости; креативности. Оно включало в себя организационное, информационно-просветительское, психолого-педагогическое, досуговое направления. Основными задачами организационного направления были включение родителей в процесс управления школой-интернатом, обеспечение их участия в работе Научно-методического координационного центра школы-интерната, попечительского совета посредством создания родительских объединений.

В рамках информационно-просветительского направления проводились родительский лекторий, тематические родительские собрания, открытые занятия, индивидуальные и групповые беседы, работа телефона доверия, выпуск информа-

ционных листов и др. Психолого-педагогическое направление реализовывалось посредством проблемного и тематического консультирования родителей, проведения проблемных семинаров, ролевых и деловых игр, психопрофилактических занятий в тренинговом режиме. В процессе реализации досугового направления была организована работа «Семейной гостиной». Оформлялись семейные фотоальбомы и выставки «Наши семейные традиции», «Наша родословная», «Праздники нашей семьи» и др.; разрабатывались семейные генеалогические проекты «Дерево жизни»; проводились коллективные творческие дела «Край родной любимый», «Наш школьный двор» и др.; организовывались праздники, фестивали, районные и городские выставки. По окончании учебного года наиболее активные родители награждались призами и подарками, изготовленными школьниками.

Взаимодействие педагогического коллектива с родителями учащихся школы-интерната позволило установить между взрослыми и школьниками отношения сотрудничества, партнерства; сформировать опыт совместной творческой деятельности; нормализовать отношения школьников и родителей; оказать позитивное влияние на формирование ценностных ориентаций школьников.

В целом опытно-экспериментальная работа выявила положительную динамику сформированности ценностных ориентаций больных сколиозом школьников.

По окончании опытно-экспериментальной работы изменился сам набор терминальных ценностей больных сколиозом школьников, занимающих верхние позиции в иерархии. На первом месте по-прежнему остается ценность здоровья как наиболее значимая для школьников, являющаяся регулятором их поведения и деятельности. Значительно изменилось ранговое место ценности познания (переместилась с 16 на 2 место). В числе предпочитаемых школьниками указываются ценности профессиональной самореализации: творчество – 4 место (было 15), интересная работа – 6 место (было 13); ценности межличностного общения (общественное признание) – 5 место (было 9). Значимым моментом мы считаем изменение рангового места ценности развития (9 ранговое место, было 17).

Положительным фактом является возрастание значимости интеллектуальных ценностей в иерархии инструментальных ценностных предпочтений старшеклассников, больных сколиозом. Так, ценность образованности стала занимать 3 ранговое место по сравнению с 16 на начало опытно-экспериментальной работы, ценность самоконтроля – 5 место по сравнению с 15. Показатели эмоционального отношения указывают на увеличение количества школьников по показателю «позитивное эмоциональное отношение» к базовым ценностям с 43 (35,8 %) до 93 человек (77,5 %), снижение процента школьников по показателю «негативное эмоциональное отношение» к базовым ценностям с 29 (24,2 %) до 21 человека (17,5 %).

По окончании опытно-экспериментальной работы изменилось соотношение школьников, больных сколиозом, по уровню проявления ценностей в деятельности и общении. По мнению экспертов, поведенческий компонент ценностных ориентаций больных сколиозом школьников значительно улучшился по шкалам «Познание как ценность», «Я-ценность» «Ответственность как ценность». Так, по шкале «Познание как ценность» с высоким уровнем сформированности поведенческого компонента ценностных ориентаций стало 32 школьника (26,6 %) по сравнению с 13 респондентами (10,8 %) на начало опытно-экспериментальной работы; по шкале «Я-ценность» – 29 человек (24,2 %) по сравнению с 6 (5 %); по шкале «Ответственность как ценность» – 53 человека (44,7 %) по сравнению с 16 (13,3 %).

Таким образом, доказана эффективность выявленных, научно обоснованных и реализованных в опытно-экспериментальной работе организационно-педагогических условий формирования ценностных ориентаций больных сколиозом школьников в учебно-воспитательном процессе школы-интерната.

Данное исследование не исчерпывает весь круг проблем, связанных с формированием ценностных ориентаций больных сколиозом школьников, и открывает объектное поле дальнейших исследований по проблемам выявления и теоретического обоснования технологий формирования ценностных ориентаций больных сколиозом школьников в образовательных учреждениях, взаимосвязи их ценностных ориентаций и мотивации познавательной деятельности и др.

Библиографический список

1. Бобровникова З.П. Обучение и воспитание детей, больных сколиозом. М.: Просвещение, 1982. 104 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 464 с.
3. Гендин А.М., Сергеев М.И., Усаков В.И., Шабунин В.В. Условия и факторы формирования здорового образа жизни учащейся молодежи в современных условиях. Красноярск: РИО КГПУ, 2004. 228 с.
4. Дуда И.В. Формирование ценностных ориентаций школьников, больных сколиозом, в учебно-воспитательном процессе школы-интерната // Вестник КГУ. Красноярск: ИЦ КГУ, 2006. С. 49–53. (Гуманитарные науки).
5. Казакина М.Г. Ценностные ориентации школьников и их формирование в коллективе. Л., 1989. 85 с.
6. Николаева В.В. Влияние хронической болезни на психику. М., 1987. 166 с.
7. Сидоренко О.А. Формирование профессионально-ценностных ориентаций студентов первого курса в процессе их подготовки в педагогическом вузе: дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2003. 200 с.
8. Слостенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. М.: Академия, 2003. 192 с.
9. Собкин В.С. Подросток с дефектом слуха: ценностные ориентации, жизненные планы, социальные связи. Эмпирическое исследование. М.: ЦСО РАО, 1997. 94 с.

ДИАГНОСТИКА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ ПО МАТЕМАТИКЕ

Поиск решения задач, биологическая обратная связь, обучение с подкреплением, адаптивное поведение.

Педагогические теории индивидуализации обучения [Берулава М.Н., Берулава Г.А., 1999, с. 1], как правило, основываются на лично ориентированном подходе к организации процесса обучения. В основе лично ориентированного подхода лежит требование к системе обучения, заключающееся в том, что она должна обучать с учетом индивидуальных особенностей учащихся или студентов. Для этого лично ориентированная система обучения должна адаптироваться к обучаемому.

В компьютерных адаптивных обучающих системах предполагается создание модели обучаемого и соответствующей адаптации к параметрам и структуре этой модели. Если цели обучения не достигаются, то система должна изменять модель обучаемого так, чтобы после соответствующей адаптации по параметрам и структуре измененной модели обучаемого снова попытаться достигнуть целей обучения. С компьютерным вариантом решения проблемы адаптации системы обучения к обучаемому можно познакомиться в работе [Растригин, 1981].

Однако практически нигде не анализируется другой подход к проблеме повышения эффективности и качества обучения. Этот подход тоже можно назвать лично ориентированным, но с одним лишь важным отличием, заключающимся в том, что не система обучения адаптируется к индивидуальным особенностям обучаемого, а сам обучаемый, проявляя индивидуальность, должен адаптироваться к системе обучения. Адаптация обучаемого к системе обучения реализуется в основном при самостоятельной работе. Поэтому обучаемого точнее называть обучающимся, подчеркивая активный характер его учебной деятельности. Самостоятельная учебная деятельность является проявлением поисковой активности обучающегося, которая характеризует действия человека в условиях неопределенности среды. Если неопределенность задачной ситуации велика, то поисковая активность падает вплоть до формирования у обучающегося состояния обученной беспомощности. Управлять поисковой активностью обучающегося можно, регулируя степень неопределенности ситуаций, возникающих при решении задач. Однако внешним управлением осуществлять регулирование поисковой активностью человека сложно, так как нет информации о потенциале внутреннего состояния обучающегося. Более эффективно это делать посредством создания условий для саморегулирования обучающимся неопределенности проблемной среды. Поисковая активность в этом случае является активным способом адаптации обучающегося к проблемной среде или к системе обучения.

Важной характеристикой индивидуальных особенностей учебной деятельности обучающихся является выбор стратегии решения задач, который в значительной степени определяется контекстом, руководствуясь которым студенты решают задачи. Внешний контекст предполагает, что студент в своей деятельности опирает-

ся на сигналы (реакцию) среды, то есть на внешнее подкрепление своей деятельности. Опора на внутренний контекст предполагает, что студент в деятельности не нуждается в реакции (подкреплении) среды. Его учебная деятельность осуществляется в уме, с опорой на собственное мышление.

В настоящей работе рассматривается система управления адаптивным поведением обучающегося решению математических задач и дается классификация индивидуальных траекторий самостоятельного обучения решению задач.

В работах [Дьячук, 2005; Дьячук, Ларииков, 2007] описаны динамические компьютерные тесты-тренажеры, в которых предложено решение проблемы управления поисковой активностью обучающегося решению задач, а на соответствующий способ обучения и диагностики обучаемости получен патент изобретения [Дьячук, Ларииков, 2007].

При разработке динамических компьютерных тестов-тренажеров учитывалось, что учебная деятельность всегда направлена на получение субъективно нового опыта. Приобретенный опыт выражается в том, что при повторном решении той же или аналогичной задачи уменьшается количество ошибок и совершенствуется структура системы действий обучающегося. Как правило, учебная деятельность при самостоятельном научении решению задач носит итеративный характер, то есть обучающиеся научаются безошибочному решению, решая последовательность одинаковых или аналогичных задач. Однако иногда возникают ситуации, когда они не только не могут научиться безошибочному решению задач, но и не могут просто решить задачу. Это может являться основной причиной неуспешного обучения.

Проблема неуспешного обучения решению задач обусловлена тем, что обучающийся не в состоянии отличать текущее состояние решения задачи от целевого и, соответственно, не может осуществлять целенаправленную деятельность по поиску решения задачи. Главными причинами этого являются: во-первых, отсутствие или недостаточное множество действий (операций), задающих функцию преемника, которая позволяет переходить при решении задачи от одной ситуации к другой; во-вторых, отсутствие у обучающихся представлений о цели для данного типа задач.

Для того чтобы этого не произошло, необходимо организовать биологическую обратную связь (БОС) между обучающимся и компьютерной системой, которая обеспечивает условия для поиска решения задач [Дроздова, Дьячук, 2009]. Как показано ниже, создание БОС для процесса поиска решения задач основано на применении информационных технологий и теории поиска решения задач в пространстве состояний [Рассел, 2006].

Пространство состояний задачи отображается в виде множества ситуаций и системой кнопок, задающих функцию определения преемника. Нажатие кнопки соответствует тому или иному действию, которое переводит задачу из текущей ситуации в следующую. Последовательность действий можно рассматривать как путь, который проходит обучающийся в процессе поиска решения задачи. По мере научения путь, проходимый обучающимся, приближается к оптимальному, т. е. его деятельность становится безошибочной.

Из рис.1 видно, что пространство состояний задачи конструирования графика линейной функции представляет собой граф, вершины которого находятся в узлах квадратных решеток. Каждой вершине соответствуют два числа (k, b) . Пер-

вое число соответствует k – тангенсу угла – наклонная графика, второе число – b – показывает, насколько поднят или опущен график линейной функции вдоль оси Oy . Квадратные решетки соответствуют разным знакам k . На рис. 1 штриховая линия показывает оптимальную траекторию перехода из начального состояния в целевое.

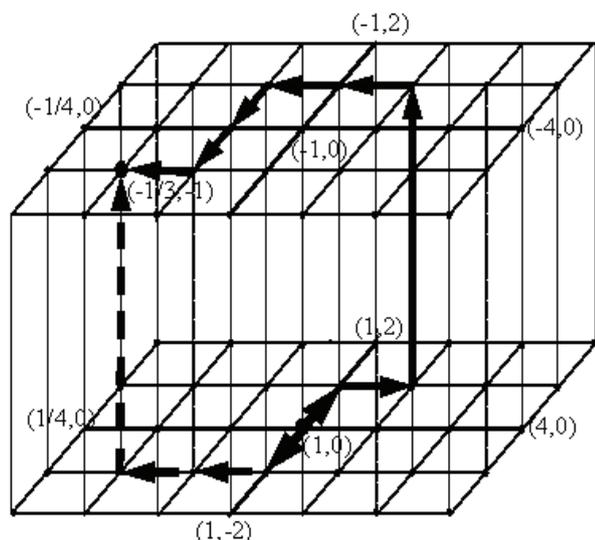


Рис. 1. Граф пространства состояний решения задачи по преобразованию графика линейной функции из начального состояния $(1,0)$ в целевое $(-1/3, -1)$

Если положить, что действия имеют длину (стоимость), равную 1, то оптимальная траектория имеет длину, или «стоимость», равную 4. Сплошная линия показывает неоптимальную траекторию перехода из начального в целевое состояние. Обучающийся в самом начале своей деятельности совершил два неправильных действия и удалился от целевого состояния на 6 действий. Длина этой траектории равна 8.

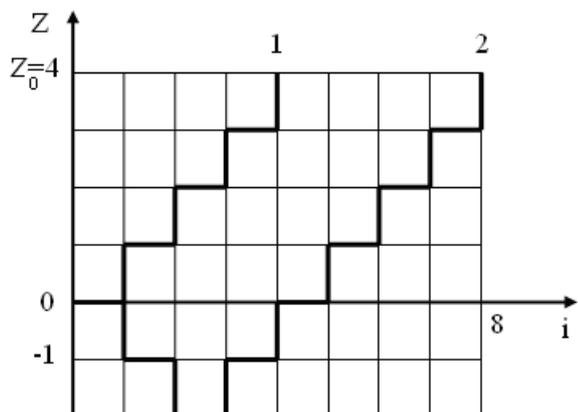


Рис. 2. Траектории деятельности: 1 – оптимальная траектория – 4 действия; 2 – неоптимальная траектория – 8 действий

На рис. 2 приведены графики оптимальной и неоптимальной траекторий деятельности обучающихся. Вертикальная ось Z задает номер состояния задачи. Расстояние до цели определится как

$$L = Z - Z_0, \tag{3}$$

где Z_0 – минимальное расстояние между начальным и целевым состояниями, расстояние до цели L является важным параметром поискового поведения обучающегося решению задач. Вывод на экран дисплея датчика «расстояние до цели»

позволит обучающемуся корректировать поиск решения задачи, исправляя ошибочные действия до тех пор, пока не будет достигнуто целевое состояние.

В качестве примера рассмотрим адаптивное поведение обучающегося решению алгоритмических задач по математике. Для этого используем БОС, в основе функционирования которой лежит обучение с подкреплением [Редько, 2008]. В обучении с подкреплением рассматривается поведение как реального животного, так и искусственного анимата, взаимодействующего с внешней средой. В нашем случае роль внешней (проблемной) среды играет пространство состояний, а взаимодействие происходит в процессе поиска решений обучающимся. Как указывалось выше, механизм обучения с подкреплением обусловлен наличием дополнительной петли обратной связи обучающегося с проблемной средой (рис. 3). Как показано В.Г. Редько, в текущей ситуации $S(t)$ обучающийся выполняет действие $a(t)$, получает подкрепление $r(t)$ и попадает в следующую ситуацию $S(t+1)$; $t=1,2,\dots$ [Редько, 2008].

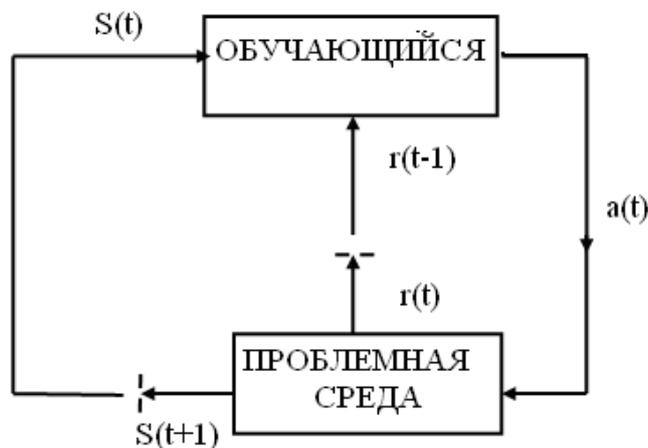


Рис. 3. Схема обучения с подкреплением

Подкрепление $r(t)$ может быть положительным (награда) или отрицательным (наказание). Дополнительная петля обратной связи включает в себя действие $a(t)$ и соответствующее подкрепление $r(t)$.

Подкрепление $r(t)$ осуществляется через датчик «расстояние до цели» и соответствующей «рожицы». Правильное действие означает приближение к цели, радостная «рожица» – положительное подкрепление, неправильное действие приводит к удалению от цели и, соответственно, к недовольному выражению «рожиць».

Таким образом, после выполнения каждого действия проблемная среда немедленно возвращает сигнал обратной связи. Эта обратная связь принимает форму скалярного числового значения, которое может рассматриваться как оценка действия. Правильное действие оценивается числом $+1$, неправильное – -1 . На интуитивном уровне можно предположить, что благоприятное действие получает положительную обратную связь, а неблагоприятное – отрицательную обратную связь. Сигнал обратной связи, поступающий из среды, принято называть сигналом вознаграждения. В нашем случае этот сигнал передается через датчик «расстояние до цели». Обучающийся, используя БОС, находит приемлемый способ действий или операций в каждом состоянии. В этом состоят обучение и, соответственно, адаптивное поведение или учебная деятельность.

Для диагностики индивидуальных различий обучающихся решению математических задач были разработаны: а) компьютерная система, моделирующая про-

блемную среду с БОС в виде датчика «расстояние до цели»; б) компьютерный диагностический комплекс процессуальных характеристик учебной деятельности обучающегося на основе контент-анализа продуктов деятельности. В качестве математической задачи была взята проблема преобразования графиков функций $y = f(x)$ на примере квадратичной функции $y = a(x - x_0)^2 + y_0$. Начальное состояние задачи задавалось графиком функции $y = x^2$. На экране дисплея график $y = x^2$ был представлен в виде объекта, который можно перемещать вдоль осей Ox и Oy , можно деформировать график, сдвигая и раздвигая ветви параболы, изменяя тем самым коэффициент a , переворачивать относительно оси. При этом компьютерная система вычисляет величину L при каждом действии или преобразовании параболы. Адаптивное поведение обучающегося состоит в том, что при итеративном научении доля правильных действий возрастает, приближаясь к 1. При этом ограничений на временные ресурсы не накладывалось. Количество заданий ограничивалось числом 50, то есть полагалось, что если при выполнении 50 заданий не произошло адаптации, то у обучающегося недостаточная обучаемость математике [Дьячук, 2005].

Для того чтобы обучающийся мог видеть то, как протекает процесс адаптации, были введены 10 уровней адаптации. Уровень адаптации соответствует доле правильных действий, совершаемых обучающимся. Например: 5 уровень соответствует доле правильных действий $p \in [0.5; 0.6)$. Уровни адаптации отображались на экране дисплея набором дискретных датчиков и выполняли роль мотивационных управляющих воздействий. Как уже говорилось выше, адаптивное поведение наблюдается тогда, когда каждое действие обучающегося подкрепляется (положительно или отрицательно) реакцией проблемной среды. В нашем случае подкрепление идет через БОС – датчик «расстояние до цели».

Задача эксперимента состояла в выяснении механизмов адаптивного поведения обучающихся. Предполагалось, что адаптация обучающихся может происходить: а) с опорой на внешний контекст; б) с опорой на внутренний контекст. Опора на внешний контекст предполагает, что в адаптивном поведении обучающихся реакция среды играет существенную роль и стоит убрать датчик «расстояние до цели», обучающийся начнет делать ошибки и уровень его адаптации понизится. Опора на внутренний контекст предполагает, что реакция среды играет несущественную вспомогательную роль в научении решению задач. В случае когда датчик «расстояние до цели» убирается, уровень адаптации не меняется, то есть остается десятым. На рис. 4 приведены кривые движения обучающихся по уровням самостоятельности учебной деятельности, полученные в режиме непрерывного подкрепления с последующим выключением датчика «расстояние до цели» и выполнением задания без реакции среды или подкрепления. Из рис. 4 можно сделать вывод о том, что индивидуальные траектории обучения решению задач по математике существенно отличаются друг от друга и зависят от выбора стратегии.

На рис. 5 приведена гистограмма распределения обучающихся по уровням адаптации после выключения датчика «расстояние до цели», построенная на множестве студентов, адаптивное поведение которых вывело их на 10 уровень.

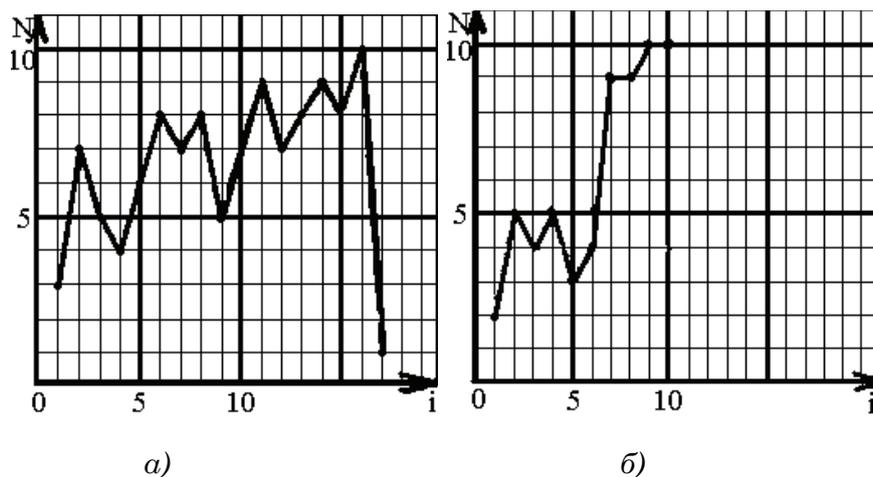


Рис. 4. Кривые научения или адаптации к проблемным средам: а) с опорой на внешний контекст; б) с опорой на внутренний контекст.
 N – номер уровня, i – номер задания

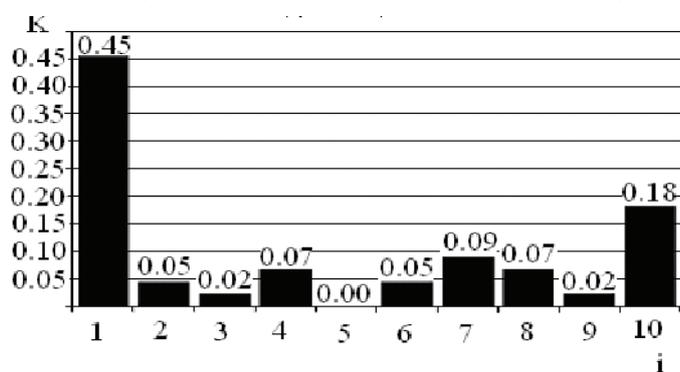


Рис. 5. Гистограмма распределения испытуемых по уровням адаптации после выключения датчика «расстояние до цели» по достижении ими 10 уровня.
 K – относительная доля испытуемых, i – номер уровня

Видно, что основная часть студентов (около 45 %) обучается с опорой на внешний контекст, то есть их учебная деятельность нуждается в постоянном подкреплении. 18 % студентов после выключения датчика остались на 10 уровне адаптации. Эти студенты обучаются с опорой на внутренний контекст и не нуждаются во внешних подкреплениях. Остальные студенты (37 %) распределились между 1 и 10 уровнями.

Библиографический список

1. Берулава М.Н., Берулава Г.А. Технология индивидуализации обучения на основе учета когнитивного стиля. Сочи: Изд. НОЦ РАО, 1999. 34 с.
2. Дьячук П.П. Динамические компьютерные системы управления и диагностики процесса обучения: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2005. 344 с.
3. Дроздова Л.Н., Дьячук П.П. Способ организации биологической обратной связи с детектором ошибок мозга в процессе научения // Моделирование неравновесных систем, 2009. С. 80–82.
4. Дьячук П.П., Лариков Е.В. Способ обучения и диагностики обучаемости / Патент на изобретение № 2294144. Государственный реестр изобретений РФ 27 февраля 2007.
5. Рассел С., Норвиг П. Искусственный интеллект: современный подход: пер. с англ. 2-е изд. М.: Изд. дом «Вильямс», 2006. 1408 с.
6. Растрингин Л.А. Адаптация сложных систем. Рига: Зинатне, 1981. 375 с.
7. Редько В.Г. Модели адаптивного поведения – биологически инспирированный подход к искусственному интеллекту // Искусственный интеллект и принятие решений. 2008. № 2. С. 13–22.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Компетентностный подход, ключевые компетенции, проектная деятельность, математическая подготовка студентов.

В современном обществе востребован человек, умеющий ориентироваться в стремительно возрастающем потоке информации, использовать новые технологии в повседневной жизни, самостоятельно принимать ответственные решения и просчитывать их возможные последствия, адаптироваться к изменяющимся условиям социально-экономической жизни. Эти вызовы общества предъявляют новые требования к качеству образования, которые определены в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» и национальной образовательной инициативе «Наша новая школа». В этих документах результат образования понимается не только как знания и умения по конкретным дисциплинам, но и как способность и готовность применять их в решении других актуальных задач, в повседневной жизни, использовать в дальнейшем обучении.

В этой ситуации необходимы соответствующие изменения в педагогическом образовании. Стратегия и тактика таких изменений определены в новых ФГОС ВПО. В основе этих стандартов лежит компетентностный подход. А результат образования представлен как некоторый комплекс общекультурных и профессиональных компетенций. В соответствии с принятой в стандарте классификацией общекультурные компетенции (ОК) включают так называемые ключевые компетенции: информационную (ОК-8, ОК-9), работу в группе (ОК-7), коммуникативную (ОК-6, ОК-6), аналитико-рефлексивную (ОК-1). Ключевые компетенции являются общими для всех обучающихся и специалистов и рассматриваются, с одной стороны, как базовые для формирования всех остальных компетенций, а с другой – как компонент надпредметной компетенции студентов [Шжерина, 2007, с. 17].

Понятие «компетенция» является процессуальным, то есть компетенция проявляется и формируется в деятельности [Филатова, 2005]. Компетентностный подход может успешно реализоваться в проектной деятельности, поскольку именно в проектной деятельности учащиеся приобретают опыт поведения в проблемных ситуациях, значимых для них, и в результате выполнения проекта получают продукт, имеющий практическое применение в жизни.

Анализ педагогической литературы выявил возрастающее внимание исследователей (Е.С. Полат, Н.Ю. Пахомова, В.В. Гузеев, Н.В. Матяш, И.Д. Чечель, В. Байденко и др.) к использованию метода проектов и проектной деятельности в образовательном процессе в качестве средства формирования ключевых компетенций. Однако изучение этого вопроса, как правило, носит весьма обобщенный характер, не раскрывающий детальный механизм организации проектной деятельности учащихся и технологии формирования ключевых компетенций.

В настоящее время существует противоречие между достаточной изученностью общих вопросов, связанных с проблемой формирования компетенций студентов, и слабой разработанностью проблем формирования ключевых компетенций студентов на основе проектной деятельности в процессе математической подготовки.

Выделенное противоречие обозначило научную проблему, которая состоит в разработке теоретически обоснованного методического обеспечения проектной деятельности студентов как условия развития их ключевых компетенций в процессе математической подготовки в педагогическом вузе.

Актуальность проблемы и ее значимость определили цель исследования: разработать теоретическое обоснование и методическое обеспечение условий развития ключевых компетенций студентов на основе проектной деятельности в процессе математической подготовки в педагогическом вузе.

Научная новизна состоит в разработке структурной модели проектной деятельности студентов – будущих учителей математики в процессе математической подготовки и методики ее реализации.

Теоретическая значимость полученных результатов определяется разработанным авторским подходом к моделированию проектной деятельности студентов как условию развития их ключевых компетенций.

Проектная деятельность предполагает реализацию следующих целей: во-первых, разработка студентом – участником проекта продукта, имеющего практическое применение; во-вторых, формирование ключевых компетенций студента в процессе работы по проекту.

Объектом проектной деятельности является среда или процесс, в контексте которого находится предмет. Предмет проектирования – это предполагаемый продукт, образ которого первоначально представлен в проекте [Колесникова, 2005]. Его созданию посвящена вся проектная деятельность. Предмет может трансформироваться в связи с развитием во времени замыслов участников проектирования. Предмет может быть как материальным (модель, печатная продукция, электронный ресурс, статья), так и нематериальным (идея, устные рекомендации, доклад). Главное, чтобы он был субъективно новым, то есть новым для разработчиков, хотя может быть и объективно новым. С педагогической точки зрения важна не объективная новизна, а опыт проектирования, способствующий развитию компетенций.

В основе мотивации проектной деятельности учащихся лежит совокупность их познавательных, внешних и социальных мотивов [Матяш, 2000]. На всех этапах проектирования координатор проекта осуществляет индивидуальное мотивирование деятельности участников, основываясь на их познавательных интересах и опыте. У участников в процессе проектной деятельности появляется чувство достижения результата, ответственности, значимости выполненной работы, возрастают самоуважение, признание со стороны окружающих, появляется положительная мотивация для самообразования и самосовершенствования. Проектная деятельность не только побуждает совокупность познавательных мотивов и опирается на них на каждом этапе создания проекта, но и обладает значительным потенциалом в их развитии.

Все вышесказанное позволило нам выделить следующие этапы проектной деятельности студентов:

– поисковый, предполагающий поиск и анализ проблемной ситуации, выделение проблемы проекта;

– аналитический – выделение способов решения проблемы, определение цели проекта, создание образа предполагаемого продукта, планирование предстоящей деятельности;

– практический, предполагающий реализацию запланированных шагов для получения готового продукта;

– презентационный, в результате, которого готовый продукт представлен обществу;

– рефлексивно-оценочный, предполагающий оценку и рефлексию всего процесса и результата проектной деятельности, собственной деятельности в проекте каждого участника, мониторинг сформированности ключевых компетенций.

Реализация проектной деятельности студентов предполагает использование информационных и инструментальных средств. Процессы поиска информации, ее обработки, анализа проблемы проекта осуществляются с применением информационных средств. В процессе создания проекта могут использоваться различные инструментальные средства (инструменты для рисования, компьютер, принтер, сканер), конкретный выбор которых определяется спецификой проектируемого предмета и целью проектирования.

Результатом проектной деятельности является преобразование, носящее не только предметный характер, но и личностный. Конкретный результат проектной деятельности определяется видом проектируемого предмета. У студентов появляется опыт проектной деятельности.

Выделим ключевые компетенции студентов, имеющие наибольшие перспективы развития в процессе проектной деятельности: информационная, работа в группе, коммуникативная, аналитико-рефлексивная, и рассмотрим их в трех аспектах – когнитивном, праксиологическом и аксиологическом.

Информационная компетенция. Когнитивный аспект. Студент знает: основные правила поиска, анализа и отбора необходимой информации в библиотеке и в сети Интернет; основные способы сбора, хранения и передачи информации в печатном и электронном виде.

Праксиологический аспект. Студент умеет: работать с алфавитным, тематическим и электронным каталогами в библиотеке; использовать поисковые среды сети Интернет; воспринимать информацию на слух, из печатных и электронных источников и преобразовать ее в нужном виде; хранить информацию на бумажных и электронных носителях; передавать информацию в форме устной и письменной речи, с использованием электронной почты.

Аксиологический аспект. Студент осознает необходимость и важность для успешной самореализации в учебной, профессиональной деятельности и общественной жизни основных правил работы с информацией и умения их применять в конкретном случае, умения пользоваться современными источниками и средствами получения информации в любой сфере своей жизнедеятельности.

Работа в группе. Когнитивный аспект. Студент знает: основные принципы организации совместной работы в группе и индивидуальной работы членов группы, основные правила рефлексивного поведения членов рабочей группы.

Праксиологический аспект. Студент умеет: организовывать совместную работу в группе и индивидуальную работу в качестве члена рабочей группы, реализовывать основные этапы работы в группе, использовать основные правила межсубъектного взаимодействия с другими членами группы, рефлексивного поведения в рабочей группе.

Аксиологический аспект. Студент осознает: важность и целесообразность использования индивидуальной работы в качестве члена рабочей группы, необходимость рефлексивного поведения в рабочей группе и важность использования групповой и индивидуальной оценки результатов группы и персонального вклада каждого члена группы.

Коммуникативная компетенция. *Когнитивный аспект.* Студент знает: различные способы и приемы выступления с сообщением (устным и письменным, кратким и развернутым) и корректного дополнения выступления других, правила грамотного полного формулирования вопросов и ответов на них, аргументированного представления своей точки зрения, различные средства эмоционально-образной речи.

Праксиологический аспект. Студент умеет: выступать публично и делать сообщение, корректно четко и грамотно формулировать вопросы, давать краткий и точный или развернутый ответ на вопрос, обосновывать свою точку зрения, приводя аргументы и примеры, соотносить свое выступление с выступлениями других, анализировать и сопоставлять выступления других и делать выводы, принимать точку зрения других, отличную от своей.

Аксиологический аспект. Студент осознает: значимость четкого и грамотного выражения своих мыслей, умений перефразировать мысль (объяснить иными словами), придания эмоционально-образной окраски своей речи, логического обоснования своей точки зрения; важность корректной формулировки вопросов и ответов на них, проведения анализа своего выступления и других, толерантного поведения в процессе общения.

Аналитико-рефлексивная компетенция. *Когнитивный аспект.* Студент знает способы исследования реальных ситуаций, определения оптимального соотношения целей и средств, сопоставления результатов деятельности с поставленной целью, определения своего вклада в совместную деятельность.

Праксиологический аспект. Студент умеет: использовать в практической деятельности элементы причинно-следственного анализа, определять оптимальное соотношение целей и средств исследования реальных ситуаций, разделять процесс на этапы; студент владеет способами сопоставления результатов деятельности с поставленной целью, объективного анализа оценки своих интересов (на основе рефлексии), адекватной оценки своих сил и возможностей, оценки качества (результатов) работы группы, определения своего вклада в совместную деятельность, определения причины успешности или неуспешности деятельности своей и группы.

Аксиологический аспект. Студент осознает значимость использования в практической деятельности элементов причинно-следственного анализа, определения оптимального соотношения цели и средств, сопоставления результатов деятельности с поставленной целью, соотношения приложенных усилий с полученным результатом для оптимизации деятельности, оценки своих учебных достижений, своего поведения, причин своих поступков, оценки качества своей деятельности при индивидуальной работе и в условиях групповой работы, оценки качества работы группы, определения причины успешности или неуспешности деятельности своей и группы.

Сравнительный анализ состава проектной деятельности студентов на каждом из этапов выполнения проекта и структуры выделенных ключевых компетенций позволил нам разработать структурную модель проектной деятельности студен-

тов и определить целевую направленность основных действий этой деятельности на развитие и формирование каждой из обозначенных компетенций студентов.

Таблица

**Структурная модель проектной деятельности студентов
в процессе математической подготовки**

Этап проектной деятельности	Действия студентов	Компетенции
Поисковый	<ul style="list-style-type: none"> – Собирают первичную информацию; – анализируют проблемные ситуации; – предлагают аргументированные причины возникновения данной ситуации; – обсуждают предложенные причины; – формулируют проблемы 	<ul style="list-style-type: none"> – Информационная; – аналитико-рефлексивная; – коммуникативная
Аналитический	<ul style="list-style-type: none"> – Производят «ревизию» имеющихся и необходимых теоретических знаний и практических умений; – осуществляют выбор способа решения проблемы; – формулируют цель проекта и обсуждают способы ее достижения, ставят задачи; – определяют вид предполагаемого продукта своей деятельности; – обсуждают требования к его качеству и возможную форму представления; – осуществляют процесс планирования; – определяют роль каждого участника в групповом проекте 	<ul style="list-style-type: none"> – Информационная; – коммуникативная; – работа в группе
Практический	<ul style="list-style-type: none"> – Самостоятельно выполняют запланированные шаги: анализ, систематизация, обобщение полученных ранее знаний и приобретение новых; – обсуждают промежуточные результаты; – осуществляют текущий самоконтроль; – сопоставляют полученный результат с задачами проекта; – проводят корректировку решения, если она необходима 	<ul style="list-style-type: none"> – Работа в группе; – коммуникативная
Презентационный	<ul style="list-style-type: none"> – Выбирают формат презентации; – готовят и проводят презентацию; – дают ответы на вопросы по презентации; – формулируют вопросы по презентациям других групп 	<ul style="list-style-type: none"> – Коммуникативная
Рефлексивно-оценочный	<ul style="list-style-type: none"> – Проводят оценку продукта проекта; – обсуждают проведение презентации, вопросы и насколько удачны были ответы; – проводят оценку результативности проекта; – обсуждают оценки, высказанные участниками и руководителем проекта; – проводят рефлексию своей деятельности по проекту, производят оценку собственных достижений 	<ul style="list-style-type: none"> – Аналитико-рефлексивная; – коммуникативная

Проведенный анализ проектной деятельности, реализуемой в процессе предметной подготовки студентов педагогических вузов, позволяет определить проектную деятельность студента как комплексную деятельность, интегрирующую учебную и познавательную деятельности, направленную на формирование ключевых компетенций в процессе выполнения проектов на основе осознания проблем, выдвиже-

ния целей, прогнозирования результата, нахождение путей и средств его достижения, рефлексии собственной деятельности и ее дальнейшей коррекции.

Приведем пример организации проектной деятельности студентов I курса математического факультета при изучении раздела «Дифференциальное исчисление» в рамках курса математического анализа.

В последнее время в нашем университете исследуется проблема определения мест отдыха для студентов во время перемен и их обустройства. Этот вопрос был затронут в газете «Профи» № 3 за 2010 г., выпускаемой студенческим профсоюзом КГПУ им. В.П. Астафьева. В четвертом корпусе КГПУ, где находится математический факультет, мы не обнаружили в коридорах ни одной скамейки как средства элементарного комфорта, где во время перерыва студенты могли бы провести время. Эта ситуация и легла в основу проекта.

На поисковом этапе мы обратили внимание студентов на эту ситуацию. Возникла необходимость сбора информации по поводу того, на какой стадии развития находится этот вопрос в вузе и на математическом факультете. Все собранные сведения были проанализированы, и выделена проблема, каким образом оптимально расположить скамейки в четвертом корпусе КГПУ с учетом норм пожарной безопасности с максимальной вместимостью.

На аналитическом этапе студенты актуализируют свои знания об оптимизационных задачах математического анализа. Выявляют, что необходимо выполнить для решения обозначенной проблемы, формулируют цель проекта, обсуждают различные способы достижения поставленной цели и определяют вид предполагаемого продукта. Планируют свою дальнейшую работу по проекту.

На практическом этапе студенты чертят план всех этажей здания и рассматривают различные способы расстановки скамеек, составляют математическую модель и исследуют ее с помощью производной. Оформляют проект и делают компьютерную презентацию с учетом математических выкладок и представляют ее на презентационном этапе общественности вуза. На оценочно-рефлексивном этапе проводят рефлексию своей деятельности и оценивают результат.

Полученные результаты исследования, состоящие в определении подхода к структурированию проектной деятельности студентов в процессе математической подготовки и разработанной в соответствии с ним модели этой деятельности студентов, ориентированной на развитие ключевых компетенций, направлены на разрешение обозначенной выше проблемы – разработки теоретически обоснованного методического обеспечения проектной деятельности студентов как условия развития их ключевых компетенций.

Библиографический список

1. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2005. 288 с.
2. Матяш Н.В. Психология проектной деятельности школьников: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. 19.00.07 – педагогическая психология. М., 2000.
3. Филатова Л.О. Компетентностный подход к построению содержания обучения как фактор развития преемственности школьного и вузовского образования // Дополнительное образование и воспитание. 2005. № 7. С. 9–12.
4. Шжерина Л.В. Динамическая модель качества подготовки учащихся общеобразовательной школы с позиции компетентностного подхода: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2007. 292 с.

РОЛЬ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ МОТИВИРОВАННОЙ ПОТРЕБНОСТИ В ЗДОРОВЬЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Двигательная активность, здоровье, механизмы формирования мотивированной потребности, семья, факторы, ценности физического здоровья.

Общепризнанно, что семья является важным звеном социализации личности ребенка, а процесс формирования здоровья зависит не только от материального благосостояния семьи, социального статуса и образования родителей, но и от их ценностных ориентаций, глубины отцовских и материнских чувств, понимания родительского долга, желания и стремления заниматься с детьми, воспитывать и обучать их. Огромное влияние на формирование у детей дошкольного возраста мотивированной потребности в здоровье имеют семья, ценностно-ориентированное отношение родителей к физической культуре. Оно свидетельствует о месте, которое занимают в общественном сознании представления родителей о значимости здоровья, физического совершенства, о необходимости формировать эти качества у своих детей.

Так как отношения динамичны, изменчивы и формируемы [Чижакова, 2008, с. 126], есть основания предполагать, что специально созданные условия в семье, а также в образовательном дошкольном учреждении могут привести дошкольника к осознанию потребности в укреплении своего здоровья.

В дошкольном возрасте происходит становление основных личностных механизмов и образований. Развиваются тесно связанные друг с другом эмоциональная и мотивационная сферы, формируется самосознание. В этом периоде желания, побуждения ребенка соединяются с его представлениями, и благодаря этому побуждения перестраиваются. Осуществляется переход от желаний (мотивов), направленных на предметы воспринимаемой ситуации, к желаниям, связанным с представляемыми предметами, находящимися в «идеальном плане». Действия ребенка уже не связаны прямо с привлекательным предметом, а строятся на основе представлений о предмете, о желаемом результате, о возможности его достичь в ближайшем будущем (в том числе и стремление быть здоровым) [Кулагина, 2006, с. 219]. Поэтому так важно влияние семьи на дошкольников именно в этот период.

Для изучения показателей влияния семьи на формирование мотивированной потребности в здоровье у детей дошкольного возраста использовался метод анкетирования. В анкетировании участвовало 162 родителя, имеющих детей в возрасте 6–7 лет. Опрос показал, что воспитание детей как обобщенная ценность семейной жизни (отец – 86 %, мать – 93,5 %) и финансовое положение (отец – 78,9 %, мать – 76,5 %) остаются для родителей базовыми основами жизни и функционирования семьи.

Немалую роль в формировании мотивированной потребности в здоровье играют интересы и потребности семьи, формирующие их отношение к здоровью как к

одной из главных ценностей. В соответствии с этим нами была изучена структура семейного времяпрепровождения. В нее вошли: спортивно-оздоровительный отдых, совместный просмотр телепередач, посещение театров и кино, чтение художественной литературы.

Исследование показало, что в ряду продекларированных интересов семейного воспитания на первое место родители поставили спортивно-оздоровительный отдых (табл. 1). Эти данные позволяют констатировать приоритетность позиции, направленной на укрепление физического здоровья детей в значительном количестве семей (в среднем матери – 55,7 + отцы – 73,7 = 64,7 %). Однако семей, не определивших свою позицию в вопросах укрепления здоровья детей, остается более 35 %, что может свидетельствовать как о недостаточной просветительской и пропагандистской работе соответствующих государственных и общественных структур, так и о значительном резерве воспитательно-образовательного комплекса в целом.

Таким образом, декларации родителей о высокой значимости физического развития ребенка для его жизнедеятельности, к сожалению, не подкрепляются реально реализованными интересами и потребностями семейного воспитания (табл. 1).

Таблица 1

Виды семейного времяпрепровождения, %

№ п/п	Виды семейного времяпрепровождения	Отец (38)	Мать (124)
1	Спортивно-оздоровительный отдых	73,7	55,7
2	Просмотр телевизионных передач	18,4	9,6
3	Посещение театров, кино, выставок	21	36,2
4	Чтение художественной литературы	18,3	38,6
5	Воспитание детей	86,8	93,5
6	Финансовое положение	78,9	76,5

Изучая процесс формирования мотивированной потребности в здоровье, мы выявили, какими видами деятельности предпочитают заниматься в семье. Значительная часть родителей больше читают с ребенком (отцы – 57 %, матери – 67,8 %), чем укрепляют здоровье посредством физической культуры (отцы – 31 %, матери – 22,6 %). Развивают художественные и музыкальные способности лишь 7,9 % отцов и 8,9 % матерей, хотя через художественные и музыкальные образы можно мотивировать двигательную активность ребенка (табл. 2).

Таблица 2

Виды деятельности в семье, %

№ п/п	Виды деятельности в семье	Отец (38)	Мать (124)
1	Чтение с ребенком литературы	57,9	67,8
2	Развитие художественных и музыкальных способностей	7,9	8,9
3	Укрепление здоровья через занятия физической культурой	31,6	22,6

При ранжировании воспитательных ценностей, формируемых в семье, физическое развитие по значимости занимает третье (отец – 68,4 %) и четвертое

(мать – 53,1 %) места (по сравнению с другими воспитательными ценностями) (табл. 3). По результатам нашего исследования, воспитательной ценностью может являться личный пример родителя – 50,6 % (табл. 5). Тем более значимо воспитательное воздействие родителей на детей дошкольного возраста при формировании потребности в здоровье.

Таблица 3

**Соотношение воспитательных ролей родителей
при формировании воспитательных ценностей, %**

№ п/п	Воспитательные ценности	Отец (38)	Мать (124)
1	Трудолюбие	71	76,5
2	Художественный вкус	10,4	21,7
3	Доброта, совесть, чуткость, ответственность	94,7	91,8
4	Физическое развитие	68,4	53,1
5	Аккуратность, опрятность, чистоплотность	52,6	54,1
6	Любовь к природе, забота о ней	5,3	12

В связи с этим нами была изучена структура спортивно-оздоровительной деятельности в семье. Согласно полученным результатам, наиболее востребованными видами спортивной деятельности явились: езда на велосипеде, спортивные игры, катание на коньках и т. д. (табл. 4). Вероятно, это объясняется доступностью этих видов деятельности и созданными для этого условиями. Недостаточное внимание уделяется родителями утренней гигиенической гимнастике как важной форме физического воспитания (отцы – 10,5 %, матери – 21,8 %), несмотря на то, что она направлена на активизацию деятельности организма, повышение работоспособности и формирование правильной осанки.

Известно, что организм дошкольника должен поддерживать тепловой баланс при различных внешних температурах, так как нарушение терморегуляции приводит к заболеваниям [Виноградов, 1996, с. 394]. Следовательно, для активной адаптации ребенка к изменениям внешней среды обитания и повышения сопротивляемости к воздействиям антропогенных факторов внешнего влияния на организм ребенка необходимо закалять. Результаты нашего исследования показали, что родители недооценивают значимость процесса закаливания (отцы – 23,7 %, матери – 22,8 %) для здоровья дошкольника.

Управлять физическим развитием ребенка возможно также через различные формы физкультурной деятельности как в семье, так и в дошкольном образовательном учреждении. Однако в ходе исследования выяснилось, что в «семейных стартах» принимают участие лишь 15,8 % отцов, 4,8 % матерей. Этого, на наш взгляд, крайне мало. Очень важно для развития эмоциональной сферы ребенка использовать составительные моменты, которые присутствуют в данной форме (табл. 4).

Формировать потребность в двигательной активности возможно посредством сказок и рассказов физкультурно-оздоровительной тематики. Ребенку подсознательно хочется быть похожим на положительных героев, переносить их опыт и знания в свою практическую деятельность, тем самым мотивировать себя на укрепление здоровья. Как выяснилось, лишь 29 % родителей читают ребенку сказ-

ки и рассказы о том, что нужно делать, чтобы быть здоровым (табл. 5).

Таблица 4

Спортивно-оздоровительная деятельность в семье, %

№ п/п	Виды спортивно-оздоровительной деятельности в семье	Отец (38)	Мать (124)	Всего, %
1	Утренняя гимнастика	10,5	21,8	19,1
2	Посещение бассейна	36,9	40,7	39,5
3	Лыжные пробеги	39,5	31,5	33,3
4	Катание на коньках	44,8	55,6	53,1
5	Катание на велосипеде	84,2	77,4	79
6	Спортивные игры	57,9	35	40,1
7	Проведение закаливающих процедур	23,7	22,8	24,7
8	Участие в семейных стартах	15,8	4,8	7,4

Мы предполагаем, что одна из причин подобного явления заключается в недостаточной разработанности механизмов формирования мотивированной потребности в здоровье, физической культуре именно через детскую литературу.

К механизмам формирования мотивационной потребности у детей дошкольного возраста в здоровье и двигательной активности (табл. 5) относятся также (кроме детской литературы) посещение спортивных мероприятий (25,3 %) и личный пример родителей. В ходе исследования выяснилось, что личный пример родителей в укреплении здоровья посредством физической культуры является наиболее существенным механизмом формирования мотивационной потребности в здоровье у детей дошкольного возраста (50,6 %).

Таблица 5

Механизмы формирования мотивационной потребности ребенка в здоровье, посредством физической культуры, %

№ п/п	Механизмы формирования мотивационной потребности ребенка в здоровье	%
1	Посещение спортивных мероприятий	25,3
2	Чтение сказок и рассказов на спортивную тему	29
3	Личный пример в занятиях физической культурой	50,6

Наряду с механизмами формирования мотивационной потребности в здоровье, нами были выделены наиболее значимые факторы, мешающие формированию мотивированной потребности в здоровье у детей дошкольного возраста.

К примеру, отсутствие времени является наиболее существенным фактором (отцы – 68,4 %, матери – 67 %), влияющим на формирование мотивированной потребности в здоровье у дошкольников. Другими факторами, мешающими родителям ориентировать детей на потребность быть здоровыми, явились недостаточное финансовое положение семьи, отсутствие желания заниматься воспитанием ребенка (табл. 6). Данный факт равнодушия свидетельствует о перегруженности родителей на производстве и дома, о снижении чувства ответственности за воспитание своего ребенка.

**Факторы, мешающие родителям заниматься воспитанием
физической культуры своего ребенка, %**

№ п/п	Факторы	Отец (38)	Мать (124)	%
1	Недостаток знаний	5,3	12,1	10,5
2	Отсутствие времени	68,4	67	67,3
3	Недостаток финансов	21	6,4	9,9
4	Отсутствие желания	5,3	14,5	12,3

Однако следует помнить, что никакие причины не оправдывают родителей, не занимающихся воспитанием своего ребенка. В Законе Российской Федерации «Об образовании» в ст. 18 «Дошкольное образование» сказано, что родители являются первыми педагогами, они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития в раннем детском возрасте [Об образовании, 2005, с. 24].

Вместе с тем, не имея достаточного свободного времени на физкультурно-оздоровительные занятия с детьми дошкольного возраста, родители пытаются создать условия для их физического развития, приобретая спортивный инвентарь (табл. 7). Однако наличие спортивного инвентаря не является гарантией активного его использования, что подтверждают результаты нашего исследования.

Наличие спортивного инвентаря в семье дошкольника, %

№ п/п	Спортивный инвентарь	%
1	Мяч футбольный или баскетбольный	93,8
2	Шайба, мяч для игры в хоккей	17,9
3	Скакалка	67,2
4	Шашки, шахматы	69,7
5	Бадминтон	50

Помимо семьи, биологическая потребность в движении (кинезофилия), обусловленная генетически, может реализовываться в дошкольном образовательном учреждении, в детских спортивных секциях. Большинство родителей (отцы – 76,3 %, матери – 61,2 %) детский спорт рассматривают как активную форму занятий, способствующую становлению характера и волевых качеств, а также как вид деятельности, направленный на укрепление здоровья ребенка (отцы – 71 %, матери – 83,8 %). Кроме этого, родители считают, что спорт способствует формированию у дошкольников таких качеств, как дисциплинированность (отцы – 47,3 %, матери – 45,8 %), уверенность в себе (отцы – 49,9 %, матери – 46,7 %) (табл. 8).

Таблица 8

Родительская мотивация привлечения детей в детский спорт, %

№ п/п	Воспитательные ценности детского спорта	Отец (38)	Мать (124)
1	Имеет значение для здоровья и физической подготовленности	71	83,8
2	Воздействует на гармоническое здоровье ребенка	57,8	55,8
3	Воздействует на характер и волевые качества	76,3	61,2
4	Ведет к дисциплинированности	47,3	45,8
5	Развивает уверенность в себе	49,9	46,7
6	Ребенок имеет талант к спорту	10,5	12,2

Данные результаты свидетельствуют о понимании родителями значимости дополнительных физических нагрузок (помимо семьи и ДОО) в спортивных секциях. Тем не менее родители не спешат определить своего ребенка в детский спорт. Мы предполагаем, что это связано с тем, что 50 % родителей считают здоровье своего ребенка удовлетворительным, а 45,7 % – хорошим (табл. 9). Однако после поступления детей в школу их здоровье значительно ухудшается. Это связано с увеличением умственной нагрузки и с тем, что двигательная активность не соответствует возрастным потребностям ребенка.

Таблица 9

Оценка семьи дошкольника здоровья своего ребенка, %

№ п/п	Оценка семьей дошкольника здоровья ребенка	%
1	Хорошее	45,7
2	Удовлетворительное	50
3	Слабое	3,7
4	Затрудняюсь сказать	0,6

Проведенное исследование позволило выявить ценностные аспекты влияния семьи на формирование мотивированной потребности в физическом здоровье у детей дошкольного возраста: чтение родителями детской литературы о физическом здоровье, ориентирующее на физическое совершенство посредством физической культуры; личный пример родителей в физкультурно-оздоровительных занятиях; совместный спортивно-оздоровительный отдых с детьми.

Библиографический список

1. Виноградов П.А., Душанин А.П., Жолдак В.И. Основы физической культуры и здорового образа жизни: учеб. пособие. М.: Советский спорт, 1996. 592 с.
2. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. М.: ТЦ «Сфера», 2006. 464 с.
3. Об образовании: Закон РФ. 3-е изд. М.: Астрель: АСТ: Профиздат, 2005. 64 с.
4. Слостенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. М.: Академия, 2003. 192 с.

КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ, ОРИЕНТИРОВАННОГО НА ЛИЧНОСТНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА

Повышение квалификации, личностно-профессиональное развитие, профессиональная активность педагога.

В ситуации необходимости стабилизации социально-экономического развития России, в условиях вхождения страны в общеевропейские интеграционные процессы, безусловно, возрастают требования к образованию, изменение качества которого является приоритетным направлением российской образовательной политики. В соответствии с этими требованиями актуализирована роль системы дополнительного профессионального образования педагогических кадров, основным назначением которого признаны:

- развитие профессионально-личностных качеств педагогических работников;
- удовлетворение реальных образовательных потребностей педагогов;
- повышение общей и профессионально-педагогической культуры педагога;
- формирование готовности педагогов к инновационной деятельности, обеспечивающей новое качество образования [Буданова, Буйлова, 2006].

Качество образования при этом рассматривается с точки зрения как минимум двух параметров: качества результата и качества процесса обеспечения этого результата. Одной из основных проблем педагогики является отсутствие ясных критериев эффективности образовательного процесса, где эффективность понимается не только как способность достигать максимального результата с минимальными затратами, но и как соответствие фактически достигнутого (результата) с планируемым (целями).

Институты повышения квалификации осуществляют специфическую образовательную деятельность. В их работе не существует жестких стандартов, определяющих результативность и эффективность процесса повышения квалификации (ПК) различных категорий специалистов. Отсутствие в системе дополнительного профессионального образования государственных образовательных стандартов, в которых был бы четко определен необходимый современный уровень знаний и умений специалистов, значительно затрудняет возможность оценивания достижений слушателей.

Проблемы определения результативности образования, и в частности повышения квалификации как сферы дополнительного образования взрослых, – вопросы содержательные. Их рассмотрение и решение требуют учета не только стандарта профессии, но и влияний сложившейся в конкретное время ситуации социально-экономического и социокультурного развития общества, стремительно изменяющихся реалий жизни.

Общие подходы к определению содержания и характеристике результатов образования взрослых представлены в работах отечественных ученых

С.Г. Вершловского, Л.Н. Лесохиной, И.А. Колесниковой, Г.Н. Прокументовой, Г.С. Сухобской и др. При этом не так много работ, характеризующих образовательные результаты повышения квалификации педагогов, рассматривающих их в контексте современного качества образования.

Наш поиск определения эффективности образовательного процесса и возможности фиксации его результатов находится в контексте повышения квалификации работников образования. Рассмотрим современные особенности и ценность этого типа образования, отмеченные исследователями.

Анализ ряда научных исследований отечественных ученых (С.И. Змеева, В.Г. Онушкина, Е.И. Огарева и др.), а также нормативно-правовых документов в области дополнительного профессионального образования позволяет характеризовать повышение квалификации как процесс, нацеленный на обретение обучающимися *дополнительных* знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления изменений в профессиональной деятельности или выполнения иных ее видов.

В ситуации повышения квалификации осваивается принципиально иной профессиональный контекст, в отличие от ранее приобретенных образования и опыта. При этом происходят глубинные преобразования сложившейся системы профессиональных знаний, умений, навыков, установок, разрушаются определенные стереотипы, вырабатываются новые ценностно-смысловые ориентиры, по-новому структурируются имеющиеся профессионально-личностные характеристики [Колесникова и др., 2003, с. 68].

Указанные ориентиры позволяют конкретизировать особенности ПК как образования особого типа.

1. Повышение квалификации – это профессиональное образование, непосредственно связанное с последующей реализацией профессиональной деятельности на ином уровне исполнения. По своему характеру оно является дополнительным по отношению к базовому профессиональному образованию, о наличии которого свидетельствует диплом. Необходимость постоянного повышения квалификации педагогических кадров продиктована потребностью в оперативном и интенсивном освоении специалистами новых видов деятельности, появлением новых и развитием имеющихся отраслей знаний, очевидным ростом общего объема информации, опосредованного научно-техническим прогрессом [Леонтьев, 2007]. Следовательно, педагоги повышают квалификацию в соответствии с претерпевающими изменения условиями труда и современными требованиями к профессионализму личности и деятельности.

Очевидно, что при сохранении и простом переносе формализованных стандартов вузовского педагогического профессионального образования в сферу повышения квалификации может быть утрачена его специфика, т. е. собственно качество.

Профессия педагога имеет свои особенности: педагогическая деятельность многокомпонентна и полифункциональна; профессиональные задачи на практике все чаще требуют нестандартных решений; педагог «работает» собственной личностью, которая является одним из важнейших «средств» профессиональной деятельности; профессиональному становлению как процессу присущи «принципиальная незавершенность и нескончаемость». Говоря о новом качестве образования, исследователи выводят на первый план способность субъекта образовательной деятельности вступать в интеллектуальное, информационное взаимодействие.

Все отмеченное выше требует изменения образовательного процесса в системе повышения квалификации *по следующим направлениям:*

1) разработка и внедрение содержания образования, обеспечивающего профессиональное развитие личности педагога, включающее в себя становление, интеграцию и реализацию в педагогическом труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений; активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, приводящее к новому способу жизнедеятельности – на основе постановки педагога в рефлексивную педагогическую позицию и стимулирования его потребности и возможностей в профессиональном самоизменении;

2) внедрение в образовательный процесс активных методов обучения, обеспечивающих включенность педагогов в деятельность по рефлексии имеющегося субъективного и объективного педагогического опыта и проектированию повышения его эффективности в ближайшей перспективе;

3) переориентация организации образовательного процесса с информационного на деятельностный подход;

4) введение систем контроля и оценки освоенного слушателями объема знаний и умений;

5) разработка и внедрение мониторинга результативности образовательного процесса.

Таким образом, дополнительное профессиональное педагогическое образование направлено сегодня на создание условий для эффективного повышения квалификации педагогических кадров, их профессионализма в обеспечении нового качества педагогической деятельности, поддержание развития педагога как субъекта, способного изменять и преобразовывать собственную педагогическую практику, готового к творческому саморазвитию как в профессиональном, так и в личностном плане [Горбунова, Цвелюх, 2006].

2. В повышении квалификации осуществляется образование людей *взрослых*, обучение которых требует реализации, наряду с педагогическими, андрагогическими подходами. Кроме того, наиболее важна его практико-ориентированная направленность. Преподаватель повышения квалификации как андрагог активно влияет на профессиональную действительность, организуя образовательную деятельность педагога, в ходе которой совершенствуется его профессионализм, проявляется саморазвитие его личности.

Исследователями отмечено: парадокс педагогической деятельности заключается в том, что ее цели ставит обучающий, а результат должен проявиться в обучающихся [Дударева, 2000; Ермолаева, 2005]. Только высокий уровень мотивации эффективного достижения целей профессиональной деятельности обеспечивает активность повышающего квалификацию педагога: изучать он будет только то, что поможет ему решить возникшие личностные и профессиональные проблемы, преодолеть затруднения.

Скруплезный анализ программ курсовой подготовки и переподготовки, принятый нами¹, позволил зафиксировать разнообразный спектр поставленных в них целей и задач повышения квалификации. В таком разнообразии предложе-

¹ Проведен анализ 70 программ курсов повышения квалификации, опубликованных на сайтах институтов повышения квалификации, а также 45 программ центров ПК.

ний заложена возможность выбора тематики, проблематики курсов, их содержательного наполнения. Однако, по нашим наблюдениям, большая их часть до сих пор ориентирована на классическое информирование и, соответственно, *слушание* со стороны участников курсовой подготовки (слушателей). В формулировках целей и задач продолжают фигурировать такие, как: «познакомить», «дать...», «формировать представление о...» и т. п., по-прежнему отражающие направленность действий преподавателя, а не обучающихся. Даже если предположить, что курсы имеют сугубо ознакомительный характер, возникают сомнения в результатах такого рода обучения и сложности их фиксации. Кроме того, «...такой образовательный процесс можно охарактеризовать как “просвещение незнающих”, которые с предлагаемым содержанием как бы совсем не знакомы, или свободный доступ к излагаемой преподавателем информации для них закрыт» [Ермолаева, 2005, с. 55].

Постдипломное педагогическое образование, выстроенное на принципах андрагогики, должно способствовать не столько лучшей информированности педагога, превентивному накоплению неизвестно когда пригодящихся знаний, сколько решению реальных и актуальных для конкретного педагога проблем практики, преодолению контекстных профессиональных затруднений; должно удовлетворять потребности обучающихся педагогов в непосредственном использовании полученных знаний для более эффективной организации практической деятельности [Горбунова, Цвелюх, 2006; Кулюткин, 1985].

По мнению Г.С. Сухобской, активная позиция взрослого человека по отношению к знаниям проявляется уже в характере его познавательных интересов. Образовательные запросы, которые имеет взрослый человек по отношению к знаниям и умениям, используемым в профессиональной деятельности, в практике все более дифференцируются и специализируются, отражая специфику ценностных ориентаций и предпочтений в области профессиональной деятельности и оценку собственных возможностей в сфере труда.

Организаторам повышения квалификации необходимо учитывать, что участники процесса обучения, являясь субъектами, имеют *свои* цели обучения и в связи с этим несут ответственность за его результаты. Исследователи подчеркивают, что обучение взрослого должно строиться на основе его наличного профессионального и жизненного опыта (С.Г. Вершловский, М.Т. Громкова, С.И. Змеев, Ноулз и др.).

М.Г. Ермолаева выделяет четыре основных принципа-опоры, учет которых особенно важен при создании программ обучения взрослых: 1) самостоятельности или субъектности; 2) рефлексивности; 3) развития образовательных потребностей; 4) актуализации результатов обучения.

Таким образом, цели повышения квалификации в процессе реализации программы могут быть подвергнуты корректировке и не сохраниться в неизменном виде. Новый состав участников курсовой подготовки привносит в программу повышения квалификации свои запросы, интересы, уровень профессионализма, а индивидуальность каждого педагога и априори подразумеваемое право выбора (целей, осваиваемого содержания, форм, методов, сроков, оценивания и контроля) задают особую непредсказуемость в организации занятий, в планировании деятельности и ее результатов. Активность обучающегося становится приоритетной и более высокой, чем активность обучающего. Профессионализм андрагога состо-

ит в умении и готовности вместе с участниками курсов пройти «путь» самоизменения, результаты которого не могут быть predeterminedены для всех субъектов.

Анализ психолого-педагогических и методических источников позволил выделить важную для нашего исследования идею о том, что в основании любых образовательно-побуждающих, стимулирующих воздействий, предпринимаемых по отношению к педагогу, лежат два положения: *с одной стороны*, речь идет о выверенной с педагогической и андрагогической точек зрения логике выстраивания внешних факторов стимулирующего воздействия, насыщающих контекст профессионально-образовательной среды ППК; *с другой* – важно создавать систему стимулирования внутренней мотивации профессионального развития педагога.

3. Повышение квалификации работников образования – это образование, прежде всего *педагогическое*, т. е. содержательно включающее в себя теоретические и практические знания педагогики, а также других, смежных с ней дисциплин, обеспечивающих профессиональную деятельность субъекта.

Процесс повышения квалификации в ходе курсовой подготовки должен строиться как процесс профессиональной диверсификации, в котором слушатель выступает субъектом, моделирующим профессиональную деятельность и апробирующим эту модель на практике, обеспечивая становление и развитие характеристик изменяющейся педагогической деятельности и, соответственно, своих профессионально-личностных качеств, профессионализма.

Новое понимание педагогического профессионализма связывается исследователями «с такими его особенностями, как:

- значительными изменениями смысла педагогической деятельности, изменившимся пониманием сути, функций и содержания образования;
- изменением в механизме развития системы образования: право на собственное творчество педагога закреплено нормативно, образовательные учреждения создают свои нетрадиционные педагогические системы, расширяется инновационная практика педагогов “массовых” образовательных учреждений;
- становлением парадигмы развивающего образования, где важна роль учителя не как преподавателя, а как педагога-организатора образовательных ситуаций и где на переднем плане мыследеятельностные способности, деловые умения, социальные качества и социальные ценности, а не предметные ЗУНы, как было прежде;
- принципиальной полизадачностью и полиситуативностью педагогической деятельности» [Чапоргина, 2002, с. 46–54].

Стратегия современного профессионального образования предполагает подготовку учителя, готового самостоятельно находить пути решения профессиональных задач, от эффективности которых может зависеть будущее всего общества.

Педагоги и психологи, изучавшие проблемы влияния личности педагога на учащихся (В.А. Кан-Калик, А.В. Мудрик, В.А. Сластенин, Н.Ф. Талызина, Н.Е. Щуркова, К.Д. Ушинский и др.), подчеркивают, что только учителя, достигшие в своем профессиональном развитии уровня творческой индивидуальности, способны оказывать ощутимое воздействие на целеполагание, ценностные ориентации и в целом на развитие личности своих воспитанников. Исследователями установлено, что уровень развития профессионально значимых личностных качеств, способность педагогов к постоянному обогащению своих знаний и умений, направленность на профессионально-творческое саморазвитие и самореализацию являются не только важными

ми *показателями* их профессионализма, *критериями качества* профессионально-педагогического образования, но и его *целевыми ориентирами*.

Система педагогического образования, по утверждению В.А. Сластенина, не должна игнорировать педагога как субъекта личностного и профессионального развития, создавая в образовательном процессе условия, побуждающие его к поиску лично значимого смысла профессии, к профессиональному самоанализу, формируя его как носителя педагогической рефлексии и профессиональной деятельности в целом. Однако исследователи констатируют, что внедрение в практику дополнительного профессионального (как и общего) образования лично ориентированного и деятельностного подходов зачастую остаются красивыми лозунгами, называя вполне обоснованные причины этого явления:

- в большинстве случаев содержание работы со слушателями на курсах повышения квалификации определяется учебными планами, которые формируются с учетом уже заданной образовательной программой содержания и наличием профессорско-преподавательского состава, который может в данное время проводить занятия;

- конкретные пожелания и потребности слушателей учитываются в силу объективных обстоятельств не в полной мере;

- организация образовательного процесса обычно носит традиционный, просветительский характер, включая, как правило, чтение лекций и проведение практических занятий;

- система обратной связи несовершенна и затрудняет внесение корректив в учебный процесс, определение эффективности курсовой подготовки слушателей и их профессиональный прирост [Буданова, 2006; Трайнев В.А., Трайнев И.В., 2006].

«Гуманитаризация в системе повышения квалификации предполагает обращение к личности учителя, смыслам и свойствам профессиональной позиции, учет его образовательных потребностей, профессиональной компетенции, а не только стажа работы» [Дударева, 2000, с. 3–4]. С позиций «уважения субъектности обучающегося педагога целесообразно формулировать результаты освоения программы курсовой подготовки не в модальности долженствования, а в модальности открывающейся возможности: в результате освоения курса участники *смогут научиться, узнать, освоить...*» [Ермолаева, 2005].

Таким образом, в силу вариативности целей, индивидуальности смыслов, определяемых для себя каждым участником, вероятностны и неоднозначны и результаты его повышения квалификации.

Необходимо заметить, что, хотя вопросы диагностики и психолого-педагогического анализа результативности курсов повышения квалификации педагогов разработаны в теории и методике профессионального образования в наименьшей степени [Арцев, 2001, с. 119–122], специалистов системы дополнительного профессионального образования волнует вопрос: как *измерить* качество обучения слушателей курсов повышения квалификации и обнаружить его результаты? Предполагается, что результатами повышения квалификации можно рассматривать не только информированность его участников и овладение ими какими-либо способами деятельности, но и считать таковыми характер условий, конструируемых самими педагогами, что названы И.Д. Демаковой «пространство и время жизни», которые превращаются в «совместное бытие».

Опираясь на современную трактовку понятия «образовательный результат», конкретизируем его по отношению к повышению квалификации, вслед за О.Е. Лебедевым рассматривая в качестве образовательных результатов не знания, умения, навыки, а такие интегративные характеристики личности, как компетентности. Анализ реализации программ повышения квалификации и переподготовки в различных образовательных учреждениях, а также выделение в структуре образовательного результата трех его составляющих компонентов позволяют представить следующее. Результаты, которые связаны с формированием отношения к самому себе, к другим, в целом к образовательному процессу, могут быть определены как *личностные*.

Метапредметные результаты достигаются в момент взаимопроникновения содержания разных модулей и дисциплин. Характеризуются они прежде всего возможностями их применения вне рамок образовательного процесса ПК.

Предметные результаты представляют знания, умения, навыки в рамках конкретного предмета или области знаний и деятельности. Они позволяют выполнять локальные операции и действия, решая тем самым отдельные практические задачи. В рамках повышения квалификации и переподготовки – это освоение новых методик организации профессиональной деятельности, технологий осуществления тех или иных процессов; обновление и накопление теоретических сведений с учетом развития научной мысли, современных тенденций развития практики образования, социокультурного пространства в целом. В качестве обозначенных образовательных результатов могут рассматриваться информационно-коммуникационная компетентность, компетентности в области отдельных аспектов деятельности педагога-профессионала (дидактического, методического и др.).

Мы полагаем, что сочетание данных видов образовательных результатов, их проявленность позволяют отразить готовность педагога к профессиональной активности, к осуществлению качественно иной деятельности: предметная и метапредметная компетентности составят ее *операционально-динамический* компонент; а личностная динамика (как результат образования), задающая направленность профессиональной активности, – ее *мотивационно-смысловой* компонент.

В таком случае в качестве одного из критериев результативности и эффективности процесса повышения квалификации можно рассматривать профессиональную активность педагога-участника, проявляющуюся в изменении мотивационно-смысловой сферы личности, преобразовании операционально-динамических компонентов деятельности и получении конкретного продукта.

Таким образом, мы выделяем в качестве интегративного критерия результативности и эффективности ПК, ориентированного на личностно-профессиональное развитие педагога, его *профессиональную активность*, проявленную им во время курсовой подготовки и послекурсовой период, воплощенную в продукте, востребованном в дальнейшей деятельности каждого конкретного участника процесса повышения квалификации.

Библиографический список

1. Арцев М.Н. Инновационная модель повышения квалификации педагогических и руководящих кадров // Дополнительное педагогическое образование в XXI веке: материалы Всероссийской научно-практической конференции / сост. Н.В. Брусенцова. М.: АПК и ПРО, 2001.

2. Буданова Г.П., Буйлова Л.Н. Диагностический инструментарий для оценки деятельности тьютора: метод. пособие. М., 2006.
3. Горбунова Л.Н., Цвелюх И.П. Поддержка профессиональных инициатив педагога в процессе повышения квалификации: науч.-метод. пособие. М.: Изд-во АПКиППРО, 2006.
4. Дударева Л.Н. Гуманитаризация процесса повышения квалификации учителя в ИПК: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Новосибирск, 2000.
5. Ермолаева М.Г. Разработка образовательных программ в системе повышения квалификации педагогов // Педагогика. 2005. № 7.
6. Колесникова И.А., Марон А.Е., Тонконогая Е.П. и др. Основы андрагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2003.
7. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. М.: Просвещение, 1985.
8. Леонтьев А.М. Акмеологический подход как фактор повышения качества профессиональной подготовки будущего учителя безопасности жизнедеятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Майкоп, 2007.
9. Трайнев В.А., Трайнев И.В. Системы и методы стратегии повышения качества педагогического образования. Обобщение и практика. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2006.
10. Чапоргина Н.А. Теоретическая модель последипломого педагогического образования (этнорегиональные особенности) // Педагогическое образование и наука. 2002. № 3.

ВНЕДРЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ГАРМОНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА»

Гармония, взаимодействие, социальная работа, профессиональная подготовка в вузе, гармоничное взаимодействие будущего специалиста социальной работы с клиентом.

Специальность «Социальная работа» является одной из самых востребованных, так как сложная социально-экономическая ситуация в России обострила социальные проблемы – увеличилось число людей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации и нуждающихся в социальной помощи и поддержке, которые основаны на взаимодействии специалиста социальной работы с клиентом. Это актуализирует проблему подготовки будущего специалиста социальной работы к профессиональному взаимодействию с клиентом. Однако исследований, посвященных подготовке будущего специалиста социальной работы к гармоничному взаимодействию с клиентом, не выявлено. Целью данного исследования является разработка научно-методического обеспечения обновления содержания подготовки будущего специалиста социальной работы.

Основным педагогическим механизмом подготовки будущего специалиста социальной работы к гармоничному взаимодействию с клиентом является педагогическая стратегия гармонизации взаимодействия будущего специалиста социальной работы с клиентом, реализующаяся посредством развертывания педагогических условий за счет соответствующих содержания, форм, методов, приемов и средств учебно-воспитательного процесса.

Одним из важнейших факторов гармонизации взаимодействия будущего специалиста социальной работы с клиентом является подготовка его к данному взаимодействию в процессе учебно-профессиональной деятельности, поскольку для студента как будущего специалиста по социальной работе важно иметь подобный опыт. Смысл данной подготовки состоит в том, чтобы, с одной стороны, привести в соответствие знания и умения гармоничного взаимодействия и, с другой – сформировать ценностное отношение будущего специалиста социальной работы к клиенту и взаимодействию с ним.

На основе анализа различных точек зрения на взаимодействие сделаны общие выводы. Гармоничное взаимодействие специалиста социальной работы с клиентом определяется как особая форма их социального взаимодействия в единстве с психологическим и педагогическим, отражающего организацию совместной деятельности по выполнению общей задачи, согласование действий на основе понимания, принятия и признания клиента как человека, нуждающегося в помощи и поддержке.

Подготовка будущего специалиста социальной работы к гармоничному взаимодействию с клиентом обеспечивается следующими условиями: включение студента в процесс моделирования взаимодействия специалиста социальной работы с клиентом;

разработка и реализация интегрированного образовательного модуля; создание ориентационно-деятельностных ситуаций. Проверка эффективности данных условий осуществлялась в опытно-экспериментальной работе [Игнатова, Мухамедзянова, 2006].

Назначение опытно-экспериментальной работы состояло в организации и практической реализации педагогических условий, оценке их эффективности посредством изучения проявлений подготовленности будущего специалиста социальной работы к гармоничному взаимодействию с клиентом. В экспериментальной группе оценивалось проявление признаков гармоничного взаимодействия с клиентом каждым студентом на начало опытно-экспериментальной работы и после реализации каждого из педагогических условий с применением совокупности специально разработанных диагностических процедур (самооценка, экспертная оценка, методики незаконченных предложений, тестовые задания) и методик статистической обработки данных исследования, критерия Фишера.

Включение студента (понятия «студент» и «будущий специалист социальной работы» употребляются как равнозначные) в процесс моделирования взаимодействия специалиста социальной работы с клиентом осуществлялось поэтапно: от этапа ориентирования к осмыслению и этапу конкретизации.

Этап ориентирования связывается с организацией учебно-ознакомительной практики студентов на первом курсе обучения и сопровождается наблюдением за взаимодействием опытных специалистов социальной работы с клиентами, ранжированием показателей, характеризующих гармоничное взаимодействие специалиста с клиентом, подготовкой и проведением диспута «Специалист социальной работы – мастер взаимодействия». Таким образом, данный этап выполняет одновременно диагностическую и ознакомительную функции, в результате чего у студента складываются представления о взаимодействии специалиста социальной работы с клиентом. В результате реализации данного этапа выявляются общие характеристики подготовленности будущего специалиста социальной работы с клиентом по показателям гармоничного взаимодействия: духовный, творческий, организационный, деятельностный (табл.).

Таблица

Сводная таблица изучения подготовленности будущего специалиста социальной работы (70 чел.) к гармоничному взаимодействию с клиентом на начало первого этапа опытно-экспериментальной работы, в %

Показатели	Проявление		
	Х (характерен по большинству признаков)	О (характерен по отдельным признакам)	Н (нехарактерен по большинству признаков)
Духовный	0	15,7	84,3
Творческий	0	14,3	85,7
Организационный	0	12,9	87,1
Деятельностный	0	12,9	87,1

Анализ полученных результатов показывает, что на начало опытно-экспериментальной работы гармоничное взаимодействие будущего специалиста социальной работы с клиентом нехарактерно по большинству признаков. Это подтвердило необходимость реализации теоретически выдвинутых педагогических условий.

Следующий этап – осмысление – предполагает организацию совместной деятельности преподавателя и студентов по моделированию взаимодействия специалиста социальной работы с клиентом. В результате данной деятельности студентами конструируются возможные варианты взаимодействия: гармоничное взаимодействие специалиста социальной работы с клиентом; подавление специалистом клиента; игнорирование клиентом специалиста. Подавление – желание превзойти, занять господствующее положение, подчинить себе клиента. Игнорирование – стремление намеренно не замечать, не желать знать, не принимать во внимание аргументы специалиста социальной работы. Гармоничное взаимодействие – равноправное сотрудничество, взаимосогласие на основе понимания, принятия и признания друг друга. Конструирование моделей сопровождается интерпретированием конкретных социальных ситуаций в соответствии с моделями, в результате чего студентами осознается значимость возможностей и ограничений гармоничного взаимодействия с клиентом.

Этап конкретизации связывается с конструированием обобщенной модели гармонизации взаимодействия специалиста социальной работы, в которой отражается последовательный процесс: понимание клиента и его проблемы, постепенное принятие мнений, оценок, суждений клиента, его ограниченных возможностей самостоятельного решения проблемы и признание его как человека, нуждающегося в помощи и поддержке.

Таким образом, создание первого условия – включение студента в процесс моделирования взаимодействия специалиста социальной работы с клиентом – обеспечивается его поэтапной организацией: этап ориентирования, этап осмысления, этап конкретизации.

Об эффективности включения студента в процесс моделирования взаимодействия специалиста социальной работы с клиентом как педагогического условия свидетельствует положительная динамика: возросло количество студентов, для которых характерно гармоничное взаимодействие с клиентом по отдельным признакам (с 13,95 до 28,55 %) и уменьшилось количество, для которых нехарактерно гармоничное взаимодействие с клиентом по большинству признаков (с 85,05 до 64,3 %) по сравнению с началом опытно-экспериментальной работы.

Разработанный модуль «Гармоничное взаимодействие специалиста социальной работы с клиентом» направлен на формирование у будущего специалиста социальной работы профессионально-ценностного отношения к гармоничному взаимодействию с клиентом и представлен двумя модульными единицами. Первая модульная единица получила название «Осознание значимости гармоничного взаимодействия специалиста социальной работы с клиентом», вторая – «Самоопределение в совокупности приемов гармоничного взаимодействия специалиста социальной работы с клиентом». На данном этапе опытно-экспериментальной работы (ориентационно-ценностном) реализовалась первая модульная единица «Осознание значимости гармоничного взаимодействия специалиста социальной работы с клиентом», которая состоит из четырех учебных элементов. Логика «движения» по учебным элементам выстроена в направлении от определения основных понятий («гармоничное взаимодействие», «гармоничное взаимодействие специалиста социальной работы с клиентом») к пониманию их сущности, содержания и осознанию значимости гармоничного взаимодействия специалиста социальной работы для его будущей профессиональной деятельности. Интеграция знаний о гармоничном взаимодействии специалиста социальной работы с клиентом из различных областей науки отражалась в содержании данного модуля и

обеспечивалась его включением в предметную область «Психология социальной работы». Освоение учебных элементов студентами осуществлялось в процессе организации лабораторных занятий, выполнения специальных упражнений на развитие конкретных умений и навыков гармоничного взаимодействия с клиентом, их участия в лекциях-беседах, беседах, диспутах, учебных конференциях.

По окончании реализации данной модульной единицы студентам предлагалось написать творческую работу (эссе), в которой они высказали свое мнение по поводу «наполнения чаши желаний клиента» (метафорическое выражение, отражающее потребности клиента), сформулировали некоторые саморекомендации по гармоничному взаимодействию с клиентом, обозначили свою позицию относительно различных стратегий взаимодействия. Окончание реализации данной модульной единицы предполагает проведение ролевой игры «Путешествие за мифами», в процессе которой конструируется гармоничное взаимодействие специалиста социальной работы с клиентом. Для выявления эффективности проведенной работы использовались: тестирование знаний студентов о гармоничном взаимодействии специалиста социальной работы с клиентом (разработаны специальные тестовые задания); разработанная методика неоконченных предложений. Результаты исследования показали, что обогащены представления студента о гармоничном взаимодействии с клиентом как успешной профессиональной стратегии, осознается значимость гармоничного взаимодействия в его жизни и профессиональной деятельности, постепенно складывается профессионально-ценностное отношение к данной деятельности.

Об эффективности разработки и реализации интегрированного образовательного модуля «Гармоничное взаимодействие специалиста социальной работы с клиентом» и его первой модульной единицы «Осознание значимости гармоничного взаимодействия специалиста социальной работы с клиентом» свидетельствует положительная динамика: возросло количество студентов, для которых характерно гармоничное взаимодействие с клиентом по отдельным признакам (с 28,55 до 41,05 %) и по большинству признаков (с 7,85 до 31,4 %) по сравнению с результатами познавательно-ознакомительного этапа.

Следующий этап опытно-экспериментальной работы – ориентационно-деятельностный – направлен на реализацию второй модульной единицы «Самоопределение в совокупности приемов гармоничного взаимодействия специалиста социальной работы с клиентом», результатом освоения которой является его подготовленность к самостоятельному осознанному выбору и реализации приемов гармоничного взаимодействия с клиентом. При этом пятый и шестой учебные элементы непосредственно осуществлялись в процессе лекционных и лабораторных занятий, а седьмой – завершал данную модульную единицу и предполагал выполнение студентами в процессе учебно-производственной (психолого-педагогической) практики на третьем курсе обучения специально разработанных коммуникативно-дискурсивных заданий.

Логика движения по учебным элементам представлена: дальнейшим изучением показателей гармоничного взаимодействия специалиста социальной работы с клиентом посредством подробного ознакомления с разработанной методикой изучения гармоничного взаимодействия (создание ситуации аутодиагностики); анализом конкретных методов, приемов, средств и форм взаимодействия с клиентом и их оценки с точки зрения гармоничной сущности (создание ситуации анализа); выполнением коммуникативно-дискурсивных заданий разного вида в процессе про-

хождения учебно-производственной (психолого-педагогической) практики, которые выступали средством выбора и принятия решения относительно применения конкретных приемов гармоничного взаимодействия с клиентом (создание ситуации самоопределения). В процессе опытно-экспериментальной работы разработаны и апробированы три вида заданий: оценочные, прогностические и преобразовательные, разработана специальная «Карта классификации приемов взаимодействия», которая позволяет более объективно оценивать применяемые приемы в процессе взаимодействия с клиентом, намечать пути выхода из ситуации дисгармоничного взаимодействия и выбирать гармоничные способы взаимодействия с клиентом.

Об эффективности создания ориентационно-деятельностных ситуаций (аутодиагностики, анализа и самоопределения) как педагогического условия подготовки будущего специалиста социальной работы к гармоничному взаимодействию с клиентом в учебно-воспитательном процессе свидетельствовала положительная динамика: возросло количество студентов, для которых характерно гармоничное взаимодействие с клиентом по большинству признаков (с 31,4 до 37,1 %) и уменьшилось по отдельным признакам (с 41,05 до 34,6 %) по сравнению с ориентационно-ценностным этапом.

На заключительном этапе опытно-экспериментальной работы по реализации педагогического обеспечения подготовки будущего специалиста социальной работы к гармоничному взаимодействию с клиентом посредством создания педагогических условий проведено изучение его результативности за счет анализа и сравнения результатов первого и заключительного контрольных срезов, что отражено на диаграмме (рис.).



Рис. Сравнительные результаты подготовленности будущего специалиста социальной работы к гармоничному взаимодействию на начало и окончание опытно-экспериментальной работы на основе экспертной оценки и самооценки студентов, в %

Таким образом, значимая позитивная динамика проявления подготовленности будущего специалиста социальной работы к гармоничному взаимодействию с клиентом (в целом и по каждому показателю) подтверждает эффективность проведенной опытно-экспериментальной работы по реализации педагогического обеспечения, включающего совокупность условий: введение студента в процесс моделирования взаимодействия специалиста социальной работы с клиентом; разработка и реализация интегрированного образовательного модуля; создание ориентационно-деятельностных ситуаций подготовки будущего специалиста социальной работы к гар-

моничному взаимодействию с клиентом, что позволяет считать задачи выполненными и гипотезу исследования доказанной.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по подготовке будущего специалиста социальной работы к гармоничному взаимодействию с клиентом с использованием углового преобразования φ^* Фишера свидетельствует, что произошли значимые позитивные изменения в подготовленности будущего специалиста социальной работы к гармоничному взаимодействию с клиентом в экспериментальных группах по всем показателям: духовному, творческому, организационному, деятельностному ($\varphi^*_{эмт} = 7,4; 6,99; 7,98; 7,4$, что больше $\varphi_{крит}(0,05) = 1,64$). Согласно полученным результатам, с надежностью 0,95 на конец опытно-экспериментальной работы по сравнению с началом имеются достоверные различия процентных долей студентов с проявлением «характерен по большинству признаков» и «характерен по отдельным признакам» гармоничного взаимодействия с клиентом [Мухамедзянова, Игнатова, 2007].

Научная новизна исследования заключается в следующем.

1. Доказано, что включение студента в процесс моделирования взаимодействия специалиста социальной работы с клиентом способствует формированию представлений будущего специалиста о необходимости гармоничного взаимодействия с клиентом.

2. Выявлено, что разработанный интегрированный образовательный модуль «Гармоничное взаимодействие специалиста социальной работы с клиентом», состоящий из двух модульных единиц – «Осознание значимости гармоничного взаимодействия специалиста социальной работы с клиентом», «Самоопределение в совокупности приемов гармоничного взаимодействия специалиста социальной работы с клиентом» – способствует формированию у будущего специалиста социальной работы профессионально-ценностного отношения к гармоничному взаимодействию с клиентом.

3. Обосновано, что ориентационно-деятельностные ситуации: аутодиагностика, анализ и самоопределение в приемах взаимодействия с клиентом, способствуют подготовленности будущего специалиста социальной работы к самостоятельному осознанному выбору и реализации приемов гармоничного взаимодействия с клиентом.

Нами разработан и предложен один из возможных вариантов подготовки будущего специалиста социальной работы к гармоничному взаимодействию с клиентом, который предлагает осуществление разработанного научно-методического обеспечения системно: в процессе учебно-ознакомительной практики (первый курс), изучения учебных дисциплин, которые дают основы знаний в контексте взаимодействия, профессионального взаимодействия, например, «Теория социальной работы», «Социология», «Психология» и другие. Далее основной акцент мы делаем на изучении специальной дисциплины «Психология социальной работы» (третий курс) и организации учебно-производственной практики (третий курс) посредством введения в их структуру интегрированного образовательного модуля. Результаты исследования показали, что данный вариант подготовки будущего специалиста социальной работы к гармоничному взаимодействию с клиентом достаточно эффективен. Предложенный модуль или его модульные единицы возможно реализовать в рамках других профессионально значимых дисциплин.

Отметим, что обновление содержания подготовки будущего специалиста социальной работы осуществлялось за счет разработки и реализации интегрированно-

го модуля «Гармоничное взаимодействие специалиста социальной работы с клиентом», касающегося выполнения студентами коммуникативно-дискурсивных заданий в процессе прохождения учебно-производственной (психолого-педагогической) практики. Действительно, выполнение коммуникативно-дискурсивных заданий выступало приемом, активизирующим самоопределение в приемах гармоничного взаимодействия. Их введение было необходимо с двух точек зрения. Во-первых, студентам в процессе практики требовалось отчитываться о проделанной работе. Во-вторых, данный прием направлен на развитие коммуникативных умений, необходимых в официальном общении и используемых в процессе профессионального взаимодействия специалиста с клиентом. Выделяя виды коммуникативно-дискурсивных заданий, мы посчитали возможным в основание их классификации положить процессуальный подход В.Н. Сидорова, основывающийся на выделении функций социального работника как части процесса его профессионального взаимодействия с клиентами. Соответственно выделены оценочные, прогностические и преобразовательные задания. Организация их выполнения связывалась нами с реализацией модульной единицы «Самоопределение в совокупности приемов гармоничного взаимодействия специалиста социальной работы с клиентом» и одного из ее последовательных шагов, который связывался с созданием ситуации самоопределения в процессе прохождения будущим специалистом социальной работы учебно-производственной практики. Данные задания выполнялись студентами самостоятельно и оформлялись в виде письменных отчетов или устных выступлений.

Гармоничное взаимодействие – это качественная характеристика профессионального взаимодействия специалиста социальной работы с клиентом. В социальной работе «гармоничное» – это не всегда «равное» взаимодействие, и мы рассматриваем его как особую форму социального взаимодействия в единстве с психологическим и педагогическим, отражающего организацию совместной деятельности по выполнению общей задачи, согласование действий на основе понимания, принятия и признания клиента как человека, нуждающегося в помощи и поддержке.

Библиографический список

1. Игнатова В.В., Мухамедзянова Н.Р. К вопросу о гармонии и гармонизации как педагогических явлениях // Человек и Вселенная. 2005. № 8 (51). С. 41, 47.
2. Игнатова В.В., Мухамедзянова Н.Р. К вопросу о подготовке будущего специалиста социальной работы к гармоничному взаимодействию с клиентом // Научное обозрение. 2006. № 5. С. 166, 170.
3. Мухамедзянова Н.Р. К вопросу о взаимодействии будущего специалиста по социальной работе с клиентом // Современные проблемы науки и образования. 2006. № 1. С. 76.
4. Мухамедзянова Н.Р., Игнатова В.В. Подготовка будущего специалиста социальной работы к гармоничному взаимодействию с клиентом: монография. Красноярск: СибГТУ, 2007. 242 с.

ОСОБЕННОСТИ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ЗНАНИЙ И ИНФОРМАЦИИ В КУРСЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ФИЗИКИ

Визуализация знаний, визуализация информации, электронное обучение.

Математическая физика – это теория математических моделей физических явлений, занимающая особое положение в математике и физике, находясь на стыке этих наук. Данная дисциплина оперирует сложными математическими моделями, абстрактными физическими понятиями и сложными математическими методами, которые изучаются студентами в процессе их подготовки по математике и физике. Однако, как показывает практика преподавания математической физики, студенты не всегда могут точно определить, какие математические методы, физические законы необходимо применить для решения данной задачи, вывода формулы или метода. Таким образом, для эффективного обучения педагогу приходится постоянно возвращаться не только к основам математики и физики, но и к пройденным темам дисциплины с целью формирования единой системы знаний курса, его образного понимания и готовности применять полученные знания на последующих дисциплинах. Прежде чем объяснить новый материал, необходимо сформировать систему базовых знаний, активизировать ту часть ментальных образов, без знаний которых процесс обучения невозможен. Так, например, в курсе математической физики при выводе уравнения равновесия мембраны необходимо сформировать образ мембраны: что такое мембрана, ее характеристики, какими свойствами она обладает и т. д., также необходимо вспомнить некоторые физические понятия и законы (внешняя поперечная нагрузка, равнодействующая сил, закон Ньютона) и активизировать знания математических методов, необходимых для вывода уравнения. Однако в рамках ограниченного числа аудиторных часов и большого объема содержания дисциплины такая форма работы не всегда возможна [Рукосуева, 2008, с. 243]. Такой ход изложения материала связан с высокой абстракцией математики и физики, сложностью математического языка, в котором каждый символ – уже абстракция. Сложность распознавания математического языка, математических и физических моделей ведет к трудностям восприятия информации в целом, и, как следствие, теряется значимость изучаемого.

Эти проблемы актуализируют применение особого способа представления курса математической физики в виде электронной обучающей системы с использованием методов компьютерной визуализации. Применение различных методов визуализации знаний и информации улучшает процесс усвоения информации и стимулирует когнитивные процессы, позволяет повысить эффективность восприятия материала, обработка которого занимает минимум времени. Тщательно подобранные и взаимосвязанные единым подходом теоретический и практический материалы, задачи и задания, дополнительная информация и другие элементы обучающей системы курсу математической физики в совокупности раскрывают

содержание дисциплины, укрепляют межпредметные связи и усиливают практическую направленность курса [Tergan, Keller, 2005, с. 5].

В материале дисциплины «Математическая физика» можно выделить основные конструкции, визуализация которых позволяет наиболее полно раскрыть суть курса и дать понимание фундаментальных идей передаваемых знаний и умений – это содержание, текст, функции, формулы, задачи и графики. Каждая конструкция обладает своей спецификой, поэтому может быть представлена разными моделями визуализации. Рассмотрим их подробнее.

Содержание – то, о чем рассказывается; темы, основной смысл, сущности изложения. Содержание должно быть представлено в виде связанных его компонентов, что позволяет сформировать у студентов целостное понимание курса, установить связи не только внутри дисциплины, но и с другими дисциплинами, без знаний которых невозможно успешное обучение. Содержание можно представить с помощью двух моделей: дерева и ментальной карты.

Дерево (tree)

Показывает иерархию набора данных, в которой элементы являются родительскими или дочерними по отношению друг к другу. Дерево выстраивается в виде соединенных линиями узлов, как правило, сверху вниз (рис. 1) [Ветров].



Рис. 1. Фрагмент визуализации содержания математической физики в виде дерева

Ментальная карта (mind map)

Ментальная карта – это удобная и эффективная модель визуализации мышления, представления об объекте или явлении в целом. Ее можно применять для создания и фиксации идей, анализа и упорядочивания информации, принятия решений и т. д. Содержание, визуализированное с помощью ментальной карты, отражает основные темы дисциплины, основные понятия и фундаментальные знания, представленные как модель знаний предметной области курса в виде графа со всевозможными связями отдельных его единиц, так как мысли образуют структуры, которые не являются последовательными, они связаны множеством возможных переходов (рис. 2) [Колесник, 2005].

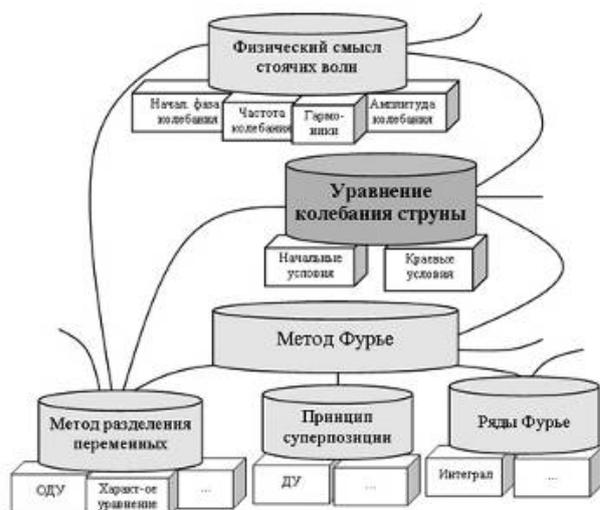


Рис. 2. Фрагмент визуализации содержания математической физики в виде ментальной карты

Текст – любая запечатленная в письменном виде информация, касающаяся конкретной темы изучаемой дисциплины. Тексты, представленные в традиционном виде, обладают некоторыми недостатками. Как правило, это двумерный, линейный текст. Трехмерный звуковой сигнал кодируется в статическое двумерное сообщение, где теряется около 30 % информации. Отражают опыт, тезаурус того, кто написал текст, учат на чужом субъективном опыте. Формируют недействительные кодовые образы, а чисто информативные, где теряется еще до 50 % образной деятельности информации.

Требования к современным электронным текстам вытекают из необходимости ликвидировать эти недостатки, а также приблизить процесс обучения к естественному процессу восприятия мира. Так, подходя к изучению новой дисциплины, каждый студент имеет свой запас знаний, активизация которых позволит более полно понять суть изучаемого.

В качестве визуальной модели представления текста мы предлагаем использовать трехмерный текст, который позволит индивидуализировать содержание материала в зависимости от запаса знаний каждого учащегося.

Трехмерный текст (3D text)

Трехмерный текст – это текст, где каждое понятие (слово, предложение) раскрывается в виде кубика. Понятия раскрываются не на плоскости, а в трехмерном пространстве. Основной текст представлен как бы в двумерной плоскости, а вспомогательный, разъясняющий основные понятия, размещается по третьей координате. Использование трехмерного текста позволяет не только найти нужную информацию, но и сформировать текст по своему усмотрению, выбирая только те фрагменты, которые студенту кажутся избыточными, уже знакомыми или не представляющими интереса с позиции изучаемой темы, что позволяет ему более осознанно воспринимать сложную информацию [Одноколова, Пак, 2008, с. 191].

Ниже представлен пример трехмерного текста, реализованного с помощью технологии гипертекстового локального сворачивания текста (рис. 3, 4).

Теорема 1 (Дирхле). Если функция $f(x)$ периодическая с периодом 2π непрерывна или имеет конечное число точек разрыва первого рода на отрезке $[-\pi, \pi]$ и этот отрезок можно разбить на конечное число частей, в каждой из которых $f(x)$ монотонна, то ряд Фурье относительно функции сходится к $f(x)$ в точках непрерывности и к среднеарифметическому односторонних пределов в точках разрыва первого рода. Функция, удовлетворяющая этим условиям, называется кусочно-монотонной.

Рис. 3. Основной текст

Теорема 1 (Дирхле). Если функция $f(x)$ периодическая с периодом 2π непрерывна или имеет конечное число точек разрыва первого рода на отрезке $[-\pi, \pi]$ и этот отрезок можно разбить на конечное число частей, в каждой из которых $f(x)$ монотонна (общее название для функций, изменяющихся в одном направлении, то есть для возрастающих, строго возрастающих, убывающих, строго убывающих), то ряд Фурье относительно функции сходится к $f(x)$ в точках непрерывности и к среднеарифметическому односторонних пределов в точках разрыва первого рода. Функция, удовлетворяющая этим условиям, называется кусочно-монотонной.

Рис. 4. Основной и вспомогательный тексты

Формулы и функции

Формула – комбинация математических знаков, выражающая какое-либо предложение, правило. **Функция** – переменная величина, меняющаяся в зависимости от изменения другой величины.

Одна из проблем математических дисциплин – это сложность математического языка, в котором каждый символ является уже обобщением. Данный язык, несмотря на все его достоинства, недоступен части студентов. Громоздкие выводы формул, использование специальных функций и знаков приводит к тому, что студент теряет суть изучаемого процесса или явления, не замечает очевидные факты, а углубляется в математические методы решения, рутинные вычисления и интерпретацию математических знаков. При изложении нового материала преподавателю необходимо указывать на ключевые моменты, комментировать ход решения задачи или вывод формулы. При обучении курсу математической физики с помощью электронной обучающей системы данные проблемы можно решить, используя контекстные подсказки и всплывающие окна [Рукоусева, 2007, с. 140].

Контекстные подсказки (help context)

Контекстные подсказки удобны при кратких комментариях в выводе формул, указании на ключевые моменты материала в словесной форме, являющиеся необходимыми и достаточными для определения используемого метода решения или специальной функции (рис. 5) [Барышкин, Резник, 2005, с. 40].

$$u(x, t) = \frac{\varphi(x + at) + \varphi(x - at)}{2} + \frac{1}{2a} \int_0^{x+at} \psi(z) dz - \frac{1}{2a} \int_0^{x-at} \psi(z) dz =$$

Изменим пределы интегрирования: $\int_a^0 f(x) dx = -\int_0^a f(x) dx$

$$= \frac{\varphi(x + at) + \varphi(x - at)}{2} + \frac{1}{2a} \int_0^{x+at} \psi(z) dz + \frac{1}{2a} \int_{x-at}^0 \psi(z) dz = \frac{\varphi(x + at) + \varphi(x - at)}{2} + \frac{1}{2a} \int_{x-at}^{x+at} \psi(z) dz$$

Сложим два интеграла $\int_a^c f(x) dx + \int_c^a f(x) dx = \int_a^a f(x) dx$

Рис. 5. Фрагмент вывода формулы Даламбера

Всплывающее окно (pop-up)

Математические тексты часто содержат ссылки на ранее выведенные формулы или введенные новые функции, поиск которых замедляет процесс обучения, прерывает ход изучения нового материала. Всплывающие окна используются для отображения информации, скрытой за ссылкой, без изменения материала текущей страницы (рис. 6).

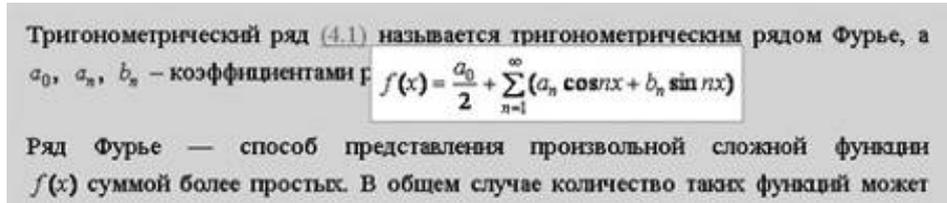


Рис. 6. Всплывающее окно с формулой тригонометрического ряда Фурье

Задача – вопрос, требующий решения на основании определённых знаний и размышлений. Также задача является одним из методов обучения и проверки знаний и практических навыков учащихся, поэтому визуализация как хода решения задачи, так и самого решения очень важна. При введении типовых задач отдельной темы учитель стремится формализовать процесс решения, используя алгоритмы, визуализация которых возможна при использовании блок-схем. Результат задачи можно представить с помощью графиков.

Формализованная блок-схема (block diagram)

Формализованная блок-схема показывает ключевые шаги, которые проходит процесс, в виде связанных друг с другом однонаправленными стрелками блоков. Отображается в стандартизированном формате, где вид блока зависит от его роли в процессе [Ветров]. Ниже представлена блок-схема процесса приведения дифференциального уравнения с частными производными второго порядка к каноническому виду (рис. 7).

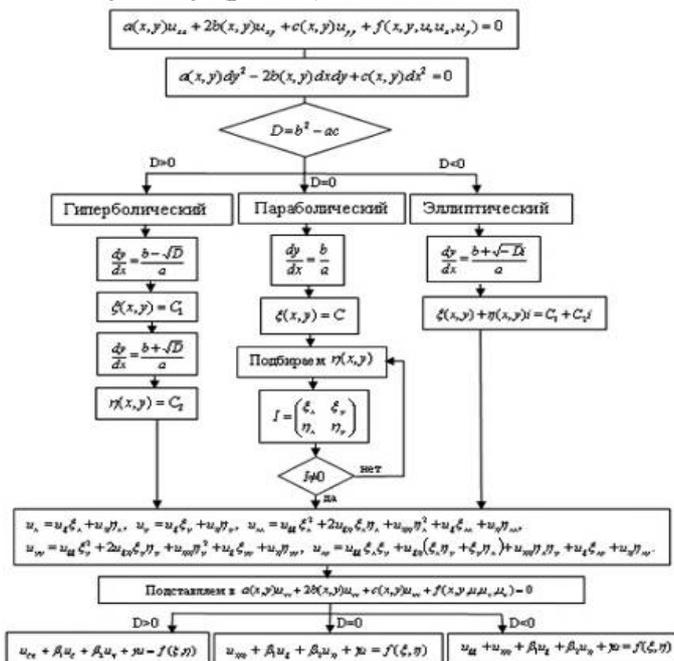


Рис. 7. Приведение дифференциального уравнения с частными производными второго порядка к каноническому виду

График – диаграмма, чертеж, изображающий посредством кривых количественные зависимости различных процессов. График является универсальной моделью визуализации материала математических дисциплин. Так, вывод основных уравнений математической физики невозможно представить без иллюстраций, описывающих изучаемые процессы и явления, специальная функция тяжело воспринимается в математических символах, когда график может разъяснить многое, поиск и анализ решений задач с помощью графиков может облегчить усвоение смысла решаемых задач и представить результаты вычислений в наглядной форме [Рукосуева, 2007, с. 143].

Линейный график (line chart, area chart)

Линейный график объединяет линией набор точек, соответствующих значениям по осям. Такие графики можно построить для функций, зависящих от одной переменной или двух, где вторая переменная является зафиксированной временной характеристикой ($u(x, t)$, где t – заданное число) (рис. 8) [Ветров].

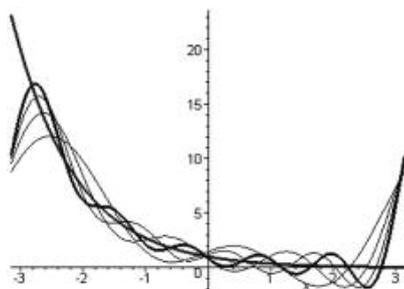


Рис. 8. График функции $f(x, t)$, где $t = 1..5$

Тепловая диаграмма (heat map)

Сравнивает значения внутри набора данных, закрашивая их одним из цветов в заранее выбранном спектре. Основой является изображение или другая диаграмма, на которой расставлены значения. Цвет зависит от величины параметра и чаще всего накладывается в виде пятен. Например, процесс нагревания пластины [Ветров].

Трехмерный график (3D image)

Трехмерные изображения дают более реалистичскую картину, более полное восприятие и формирование образа. Трехмерные графики стоятся для функций, зависящих от двух переменных или трех, где третья переменная является зафиксированной временной характеристикой рассматриваемого процесса. Примером такого графика может быть визуализация решения задачи Коши для дифференциального уравнения с частными производными первого порядка (рис. 9).

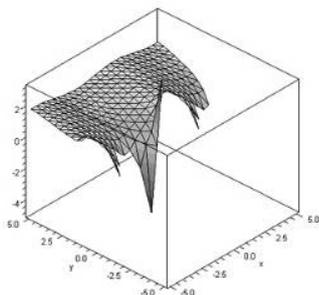


Рис. 9. Решение задачи Коши для уравнения

Рисунок (picture)

Рисунок – изображение, выполненное с помощью графических средств – контурной линии, штриха и т. д. Различными сочетаниями этих средств в рисунке достигается моделирование изучаемого процесса или явления, что облегчает процесс изучения нового материала. Например, для вывода уравнения колебания струны строится рисунок, изображающий элемент струны и силы, действующей на него (рис. 10).

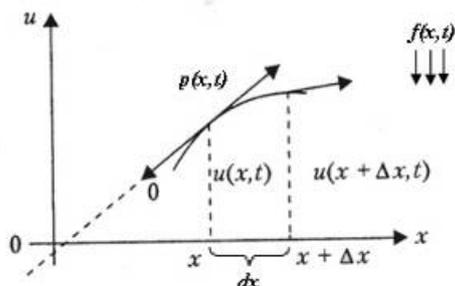


Рис. 10. Колебание струны

Анимированные графики (animation)

Анимация – технология мультимедиа, воспроизведение последовательности картинок, создающее впечатление движущегося изображения. Анимированную графику удобно использовать при рассмотрении процессов и явлений, зависящих от времени, например, колебание струны, колебание мембраны, процесс нагревания стержня, пластины и т. д.

Таким образом, компьютерная визуализация знаний и информации в курсе математической физики представляет одну из основополагающих платформ для эффективного восприятия студентами учебного материала, образного его понимания и применения полученных знаний в дальнейшем процессе обучения.

Библиографический список

1. Барышкин А.Г., Резник Н.А. Основные параметры визуализации учебной информации // Компьютерные инструменты в образовании. СПб.: Информатизация образования. 2005. № 7. С. 38–44.
2. Ветров Ю. Визуализация данных: классификация. URL: <http://experiment.ru/technologies/data-visualization> – 1/
3. Колесник В. Ментальные карты. URL: <http://kolesnik.ru/2005/mindmapping/>
4. Одноколова Е.Г., Пак Н.И. Разработка электронных учебников методом локального гипертекстового сворачивания информации // Открытое образование: опыт, проблемы, перспективы: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2008. С. 190–195.
5. Рукосуева Д.А. Использование математических пакетов при изучении дисциплины уравнения математической физики // Педагогика, лингвистика и информационные технологии: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию со дня рождения профессора Н.Н. Алгазиной. Елец, 2007. С. 140–143.
6. Рукосуева Д.А. Методика отбора содержания дисциплины «Уравнения математической физики» // Открытое образование: опыт, проблемы, перспективы: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2008. С. 243–245.
7. Tergan S., Keller T. Knowledge and Information Visualization: Searching for Synergies, Berlin, 2005. 385 с.

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ СЕМЕЙНОГО ПЕДАГОГА

Семья, воспитание, образование, проблемы семьи, подготовка семейного педагога.

Семья, в основе которой заложены такие духовно-нравственные понятия, как любовь, вера, забота друг о друге, взаимоуважение, труд, ответственность, патриотизм, является гарантом физического и духовного здоровья общества и развивающейся личности. Комплексный и естественный характер воспитания детей в семье, семейный уклад, традиции, условия семейного воспитания имеют значительное влияние на формирование личности ребёнка. Системность, осознанность и целенаправленность родительского воспитания в огромной степени способствуют становлению полноценной, высоконравственной и востребованной обществом личности.

Современные социально-экономические реформы вносят значительные, зачастую далеко не положительные коррективы в семью: расслоение семей по уровню доходов; разрушение традиционной структуры семьи, осложнение взаимоотношений между родителями и детьми.

Проблемы семейного воспитания приобретают в современной социальной ситуации особую актуальность. Родители испытывают потребность в овладении определенным уровнем педагогической культуры. У многих взрослых возникают трудности в духовно-нравственном воспитании детей. Возрастает опасная тенденция самоустранения многих родителей от воспитания детей.

Ввиду собственной занятости и недостатка знаний многие родители обращаются за помощью к другим людям, которые выполняют роль няни, репетитора или гувернера, не имея зачастую специальной подготовки. Разлаженность и отсутствие сотрудничества между родителями и людьми, предоставляющими подобные услуги, нередко не имеют позитивного влияния на развитие личности ребенка. Без помощи семьи школа не может обеспечить высоких результатов воспитания. В отличие от социальных институтов, семья воздействует на ребенка ежедневно, поэтому располагает, почти неограниченными возможностями в формировании его личностных качеств. В то же время без помощи школы и учителя семья не может обеспечить успешность учения и развития личности ребенка. Встает проблема подготовки учителя, способного взаимодействовать с семьей.

Проблема оказания образовательно-воспитательной помощи семье не является новой в педагогической науке. Важность домашнего образования подчёркивали основоположники педагогической науки Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский. Первые домашние воспитатели описаны в трудах М.О. Косвена, Я.Н. Щапова, С.Д. Бабишина, В.М. Петрова, О.Н. Трубачёва, В.К. Гарданова, А.А. Шахматова, И.Е. Забелина, Н.И. Костомарова. Деятельность иностранных гувернёров в России описана в трудах В.О. Ключевского, Л. Лезгилье, В.Ф. Одоевского и др.

История появления и развития гувернёрства уходит корнями в глубину XI – XII вв., когда «мастера грамоты» обучали детей славяно-русской грамоте, передавали знания христианской веры и некоторые элементы светских наук.

С совершенствованием системы государственного образования и появлением новых учебных заведений в XVIII – начале XIX вв. образование дома на ранних начальных этапах обучения соединяется с обучением в общественных заведениях. Смена домашнего образования государственным происходила постепенно.

С 90-х гг. XX в. в России стали возрождаться обучение и воспитание в условиях семьи с помощью профессиональных педагогов. В наши дни тоже звучат аргументы в пользу домашней школы. Так, в статье «Уроки домашней школы» Е. Беляков пишет: «В семье любые, даже и не слишком талантливые родители могут создать развивающую среду и стать “инструкторами” для своих собственных детей» [Беляков, 2003, с. 14].

В настоящее время созданы различные научные учреждения, которые занимаются проблемами семейного воспитания.

«Главное заключается в том, чтобы государственная семейная политика формировалась и реализовывалась как самостоятельное направление социальной политики, исходя из качественно нового социального статуса семьи в обществе, определения её реальных прав, принципов взаимодействия государства и семьи на основе правового регулирования их отношений» [Дармодехин, 2009, с. 103].

Множественность мнений в современном мире, необходимость принимать иной образ мыслей и образ жизни как для учителей, так и для родителей создают значительные трудности на пути поиска продуктивного контакта с семьёй. Плодотворное сотрудничество между родителями и учителями невозможно без осуществления конструктивного диалога. Чтобы помочь родителям, испытывающим трудности в воспитании или образовании своих детей, следует понять, что именно хотят они воспитать в своих детях, какими методами и средствами пользуются, каковы их установки.

Это требует целенаправленной работы с семьёй и подготовки учителя к этой деятельности. Направляя по нужному пути воздействия родителей на детей, педагог имеет возможность изменить отношения в семье и способствовать совершенствованию родителей. Чтобы согласовать воспитательно-образовательную деятельность родителей и учителей, построить индивидуальный подход к каждому родителю и как можно рациональнее спланировать дальнейшую работу, родителям предлагалось ответить на вопрос: какие трудности возникают у вас в процессе образования детей? В ответах они должны были указать характер затруднения: «часто», «редко», «никогда». В пилотажном исследовании приняли участие родители школ № 56, 141, 4, 28, 3, всего 270 человек.

Результаты анализа ответов родителей показывают, что реже всего родители испытывают затруднения:

- в общении со своим ребёнком;
- в предоставлении помощи ребёнку при выполнении им домашнего задания;
- в устранении пробелов в знаниях какого-либо предмета;
- в совершенствовании знаний по определенным предметам;
- с общим физическим развитием ребёнка;
- в нахождении выхода из конфликта в семье;
- в нахождении адекватной помощи в сфере образования или воспитания.

В вопросах развития креативного потенциала детей и в общем присмотре за ними большинство родителей не имеют проблем.

Отсутствие трудностей наблюдается у родителей в общем развитии детей и организации совместного досуга, хотя наблюдается небольшой процентный разрыв между ответами «редко» и «никогда». Вариант «никогда» предпочло 49,4 % опрошиваемых при ответе на вопрос о возможных трудностях с дополнительным образованием.

Неоднозначно выглядит ситуация с воспитанием определённых качеств у детей и в преодолении недостатков, так как разница в результатах невелика. При определении качеств, которые необходимо воспитать в ребёнке респонденты отметили как морально-этические, так и деловые качества, а именно: аккуратность, усидчивость, умение концентрировать внимание, трудолюбие, честность, самостоятельность, целеустремлённость, сдержанность, отзывчивость, любовь, уважение к другим, патриотизм. Среди черт характера, которые родителям хотелось бы преодолеть, чаще всего указывались: лень, невнимательность и упрямство, а также рассеянность, неуравновешенность, стеснительность и другие.

В поисках решения проблем и преодоления трудностей, возникающих у родителей в разных сферах жизни, необходимо было определить помощь, которую можно предоставить семье, и степень ее важности для респондентов. Результаты опроса показывают, что из предложенных вариантов наиболее значительным для родителя являются спорт и укрепление здоровья ребенка (79,4 %).

Приоритетное положение занимает такая помощь, как устранение недостатка знаний у детей, углубленное изучение школьных предметов, в частности иностранного языка, а также культура быта и психологическая консультация. Важным считают родители умение работать на компьютере. Немного дальше расположились (менее важными оказались) такие варианты, как занятие сверх школьной программы, обучение пению, музыке, танцам, ИЗО и прикладному искусству.

Сами родители внесли различные предложения по организации внеурочной деятельности. Они предлагают проводить разъяснительные беседы с детьми на тему уличного поведения, по организации театральных кружков, фотостудий, преподавания основ Закона Божьего, по осуществлению эстетического воспитания и консультаций психолога.

Опрос был также направлен на то, чтобы определить 5 наиболее важных источников образовательно-воспитательной помощи из 12 предложенных, куда входили: педагогическая литература; личный опыт; классные родительские собрания; телевидение, кино; художественная литература; советы близких; советы знакомых; советы социального педагога; советы учителя-предметника; советы практического психолога; советы домашнего педагога; позиция детей. Ранжирование происходило с 1 по 5 пункт, в котором первый был наиболее значимым.

Полученные данные позволяют сделать следующий вывод: подавляющее большинство родителей опирается только на личный опыт в решении возникающих проблем, так как на первый план выносят собственный жизненный опыт как самый важный источник решения сложных проблем. Значительную помощь родителям могут оказывать в равной степени родительские собрания и советы близких им людей. Не менее значимой оказалась позиция детей.

Значительную роль для многих родителей в преодолении воспитательно-образовательных трудностей, а для некоторых первостепенную играют помощь учителя-предметника, позиция самого ребенка и педагогическая литература. Некоторые родители отметили отсутствие опыта общения и работы с домашними педаго-

гами. В целом этот источник помощи отмечается респондентами во всех позициях от 1 до 5 пунктов крайне редко. Немногим более высокие позиции, чем помощь домашнего педагога, занимают советы практического психолога, социального педагога и знакомых, а также оценивается образовательно-воспитательный потенциал телевидения и художественной литературы.

В случае возникновения трудностей в обращении или воспитании детей, родители обходятся своими силами или прибегают к помощи членов своей семьи, чуть реже – школьного учителя и «никогда» – знакомых или друзей.

Среди причин, заставляющих обращаться за образовательно-воспитательной помощью, родители отметили большую занятость на работе и отсутствие времени (51,6 %). Кроме этого, причинами (по мере уменьшения) становятся: неудовлетворённость учебными успехами своих детей (33,3 %), недостаток собственных психолого-педагогических знаний (32,9 %), проведение большого количества времени перед телевизором детьми (26,9 %), неудовлетворённость поведением детей дома (20,5 %), слабое здоровье детей (20,2 %), злоупотребление ими работой на компьютере (16,8 %), неудовлетворённость характером неформального общения своих детей (10,8 %). Среди причин, приведённых родителями, стоит отметить недостаток специальных знаний (иностранный язык), неудовлетворённость качеством знаний в школе и уровнем квалификации учителей в школе, большую загруженность детей сверх школьной программы, желание получить дополнительные знания по какому-либо предмету и организацию досуга детей, а самое главное, желание стать хорошим родителем и максимально помочь ребёнку стать счастливым.

При определении отношения родителей к вопросу об оплате предоставляемой им образовательно-воспитательной помощи 75,2 % опрошенных склонно к бесплатной основе подобной помощи и лишь 23,2 % готовы платно получать частную помощь.

Таким образом, родители имеют трудности в различных аспектах образования и воспитания и испытывают потребность в помощи педагога. Поскольку специфика заключается в том, что результаты деятельности педагога в настоящем можно увидеть и оценить лишь в будущем, подготовку педагогических кадров в целом и семейных педагогов в частности следует рассматривать как общегосударственную проблему. Так как семейный педагог работает с ребенком индивидуально, то эффективность взаимодействия специалиста и воспитанника зависит от теоретической и практической готовности педагога к индивидуальной работе в домашних условиях, его способности «принять» малыша, наладить с ним доверительные искренние отношения; умения профессионально грамотно организовать систему межличностного общения с учетом особенностей ребенка; требований профессии и своих возможностей.

На сегодняшний день дисциплинами, которые в большей мере ориентируют студентов на индивидуальную работу, являются педагогика и психология. К сожалению, на изучение этих предметов отводится незначительное количество часов, что требует дополнительного образования в системе спецкурсов. В связи с этим нами был разработан спецкурс «Семейная педагогика в системе педагогических наук». При составлении спецкурса использованы рекомендации многих отечественных педагогов, ученых: А.И. Антонова, А.Н. Елизарова, Л.В. Мардахаева, Р.С. Немова, В.А. Сысенко, Е.Г. Силаевой, В.С. Торохтий, В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. Спецкурс включает шесть разделов.

Цель спецкурса: подготовка будущего учителя иностранных языков для ведения нового вида профессиональной деятельности в сфере домашнего образования.

Задачи спецкурса:

- довести до студентов содержание основных психологических теорий семьи, сформировать психологические представления о семье и работе с детьми;
- обучить будущих учителей элементам практической деятельности в семье, а также умению адекватно решать задачу психолого-педагогической помощи ребенку, семье;
- сориентировать студентов в современной ситуации в сфере семейного воспитания, обучения и педагогической поддержки саморазвития ребенка.

Данный курс был предложен студентам факультета иностранных языков как специальный курс выбора. Курс прослушали более 50 человек. Учебный план курса представлен в таблице.

Таблица 1

Учебный план курса

№ п/п	Название разделов и дисциплин	Всего часов	В том числе			Форма контроля
			лекции	практические занятия	самостоятельная работа	
1	Семейная педагогика в системе педагогических наук	8	6	-	2	Тест
2	Семейный педагог как практический психолог. Индивидуальное психолого-педагогическое действие	14	8	2	4	Реферат
3	Конфликтология	14	8	2	4	Тест
4	Здоровье и режим школьника	14	8	2	4	Спецвопрос
5	Природа детской игры	12	6	2	4	Спецвопрос
6	Современный этикет. Этикет профессиональной деятельности семейного педагога	10	6	2	2	Реферат
7	Педагогическая практика в семье (отчет)	65	-	-	65	Зачет
	Итого	137	42	10	85	

В ходе лекций раскрываются основные понятия семейной педагогики, затрагивается история развития семейного и домашнего воспитания в России и подготовки домашнего педагога. В разделе возрастной педагогики выделяется специфика каждой возрастной группы, имеющей свои закономерности и особенности психофизического развития (при этом особое место отводится периоду младшего школьного возраста).

Цель раздела «Семейный педагог как практический психолог» – в обосновании эффективности способов педагогического действия. Психология рассматривается как инструмент педагогики, а педагогика – инструмент психологии. Изучаются возрастные особенности школьников и педагогическое воздействие. Студенты учатся учитывать эмоционально-личностные особенности детей и их темперамент. Подчеркивается важность учителя, его профессиональной компетентности

в формировании личности младшего школьника, его овладения методами самодиагностики профессионально-личностных качеств, стилем педагогического общения и методами профессионального самосовершенствования. В связи с тем что решение образовательных и воспитательных задач становится неэффективным, а иногда невозможным без поддержки со стороны родителей и их активного участия, студентам необходимо владеть педагогикой сотрудничества.

Целями семейного педагога, выступающего в роли психолога, являются установление доверительных отношений, эмоциональное сплочение ее членов; развитие рефлексии воспитательных приемов родителей, формирование у них осознанного отношения к собственным трудностям в семейном общении, гармонизация детско-родительских отношений в целом. Общение с другими людьми – неотъемлемая часть, необходимое условие полноценной жизни каждого человека. Не только самое хорошее в нашей жизни, но и самое неприятное связано с общением.

В разделе «Конфликтология» уделяется внимание профессиональным и семейным стресс-факторам, трудностям в педагогической работе и практическим советам по их преодолению. Рассматриваются типы и причины конфликтов, управление конфликтами и пути их решения. Отдельно выделяется конфликт «учитель – ученик», «учитель – родитель», «родитель – ребенок», рассматриваются пути его решения. В этот раздел входят также вопросы мирного разрешения таких конфликтов. Для детей общение включает знание того, что сказать и в какой форме выразить свою мысль, понимание того, как другие будут воспринимать сказанное, умение слушать и слышать собеседника.

Студенты учатся тому, как обучить детей основам коммуникации, опираясь на идеи мира и ненасилия в общении. Умелое сочетание умственного труда и физических упражнений может обеспечить гармоничное развитие личности. Родители хотят вырастить своего ребенка здоровым и физически развитым. Это возможно только при правильном физическом воспитании ребенка. В разделе «Здоровье и режим школьника» раскрываются понятия школьной нагрузки, работоспособности, правильного питания, рациональной организации режима дня и правила выполнения домашнего задания.

Социально-педагогическое значение игры в воспитании и образовании детей невозможно переоценить. В разделе «Игра» студентами изучаются классификации игр, игровая позиция педагога как фактор действенного влияния на ход и результаты реализации игровых программ, а также игры в практике коррекционно-развивающего образовательного процесса. Требования, предъявляемые современным обществом к педагогу, весьма велики. О его профессиональных качествах судят не только по тому, насколько он владеет различными методами, но и по тому, насколько хорошо он воспитан. Этот факт обусловил наличие в спецкурсе раздела «Этикет». Культурный человек, каковым мы хотим видеть педагога, должен владеть достижениями поведенческой культуры, уметь использовать их в личной жизни и в профессиональной деятельности. В содержание этого раздела включены педагогические подходы к воспитанию культуры поведения детей и практическое руководство обучения младших школьников правилам современного этикета. Теоретическая подготовка студентов обеспечивается через проведение подготовительных занятий, предполагающих переосмысление установки в отношении работы с ребенком в семье и формирование базовых знаний, умений и навыков, необходимых для решения поставленных перед ними задач.

Работая в семье, домашний педагог выполняет функции многих специалистов, действующих с разных содержательных позиций. В качестве психолога семейный педагог выявляет условия, необходимые для развития ребенка в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями. Как учитель – отвечает за успешное продвижение ребенка в рамках учебного процесса. В роли социального педагога – снижает негативное влияние окружающей среды. В качестве воспитателя учитель не просто организует мероприятия и развлечения, но помогает ребенку осваивать внеучебное пространство как пространство взаимоотношений и взаимодействия между людьми. Работая в семье и находясь в тесном контакте с ребенком и родителями, домашний педагог становится основной фигурой, интегрирующей многих специалистов. Безусловно, решение образовательных и воспитательных задач становится неэффективным, а иногда невозможным без поддержки со стороны родителей и их активного участия.

Анализ влияния данного курса на профессиональную подготовку будущего учителя будет представлен в следующих публикациях.

Библиографический список

1. Беляков Е. Уроки домашней школы // Семья и школа. 2003. № 3. С. 14–16.
2. Дармодехин С.В. Семья и общество: новое качество социальных отношений // Известия РАО. 2009. 3 (11).

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ОБЩЕСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ СИБИРЯКОВ (ПО МАТЕРИАЛАМ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА)

Общественное сознание, сибиряки, черты характера, старожильческое население, национальное воспитание.

Черты характера народа имеют известное влияние на его исторические судьбы. Люди, принадлежащие к определенной народности, от природы имеют известный физический облик в виде определенной телесной организации. С ней неразрывно связаны облик психический, в котором многие ее проявления находятся в важной зависимости от жизни тела, и психофизический уклад как индивидуальное сложение двух предыдущих факторов [Рубинштейн, 1913, с. 100]. Из этих трех групп элементов, как совокупности совершенно разнородных свойств, под влиянием внешних факторов и воспитания складывается национальный характер.

В последнее десятилетие в условиях затянувшегося системного кризиса, осознание этой прописной истины вызывает в отечественной педагогике повышенный практический и научный интерес. Наиболее болезненными в этом плане являются этнопсихологические проблемы воспитания, что ставит их в разряд стратегически важных национальных приоритетов, требующих научного осмысления и практических рекомендаций. В наше время, наконец, почти признано, что эти сложные проблемы не могут получить единого для всей России решения, напротив, необходимы знание и учет региональной специфики. Без этого невозможна выработка эффективной воспитательной политики, в которой остро нуждается современная Россия.

Идея не нова. Еще во второй половине XIX века в России, как и во всех культурных нациях, на фоне пробуждения национального самосознания и становления национальных систем воспитания ознакомление с источниками, в которых скопились сведения о характере народа, становилось предметом, возбуждающим общественный интерес. Даже при отсутствии в научном обороте четкого определения национального характера наличие такового ни у кого не вызывало сомнения.

Так, профессор И.А. Сикорский отмечал у русских ряд унаследованных черт их славянских предков: славянское миролюбие и гостеприимство, любовь к труду, семейные добродетели, тот же идеализм, славянскую рознь и ту же нерешительность характера, а также пылкую веру, глубокое чувство с особенным воззрением на жизнь и смерть, с потребностью мученичества, с жаждой идеалов [Сикорский, 1900, с. 31]. Более того, в 1895 году он доказывал, что существует устойчивость, с которой физические свойства расы или племени сохранялись в продолжение длинной цепи веков, переходя из поколения в поколение. Подобной же устойчивостью, по его мнению, отличались и духовные качества расы или племени, а также черты народного характера, его достоинства и недостатки, которые тоже передавались нисходящим поколениям [Сикорский, 1900, с. 2].

Игнорировать это обстоятельство при разработке педагогических теорий и выработке эффективной воспитательной практики во второй половине XIX века становилось затруднительно. Ту же мысль проводили исследователи областных черт характера русских сибиряков А.П. Шапов, П.А. Словцов, Г.Н. Потанин, Н.М. Яд-

ринцев, но при этом указывали на огромные физические и психологические адаптационные изменения у русских сибиряков по отношению к великорусской народности. Корни этих изменений они объясняли влиянием метизации с ино-родческим населением, культурной восприимчивости первопоселенцев через взаимную материальную, духовную культурную ассимиляцию и влиянием специфических условий сибирской жизни. В борьбе с суровостью сибирского климата у сибиряков изменялись и физический облик, и психическое состояние, что в совокупности влияло на формирование черт характера сибиряков.

Так, в условиях более экстремальной среды славянская склонность к внутреннему нравственному анализу у сибиряков приобрела несколько другой оттенок. Внутренний анализ у сибиряка чаще происходил не в нравственной сфере, а обнаруживал признаки реалистического утилитарного направления мысли. Как у протестантов в Европе, у сибиряков, в отличие от «российских» русских, отсутствовал внутренний конфликт духа и разума. Причину этого отличия в культуре мышления Н.М. Ядринцев видит в том, что ум великоросса формировался под влиянием историко-традиционного воспитания, а ум сибиряка непосредственно-натуральной дрессировкой в ходе выживания в экстремальных условиях Сибири. За умонастроением великоросса стоит продолжительный тысячелетний исторический опыт, отчасти культурное влияние европейски образованного класса. В умонастроении сибиряка отпечатались влияние дикой сибирской природы [Ядринцев, 1882, с. 60]. Поэтому он менее развязан в своих суждениях, нежели российский человек, умственный кругозор которого шире, эмпирические знания разнообразнее, рассудочные способности более культивированны и развиты. Сибиряк – первобытнее, сдержаннее в суждениях. Ум его менее развит и гибок. В умственных упражнениях ему нужна реальность, поскольку, логические приемы его мышления менее развиты, ассоциации идей не так многосложны, как у великоросса. Углубленность в себя у сибиряков другого свойства, нежели у великоросса. Это не признак упражнения в нравственном анализе. В сибирском народе оно обрело черты осознанной закрытости, здоровой рассудочности, преобладающей над чувством.

Холодно-рассудочная, практическая расчетливость сибиряков в форме преобладающей склонности к реалистичному и положительному взгляду на вещи подавляет в них почти всякое идеалистическое умонастроение [Ядринцев, 1882, с. 59]. Сибиряки большей частью, указывает Щапов, вообще забыли всю древнерусскую старину, все эпические сказания и былины великорусского народа, даже большую часть великорусских верований или суеверий, примет и обрядов.

Любопытное своеобразие это нашло в песенной культуре старожильческого населения, что отмечали краеведы Е.А. Авдеева и Н.М. Ядринцев. Песни, занесенные переселенцами с Днепра, Волги или Северной Двины и Камы, в Сибири почти забыты или пелись несколько своеобразно, как-то уныло, монотонно, более низкими нотами, с меньшими вариациями голоса, они даже несколько похожи на песни татар «или бурят в степи, или христарадную, милостную песню арестантских партий» [Авдеева, 1837, с. 42; Ядринцев, 1882, с. 37].

По мнению Г. Потанина, в уме русского жителя Сибири вообще живет неизгладимое сознание, что он непричастен к народу, создавшему русское государство и русскую литературу. Чувство обособленности, которое неизбежно должно было явиться на новой территории, должно было вызвать законное и полезное стремление к соревнованию с другими русскими областями» [Потанин, 1907, с. 38]. При этом они считали себя русскими, а к коренным «российским» русским относились,

как к иностранцам. На этой почве антагонизм между переселенцами и старожилами-«чалдонами», явно или неявно, всегда существовал в сибирских деревнях. Обе стороны негативно отзывались друг о друге. Российский крестьянин в опорах в понятиях о нравственности твердо был уверен в своем превосходстве над «чалдоном». Сибиряков уничижительно награждали прозвищем «сибирЯки», с ударением на букву «я». Впрочем, сибиряки платили им той же монетой.

В силу вышеперечисленных обстоятельств к историческим судьбам России сибиряки были холодны. Любые политические или иные события в России не возбуждали в сибиряке особого патриотизма, скорее безразличие или раздражение нарушением размеренного ритма сибирской жизни. В самоидентификации граница между «Мы» и «Они» у сибиряка всегда проходила по «уральскому камню».

Существенно отличались сибиряки в отношении к родной природе и окружающей обстановке. У русских, как отмечал И.А. Сикорский, культура духа, в противоположность культуре природы, составляла отличительную черту славянского национального гения [Сикорский, 1900, с. 33]. Окружающая обстановка мало интересовала русского человека с точки зрения аналитических упражнений. Он обходился без внешнего комфорта, без изящества, довольствуясь простотой, не искал удобств и всему предпочитал теплую душу и открытое сердце.

По-мнению сибирских областников, коренной сибиряк вообще смотрел на родную природу, как «на мертвую массу», не заселял ее лешими, русалками и даже никогда не задумывался, на чем земля стоит. Она не являлась источником умственного развития или предметом интеллектуальных упражнений, а только источником материальных благ. Она не храм, а мастерская, «кормовая территория», источник жизни.

Главный признак сибиряка – это отсутствие всякой любви, привязанности к какой-либо местности и связи с каким-нибудь живым и действительным народным интересом, который не мог совершиться вне какой-нибудь местности при постоянно кочующем состоянии. «В отсутствии какого бы то ни было сердечного прикрепления к данной местности и, так сказать, в свободном витании гражданина, где он хочет, в том положении, когда он свободен в выборе своей деятельности, и, как существо духа, имеет своим отечеством только дух и мир идей», – писал Н.М. Ядринцев [Ядринцев, 1916, с. 97]. Сибиряк всегда искал, где лучше. Для него это не конкретный географический пункт, а вся Сибирь.

Сибирь – это еще и люди, человеческие отношения. Сибиряк – ярко выраженный индивидуалист. «Каждый живет особняком», по принципу человек человеку – средство. Коллективное начало, кроме семейного, было «малоразвито». Да и семья им воспринималась скорее как хозяйственная единица, а ее члены как работники, а уже затем как родственники.

У сибирских крестьян стало нормой постоянное соперничество в ведении домохозяйства, земледелии, достижении уровня жизни, повседневном поведении. Сибиряк постоянно стремился выгладеть в глазах односельчан, окружающих радужным и хлебосольным хозяином, сострадающим «сироте и убогому», но исходило это от желания быть не хуже других, своеобразного бахвальства достатком. Быть бедным и убогим в Сибири, в отличие от России, считалось неприличным. Убогого и обездоленного сибиряк автоматически ставил ниже себя по социальному статусу, отводил себе роль покровителя.

В отношениях с «обчеством» (общиной старожилов родного села) он старался соблюдать неписанные нормы общежития. Пользовался удерживающим от проступков принципом: «В родной деревне без соседского глаза до ветру не сходишь».

Любой проступок сразу становился общим достоянием, после чего следовало осуждение или суровое внесудебное наказание. С чужаками, потравившими покос, нарушившими засеку охотничьих угодий или отвода золотодобычи, разбирались по «закону тайги».

Развитое естественное человеческое чувство делало сибиряков беспристрастными и позволяло устанавливать правильные отношения к другим национальностям. Это выражалось в веротерпимости, гостеприимстве и примирительном отношении к иной культуре. Но до известных пределов. Исторически наиболее тесные и добрососедские контакты складывались с теми сибирскими народами, которые, по мнению русских сибиряков, обладали чертами сильной, морально выдержанной воли: «отличались трудолюбием», самоуважением, великодушием и одновременно ценили взаимопомощь, уважали родителей, почитали предков. Людей, в том числе и начальников, приезжавших в Сибирь не для того, чтобы пустить здесь корни, обзавестись хозяйством, растить детей, а исключительно для скорой наживы, сибиряки отторгали, презрительно называли «бухарцами». Причем этот ярлык навешивался вне зависимости от национальной или религиозной принадлежности.

Другой отличительной чертой национального характера русских, и сибиряков в том числе, по мнению большинства исследователей XIX века, нужно считать терпение, выраженное в напряжении воли, направленной на подавление физического или нравственного страдания. Отсутствие сентиментальности, стоическая покорность судьбе и готовность страдать, если это необходимо, составляли самый характерный облик русского терпения. Потребность мученичества выступала как необходимая психологическая практика и внутреннее приговорительное упражнение, без которых невозможна адаптация к суровой сибирской среде.

Самым важным плодом терпения у русского народа являлись самообладание, способность подавить в себе волнения и внести мир в собственную душу. Основываясь на этом чувстве, сибиряк был чужд житейской суеты, уравновешен и спокоен, жил здесь и сейчас. В борьбе за выживание при постоянном соревновании и соперничестве в старожилах вырабатывались любознательность, предприимчивость, практический ум, «удивительная выносливость и настойчивость, необыкновенная терпимость в трудах, мужество в опасностях» и, к сожалению, взаимное хищничество, выражающееся в загрубелости и бесчувствии к различным обстоятельствам своей и чужой жизни.

Едва ли уместно говорить о будущем народа, обладающего столь разными, нередко и сегодня узнаваемыми чертами национального сибирского характера, только отчасти обозначенными исследователями XIX века и обобщенными нами в данной работе. Можно утверждать, что мы, как и наши далекие предки, полны веры в лучшее будущее нашей Родины и способны его приближать, руководствуясь в воспитании наших детей простым и в то же время тонким инстинктом физического и нравственного самосохранения.

Библиографический список

1. Авдеева Е.А. Записки и замечания о Сибири. М., 1837.
2. Потанин Г. Областническая тенденция в Сибири. Томск, 1907.
3. Рубинштейн М.М. Педагогическая психология в связи с общей педагогикой. М., 1913.
4. Сикорский И.А. Сборник научно-литературных статей. Киев, 1900. Кн. 3.
5. Ядринцев Н.М. Сибирь как колония. Спб., 1882.
6. Ядринцев Н.М. Сборник избранных статей, стихов и фельетонов. Красноярск, 1916.

УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ДЕВИЧЬЕМ ИНСТИТУТЕ ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX в.

Девичий институт, учебный план, учебная программа, Восточная Сибирь, летние каникулы, Совет института, начальница института, нравственность, учитель.

Иркутский девичий институт императора Николая I был открыт 1 июля 1845 г. Сорок воспитанниц, поступивших ко дню открытия института, Совет, по предложению главного начальника женских учебных заведений ведомства учреждений императрицы Марии, распределил на два класса, причем дети от 10 до 12 лет составили младший класс, а старше 12 лет – средний. В течение первых двух лет второй класс состоял из 18 воспитанниц, затем они перешли в старший класс, и через четыре года после открытия института последовал первый выпуск, а институт был разделен на три класса [Иркутск, его место..., 1891, с. 148; Исторический очерк..., 1896, с. 12; ГАИО. Ф. 64. Оп. 1. Д. 6. Л. 17].

В первые годы преподавание учебных предметов производилось по конспектам Казанского Родионовского института с теми ограничениями, которые были указаны для институтов второго разряда, таблицей и программами, составленными комитетом для пересмотра уставов женских учебных заведений. Из отчетов того времени видно, что обучение в институте было направлено на твердое и гармоничное развитие умственных и нравственных сил воспитанниц, в началах, указанных правительством и целью заведения; преимущественно на то, чтобы сделать воспитанниц вполне полезными и деятельными членами в кругу домашнем и общественном и чтобы приготовить их к важной роли – быть основательницами нового разумного воспитания для следующих поколений края.

В 1852 г. институт принял руководство, составленное принцем Петром Георгиевичем Ольденбургским, наставление о духе и методе образования воспитанниц женских учебных заведений, а в следующем году в институте введены были составленные учебным комитетом программы преподавания русского языка и словесности, всеобщей и русской географии, всеобщей и русской истории, арифметики. Программы эти были внедрены в институтах в виде опыта на три года, причем инспекторам классов было предложено представить по истечении этих лет Главному Совету женских учебных заведений «свои о программах отзывы с изложением тех изменений, кои, по их мнению, могли бы быть признаны необходимыми, согласно указанному опыту» [Исторический очерк..., 1896, с. 14]. В назначенный срок Главный Совет потребовал представления, независимо от заключений инспекторов, мнений начальниц о ходе учебной части в каждом институте, с тем чтобы воспользоваться их практическими замечаниями, основанными на приобретенном ими опыте и хорошем знании характеров и способностей девиц.

Начальство девичьего института Восточной Сибири выполнило это требование в феврале 1857 г. В представленном начальницей Е.П. Липранди мнении было сказано, что, посещая ежедневно классы и употребляя все меры, чтобы ближе познако-

миться с воспитанницами и со способом преподавания, она обнаружила многое неудовлетворительным. Так, по французскому языку было мало пройдено в сравнении с тем, что предполагала программа. Программа по истории была слишком обширной, и нужно было выбросить из нее все менее важное, оставив главное, и преподавать этот предмет согласно наставлениям, написанным принцем Ольденбургским, приучая воспитанниц составлять хронологические таблицы и собственные замечания, что значительно облегчило бы изучение истории, сократив переписывание пространных исторических записок, приносимых им учителем. Найдя программу арифметики слишком подробной и обширной, особенно в младшем классе, необходимо было упростить и сократить ее, что и было сделано. Однако успехи воспитанниц старшего класса, под опытным наблюдением инспектора классов и при усердном содействии классных дам, были весьма приличными, вполне удовлетворяющими цели их воспитания и будущего значения в обществе. Они занимались в классе с большим удовольствием. Младший класс подавал хорошие надежды [Исторический очерк..., 1896, с. 14–16; ГАИО. Ф. 64. Оп. 1. Д. 22. Л. 4–5].

Инспектор классов Г.П. Сементовский, со своей стороны, выразил мнение, что программы, изданные Главным Советом женских учебных заведений и присланные в девичий институт Восточной Сибири для опыта, удовлетворяли и цели правительства о воспитании девиц, и современному развитию наук. В хронологической последовательности и в неразрывной связи они содержали главнейшие факты, из которых опытный наставник мог развивать стройное целое, оставляя мелочное и обращая внимание на важнейшее, необходимое для девицы, воспитывающейся или для самой себя как члена общества, или для семейного круга как наставницы своих детей или же вверенных ее попечению. При программе каждого предмета помещено введение, в котором подробно и ясно высказаны взгляд на предмет как науку, цель его преподавания, наставление учителю и источники для руководства. Программы приспособлены к разрядам заведений, и предметы распределены в них, почти во всех, по годам. Таким образом, каждому разряду заведений определен особый объем знаний и назначено время для преподавания частей наук [Исторический очерк..., 1896, с. 17; ГАИО. Ф. 64. Оп. 1. Д. 25. Л. 19].

При рассмотрении учебным комитетом представленных начальницами и инспекторами институтов мнений и заключений Главный Совет постановлением от 4 февраля 1860 г. признал необходимым: 1) сократить объем преподавания наук и языков в женских учебных заведениях ведомства, сохранив в составе их курса все ранее преподававшиеся предметы и дополнив курс заведений второго разряда, к коим отнесен и институт Восточной Сибири, преподаванием практической педагогики и сообщением необходимых сведений о произведениях и явлениях природы; 2) вводить постепенно и по возможности во всех заведениях годовые курсы с устройством семи нормальных классов; 3) ввести во всех заведениях первого и второго разрядов новую нормальную учебную табель, по которой число часов всех учебных занятий определялось в день от семи до девяти, смотря по классам и возрасту воспитанниц, и притом так, чтобы времени для принятия пищи и отдыха, кроме сна, оставалось в старших классах не менее 6,5, а в младших 8,5 часов в день; 4) воспитанниц младших классов обучать обоим иностранным языкам во всех заведениях, за исключением тех, где по местным условиям это могло бы быть особенно затруднительным. Вместе с тем Главный Совет, признавая, что прохождение полного учебного курса по всем наукам, языкам и искусствам доступно только для

способнейших девиц, находил возможным устранять, начиная с 5 класса, менее способных от изучения некоторых предметов, требуя от них усиленных занятий лишь теми, к коим они имеют склонности и которые могут быть для них особенно полезны в домашнем быту. В заведениях второго разряда девиц, не одаренных хорошими способностями, Главный Совет предполагал занимать преимущественно рукоделием, жертвуя для этого иностранными языками и искусствами. Вместо предполагавшегося особого курса хозяйства Главный Совет находил достаточным предоставить местным начальствам возможность поощрять лиц, окружающих воспитанниц, к сообщению им дельных хозяйственных сведений.

Одновременно с проектированием изложенных выше преобразований Главным Советом рассматривался и имевший столь существенное в институтской жизни значение вопрос о том, вполне ли благоприятно для девиц образование в закрытых заведениях, не представляется ли необходимости во временных отпусках их из институтов? При предварительном обсуждении этого вопроса учебным комитетом было признано, что однообразие институтской жизни и ограниченность внешних впечатлений не могут не иметь неблагоприятного влияния на развитие способностей, но это неизбежное зло вознаграждается в значительной мере стройным ходом учения и воспитания. Тем не менее комитет находил, что в некоторых случаях, при условиях вполне благоприятных, отпуска воспитанниц в дома родителей или родственников, в особенности во время летних вакансий, могут освежать способности воспитанниц и оживлять их восприимчивость к дальнейшему учению. Приняв во внимание это мнение комитета, Главный Совет нашел полезным для более основательного решения данного вопроса потребовать от начальниц женских учебных заведений высказаться по этому предмету, в первую очередь в отношении нравственного воспитания, а также о влиянии отпусков на здоровье воспитанниц, устранив вовсе финансовые соображения [Исторический очерк..., 1896, с. 22–24; ГАИО. Ф. 64. Оп. 1. Д. 31. 40; Д. 35. Л. 3–4].

Положения Главного Совета удостоились одобрения наивысшей власти. Император собственноручно написал: «Дай Бог, чтобы из этого была польза, как Мы того желаем» [Исторический очерк..., 1896, с. 24].

Все это было сообщено начальству институтов циркуляром от 19 ноября 1860 г. за № 920, к коему приложены были и выписки из журналов Главного Совета. По требованию, изложенному в этом циркуляре, Совет института Восточной Сибири в представлении своем от 15 апреля 1861 г. за № 105 высказал, что, по его мнению, курс о явлениях природы и ее произведениях следовало бы соединить с преподаванием географии, для чего к положенным по нормальной табели урокам географии добавить еще по одному уроку в неделю. Преподавание педагогики Совет находил лишним, не могущим принести воспитанницам существенной пользы. Он считал ненужным не только устройство нормальных отделений, но и преобразование института в семиклассное заведение. Это мнение Совет мотивировал тем, что в институте в то время было всего 80 воспитанниц, и ходатайствовал об оставлении трех двухгодичных классов и полтора часовых уроков с распределением их по составленной им и приложенной к его представлению табели. Рассмотрев это представление 5 июня 1861 г., учебный комитет нашёл, что соединение курса о явлениях и произведениях природы с преподаванием географии нанесет ущерб полноте, систематической связности и основательности познаний, так как учение о природе составляет слишком важную и обширную ветвь человеческих познаний,

чтобы можно было знакомить с ней воспитанниц отрывочно и случайно. Точно также комитет не согласился с мнением Совета об исключении из курса педагогики и совершенно не одобрил составленную Советом таблицу уроков, в которой количество учебных часов значительно уклонялось от определенного Высочайше утвержденной нормальной таблицей. В последней число учебных часов в двух старших классах не превышало 29, считая в том числе и уроки рукоделия; в таблице же, представленной Советом института, в среднем классе предполагалось 33, а в старшем 34,5 часа в неделю, не считая уроков рисования. Такое увеличение числа учебных часов комитет нашел вредным для здоровья и умственного развития детей, а потому комитет возвратил представление Совета для исправления его согласно сделанным указаниям, что Советом и было исполнено.

По вопросу об увольнении в отпуск воспитанниц института Совет института Восточной Сибири был уведомлен, что Их Императорским Величеством благоугодно было повелеть, чтобы отпуска из закрытых заведений дозволялись всем воспитанницам только на летние каникулы, за исключением тех воспитанниц, которые оканчивают курс обучения. Последние должны посвящать вакационное и праздничное время пополнению научного образования чтением русских и иностранных писателей. В том же предложении изложены и подробные правила, кои институтское начальство должно соблюдать по отношению к отпускам. Девятый пункт этих правил указывал, что данная мера вводилась в виде опыта на два года с тем, чтобы начальницы институтов сообщали ежегодно Главному управляющему IV Отделением свои замечания о последствиях этого нововведения, которые впоследствии и были приняты во внимание при окончательном установлении правил об отпусках. Со стороны Совета института Восточной Сибири по данному вопросу последовало препровожденное в IV Отделение постановление от 25 августа 1862 г., в котором Совет не только высказался в пользу отпусков воспитанниц на каникулярное время, но и находил желательным пополнить правила об отпусках разрешением увольнять воспитанниц к родителям и заменяющим последних лицам в воскресные и праздничные дни. Двухлетний опыт доказал пользу отпусков на каникулы, и 17 мая 1864 г. последовало Высочайшее утверждение временно введенных в 1862 г. правил об отпусках. Высочайшее повеление о разрешении отпускать воспитанниц в награду за отличное поведение и хорошие успехи в науках на праздники Св. Пасхи и Рождества Христова последовало в апреле 1870 г. [Исторический очерк..., 1896, с. 24–26; ГАИО. Ф. 64. Оп. 1. Д. 35. Л. 26; Д. 38. Л. 11; Д. 39. Л. 43–44].

С введением в действие в апреле 1867 г. Высочайше утвержденных 17 декабря 1866 г. нормальных штатов и таблицей и преобразованием состава институтского Совета закончилась реформа учебно-воспитательной части и хозяйства девичьего института Восточной Сибири на началах, изложенных в циркулярном предписании IV Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии от 19 февраля 1867 г. за № 940 и примененных в то время ко всем вообще женским учебным заведениям ведомства учреждений Императрицы Марии. Воспользоваться вполне этой реформой институт Восточной Сибири еще долгое время не имел возможности исключительно из-за недостатка денежных средств, требовавшихся для преобразования его из трехклассного в семиклассное заведение. Оставаясь при трех классах с двухгодичным курсом, институт в распределении уроков руководствовался нормальной учебной таблицей 1863 г., определившей продолжительность уроков в час с четвертью. Несмотря на высказанное им в 1861 г. мнение о

полезности оставить институт в трехклассном составе, Совет института вскоре после того изменил свой взгляд на это и стал ежегодно ходатайствовать о преобразовании института в семиклассное заведение. Например, в отчетах за 1877–1879 гг. [ГАИО. Ф. 64. Оп. 1. Д. 41. Л. 27; Д. 42. Л. 14; Д. 83. Л. 36–37; Д. 86. Л. 52] Совет института настойчиво заявлял, что невозможно ждать улучшения в состоянии учебной части заведения, если не будет возможности преобразования его из трехклассного в семиклассный и что только при этом условии институт может иметь вполне квалифицированных штатных преподавателей. В апреле 1883 г. Совет института представил Главному управляющему учреждениями Императрицы Марии докладную записку, в которой высказано было следующее: «Девичий институт Восточной Сибири, как закрытое заведение, вполне ценится местным населением, что доказывается постоянно увеличивающимся числом воспитанниц, из которых значительное число иногородних (из 119 воспитанниц иногородних 66, городских 53)». «Тем желательнее, чтобы институт, как среднеучебное, по своим программам, заведение, ничем не отличался от женских гимназий, имеющих семь классов с восьмым специально-педагогическим. Заведение с тремя двухгодичными курсами, по числу получающих образование в среднем выводе за год, не будет отличаться от семиклассного заведения, но различие обнаружится, если обратить внимание на развитие и степень познания, даже исключив лишней седьмой год обучения и при прочих равных условиях. Это различие определяется при комплекте в 120 воспитанниц: 1) многолюдностью классов, влекущей за собой относительно меньшую успешность преподавания, так как при 25 воспитанницах в классе на каждую средним числом придется занятий с учителем вдвое больше времени, чем при 50 воспитанницах; а такое число при комплекте в 120 бывает в младшем классе; 2) успешность обучения возвысится еще и по той причине, что, при увеличенном числе уроков по каждому предмету, институту можно будет иметь собственных штатных преподавателей с высшим образованием, тогда как иначе Совету приходится приглашать преподавателями лиц, и без того занятых учебной работой в штатных местах служения; в таких случаях преподаватель не в состоянии задавать письменные работы так часто, как это необходимо, не имея времени их исправлять; 3) при двухгодичных курсах не столь равномерно распределяются ученицы по своей успеваемости, так как оставление на повторный курс не практикуется и, следовательно, в каждом классе находится некоторый процент стоящих по успеху ниже общего уровня, отчего понижается средней балл по каждому предмету для всего класса» [Исторический очерк..., 1896, с. 31–32].

Все это, вместе взятое, побуждало Совет усиленно ходатайствовать о преобразовании института, но весьма вероятно, что и на сей раз недостаток денежных средств послужил бы препятствием к удовлетворению этого ходатайства, если бы на помощь институту не явились бывшая его воспитанница X выпуска (1867 г.) Юлия Ивановна Базанова, урожденная Лявданская, и муж другой воспитанницы того же выпуска, покойной Екатерины Ивановны Базановой, Петр Александрович Сиверс. 7 сентября 1883 г. г-жа Базанова и г-н Сиверс обратились в Совет института с заявлением о том, что, «сочувствуя преобразованию института Восточной Сибири, согласно современным педагогическим требованиям, в семиклассное заведение, ввиду серьезного значения института и, зная, что проект преобразования представлен Советом на утверждение Главному управляющему учреждениями Императрицы Марии, но, считая, что осуществлению преобразования могут встретиться

затруднения в денежном отношении, особенно в покрытии единовременных расходов по приспособлению заведения», они предлагают «на единовременные расходы и возведение пристройки к трем этажам сорок тысяч рублей». Впоследствии они увеличили свое пожертвование до 46 тысяч рублей. Этой суммы оказалось достаточно не только на возведение трехэтажной каменной пристройки к главному корпусу, но и на дополнительную экипировку воспитанниц, приобретение добавочной мебели, посуды и т. п., покупку книг и физических приборов и приведение в порядок институтского сада. Оказался даже излишек в 3346 рублей, поступивший в общие средства ведомства [Исторический очерк..., 1896, с. 32–33].

Начатое в 1885 г. переустройство классов для преобразования института в семиклассное заведение закончилось в 1892 г. С того времени преподавание ведется согласно установленным программам и уроки распределяются соответственно нормальной таблице. Отступления в последние три учебных года состояли в следующем: в 1892–1893 гг. физиология растений и животных не проходила; магнетизм и гальванизм преподавали в первом, а не во втором классе; в 1892–1894 гг. в третьем классе по арифметике не проходили отношения и пропорции, задачи решались способом приведения к единице [Циркуляр..., 1893, с. 117; ГАИО. Ф. 64. Оп. 1. Д. 123. Л. 78; Д. 135. Л. 55–56].

Малочисленность в Иркутске лиц, посвятивших себя педагогической деятельности, и в настоящее время не дает институту возможности иметь полный состав штатных преподавателей; большинство из них по-прежнему состоят на службе в других учебных заведениях. Совету института приходилось избирать из местных преподавателей лиц, наиболее способных обучать в женском учебном заведении. От удачного выбора зависел правильный ход преподавания и, судя по успехам воспитанниц в течение последних лет, можно сказать, что в данное время состав преподавателей был удовлетворителен. Усвоение воспитанницами учебного материала зависело в известной степени от учебников и руководств, ввиду чего обращено было внимание на выбор учебников, наиболее соответствующих степени развития воспитанниц, и выбор этот, произведенный при деятельном участии преподавателей, по результатам обучения оказался основательным. В 90-е гг. XIX в. успехи в обучении и воспитании девиц института были налицо [Циркуляр..., 1896, с. 313; ГАИО. Ф. 64. Оп. 1. Д. 149. Л. 47].

Библиографический список

1. Иркутск, его место и значение в истории и культурном развитии Восточной Сибири / под ред. В.П. Сукачева. М., 1891. 322 с.
2. Исторический очерк деятельности Иркутского института императора Николая I. Иркутск, 1896. 98 с.
3. Циркуляр по восточносибирским учебным заведениям Министерства народного просвещения за 1892 год. Иркутск, 1893. 245 с.
4. Циркуляр по восточносибирским учебным заведениям Министерства народного просвещения за 1895 год. Иркутск, 1896. 408 с.

Архивные материалы

5. Государственный архив Иркутской области (ГАИО). Фонд 64. Иркутский девичий институт. Опись 1. Дела 6, 22, 25, 31, 35, 38–39, 41–42, 83, 86, 123, 135, 149.

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ ХАРАКТЕРА ДЕТЕЙ-СИРОТ

Дети-сироты, воспитание, характер, нравственные деятельно-волевые черты, специфические методы воспитания характера.

В Концепции фундаментального ядра содержания общего образования в качестве стратегической его задачи определено воспитание нравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина на основе принятия духовно-нравственных, социальных, семейных и других ценностей. Согласно этому документу основные результаты воспитания современных детей, подростков и молодежи должны проявляться в таких личностных и характерологических чертах, как: готовность и способность к нравственному самосовершенствованию, к самостоятельным поступкам и принятию ответственности за их результаты; трудолюбие; бережливость; способность к преодолению трудностей; взаимопомощь; почитание родителей; бережное отношение к жизни другого человека и к своей собственной; патриотизм и гражданская солидарность и др. [Фундаментальное ядро..., 2009, с. 9–10]. Однако реализация этой стратегической цели в образовании воспитанников интернатных учреждений, лишенных родительского попечения, сопряжена со значительными трудностями, обусловленными комплексом факторов, которые условно можно объединить в три группы. *Первая группа факторов* связана с особенностями психофизического и социального развития детей-сирот, плохо социализирующихся в обществе. Многочисленные исследования трудностей социализации детей-сирот в социум, показывают, что они обусловлены смещениями, искажениями и поляризацией их ценностных ориентаций, недостатками и деформациями личностных и характерологических качеств, проявляющихся в неумении налаживать контакты с людьми; в агрессивности, мгновенно возникающей враждебности по малейшему поводу, находящей выход в оскорблениях и жестоких драках; в недостаточной инициативности; в серьезных дефектах произвольной саморегуляции поведения; в иждивенческой позиции, основанной на твердом убеждении, что им «все должны» и т. д. *Вторая группа факторов* неуспешной социализации детей-сирот обусловлена минимизационным подходом к конструированию воспитательного процесса в учреждениях интернатного типа, направленным, главным образом, на социальную защиту и бытовое жизнеобеспечение детей. В педагогической практике институционального воспитания часто используется устаревший и педагогически неоправданный материал, что ставит задачу поиска и разработки инновационных методик и технологий. *Третья группа факторов* связана с неподготовленностью воспитателей интернатных учреждений к решению задач воспитания социально ценных и личностно значимых характерологических черт детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Квалиметрический анализ педагогов детских домов, приютов, социально-реабилитационных центров Российской Федерации показывает, что высшее профессиональное образование имеют менее трети сотрудников, около двух третей – среднее профессиональное. Численность сотрудников без педагогического образования в отдельных детских домах колеблется от

10 до 30 %. Опрос 179 воспитателей детских домов Красноярского края показал, что почти 80 % респондентов осознают недостаточную профессиональную компетентность в области методов воспитания, психолого-педагогической коррекции и сопровождения воспитанников.

Более трех веков назад Я.А. Коменский отождествил характер человека с фундаментом, без которого нельзя воздвигать здание, т. к. «...все его плохо скрепленные части шатались бы на своих устоях» [Коменский, 1955, с. 78]. С этих позиций главной педагогической «мишенью» институционального воспитания является характер ребенка-сироты, определяющий его успешность в основных сферах жизнедеятельности, что ставит задачу расширения и обогащения «палитры» общепедагогических методов специфическими методами воспитания характера.

В данной работе описывается классификация специфических методов воспитания характера детей и подростков-сирот, заимствованных из смежных наук – психологии, психолингвистики, психотерапии, значительно обогащающих «палитру» традиционных общепедагогических методов воспитания [Яковлева, 2010, с. 264–297]. Поскольку характер обусловлен сложной совокупностью факторов и тесно связан с когнитивной, эмоциональной и операционально-действенной сферами личности, классификация содержит четыре группы методов, направленных: 1) на расширение и «переформатирование» картины мира воспитанников; 2) развитие и коррекцию эмоционально-волевой сферы; 3) коррекцию поведения; 4) актуализацию самопрограммирования и самовоспитания нравственных деятельно-волевых черт характера (рис.).

Поскольку в рамках статьи подробное изложение всех методов не представляется возможным, приводим лишь их краткое описание.

Методы формирования сознания. Данная группа образована методами, направленными на расширение и обогащение этических представлений и понятий о чертах характера и личности, об их проявлениях в деятельности и общении: метод семантических полей; метод этических осей; метод анализа пословиц и поговорок; метод ситуационного анализа (кейс-метод). Вторую подгруппу составляют психолингвистические методы и техники, направленные на обогащение социального опыта и «переформатирование» картины мира: техника метамоделей, рефрейминг, психотерапевтическая метафора. Так, например, сущностью *метода семантических полей* является работа со смыслами и значениями слов, обозначающих тончайшие нюансы человеческой индивидуальности. Сходные по смыслу и часто имеющие один корень слова образуют «семантические поля», работа с которыми используется для обогащения представлений и понятий детей о характере, о проявлениях его позитивных, негативных и этически нейтральных черт. *Метод этических осей* направлен не только на выявление смысла и значения слов, обозначающих черты характера, но и на определение их «места» на этической оси «хорошо – плохо» или «нравственность – безнравственность». *Метод анализа пословиц и поговорок* направлен на развитие понимания сущности характера и отдельных его черт посредством знакомства с устным народным творчеством. Предварительно собранные пословицы и поговорки обсуждаются по алгоритму: 1. О какой черте (чертах) характера говорится в этой пословице? 2. Что утверждается (опровергается) этой пословицей? 3. Согласен ли ты с этим утверждением (опровержением)? Почему? 4. Можешь ли ты привести примеры, раскрывающие смысл пословицы, из своего жизненного опыта или наблюдений? *Мета модель* – это набор

лингвистических средств для коррекции дефектов лингвистического поведения человека, представленного тремя универсальными процессами: обобщением (генерализацией), исключениями, искажениями. Методы и приемы лингвистической техники метамоделей помогают избежать субъективного толкования картины мира, сложившейся в результате жизненного опыта подростка, скрупулезно и детально объективизировать каждое его чувство, каждое утверждение для того, чтобы перевести его опыт из ряда ограничений в ряд возможностей.



Рис.

Метод ситуационного анализа (кейс-метод) реализуется анализом ситуаций по определенному алгоритму. При этом заложенная в кейс ситуация представляет собой некоторое состояние социальной реальности, в которую попадают действующие лица. Основные требования к ситуациям кейсов: доступность понимания для данной категории детей, актуальность с точки зрения их социального опыта, наличие проблемы, нетривиальность, отсутствие однозначного решения. Источниками кейсов могут быть текстовые описания и видеоролики реальных событий, литературные и публицистические тексты, статистические данные и т. д. По сути дела, кейсы имеют целью тренинг воспитанников в области анализа и выработки оптимального поведения в сложных жизненных ситуациях, способствующего становлению позитивных характерологических черт.

Ценность метода ситуационного анализа с точки зрения воспитания характера заключается в том, что он позволяет: 1) моделировать множество проблемных ситуаций, актуальных для детей и подростков-сирот; 2) выделять типичное и предопределять способность детей к анализу и действию в реальной жизненной ситуации посредством применения аналогии; 3) создавать «лабораторные модели» реальной жизни, расширяющие социальный опыт детей; 4) стимулировать развитие нравственных деятельно-волевых черт и т. д.

Рефрейминг. Включение данного метода, так же как и лингвистической техники метамоделей, в систему специфических методов воспитания характера детей-сирот обусловлено необходимостью преодоления ограничений, расширения и обогащения картины мира детей-сирот. Термин «фрейм» является одним из ключевых в технологии нейролингвистического программирования и означает «способ воспринимать что-либо в определенном контексте» [Боденхамер, Холл, 2007, с. 445]. Формирование фреймов в процессе накопления жизненного опыта связано с когнитивным восприятием и эмоциональным переживанием того или иного события. В дальнейшем в сходной ситуации фреймы «запускают» определенные переживания, реакции и поведение. Рефрейминг означает изменение или формирование нового контекста вокруг некоторого образа или переживания. Другими словами, подвергнуть что-либо рефреймингу означает трансформировать значение, поместив это в иные рамки или контекст, чем ранее.

Методы коррекции поведения. Первая подгруппа – методы редукции негативного поведения: поиск ключевого стимула нежелательного поведения; метод угадания, метод жетонов (субъективно-прагматический метод). Вторая подгруппа – методы усиления позитивного поведения – метод моделирования, метод проектирования реальных ситуаций, тренинг уверенного поведения.

Субъективно-прагматический метод (метод жетонов) – создание педагогических условий, в которых главной побуждающей силой определенного поведения становится личная заинтересованность воспитанника. Метод реализуется посредством заключения контрактов, договоров и взаимных обязательств между ребенком и воспитателем (учителем), в которых четко определяются обязанности сторон и система штрафов за их нарушения, влекущих за собой реальные наказания в виде денежных компенсаций, лишения прав, свобод и привилегий.

Методы развития эмоционально-волевой сферы: арт-терапия, музыкотерапия, телесно-ориентированная терапия, психогимнастика, психодрама.

Метод телесно-ориентированной терапии. Целью метода является изменение психического функционирования человека с помощью ориентированных на тело упражнений. На перспективность этого метода для коррекции характерологических деформаций впервые обратил внимание В. Райх, подчеркивающий важность обращения внимания на физические аспекты характера, в особенности на хронические мышечные зажимы, названные им «мышечным панцирем» [Приводится по: Психотерапия, 2008, с. 443]. В. Райх разработал теорию «мышечного панциря», связав постоянные мышечные напряжения в теле человека с его характером и типом защиты от болезненного эмоционального опыта. По его мнению, хронические мышечные зажимы блокируют основные эмоциональные состояния, не давая возможности человеку переживать сильные эмоции, ограничивая и искажая выражение чувств. Достижимое в процессе специальных упражнений «распускание мышечного панциря» высвобождает энергетические потоки и способствует изменению физических привычек, черт характера и всего стиля жизни.

Методы актуализации самопрограммирования и самовоспитания характера: метод автобиографии, самопознание, самоанализ, самооценка и др. Данная группа методов ориентирована на внешнее воспитательное влияние, стимулирующее внутреннюю активность ребенка, его стремление к преодолению недостатков и самовоспитанию нравственных деятельно-волевых черт характера [Яковлева, 2004, с. 37–65]. Интеграция внешних воспитательных воздействий и

внутренней активности ребенка приводит к «педагогическому резонансу», о котором Ю.К. Бабанский писал: «Если же воспитание организовано так, что оно делает самого ребенка активным субъектом формирования собственной личности, т. е. воспитание доводится до своей высокой стадии – самовоспитания, школьник не сопротивляется разумному, педагогически грамотному воспитательному воздействию учителя, доверяет ему, то возникает явление своеобразного “педагогического резонанса”, и тогда мы, бесспорно, добьемся более высоких результатов в формировании личности школьника при меньших затратах сил и времени» [Бабанский, 1984, с. 185].

Основные научные результаты. Разработанная классификация специфических методов воспитания характера детей-сирот дополняет и обогащает известные традиционные методы воспитания. Описанные методы проходят апробацию в практике воспитания детей-сирот в образовательных учреждениях интернатного типа Красноярского края: лицея им. Х. Совмена; Ирбейском, Сучковском, Сосновоборском детских домах; Ачинском социально-реабилитационном центре для несовершеннолетних; Ачинской Мариинской женской гимназии; Канской воспитательной колонии и др. В опытно-экспериментальной работе, начавшейся в 2006 г. и продолжающейся в настоящее время участвуют 232 воспитанника и 179 педагогов. По ее окончании в 2011 г. будут произведены качественные и количественные оценки динамики проявлений характерологического развития воспитанников в когнитивной, эмоционально-волевой и операционально-действенной сферах по следующим критериям и показателям:

– сформированность нравственных деятельно-волевых черт характера, отражающих базовые отношения личности – к обществу, людям, учебе и труду, самому себе, миру вещей. *Показатели:* уровни проявления формирующихся черт характера – коллективизма, патриотизма, ответственности, вежливости и культуры поведения, доброты, честности, чувства собственного достоинства и др.;

– уровень проявления характерологических деформаций. *Показатели* – наличие вредных привычек и недостатков характера; проявления девиантного и делинквентного поведения: уклонение от учебы, побеги из детского дома, воровство, драки и пр.;

– продвижение учащихся в учебной, спортивной, общественной, творческой деятельности. *Показатели:* успеваемость; трудовые и спортивные достижения; участие в общественных организациях, объединениях, движениях; наличие интеллектуальных и творческих продуктов; продолжение учебы в учреждениях высшего, среднего и начального образования; трудоустройство; создание собственной семьи;

– проявление стремления к самовоспитанию нравственных деятельно-волевых черт характера. *Показатели:* наличие планов, самоотчетов, тетрадей самовоспитания; сформированность умений, самоанализа, самооценки, рефлексии, целеполагания, планирования и др.

Комплексное использование общепедагогических и специфических методов в воспитании характера детей-сирот позволяет:

– обнаружить ограниченные и болезненные точки зрения; искажения, смещения и поляризацию ценностных ориентаций, лежащих в основе их характерологических деформаций и дезадаптивного поведения, изменить картину мира;

- добиться доступа к неосознаваемым аспектам психики, которые управляют поведением;
- расширить и обогатить социальный опыт детей-сирот, преодолеть отклоняющееся поведение и расширить репертуар эффективных поведенческих стратегий;
- актуализировать стремление к самовоспитанию нравственных деятельно-волевых черт характера.

Библиографический список

1. Бабанский Ю.К., Поташник М.М. Оптимизация педагогического процесса (в опросах и ответах). Киев: Радянська школа, 1984.
2. Боденхаммер Б., Холл М. НЛП-практик: полный сертификационный курс. СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2007.
3. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1955.
4. Психотерапия: учебник / под ред. Б.Д. Карвасарского. СПб.: Питер, 2008.
5. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. М.: Просвещение, 2009.
6. Яковлева Н.Ф. Воспитание характера детей-сирот: учебное пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т. им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2010.
7. Яковлева Н.Ф. Самовоспитание нравственных деятельно-волевых черт характера подростков-сирот в условиях школы-интерната: дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2004.

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИОННО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ (НА ПРИМЕРЕ МЛАДШИХ КУРСОВ)

Организационно-педагогическая культура, модель, реализация модели, педагогические технологии, культуросозидание, культуросозидание, культуросозидание, культуросозидание, педагогические ценности.

Культурные факторы становления образования в России определяют направления формирования личности будущего специалиста. Будущий учитель как специалист в области обучения и воспитания непосредственно включен в организационно-педагогический контекст культуры. В этой связи его подготовка в педагогическом вузе содержательно проецируется на основные культурные компоненты педагогической деятельности. Как отмечено в документах об образовании, современный учитель должен быть максимально приближен к пониманию необходимости культурного самосовершенствования; деятельность его должна быть направлена на поиск культурных вариантов решения педагогических проблем [Концепция..., 2002]. Все вышесказанное определяет особую значимость формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя.

Понятие «организационно-педагогическая культура» применительно к образовательной системе характеризуется как интегральная характеристика личности будущего учителя, отражающая его культуросозидательную деятельность по освоению в единстве и взаимосвязи духовного, интерактивного, креативного и методического содержания образования. Формирование организационно-педагогической культуры будущего учителя в образовательном процессе целесообразно рассматривать в контексте проектирования взаимосвязанных компонент: духовной (отражает непрерывное формирование ценностного отношения будущего учителя к педагогической деятельности как деятельности духовной, к накопленным знаниям и опыту; ориентированность на профессионально-культурный модус поведения); интерактивной (характеризует направленность на активное обогащение знаниями о гармоничном взаимодействии и освоение стратегий и тактик бесконфликтного и продуктивного общения); креативной (отражает стремление к культуросозиданию и культуросозиданию, проектированию педагогических моделей, основанных на культуросозидательной функции педагогической деятельности); методической (выражается в активизации позиции будущих педагогов по освоению педагогических практик, в стремлении к обновлению способов педагогической деятельности). В контексте охарактеризованных компонентов организационно-педагогическая культура будущего учителя понимается как особо значимая профессионально-личностная ценность, которая определяет направленность процесса формирования его устойчивой потребности в непрерывном культурном образовании, самообразовании, культурном самосовершенствовании.

Принятие приоритетной идеи подготовки будущего учителя как субъекта, сочетающего в себе духовные, интерактивные, креативные и методические качества,

способного активно участвовать в преобразовании собственной педагогической деятельности, обуславливает целенаправленное конструирование и реализацию модели его организационно-педагогической культуры. Модель формирования исследуемого феномена отражает совокупность данных качеств, идеи интеркультурных процессов, происходящих при формировании личности будущего учителя, и предполагает разработку содержания образования, адекватного целям и задачам формирования его организационно-педагогической культуры.

Теоретическое исследование позволило выявить основные принципы определения содержания образования по формированию организационно-педагогической культуры будущего учителя: принятие студентами ценностей культуросозидания в организованной педагогической деятельности как руководства к действию; осознание необходимости ориентироваться на культуросозидание и культуротворчество в педагогической деятельности; ориентированность на профессионально-культурный модус поведения; овладение студентами методами и средствами формирования организационно-педагогической культуры; проектирование и «привнесение» культурных моделей в профессиональную деятельность.

Процесс реализации модели формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя опирается на изучение совокупности действий педагога и студента по освоению данной модели. Модель формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя отражает: освоение культурных ценностей и формирование ценностного отношения к знаниям и приобретенному культурному опыту; осознание студентами необходимости культурного совершенствования; необходимость студентов ориентироваться на культуросозидание, культуросозидание и культуротворчество; использование педагогических технологий; освоение культурных практик (рис.).

Реализация от латинского «realis» – осуществление плана, идеи. Реализация в педагогике рассматривается как воплощение педагогической модели, технологии непосредственно в педагогическую деятельность. Модель рассматривается как система, исследование которой служит средством получения информации о другой системе, а моделирование представлено как один из методов познания и преобразования мира, получивший особенно широкое распространение с развитием науки, обусловившем создание новых типов моделей, раскрывающих новые функции самого метода [Рапацевич, 2001, с. 435]. Педагогическое моделирование рассматривается как процесс построения вновь конструируемых объектов в педагогике. Моделирование предполагает разработку и внедрение педагогических технологий в педагогическую деятельность. С учетом требований, предъявляемых к формированию будущих педагогов, а также исходя из логики нашего исследования, разработана соответствующая модель (рис.). Успешной реализации модели формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя способствует развитие его организационной культуры через формирование личностных качеств будущего педагога в образовательном процессе.

Данный процесс на младших курсах осуществляется за счет переосмысления студентами своих учебно-профессиональных знаний и ценностей, профессиональных целей и действий в контексте культурного обогащения, в том числе организационной культуры, за счет осмысления ими необходимости накопления и применения культурного опыта, что способствует развитию индивидуальных культурно-познавательных и культурно-творческих устремлений.

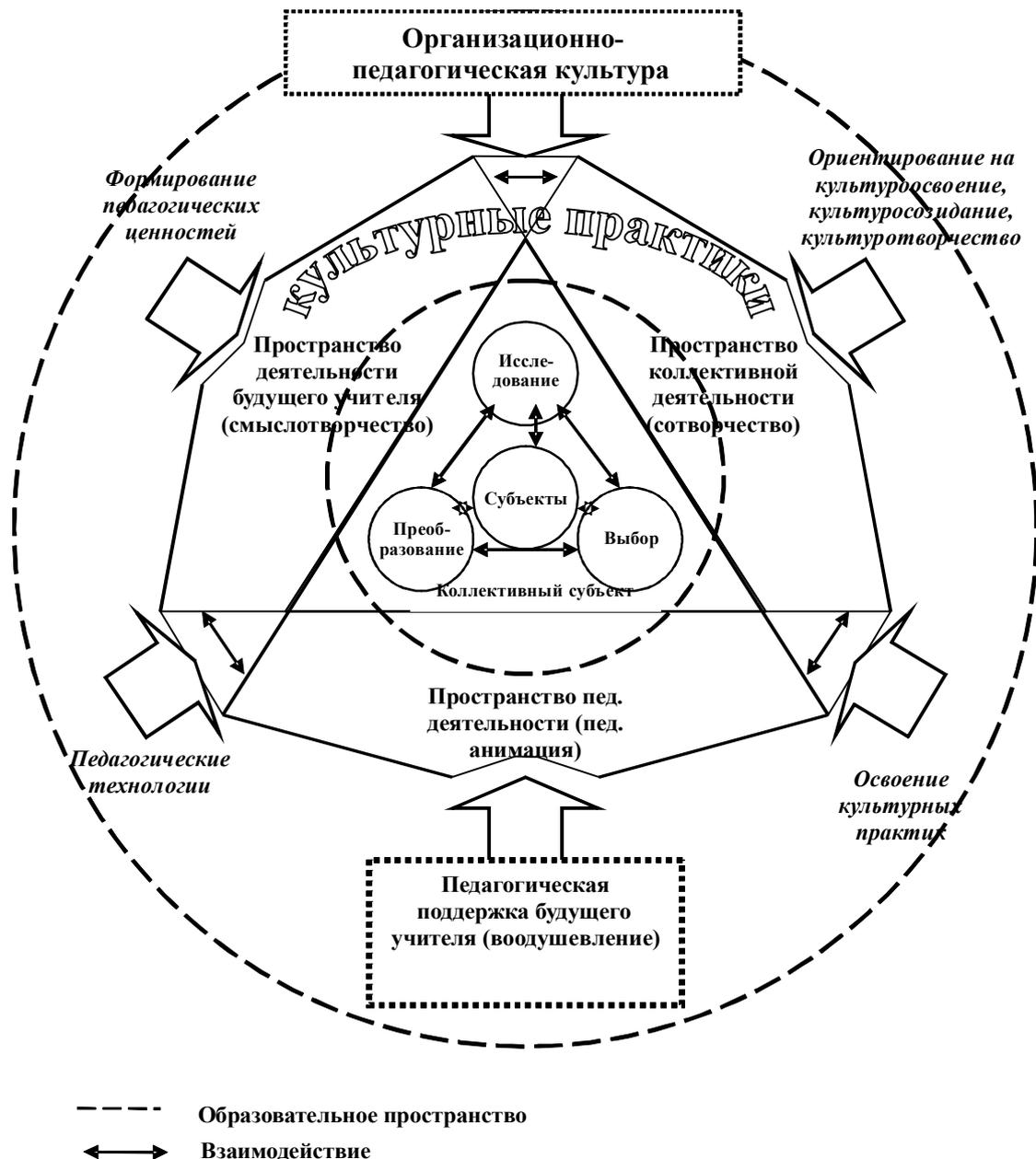


Рис. Модель формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя

В качестве основного средства реализации модели формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя разработана программа творческого решения культуросозидательных ситуаций (ТРКС). Творческое содержание данной программы позволяет конструировать педагогический процесс на основе лично значимых смыслов культурного обогащения, стимулировать субъектность и рефлексивность студентов, способность к культурной самоорганизации и самосовершенствованию. Структурным звеном программы ТРКС выступают *культуросозидательные ситуации*. Целесообразность выбора культуросозидательных ситуаций, способствующих ориентированию на культуросозидание и культуротворчество, подтверждается выводом о том, что современное образование основано на творчестве, стимулирующем формирование соответствующих качеств личности.

При этом именно такой учитель в настоящее время востребован в «новой школе». Творчеством определяется «внесение нового, в частности создание образов в результате формирующей деятельности духа, творческой фантазии» [Философский..., 2004, с. 449]. Нами разделяются идеи В.Д. Шадрикова, что «вершиной творческой деятельности становятся духовные творения человека, в которых делается попытка осмыслить роль и назначение человека в истории, его отношений с другими людьми с позиций добра и зла. В этом творческом поиске формируется духовность человека как высшее проявление человечности» [Шадриков, 1996, с. 47].

В основу разработки культуросозидательных ситуаций положены противоречия, которые на младших курсах отражают рассогласованность между: осознанием необходимости осваивать культурные знания и опыт и неготовностью студентов принимать ценности культуросозидания и культуросозидания как руководство к действию; уровнем сформированности организационно-педагогической культуры у студентов младших курсов и требованиями, характеризующими будущего учителя как специалиста, владеющего способами организации культурной педагогической деятельности. Разрешение данных противоречий способствует активизации интерактивной, креативной, духовной, методической деятельности студентов младших курсов вуза посредством переосмысления учебно-профессиональных знаний, ценностей, целей и действий по их достижению. Ориентированность на творчество в организационно-педагогической деятельности способствует разрыванию субъектной позиции студентов. Интерес к творческому обучению студентов на младших курсах в процессе формирования культурно-педагогических и организационных навыков трансформируется в ориентированность на культурное становление, определяет субъектную позицию студента и педагогов. Субъектные предпочтения студентов и действия педагогов отражены в схеме (табл.).

Таблица

Схема реализации модели формирования организационно-педагогической культуры студента на младших курсах

Стадия I. Познавательльно-ориентировочная	
Цель	Формирование у студентов представления об организационно-педагогической культуре и ценностного отношения к ней
Задачи	<ul style="list-style-type: none"> – Диагностировать уровень сформированности организационно-педагогической культуры студента; – изучить представления студентов об организационно-педагогической культуре учителя; – ознакомить студентов с организационно-педагогической культурой учителя, основными ее компонентами (культуросозиданием и культуросозиданием) и разъяснить их сущность; – сориентировать будущего учителя на ценностное отношение к организационно-педагогической культуре, культуросозиданию и культуросозиданию
Действия студентов	<ul style="list-style-type: none"> – Участвуют в диагностических процедурах; – участвуют в опросе, самооценке; – познают особенности организационно-педагогической культуры учителя, сущность культуросозидания и культуросозидания; – осмысливают и уясняют значимость организационно-педагогической культуры и ее основных компонентов: культуросозидания и культуросозидания;

	<ul style="list-style-type: none"> – критически оценивают собственную организационно-педагогическую культуру и осознают необходимость ее освоения на этапе обучения в вузе; – принимают ценности культуросозидания и культуросозидания как руководство к действию
Действия педагога	<ul style="list-style-type: none"> – Разрабатывает и организует диагностику сформированности организационно-педагогической культуры студента; – разрабатывает методики изучения представлений студентов об организационно-педагогической культуре и организует опрос студентов; – транслирует культурные знания и опыт, связанный с организационно-педагогической культурой; – поясняет особенности организационно-педагогической культуры и сущность культуросозидания и культуросозидания; – концентрирует внимание студентов на существенных признаках организационно-педагогической культуры; – разъясняет и убеждает студентов в значимости и необходимости овладения организационно-педагогической культурой и ее компонентами; – объясняет студентам важность профессионально-культурного поведения в вузе и его критической самооценки
Стадия II. Потребностно-поисковая	
Цель	Формирование у студентов потребности в практическом овладении организационно-педагогической культурой, способности к культуросозиданию и культуросозиданию
Задачи	<ul style="list-style-type: none"> – Актуализировать у студентов потребность в практическом овладении организационно-педагогической культурой; – содействовать раскрытию у студентов способностей к культуросозиданию и культуросозиданию
Действия студентов	<ul style="list-style-type: none"> – Анализируют собственные потребности и возможности в практическом овладении организационно-педагогической культурой; – изучают и применяют в учебной деятельности организационно-педагогические приемы; – при поддержке преподавателя выбирают способы и средства формирования организационно-педагогической культуры учителя; – участвуют в освоении культурных педагогических практик; – участвуют в проектной деятельности и учебных ситуациях, культуросозидания и культуросозидания
Действия педагога	<ul style="list-style-type: none"> – Выявляет потребности и возможности студентов в практическом овладении организационно-педагогической культурой; – организует образовательный процесс с ориентацией на освоение студентами в учебной деятельности организационно-педагогических приемов; – создает ситуации освоения культурных педагогических практик и культуросозидания; – оказывает содействие студентам в проектной деятельности и учебных ситуациях
Стадия III. Активно-деятельностная	
Цель	Активизация деятельности студентов по практическому овладению организационно-педагогической культурой, процессов культуросозидания и культуросозидания
Задачи	– Инициировать деятельность студентов по овладению способами и приемами организации педагогической деятельности, по формирова-

	<p>нию организационно-педагогической культуры будущего учителя;</p> <ul style="list-style-type: none"> – содействовать приобретению студентами культурного опыта в процессе освоения культурных практик в учебной деятельности; – способствовать обогащению студентов опытом культуросозидания и культуросозидания; – проверить экспериментальным путем эффективность программы формирования организационно-педагогической культуры учителя
Действия студентов	<ul style="list-style-type: none"> – Принимают активное участие в творческом проектировании (деятельность по культуросозиданию и культуросозиданию); – выражают уверенность в необходимости самостоятельно выбирать способы и средства формирования организационно-педагогической культуры; – осваивают культурные практики; – демонстрируют готовность нести ответственность за результаты педагогической деятельности
Действия педагога	<ul style="list-style-type: none"> – Активно содействует использованию студентами способов и средств формирования организационно-педагогической культуры; – принимает активное участие в совместном творческом проектировании со студентами; – реализует ситуации освоения культурных педагогических практик и культуросозидания; – оказывает педагогическую поддержку студентам в процессе организационно-педагогической деятельности по культуросозиданию и культуросозиданию; – оценивает и корректирует действия студентов с позиций ценностного подхода

В разработанной схеме представлены стадии становления организационно-педагогической культуры будущего учителя на младших курсах в процессе реализации разработанной модели. Данные стадии характеризуются следующим образом: познавательно-ориентировочная – связана с формированием у студентов представления об организационно-педагогической культуре и ценностного отношения к ней; потребностно-поисковая – направлена на формирование у студентов потребности в практическом овладении организационно-педагогической культурой, способности к культуросозиданию и культуросозиданию; активно-деятельностная отражает активизацию деятельности студентов по практическому овладению организационно-педагогической культурой, процессов культуросозидания и культуросозидания.

Принимая за основу принцип поэтапного формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя, представляется возможным выделить стадии, представленные далее.

Познавательно-ориентировочная стадия в процессе формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя предусматривает согласованную деятельность педагога и студента, основанную на принципах творческого взаимодействия и направленную на формирование представлений об организационно-педагогической культуре, осознание ценностей культурного опыта. Преподаватель: транслирует культурные знания и опыт, связанный с организационно-педагогической культурой; поясняет сущность культуросозидания и культуросозидания; концентрирует внимание студентов на существенных признаках организационно-педагогической культуры; разъясняет и убеждает студентов в значимости и необходимости овладения организационно-педагогической культурой и ее компонентами; объясняет

студентам важность профессионально-культурного поведения в вузе и его критической самооценки. Активная деятельность педагога способствует тому, что студенты познают особенности организационно-педагогической культуры учителя, осмысливают и уясняют значимость ее основных компонентов: культуросозидания и культуросоциализации; критически оценивают собственную организационно-педагогическую культуру и осознают необходимость ее освоения на этапе обучения в вузе; принимают ценности культуросозидания и культуросоциализации как руководство к действию.

Потребностно-поисковая стадия предполагает действия педагога и студента, обеспечивающие активное включение будущего учителя в систему взаимодействий в условиях культуротворческих ситуаций. В процессе такого взаимодействия выявляются потребности и возможности студентов в практическом овладении организационно-педагогической культурой; организуется образовательный процесс с ориентацией на освоение студентами в учебной деятельности организационно-педагогических приемов; создаются ситуации освоения культурных педагогических практик и культуросозидания; они опираются на содействие педагога в проектной деятельности и проблемных учебных ситуациях. Студенты анализируют собственные потребности и возможности в практическом овладении организационно-педагогической культурой; изучают и применяют в учебной деятельности организационно-педагогические приемы; при поддержке преподавателя выбирают способы и средства формирования собственной организационно-педагогической культуры; участвуют в освоении культурных педагогических практик и проектной деятельности по культуросозиданию и культуросоциализации.

Характеризуя активно-деятельностную стадию, обращаем внимание, что определение адекватных средств и методов решения проблемных ситуаций, переосмысление их способствуют ориентированию студентов на активное участие в творческом проектировании (деятельность по культуросозиданию и культуросоциализации), на необходимость самостоятельного выбора способов и средств формирования организационно-педагогической культуры, на освоение культурных практик. Студенты проявляют готовность нести ответственность за результаты педагогической деятельности. Педагог сопровождает действия студента, ориентируя его на активное использование способов и средств формирования организационно-педагогической культуры; принимает активное участие в совместном творческом проектировании; конструирует ситуации освоения культурных педагогических практик и культуросозидания; оказывает педагогическую поддержку студентам в процессе организационно-педагогической деятельности по культуросозиданию и культуросоциализации; оценивает и корректирует действия студентов с позиций педагогической аксиологии.

Анализ процесса реализации модели организационно-педагогической культуры будущего учителя (на примере младших курсов), направленного на становление личности будущего учителя, способного к культуросозиданию и культуротворчеству в ходе организованной педагогической деятельности, позволил: выявить наиболее приемлемые средства, способствующие становлению организационно-педагогической культуры будущего учителя; определить субъектные позиции студентов и педагогов. Результаты реализации разработанной модели представлены в следующих выводах:

- в процессе реализации данной модели обеспечивается самостоятельный поиск способов и средств ее освоения; определены субъектные позиции, характеризу-

ющие действия педагога (преподавателя) и студентов в их соподчиненности, которые способствуют решению проблемных задач в организованной педагогической деятельности посредством переосмысления культурных знаний, ценностей, целей и действий будущих учителей;

- создавая условия реализации модели формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя на младших курсах, педагог сопровождает действия студента. Результатом педагогического сопровождения является ориентация студента на активное использование способов и средств формирования организационно-педагогической культуры, в результате чего происходят осмысление и переосмысление ими своих знаний, культурных ценностей, целей и действий, что способствует пониманию необходимости формирования организационно-педагогической культуры как профессионально-значимой ценности будущего учителя;
- совместные действия педагогов и студентов по реализации модели формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя на младших курсах свидетельствуют об успешном переходе будущих учителей от познавательно-ориентировочной стадии к потребностно-поисковой, которая характеризуется осознанием ими необходимости культуросоциализации и культуросозидания; их ориентированностью на профессионально-культурный модус поведения. Стадия активно-деятельностного участия отражает развертывание творческого потенциала и характеризует активную творческую деятельность будущих учителей в контексте освоения организационно-педагогической культуры.

Библиографический список

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. М.: АСАДЕМИА, 2002. 24 с.
2. Рапацевич Е.С. Современный словарь по педагогике. Минск: Современное слово, 2001. 920 с.
3. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека: учеб. пособие. М.: Логос, 1996. 320 с.
4. Философский энциклопедический словарь. М.: ИНФРА, 2004. 576 с.

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

О.В. Волкова

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ И ПЕРСПЕКТИВ КОРРЕКЦИИ ВОЛЕВОГО ДЕЙСТВИЯ ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РАМКАХ БИОПСИХОСОЦИОНОЭТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Биопсихосоционоэтическая модель развития человека, часто болеющие дети, старший дошкольный возраст, волевое действие.

Несмотря на большое количество общеукрепляющих и оздоровительных мероприятий, разработанных традиционной медициной, проблема помощи, в том числе развитие и обучение соматически больных детей, остается актуальной. Общее количество заболеваний среди детей, в том числе детей дошкольного возраста, неизменно растет. Дети первой группы здоровья (отсутствие функциональных и морфологических отклонений) составляют 16,2 %, второй (функциональные и морфологические отклонения со сниженной сопротивляемостью организма, в том числе ЧБД) – 82,2 %, третью группу здоровья (хронические заболевания в стадии компенсации) составляют 1,6 % детей [Альбицкий, Баранов, 1986, с. 17–20; Андреева, Мусина, 1990, с. 63–67].

Говоря о часто болеющих детях, специалисты имеют в виду не диагноз, так как практикующий врач имеет дело с клинически здоровым ребенком, который подвержен периодическим заболеваниям из-за временных отклонений в защитных системах организма и не имеет стойких органических нарушений в них. Считается, что часто болеющие дети – феномен специфически возрастной. Эту группу составляют преимущественно дети дошкольного возраста, которые болеют различными респираторными заболеваниями более четырех раз в году. Как показывает медицинская практика, лечение таких детей не дает устойчивых результатов, едва поправившись, они вскоре заболевают снова и вынуждены повторно проходить курс лечения. В результате жизнь часто болеющих детей замыкается внутри семьи, они лишаются естественного общения со сверстниками, что мешает их психическому развитию [Альбицкий, Баранов, 1986, с. 8; Андреева, Мусина, 1990, с. 64; Арина, Коваленко, 1995, с. 117; Веселов, Кузнецова и др., 1990, с. 6–8; Исаев, 1988, с. 109–111; Ковалевский, 1997, с. 11–12; Николаева, 1987, с. 4–5].

Кроме того, качественно иной характер развития соматически больного ребенка во многом обусловлен его личностными особенностями, субъективными знаниями и ощущениями и имеющимся у него эталоном здоровья, а не объективной тяжестью заболевания. Все это определяет своеобразное адаптивное поведение ребенка в ситуации болезни. Болезнь сужает пространство возможной активности человека, создает дефицитарные условия для развития его личности, может спровоцировать кризис психического развития, привести к появлению новообразований как нормального, так и патологического типа и тем самым изменить жизненный опыт человека [Залевский, 1999, с. 54; Захарова, 1999, с. 310; Ковалевский, 1997, с. 111; Николаева, 1987, с. 7–8].

В психологической литературе приводятся данные, указывающие на отличия часто болеющих детей от их здоровых сверстников по ряду индивидуально-психологических характеристик. Плохое самочувствие, ограничение движений, тяжелое и длительное лечение приводят к развитию эмоционального беспокойства, нарушению сна, высокой тревожности, депрессивным и регрессивным реакциям. Все это входит в социальную ситуацию развития, складывающуюся в условиях болезни. Основными моментами, образующими эту ситуацию, являются изменения в направленности личности, системы самооценок, установки на деятельность. С точки зрения субъективной картины болезни для часто болеющих детей характерно амбивалентное отношение к ней. На неосознаваемом уровне болезнь для них более привлекательна, чем здоровье, потому что дает возможность приблизиться к матери, получить некоторую эмоциональную поддержку в виде заботы и внимания [Арина, Коваленко, 1995, с. 116–117; Выготский, 1984, с. 326–330; Залевский, 1999, с. 55–56; Ковалевский, 1997, с. 3–4; Николаева, 1987, с. 162].

Соматическая болезнь может изменять условия протекания деятельности. Для соматически больного ребенка старшего дошкольного возраста характерно разрушение основного ее вида – сюжетно-ролевой игры, что значительно затрудняет ориентацию ребенка в собственном внутреннем мире, препятствует процессу переживания ребенком болезни и ее психологическому преодолению. Если говорить о поведении соматически больного ребенка старшего дошкольного возраста, то оно изменяется, часто становится «трудным» для окружающих его взрослых. И хотя болезнь, как правило, не прекращает психическое развитие ребенка, она искажает, отягощает и замедляет его ход [Ковалевский, 1997, с. 57–60; Николаева, 1987, с. 31–35]. Существуют также специфические особенности межличностного взаимодействия и деятельности часто болеющего ребенка. К ним относятся ограниченность круга общения больного ребенка, объективная зависимость от взрослых (родителей, педагогов), стремление получить от них помощь [Арина, Коваленко, 1995, с. 124–125; Божович, 1968, с. 243; Николаева, 1987, с. 31–35].

К группе социальных факторов, влияющих на изменение соматического статуса ребенка, относятся алкоголизм, наркомания родителей, курение в семье, а также использование по дороге в образовательное учреждение общественного транспорта. Кроме того, существуют исследования, которые показывают, что в число часто болеющих детей в основном входят дети, родители которых имеют более высокое социальное положение и образование. Важным социальным фактором, располагающим к частым соматическим заболеваниям, является факт поступления и посещения ребенком детского дошкольного учреждения, что сопровождается такими стрессогенными факторами, как: длительное расставание с родителями и домаш-

ними; попадание в незнакомую, новую по организации и структуре предметно-пространственную среду; длительный контакт с чужими детьми, воспитателями, персоналом, мотивы которых непонятны, действия незнакомы и непредсказуемы [Альбицкий, Баранов, 1986, с.166; Андреева, Мусина, 1990, с. 67; Арина, Коваленко, 1995, с. 120; Веселов, Кузнецова и др., 1990, с. 17; Залевский, 1999, с. 55; Исаев, 1988, с. 235; Ковалевский, 1997, с. 111–121; Николаева, 1987, с. 125–140].

Существуют также биологические причины частых соматических заболеваний, среди которых выделяется генетическая предрасположенность. В родословных часто болеющих детей в 14,5 раза чаще отмечаются хронические бронхо-легочные заболевания, в 20,7 – хронический тонзиллит, в 4 – злокачественные новообразования, в 7,6 – аллергические заболевания, в 10,4 – ОРЗ в детстве у родителей [Альбицкий, Баранов, 1986, с. 54–56; Ковалевский, 1997, с. 44–47; Николаева, 1987, с. 12–25].

В субъективной картине болезни часто болеющего ребенка достаточно ярко отражена ее эмоционально-волевая составляющая, а наибольшее влияние на формирование именно такой внутренней картины болезни оказывает та система отношений в семье, которая складывается вокруг ребенка. Тем не менее современной психологической наукой не освещен вопрос о степени влияния фактора материнского отношения и поддержания в семье здорового образа жизни на развитие волевого действия часто болеющего ребенка старшего дошкольного возраста.

Мы предположили, что уровень развития волевого действия часто болеющих детей старшего дошкольного возраста ниже, чем у их сверстников, относящихся к категории здоровых детей, что проявляется в уровне развития всех компонентов волевого действия; своевременная диагностика и коррекция низкого уровня развития волевого действия улучшит соматический статус ребенка.

Свое исследование мы проводили с опорой на основные концептуальные положения биопсихосоциоэтической модели. В рамках этой модели любой феномен в объектном поле клинической психологии наиболее полно рассматривается как системный феномен с системной (причинной и непричинной) детерминацией, системной структурно-уровневой организацией (психический-функциональный, психологический-душевный, психологический-духовный) в их интимном и специфическом отношении с физическим (соматическим) [Залевский, 1999, с. 55].

В качестве представителей контрольной и экспериментальной групп нашего исследования были выбраны равные по демографическим признакам сверстники, посещающие детские дошкольные учреждения, а также их матери. Все обследуемые дети находились в стадии ремиссии и посещали дошкольные образовательные учреждения. Выбор данных категорий соматически больных детей обусловлен ростом заболеваемости в этих группах. Вывод о состоянии здоровья детей был сделан на основе анализа медицинских карт развития детей и информации, полученной в процессе бесед с родителями и педагогами образовательных учреждений. Объем репрезентативной выборки составил 186 человек. Основными этапами исследования стали выявление взаимосвязи уровня развития волевого действия и соматического здоровья детей на основе изучения уровня развития основных компонентов волевого действия (умения выбирать и осуществлять цель, принимать решение, планировать деятельность, исполнять намеченное, совершать усилия, оценивать результат), определение особенностей взаимосвязи материн-

ского отношения и соматического здоровья детей, а также взаимосвязи соблюдения здорового образа жизни в семье и соматического здоровья детей старшего дошкольного возраста. По данным констатирующего эксперимента был проведен корреляционный анализ социально-психологических факторов, детерминирующих особенности развития волевого действия часто болеющих и здоровых детей старшего дошкольного возраста. В ходе решения практических задач исследования мы получили следующие результаты.

Уровень развития волевого действия часто болеющих детей старшего дошкольного возраста ниже, чем уровень развития волевого действия их сверстников, относящихся к категории соматически здоровых детей. Статистически достоверные различия присутствуют на уровне 99,9 %. Выводы о выявленных изменениях в сторону снижения уровня развития исследуемого качества справедливы в отношении всех компонентов волевого действия.

Тип материнского отношения к ребенку оказывает влияние на уровень развития отдельных составляющих волевого действия детей старшего дошкольного возраста. Наиболее часто встречающимся типом материнского отношения к ребенку в семьях репрезентативных групп является тип, обозначенный в методике «ОРО» А.Я. Варга и В.В. Столина как «Симбиоз» и отражающий межличностную дистанцию в общении с ребенком, стремление удовлетворить все его потребности. На втором месте по частоте случаев находится тип «Авторитарная гиперсоциализация», характеризующая степень контроля поведения ребенка. Статистически достоверные различия в данном случае отсутствуют, что подтверждается на уровне 95 %.

В группе часто болеющих и в группе здоровых детей в плане соблюдения здорового образа жизни наблюдаются схожие тенденции (95 %), характеризующиеся несовпадением идеального представления родителей о здоровом образе жизни и реально существующей в жизни репрезентов ситуации.

Существует взаимосвязь между уровнем развития волевого действия часто болеющих детей старшего дошкольного возраста и такими социально-психологическими факторами, как «Эффективное материнское отношение», «Эффективное отношение матери к здоровью», «Социальный статус семьи», «Степень самостоятельности и свободы выбора ребенка», «Социальная зрелость ребенка», «Оценка ребенком результата своей деятельности», «Взаимодействие ребенка с матерью», «Соматический статус ребенка – часто болеющий ребенок». Сочетание перечисленных факторов позволяет выделить категорию детей, потенциально нуждающихся в систематизированной коррекции волевого действия, в плане прицельного развития всех его структурных компонентов.

В своем исследовании мы также предложили и апробировали коррекционно-развивающую программу, направленную на формирование волевого действия часто болеющих детей старшего дошкольного возраста, оптимизацию детско-родительских отношений и формирование устойчивых представлений о соблюдении здорового образа жизни в семье через воздействие на основных субъектов социальной ситуации развития ребенка: сам ребенок, его родители, педагоги и сверстники.

Результаты формирующего эксперимента свидетельствуют о неравномерности распределения выявленных тенденций относительно уровня развития компонентов волевого действия. Наиболее эффективным формирующее воздействие оказалось для такого компонента волевого действия, как умение исполнять намеченное. Уровень достоверности различий изменился с 99,9 % до их полного отсут-

ствия. При исследовании результатов формирования умения совершать усилия были получены результаты (с 99,9 до 99 %), подтверждающие одну из возрастных особенностей волевого действия старшего дошкольника: способность длительно выполнять задание под контролем взрослого и снижение волевых усилий в ситуации самостоятельного его выполнения.

Изменения в степени достоверности различий уровня развития появились и относительно умения принимать решение: 99,9 – 95 %. Данный компонент связан с умением ребенка выбирать один правильный вариант ответа или действия из нескольких. Выбор такого рода часто связан с эмоциональной составляющей личности, а ее незрелость способствует проявлению одной из возрастных особенностей воли дошкольников: выбор в пользу более эмоционально привлекательного образа. Менее всего сближение в уровне развития произошло в таких компонентах, как умение выбирать и осуществлять цель, планировать деятельность и умение оценивать результат. Изменения в уровне достоверности – от 99,9 к 99 %. Эти три компонента напрямую связаны с когнитивным развитием личности, и их незрелость также является возрастной особенностью.

В целом результаты формирующего эксперимента подтверждают предположение об эффективности целенаправленного развития волевого действия часто болеющего дошкольника, основанного на разработке и внедрении систематизированной программы формирования каждого из компонентов волевого действия через оптимизацию воздействия основных факторов биопсихосоциальноэтической модели развития человека.

Библиографический список

1. Альбицкий В.Ю., Баранов А.А. Часто болеющие дети: клинико-социальные аспекты. Пути оздоровления. Саратов, 1986. 183 с.
2. Андреева Е.И., Мусина Б.К. Патогенетические основы врачебной тактики оздоровления часто болеющих детей, посещающих дошкольные учреждения // Педиатрия. 1990. № 9. С. 63–67.
3. Арина Г.А., Коваленко Н.А. Часто болеющие дети. Какие они? // Школа здоровья. 1995. Т.2. № 3. С. 116–125.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968. 464 с.
5. Бройтигам В., Кристиан П., Рад М. Психосоматическая медицина. М., 1999. 373 с.
6. Веселов Н.Г., Кузнецова Е.Ю., Ермакова Г.К., Яременко Н.Н. и др. Принципы организации и система оздоровления часто болеющих детей в условиях детских дошкольных учреждений. Л.: 1990. 55 с.
7. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. М., 1984. Т. 4. 432 с.
8. Залевский Г.В. К истории, состоянию и проблемам современной клинической психологии // Сибирский психологический журнал. 1999. № 10. С. 53–56.
9. Захарова Р.А. О некоторых препятствиях на пути формирования здорового образа жизни – ортобиоза // Здоровый ребенок – в здоровом социуме. М.; Ставрополь, 1999. 320 с.
10. Исаев Д.Н. Психосоматический подход к изучению заболеваний у детей и подростков. Л., 1988. Т. 2. 287 с.
11. Ковалевский В.А. Развитие личности соматически больного дошкольника, младшего школьника и подростка. Красноярск, 1997. 122 с.
12. Николаева В.В. Влияние хронической болезни на психику. М., 1987. 166 с.
13. Таточенко В.К. и др. Острые заболевания органов дыхания у детей. М., 1981. 207 с.

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ПОДВИЖНЫМИ ИГРАМИ

Физическое воспитание, умственная отсталость, социальная адаптация, подвижные игры.

Социальные и экономические изменения, происходящие в последние годы в нашем обществе, затронули все сферы общественной жизни и поставили значительную часть населения в условия постоянной адаптации. Таким образом, сложился ряд актуальных проблем, которые являются почвой для исследователей и практических работников в сфере образования, в том числе и специального. Одной из актуальных задач воспитания и обучения детей с отклонениями в развитии в данный момент является их подготовка к самостоятельной жизни в новых социально-экономических условиях в качестве полноправных членов общества. В связи с этим основной целью специального образования является оптимальное содействие развитию потенциальных возможностей детей с отклонениями в развитии, их познавательной деятельности и личности в целом [Божович, 1948, с. 58; Малофеев, 1984, с. 43].

Школьная адаптация в психолого-педагогической литературе рассматривается как результат и процесс активного приспособления ребенка к условиям новой среды, связанный со сменой ведущей деятельности и социального окружения [Мухина, 1998, с. 73].

Личность развивается лишь тогда, когда проявляет активность (физическую, эмоциональную, умственную и т. д.). В результате этой активности появляются новые качества личности, физические изменения в организме, преобразования в окружающей среде [Кравцова, 1991, с. 122].

В силу психофизического недоразвития перечисленные выше психические функции и качества личности изначально дефицитарны при умственной патологии, что подтверждается практикой специальных образовательных учреждений и позволяет выдвинуть предположение о существенных затруднениях, которые испытывает ребенок при вхождении в новый и сложный вид деятельности. Процесс адаптации к новой социальной действительности связан с реализацией субъектом адаптационных возможностей, в частности, таких как активность в деятельности, самостоятельность, адекватность эмоционального реагирования, конструктивность во взаимоотношениях с окружающими и др., которые развиваются в ходе спонтанного или организованного социального опыта.

Проблема социальной адаптации умственно отсталых детей и подростков широко рассматривается современными исследователями. Значительная же часть работ посвящена изучению вопросов социальной адаптации лиц с интеллектуальной недостаточностью, и в меньшей степени изучались ее психологические факторы и механизмы. Столь важна и организация педагогических условий, в которых ребенок раскрывается как яркая индивидуальность, входит в социум

полноценным его членом, осознавая свою ценность и неповторимость, тем самым социально адаптируясь ко всем изменениям в столь непросто социальном мире [Овчарова, 1998, с. 57].

Актуальность темы подтверждается еще и тем, что в последнее время в обществе наметился так сказать «кризис детства», который образовался на почве разрыва между жизнью родителей и жизнью детей с потерей взаимопонимания между ними. Любой сдвиг в индивидуальной жизни ребенка, изменение черт его личности связаны с изменением реальных обстоятельств жизни ребенка в семье.

Огромные возможности образовательных учреждений имеются в отношении самого главного, а именно организации характерообразующего образа жизни и деятельности, игровой деятельности, производящей своими специфическими средствами черты характера и волю школьника. Игра формирует личность ребенка. Маленький ребенок – это деятель. И деятельность его выражается прежде всего в движениях. Первые представления о мире, вещах и явлениях приходят к ребенку через движения глаз, языка, рук, через перемещение в пространстве, через взаимодействие с игрушками. Чем более разнообразная информация поступает в его мозг, тем интенсивнее протекает его интеллектуальное и психическое развитие. Развитость движений – один из показателей правильного нервно-психического развития [Патрикеев, 2007, с. 23].

Научная новизна исследования выражается в формировании и обосновании организационно-педагогических условий физического воспитания детей с умственной отсталостью, включающих: программное и методическое обеспечение физического воспитания на основе подвижных игр; содержание и методику применения подвижных игр в зависимости от решения образовательных, воспитательных и оздоровительных задач в процессе учебного года; педагогическую диагностику физической подготовленности, функциональной подготовленности и общего состояния здоровья.

Цель исследования – теоретическое обоснование и опытно-экспериментальная проверка эффективности физического воспитания детей с умственной отсталостью в процессе занятий подвижными играми.

Практическая значимость исследования заключается в разработке методики обеспечения системы физического воспитания посредством подвижных игр детей с нарушением интеллекта, направленной на социальную адаптацию детей с нарушением интеллекта в возрасте 9–10 лет.

Для решения основной задачи исследования был проведен констатирующий эксперимент, все исследования проводились в контрольной и экспериментальной группах. Испытуемыми были дети с нарушением интеллекта 9–10 лет. Уроки подвижных игр предусмотрено проводить ежедневно, это разные игры: ролевые, сюжетные, с водящим и без водящего, с мячом, с атрибутами, под музыкальное сопровождение, с проговариваниями и т. д. Дети могли сами выполнять роль водящего, но возможно и участие инструктора. Разнообразились и места проведения уроков игротерапии, это и площадка в школьном дворе, и спортзал, и беговая дорожка. Также применялись те подвижные игры, которым дети в этот день отдавали большее предпочтение, но не забывалось и обучение новым. Дети самостоятельно готовили места к урокам, это позволяло им чувствовать себя необходимыми, нужными и умеющими организовать подвижную игру.

Игра носила следующие функции:

- особое отношение личности к окружающему миру;
- особая деятельность ребенка, которая изменяется и разворачивается как его субъективная деятельность;
- социально заданный ребенку и усвоенный им вид деятельности (или отношение к миру);
- особое содержание усвоения;
- деятельность, в ходе которой происходит развитие психики ребенка;
- социально-педагогическая форма организации детской жизни, «детского общества».

В начале нашего эксперимента был предоставлен ряд тестов для выявления уровня подготовленности детей.

1. Определение скоростно-силовых качеств. Как тест использовался прыжок в длину с места.

2. Определение физического качества быстроты. Как тест использовался челночный бег 3x10 м.

3. Определение объема двигательной памяти. Вместе с ребятами выполнялись 10 двигательных действий (количество предлагаемых двигательных действий может быть разным); после этого испытуемые показывали, какие двигательные действия они запомнили.

$$\frac{\text{Кол-во правильных дв. д.}}{\text{Кол-во предлагаемых дв. д.}} \times 100 \% = \%$$

Методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса и Даймонда (принятие себя; эмоциональная комфортность; адаптивность). В опроснике содержатся высказывания о человеке, о его образе жизни: переживаниях, мыслях, привычках, стиле поведения. Их всегда можно соотнести с нашими собственными. Прочитав или прослушав очередное высказывание опросника, дети примеряли его к своим привычкам, своему образу жизни; выбирали подходящий для себя по шкале ответов вариант и в соответствии с порядковым номером высказывания отвечали.

В конце эксперимента проводятся те же тестирования, которые впоследствии подвергнутся сравнению, что позволит сделать соответствующие выводы.

Рассматривая проблему физического воспитания детей с умственной отсталостью, мы разработали годичное содержание курса физической культуры с уклоном на подвижные игры, которые являются уникальным средством адаптации психофизических качеств детей (табл.).

Таким образом, актуальность проблемы и темы исследования на социально-педагогическом уровне определяется противоречием между необходимостью реализации цели воспитания и обучения умственно отсталых детей и подростков в специальной (коррекционной) школе VIII вида, которая заключается в социальной адаптации: передаче им практических знаний, умений, навыков, воспитанности такого уровня, который позволил бы подготовиться к предстоящей самостоятельной жизни в соответствии с социальными нормами, действующими в обществе, и педагогическими возможностями средств физической культуры, обусловленными современным содержанием специального образования. Влияние средств физической культуры еще недостаточно используется для коррекции нарушений физического, психического развития и физической подготовленности, являющихся

**Содержание физического воспитания умственно отсталых детей
на основе подвижных игр и его распределение
в годичном цикле (3–4 классы)**

№ п/п	Содержание	Всего часов	Годичный цикл				
			I четверть	II четверть	III четверть	IV четверть	
Физическое воспитание	Гимнастика	20	10			10	
	Легкая атлетика	16	6			10	
	Лыжная подготовка	12		6	6		
	Подвижные игры	Этапы	171				
		Подготовительно-втягивающий		44			
		Базово-развивающий			36		
Соревновательно-закрепляющий					45		
Результативно-итоговый					46		

одним из показателей подготовленности к социальной адаптации умственно отсталых школьников. На основе составленного нами плана был проведен педагогический эксперимент, который показал результаты положительных изменений психического и физического состояний.

Библиографический список

1. Божович Л.И. Психологические вопросы готовности детей к школьному обучению // Вопросы психологии детей дошкольного возраста. М., 1948.
2. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М.: Педагогика, 1991.
3. Малофеев Н.Н. Стратегия и тактика переходного периода в развитии отечественной системы помощи детям с особыми нуждами // Дефектология. 1984. № 6.
4. Мухина В.С. Психология детства и отрочества. М.: ИПП, 1998.
5. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. М.: Сфера, 1998.
6. Патрикеев А.Ю. Подвижные игры: 1–4 классы. М.: ВАКО, 2007.

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ К ДОШКОЛЬНИКАМ СЕМИЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА С НАЛИЧИЕМ И ОТСУТСТВИЕМ В АНАМНЕЗЕ ДИАГНОЗА «ПЕРИНАТАЛЬНОЕ ПОРАЖЕНИЕ ЦНС»

Дети с ПП ЦНС, характер детско-родительских отношений, гендерные различия.

На сегодняшний день остро встает вопрос о будущем общества в связи с увеличением числа больных детей, а также детей, имеющих неблагоприятный прогноз дальнейшего развития. Неуклонно растет число детей, имеющих высокую степень риска по возникновению отклонений в развитии, обусловленных, в частности, перинатальным поражением центральной нервной системы. Данная категория детей, как отмечается в медицинских и психологических исследованиях, является группой риска по возникновению психической и психосоматической патологии как в раннем детстве, так и в более поздние периоды жизни (Й. Лангмейер, Э. Матейчек, Т.И. Покровская, Р.М. Наричина).

Повреждения нервной системы, вызванные внутриутробной патологией и родовыми травмами, в дальнейшем проявляются на разных возрастных этапах в виде различных симптомокомплексов, которые могут быть преходящими, иногда устойчивыми, и довольно часто с возрастом трансформируются из одного вида в другой (А.А. Волохов, Н.В. Кобозева, В.В. Ковалев, Т.И. Покровская, К.С. Робсон, Н.П. Шабалов).

Однако перинатальное поражение ЦНС не исключает последующего нормального развития ребенка. Ведущая роль в динамике резидуального состояния принадлежит возрастной эволюции, компенсаторным механизмам; ранней диагностики, своевременности лечения, правильной организации внешней среды [Покровская, Наричина, 1978].

Как показывает практика, дети, имеющие диагноз «перинатальное поражение центральной нервной системы» (ПП ЦНС), в возрасте одного года снимаются с медицинского учета и дальнейший путь их психического развития, по результатам анализа литературных источников, целенаправленно не отслеживается. В поле зрения медицинских работников эти дети попадают вновь уже в связи с проблемами школьной незрелости и дезадаптации в возрасте 6–8 лет [Уфимцева и др, 1996].

Отсутствуют также сведения и об особенностях родительских отношений к детям с диагнозом ПП ЦНС в анамнезе. В то же время, по мнению многих авторов, неблагоприятные родительские отношения сказываются на психическом развитии и здоровье ребенка. Могут иметь место следующие виды нарушений: развитие личности по психопатическому типу; нарушение эмоционально-волевой сферы; отклонения в поведении, характере; низкое самоуважение; задержка интеллектуального, речевого развития; психосоматические расстройства (Н.Н. Авдеева,

А.А. Бодалев, К. Бютнер, В.И. Гарбузов, А.И. Захаров, Д.Н. Исаев, Й. Лангмейер, З. Матейчек, Е.О. Смирнова, А.С. Спиваковская, В.В. Столин, Л.А. Холева, К. Хорни, S. Brody и др.).

Таким образом, актуальность исследования определяется социальной значимостью рассматриваемой проблемы и дефицитом психологических исследований по изучению родительских отношений к детям группы риска по возникновению отклонений в развитии. Что касается ранних этапов развития ребенка, то нами под научным руководством Л.П. Уфимцевой, доктора психологических наук, профессора, зав. кафедрой коррекционной педагогики ИСП КГПУ им. В.П. Астафьева проведено многолетнее экспериментальное исследование и опубликованы результаты по изучению характера родительских отношений к дошкольникам 3 лет [Уфимцева, Сырвачева, 2006].

В настоящее время целью поэтапного экспериментального исследования стали сравнительное изучение характера родительских отношений к детям-дошкольникам 7-летнего возраста с наличием и отсутствием ПП ЦНС в анамнезе и изучение родительских отношений в зависимости от гендерной принадлежности родителя и ребенка, имеющего в анамнезе диагноз ПП ЦНС.

Экспериментальное исследование под научным руководством Л.П. Уфимцевой проводилось нами на базе 14 дошкольных образовательных учреждений и Центра диагностики и консультирования № 9 Центрального района г. Красноярск.

В исследовании участвовали полные, материально обеспеченные семьи с достаточным образовательным цензом, имеющие одного ребенка в возрасте 7 лет. На основе анкетирования родителей, изучения медицинских карт дошкольников для дальнейшего изучения было отобрано 311 семей, из которых 281 семья с детьми, имеющими в анамнезе диагноз ПП ЦНС, и 30 семей с детьми, не имеющими в анамнезе данного диагноза.

Для изучения родительских отношений в семьях дошкольников с наличием и отсутствием в анамнезе диагноза ПП ЦНС была использована методика «Тест-опросник родительского отношения» А.Я. Варги, В.В. Столина.

На I этапе исследования нами был проанализирован характер родительских отношений к дошкольникам с наличием и отсутствием в анамнезе диагноза ПП ЦНС (табл. 1).

Таблица 1

**Родительские отношения к дошкольникам
с наличием и отсутствием в анамнезе диагноза ПП ЦНС (в %)**

Тип отношений	Отношение матерей		Отношение отцов	
	ОД	НД	ОД	НД
Принятие / отвержение	7,0 / 43,0	17,0 / 67,0	11,0 / 67,0	17,0 / 70,0
Кооперация / отсутствие кооперации	32,0 / 68,0	17,0 / 83,0	17,0 / 83,0	22,0 / 78,0
Симбиоз / дистанция	71,0 / 11,0	56,0 / 13,0	50,0 / 28,0	65,0 / 27,0
Авторитаризм / отсутствие авторитаризма	82,0 / 11,0	63,0 / 13,0	55,0 / 28,0	51,0 / 22,0
Маленький неудачник / отсутствие данного типа отношения	75,0 / 4,0	70,0 / 3,0	67,0 / 6,0	66,0 / 0

Примечание. ОД – дети с отсутствием диагноза ПП ЦНС; НД – дети с наличием диагноза ПП ЦНС.

Как следует из табличных данных, имеются особенности родительских отношений к детям с диагнозом ПП ЦНС в анамнезе: к ним чаще, чем к детям без данного диагноза, оба родителя проявляют «социально нежелательный образ родительского отношения»; отцы чаще проявляют «симбиоз», а матери – отношение по типу «отвержение».

По-нашему мнению, более частое проявление *симбиотических отношений* отцов с детьми, имеющими в анамнезе диагноз ПП ЦНС, объясняется самим фактом наличия у ребенка данного диагноза, с одной стороны, и традиционными гендерными ролями – с другой.

Так, данный тип отношения по А.Я. Варге, В.В. Столину выражается в том, что родитель ощущает себя единым целым с ребенком, стремится удовлетворить все его потребности, оградить от трудностей, неприятностей, ребенок кажется ему маленьким и беззащитным.

Не каждый мужчина может себе позволить проявление свойств, более характерных для женской гендерной роли, особенно в отношении здорового ребенка. По данным литературных источников, мужчины не желают, чтобы окружающие видели их эмпатичными, потому что это не соответствует традиционной мужской гендерной роли.

По мнению ряда авторов, мужчины обладают тонкой чувствительностью к невербальным сигналам, не хуже женщин способны определять чувства других и внутренне сопереживать им, но они не заинтересованы в том, чтобы окружающие это заметили (И.Г. Малкина-Пых, Э. Берн, С. Tavris). По результатам исследований, мужчины и женщины обладают равной эмоциональностью, но выражают свои эмоции с разной степенью интенсивности, что объясняется различиями в нормах эмоциональной экспрессии, принятых в обществе.

У отцов ребенок с диагнозом ПП ЦНС вызывает тревогу, пониженный уровень требовательности к нему, стремление опекать и в то же время возможность проявлять вышеперечисленные чувства и поведение без риска получить общественное осуждение. Прежде всего сказанное относится к приверженцам традиционной гендерной роли мужчины.

Согласно фундаментальному положению гендерной теории, почти все традиционно считавшиеся «естественными» различия между полами имеют под собой не биологическую, а социальную основу. Эти различия конструируются в обществе под воздействием социальных институтов.

Более частое же проявление матерями «отвержения» детей с диагнозом ПП ЦНС в анамнезе объясняется, на наш взгляд, следующим. Матерям кажется, что ребенок не добьется успеха в жизни из-за низких способностей, небольшого ума, они испытывают досаду, раздражение, обиду. Полученные нами результаты подтверждают имеющиеся в литературе сведения о том, что рождение ребенка с проблемами в развитии чаще у матерей порождает чувства горечи, гнева, вины, агрессии (Е. Shuchardt, R.M. Antley, F. Ferber). По данным О.Б. Чаровой, Е.А. Савиной, матери испытывают меньше позитивных чувств по отношению к детям с проблемами в развитии по сравнению с матерями нормально развивающихся детей. Установлено также, что к детям с диагнозом ПП ЦНС в анамнезе оба родителя проявляют «социально нежелательный образ родительского отношения» чаще, чем к детям без данного диагноза. Данный тип отношения по А.Я. Варге, В.В. Столину выражается в том, что родители невысоко оценивают интеллектуальные и

творческие способности своего ребенка, не испытывают чувства гордости за него, не поощряют инициативу и самостоятельность.

Таким образом, результаты нашей работы подтвердили данные исследований зарубежных и отечественных ученых о том, что рождение ребенка с проблемами в развитии неизбежно влияет на детско-родительские отношения, на восприятие ребенка родителями, на стремление родителей инфантилизировать или игнорировать ребенка; определяется психологическими особенностями личности родителей: способностью принять или не принять больного ребенка (L. Miller, J. Richmond, В. Гольдберг, G. Blacher, A. Fetherstone, Y. Lauth, G. Seligman, В.В. Ткачева и др.).

На II этапе нами были изучены родительские отношения в семьях детей с наличием в анамнезе диагноза ПП ЦНС в зависимости от гендерной принадлежности родителя и ребенка (табл. 2).

Таблица 2

**Родительские отношения к дошкольникам,
имеющим в анамнезе диагноз ПП ЦНС, в гендерном аспекте (в %)**

Тип отношений	Отношение матерей		Отношение отцов	
	девочки	мальчики	девочки	мальчики
Принятие / отвержение	28,0 / 50,0	23,0 / 57,0	19,0 / 57,0	16,0 / 65,0
Кооперация / отсутствие кооперации	25,0 / 75,0	30,0 / 70,0	28,0 / 72,0	21,0 / 79,0
Симбиоз / дистанция	61,0 / 17,0	68,0 / 15,0	72,0 / 12,0	61,0 / 19,0
Авторитаризм / отсутствие авторитаризма	59,0 / 24,0	59,0 / 17,0	66,0 / 13,0	68,0 / 13,0
Маленький неудачник / отсутствие данного типа отношения	70,0 / 2,0	69,0 / 2,0	65,0 / 2,0	64,0 / 1,0

Примечание. ОД – дети с отсутствием диагноза ПП ЦНС; НД – дети с наличием диагноза ПП ЦНС.

Как следует из приведенных данных, имеются следующие гендерные особенности родительских отношений: отцы чаще, чем матери, проявляют к детям «авторитаризм», матери чаще отцов проявляют отношение по типу «маленький неудачник». Родители проявляют «отвержение» чаще к мальчикам; причем оба родителя проявляют «симбиоз» к детям противоположного с ними пола чаще, а «социально нежелательный образ родительского отношения» – чаще к детям одного с ними пола. По-нашему мнению, более частое проявление отцами «авторитаризма», а матерями отношения к детям по типу «маленький неудачник» объясняется фактом наличия у ребенка данного диагноза, о чем мы писали выше, и гендерными стереотипами. Данные типы отношений по А.Я. Варге, В.В. Столину выражаются в том, что авторитарные родители обычно требуют от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины, стараются навязать ему свою волю. За проявление своеволия сурово наказывают. Пристально следят за социальными достижениями ребенка, требуют от него постоянного успеха в этой сфере. Матери же представляют ребенка более младшим по сравнению с реальным возрастом, неприспособленным, открытым для дурных влияний, в связи с этим стараются оградить его от трудностей жизни и контролировать его действия.

То, что отцы склонны проявлять «авторитаризм» чаще, чем матери, а матери чаще отцов проявляют отношения к детям по типу «маленький неудачник», мы объясняем тем, что в детстве к этим мужчинам и женщинам, скорее всего, проявляли данные типы отношений, что было усвоено и перенесено ими на отношение к собственным детям. Ведь стили отношений усваиваются в родительских семьях и переносятся в собственную семью.

Это нашло подтверждение и в нашем исследовании при изучении родительских отношений к детям трехлетнего возраста: оба родителя (отцы и матери) проявляли к девочкам отношения по типу «маленький неудачник» и матери чаще отцов проявляют именно этот тип отношения к своим детям.

По мнению Э. Аронсона (1998), гендерные стереотипы – это глубоко укоренившиеся представления, часто неосознаваемые, передаются из поколения в поколение. Почему же именно отцы чаще, чем матери, проявляют к детям «авторитаризм»? Согласно М. Мид, А. Адлеру, Н.Н. Авдеевой, отец выполняет функцию социального контроля и является носителем требований, дисциплины и санкций. Для того чтобы заслужить отцовскую любовь, ребенок должен соответствовать определенным социальным требованиям и отцовским ожиданиям в отношении способностей, достижений, успешности. Э. Фромм называет отцовскую любовь «требовательной», условной, любовь, которую ребенок должен заслужить своими успехами и хорошим поведением.

Также установлено, что оба родителя проявляют «отвержение» чаще к мальчикам, что объясняется, с нашей точки зрения, характером социальной ситуации развития дошкольников 7 лет и фактом опережающего развития девочек по сравнению с мальчиками.

Как отмечают отечественные и зарубежные авторы, у матерей и отцов меняются отношения к детям – будущим первоклассникам, повышаются требования к ним. Эти изменения можно объяснить тем, что ребенок скоро пойдет в школу; родители обеспокоены, насколько он будет там успешен; начинают интересоваться уровнем его развития у специалистов, водить на подготовительные курсы типа «Дошколенок»; начинают предъявлять ему требования хорошо читать, считать, писать, быть усидчивым, старательным и послушным.

Как правило, девочки показывают готовность к школьному обучению намного выше по сравнению с мальчиками. У них высокая мотивация к обучению в школе. Они умеют читать, считать, некоторые писать печатными буквами, более успешны и в плане социализации: стремятся выполнять требования взрослых, завоевать их симпатию, быть успешными в занятиях музыкой, языками, танцами, чем вызывают гордость у родителей. Мальчики 7 лет менее послушны и организованны, чем сверстницы. Среди них менее выражены конкуренция, желание выступать на утренниках, быть внимательными и усидчивыми на занятиях, на них жалуются воспитатели и педагоги, что очень редко случается в отношении девочек. Мальчики, как правило, не хотят идти в школу, объясняя это нежеланием заниматься, страхом быть наказанными: «Папа сказал, будет бить за двойки...» Учитывая вышесказанное, а также данные литературных источников о том, что девочки опережают мальчиков в своем развитии (Б.С. Волков, Н.В. Волкова, Г. Крэйг, А.И. Захаров), о чем свидетельствуют и результаты наших исследований, можно объяснить проявление родителями досады, раздражения, обиды чаще именно в отношении мальчиков, нежели девочек. Родители считают,

что сын не добьется успеха из-за низких способностей, небольшого ума, не доверяют ему.

По результатам исследований, оба родителя чаще проявляют «социально нежелательный образ родительского отношения» к детям одного с ними пола, а «симбиоз» – к детям противоположного пола. Данные типы родительских отношений по А.Я. Варге, В.В. Столину были описаны нами выше.

То, что оба родителя (отцы и матери) проявляют «социально нежелательный образ родительского отношения» чаще к детям одного с ними пола, мы объясняем, с одной стороны, завышенными требованиями, ожиданиями: «ты должен быть, как я (лучше, чем я)!»), желанием в ребенке реализовать то, что не удалось в свое время родителю. С другой – в обществе бытует мнение, что за воспитание дочери несет ответственность мать, за воспитание сына – отец, в связи с чем родители обращаются с детьми таким образом, чтобы приспособить их поведение к принятым в обществе нормативным ожиданиям. Так, от дочерей гораздо чаще, чем от сыновей, требуют помощи по дому, то есть девочек учат вести себя, «как мама», мальчиков – «как папа» [Тартаковская, 1997].

По данным литературных источников, каждый родитель хочет быть образцом для ребенка своего пола, поэтому отцы уделяют больше внимания сыновьям, а матери – дочерям [Малкина-Пых, 2006]. Каждый родитель заинтересован в том, чтобы обучить ребенка секретам и «магии» собственного пола, и болезненно реагирует на такие поступки ребенка, которые кажутся необычными для пола (например, если мальчик робок, а девочка агрессивна). Согласно A.N. Eagly, W. Wood; E.E. Maccoby, C.N. Jacklin, мальчиков поощряют за энергию, соревнование, демонстрацию силы – независимость, уверенность в себе, а девочек – за послушание, заботливость о других, дружелюбие.

То, что оба родителя (отцы и матери) чаще проявляют «симбиоз» к детям противоположного с ними пола объясняется, с нашей точки зрения, рождением ребенка с травмой (стремлением опекать, контролировать, удовлетворять все потребности, ограждать от трудностей, ребенок кажется им маленьким и беззащитным) и конструированием гендерной роли.

Почему же данный тип отношений родители проявляют чаще именно к детям противоположного с ними пола? Женщина в системе традиционных взглядов – нежная, ранимая, покорная, нуждающаяся в покровительстве и защите. Мужчина же представляется как сильный, мужественный, защитник слабых, однако не приученный к быту, выполнению домашних обязанностей. Этим, с нашей точки зрения, и объясняются желание отца ухаживать за дочерью, опекать ее, ограждать от трудностей, удовлетворять ее потребности и, в свою очередь, стремление матери опекать сына, ухаживать за ним, не предоставлять ему возможности проявлять самостоятельности даже в том, что ребенок уже может делать и сам (самообслуживание, помощь по хозяйству, выполнение домашних заданий воспитателя, логопеда и др.).

На детей нередко переносятся привычные стереотипы господства-подчинения. Женщина, привыкшая чувствовать себя зависимой от мужа, обслуживать его, проявит такую установку скорее по отношению к сыну, нежели к дочери (E.E. Maccoby, C.N. Jacklin, И.Г. Малкина-Пых). Каждый родитель проявляет в общении с ребенком некоторые черты, которые он привык проявлять по отношению к взрослым того же пола, что и ребенок. По мнению Игли с соавт., женщины

в целом имеют пониженный социальный статус и дома, и на работе, поэтому вынуждены во многом уступать влиянию тех, кто по статусу выше. А поскольку роли с высоким статусом принадлежат мужчинам чаще, женщины чаще оказываются в подчиненных ролях (A.N. Eagly, W.Wood, 1985).

Согласно теории социализации Э. Берн, традиционное распределение домашних обязанностей приводит к тому, что мальчики и девочки стремятся овладевать умениями и навыками, соответствующими полу, и не приобретают другие умения, такой опыт не позволяет мужчинам овладевать навыками, необходимыми для выполнения домашних дел.

Таким образом, выявленные в исследовании закономерности, их анализ требуют, на наш взгляд, обязательного учета при проведении коррекционной работы с семьями, имеющими дошкольников семилетнего возраста с диагнозом ПП ЦНС в анамнезе, что поможет создать благоприятный психологический климат в семье и устранить факторы, препятствующие полноценному психическому и личностному развитию таких детей.

Библиографический список

1. Авдеева Н.Н. Роль матери и отца в развитии ребенка в раннем детстве // Дошкольное воспитание. 2005. № 3. С. 101–108; № 7. С. 117–122.
2. Василенко И.В., Коваленко Н.В. Нравственные координаты внутрисемейного сознания // Мужчина и женщина в современном мире: Меняющиеся роли и образы. М., 1999. Т. 1. С. 141–145.
3. Волков Б.С., Волкова Н.В. Закономерности психического развития детей в вопросах и ответах. М.: ТЦ «Сфера», 2003. 112 с.
4. Кон И.С. Ребенок и общество. М.: Академия, 2003. 336 с.
5. Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000. 992 с.
6. Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага, 1984.
7. Малкина-Пых И.Г. Гендерная терапия. М.: Эксмо, 2006. 928 с.
8. Матвеева Л.Г., Выбойщик И.В., Мякушкин Д.Е. Что я могу узнать о своем ребенке. М.: АСТ-ПРЕСС, 1997. 320 с.
9. Покровская Т.И., Нарлицына Р.М. Соматопсихическое развитие детей в зависимости от антенатального периода. М.: Медицина, 1978. 176 с.
10. Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М.: Педагогика, 1989. 208 с.
11. Сырвачева Л.А., Уфимцева Л.П. Особенности родительского отношения и его влияние на психическое развитие детей младшего дошкольного возраста с перинатальным поражением ЦНС: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2009. 184 с.
12. Тартаковская И.Н. Социология пола и семьи / Международный институт «Открытое общество», Самарский филиал. Самара, 1997.
13. Уфимцева Л.П., Симаева В.А., Симонова Н.А., Окладникова Т.К. Роль ранней диагностики в оптимизации психического развития детей, перенесших родовую травму // Проблемы диагностики, коррекции, валеологии в специальном (коррекционном) образовании: сб. ст. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 1996. С. 52–57.
14. Уфимцева Л.П., Сырвачева Л.А. Диагностическая программа оценки уровня психического развития детей дошкольного возраста: метод. пособие для педагогов-психологов. Красноярск, 2006. 31 с.

ПСИХОЛОГИЯ

И.Г. Маланчук

О СТРУКТУРЕ НЕЙРОННОЙ СЕТИ ПРИ ПОСТРОЕНИИ УСТНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ

Система речи, язык, социальное мышление, социальное сознание, построение устного высказывания, структура нейронной сети.

В современной лингвистике, речеведении, психологии актуальной остается дифференциация систем речи и языка, в частности, в связи с задачами реконструкции когнитивных моделей, соотносимых как с собственно речью и языком, так и с интегративными образованиями (вербальной речью, лексикой со значением речевых жанров, особенностей речи и пр.), а также с ситуациями социального взаимодействия, актуализирующими те или иные формы речи. Одной из целей нашей работы в последние годы являются разработка концепции речи на основе мультидисциплинарного подхода, в частности в аспекте когнитивной психологии, и, соответственно, выработка такой когнитивной модели, которая бы адекватно отражала уровневое строение процесса продуцирования устного высказывания в его вербальной и невербальной реализациях.

Систему речи мы определяем как совокупность коммуникативно значимых вокальных конструкций (звукокомплексов), представляющих собой особым образом – в пространственно-временных и интенсивностных характеристиках – упорядоченную звуковую материю. К характеристикам вокальной фразы (в ее абстрагировании от фонемного состава; о тенденциях упорядочения вокального сигнала в антропогенезе см.: [Маланчук, 2007], ср.: [Галунов и др., 1985]) относятся динамика частоты основного тона, сила, громкость, долгота, темп, тембральные характеристики.

Базовым понятием для описания и анализа процесса речи является форма речи – речевой жанр, который, с точки зрения вокального оформления высказывания, можно определить как сложный просодический, вокальный комплекс, инвариантный при реализации речи в отношении типичных ситуаций социального взаимодействия и имеющий такие характеристики, которые определяют содержание социального взаимодействия и адекватно распознаются участниками. Это, вне естественно-языкового содержания, дает возможность каждому коммуникатору вести интеракцию, ориентируясь в целях партнера, интенциональном содержании его речи, и, согласуясь с собственными целями, активно корректировать взаимодействие.

Симультанирование сукцессивного вокального ряда создает целостный акустический образ, с одной стороны, интегрированный с аффектом (минимально представленным в информативных жанрах), а с другой – с образом прагматической ситуации в ее динамических характеристиках, представляющий собственно форму речи. При этом в отношении генетически ранних, доязыковых форм речи мы используем термин «протожанр», в отношении же культурспецифичных форм речевой коммуникации – термин «речевой жанр». Таким образом, преодолевается лингвоцентричный подход к форме речи – речевому жанру (ср.: [Седов, 1999, с. 115]) и решается проблема различения структур речи и структур языка, которая Б.М. Величковским сформулирована как «восприятие глобальных акустических признаков, характеризующих сегменты речи, более крупные, чем отдельные фонемы, слоги и слова» [Величковский, 2006, с. 100].

В каких структурах высказывания лежит информация о мотивах, характере социальных отношений и какие задачи в действительности решаются высказыванием, если вербально не выражается ни одно, ни другое, ни третье, – вопрос, не получивший серьезной разработки в психологии, акцентировавшей связь мышления и языка. Существенным является и то, что понимание этих аспектов высказывания, как правило, не определяется общим фондом знаний собеседников, составляющим пресуппозитивную основу вербального высказывания, за исключением того, что специфическим слоем в этом фонде являются знания о социальном мире, в том числе о конкретных людях. Однако последнее если и задает возможности для начала речевой интеракции, то ориентировка в ее ходе, хотя и соотносится с фондом социальных знаний, требует актуальной регуляции социального поведения средствами речи. Поэтому для нас на сегодняшний день проблема того, какие задачи решает высказывание, довольно очевидна: оно решает социальные задачи, даже если в реальной коммуникации речь идет об абстракциях: высказываясь, люди всегда говорят о себе, позиционируются в социальном пространстве, транслируют особенности своего понимания социального мира, актуально, в речи выражают социальные эмоции, отношение к собеседнику. Интереснейший пример в этом смысле описан в [Психология..., 2003, с. 409] со ссылками на Latour, 1987; Бос, Майер, 1993. (Полагаем, что и эмоции, возникающие при получении «интеллектуальной» информации, относящейся к миру несоциальных объектов, и эмоции, отражающиеся в речевом звуке, становятся в акте речевой коммуникации социальными сигналами.)

С нашей концепцией речи, где мы полагаем двуканальность трансляции / обработки вербальных высказываний (в аспекте собственно речи и использования языка) и многоканальность (а точнее, межмодальность) обработки информации, позволяющей адекватно их интерпретировать [Маланчук, 2009], соотносится модель «двухканальной структуры речевой коммуникации» В.П. Морозова [Морозов, 2003, с. 423–424]. Одним из ее оснований являются сравнительные исследования особенностей восприятия человеком вербальной или невербальной информации через правое или левое ухо при моноуральном и дихотическом восприятии, которые показали, что вербальная информация по критерию запоминания слов лучше воспринимается правым ухом (так как в этом случае адресуется к левому полушарию, т. е. речевым центрам Вернике), а невербальная информация по критерию узнавания эмоциональной интонации лучше воспринимается левым ухом (так как адресуется к правому полушарию мозга) [Морозов и др., 1988; Балонов, Деглин, 1976; Балонов и др., 1985; Черниговская, Деглин, 2001].

Автор обсуждаемой модели пишет: «...имея в виду сложную вербально-невербальную природу системы речевой коммуникации и ряд вышеприведенных принципиальных отличий невербальной коммуникации от собственно речевой – вербальной, общую структуру системы речевой коммуникации следует представить как двухканальную (разумеется, не в технологическом, а в психологическом смысле), т. е. как состоящую из вербального, собственно речевого лингвистического, и невербального экстралингвистического каналов» [Морозов, 2003, с. 423]. Разделение вербального и невербального каналов имеет место не только в среднем звене системы коммуникации (акустический сигнал), но и в начальном (говорящий) и конечном (слушатель) звеньях. Вербальный (собственно лингвистический) и невербальный (экстралингвистический) каналы оказываются обособленными во всех звеньях цепи речевой коммуникации. Вместе с тем между этими каналами существуют теснейшее взаимодействие и взаимовлияние [Морозов, 2003, с. 423–424].

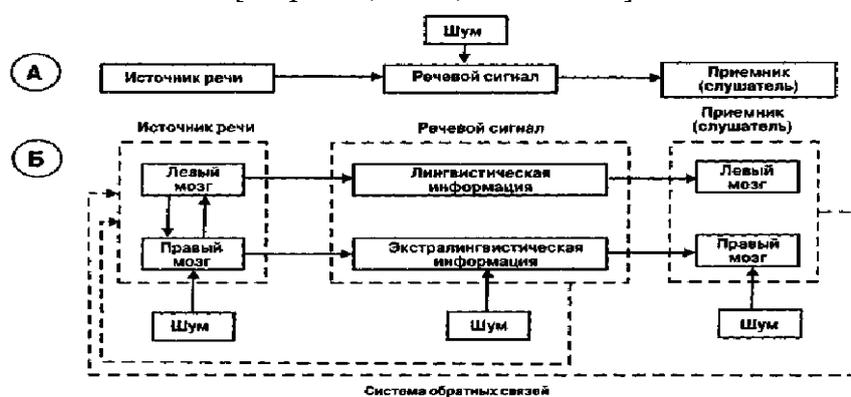


Рис. Двухканальная модель речевой коммуникации В.П. Морозова (1989) (Б) в сравнении с одноканальной моделью К. Шеннона (1983) (А)

Автор модели полагает, что спектр звука «является носителем одновременно как вербальной (фонетической), так и невербальной (тембр голоса) информации» и ставит чрезвычайно важный вопрос: как мозг разделяет одно и другое [Морозов, 2003, с. 423]. Таким образом, речь идет только о распознавании структур вербального сообщения и, в нашей концепции, собственно речевого. Объясняя это, автор пишет: «Выдвинута гипотеза, что данное разделение возможно благодаря реализуемым мозгом человека двум принципам (механизмам) обработки речевой информации, каждый из которых соответствует правому или левому полушарию мозга» [Галунов и др., 1985; Морозов и др., 1988]. «Первый механизм характеризуется тем, что мозг производит детальный посегментный (пофонемный) анализ временной последовательности речевых звуков подобно тому, как обучающийся речи ребенок составляет слово из кубиков с изображением букв. Это свойственно левому полушарию мозга. Второй механизм заключается в интегральной целостной оценке речевых единиц (паттернов), например слов, и сравнении их с хранящимися в памяти эталонами звучания тембральных, интонационных, ритмических и других характеристик речи (правополушарный принцип обработки речевой информации)» [Там же]. Это несколько противоречит тому, что сам автор концепции пишет по поводу формантной структуры спектра, отражающей качество звука языковой единицы и позволяющей распознать его фонемный состав: «Носителем вербальной фонетической информации является спектр сложного речевого звука, точнее, динамика формантной структуры спектра во времени [Фант, 1964]. При этом для речи (читай: языка. – И.М.) высота голоса, т. е. частота основного

тона, практически не имеет значения... Что же касается невербальных видов информации, то носителем ее наряду со спектром являются и звуковысотные характеристики голоса (мелодика речи, т. е. динамика частоты основного тона)» [Морозов, 2003, с. 420–421]. И если первый описанный выше механизм имеет подтверждения в соответствующих исследованиях (см. об этом: [Леонтьев, 2003], то второй, с нашей точки зрения, адекватен в описании распознавания целостных паттернов собственно речи (при этом требуется исследовать, каких) и сравнения с собственно речевым эталоном, но невозможно согласиться с тем, что речевым фактом является *слово*, тем более что звучание *слова* в предложенной интерпретации должно сравниваться с тембральными, интонационными, ритмическими характеристиками эталона.

Все сказанное заставляет предполагать (1) существование нейронной сети, отстраивающейся в раннем онтогенезе под воздействием невербальной составляющей речи, обращенной к младенцу («baby talk») и активирующейся при продуцировании невербальных форм речи, начиная с младенческих вокализаций, (2) обусловленность ансамблей вербальной нейронной сети, активирующейся при построении вербального устного высказывания, тем звеном, которое представляет акустический образ формы речи. Соответственно, требуется включение нейронных коррелятов собственно речевого компонента в структуру нейронной сети.

Библиографический список

1. Балонов Л.Я., Деглин В.Л. Слух и речь доминантного и недоминантного полушарий. Л., 1976.
2. Балонов Л.Я., Деглин В.Л., Черниговская Т.В. Функциональная асимметрия мозга в организации речевой деятельности // Сенсорные системы. Сенсорные процессы и асимметрия полушарий. Л., 1985. С. 99–115.
3. Величковский Б.М. Когнитивная наука: Основы психологии познания: в 2 т. М.: Смысл, 2006. Т. 2.
4. Галунов В.И., Королева И.В., Шургая Г.Г. Два возможных механизма восприятия речи // Психологический журнал. 1985. Т. 6. № 5. С. 52–61.
5. Деглин В.Л. Функциональная асимметрия – уникальная особенность мозга человека // Die Metapher und Das Gestalt. 2001. № 1. URL: http://metaphor.narod.ru/misc/num1/num1_deglin.htm
6. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М.: Наука, 1969; М.: URSS, 2003.
7. Маланчук И.Г. О двух тенденциях упорядочения вокального сигнала в антропогенезе // Школа и личность. Красноярск, 2007. С. 15–31.
8. Маланчук И.Г. Речь как психический процесс: монография. Красноярск, 2009.
9. Морозов В.П. Невербальная коммуникация в системе речевого общения // Психология XXI века. М.: ПЕР СЭ, 2003. С. 415–440.
10. Морозов В.П., Вартамян И.А., Галунов В.И. и др. Восприятие речи // Вопросы функциональной асимметрии мозга / под ред. В.П. Морозова. М.; Л.: Наука, 1988.
11. Психология XXI века. М.: ПЕР СЭ, 2003. С. 409.
12. Седов К.Ф. Становление дискурсивного мышления языковой личности: Психологический и социолингвистический аспекты. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1999.
13. Фант Г. Акустическая теория речеобразования. М.: Наука, 1964.
14. Черниговская Т.В., Деглин В.Л. Метафорическое и силлогистическое мышление как проявление функциональной асимметрии мозга // Die Metapher und Das Gestalt. 2001. № 1. URL: http://metaphor.narod.ru/misc/num1/num1_chern1.htm

К ПРОБЛЕМЕ УРОВНЕВОГО СТРОЕНИЯ СОЗНАНИЯ

Уровневое строение сознания, рефлексия, смысл, чувственный, обыденный и рефлексивный уровни сознания.

Со времени выхода работ З. Фрейда, показавшего, что на деятельность сознания активно влияют бессознательные процессы, изучение проблемы строения сознания приобрело не только теоретическую, но и практическую значимость. В философии и психологии сложилось устойчивое представление, что от уровня развития сознания личности зависит степень ее успешности в решении жизненно важных задач. Однако проблема состоит в том, что к настоящему времени исследователи по-разному определяют уровневую структуру сознания и приводят разные основания для выделения этих уровней.

В отечественной психологии наиболее известные попытки выделения уровней сознания связаны с именами С.Л. Рубинштейна и В.П. Зинченко. Оба этих автора в представлении о многоуровневости сознания исходили из идеи Фейербаха о существовании «сознания для сознания» и «сознания для бытия». Но если С.Л. Рубинштейн для выделения уровней в сознании использовал категорию «рефлексия», то В.П. Зинченко – категорию «смысл». В результате появились оригинальные и самодостаточные представления о строении сознания. Для Рубинштейна важно было показать способы взаимодействия человека с миром в зависимости от уровня развития сознания, а для Зинченко – выявить взаимосвязь уровней сознания в его деятельности.

Категории смысла и рефлексии традиционно рассматриваются в различных контекстах. Исключением является исследование И.Н. Семенова и С.Ю. Степанова [Семенов, Степанов, 1983, с. 35–42], где рефлексия соотносится с понятием «переосмысление». Эта последняя работа заставляет нас пристальнее взглянуть в эти категории и попытаться найти в них то содержание, которое позволило бы найти основание для их соединения при рассмотрении уровневого строения сознания. Отметим, что в толковании понятия «смысл» встречаются два противоположных представления. С одной стороны, смысл трактуется как субъективное отношение к предметам и явлениям, которые переживаются имеющими «значение-для-меня». Это прежде всего аффективно окрашенное отношение, хотя когнитивные компоненты в нем присутствуют. С другой стороны, смысл понимается просто как способ обозначения предмета. В этом случае понятия «смысл» и «значения» являются синонимами и не различаются по своему содержанию.

Психологи, определяя понятие «смысл», дифференцируют его от понятия «значение». А.Н. Леонтьев в работе «Проблемы развития психики» писал, что «значение представляет собою отражение действительности независимо от индивидуального личностного отношения к ней человека» [Леонтьев, 1965, с. 291]. В отличие от значений, смыслы не имеют своего «надындивидуального», своего «не психологического» существования. Если внешняя чувственность связывает в сознании субъекта значения с реальностью объективного мира, то личностный смысл связывает их с реальностью самой его жизни в этом мире, с ее мотивами. Личнос-

тный смысл и создает пристрастность человеческого сознания. По мнению Леонтьева, личностный смысл прямо не совпадает с понимаемым субъектом жизненным значением для него объективных обстоятельств. При определенных условиях несовпадение смыслов и значений в индивидуальном сознании может приобретать характер настоящей чуждости между ними, даже их противопоставленности (Леонтьев, 1975).

Для того чтобы снять противопоставление понятий значения и смысла, А.Н. Леонтьев и ввел понятие «личностный смысл», полагая, что введение этого понятия «позволяет преодолеть также и те психологические концепции, которые исходят из признания двух разных действующих друг на друга сфер. Одна – сфера сознательной мысли, сознания, другая – сфера потребностей и мотивов. Конечно, следует различать эти сферы. Они, однако, образуют единую структуру – внутреннюю структуру самого сознания» [Леонтьев, 1966, с. 11].

С.Л. Рубинштейн также говорил о взаимосвязи значений и смыслов. Он полагал, что фиксированные в языке обобщенные значения, отражающие общественный опыт, приобретают в контексте индивидуального сознания индивидуальное значение или смысл, отражающий личное отношение говорящего – не только его знания, но и его переживания в том неразрывном их единстве и взаимопроникновении, в котором они даны в сознании индивида [Рубинштейн, 2000, с. 382]. В этой связи уместно вспомнить, что, по мнению Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна и других авторов, смысл представляет собой диалектическое единство противоположностей: эмоций и интеллекта.

Воплощение смысла в значениях – это глубоко интимный, психологически содержательный, отнюдь не автоматически и одномоментно происходящий процесс. Перевоплощение субъективных личностных смыслов в адекватные им значения, по существу, есть процесс осознания этих смыслов, а значит, изменение соотношения аффективного и когнитивного компонентов в сторону увеличения доли последнего. Таким образом, можно предположить, что развитие смысла в индивидуальном сознании будет проходить ряд этапов, что позволяет выделить его уровни. На первом уровне смысл выступает слитно со значениями. Аффективный и когнитивный компоненты здесь также недифференцированы. Однако в этой слитности имплицитно уже содержится их несовпадение, которое далее неизбежно приобретает и свои открытые, эксплицитные формы. На втором уровне смысл дифференцируется от значения, и в самом смысле увеличивается доля когнитивного компонента. Это приводит к тому, что смысл означивается, т. е. осознается. Анализ литературы не позволяет нам пока выделить другие уровни развития смысла в индивидуальном сознании человека.

Перейдем теперь к анализу понятия «рефлексия». В трудах представителей философской мысли XVII – XVIII веков (Дж. Локк, Б. Спиноза, Г. Лейбниц) рефлексия описывается феноменологически в двух ипостасях: 1) как источник знаний; 2) как наблюдение за деятельностью (или состоянием) души. Дальнейшее развитие понятие «рефлексия» получило в немецкой классической философии в трудах И. Канта, И. Фихте, И. Гегеля, где была подчеркнута анализирующая функция рефлексии, получения нового знания и поставлен вопрос о значении рефлексии в формировании личности человека.

Традиция изучения рефлексии в психологии сознания в нашей стране была заложена Л.С. Выготским и С.Л. Рубинштейном в 30–40-е годы. Следуя этой тради-

ции, В.И. Слободчиков трактует психологическую рефлексия как выход из непосредственной поглощенности жизнью. Характеризуя суть рефлексии, он подчеркивает, что «...само понятие рефлексии означает всякое высвобождение сознания из любой поглощенности; различные уровни рефлексии есть ступени такого высвобождения; соответственно рефлектирующее сознание есть расширяющееся сознание; процесс рефлексирования есть некоторый путь установления человеком своего собственного способа существования, который не есть наперед или окончательно данный» [Слободчиков, 1987, с. 20].

Рассматривая вопрос о возникновении субъективной реальности, внутреннего мира человека, Слободчиков выделяет два психологических механизма: подражание (его функцией является установление связей с другими людьми) и рефлексия, «которая по самому своему существу всегда есть разрыв, раздвоение и выход за пределы любого непосредственно, автоматически текущего процесса или состояния» [Слободчиков, 1987, с. 18]. Эти два механизма работают сопряженно: связи, установленные путем подражания, рефлексией перестраиваются и превращаются в отношения к другим людям и самому себе. При этом «фундаментальными условиями начала рефлексии являются, во-первых, прекращения натуральности подражательной формы, полная остановка того процесса, который ее порождает (например, прямым запретом, препятствием, неспособностью, непониманием и др.), во-вторых, фиксация того, что прекратилось в некоторой образцовой форме (например, «так было – так надо», «так можно – так нельзя», «так хорошо – так плохо» и др.) [Слободчиков, 1987, с. 19].

Проведенный выше анализ свидетельствует, что рефлексия, так же как и смысл, «не дается» сознанию в своей окончательной данности, она развивается, и уровни ее развития характеризуют уровни высвобождения сознания из «поглощенности жизнью».

Рассмотрев содержание понятий «смысл» и «рефлексия», обратимся к примерам использования этих категорий для выявления уровня строения сознания. Как уже говорилось, наиболее известные представления о многоуровневой структуре сознания принадлежат С.Л. Рубинштейну и В.П. Зинченко, которые исходили из идеи Фейербаха о существовании «сознания для сознания» и «сознания для бытия».

С.Л. Рубинштейн, описывая многоуровневость сознания в феербаховском понимании, подчеркивает принципиальное отличие его рефлексивного уровня от «арефлексивного». Он пишет, что существуют два основных способа существования человека и, соответственно, два отношения его к жизни. Первый – жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек: сначала отец и мать, затем подруги, учителя, затем муж, дети и т. д. Здесь человек весь внутри жизни, всякое его отношение – это отношение к отдельным явлениям, но не к жизни в целом. Отсутствие такого отношения к жизни в целом связано с тем, что человек не выключается из жизни, не может занять мысленно позицию вне ее для рефлексии над ней. Это есть существующее отношение к жизни, но не осознаваемое как таковое.

Второй способ существования связан с появлением рефлексии. Она как бы приостанавливает, прерывает этот непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы. Человек как бы занимает позицию вне ее. Это решающий, поворотный момент. Здесь кончается первый способ существования. Здесь

начинается либо путь к душевной опустошенности, к нигилизму, к нравственно-му скептицизму, к цинизму, к моральному разложению (или в менее острых формах к моральной неустойчивости), либо другой путь – к построению нравственной человеческой жизни на новой, сознательной основе. С появлением рефлексии связано философское осмысление жизни.

Сознание выступает здесь как разрыв, как выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней, занятия позиции над ней, вне ее для суждения о ней. С этого момента каждый поступок человека приобретает характер философского суждения о жизни, связанного с ним общего отношения к жизни. С этого момента, собственно, и встает проблема ответственности человека «в моральном плане, ответственности за все содеянное и все упущенное [Рубинштейн, 2003, с. 366–367].

Таким образом, фактически С.Л. Рубинштейн выделил два уровня сознания по основанию участия или неучастия рефлексии в жизни человека: «арефлексивный», основанный на непосредственных связях человека с миром, включенности в ситуации повседневного быта; и «рефлексивный», разрывающий непосредственные связи человека с действительностью, ставящий его над конкретными ситуациями и вне их.

В.П. Зинченко в работе «Миры сознания и структура сознания» [Зинченко, 1991, с. 15–36] также выделяет два уровня (слоя) сознания – бытийный и рефлексивный, хотя и настаивает на относительности их разделения. При этом основанием для выделения в сознании бытийного и рефлексивного слоев является уровень осмысления материала. Так, на бытийном уровне решаемые задачи практически всегда имеют смысл. Именно смысл актуализирует нужный в данный момент образ и нужную моторную программу. Такие ситуации не требуют осознания смысла, задачи по их решению осуществляются автоматически. Здесь в смысле доминирует аффективный компонент, означивания и осознания смысла не происходит.

На рефлексивном уровне необходимо осмыслить значение, извлечь уроки из осуществленной программы действия, взять ее на вооружение или отказаться от нее, начать искать новый смысл и в соответствии с ним строить программу нового действия. Такая работа требует осознания смысла. Здесь осмысление выступает синонимом осознания.

Таким образом, по мнению В.П. Зинченко, на бытийном уровне задачи имеют смысл, а на рефлексивном – осмысливаются, т. е. осознаются. Если на бытийном уровне рефлексия появляется в виде истоков, начал, зачатков, то на рефлексивном уровне она может выступать в своей развитой форме. При этом понятия рефлексии и смысла здесь разводятся. Только потенциально сознание может рефлексивно выйти за рамки своего мира. Однако механизмов выхода в «надмирную» позицию Зинченко не дает. Во всяком случае, осмысление значений не является таким механизмом.

Для соотнесения понятий осмысления и рефлексии обратимся к работе С.Ю. Степанова и И.Н. Семенова [Семенов, Степанов, 1983, с. 35–42], где авторы разводят понятия «осмысление» и «переосмысление» и связывают рефлексии не с осмыслением, а с переосмыслением. Осмысление имеет место в обычных стандартных условиях жизни в виде простого их осознания. Тогда как переосмысление происходит в проблемно-конфликтных ситуациях, когда человек обнаруживает в

ситуации противоречия, которые при их осмыслении и порождают проблемность и конфликтность условий осуществления своего Я.

Таким образом, уровень сознания, содержащий значения и смыслы и обозначенный В.П. Зинченко как рефлексивный, с точки зрения С.Ю. Степанова и И.Н. Семенова, не обеспечивает включения рефлексии, а значит, и не может называться собственно рефлексивным. Осмысление значения можно трактовать как привнесение человеком субъективных аспектов в общественно выработанное понимание связей действительности, как «встраивание» какого-либо фрагмента действительности в собственную картину мира. Однако такое встраивание не предполагает, что вслед за этим человек обязательно выйдет за пределы своего непосредственного опыта – с чего, по мнению Гегеля, начинается рефлексия.

Проведенный анализ представлений С.Л. Рубинштейна, В.П. Зинченко, С.Ю. Степанова и И.Н. Семенова о строении сознания позволяет не только соотносить понятия «рефлексия» и «смысл». Необходимо признать, что, описывая только рефлексии и только смысл, мы не «схватываем» ту ситуацию, в которой оказывается личность каждый раз, когда она выстраивает новые связи и новые смыслы в момент выхода в рефлексивную позицию. Как представляется, эту проблему можно решить, если на основании соотнесения категорий «рефлексия» и «смысл» мы будем дифференцировать в сознании не два, а три уровня: чувственное, быденное и рефлексивное сознание.

На первом (чувственном) уровне сознания смысл ситуации, действия обнаруживается в сознании человека автоматически и не нуждается в осознанности. Рефлексия здесь не возникает.

На втором уровне сознания возникает необходимость сложных осмысленных действий, осуществление которых невозможно без осознания (пусть и простого). В этом могут крыться зачатки, истоки рефлексии.

На третьем уровне смысл включается в сознание как переосмысление человеком своих действий, выявление их оснований – это не просто осознание своих действий, но рефлексия по их поводу. Смысл при этом, не лишаясь аффективной насыщенности, с каждым уровнем приобретает все большее когнитивное содержание, а рефлексивный уровень сознания возникает только при появлении рефлексии, что требует специальных усилий и поэтому в жизни человека появляется нечасто.

Такое представление о строении сознания сложилось у нас не только в результате теоретического анализа. На протяжении нескольких лет в курсе лекций по общей психологии при изучении темы «Сознание» проводился следующий эксперимент. Вызывались два студента, желающих принять участие в эксперименте, один из них временно удалялся из аудитории, а второму предлагалось «научиться читать на латинском языке». На доске писались буквы латинского алфавита, а затем и бессмысленные слоги из этих букв, студенту же предлагалось громко произносить то, что было написано. При этом «латинская» буква **ч** писалась как русская буква ч. После того как студент начинал безошибочно произносить не только буквы, но и бессмысленные слоги в соответствии с правилами латинского языка (например, такие бессмысленные слоги, как **рин**, **тах**, **тук**, **чер** и т. п.), с доски стиралось все, что там было написано, и студент получал новую инструкцию: «А теперь громко читайте слова, которые я буду писать». На доске последовательно

писались слова на русском языке – *почта, тарка, чех, чепуха*, но студент читал эти слова «по-латински», при этом слово *чепуха* у него звучало как «реникса».

Аудитория, в присутствии которой все это происходило, как правило, не возражала против такого прочтения, хотя в инструкции не сказано, что вновь написанные слова нужно читать «по-латински», более того, все, что было связано с латинским языком, стиралось с доски. Рефлексия у студентов включалась только после того, как в аудиторию приглашался временно удаленный студент, который, следуя просьбе прочитать слова, написанные на доске, произносил их по-русски.

Подчеркнем, что вся процедура «обучения латинскому языку» предполагала осознание студентами того, что делалось – они не находились в бессознательном состоянии. Напротив, они осознанно и осмысленно пытались запомнить, как они полагали, латинские звуки и буквы. И только после вмешательства в ситуацию временно удаленного участника эксперимента, студенты переосмысливали свои действия – начинали понимать, что по мере того как студент у доски читал предлагаемые ему буквы и слоги на «латинском языке», у него и у всей аудитории формировались связи, «устанавливаемые путем подражания» (Слободчиков). Эти связи разрывались только после того, как возвращенный в аудиторию студент читал написанные на доске слова по-русски. В реальности в это время все студенты не только начинали понимать основания своего поведения, но и отбрасывали старые смыслы, начинали по-новому относиться к себе и к ситуации, т. е. у них возникали новые смыслы. Фактически, они в этот момент с обыденного уровня сознания выходили на рефлексивный уровень и могли увидеть свои действия со стороны.

Таким образом, можно утверждать, что для описания уровневого строения сознания необходимо расширить сложившееся в психологической литературе представление и добавить к традиционно выделяемым двум уровням третий – собственно рефлексивный уровень сознания, на котором рефлексия и смысл объединяются, дополняют и обогащают друг друга, способствуют переосмыслению человеком ситуации и своих действий.

Библиографический список

1. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 15–36.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1979.
3. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и сознание. XVIII Международный психологический конгресс. Симпозиум 13. М., 1966.
4. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1965.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000.
6. Рубинштейн С.Л. Человек и мир // Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. С. 366–367.
7. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 35–42.
8. Слободчиков В.И. Становление рефлексивного сознания в раннем онтогенезе // Проблемы рефлексии: современные комплексные исследования. Новосибирск, 1987.

ВОЗМОЖНОСТИ ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ СТРУКТУР

Психосемантика, семантическое пространство, семантический дифференциал, фоносемантические характеристики вербальной фразы.

Современная психосемантика располагает достаточно представительным репертуаром методических средств, позволяющих разрешать важнейшие вопросы общей и прикладной психологии. Основным методом экспериментальной психосемантики является метод реконструкции субъективных семантических пространств [Петренко, 1988; Шмелев, 1983]. Семантическим пространством называется совокупность определенным образом организованных признаков, описывающих и дифференцирующих объекты (значения) некоторой содержательной области [Петренко, 1988]. При этом выделяется некоторое правило группировки отдельных признаков (дескриптов) в более емкие категории, которые и являются исходным «алфавитом» этого редуцированного языка описания семантического пространства.

Наиболее известной и исходной методикой исследования семантического пространства является методика семантического дифференциала (СД), разработанная Ч. Осгудом (1952) для исследования процессов восприятия, поведения человека, для анализа социальных установок и личностных смыслов. Метод позволяет измерять так называемое коннотативное значение – те состояния, которые следуют за восприятием символа-раздражителя и предшествуют осмысленным операциям с символами. Суть СД состоит в том, что испытуемым предъявляется набор стимулов, которые предлагается прошкалировать по градуированным оппозиционным шкалам составленного экспериментатором набора шкал (полюсы заданы с помощью вербальных антонимов) – семантического дифференциала. Шкалирование по отдельной шкале состоит в том, что испытуемый, оценивая стимул, приписывает ему число из интервала значений, заданное экспериментатором (дискретный балл). Размерность пространства, образованного векторами, поставленными в соответствие предъявленным в эксперименте стимулам, выяснялась факторизацией матрицы корреляции между шкалами. В экспериментах Ч. Осгуда было обнаружено, что размерность эта равна трем, а базисными векторами пространства являются такие комбинации шкал СД, которые были проинтерпретированы как Оценка (шкала типа «хороший – плохой»), Сила (шкала типа «слабленный – напряженный»), Активность (шкала типа «активный – пассивный»). Соответствующее пространство ОСА стало стандартной моделью представления результатов экспериментов, использующих семантический дифференциал [Артемьева, 1999].

Изменения исходного семантического дифференциала были связаны с созданием частных СД, адресованных к узкому по предметным значениям набору понятий и имеющим целью наполнить базисные факторы семантического пространства денотативным содержанием. Примером таких частных СД могут служить работы В.Ф. Петренко, О.В. Митиной и К.А. Бердникова, которые исследовали ге-

ополитические представления россиян о месте и роли России и других стран СНГ, Европы и Мира. Методом исследования выступило построение маломерных семантических признаков, отражающих категориальные ситуации обыденного житейского сознания. Методом исследования и одновременно формой репрезентации выделенных когнитивных структур выступала психосемантика, истоки которой восходят к методам семантического дифференциала Ч. Осгуда и «репертуарных решеток» теории личностных конструктов Дж. Келли. Одной из типовых процедур использования инструментария психосемантики является оценка респондентами анализируемых объектов по градуальным шкалам с последующим уменьшением размерности исходного пространства описания с помощью факторного анализа, а затем представление выделенных структур в форме геометрического многомерного пространства. При этом количество выделенных факторов отражает когнитивную сложность респондентов в осознании данного смыслового поля; содержание и мощность выделяемых факторов отражают присущие субъекту формы категоризации и их субъективную значимость. Наконец, размещение объектов в виде точек-координат в семантическом пространстве характеризует отношение субъекта (респондента) к этим объектам (странам) – его «личностный смысл» (А.Н. Леонтьев) по поводу этих стран – либо характеризует геополитические установки респондента или его стереотипы в отношении к этим странам. Индивидуальные ответы респондентов суммировались в три общегрупповые матрицы данных по СНГ, Европе и миру и затем подвергались процедуре факторного анализа [Петренко и др., 2000].

В работе А.Е. Войскунского, В.Ф. Петренко и О.В. Смысловой исследуется мотивация личности на примере компьютерных хакеров. Эмпирическое исследование включало проведение онлайн-ового (опосредованного Интернетом) эксперимента с использованием метода атрибуции мотивов для построения психосемантического пространства. Была использована разработанная В.Ф. Петренко методология атрибуции мотивов для построения семантического пространства. Модификация методики атрибуции мотивов состояла в выборе соответствующих хакерской деятельности поступков и мотивов. Для построения семантического пространства испытуемые должны сопоставлять между собой предложенные им поступки и оценивать по шестибальной шкале, в какой мере каждый из предъявленных мотивов способен служить основанием для совершения каждого из предъявленных поступков. Обработка данных проходила в программе SPSS; факторный анализ включал поворот факторов по программе Varimax [Войскунский, 2003]. М.М. Абдуллаева с помощью психосемантического дифференциала рассматривает профессиональную идентичность как возможную характеристику субъективного мира профессионалов. В исследовании испытуемым предлагалось оценить объекты: «Я сам» (представление о том, какой я профессионал на самом деле), «Я идеал» (каким я хотел бы стать), «возможное Я» (каким я могу стать). Объекты оценивались по 25-шкальному стандартному семантическому дифференциалу Ч. Осгуда (русскоязычная версия Е.Ю. Артемьевой) с 3-балльной градацией выраженности каждого качества, представляющего собой список пар антонимичных прилагательных, которые включают и эмоционально-оценочное (хороший-плохой), и метафорическое (дорогой-дешевый), и физическое (легкий-тяжелый) описания. Этот список благодаря семантической «разноплановости» прилагательных универсален как действующий механизм синестезии и подходит к описанию любого класса объек-

тов. Для обработки данных, представляющих массив оценок трех объектов по 25 шкалам, в каждой группе испытуемых была использована статистическая программа «SPSS 10.0» для Windows. Обработка проводилась с последовательным использованием: факторного анализа (метод главных компонент с varimax-вращением) для выявления основных структурных компонентов полученных описаний, сопоставления факторных структур по каждому оцениваемому объекту между разными группами; расчета показателей описательной статистики, которые включали среднее значение и стандартное отклонение, значение дисперсии, минимальное и максимальное значения; дисперсионного анализа (однофакторная модель ANOVA), проводимого для выявления значимых различий в оценках по шкалам в зависимости от объекта описания, что предполагало попарное сравнение полученных описаний между профессиональными группами, это позволило судить о различиях в оценках [Абдуллаева, 2004].

Одной из разновидностей частных семантических пространств стали так называемые личностные семантические дифференциалы, построенные на базе прилагательных, обозначающих черты личности и характера, и ориентированные на оценку самого себя или другого человека. А.Г. Шмелев, опираясь на семантический дифференциал, с помощью репертуарных позиций Дж. Келли создал методику «личностного семантического дифференциала» на материале русской лексики для экспресс-диагностики межличностного восприятия, диагностики социальных стереотипов массового сознания. В эксперименте использовался список из 140 наиболее частотных и семантически разнообразных прилагательных, обозначающих личностные качества человека, значимые в общении (например, порядочный-подлый, организованный-ленивый, активный-тихий). Задавалось 14 репертуарных стимулов-объектов описания. 12 из них задавались комбинированием трех признаков: пол (мужской, женский), возраст (сверстник, старший), знак отношения (положительное, нейтральное, негативное). Остальные репертуарные позиции – «Я сам», «Идеальное Я».

Для факторизации матриц корреляции прилагательных размерностью 140x140 использовалась ЭВМ с большим объемом оперативной и внешней памяти. Обработка с помощью программы главных факторов, написанной А.Г. Шмелевым совместно с Г.П. Бутенко, производилась на ЭВМ ЕС-1022 в НИВЦ МГУ. Групповая матрица данных получалась «вытягиванием индивидуальных в вереницу», так что корреляции оценивались по 300 наблюдениям «испытуемый-объект». Полученные главные факторы подвергались вращению по методу Кайзера. Оценка устойчивости факторных решений производилась применением психометрического приема «расщепления выборки пополам»: осуществлялась независимая факторизация результатов двух случайно отобранных подгрупп, включающих по 11 человек каждая [Шмелев, 1983].

В исследовании В.Ф. Петренко личностный СД строился на базе шкалирования испытуемыми 20 мужских портретов современников и по 50 униполярным шкалам, образованным «личностными» прилагательными. Мерой семантического сходства шкал выступало сходство оценок портретов по этим шкалам. Полученная таким образом матрица сходства шкал – отдельно для мужской и женской выборок – подвергалась процедуре факторного анализа. Для мужской выборки было выделено 7 значимых факторов, получивших следующую интерпретацию: «моральность» (честный, добрый – лицемерный, порочный и т. д.), «открытость»

(открытый, простодушный – проницательный, хитрый), «сила» (сильный, мрачный – робкий, малодушный), «общительность» (общительный, беспечный – скупной, сухой). Следующий однополюсный фактор условно назван фактором «акцентуированность Я» (капризный, вспыльчивый, гордый, самоуверенный). Следующий, также однополюсный, фактор назван «уравновешенность» (спокойный, черствый, интеллигентный, твердый), наконец, последний фактор отражает, очевидно, социально значимые аспекты динамики поведения человека и связан с его социальной активностью (решительный, благородный – ленивый, конформный). В другой работе В.Ф. Петренко, где испытуемыми-женщинами оценивались по 62 шкалам 36 женских портретов, группировка в факторы более напоминала структуру оценок мужчин мужчинами. Содержание выделенных факторов: Ф1 (жестокая, самоуверенная, холодная, высокомерная, сухая, расчетливая – доверчивая, наивная, непосредственная); Ф2 (решительная, смелая, самоотверженная, деловая – слащавая, капризная, ленивая); Ф3 (тактичная, утонченная, современная, красивая, обаятельная – порочная, грубая); Ф4 (порывистая, насмешливая – сдержанная, спокойная, степенная) и т. д. – показывает, что оценочные моменты проявляются косвенно, а доминирующим в классификации выступает предполагаемый стиль общения [Петренко, 1988].

Ю.А. Борисов и И.А. Кудрявцев с помощью психосемантической техники репертуарных решеток Дж. Келли и модифицированной В.Ф. Петренко, В.И. Похилько и А.Г. Шмелевым провели анализ профессионального образа мира, смысловой сферы сознания и самосознания менеджеров среднего звена (успешных и неуспешных) в период перехода к рыночным отношениям. На базе психосемантической методики была создана эталонная «идеальная» модель корпоративной культуры, включающая наиболее значимые ее измерения (категориальные шкалы). Для экспертной оценки руководителю предлагается ряд понятий, отражающих сферу делового общения, эталонные требования к сотрудникам фирмы, их представления о своем производственном и личностном росте (временной перспективе). На основе обобщения результатов исследования семи однородных отраслевых фирм в качестве элементов были выделены понятия «Я сейчас», «Я через пять лет», «идеальный сотрудник», «идеальный руководитель», «плохой сотрудник». Далее определена система конструкторов (параметров) для оценки выделенных понятий. Для этого применялись методы: триад, диад, свободного описания объекта. Выбирались наиболее значимые для производственной эффективности и корпоративной культуры организации шкалы. Обработка данных заполненной репертуарной решетки проводилась с помощью компьютерной версии программы Келли (В.И. Похилько, А.Г. Шмелев), позволяющей рассчитывать коэффициенты линейной корреляции Пирсона для всех пар шкальных оценок (строк). Полученные данные были подвергнуты факторному анализу с использованием метода главных компонент с последующим веримакс-вращением [Борисов, Кудрявцев, 2003].

Семантический дифференциал Ч. Осгуда лежит в основе теории содержательности фонетической формы А.П. Журавлева, который оценил с помощью разных признаков отдельно взятые звуки речи, обнаружил звуковую содержательность, а также измерил почти неосознаваемые свойства звуков. Журавлев составил список звукобукв и предложил шкалу, образованную из двух антонимичных прилагательных. Факторный анализ дал возможность сгруппировать шкалы и определить, какая шкала в каждой группе является ведущей, наиболее весомой, группирующей вокруг себя отдельные группы: Силы, Подвижности и Оценки. Под-

счет и выявление значимых отклонений от нормальной частотности звукобукв в речи, соотнесение их с матрицей оценок звукобукв по шкалам дали возможность выявления содержательности звуковой формы и определения признаков текстов [Журавлев, 1981].

Исследование А.Б. Саранговой и др., опираясь на теорию содержательности фонетической формы А.П. Журавлева, включало социокультурные аспекты восприятия звукобукв различными возрастными стратами. В ходе исследования была выявлена степень неоднородности фоносемантического значения звукобукв у респондентов различных возрастных групп (подростки, юноши и взрослые). Испытуемым предлагалось по 30-ти признакам, сгруппированным в формирующие группы признаков (визуальные, аудиальные, кинестетические, группа оценки), оценить фоносемантическое значение звукобукв. Полученные данные обрабатывались при помощи пакета для статистической обработки Excel for Windows-2000. Для выявления достоверных различий фоносемантических значений звукобукв между возрастными стратами был использован параметрический критерий сравнения выборочных средних [Сарангова и др., 2004].

Проводимое нами психосемантическое исследование языковых структур предполагает создание такого семантического дифференциала, который позволил бы в равной степени работать с различными уровнями языка, реализующимися в речезыковой практике взрослого человека. Исследуются звуки речи на естественном языке (русском и английском), произнесение их в целостной фразе, лексемы, составляющие наполнение фразы, и сама целостная фраза на русском и английском языках. Задача – рассмотреть психосемантическое содержание трех названных уровней языка. Проблема, которую мы формулируем в связи с известным фоносемантическим «креном» в исследовании семантики звука, состоит в уточнении собственного психосемантического содержания лексических и фразовых единиц (на материале различных языков).

Библиографический список

1. Абдуллаева М.М. Профессиональная идентичность личности: психосемантический подход // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 2. С. 86–95.
2. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / под ред. И.Б. Ханиной. М.: Наука; Смысл, 1999. 350 с.
3. Войскунский А.Е., Петренко В.Ф., Смыслова О.В. Мотивация хакеров: Психосемантическое исследование // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 1. С. 104–118.
4. Борисов Ю.А., Кудрявцев И.А. Смысловая сфера сознания и самосознания успешных и неуспешных менеджеров среднего звена // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 1. С. 91–103.
5. Журавлев А.П. Звук и смысл. М.: Просвещение, 1981. 160 с.
6. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. 208 с.
7. Петренко В.Ф., Митина О.В., Бердников К.А. Психосемантический анализ геополитических представлений России // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 2. С. 49–69.
8. Сарангова А.Б., Перова Л.В., Жбанкова Н.В., Козулина Ю.Г. Выявление степени неоднородности фоносемантического значения звукобукв у различных возрастных групп населения // Школа и личность. Красноярск, 2004. С. 147–154.
9. Шмелев А.Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. 158 с.

К ПРОБЛЕМЕ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ

Психическое состояние, эмоциональное состояние, чувства, эмоции.

Социально-экономический кризис и глобальные преобразования в России в конце XX века привели к осложнению социальной ситуации жизни. Происходящие в стране перемены способствуют повышению психоэмоционального напряжения у населения (неудовлетворенность жизнью, неуверенность в завтрашнем дне, раздражительность, агрессивность, депрессия), в связи с чем проблема психических состояний приобретает особую актуальность.

Состояния, являясь важнейшей частью всей психической регуляции, играют существенную роль в любом виде деятельности и поведения. Огромный объем этого класса психических явлений требует множества плоскостей анализа и описания. Вместе с тем до сих пор теория психических состояний далека до завершения, очень многие аспекты психических состояний с необходимой полнотой не изучены, в частности, одной из методологических проблем психологии является проблема дифференциации психических и других психологических феноменов. Наибольшие трудности возникают при дифференцировке психических и эмоциональных состояний, чувств и эмоций. Анализ литературы показал, что в настоящее время в психологической науке не выработан единый подход к пониманию данных феноменов и многие авторы вкладывают в эти понятия разный, порой противоположный смысл, что выдвигает необходимость их теоретического изучения и выделения качественных различий.

Н.Д. Левитов, один из первых описавший категорию психического состояния, определяет её как «целостную характеристику психической деятельности за определенный период времени, показывающую своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего состояния и психических свойств личности. Данное определение не позволяет однозначно дифференцировать психические состояния от других психологических феноменов [Левитов, 1964].

Попытки определения и дифференциации понятий «психическое состояние», «чувство», «эмоция» делались многими авторами: Е.П. Ильиным, С.Л. Рубинштейном, А.В. Петровским и другими. Каждый автор придерживается определённого подхода, выделяет многообразные стороны и особенности изучаемых явлений. Среди наиболее универсальных параметров, можно выделить следующие: длительность, предметность и культурная обусловленность.

Рассматривая длительность исследуемых феноменов, большинство авторов не отмечают существенных различий, позволяющих провести грань между состояниями и чувствами. И те и другие явления характеризуются устойчивостью и продолжительностью. А.Г. Маклаков отмечает, что «состояния – это относительно устойчивые психические явления», что касается чувств, то, по мнению А.Н. Леонтьева, «это устойчивое эмоциональное отношение». Эмоции, в отличие от чувств и

состояний, более кратковременны и ситуативны (Е.П. Ильин, А.В. Петровский). А.В. Петровский отмечает, что «эмоция – временное переживание какого-нибудь более постоянного чувства». Таким образом, длительность как параметр позволяет дифференцировать психические состояния и эмоции, однако не выявляет существенных различий между психическими состояниями и чувствами.

А.Н. Леонтьев, рассматривая параметр предметности, определяет чувства как «подкласс эмоций, отличающийся их предметным характером». А.В. Петровский отмечает, что «чувства способствуют выделению предметов, отвечающих потребностям личности, и стимулируют деятельность, направленную на их удовлетворение». Таким образом, критерий предметности позволяет дифференцировать психические состояния, носящие непредметный характер, и чувства, которые всегда направлены на конкретный объект, но не обнаруживающий различий между состояниями и эмоциями.

При рассмотрении культурно-социальных особенностей, наблюдается, что психические состояния и эмоции не обусловлены культурно, тогда как для чувств влияние культурных особенностей носит ярко выраженный характер (Е.П. Ильин, П.В. Симонов). П.В. Симонов отмечает, что чувства – это «эмоции, возникающие на базе социальных и духовных потребностей, т. е. потребностей, возникших в ходе исторического развития человека» [Симонов, 1998].

Психическое состояние можно воспринимать, с одной стороны, как некий фон, способствующий или препятствующий возникновению определенных эмоций, а с другой – как последствие длительного переживания эмоций и чувств. Например, на фоне депрессивного состояния человек чаще проявляет отрицательные астенические эмоции, но череда сильных отрицательных эмоций или негативных чувств может перевести психику человека в подавленное состояние [Щербатых, 2008].

На основе всего вышеперечисленного категорию «чувство» можно обозначить как «культурно обусловленное, устойчивое, эмоционально-окрашенное отношение человека к значимому для него социальному объекту», а эмоцию – как «внутреннюю, субъективную реакцию человека на течение процесса реализации актуальной потребности». Тогда психическое состояние можно определить как «один из возможных режимов жизнедеятельности человека, на физиологическом уровне отличающийся определенными энергетическими характеристиками, а на психологическом уровне – системой психологических фильтров, обеспечивающих специфическое восприятие окружающего мира». Однако проведенный анализ литературных источников показал, что имеющиеся критерии дифференциации психических состояний и других психологических феноменов недостаточны для всестороннего понимания сущности данных явлений и полного их разграничения. Не вполне ясным остаётся соотношение понятий «психическое состояние» и «эмоциональное состояние». С.Л. Соловьева рассматривает эмоциональные состояния как разновидность психических состояний, тогда как А.В. Петровский склонен отождествлять понятия «эмоции» и «эмоциональные состояния», другие авторы этот вопрос вообще не затрагивают.

Рассмотрев такие категории психических явлений, как психические состояния, эмоции и чувства, мы наметили грани, способствующие их дифференциации, подчёркивающие сложность и значимость каждого из изучаемых явлений. Дальнейшее изучение и более детальная проработка данной проблематики, а также разработка единых методологических позиций могут послужить выходом из сло-

жившегося положения, когда область изучения данных психических явлений предстаёт в виде набора разнообразных противоположных фактов, и послужить основой создания единого подхода к пониманию данных психологических феноменов.

Библиографический список

1. Ильин Е.П. Теория функциональных систем в физиологии и психологии / ред. Б.Ф. Ломов и др. М.: Наука, 1978. 383 с.
2. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. М.: Просвещение, 1964. 360 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
4. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2007. 592.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1999. 679 с.
6. Симонов В.П. Психофизиология эмоций // Основы психофизиологии. М.: ИНФРА-М, 1998. Гл. 7. С. 143–167.
7. Психология: словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Яроцевского. 2-е изд. М.: Политиздат, 1990.
8. Соловьева С.Л. Психология экстремальных состояний. СПб.: ЭЛБИ-СПб., 2003. 128 с.
9. Щербатых Ю.В., Мосина А.Н. Дифференцировка психических состояний и других психологических феноменов // Психология психических состояний: теория и практика: материалы I Всероссийской научно-практической конференции. Казань: Новое знание, 2008. Ч. II. С. 526–528.
10. Caplan, G. Emotional crises.—111: The encyclopedia of mental health. N. Y., 1963. Vol. 2. P. 521–532.

СУБЪЕКТНО-РАЗВИВАЮЩАЯ ПАРАДИГМА: КРИТЕРИИ СУБЪЕКТНОСТИ

Субъектно-развивающий подход, ценностно-временной континуум, критерии субъектности, проектно-регулирующая деятельность субъекта.

Повышение интереса к проблеме субъекта обусловлено переходом психологического знания от классической объяснительной парадигмы к мультипарадигмальной субъектно-развивающей парадигме. В данной парадигме в качестве предмета исследования выделяется субъект как модель научного познания реальности, пространство научной коммуникации, которое позволяет удержать сущностное культурно-исторической эпохи, определить психологическое знание о субъекте на основе представлений взаимной дополнительности психических закономерностей отражения действительности и порождения субъекта новой реальности при удовлетворении личности её ценностно-смысловым единством. Знания о субъекте позволяют определить его функциональный потенциал в качестве предмета исследования, проблематизировать процессы самопонимания, становления, непрерывного развития, реализации и изучить их.

Субъектно-развивающий подход дает возможность обнаружить структурные особенности сознания, самосознания, механизмы развития, способы проектно-регулирующего функционирования субъекта в целостной картине социальной действительности, разрешении противоречий, возникающих на жизненном пути самореализующейся личности, выделении важных характеристик ценностно-временного континуума, в котором он живет, действует и развивается.

Ценностно-временной континуум есть система представлений социальной действительности, убеждений, ценностно-смысловых отношений, обеспечивающая целостность внешнего, внутреннего и времени в сознании личности. Выделенная целостность способна оценивать условия развития, прогнозирование субъектом траектории жизненного пути, сформированность стремлений личности совершенствовать себя. Ценностно-временной континуум как личностная сфера взаимодействия сущего и должного сближает их по мере восхождения личности к более высоким уровням ценностного бытия – субъекту, обеспечивающему уникальность жизненного смысла и индивидуальность его осуществления в выборе цели и стратегии жизни.

Целью данной статьи является определение критериев субъектности в субъектно-развивающей парадигме. Функционал субъекта, основные общефилософские идеи относительно его социальной природы, самосознания подтверждены и конкретизированы в психологических исследованиях под руководством С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульхановой, А.В. Брушлинского и др. Психология выделила ряд автономных областей эмпирического исследования Я как механизма, сущности, возможностей и критерия развития субъекта. Изучая самосознание как ядро личности, Л.И. Божович, И.С. Кон, А.Б. Орлов, С.Р. Пантелеев, Н.И. Сарджвеладзе, В.В. Столин признают целостность и непрерывность развития Я во времени. При этом объектом самосознания служит не действительность, а собственная личность (В.С. Мерлин, 1990 и др.), субъект (Н.Т. Селезнева, 1997; Огнев, 1999; В.В. Знаков, 2005).

С.Л. Рубинштейном подчеркивалось генетическое единство Я и личности: «Если нельзя свести личность к ее самосознанию, к Я, то нельзя и оторвать одно от другого» (С.Л. Рубинштейн, 1989). Им отмечается, что Я само формируется в личности, следовательно, и есть личность: Я – это личность в целом, в единстве всех сторон бытия, отраженная в самосознании. Я может сливаться с личностью, растворяться в личности. Этот процесс А.Б. Орлов описывает как процесс персонализации, при котором личность доминирует над Я, в реализации, управляет им. Н.Т. Селезнева выделяет закономерности развития субъекта в процессе персонализации при формирующей роли Я, где самосознание выступает сущностью, целостность которой определяет динамику развития и является его критериальной основой.

В современной западной психологии общепринятой считается следующая структура самосознания: реальное Я человека; собственное Я в представлении самого человека; его Я в представлении других людей; представление человека о том, что о нем думают другие; представление человека о том, каким ему хотелось бы стать, и о том, каким бы его хотели видеть другие (Райс, 2003). В отечественной психологии продолжением и углублением работы В. С. Мухиной, обобщением работ ряда ученых, является полимодальное представление о структуре самосознания А.А. Ивановой. Автор выделяет в качестве звеньев самосознания: психологическое время; жизненное пространство; жизненный путь во времени и пространстве; смысл жизни; притязание на признание; имя собственное; личностную идентичность; чувство собственной уникальности.

Согласно Л.Я. Дорфману, Я есть персонализированная (Я личности) и персонифицированная (лица Я) субъективная реальность, в которую проектируются и в которой отображаются (с разной степенью адекватности и полноты) объективные взаимодействия индивидуальности с ее миром. По мнению автора, Я имеет базовые компоненты: Я-авторское, Я-воплощенное, Я-превращенное, Я-вторящее, и вторичные: Я-внутреннее, Я-внешнее, Я-субъектно-ориентированное, Я-объектно-ориентированное. Я-авторское и Я-воплощенное характеризуют структуру экстра-свойств, стягиваясь к полюсу «Я-субъектно-ориентированное». Я-превращенное и Я-вторящее характеризуют структуру интерсвойств на полюсе «Я-объектно-ориентированное». Данная система самосознания своевременно активизирует дифференцированность, интегрированность оценочно-моделирующих Я-представлений, Я-позиций, которые соотносятся с внешними и внутренними условиями, временем реализации и обеспечивают способы осуществления жизненных позиций личности. При этом ценностно-временной континуум представляет такое индивидуальное пространство, которое одновременно обеспечивает и экспертирует своевременность и эффективность проявления личности в позициях, которые она осуществляет в труде, в жизни, в данной ситуации. Целостность ценностно-временного континуума и самосознания в субъектно-развивающем подходе организует и оценивает стратегический выбор по критериям легкости-трудности. Данная целостность в исследованиях Т.Ю. Тодышевой, Т.Г. Авдеевой является критерием оптимальности самореализации личности, определяющим уровни самосовершенствования субъекта, проявляющиеся в деятельности, позиционной организации, основанной на сознательно-произвольном механизме саморегуляции.

Общий потенциал саморегуляции складывается из содержательно-смысловой устойчивости личности и её деятельностных возможностей. Результаты исследо-

вания Е.В. Челаэновой, И.П. Веселёвой позволяют выделить, анализируя регулятивный функционал субъекта, его критериальную основу произвольного характера, обеспечивающую поддержание устойчивости, целостности Я-концепции во времени, эффективное позиционирование личности, а главное, выбор стратегии жизнедеятельности и духовно-нравственного самосовершенствования.

В психологии позиционирование изучается как способ самовыражения личности, основанный на совокупности её отношений, ценностей, идеалов. Эффективность позиционирования личности обеспечивает субъект выбором стратегией. Стратегия, как утверждает К.А. Абульханова, имеет три основных признака: смысловое пространство взаимодействия личности с миром, модель внешних и внутренних условий взаимодействия и цель взаимодействия. Стратегия есть некий универсальный закон, способ существования, развития и самосовершенствования личности. Именно этот способ развития личности определяется, выбирается и регулируется субъектом.

Основным критерием результативности стратегии, следовательно, деятельности субъекта является удовлетворенность личности её выбором. Удовлетворенность обеспечивается своевременностью и уровнем разрешения нравственных конфликтов между реальностью и замыслом при осуществлении личностью своего смысла.

Критерии субъектности, выделенные В.В. Знаковым, являются, скорее всего, критериями самореализации личности. Однако если самореализация личности оптимальна, то её совершает субъект, но выделенные В.В. Знаковым не предполагают оптимальности самореализации личности. Первый критерий – формирование способности к осознанию своего поступка как свободного нравственного деяния, за который человек несет ответственность перед собой и обществом. Второй – развитость навыков самопознания, самопонимания и рефлексии, обеспечивающих человеку взгляд на себя со стороны. Способность к рефлексии, направленной на себя, – ключ к превращению человека в субъекта. Субъект – это тот, кто обладает свободой выбора и принимает решения о совершении нравственных поступков, основываясь на результатах самопознания, самоанализа, самопонимания (В.В. Знаков, 2005).

Нравственность – категория историческая, представляет собой совокупность побудительных мотивов личности, отражающих общественные идеалы добра, любви, справедливости и свободы. Современные философы определяют свободу как один из главных атрибутов человеческой сущности, существования и развития (М.С. Каган, В.С. Библер, В. Франкл и др.). Свобода человека – решающий признак, отличающий творческую форму активности от той, которая наличествует, когда деятельность осуществляется без выбора, по приказу. Свобода является высшей формой развития субъектной направленности личности, обусловленной высокой степенью самосознания, следовательно, делающей выбор стратегий личностно значимым.

Подлинно свободной личностью может быть только в условиях принятой на себя ответственности за результаты деятельности. Социальная ответственность развивается только в условиях свободной деятельности субъекта. Быть свободным – это негативный аспект целостного феномена активности человека, позитивный аспект которого – быть ответственным. Свобода может выразиться в простой произвол, если она не проживается с точки зрения ответственности. Свобода есть интеграция

векторных единиц: творчества, ответственности, смыслового пространства. Полноценная деятельность всегда есть свободная деятельность. Именно свобода придает деятельности моральную оценку, т. к. у субъекта существует свобода осознанного целеполагания и выбора способа ее достижения. В. Франкл, объясняя нравственный аспект свободы, заключает, что прерогатива человека – осознать себя, преодолеть вину за свое существование в творческой деятельности. Субъект всегда стоит перед ситуацией выбора: или изменять обстоятельства в свободной деятельности, утверждая себя в качестве полноценной личности, или оставаться нераскрытой индивидуальностью в пределах действующих обстоятельств. Самый развитый субъект не может быть уверен в постоянстве своей свободы. Однако, как утверждает Н.А. Бердяев, в основе развития личности должна лежать свобода, и никакая истина, открытая другими, не может ограничить свободу.

Сущность свободы заключается в том, что ее невозможно внедрить. Свобода творчества не развивается по указанию, поскольку свободным человек может быть в самых несвободных условиях. История развития каждой личности – это развитие ее свободы, которое имеет три основных уровня: свобода выбора, свобода творчества и свобода ценностно-избирательной деятельности.

Познание необходимости для личности есть одно из условий свободы, но еще не сама свобода. Отождествление свободной деятельности с деятельностью, которая следует предписанной необходимости, возможно только при условии, если личность представляется исключительно как рационально мыслящий исполнитель познанной необходимости. Если у личности есть возможность вариативного выбора программы и вида деятельности, значит, она свободна. Разумеется, возможность выбора делает деятельность участников взаимодействия более свободной. Как незначительна свобода выбора, но эта свобода первого уровня, т. к. выбор осуществляется в рамках предписаний и ограничений. В этих условиях не исключена ситуация, при которой ни одна из представленных возможностей не будет удовлетворять личность, и в этом случае свободный выбор становится несвободным в целеполагании.

Второй уровень свободы – свобода творчества, самосозидания, возможность не столько выбирать из того, что предлагается извне, сколько созидать новые условия удовлетворения потребности целостного самовыражения. В этом случае личность не приспособливается к существующему, а создает принципиально новые возможности деятельности.

По существу, второй уровень свободы является критерием самореализации личности. Рефлексивность, развитие самосознания, данный уровень свободы – классический предмет психологии личности, поэтому представляют критерии её развития. При понимании критериев субъектности речь должна идти, с нашей точки зрения, о становлении осознанной саморегуляции как стадии зрелой субъектности, позволяющей человеку быть субъектом своего жизненного пути, саморазвития регуляторов (нравственные нормы, ценности), звеньев содержания самосознания. В.В. Знаков утверждает, что развитие субъекта есть развитие регуляторной функции самосознания личности. Однако это не совсем так. Вне всяких сомнений самосознание личности регулирует поступки, действия, осуществление личностью различных позиций в жизнедеятельности и, следовательно, участвует в развитии субъекта, является необходимой составляющей этого развития, но недостаточной. Чтобы выделить достаточную составляющую развития субъекта, не-

обходимо обратиться к третьему уровню свободы – свободе ценностно-избирательной деятельности, которая характеризует уникальные свойства, связанные с активностью в том, чтобы отличать себя от выполняемой деятельности, ее результата, других членов совместной деятельности, выделять свое ценностно-временное пространство, регулировать содержание самосознания, их соответствие. Результаты исследования, проведенного Т.Г. Авдеевой, указывают на то, что руководители системы образования не владеют свободой третьего уровня. Для них уникальные способности личности как субъектные способности улавливать и удерживать в сознании целостность самосознания и ценностно-временного континуума в контексте личность-субъект не выражены. И поэтому складывающиеся новые общественные тенденции развития общества, цивилизации затрудняют возможность субъекта действовать по собственному убеждению, аргументированно противодействовать неблагоприятным обстоятельствам самовыражения. Что, в свою очередь, не позволяет вмешиваться в ход событий и преодолевать чувство социального страха, принимать на себя ответственность за возможные последствия своих инициатив.

В субъектно-развивающем подходе толкование взаимосвязи самосознания и ценностно-временного континуума во-первых, дает возможность, рассмотреть саму личность проективно в масштабах жизненного времени и пространства. Во-вторых, позволяет понять субъекта как многоуровневую систему. На высшем уровне находятся те его качества, которые можно назвать жизненными способностями. Это высшие ценностные образования, механизмы, выработанные в ходе проектной профессионально-исследовательской деятельности, самой жизни, – активность, целостность, уникальная способность к проектированию, организации и потенцированию времени жизнедеятельности личности [Курктова, 2010]. В-третьих, объясняет критерии, достижения уровня субъекта через целостность внешнего, внутреннего и времени, ценностно-смысловой способ согласования несоответствий между ними [Селезнева, Дроздова, 2009; Тодышева, 2010]. В-четвертых, позволяет выделить своеобразную теорию относительности к определению субъекта как высшего уровня развития личности, её совершенство. В процессе конкретизации данного понятия его нужно сочетать с понятием меры присвоения, проектирования и регуляции ценностно-смыслового единства личности в обществе. Относительность понятия субъекта заключается в том, что оно обозначает индивидуальное движение личности к совершенству индивидуальному, а не универсальному. Употребление понятия субъекта в качестве абсолютного идеала, эталона как формы осмысления жизни, определенного ценностно-смыслового единства, которое проектирует и регулирует целостное и активное отношение личности к прошлому, настоящему, будущему, обеспечивает стабильность стратегических, смысложизненных её характеристик.

Субъект, утверждает К.А. Абульханова, есть новое преобразованное качества личности, которое находит соотношение внешней и внутренней детерминаций, необходимости и свободы, стандартизации и индивидуализации. Став субъектом, личность вырабатывает индивидуальный способ организации отношений. Этот способ отвечает закону развития личности, состоянию целостности, самосознания, которое и определяет уровень развития субъекта.

Личностная свобода, субъективные качества создают такую межличностную реальность, на которой развивается подлинный субъективный характер взаимодей-

ствия и достигается в нем степень межсубъектной направленности на необходимость сохранения в каждом другом неповторимости. Именно в этом заключается истинная сущность деятельности субъекта, реальность которой заключается во взаимосуществовании людей по принципу: Я – условие бытия, деятельности другого, который, в свою очередь, является условием существования меня. Поэтому нравственность в данном случае является не только формой общественного сознания, но и способом реального этического отношения личности, выбор которого осуществляется субъектом.

Мы, таким образом, предполагаем, что субъект обладает некоторой динамической способностью к композиции личностных качеств, представлений, ценностей с использованием то мотивационных, то волевых механизмов, усиливая их вертикальную иерархическую ценностную организацию личности.

Библиографический список

1. Абульханова К.А. Личностные особенности и детерминанты социальных представлений // *Идея системности в современной психологии* / под ред. В.А. Барабанщикова. М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2005. С. 299–314.
2. Авдеева Т.Г. Ценностно-смысловой портрет руководителей образовательных учреждений // *Субъектно-развивающий подход в модернизации систем образования: материалы III Всероссийской научно-практической конференции* / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2009. С. 25–31.
3. Куркотова Е.А. О критериях профессиональной компетентности руководителя образовательного учреждения // *Научный потенциал студенчества в XXI веке: материалы IV Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых*. Ставрополь, 2010.
4. Маланчук И.Г., Маланчук Л.Г., Челазнова Е.В. Обеспечение наукоемкости дисциплины «Имиджеология» // *Научный потенциал студенчества в XXI веке: материалы IV Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых*. Ставрополь, 2010.
5. Рубинштейн С.Л. Основы психологии. СПб.: Питер, 2002. 712 с.
6. Селезнева Н.Т., Дроздова Л.Н. Уровни развития субъекта, их методологическая основа // *Субъектно-развивающий подход в модернизации систем образования: материалы III Всероссийской научно-практической конференции* / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2009. С. 201–207.
7. Сергиенко Е.А. Ранние этапы развития субъекта // *Психология индивидуального и группового субъекта* / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиной. М.: ПЕР СЭ, 2002. С. 270–309.
8. Тодышева Т.Ю. Личностная гибкость в профессиональной деятельности менеджера // *Вестник Бурятского государственного университета*, 2010. С. 315–326.

ДИНАМИКА САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ, УЧАСТВУЮЩИХ В ТРЕНИНГАХ ЛИЧНОСТНОГО РОСТА

Самосознание, самопознание, самоотношение, саморегуляция, рефлексия, диалогичность, тренинг личностного роста.

В последнее время в нашей стране и за рубежом широко используется социально-психологический тренинг (СПТ), в частности тренинг личностного роста, как активный метод обучения в процессе вузовской подготовки специалистов в области психологии. Адекватность и эффективность тренинга личностного роста задачам развития самосознания и, главное, рефлексии доказаны во многих работах. Однако при внедрении тренинга личностного роста в учебную программу подготовки будущих психологов неизбежно возникают трудности, связанные с тем, что эти тренинги разработаны для групп встреч, созданных на условиях добровольности их участников, тогда как в вузе они проводятся в уже существующих студенческих группах – группах устойчивого состава.

Теоретический анализ основных подходов к пониманию самосознания в философской и психологической литературе [Рубинштейн, 2003, с. 237; Мамардашвили, 1992, с. 84; Зинченко, 1991, с. 27–29; Столин, 1983; Кон, 1978; Джемс, 1991; Чеснокова, 1977] позволил выявить его сущностные особенности. Соотнесение разных позиций дало возможность определить самосознание как единство изменчивого и устойчивого – как процесс и как продукт (С.Л. Рубинштейн, В.В. Столин, И.И. Чеснокова). Сложность этого психического образования выражается в компонентно-уровневом строении (У. Джемс, С.Л. Рубинштейн, В.В. Столин, И.И. Чеснокова, В.П. Зинченко): самосознание включает в себя самопознание, самоотношение и саморегуляцию, которые осуществляются на физическом, социальном и рефлексивном (личностном) уровнях. Все уровни самосознания связаны между собой, зачатки следующего уровня коренятся в предыдущем (В.П. Зинченко).

Анализ взглядов С.Л. Рубинштейна, В.П. Зинченко, М.М. Бахтина [Бахтин, 1979], Т.А. Флоренской [Флоренская, 2001], В.В. Столина и др. на структуру самосознания позволил нам определить, что его сущностными свойствами являются диалогичность и рефлексия. Диалогичность предстает как активное субъект-субъектное взаимодействие, в котором происходит самообнаружение личности в реальности конкретного взаимодействия с другими людьми и с самим собой. Диалогичность самосознания реализуется в рамках отношений «Я – Я» и «Я – другие» на всех трех уровнях – физическом, социальном и рефлексивном. Если система «Я – Я» функционирует на двух – физическом и рефлексивном – уровнях, то система «Я – другие» определяет активность социального уровня самосознания. При этом диалоговые отношения характеризуют не только процесс самопознания, но и связанные с ним самоотношение и саморегуляцию. Рефлексия обеспечивает личности возможность выйти за рамки себя самой в результате разрыва естественных связей. Только включение рефлексии позволяет личности перейти на

высший – рефлексивный – уровень самосознания. Вслед за С.Ю. Степановым и И.Н. Семеновым [Семенов, Степанов, 1983] мы связываем рефлекссию с понятием переосмысления.

Проведенный теоретический анализ позволил определить, что особенности компонентно-уровневого строения самосознания – доминирование какого-либо из его уровней и степень развития его компонентов – определяют динамику самосознания. При этом диалогичность является условием перехода самосознания с одного уровня на другой, в том числе и на высший – рефлексивный. Защитные механизмы прерывают внутренний диалог, а рефлексия обеспечивает возможность осуществления диалога на всех уровнях самосознания. Взаимосвязь этих характеристик обеспечивает динамику самосознания, является основным условием и механизмом его развития.

В исследовании, проводившемся в КГПУ им. В.П. Астафьева в течение пяти лет, для развития самосознания будущих психологов использовался тренинг личностного роста в рамках гуманистической теории [Роджерс, 1994]. Целью тренинга являлись максимальное самораскрытие личности и включение рефлексии, активизирующей самопознание, самоотношение и саморегуляцию. В тренинге участвовали студенты групп устойчивого состава (учебных групп) и студенты групп встреч. В процессе исследования были использованы следующие методы:

- сбора эмпирической информации: наблюдение, проективный метод (проективная рисуночная методика, самоотчеты, тест 20 утверждений на самоотношение «Кто я такой»);

- тренинг личностного роста как естественный социально-психологический эксперимент для создания условий развития самосознания его участников [Исуринна 1983];

- анализа информации: качественный анализ особенностей самосознания испытуемых, участвовавших в тренингах личностного роста, с помощью контент-анализа их высказываний, статистический анализ (процентная выраженность, средние арифметические значения, корреляционный анализ по Спирману, оценка достоверности различий с использованием критерия U Манна – Уитни).

Динамика самосознания измерялась проведением всех перечисленных методик до и после тренинга. Изучение устойчивости и сохранности изменений, произошедших в самосознании, осуществлялось через год после тренинга с использованием метода самоотчетов.

Анализ полученных в эмпирическом исследовании данных выявил по названным показателям особенности самосознания будущих психологов в устойчивых группах и студентов – участников групп встреч. Если для студентов – участников групп встреч характерна явно выраженная динамика большинства значений показателей, то в студенческих группах, во-первых, динамика выражена не явно и, во-вторых, практически все достижения тренинга утрачиваются в межтренинговый период. При этом выявлено, что динамика самосознания неравномерна: физический уровень развития самосознания практически не изменялся во всех выборках – 98 % студентов устойчивых групп и групп встреч демонстрировали низкий уровень осознания своего физического Я, негативное отношение к нему и в недостаточной степени регулировали физические состояния; средний уровень – 2 %; высший уровень самопознания, самоотношения и саморегуляции не выявлен в течение всего времени исследования.

Изменения на социальном уровне в устойчивых студенческих группах характеризовались падением значений этого параметра в течение всех пяти лет. Осознание своего социального Я студентами распределилось следующим образом. На I курсе низкий уровень продемонстрировали 33 % студентов, средний – 43 %, высокий – 24 %; на II курсе: низкий – 57 %, средний 27 %, высокий – 17 %; на III курсе: низкий – 65 %, средний – 29 %, высокий – 6 %; на IV курсе: низкий – 88 %, средний 12 %, высокий – не выявлен; на V курсе: низкий уровень – 94 %, средний – 6 %, высокий – не выявлен (в межтренинговые периоды также наблюдалось падение значений показателей, некоторый рост – 9,3 % отмечен у студентов только после III курса). В группах встреч осознание социального Я также стабильно понижалось (24 %).

Отношение к своему социальному Я в устойчивых студенческих группах характеризовалось более сложной динамикой, однако значения этого показателя также падало от I к V курсу. На I курсе низкий уровень показали 46 % студентов, средний – 29 %, высокий – 25 %; на II курсе: низкий – 55 %, средний – 28 %, высокий – 17 %; на III курсе: низкий – 72 %, средний – 21 %, высокий – 7 %; на IV курсе: низкий – 83 %, средний – 17 %, высокий – не выявлен; на V курсе: низкий уровень – 86 %, средний – 20 %, высокий – 4 %. В межтренинговые периоды наблюдался рост значений по этому показателю после I (11,8 %), III (36,7 %) и IV (32,7 %) курсов. В группах встреч отношение к своему социальному Я стабильно понижалось (40,5 %).

По показателю регуляции социального Я в устойчивых студенческих группах также обнаружилось снижение значений от I к V курсу. На I курсе низкий уровень продемонстрировали 45 % студентов, средний – 34 %, высокий – 21 %; на II курсе: низкий – 54 %, средний – 30 %, высокий – 16 %; на III курсе: низкий – 60 %, средний – 27 %, высокий – 13 %; на IV курсе: низкий – 85 %, средний – 13 %, высокий – 2 %; на V курсе: низкий уровень – 62 %, средний – 25 %, высокий – 13 %. В межтренинговые периоды наблюдался рост значений по этому показателю после II (25,4 %), III (64,8 %) и IV (114,9 %) курсов. В группах встреч значения показателя регуляции социального Я повысились (16,1 %).

Рефлексивный уровень в устойчивых студенческих группах повышался, хотя и незначительно от I к V курсу. Осознание рефлексивного Я на I курсе продемонстрировали низкий уровень 91 % студентов, средний – 7 %, высокий – 2 %; на II курсе: низкий – 87 %, средний – 12 %, высокий – 2 %; на III курсе: низкий – 71 %, средний – 21 %, высокий – 8 %; на IV курсе: низкий – 65 %, средний – 30 %, высокий – 5 %; на V курсе: низкий уровень – 52 %, средний – 35 %, высокий – 13 %. В межтренинговые периоды наблюдался рост значений по этому показателю только после II курса (30,9 %). В группах встреч осознание рефлексивного Я выросло на 5,3 %.

Отношение к своему рефлексивному Я в устойчивых студенческих группах характеризовалось некоторым ростом от I к V курсу. На I курсе низкий уровень показали 97 % студентов, средний – 3 %, высокий – не выявлен; на II курсе: низкий – 93 %, средний 7 %, высокий – не выявлен; на III курсе: низкий – 77 %, средний – 19 %, высокий – 4 %; на IV курсе: низкий – 80 %, средний – 17 %, высокий – 3 %; на V курсе: низкий уровень – 62 %, средний – 27 %, высокий – 11 %. В межтренинговые периоды наблюдалось падение значений по этому показателю, рост отмечен только после II курса (5,7 %). В группах встреч отношение к своему рефлексивному Я повысилось (4,8 %).

По показателю регуляции рефлексивного Я в устойчивых студенческих группах также обнаружилось повышение значений от I к V курсу. На I курсе низкий уровень продемонстрировали 99 % студентов, средний – 1 %, высокий – не выявлен; на II курсе: низкий – 93 %, средний – 7 %, высокий – не выявлен; на III курсе: низкий – 88 %, средний – 10 %, высокий – 2 %; на IV курсе: низкий – 95 %, средний – 5 %, высокий – не выявлен; на V курсе: низкий уровень – 53 %, средний – 27 %, высокий – 20 %. В межтренинговые периоды наблюдалось снижение значений по этому показателю после всех курсов. В группах встреч значения показателя регуляции рефлексивного Я повысились (27,8 %).

Таким образом, динамика самосознания с точки зрения его компонентов была неоднозначна: в устойчивых студенческих группах на всех курсах доминирует самопознание в ущерб самоотношению, хотя значения его падают от I к V курсу. На младших курсах наблюдается рост положительного отношения к себе (самопринятие), на IV курсе в межтренинговый период доминирует отрицательное самоотношение, на V курсе отношение к себе вновь положительное. При этом значения показателей самоотношения в межтренинговые периоды резко снижаются. Это же характерно и для саморегуляции – исключение составляет IV курс. В группах встреч наблюдается равномерное развитие всех трех компонентов самосознания.

С точки зрения развития уровней самосознания также отмечена неравномерность: социальный уровень самосознания доминирует во всех выборках студенческих групп устойчивого состава, тогда как в студенческой группе встреч наблюдается устойчивый рост рефлексивного уровня.

Во всех группах студентов все компоненты самосознания обнаруживают внутриуровневую корреляцию – соотносятся между собой внутри каждого из уровней самосознания во всех выборках. Уровни самосознания также коррелируют между собой, причем физический уровень прямо пропорционально коррелирует с рефлексивным и обратно пропорционально – с социальным. Кроме того, во всех выборках выявлена прямо пропорциональная взаимосвязь между параметрами: мотивация на участие в тренинге, отношение к участникам тренинга (однотруппникам) и показатели физического и рефлексивного Я. Выявленные данные могут быть интерпретированы следующим образом. Самосознание – это целостное компонентно-уровневое образование, где все три компонента самосознания взаимосвязаны и осуществляются на каждом из трех уровней, также связанных между собой. В данном случае наблюдается практическое подтверждение уже ставшей классической теории Чесноковой о компонентно-уровневом строении самосознания и представления В.П. Зинченко о генетической связи между всеми уровнями, их проникновенности друг в друга. Однако тот же В.П. Зинченко указывал, что существует и явная полицентричность, когда определенный уровень (слой) начинает доминировать и развиваться за счет других.

По всей видимости, мы сталкиваемся именно с этой особенностью самосознания – у большинства испытуемых-студентов присутствует явное доминирование социального уровня самосознания. При этом, как показывает анализ данных, утверждение В.П. Зинченко о том, что развитие самосознания может осуществляться в рамках одного уровня, справедливо только относительно того, что это происходит за счет других уровней. Полученные данные убедительно демонстрируют, что доминирование у студентов социального уровня приводит к торможению развития не только других уровней самосознания, но и самого этого доминирующего слоя.

Полученные в исследовании данные позволяют предположить, что развитие самосознания связано прежде всего с развитием тех его уровней, на которых реализуется диалог в системе «Я – Я». По всей видимости, направленность диалога в системе «Я – другие» настолько иная в своей основе, что фиксация на этом типе связей блокирует всю систему отношений «Я – Я». Иными словами, фиксация на других предполагает отказ от своей непохожести, индивидуальности и отказ от себя через адаптацию к нормам и правилам взаимоотношений с ними [Фромм, 1998].

Отметим, что студенты, которые во время тренинга свободно проявляли себя, не боясь оценки других, и обнаружили при этом достаточно высокий уровень осознания своего физического Я, к тому же изначально демонстрировали рефлексивные способности, смогли продвинуться в рефлексивном росте за время участия в тренингах и в межтренинговый период. У остальных студентов формирующийся механизм рефлексии был еще достаточно слаб, а в естественной среде (устойчивой группе) отсутствуют определенного вида «подпорки» для поддержания и развития этой способности.

О том, что ориентация на группу не способствует развитию рефлексии, свидетельствует выявленная связь между параметром мотивации участия в тренинге и рефлексивным уровнем самосознания. Это лишний раз подчеркивает, что даже специально создаваемые условия для развития самосознания не могут автоматически обеспечить этот процесс. Как утверждал М.К. Мамардашвили, личностное развитие достигается только внутренним усилием.

В развитии устойчивой группы мы видим возникающий эффект, когда тренинг и создает условия для самораскрытия и улучшения отношений в группе и одновременно порождает фиксированность на социальных ролях в группе, межличностных отношениях, оценках, определенных групповых нормах. Тренинги личностного роста имеют обязательным эффектом сплочение группы. Направленные на развитие рефлексии, они на самом деле блокируют этот процесс и достигают обратного результата – фиксируют социально выстроенные отношения и приводят к доминированию у студентов социального уровня самосознания. В группах устойчивого состава эти процессы проявляются наиболее явно, поскольку в них межличностные отношения отягощены страхом быть непринятыми, негативно оцененными своими одноклассниками.

Доминирование социального уровня в структуре самосознания студентов получило еще одно проявление – на IV и на V курсах в самоотчетах студенты пишут, что ожидают от тренинга преимущественно не личностного, а профессионального развития. Это приводит к двойному блокированию развития рефлексии: во-первых, четкое осознание разницы между отношениями с одноклассниками в процессе и вне тренинга (эффект «фиксации на социальных отношениях») обуславливает невозможность экспериментировать, быть открытыми друг другу, проживать новый опыт, испытывать пиковые переживания, в том числе связанные с переживанием своего телесного образа. Во-вторых, возникшая мотивация к получению профессиональных знаний, умений и навыков также блокирует стремление заниматься личностным ростом. Вследствие блокирования развития рефлексивного уровня самосознания происходит и задержка профессионального развития, поскольку развитие самосознания личности (прежде всего на рефлексивном уровне) является одним из главных условий для профессионального роста.

Преобладание социального уровня самосознания и фиксация на внутригрупповых отношениях приводят к тому, что студенты закрыты для нового эмоционального опыта, процессы самоотношения у них ориентированы, прежде всего на самооценку, связанную с групповыми нормами, а не на проживание, переживание себя как целостной личности. Это проявляется в доминировании процессов самопознания, причем знание студентов о себе избирательно, чувственно не насыщено, а нежелательные образы вытесняются. Дисгармоничное функционирование компонентов самосознания выражается, таким образом, не только в том, что самопознание доминирует в ущерб самоотношению, но также и в том, что самопознание от неразвитости самоотношения развивается неполноценно.

Тот факт, что все перечисленные особенности характерны для групп устойчивого состава и не проявляются в студенческих группах встреч, может свидетельствовать о специфике проведения тренингов личностного роста именно в группах устойчивого состава.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1979. 320 с.
2. Джемс У. Психология. М.: Педагогика, 1991. 369 с.
3. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 27–29.
4. Исурина Г.Л. Групповые методы психотерапии и психокоррекции // Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. Л.: Медицина, 1983. С. 231–254.
5. Кон И.С. Открытие Я. М., 1978. 367 с.
6. Мамардашвили М. Как я понимаю философию. М.: Издательская группа «Прогресс», «Культура», 1992.
7. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: пер. с англ. / общ. ред и предисл. Е.И. Исениной. М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. 480 с.
8. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003.
9. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 35–42.
10. Столин В.В. Самосознание личности. М.: Изд-во Московского университета, 1983. 286 с.
11. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии: Наука о душе. М.: ВЛАДОС, 2001. 208 с.
12. Фромм Э. Бегство от свободы // Догмат о Христе. М.: Олимп, АСТ-ЛТД, 1998. 416 с.
13. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1977.

ПЕРЕЖИВАНИЕ ОДИНОЧЕСТВА СТУДЕНТАМИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЛИЧНОСТНЫХ ФАКТОРОВ

Интроверсия, личностный фактор, переживание одиночества, студенты, экстраверсия, эмоциональная сдержанность, эмоциональность.

Одиночество человека – сложная *научная проблема*, обусловленная социальными, психологическими, демографическими, экономическими и другими факторами. Современное положение таково, что по ряду причин сильный пресс испытывает молодежь. Анализ сложившейся ситуации показывает, что в студенческой среде наблюдается рост негативных социальных и психологических явлений: неуверенность в завтрашнем дне, нарушения межличностных отношений, отчаяние, одиночество. Однако проблема переживания одиночества (ПО) является далеко не однозначной. Человек может чувствовать себя одиноким (либо, напротив, остро ощущать недостаток одиночества) при любых условиях жизни. Если даже допустить возможность построения идеального общества, способного гарантировать свободу и социальную защищенность каждой личности, личные проблемы людей, связанные с особенностями их характера и отношениями с другими людьми, не исчезнут.

Цель настоящей работы – выявление структурно-содержательных особенностей ПО студентами в зависимости от личностных факторов. В ПО молодыми людьми существует относительно устойчивое когнитивно-эмоциональное ядро, структурно-содержательные характеристики которого обусловлены устойчивыми измерениями личности. В качестве последних предположительно может выступать т.н. «Большая пятерка» в биполярной версии Х. Тсуйи (экстраверсия-интроверсия, привязанность-отделённость, контролирование-естественность, эмоциональность-эмоциональная сдержанность, игривость-практичность).

Научная новизна работы заключается в том, что впервые установлены межконструктивные связи и взаимодействия в процессе переживания одиночества студентами, описаны его психологические особенности и поведенческие проявления.

Для достижения цели исследования, вынесенной в заглавие статьи, использованы: пятифакторный опросник личностных свойств Х. Тсуйи и модифицированная шкала одиночества UCLA Д. Рассела и М. Фергюсона, позволяющая распределить всех респондентов на группы неодиноких и одиноких. Подробно этот сюжет раскрыт в другой статье автора [Яблокова, 2009, с. 116–118].

Экспериментальное исследование проводилось во втором семестре 2008/09 учебного года на базе трех красноярских университетов: технологического, педагогического им. В.П. Астафьева, Сибирского федерального. Выборочная совокупность составила 208 респондентов. Одним из ведущих приемов обработки эмпирических данных стал лонлинологический метод (от *loneliness* – одиночество). Последний содержит два подхода: уровневый (традиционный) и интегрально-потенциальный (инновационный), каждый из которых применяется в зависимости от специфики решаемой исследовательской задачи. Другой метод обработки – личностно-лонлинологический. С его помощью удалось исследовать проблему в трех

ракурсах: по личностным качествам респондентов в контексте уровней ПО; по уровням ПО в контексте личностных качеств; по соотношению числа испытуемых и их интегральных потенциалов переживания одиночества (ИППО).

Для статистической обработки данных был использован метод сравнения двух независимых выборок с помощью F -критерия Фишера. Получено тридцать коэффициентов различия. Совокупная величина включает в себя комбинацию перекрестных сочетаний двух уровней ПО, трех ракурсов, пяти биполярных личностных конструкторов. Были определены статистически незначимые ($p > 0,05$), значимые ($p \leq 0,05$) и высокосignимые ($p \leq 0,01$) уровни различия. Первая группа, где $F_{\text{эмп}} < 1,64$, насчитывает 23 показателя, вторая ($F_{\text{эмп}} \geq 1,64$) – 5, третья ($F_{\text{эмп}} \geq 2,28$) – 2 [Ермолаев, 2004, с. 166].

По нашему мнению, в каждом $F_{\text{эмп}}$ сфокусирована поливариантная информация о содержании, структурных связях и отношениях, сложившихся между двумя сферами – лонлинологической и личностной. Коэффициенты различия, вероятно, можно сравнить с внедренными в подвижную и неоднородную среду высокопрочными сваями, на которых строится здание психологической интерпретации.

В результате статистического анализа выяснилось, что в личностном факторе «игривость-практичность» шесть показателей критериев Фишера – $F_{\text{эмп}}$ – расположились в диапазоне от 0,01 до 0,30; «привязанность-отделённость» – от 0,05 до 0,50; «контролирование-естественность» – от 0,48 до 1,12; «экстраверсия-интроверсия» – от 0,57 до 2,37; «эмоциональность-эмоциональная сдержанность» – от 1,14 до 2,37. Таким образом, диапазон критериев $F_{\text{эмп}}$ в первых трех случаях оказался ниже 1,64. А это значит, что все до единого уровни различия в контексте названных биполярных конструкторов являются статистически незначимыми. Сложившаяся ситуация, вероятно, объясняется неконгруэнтностью психологических характеристик, присущих одиночеству и перечисленным личностным качествам. А это, в свою очередь, означает, что от них процесс переживания одиночества никоим образом не зависит.

Экспериментальное исследование и статистический анализ показали, что в контексте фактора «экстраверсия-интроверсия» высокосignимые и значимые уровни различия существуют при сравнении независимых выборок: «неодинокие экстравертные и одинокие экстравертные» ($F_{\text{эмп}} = 2,37$), «неодинокие экстравертные и одинокие интровертные» ($F_{\text{эмп}} = 1,91$), «экстравертные и ИППО экстравертными» ($F_{\text{эмп}} = 1,64$). (Первый конструктор в парах – приоритетный.)

Первая цифра показывает, что в наших конкретных реалиях проблема одиночества не актуальна среди экстравертных студентов. В ходе эксперимента многие из них максимально высокие баллы самооощения выставили утверждениям: мне нравится общаться с незнакомыми людьми; мне нравится приобретать новых друзей и знакомых; я люблю находиться в больших и веселых компаниях; я привлекателен для лиц противоположного пола. Эти данные согласованно свидетельствуют о том, что переживания, связанные с дефицитом социальных и личных отношений для экстравертных респондентов имеют, как правило, нетипичный характер. К наиболее адекватным социальным навыкам этой группы студентов можно отнести: умение поставить себя (это относится и к внешности, и к поведению), социальную уверенность в себе (преодоление застенчивости, взятие инициативы на себя), умение войти в ту или иную роль (как это предписывается в различных молодежных сообществах).

Сравнивая вторую пару выборов, необходимо иметь в виду, что, согласно Юнгу, «каждый человек обладает механизмами, экстравесией и интроверсией, и только относительный перевес того или другого определяет тип...» [Юнг, 1992, с. 7]. Про интровертов Юнг писал: «Всякому известны те замкнутые, с трудом постигаемые, часто застенчивые натуры» [Юнг, 1992, с. 9]. Интровертные студенты, как правило, погружены во внутренний мир своих мыслей, чувств, опыта. Они созерцательны, сдержаны, стремятся к уединению, их интерес сосредоточен на самих себе. Характерными чертами личности интровертов, судя по ответам на утверждения Тсуйи, являются: пассивность («мне не нравится быстрый стиль жизни»), подчиненность («я предпочитаю, чтобы кто-то из друзей брал в свои руки руководство»), замкнутость («я предпочитаю уединённость»), избегание новых впечатлений («мне не нравится находиться в многолюдных местах»), стремление не выделяться («в обществе я, обычно, не выделяюсь модной одеждой и поведением»).

Исследование показало: для современных образованных людей, не испытывающих чувства ПО, приоритетным является механизм экстраверсии, а не интроверсии. Тип общения, исповедуемый ими, вероятно, можно назвать личностным и описать его через сочувствие, сопереживание, понимание и доверие. Для возникновения доверия к другому им среди прочего важны и необходимы актуальная значимость объекта и его надежность.

Показатель $\varphi_{\text{ЭМП}}=1,64$ служит маркером того, что между выборами «экстравертные» и «ИППО экстравертными» существует, хоть и минимальное, но статистически значимое различие. Это наводит на мысль о том, что для некоторых одиноких молодых людей и девушек из вузов Красноярска отнюдь не утрачены навыки социального общения. Вместе с тем, по мнению К.С. Рук и Л.Э. Пепло, «Люди могут быть одинокие даже в системе отношений. Подобно тому как быть одному совсем не означает быть одиноким, точно так же наличие семьи или друзей не вполне гарантирует избавление от одиночества» [Рук, Пепло, 1989, с. 530]. Пока лишь не ясно, является ли дефицит общения причиной ПО или его результатом. Не исключено и то обстоятельство, что одинокие студенты экстравертной направленности в качестве профилактического средства стремятся обрести уверенность в идентификации социального контекста, в котором можно взамен рухнувшей модели общения нащупать новые связи и выстроить обновленные отношения.

В формате фактора «эмоциональность-эмоциональная сдержанность» параметры $\varphi_{\text{ЭМП}}$ следующие: 2,37 – «неодинокие эмоционально сдержанные и неодинокие эмоциональные»; 2,22 – «одинокое эмоциональные и неодинокие эмоциональные»; 2,06 – «ИППО эмоциональными и эмоциональные»; 1,64 – «эмоционально сдержанные и ИППО эмоционально сдержанными». (Приоритетными являются первые конструкты.) Сравнение первой пары, а точнее, сопоставление психологических процессов, ими отражаемых, позволяет предположить, что современные успешные неодинокие студенты оказались существенно более привержены ценностям эмоционально сдержанной направленности. В «неодинокой» системе координат именно они в сравнении с эмоциональными стали доминирующей силой. При переживании одиночества поведенческая палитра у первых намного богаче, чем у вторых. Поведение эмоционально сдержанных является более активным и больше способствует преодолению затруднительной ситуации, чем поведение эмоциональных. Если неодинокий студент убежден, что одиночество бросает ему вызов, то он предпринимает усилия, направленные на то, чтобы избавиться от одиночества.

Говоря о приоритетном конструкте второй диады, попытаемся проанализировать процесс ПО студентами через призму первичных компонентов, отнесенных Х. Тсуи к эмоциональному конструкту. Среди них: тревожность, напряженность, депрессивность, самокритичность, эмоциональная лабильность.

Представляется, что существует устойчивая зависимость шкалы одиночества и шкалы тревоги. Связь определяется теми психологическими характеристиками, которые присущи как одиночеству, так и тревожности: беспокойство, озабоченность, нервозность. Общей когнитивной моделью, видимо, является исключительная сосредоточенность на самих себе и своих внутренних переживаниях.

Напряженность – это глубинный аффект. Испытывая напряженность, студент чувствует себя потерпевшим поражение и отвергнутым. Причем это отвержение может быть как действительным, так и воображаемым. Недовольство собой очень часто является важным компонентом напряженности. Человек ощущает потерю, он чувствует себя несчастным. Очевидно, что признаки, характеризующие поведенческие паттерны личности, подверженной эмоциональной напряженности и одиночеству, в значительной степени являются общими.

Одиночество и депрессия связаны друг с другом, но феномен ПО не всегда можно ассоциировать с депрессией. Подавленные и одинокие студенты выражают неудовлетворенность как социальными, так и несоциальными аспектами своей жизни, тогда как не испытывающие чувства подавленности одинокие люди озабочены только социальной неудовлетворенностью. В этом есть смысл, поскольку существует, очевидно, не одна, а несколько причин депрессии. Все же, вероятно, было бы ошибкой не замечать хорошо прослеживаемый переход от состояния ПО к депрессии. Потеря или дефицит социальных связей, в котором индивид сам себя обвиняет, безусловно, ведет к депрессии, и не случайно, что ПО и депрессия тесно связаны.

Существует также выраженная зависимость одиночества и самокритичности студентов. Например, эмоциональные одинокие люди чувствуют себя никчемными, некомпетентными и нелюбимыми. Подобные чувства испытывают и индивиды с высокой самокритичностью. Они имеют низкую степень внутренних связей и малую способность к воодушевлению. Индикаторами этих признаков являются: отсутствие интереса к студенческой жизни, низкое стремление к овладению профессией, апатия, бесцельность, скука, неуверенность в собственной значимости.

Связь, существующая между одиночеством и высокой эмоциональной лабильностью, объясняется двояким образом. Во-первых, ссылками на то, что эмоциональная нестабильность порождает внутреннее самоотчуждение человека; во-вторых, исходя из предположения, что высокая эмоциональная лабильность сопровождается системой таких установок и поведенческих тенденций, которые сами по себе существенно затрудняют межличностное общение.

Следующий приоритетный конструкт – это «ИППО эмоциональными», то есть сумма баллов ПО, набранных одинокими и неодинокими студентами эмоциональной направленности. Чтобы распознать уровень ПО, опираясь на его эмоциональные проявления, целесообразно выделить соответствующие ему эмоции. Ими могут быть страх и печаль – страх одиночества, печаль из-за чувства опустошенности, психологической изоляции, разочарования, утраты [Изард, 1999, с. 329]. С.В. Бакалдин с помощью факторного анализа, проведенного по выборке $n = 274$, получил распределение эмоциональных переживаний, связанных с одиночеством, на

четыре группы: незащитность и ранимость; отчуждение от мира и людей; паника и отчуждение от себя; потребность в конкретном человеке [Бакалдин, 2007, с. 14].

Возникают вопросы: способны ли эмоциональные люди к установлению поддерживающих (или ресурсных) межличностных контактов? Какое влияние оказывают высокая эмоциональность и деперсонализация? Как недружелюбие или дистанцирование от субъектов профессиональной деятельности сказывается на самовосприятии одиночества? В какой мере эмоциональное выгорание способствует чувствительности к одиночеству? Эти и другие вопросы пока еще мало изучены. Но, вне всякого сомнения, объективные психологические процессы, отражаемые в них, наложили свой отпечаток на интегральный потенциал ПО эмоциональными испытуемыми. Именно этим обстоятельством, по нашему мнению, объясняется тот факт, что при сопоставлении двух конструктов уровень различия между ними оказался статистически значимым, а приоритетным стал конструкт «ИППО эмоциональными».

В паре «эмоционально сдержанные и ИППО эмоционально сдержанными» второй компонент – ярко выраженный аутсайдер. Эмоционально сдержанные студенты, очевидно, имеют внешне «разумные» стандарты социальных взаимодействий, выводимые из основных общественных потребностей и включающие собственный опыт и культурные нормы. Неудивительно поэтому, что феномен ПО не актуален для беззаботных, самодостаточных, эмоционально стабильных и эмоционально комфортных студентов красноярских высших учебных заведений.

Основываясь на результатах исследования, мы пришли к следующим научным выводам: 1) существует тесная связь между ПО студентами и такими личностными конструктами, как «экстраверсия-интроверсия» и «эмоциональность – эмоциональная сдержанность»; 2) отсутствует взаимная зависимость между самоощущением переживания одиночества и тремя остальными биполярными структурно-содержательными характеристиками из «Большой пятерки»: привязанность-отделенность, контролирование-естественность, игривость-практичность. Эти выводы могут быть полезны не только для последующих исследований и психотерапевтической практики, но и для всех тех, кто надеется точно понять феномен ПО, а также уменьшить его власть над человеком или позволить ему «ужиться» с нами в наиболее конструктивной форме.

Библиографический список

1. Бакалдин С.В. Одиночество и его связь с функциями Я: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Кубан. гос. ун-т. Краснодар, 2007. 16 с.
2. Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов: учебник. 3-е изд., испр. / МПСИ. М.: Флинта, 2004. 355 с.
3. Изард К.Э. Психология эмоций. СПб.: Питер, 1999. 464 с.
4. Рук К.С., Пепло Л.Э. Перспективы помощи одиноким // Лабиринты одиночества: пер. с англ. М.: Прогресс, 1989. С. 512–551.
5. Юнг К.Г. Психологические типы. Репринт. изд. М.: Алфавит, 1992. 104 с.
6. Яблокова Е.Ю. Психологические и социально-демографические факторы переживания одиночества студентами: методический аспект // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, 2009(2) / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2009. С. 116–122.

ЛИНГВИСТИКА

А.Д. Васильев

МАНИПУЛЯТИВНАЯ ЭВФЕМИЗАЦИЯ КАК АТРИБУТ ДИСКУРСА СМИ

Телевизионный дискурс, лексика, эвфемизация, манипулирование.

...Вот-де из букв вечно выходит какое-нибудь слово,
которое иной раз чорт знает что и значит.

Н.В. Гоголь

Хорошо известна исконная и непреходящая ценность вербального материала, используемого разнородными идеологическими жрецами, заклинателями и проповедниками в сотворении социальной реальности, необходимой их работодателям. Причём конструироваться может, конечно, не столько сама реальность, зачастую весьма неприглядная, сколько маскирующие её словесные декорации, скрывающие от излишне доверчивой аудитории подлинное состояние дел. В качестве элементов дискурсивного декора широко применяются «слова-амёбь» (С.Г. Кара-Мурза), «симулякръ» (Л.Н. Синельникова), «слова-мифогень» (А.Д. Васильев). Вполне понятно, что не стал исключением и перестроечно-реформаторский период, ознаменовавшийся радикальным переходом «от империи лжи к республике вранья» [Поляков, 2005, с. 67].

Подобные явления изучаются представителями разных гуманитарных наук. Так, специалисты в области герменевтики считают, что в текстах российских СМИ часто наблюдается перетряхивание клише, которые слабо связаны даже между собой, что приводит к дисперсии смысла и к отсутствию единой логики. К богатому набору таких клише, никоим образом не поддающихся сколько-нибудь логичному осмыслению, «относятся, например, словосочетания *переходный период, трудности переходного периода* для объяснения и обозначения нынешней ситуации в России. Переход должен быть процессом от чего-то к чему-то. От чего? От реального социализма? Но такого в реальности не было, как и не было его дефиниции. Что требуется менять, кроме передела государственной собственности, не выяснено... Переход к чему? Говорят, к демократическому государству. Но понимание его не соответствует не только общепринятому в развитых государствах, но и историческим реалиям российской государственности... Поэтому «переходный период» из ничего в ничто просто обозначает ситуацию нестабильности и является неологизмом, закрывающим обсуждение неприятного вопроса о том, что

же происходит» [Артамонова, Кузнецов, 2003, с. 45] (то есть на практике заранее максимально устраняет саму возможность понимания обществом сути событий, их вектора и наиболее вероятных результатов).

Такие маскировочные штампы, предназначенные для порождения мифов и, соответственно, глубоко мифологизированного общественного сознания, могут быть рассмотрены и в несколько ином аспекте. Одним из видов парадигматических отношений, существующих в лексико-семантической системе языка, является синонимия – «совпадение по основному значению (обычно при сохранении различий в оттенках и стилистической характеристике) слов...» [Ахманова, 1966, с. 407]; «синонимы – слова, обозначающие одно и то же явление действительности. Однако, называя одно и то же, синонимы обычно называют это одно и то же по-разному – или выделяя в называемой вещи различные её стороны, или характеризую эту вещь с различных точек зрения. Именно поэтому синонимы... как правило, не являются словами, абсолютно идентичными друг другу...» [Шанский, 1972, с. 52].

Но нередко «возможность отнесения разных слов к одному явлению определяется не их собственной равнозначностью или смысловой близостью, а различным отношением или оценкой данного явления» [Шмелёв, 2003, с. 143]. С этим во многом связан феномен эвфемизации – непрямого, прикрытого, вежливого, смягчающего обозначения (см. [Ахманова, 1966, с. 521]). Эвфемизация как один из компонентов культуры речи может сделать её и гиперкорректной – в соответствии с представлениями носителей языка об идеальных формах выражения, выступающих в роли важных социальных маркеров-стереотипов. Ср. классические примеры: «... Дамы города N отличались, подобно дамам петербургским, необыкновенною осторожностью и приличием в словах и выражениях. Никогда не говорили они: “я высморкалась”, “я вспотела”, “я плюнула”, а говорили: “я облегчила себе нос”, “я обошлась посредством носового платка”. Ни в каком случае нельзя было сказать: “этот стакан или эта тарелка воняет”. И даже нельзя было сказать ничего такого, что бы подало намёк на это, а говорили вместо того: “этот стакан нехорошо ведёт себя» [Гоголь, 1956, с. 150]. – «...Вместо гигантов, сгибавших подковы и ломавших целковые, явились люди женоподобные, у которых на уме были только милые непристойности. Для этих непристойностей существовал особый язык. Любовное свидание мужчины с женщиной именовалось “ездой на остров любви”; грубая терминология анатомии заменилась более утончённой; появились выражения вроде: “шаловливый мизантроп”, “милая отшельница” и т. п.» [Салтыков-Щедрин, 1953, с. 152].

Эвфемизация – одна из распространённых разновидностей игры в слова, активно применяемая в том числе и в текстах СМИ. Приведём здесь лишь несколько наиболее частотных примеров эвфемизмов в контекстах, позволяющих объяснить причины эвфемизации. На протяжении реформаторского (*переходного*) периода широко употребительной стала эвфемизация, тематически обслуживающая сферу трудоустройства. Неслучайна уже сама замена субстантивированного *безработный* на *неработающий*: по всей видимости, предполагается, что внутренние формы каждого из этих слов воспринимаются по-разному; ср. «*безработный* – лишённый возможности получить работу, заработок» [МАС₂, 1981, т. 1, с. 75] – и *неработающий* – см. «*работать* – 1) заниматься каким-либо делом, применяя свой труд; трудиться; 2) трудясь, создавать, совершенствовать или изучать что-либо; 3) заниматься каким-либо трудом, обеспечивая или обслуживая кого-, что-либо» [МАС₂, 1983, т. 3, с. 575]; соответственно если *безработный* лишён кем-то или в силу каких-то обстоятельств возможности трудиться, то *неработающий*, скорее

всего, сам избрал себе такой статус: не работает, потому что не хочет. Потому и *безработица* – это всего лишь безмятежно-сладостный «*период профессиональной не востребованности*» (7 канал. 14.06.01), а потому концептуально отождествляется с долгожданным обретением свободы, которая была бы невозможна при бесчеловечном тоталитаризме, почему-то определявшем индивидуумов, не желавших трудиться, как тунеядцев, да ещё и наказывавшем таких свободолюбивых граждан, деспотично принуждая их к общественно полезному труду. Слово *неработающий* ранее применялось, кажется, исключительно по отношению к предметам неодушевлённым: *неработающий станок, неработающий уют* и т. п.

Зато теперь наступило время иных аксиологических установок: «У нас порядка пятьсот человек *высвобождается*» (гл. инженер шахты «Амурская». – «Время». ОРТ. 21.04.00). «Массовое *высвобождение* четырёх с половиной тысяч человек (вследствие расформирования ракетной части)» («ИКС». КГТРК. 11.12.01). «*Высвобождается* первая очередь сокращаемых в угольной отрасли края – 597 человек» (Новости. Афонтово. 04.02.03). «У нас в Сосновоборске нет мест, которые могли бы принять *высвобождающихся* работников завода (мэр – об увольнении почти половины рабочих завода автоприцепов, единственного крупного предприятия в этом городе. – Новости. ТВК. 15.05.02). «В Законодательном собрании пройдут публичные слушания о неотложных мерах по *массовому высвобождению* рабочих. В ближайшее время потеряют работу несколько тысяч человек. Такое *массовое высвобождение* грозит социальным взрывом» (Новости. ТВК. 14.02.03). «Не секрет (!), что в преддверии зимы сложилась *непростая обстановка* в снабжении северян топливом» (т. е. из-за отсутствия топлива в условиях Крайнего Севера могут вымерзнуть целые города и районы. – «Вести». 09.11.98). «Север (из-за срыва завоза продуктов) может ощутить огромные *проблемы с продовольствием*» (иначе говоря, становится реальной угрозой голода. – «Вести». РТР. 02.08.96). «Вова – один из 700000 российских *социальных сирот* – так называют сирот при живых родителях» («Студия-2». КГТРК. 05.10.02). «Центр “Родник”: здесь есть *социальная гостиница – дом ночного пребывания* для не имеющих жилья. По словам директора *пансионата*, количество постояльцев растёт» («Обозрение-7». 7 канал. 05.10.02) (в досоветские времена подобное заведение называлось *ночлежкой*). «С самого начала, по официальной версии, армия там (в Чечне) не *воевала*, а *восстанавливала конституционный порядок*» («Обозрение-7». 7 канал. 25.06.02). «Журналисты утверждают, что министр обороны (США) Рамсфельд лично одобрил 16 *нетрадиционных методов ведения допроса* (в военной тюрьме Гуантанамо)... ГУЛАГ на Кубе...» («24». RenTV. 14.06.05) (имеется в виду разрешение пытаться пленных). «*Альтернативные источники тепла* – печки-“буржуйки” в домах жителей дальневосточного Углегорска» (Новости. ОРТ. 07.07.03). «Рабочим (более тысячи человек, уволенным эффективными собственниками угольного разреза “по сокращению”) выделено 20 миллионов рублей на трудоустройство. Эти деньги красиво называются *стабилизационным фондом*» («Обозрение-7». 7 канал. 14.02.03). «Министр иностранных дел Сергей Лавров говорит о *трансформации НАТО*» (Новости. ОРТ. 02.04.04) (т. е. приближение НАТО вплотную к границам России). «*Социально неадаптированные граждане*» (Б. Горный, пресс-секретарь санэпидстанции. Новости. Прима-ТВ. 18.08.03) (т. е. неимущие без определённого места жительства). «*Социально направленный ресторан*: цена комплексного обеда – 60 рублей» («Детали». Прима ТВ. 06.05.05) (иначе говоря – для бедных). «Рядом со зданием Центрального рынка планируется построить *социальный рынок*, где будут торговать красноярские огородники» (Радио «Шансон». 20.01.06) (преиму-

щественно бедствующие пожилые пенсионеры). Тем не менее следует воздать должное власти в лице чиновников разных уровней, проявляющих неподдельную озабоченность положением населения и радеющих о нём: «Мы решили сделать учителям *подарок* к Новому году – выплатить зарплату» (зам. главы краевой администрации. – «ИКС». КГТРК. 17.11.98). «Этот *подарок* красноярцам сделал наш земляк, министр МПС Геннадий Фадеев: новый электропоезд до Боготола. ...Билет будет стоить не более 110 рублей» (Новости. Прима ТВ. 28.03.03). «Новая жизнь в Емельяновской больнице стала возможной только благодаря властям района» («Вести-Красноярск». 28.03.05). «Дети посёлка Громадск Уярского района получили *подарок* с губернаторским размахом – новую школу. ...Строительство школы возобновилось по инициативе губернатора» («Вести-Красноярск». 01.09.08). «*Помощь* льготникам станет *особо адресной*: льготы сохраняются только для тех, чьи доходы ниже прожиточного минимума» («Вести». РТР. 01.02.99).

Следует заметить, что лексические значения некоторых ключевых слов изменились за сравнительно короткий период либо обросли созначениями и обогатились коннотациями. Так, ср. соответственно в «Словаре русского языка. В 4 т.» под ред. А.П. Евгеньевой (1981–1984) и в «Толковом словаре современного русского языка» под ред. Г.Н. Складчиковой (2001): «*перестройка* – действие по знач. глаг. *перестроить-перестраивать* и *перестроиться-перестраиваться* (*перестроить* – 1) построить заново, иначе, произвести переделку в постройке; 2) переделать, внося изменения в систему чего-л., порядок следования чего-л. и т. п.; *перестроиться* – 1) построиться, расположиться в строю заново, иначе; 2) изменить порядок своей работы, направление своей деятельности, свои взгляды» – и: *перестройка* – «осуществлявшиеся в СССР в 1985–1991 годах реформы и преобразования в области экономики, общественной и государственной жизни, направленные на развитие демократии, гласности, на выход страны в мировое сообщество»; «*реформа* – 1) преобразование, изменение чего-л.; 2) политическое преобразование, не затрагивающее основ существующего государственного строя» – и: «*реформа* – преобразование, изменение, переустройство какой-л. стороны общественной жизни»; здесь же отсылка к статье слова *антиреформатор* – «тот, кто выступает против реформ, препятствует их осуществлению» (вероятно, по степени инвективности – некий современный аналог *врага народа*).

Прежде оценочно-нейтральное существительное *реформа* за последние годы обогатилось устойчивым негативно-коннотативным ореолом. По признанию одного из региональных политиков-реформаторов, «слово *реформа* жителей нашей страны уже просто пугает» (депутат Законодательного собрания Красноярского края А. Клешко. – «После новостей». ТВК. 09. 03.04) (кстати, этот же деятель в общем-то справедливо отметил, что «слово *депутат* в нашей стране стало ругательным» («Будни». ТВК. 23.01.03), правда, почему-то не объяснив достаточно внятно истоки пейоративности этой, казалось бы, нейтральной лексемы). А ведь, по компетентному мнению другого регионального политика и депутата, «в с е *реформы* в России сопровождаются ростом тарифов» (В. Сергиенко, председатель Краевого союза промышленников и предпринимателей. – «ИКС». КГТРК. 25.06.02). Прозорливо прогнозируя естественную реакцию граждан, чиновники «на совещании... предложили назвать *реформу* (жилищно-коммунального хозяйства) *преобразованием*, чтобы не раздражать население» («ИКС». КГТРК. 14.05.01), но – безуспешно: лингвистический фокус не удался. Поэтому-то «красноярцы шли выразить свой протест так называемой *реформе ЖКХ*» (Новости. ТВК. 04.03.02), а вдруг ставшие ну просто очень человеколюбивыми чиновники стали напряженно

думать, «как защитить ветеранов и инвалидов от *реформы ЖКХ*» (Новости. Афонтово. 23.01.03) (между прочим, и смена названия соответствующего ведомства – вместо советского *социальное обеспечение* сегодняшнее *социальная защита* – тоже кое-что объясняет).

Вполне закономерно, что для сохранения беззаветной толерантности населения непрестанно изобретаются и вводятся в широкий пропагандистский оборот через СМИ всё новые эвфемизмы к словам *реформа* и *реформировать*. Ср.: «В Пенсионном фонде стараются не употреблять слово *реформа* и говорят о *совершенствовании* пенсионной системы» (Новости. ОРТ. 01.01.02). «...Почему это и не *реформа* называется, а *модернизация*» (чиновник минюста РФ – о введении т. н. «профильного образования». – «Обозрение-7». 7 канал. 28.10.02). «*Урегулировать* тарифы жилищно-коммунального хозяйства» («Вести-Красноярск». 14. 10. 02). «Центральный аппарат (министерства обороны) будет не столько *реформирован*, сколько *видоизменен*». Министр обороны РФ С. Иванов: «Не столько *реформа*, сколько *оптимизация*» («Доброе утро», Россия. РТР. 21.04.04). «Сергей Иванов боится одного – *реформы*. Это слово заменено словом *модернизация*» («24». RenTV. 08.02.07). «Не *реформа* жилищного законодательства, а *упорядочивание*» («Вести». РТР. 01.02.05). «Люди плохо воспринимают слово *реформа* – в результате плохих *реформ* здравоохранения, жилищно-коммунального хозяйства, образования... Поэтому, может быть, более уместно использовать не слово *реформа*, а, например, “*изменение к лучшему*”» (А. Жуков, вице-премьер. – Новости. ОРТ. 06.04.05) и т. п. Небезынтересно, что и реформаторы русского правописания также использовали подобный псевдоэвфемистический прием: «...На самом деле то, что подготовлено нами, – это отнюдь не *реформа*» [Лопатин, 2001, с. 55].

Однако многие носители русского языка, хорошо усвоившие малорадостный опыт собственного существования в перестроечно-реформаторский (тот самый «переходный») период, научились довольно быстро распознавать сущность и цели подобных политкорректных словесных фокусов, ср.: «Почему всюду говорят, что это “*реформа ЖКХ*”, а на самом деле – поднятие тарифов?!» (вопрос телезрителя. – ТВК. 04.03.03).

Ранее эвфемистические обозначения перманентных экспериментов над населением (и, кстати, всегда с приблизительно одинаковыми результатами) варьировались и при назывании некоторых их частных воплощений, например: «Не надо называть работу с сельхозпредприятиями *банкротством*: *выздоровление* – да, *оживление* – да... Слово это (*банкротство*) обидное и далеко не всегда уместное» [«Крестьянские ведомости». ОРТ. 19.04.98]. «Самарские чиновники вместо “*задержка пенсий*” предпочитают говорить “*смещение сроков выплаты пенсий*”» [«Время». ОРТ. 03.04.98] и т. п. Но поскольку от изобретения политкорректных словесных знаков суть называемых ими явлений не меняется, а толерантность граждан повышается почему-то медленно, политтехнологам приходится продолжать исследования синонимических рядов русского языка, попутно обогащая их ресурсы.

Одной из относительно свежих находок стало введение в политкорректный официально-речевой оборот слова *оптимизация* (кстати, оно регистрируется не всеми толковыми словарями). Вероятно, предпочтение ему отдаётся из-за скрытой, как и у других заимствований, внутренней формы – может быть, по той же причине многим российским руководителям и их службе так полюбилось прилагательное *амбициозный*, употребляемое ими как положительно оценочное (вроде «*амбициозные проекты*» – нечто вроде *грандиозные*) безо всяких на то причин (ср.: «*амбициозный* – прил. к *амбиция* – чрезмерное самомнение, самолюбие, не-

обоснованные претензии на что-л.» [Толковый словарь, 2001, с. 18–19]). Ср.: «*амбиция* (фр. *Ambition* < лат. *ambitio*) – обострённое самолюбие, самомнение; спесь» [СИС, 1979, с. 31]. Вот лишь один из очень многих примеров подобного словоупотребления – в суждении гендиректора ВЦИОМа В. Федорова по поводу одного из «событий недели», пуска реактора на Волгодонской АЭС: «Первый за долгое время признак того, что *амбициозная* программа строительства новых ядерных станций в России может стать реальностью. И что наша атомная энергетика остаётся конкурентоспособной» (Фёдоров. Пять событий недели // РГ-Неделя. № 62. 25.03.10. С. 2). В данном случае кое-что объясняется родом профессиональной деятельности г. Фёдорова – социологическими обследованиями («мониторингом») российского населения, в которых значительна роль статистики, или, точнее, интерпретации объективных (?) статистических данных (ср.: апокрифический афоризм, обычно приписываемый Марку Твену: «Существуют три вида лжи: ложь, наглая ложь и статистика» [Душенко, 2006, с. 633]). Возможно и иное объяснение, а именно – влияние английского языка, порождающее семантическое калькирование, которое, в свою очередь, приводит к речекоммуникативным неудачам и тупикам, то есть возможностям различных толкований одного и того же высказывания (шире – текста), проистекающим из, как минимум, потенциально вариативного восприятия его ключевых слов (характернейший пример последнего времени – использование словосочетаний *контролировать ситуацию*, *контроль ситуации*, *взять (брать) ситуацию под (чей-нибудь) контроль*, *ситуация под контролем*, *ситуация вышла из-под (чьего-нибудь) контроля* и т. п.; подробнее см.: [Васильев, 2000, с. 100–109; Васильев, 2003, с. 135–147]). Ведь хорошо известны способности к изучению иностранных языков современных высших российских руководителей, что, несомненно, самым выгодным образом отличает их от советских предшественников. Например: «... В Германии говорит прямо на чисто немецком языке... Очевидно, что к первому человеку России небесные светила благоволят» (В. Власенко. «Обозрение-7». 7 канал. 07.10.02). – «... В Ново-Огарёво обнялись, обменялись рукопожатиями... Несколько минут Владимир Путин и Тони Блэр говорили по-английски» («Время». ОРТ. 29.04.03). – «Президент Путин и премьер-министр Финляндии продолжили переговоры на английском языке» (Новости. ОРТ. 02.08.05) и т. д. (хотя, кажется, дипломатический протокол и не предусматривает такой модели речевого поведения, в том числе и при общении на самом высоком уровне). Неудивительно, что и первый президент России, находясь на вполне заслуженном им отдыхе, тоже задался благородной целью личного освоения иностранного языка: «Чтобы загрузить мозги, которые у меня не загружены полностью, я начал изучать английский язык» (Б. Ельцин. – «Вести». РТР. 09.06.02). Конечно же, это вряд ли сопоставимо с теми ситуациями и их оценками, которые высказывал великий отечественный лингвист: «Вероятно, многие испытали на себе неприятное впечатление фальши, неискренности, слушающая певца или актёра, говорящего в угоду местной публике на непривычном для него наречии. Искусство переходит здесь в лицемерие» [Потебня, 1976, с. 265] (кстати, согласно ст. 68 действующей российской Конституции, государственным языком РФ является русский).

В отличие от вышеприведённых дефиниций существительного *амбиция* и прилагательного *амбициозный*, содержащихся в русскоязычных словарях, словарь двуязычный даёт несколько иное толкование соответствующих английских слов, происходящих от того же латинского источника. Ср.: «*ambition* – 1) честолюбие, амбиция; 2) стремление, цель, предмет желаний; *it is his a. to become a writer* его

мечта стать писателем; *ambitious* – 1) честолюбивый; a. of power властолюбивый; 2) претенциозный» [Мюллер, 1956, с. 27]; а также: «*ambition* – 1) strong desire, esp to be successful: A man who is filled with~usually works hard; 2) particular desire of this kind: He has great~s; 3) object of such a desire: achieve one's~(s); *ambitious* – 1) full of ambition: an~voman; ~ to succeed in life; 2) showing or needing ambition: ~plans; an ~ attempt» [Hornby, 1984, с. 20].

Допустимо предположить, что результаты семантических эволюций слов корня, восходящего к одному и тому же источнику (в данном случае – к латыни), в лексиконах разных языков оказались различными; известно множество подобных примеров. Потому представители российской власти, труженики СМИ и некоторые другие речедеятели-полиглоты зачастую вкладывают в употребляемые ими слова несколько иные смыслы, нежели большинство членов языкового коллектива, населяющего то же государство. О таких процессах немало говорили социолингвисты прошлого (Е.Д. Поливанов и др.) и настоящего; ср.: «Общественный дискурс оперирует понятиями типа толерантности, истинность которых полагается очевидной (а ведь подобные случаи не единичны!). Когда же эти понятия конкретизируются в бытовом дискурсе, возникают сомнения: об одном и том же говорит народ и его элита?» [Суспицына, 2007, с. 73]. Кроме того, знание иностранного языка влечёт за собой в том числе и некоторые трансмутации национальной ментальности, выражаемой и воплощаемой именно родным языком: «Человек, говорящий на двух языках, переходя от одного языка к другому, изменяет вместе с тем характер и направление течения своей мысли, притом так, что усилие его воли лишь изменяет колею его мысли, а на дальнейшее течение её влияет лишь посредственно. Это усилие может быть сравнено с тем, что делает стрелочник, переводящий поезд на другие рельсы» [Потебня, 1976, с. 260]. Кроме того, такие слова, как *оптимальный* – «наиболее благоприятный, наилучший», *оптимизм* – «бодрое и жизнерадостное мироощущение, исполненное веры в будущее; склонность во всём видеть хорошие, светлые стороны» [МАС₂, 1982, т. 2, 632], корень которых связан с лат. *optimus* – «лучший» [Там же], в языковом сознании, несомненно, маркированы позитивно, а значит, та же оценочность передаётся и этимологически родственному *оптимизация* – «нахождение наибольшего или наименьшего значения какой-л. функции или выбор наилучшего (оптимального) варианта из множества возможных, напр. о. процесса управления» [СИС, 1979, с. 257]. Конечно, можно было бы использовать и исконно русское слово *улучшение*, но оно для вербально-манипулятивных операций менее предпочтительно: во-первых, *оптимизация* – терминологично, а значит, наукообразно и в силу этого способно внушать доверие; во-вторых (хотя это сегодня и не столь существенно), обещание *улучшения* налагает на руководящего речедеятеля некое подобие ответственности (тем более что улучшение может оказаться избирательным, или «точечным», «адресным»; проще говоря, для кого-то действительно реализуется, для кого-то – совсем наоборот; собственно, так и происходит в абсолютном большинстве случаев).

Дополним приведённые выше примеры употребления слова *оптимизация* как эвфемизма к «дискредитировавшемуся» («дискредитированному») слову *реформа*. К тому же, в отличие от последнего, первое – популяризируемое – обычно именуется изменения, пусть и весьма чувствительные для граждан, но в узлокальных масштабах. Итак: «Сокращение (статей социальных расходов) краевого бюджета – это *оптимизация* бюджетной сети» (Новости. ТВК. 16.11.98) (то есть снижение расходов на здравоохранение и образование). «*Оптимизация* краевого

бюджета – это и доведение до 70 % оплаты жилья» (Новости. 7 канал. 12.02.02) (поскольку так и непонятно, какая именно величина принимается за 100 %, то *оптимизация* в этом направлении неуклонно продолжается – квартплата растёт по сей день). «*Оптимизация* расходов в медицинских учреждениях – сокращение количества больничных коек» (Новости. Прима ТВ. 17.12.04) (ср.: «Артемий Филиппович: Человек простой: если умрёт, то и так умрёт; если выздоровеет, то и так выздоровеет... Все как мухи выздоравливают» [Гоголь, 1966, с. 25, 60]). «По мнению чиновников (красноярской) мэрии, то, что придётся платить (за поездку) гораздо больше, количество автобусов и маршрутов будет сокращено, а ездить придётся с пересадками и длинными интервалами, – и есть *оптимизация* работы городского транспорта» (Новости. 7 канал. 28.08.08) и т. д.

По степени семантической прозрачности близок к приведённым и следующий пример: «Квашнин (начальник российского генштаба) называет процесс... *оптимизацией* управления» («Обозрение-7». 7 канал. 12.02.02) (комментарий к не санкционированному министром обороны РФ распоряжению генштаба о выводе российских войск из Грузии; в любом государстве такая «*оптимизация* управления» именуется нарушением уставной субординации и армейского принципа единоначалия).

Судя по некоторым признакам, одним из самых употребительных слов, пришедшим на смену таким, как *реформа*, станет (уже стало?) *модернизация* – по-видимому, несколько переосмысленное по сравнению с недавним периодом, ср.: *модернизация* – «действие по знач. глаг. *модернизировать* – 1) изменить (изменять) что-л. соответственно современным требованиям и вкусам; 2) придать (придавать) прошлому не свойственные ему современные черты» [МАС₂, 1982, т. 2, с. 286].

Как показывают вышеприведённые цитаты из российского теледискурса, для манипулятивной эвфемизации, наверное, в равной степени успешно применяются слова и исконные, и иноязычного происхождения. Последние, кажется, используются политкорректировщиками социальной реальности всё-таки более охотно – в силу известных специфических свойств лексических заимствований, к которым принадлежит и упомянутая затемнённая их внутренней формы для носителя языка-реципиента, препятствующая чёткому пониманию семантики. Ср. агитационную надпись, которая украшает кооперативную лавку-вагон, и её восприятие адресатами в рассказе М. Булгакова 1924 г.: «Транспортная кооперация путём нормализации, стандартизации и инвентаризации спасёт мелиорацию, электрификацию и механизацию». Этот лозунг больше всего понравился стрелочникам. «Понять ни черта нельзя, – говорил рыжебородый Гусев, – но видно, что умная штука» [Булгаков, 1989, т. 2, с. 402]. И современный теленовостной сюжет (правда, со снисходительной дешифровкой ключевых слов для «малопродвинутой» части аудитории): «в Москве проходит “Инновационный конвент”, а в переводе (!) – форум, на котором молодые учёные представляют свои изобретения» [«Вести». РТР. 10.12.08].

Рассмотренные здесь эпизоды тотальной языковой игры позволяют ещё раз убедиться в том, что «не близостью значений слов, а именно существенными различиями в их семантическом содержании и обусловлены эвфемистические замены» [Шмелёв, 2003, с. 145]. Такие эвфемизмы (псевдоэвфемизмы?) близки к тем, которые определяют как «окказиональные индивидуально-контекстные замены одних слов другими с целью искажения или маскировки подлинной сущности обозначаемого» [Арапова, 1990, с. 590], – однако присутствующие в официальном дискурсе *реформа*, *оптимизация* и проч. отнюдь не окказиональны: их использо-

вание имеет систематический, массиванный и целенаправленный характер. Впрочем, «высшая честность языка не токмо бежит лжи, но тех неопределённых полузакрытых выражений, которые как будто скрывают вовсе не то, что ими выражается» [Герцен, 1955, с. 140]. Неслучайно ведь российским гражданам, пусть даже и не самым высокообразованным, но имеющим некоторый опыт выживания в перестроечные и последующие годы, зачастую легко удаётся «восстановление концептуальной справедливости» (И.Т. Вепрева), то есть распознать не только исходную семантику слова, но и уловить те смысловые обертоны, которые вносятся в неё говорящим, а следовательно, правильно определить его интенции. Собственно, возможность и необходимость такого определения хорошо представлены в русских фольклорных поговорках, отражающих так называемое обыденное (ненаучное) языковое сознание: «Не всё то творится, что говорится» [Даль, 1984, т. 1, с. 319]. – «Не смотри на клычку, смотри на птичку» [Даль, 1984, т. 2, с. 168]. – «Какова резва ни будь ложь, а от правды не уйдёшь» [Даль, 1984, т. 1, с. 153].

Библиографический список

1. Арапова Н.С. Эвфемизмы // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.
2. Артамонова Ю.Д., Кузнецов В.Г. Герменевтический аспект языка СМИ // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. М., 2003.
3. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М., 1966.
4. Булгаков М.А. Торговый дом на колёсах // Булгаков М.А. Собр. соч.: в 5 т. М., 1989. Т. 2.
5. Васильев А.Д. Слово в телеэфире. Красноярск, 2000.
6. Васильев А.Д. Слово в российском телеэфире. М., 2003.
7. Герцен А.И. // Русские писатели о языке: хрестоматия / под ред. А.М. Докусова. Изд-е 2-е. Л., 1955.
8. Гоголь Н.В. Мёртвые души (поэма). Кишинев, 1956.
9. Гоголь Н.В. Ревизор. М., 1966.
10. Даль В.И. Пословицы русского народа: в 2 т. М., 1984.
11. Дорошевский В. Элементы лексикологии и семантики. М., 1973.
12. Душенко К.В. Словарь современных цитат. 4-е изд. М., 2006.
13. Лопатин В.В. О новом своде правил русского правописания // Русский язык в школе. 2001. № 2.
14. Мюллер В.К. (сост.). Англо-русский словарь. М., 1956.
15. Поляков Ю. От империи лжи – к республике вранья // Поляков Ю. Порнократия. М., 2005. С. 67–72.
16. Потебня А.А. Язык и народность // Потебня А.А. Эстетика и поэтика. М., 1976.
17. Салтыков-Щедрин М.Е. История одного города. М., 1953. 200 с.
18. Словарь иностранных слов (СИС). 7-е изд., перераб. / гл. ред. Ф.Н. Петров. М., 1979.
19. Словарь русского языка: в 4 т. (МАС₂). Изд. 2-е / под ред. А.П. Евгеньевой. М., 1981–1984.
20. Суспицына И.Н. Толерантность «в верхах» и «в низах» // Изучение русского языка и приобщение к русской культуре как путь адаптации мигрантов к проживанию в России. Екатеринбург, 2007.
21. Толковый словарь современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия / под ред. Скляревской Г.Н. М., 2001.
22. Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка. 2-е изд. М., 1972.
23. Шмелёв Д.Н. Очерки по семасиологии русского языка. Изд. 2-е. М., 2003.
24. Hornby A. S. Oxford student's dictionary of current English. М., 1984.

МЕНТАЛЬНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ ВОСПРИЯТИЯ ФОРМЫ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ОБЪЕКТОВ В ТОПОНИМИИ

Ментальные стереотипы, географические объекты, топонимы, пространство.

Изучение топонимии в ментальном аспекте позволяет решить задачу извлечения информации о духовной культуре народа путем моделирования реального и ирреального пространства. «Требуемая в данном случае концептуальная интерпретация предполагает преодоление расстояния от характеристики объекта действительности, запечатлеваемой языковыми единицами, до характеристики установок, интенций субъекта – носителя языка, обусловивших именно такое восприятие объекта. Для сокращения этого расстояния следует сначала максимально более полно представить объем информации о данном объекте и ему подобных, которую дает язык, а в применении к топонимическому материалу – топонимикон» [Березович, 1998, с. 26].

Топонимикон любой территории представляет собой набор дискретных единиц, но максимально полный список топонимов какой-либо территории может представлять собой текст, из которого возможно извлечь ментальную, лингвострановедческую, этнокультурную информацию. Есть все основания считать топонимическую картину мира частью языковой картины мира. «Являясь частью языковой картины мира, топонимическая картина мира манифестирует существование на определённой территории определённой совокупности географических названий, сформировавшихся в региональной языковой среде и, следовательно, отражающей особенности языка, языковой региональной системы; с другой стороны – зафиксировавшей все объективные и субъективные элементы системы, спроецированные языковым сознанием (коллективным и индивидуальным)» [Березович, 1998, с. 67].

Один из вариантов – изучение топонимической системы в её онтологическом и ментальном бытии – строится на понимании системного структурного и семантического подхода к изучению топонимического материала как к онтологическому бытию топонимической системы, а топонимической картины мира – как ментальному бытию топонимической системы. «Онтологическое бытие системы неизбежно смыкается с её ментальным существованием» [Дмитриева, 2002, с. 67].

Цель данной статьи – выявление ментальных стереотипов восприятия и осмысления такого фрагмента топонимической картины мира, как **форма** географических объектов, выраженного в топонимии Приенисейской Сибири.

Под ментально-топонимическим стереотипом вслед за Л.М. Дмитриевой мы понимаем «комплекс стандартов восприятия окружающей действительности» [Дмитриева, 2002]. Рассматривая семантическое поле **форма**, замечаем, что размер и форма географических объектов воспринимаются в комплексе. В связи с этим небольшое количество топонимов с квантитативом *широкий* компенсируется наличием *круглых*, т. к. они тоже противопоставлены *длинным (долгим)*, но уже не по размеру, а по форме, по конфигурации объектов. Круглая форма отражена в номинации водоёмов, озер и болот, т. е. в разрядах лимнонимов и гелонимов:

Круглое, оз. (Ш., 5 объектов, Ил., Пир., Ем.); Круглый пруд, по форме (Коз.); Круглое болото, был мох и клюква (Рыб., 2 объекта); Кругленькое болотце, по форме (Сух.).

Гораздо реже встречаются круглые объекты на суше, возможно, это связано с негативным отношением к кругу как магической форме. В говорах есть слово *кружатъ* в значении «плутать, заблудиться»: *В трёх соснах кружал тогда я* (Уж.) [СЮ, 1988].

Круглый ельник в 2 км от д. (Дз., Парт.); Круглая Забока, поляна с кустарником, названа по форме (Ш.); Кругленько, круглая поляна (Ем.); Круг, место, где проходили бои с белогвардейцами (Сух.).

Несколько выпадают из этого списка следующие названия, связанные с действиями человека: Иванинские Кругá, поле, распаханное вкруговую (Кураг.). – Круг создаётся способом вспашки, т. е. рукотворный круг. Кругляк, очень крутой поворот (Коз.). – При движении на повороте выписывается круг.

Кроме того, радиальность обозреваемого пространства выражается в языке предлогом и наречием *круг* в значении «вокруг»: *У них круг дома-то много деревьев посажено; круг да около ходит* [СЮ, 1988], – а также в топонимах с предлогом *около*, существительным *околица*, в которых проявляется связь с *коло* – «колесо» (Фасмер). В группе лесных топонимов понятие круга реализуется термином *колок* (околок) – «роща, лесок в поле, степи или островок крупного леса среди мелколесья, на низменном сыром месте» [СЮ, 1988].

Пашни и покосы довольно редко имеют форму правильного круга, зато это значение выражено во множестве переносных названий, в которых отразилось сходство с посудой.

Чаша, пологая впадина, весной наполняется водой от ручьев, напоминая чашу (Пир.); Чаша, ягодное место, напоминает чашу (Рыб.); Чашина, место, котлован в ур. р. Жидорба, напоминает форму чаши (Саян.); Маркушева чашина, ровное место, окружённое лесом и горами (Кураг.).

Котёл, низина, находится среди гор (Дз.); Котлован, место, напоминающее по форме котёл (Дз.); Котёл, место для купания на р. Усолке, глубокая яма посередине (Дз.); Котёл, оз., место для купания, имеет форму котла (Рыб.); Котлá, оз., вблизи есть сопка, по форме напоминающая перевернутый котел (назвали ненцы) (Дуд.). В мифологии северных народов котёл связан с проявлением божества.

Сковородка, поле в 2 км от д. Далай-Отрез, имеет форму сковороды (Ил.).

Катушка, поле, получило назв. по форме, скругленное, кругом повороты: когда пашешь, словно катушку разматываешь (Пир.).

Пятачок, место сбора молодёжи, где проходят танцы, «веселья» (Рыб.);

Пятачок, место в заготзерно, где собирались для отдыха (Сух.); Пятачок, оз., небольшое (Б.-У.). Пятачок ассоциируется не только с кругом, но и с небольшим уютным местечком, где приятно проводить время в кругу приятелей.

Таким образом, *чаша*, *котёл*, *сковородка* и *катушка* – предметы, ассоциирующиеся с *кругом* в топонимии Приенисейской Сибири. В номинации круглых географических объектов отражено комплексное образное восприятие человека. «Сталкиваясь с объектами действительности, познание которых на уровне абстрактно-логического мышления невозможно, номинатор переключается на сферу своего чувственного опыта и, опираясь на способности наглядно-образного мышления, находит достоверный способ выражения знания об объекте в форме кон-

кретного образа предмета, уже освоенного вербальным мышлением» [Рут, 1992, с. 26]. Что касается объектов образной топонимической номинации, то это, как правило, небольшие, обозримые, чувственно воспринятые объекты, в которых номинатор выделяет для образной номинации либо один признак, либо комплекс признаков (чаще – второе). Создание новой номинативной единицы сознательно или бессознательно оценивается номинатором с точки зрения её восприятия адресатом. В образной народной номинации жизнеспособность образных номинативных единиц обусловлена общностью жизненного и языкового опыта коллектива. Сущностью прямой номинации является воплощение собственного признака объекта в названии, а сущностью опосредованной (в том числе образной) – воплощение этого же признака в другом предмете.

Список сокращений административных единиц

Б.-М. – Большемуртинский район
 Б.-У. – Большеулуйский район
 Дз. – Дзержинский район
 Ем. – Емельяновский район
 Ил. – Иланский район
 Коз. – Козульский район
 Кураг. – Курагинский район
 Парт. – Партизанский район
 Пир. – Пировский район
 Рыб. – Рыбинский район
 Сух. – Сухобузимский район
 Уж. – Ужурский район
 Ш. – Шарыповский район

Библиографический список

1. Березович Е.Л. Топонимия Русского Севера: Этнолингвистические исследования: монография / УрГУ. Екатеринбург, 1998. 338 с.
2. Дмитриева Л.М. Онтологическое и ментальное бытие топонимической системы (на материале русской топонимии Алтая): дис. ... д-ра филол. наук / Алтайский гос. ун-т. Барнаул, 2002. 370 с.
3. Словарь русских говоров южных районов Красноярского края (СЮ). Красноярск: Изд-во КГУ, 1988. 445 с.
4. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка (Фасмер) / под ред. О.Н. Трубачева. М.: Прогресс, 1964–1973. Т. 1–4.
5. Рут М.Э. Образная номинация в русском языке: монография / УрГУ. Екатеринбург, 1992. 148 с.

РЕФОРМА РУССКОЙ ОРФОГРАФИИ В СВЕТЕ ТЕОРИИ ПРИНЦИПОВ ПИСЬМА

Реформа русской орфографии, орфографические дискуссии начала XX века, орфографические принципы, русская правописная система.

При наличии значительного количества лингвистических работ, посвященных проблеме упрощения русского правописания периода подготовки и осуществления реформы 1917 года, отсутствуют системные исследования, которые освещают и анализируют теоретические основания, предлагаемые для регламентации русского письма. Поэтому цель данной статьи – определить и систематизировать правописные принципы, которые выдвигались в качестве ведущих и на основе которых предлагалось реформировать и кодифицировать русскую орфографическую систему в начале XX века.

Опираясь на протоколы заседаний Орфографических комиссий, на монографии, статьи, публикации лингвистов, учителей-методистов, представителей педагогических кружков, работников печати начала XX столетия, следует отметить следующие тенденции в разработке вопроса о ведущих принципах русского правописания.

Сторонник реформы академик Ф.Ф. Фортунатов подчеркивал, что исторический принцип, который являлся основополагающим в руководстве Я.К. Грота и назывался «этимологическим» (отметим, что на тот момент руководство Я.К. Грота «Русское правописание» являлось одним из основных источников оформления грамотного письма для учащихся), был не в состоянии соответствовать практическим целям правописания, поэтому Ф.Ф. Фортунатов проводил идею этимологического основания, но термин «этимологический» для него означал единообразное написание морфем в слове, т. е. он отстаивал *морфологический принцип* (курсив наш. – Л.Ж.) русского письма: «Орфографические требования, основывающиеся на происхождении звуковой стороны слов, должны находить опору в фактах современного языка, т. е. должны иметь в виду ту или другую звуковую мену, наблюдаемую в современном языке при сопоставлении, например, форм одного и того же слова... ввиду желательного единообразия слов» [Протокол..., 1905, с. 12].

Вслед за Ф.Ф. Фортунатовым отстаивает незыблемость этимологического (= морфологического) принципа русской орфографии и представитель Московского педагогического общества приват-доцент П.Н. Сакулин. Защищая идею реформирования, профессор П.А. Кулаковский отмечал, что «...дети, когда пишут, задумываются над тем, как согласовать слова» [Протокол..., 1905, с. 47], т. е. руководствуются *принципом аналогии* (=словопроизводственным= морфологическим).

Подчеркивая необходимость «легкости и удобства построения проекта реформы», ставя перед собой задачу «удовлетворять требованиям удобопонятности и действительной наличности живого языка», профессор Е.О. Будде выдвинул фонетический принцип на роль ведущего в русской орфографии при сохранении исторической традиции, не изменяющей его по существу. Но «в тех случаях, где историческая традиция не сложилась в единообразной форме, а фонетический прин-

цип способствует проведению единства идеи правописания, комиссия решила предпочесть единство идее...» [Протокол..., 1905, с. 35–36]. Таким образом, Будде провозглашает компромисс двух принципов: *при ведущей роли фонетического с действующим традиционным (историческим)*.

Горячо и серьезно защищавший идею перестройки русской орфографии на фонетической основе профессор Р.Ф. Брандт предлагает письмо по слуху, т. к., по его мнению, показания диалектологии и этимологии ненадежны и при письме на них опираться не следует. Поэтому возможны написания «не только *собака* и *корабль*, но и *сабака* и *карабль*» [Протокол..., 1905, с. 39–40]. Кроме того, Брандт отмечал, что двоякое написание способно облегчить обучение письму. «Уверяют нас, будто производственное письмо полезно тем, что различает фонетически совпавшие слова – о м о н и м ы (разрядка автора). Как хорошо, говорят, что “душка” от “душа” пишется с буквой **ш**, а “дужка” от “дуга” – с буквой **ж**! Однако слово употребляется не само по себе, а в предложении, так что смысл его вытекает из общей связи и вовсе не нуждается в поддержке правописания» [Брандт, 1901, с. 14]. Кроме того, этимология во многих случаях спорна, «и ввиду этого вполне позволительно выдвигать вопрос о реформе письма в фонетическом направлении» [Брандт, 1901, с. 26]. Выступая за «установление достаточно точного и для умеющих правильно произносить чрезвычайно простого фонетического письма» (разрядка автора), профессор Брандт при этом отмечает, что «в целом правописание не бывает столь последовательным, чтобы вполне представлять тот или иной тип» [Брандт, 1901, с. 18], по его утверждению, письмо должно быть фонетико-этимологическим, потому что «чисто звуковая орфография не закроет ломоносовских «следов произхождения и сложения речений», если только таковые действительно сохранились в живой речи» [Брандт, 1901, с. 19]. Но в целях упрощения и облегчения обучения правописанию «естественно ограничиться теми этимологическими начертаниями, на которые указывает литературное произношение», а где же нет такой очевидности – разрешить письмо по слуху [Брандт, 1901, с. 20].

Профессор А.С. Будилович, один из противников реформы, выступил за сохранение установившейся исторической системы русского правописания, объясняя свою позицию тем, что «переход от исторической системы правописания к системе фонетической вызовет сильное противодействие в обществе» [Протокол..., 1905, с. 47]. Он обвинял сторонников реформирования в том, что они «не считают возможным провести ее ни в чисто этимологическом, ни в чисто фонетическом направлении» [Будилович, 1904, с. 16–17]. Мнение А.С. Будиловича поддержали члены Орфографической комиссии Ф.Ф. Ольденбург и приват-доцент Н.М. Каринский, считая, что русская орфография должна придерживаться *исторической традиции* [Протокол..., 1905, с. 56].

Абсолютное большинство лингвистов и учителей поддерживало мысль о том, что реформа – это несомненный прогресс и она приведет к упрощению, а следовательно, и облегчению правописания. За реформу выступал и одесский профессор А.И. Томсон, но, по его глубочайшему убеждению, «необходима реформа не правописания, а преподавания правописания». «Правописание – искусство, служащее практическим целям» (разрядка автора) [Томсон, 1903, с. 70]. Самое первое требование к языку – единообразие, т. к. оно существенно облегчает усвоение правописания, а наибольшее единообразие, с позиций А.И. Томсона, возможно при морфологическом письме (имеются в виду традиционные написа-

ния), т. к. оно вполне отвечает требованию, чтобы каждой морфологической принадлежности слов соответствовало одно начертание, и наоборот. И в этом отношении историческое правописание имеет существенное преимущество перед фонетическим, и оно «доступно и удобно не только говорящим на говоре великорусского языка, но и для говорящих на белорусском и малорусском говоре; во всяком случае, в такой степени, в какой никогда не могло бы быть какое-либо фонетическое написание» [Томсон, 1903, с. 75]. Таким образом, несомненной заслугой А.И. Томсона является то, что он показывал и доказывал необходимость научного подхода к системе и методике правописания.

Единообразие и постоянство – основополагающая идея в теории правописания А.И. Томсона. С нашей точки зрения, это очень актуальное и точное положение, но оно в большей степени относится не к написанию отдельных слов по исторически сложившейся традиции, а принципам письма, когда к одним и тем же явлениям в языке применяется один и тот же принцип. (Ср. К.Г. Житомирский: «К аналогичным явлениям в письме должен применяться один и тот же орфографический принцип» [Житомирский, 1915, с. 87]. С позиций профессора Томсона, единообразие, постоянство в письме можно сохранить в том случае, если исторический (традиционный) принцип станет основополагающим в русской орфографии. Он утверждал, что в будущем русское письмо ожидает «не приближение к живой речи, а всебольшая независимость от живой речи» [Томсон, 1903, с. 80]. Несмотря на то что это положение не подтвердилось реальной языковой практикой, теоретические работы А.И. Томсона, несомненно, представляют собой научный интерес при изучении системного устройства русского правописания.

Особого внимания заслуживает тот факт, что к вопросам теории русского правописания начала XX века обращались не только языковеды, но и педагоги-практики. Монография ученого-филолога, педагога и психолога К.Г. Житомирского «Молох XX века» (М., 1915) явилась одной из самых «кричащих» о необходимости пересмотреть существующий «орфографический режим» на основе научного подхода.

В качестве руководящих принципов русской орфографии автор выдвигает *фонетический, этимологический и исторический*. Он категорично заявляет, что никаких других принципов правописания, кроме вышеуказанных трех, быть не может. По мнению К.Г. Житомирского, орфография необходима как наука лишь для определения принципов правописания: «Если орфография обращена в науку, то только для решения вопроса, в каких случаях нужно отдать предпочтение одному принципу перед другим» [Житомирский, 1915, с. 63]. Причину орфографического кризиса начала XX столетия Житомирский видел в отсутствии *руководящих принципов* (курсив наш. – Л.Ж.) и считал, что орфография как наука должна установить четкий критерий, «в каких случаях нужно отдать предпочтение одному принципу перед другим» [Житомирский, 1915, с. 63].

Принципы правописания, по мнению профессора И.А. Бодуэна де Куртенэ (не участвовавшего в дискуссиях по вопросам реформирования русской орфографической системы, но изложившего свой подход к правописной системе в работе «Об отношении русского письма к русскому языку»), – это направление мышления. «...Ввиду разнообразных орфографических споров и ввиду стремления к целесообразным реформам правописания, – писал Бодуэн де Куртенэ, – я должен за-

явить, что стою за принцип свободы в правописании», т. е. за принцип свободного выбора, а не за принцип «или хождения ощупью, или же произвола и самодурства» [Бодуэн де Куртенэ, 1912, с. 89–90]. «При свободном выборе одни могут руководствоваться более преданием или сохранить связь с прошлым (исторический принцип. – Л.Ж.), другие желанием удовлетворить по преимуществу потребности настоящего времени (морфологический принцип, – Л.Ж.)» [Бодуэн де Куртенэ, 1912, с. 90]. Таким образом, И.А. Бодуэн де Куртенэ, провозглашая принцип «свободного выбора» в орфографии, допускает в ней сосуществование трех принципов – исторического, фонетического и морфологического, и письмо, основанное на этих принципах, является *этимологическим*, т. к., с точки зрения Бодуэна де Куртенэ, этимологический принцип в широком смысле этого слова вмещает в себя и написания исторические, фонетические и традиционные.

Итак, в ходе орфографических дискуссий в начале прошлого столетия подавляющее большинство лингвистов указывали на непоследовательный характер русского письма и поэтому выступили за реформирование и упрощение русской орфографической системы. Три принципа: *исторический (традиционный), этимологический (морфологический) и фонетический* – находились в центре обсуждения языковедов, но единого мнения в определении ведущего принципа высказано не было, этот вопрос так и остался дискуссионным.

Начало XX столетия в России – один из важнейших этапов подготовки и осуществления реформы русского письма, поэтому изучение теоретических работ указанного периода приобретает особое значение, т. к. эти труды являются источником важных лингвистических и исторических сведений, отразивших изменения в русской орфографии.

Библиографический список

1. Бодуэн де Куртенэ И.А. Об отношении русского письма к русскому языку. Спб., 1912. 132 с.
2. Брандт Р.Ф. О лженаучности нашего правописания (публичная лекция)// Филологические записки. Воронеж, 1901. Вып.1–2. С. 1–50.
3. Будилович А.С. Академия Наук и реформа русского правописания. Спб., 1904.
4. Грот Я.К. Русское правописание. Руководство, составленное по поручению Второго отделения императорской Академии Наук. 5-е изд. Спб., 1886. 120 с.
5. Житомирский К.Г. Молох XX века. М., 1915. 258 с.
6. Протокол первого заседания Комиссии по вопросу о русском правописании, состоявшегося 12 апреля 1904 года. Спб, 1905. 67 с.
7. Томсон А.И. К теории правописания и методологии преподавания его в связи с проектированным упрощением русского правописания. Одесса, 1903. 168 с.

АНТИТЕЗА КАК СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПРИЕМ В ПРОЗЕ А.П. ЧЕХОВА 1890-х гг.

Писательская манера, язык художественной прозы, контраст, антонимия, антонимы, стилистический прием, антитеза.

Большое количество лингвистических исследований посвящается изучению изобразительных средств писателей. Особое место занимает данная проблема в изучении языка А.П. Чехова. А.П. Чехов чрезвычайно тонко, точно и эстетически оправданно использует в художественных целях весь спектр изобразительно-выразительных средств, созданных на основе приема контраста, в числе которых одно из важных мест занимает антитеза, являющаяся стилистической фигурой контраста, резкого противопоставления понятий, положений, образов, состояний. Прием контраста отмечается в художественных произведениях А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Н.В. Гоголя, Н.А. Некрасова, Л.Н. Толстого, А.М. Горького, А.А. Фадеева, М.А. Шолохова, А.А. Ахматовой, А.А. Блока, С.А. Есенина, М.И. Цветаевой и др., что подтверждают работы лингвистов, исследовавших данный вопрос.

Антитеза, по словам А.Н. Гвоздева, «служит исключительно ярким средством изображения и характеристики лиц, предметов, событий путем их сопоставления с противоположными лицами, событиями...» [Гвоздев, 1965, с. 54]. Эстетическая значимость данной фигуры контраста заключается в том, что обе части антитезы взаимно освещают одна другую; мысль выигрывает в силе; при этом мысль выражается в сжатой форме, и это также увеличивает ее выразительность [Филиппов, 2002, с. 87].

Цель данной статьи – раскрыть функциональные возможности антитезы в текстовом пространстве художественной прозы А.П. Чехова 1890-х гг.

«Антитеза – одна из фигур речи, а именно стилистический прием усиления выразительности за счет резкого противопоставления, контраста понятий или образов» [Матвеева, 2003, с. 18]. Для данной фигуры свойственно контрастное сравнение противопоставляемых понятий, причем противоположность понятийных категорий констатируется и раскрывается как объективная. Антитеза, реализуемая в художественной прозе А.П. Чехова 1890-х гг., характеризуется как «явная» [Торосян, 2005, с. 88], основанная на четком противопоставлении единиц, квалифицируемых как антонимы. Представлена антитеза как простая (одночленная, однокомпонентная), так и сложная (многочленная, многокомпонентная). «С помощью антонимических знаков в языке происходит своеобразное выделение, разграничение и ограничение различного рода “континуумов”, “семантических пространств” (температуры, цвета, времени, пространства, эстетической и этической оценки и т. д.)...» [Новиков, 1973, с. 45]. В рассмотренных нами художественных произведениях писателя были выявлены следующие общие функции антитезы:

– подчеркнутое выделение, уточнение различных проявлений предмета изображения (различных черт характера, поведения изображаемых лиц, различных проявлений изображаемых предметов и явлений);

– противопоставление в каком-либо отношении различных проявлений одного предмета или явления, проявлений, характеризующих два предмета изображения.

Среди частных функций можно определить следующие:

- подчеркнутое противопоставление героев художественного произведения, их внешнего облика, мыслей, суждений, эмоций;
- контрастное изображение чувств, душевного состояния героев;
- выражение временных и пространственных противопоставлений.

Антитеза в художественных произведениях А.П. Чехова служит средством контрастной характеристики внешнего облика персонажей, их состояния, душевных переживаний.

В «Палате № 6» противоположность признаков используется для описания одежды героя. Это усиливает несоответствие между «мужицкой наружностью» и «вкрадчивой походкой», «мягким тенорком» деликатного доктора Рагина: *У него на шее небольшая опухоль, которая мешает ему носить **жёсткие** крахмальные воротнички, и потому он всегда ходит в **мягкой** полотняной или ситцевой сорочке* [Чехов, т. 8, с. 82].

В рассказе «У знакомых» антитеза, выражающая качественную противоположность, употребляется для характеристики внутреннего мира персонажа. Она показывает неприятие Подгориным обыденной жизни давних знакомых, хотя он сам не умеет приспособливаться к действительной жизни, не умеет брать от неё то, что она может дать, и жаждет того, чего нет и не может быть на земле: *Подгорин улыбался ей и девочкам, но ему было странно, что эта здоровая, молодая, неглупая женщина, в сущности, такой большой **сложный** организм, всю свою энергию, все силы жизни расходует на такую **несложную**, мелкую работу, как устройство этого гнезда, которое и без того уже устроено* [Чехов, т. 10, с. 14]. В этом же рассказе антитеза, отражающая противопоставление действий, помогает раскрыть душевные переживания персонажа, подчеркнуть его одиночество: *Когда в лунные ночи Подгорин смотрел на небо, то ему казалось, что **бодрствуют** только он да луна, всё же остальное **спит** или **дремлет**...* [Чехов, т. 10, с. 21].

В рассказе «Душечка» противопоставление по физическому признаку связано с условиями жизни персонажей и их внутренними переживаниями. Например, главная героиня Ольга Семёновна в обстановке благополучия полнела и хорошела, когда же осталась одна – подурнела и похудела: *Оленька **полнела** и вся сияла от удовольствия, а Кукин **худел** и желтел и жаловался на страшные убытки, хотя всю зиму дела шли недурно. ...Теперь уже она была совершенно одна. Отец давно уже умер, и кресло его валялось на чердаке, запылённое, без одной ножки. Она **похудела** и подурнела, и на улице встречные уже не глядели на неё, как прежде, и не улыбались ей...* [Чехов, т. 10, с. 104]. К тому же болезненность Кукина и связанное с этим похудение подчёркивает здоровую полноту Душечки.

В рассказе «Попрыгунья» антитеза отражает ценностные ориентиры Ольги Ивановны: *Всякое новое знакомство было для неё **сущим** праздником. Она боготворила знаменитых людей, гордилась ими и каждую ночь видела их во сне. Она жаждала их и никак не могла утолить своей жажды. **Старые** уходили и забывались, **приходили** на смену им **новые**, но и к этим она скоро привыкала или разочаровывалась в них и начинала жадно искать новых и новых великих людей, находила и опять искала. Для чего? – увлечённость «знаменитостями» стала целью и смыслом жизни очаровательной «попрыгуньи»* [Чехов, т. 8, с. 10].

Рисую своих героев, автор сталкивает людей с противоположными чертами внешнего облика, например: *Приехала жена ветеринара, худая, некрасивая дама с короткими волосами и с капризным выражением, и с нею мальчик, Саша, маленький не по летам (ему шёл уже десятый год), полный, с ясными голубыми глазами и с ямочками на щеках («Душечка»)* [Чехов, т. 10, с. 111]; *Свою будущую супругу Мишенька рисовал в воображении не иначе, как в виде высокой, полной, солидной и благочестивой женщины с длинною шалью на плечах, а Маша худая и тонка, стянута в корсет...* («Бабье царство») [Чехов, т. 8, с. 276]; *В углу за столом сидел спиной к двери какой-то мужчина в черном сюртуке, должно быть, сам Чаликов, и с ним пять девочек. Старшей, широколицей и худенькой, с гребёнкой в волосах, было на вид лет пятнадцать, а младшей, пухленькой, с волосами как у ежа, – не больше трёх («Бабье царство»)* [Чехов, т. 8, с. 258]. Стоит отметить, что в этих примерах для характеристики персонажей по физическому признаку Чехов использует антонимы, которые употребляются, когда хотят выразиться более деликатно и вежливо.

Здесь, в больнице, в узком тёмном коридорчике сидят амбулаторные больные, ожидающие приёмки. Мимо них, стуча сапогами по кирпичному полу бегают мужики и сиделки, проходят толстые больные в халатах, проносят мертвецов и посуду с нечистотами, плачут дети, дует сквозной ветер. Андрей Ефимыч знает, что для лихорадочных, чахоточных и вообще впечатлительных больных такая обстановка мучительна, но что поделаешь? В приёмной встречает его фельдшер Сергей Сергеевич, маленький, толстый человек с бритым, чисто вымытым, пухлым лицом, с мягкими плавными манерами и в новом просторном костюме, похожий больше на сенатора, чем на фельдшера («Палата № 6») [Чехов, т. 8, с. 85]. В данном тексте контрастная характеристика образов указывает на дисгармоничность существующего социального уклада. Больные в состоянии крайнего истощения, а фельдшер в обстановке неблагополучия чувствует себя комфортно, полон сил, доволен собой, имеет свежий, цветущий вид.

При характеристике персонажей антитеза используется Чеховым как средство воплощения возрастных различий изображаемых лиц: *Старшей, широколицей и худенькой, с гребёнкой в волосах, было на вид лет пятнадцать, а младшей, пухленькой, с волосами как у ежа, – не больше трёх («Бабье царство»)* [Чехов, т. 8, с. 263]; *...и в это время он жалел, что на ней женат не старший сын, а младший, глухой, который, очевидно, мало мыслил в женской красоте («В овраге»)* [Чехов, т. 10, с. 145]. С помощью антитезы А.П. Чехов передаёт чередование противоположных признаков изображаемых предметов, например: *Высокие потолки с железными балками, множество громадных, быстро вертящихся колёс, приводных ремней и рычагов, пронзительное шипение, визг стали, дребезжание вагонеток, жёсткое дыхание пара, бледные или багровые или чёрные от угольной пыли лица, мокрые от пота рубахи, блеск стали, меди и огня, запах масла и угля, и ветер то очень горячий, то холодный, произвели на неё впечатление ада («Бабье царство»)* [Чехов, т. 8, с. 260] – антитеза в конце предложения усиливает впечатление; действий: *Лаевский то садился у стола, то опять отходил к окну; он то тушил свечу, то опять зажигал её («Дуэль»)* [Чехов, т. 7, с. 437] – антитеза отражает смятение, состояние нервного возбуждения персонажа.

Антитеза в художественной речи рассмотренных нами произведений представляет собой средство интерпретации хронотопа (временной и пространственной «континуум»). Например: *Наверху глубокое небо, ясные звёзды, покой и тиши-*

на – точь-в-точь как дома в деревне, **внизу** же – темнота и беспорядок («Гусев») [Чехов, т. 7, с. 337]; *Деревня большая, и лежит она в глубоком овраге, так что, когда едешь в лунную ночь по большой дороге и взглянешь **вниз**, в темный овраг, а потом **вверх** на небо, то кажется, что луна висит над бездонной пропастью и что тут конец света* («Воры») [Чехов, т. 7, с. 313]; **Направо** расстилалось море, **налево** – была неровная коричневая стена с черными пятнами, красными жилами... («Дуэль») [Чехов, т. 7, с. 384]; *Сама Оленька постарела, подурнела; **летом** она сидит на крылечке, и на душе у нее по-прежнему и пусто, и нудно, и отдаёт полынью, а **зимой** сидит она у окна и глядит на снег* («Душечка») [Чехов, т. 10, с. 110]. Автор использует контрастные эпитеты, выраженные языковыми антонимами *белый* и *чёрный*, например: **Белый** крест и **чёрная** лента. *Это очень красиво* («Палата № 6») [Чехов, т. 8, с. 81]; *А потом, немного погода, из **чёрной** канавы, как тень, поднялась **белая** фигура и тоже остановилась на валу* («У знакомых») [Чехов, т. 10, с. 21].

Интересны примеры сложной антитезы: **Старшей**, широколицей и **худенькой**, с гребёнкой в волосах, было на вид лет пятнадцать, а **младшей**, **пухленькой**, с волосами как у ежа, – не больше трёх («Бабье царство») [Чехов, т. 8, с. 263]; **Богатых** и **знатных** он **уважал** и благоговел перед ними, **бедняков** и всякого рода просителей **презирал** всюю силою своей лакейски-чистоплотной души («Бабье царство») [Чехов, т. 8, с. 270]. **Старые уходили** и забывались, **приходили** на смену им **новые**... («Попрыгунья») [Чехов, т. 8, с. 10]. Стоит отметить, что у А.П. Чехова антитеза в сочетании с аллитерациями используется для построения заглавий («Володя большой и Володя маленький»).

Таким образом, антитеза в прозе писателя 1890-х годов представляет собой противопоставление, строящееся на базе системных антонимов, грамматически однородных (принадлежащих к одной части речи), которые употребляются для контрастной характеристики внешнего облика персонажей («Душечка», «Бабье царство», «Палата № 6»), их внутреннего мира, душевного состояния, привычек («У знакомых», «Дуэль», «Попрыгунья»); для выражения возрастного контраста («Бабье царство», «В овраге»); для реализации хронотопа произведения («Гусев», «Воры», «Дуэль»); для построения заглавий («Володя большой и Володя маленький»).

Библиографический список

1. Гвоздев А.Н. Очерки по стилистике русского языка. М.: Просвещение, 1965. 408 с.
2. Матвеева Т.В. Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика. М.: Флинта: Наука, 2003. 432 с.
3. Новиков Л.А. Антонимия в русском языке (семантический анализ противоположности в лексике). М.: Изд-во Московского ун-та, 1973. 290 с.
4. Торосян М.С. Феномен контраста в аспекте концептуальной организации художественного текста: На материале послевоенной прозы: дис. ... канд. филол. наук. Ставрополь, 2005. 184 с.
5. Филиппов А.В., Романова Н.Н. Публичная речь в понятиях и упражнениях: справочник. М.: Академия, 2002. 160 с.
6. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Сочинения: в 18 т. / АН СССР. Ин-т мировой лит-ры им. А.М. Горького; редкол.: Н.Ф. Бельчиков (гл. ред.), Д.Д. Благой, Г.А. Бялый, А.С. Мясников, Л.Д. Опульская (зам. гл. ред.), А.И. Ревякин, М.Б. Храпченко. М.: Наука, 1974–1982.

ВНЕЛИТЕРАТУРНЫЕ ЭКЗОТИЗМЫ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ: СФЕРЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ

Выразительные средства языка, внелитературная лексика, экзотизмы, художественный текст, инонациональная речевая среда.

Установление сфер использования языковых единиц – аспект коммуникативной лингвистики. Оценка значимости языковой единицы современного русского языка зависит от сфер её использования. Исчисление сфер важно как для лингвистики, так и для процесса обучения. Основные сферы использования языковых единиц имеют различные переходные моменты. «Относительно самостоятельные функционально-стилевые сферы, такие, как общенародный (литературный) язык, терминологический и диалекты, получившие в последнее время названия то “языков”, то “подязыков”, то “систем”, то “подсистем”, не изолированы друг от друга непродолимой стеной. Они взаимодействуют между собой и не только в плане диахронном – т. е. в момент происхождения и стабилизации своих значащих элементов, но и в синхронном, коммуникативном» [Коготкова, 1979, с. 279, 280]. «Коммуникативно-прагматический подход к языку вводит в активный оборот лингвиста и преподавателя целый ряд периферийных (с точки зрения системы) явлений языка, актуальных в коммуникативной деятельности» [Формановская, 2007, с. 9, 11]. Такими периферийными единицами в русском языке являются внелитературные (т. е. не фиксированные в толковых словарях литературного языка) экзотизмы.

В рамках коммуникативного подхода внелитературная лексика имеет собственные особенности, формируя специфический текст. Определение основных сфер использования внелитературных экзотизмов – задача настоящей работы.

Экзотизмы (от греч. *exotikos* – ‘чуждый, иноземный’) – слова, обозначающие в русском языке явления нерусской действительности. В традиции ряда зарубежных лингвистик нет номинации, соответствующей русскому *экзотизму*. Так, в Германии «термин *экзотизм* не используется, не выделяются в отдельную группу и сами экзотические номинации» [Ванина, 2004, с. 8]. Не приводятся экзотизмы и в большинстве вузовских учебников, представляющих отстоявшиеся в науке явления (А.В. Калинин, 1978; Д.Н. Шмелёв, 1977; Е.И. Диброва, 2002; Л.П. Крысин, 2007; Русский язык как иностранный, 2006 и др.). В последние годы (с 80-х) экзотизмы привлекают внимание исследователей в разных аспектах: появляются диссертационные исследования на материале различных национальных экзотизмов, например, польских (В. Шетэль, 1980), латиноамериканских (З.И. Ломакина, 1985), немецких (в русском языке XIX в. – Г.Л. Зеленин, 1992), корейских (Хан Ман Чун, 1997), русских (как в поэтических текстах – Б.Н. Павлов, 1975, так и в прозаических – О.И. Кальнова, 1986), а также в аспекте преподавания иностранного языка и лингвострановедения (Б.В. Беляев, 1964; Б.И. Репин, 1970; Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, 1980; Л.К. Латышев, 1981; А.А. Брагина, 1981) и др. В последние годы отмечаются работы, посвящённые описанию национальных серий заимствований, в том числе и экзотизмов, в русском языке, в частности выполненных в Красноярском педагогическом университете (Т.К. Вере-

нич, 2004; Т.В. Стрекалёва, 2008 и др.), и Новосибирском государственном университете (В.В. Ванина, 2001; Т.И. Белица, 2005; Е.А. Ушакова, 2008 и др.).

Где же употребляются внелитературные экзотизмы? Основных сферы их использования, как нам представляется, три – устная речь в ограниченных (пограничных или национальных / зарубежных) регионах, художественная литература, научные тексты.

Мысль об устной сфере использования экзотизмов высказана Ф.П. Филиным: «К локализмам диалектным прибавляются **локализмы инонациональные**» [Филин, 1981, с. 142]. Л.П. Крысин по этому поводу пишет: «В русском языке выделяется особая (хотя сама по себе неоднородная) группа экзотизмов – слова, принадлежащие языкам бывшего Советского Союза. Употребление и употребительность этих слов зависят, как очевидно, от тематики и ситуации речи. Ср., например, слова *аксакал, арык, пиала, мазар, минарет, беибармак* и т. п. Этих слов, строго говоря, нет в лексической системе русского языка; они появляются в тех или иных определённых обстоятельствах» [Крысин, 2004, с. 64].

Внелитературные экзотизмы отражаются в эпистолярной, дневниковой, мемуарной литературе. Использование экзотизмов в таких текстах связано с устной формой их употребления, т. к. обозначенные жанры в большей степени относятся к устной фиксированной, нежели к книжно-письменной речи русского литературного языка.

В очерковых зарисовках А.И. Куприна «Париж домашний» [Куприн 1958] употребление экзотизмов отличается значительной свободой. Экзотизмы ярко выступают как форма проявления межъязыкового контактирования (межкультурной коммуникации): *Но вы, мои старички, были ещё **бланбеками**, когда легендарный жокей Мак-Канед взял все шесть (первых призов)...(с. 747)¹. Одним таким «**уазлером**» я любовался несколько дней подряд, приходя нарочно к двум часам дня на сквер Инвалидов (с. 758). Автомобиль, велосипед, автобус, **камион**, трамвай, метро, железная дорога, аэроплан, телеграф, телефон сделали совсем ненужной лошадь – это самое благородное завоевание человечества (с. 749).* В тексте: *бланбек* – ‘молокосос (франц.)’, *уазлер* – ‘птицелов (франц.)’, *камион* – ‘грузовой автомобиль (франц.)’.

В повести на документальной основе Хаджи-Мурата Магомедовича Мугуева «Господин из Стамбула» [Мугуев, 1994] читаем: *Шум, крики **каюкчи**, возгласы встречающих на берегу, голоса полицейских, гудки каботажных судов – всё слилось в один общий гам (с. 3). И здесь, у пышных дворцов бывшей Оттоманской империи, стаями бродят итальянские **берсельеры** – солдаты с петушиными перьями на шляпах, сенегальцы с чёрными, как на голенище, лицами, морская пехота англичан, шотландские солдаты в клетчатых юбочках и весёлые, шумные французские **пуало** – словом, все те, кто оккупировал Константинополь (с. 125). Я нащупал пакет, лежавший в моём кармане, и, подозвав **арабаджи** (сноска: арабаджи – ‘извозчик’), поехал на условленное место (с. 126–127).*

Широко представлены экзотизмы в художественных текстах, где они моделируют инонациональную речевую среду. Моделирование – это особого рода художественное, представляющее нерусскую действительность через образ. При этом экзотизмы выступают как одно из ведущих выразительных лексических средств. По

¹ В круглый скобках указаны страницы.

особенностям использования экзотизмов мы разделяем переводную литературу и тексты, маркированные как представляющие национальную речевую среду внутри страны.

В современных художественных текстах экзотизмы используются достаточно широко, это т. н. «фоновые» экзотизмы, и формируется группа экзотизмов, которую можно назвать «туристической». К фонovým экзотизмам мы относим слова, обычно фиксированные в словарях русского литературного языка, представляющие традиционно непередаваемые понятия: обращения, обозначение мер веса; денежных знаков; название верховных учебных заведений и т. д. «Туристические» экзотизмы чаще внелитературные. Это слова, поверхностно связанные с этнографической спецификой разных стран, но дающие о них некоторое представление (часть тематических групп дублирует литературные экзотизмы, но расширенно их иллюстрирует). Широко используются они, например, в переводах произведений С. Шелдона, при этом различны по тематике: возгласы одобрения; названия типов кухни, блюд, напитков, ветров, видов транспорта; именованья национальной одежды; прозвища жителей районов страны и др.

Так, в романе С. Шелдона «Звёзды смотрят вниз» [Шелдон, 2000] представлена Венеция: *Это лучший баккаро в Венеции. «Не сомневаюсь, – ответила Лара. – Но только что такое баккаро?» Винный погребок, где подают чикетти – крошечные сэндвичи из даров моря* (с. 295); Шотландия: *Это не юбка, моя славная. Это килт. Наши с тобой предки носили его уже много сотен лет назад* (с. 45) и т. д.

Среди внелитературных экзотизмов выделяются особые группы по отношению к сфере использования: это экзотизмы – жаргонизмы, функционирующие в переводных текстах. Любопытно, что при этом приводятся переводчиком аббревиатуры на основе русского языка, представлены семантические кальки.

В романе «Гнев ангелов» [Шелдон, 1993] – это аббревиатуры **ПОЧКИ**, **ГРОБ**, слова, обозначающие ‘итальянскую мафиозную группировку’, ‘рядового члена итальянской мафии’ и нек. др.: *Она узнала, как работает суд, заседающий в зале номер 218. Это был тёмный, непонятный мир со своим жаргоном. «Паркер, у вашего клиента ПОЧКИ... Попытка Ограбления Частной Квартиры, Избиение. Ясно?»... «Не могли бы вы сказать, в чем её обвиняют?» – «Минутку. Сейчас я найду её карточку. Так, Луна Тернер. Ага, вот. Прос. Её задержал ГРОБ внизу». – «Гроб?» – «Вы что, новенькая? ГРОБ – это Группа расследования и обеспечения безопасности. Прос – это проститутка»* (с. 58). *Все трое были солдатами в «семье» Антонио Гранелли, но так как они попали сюда благодаря Майклу Норетти, то были преданы ему душой и телом* (с. 12) и т. д.

В переводе романа «Дело с двойным дном» И. Хмелевской [Хмелевская, 1997] используется экзотизм-жаргонизм *глины* для обозначения полицейских (семантическая калька): *Да, немалую работёнку провернул ты для Болека, – заметила я. – Вряд ли Болеку удалось бы вытянуть из Владки столько сведений, ведь она знает, что Болек – глина.* (Сноска: Gliny – глины, издавна принятое в Польше простонародное название сотрудников милиции, теперь полиции) (с. 114). *Возможно, и на этот раз из Владки полиция тоже ничего бы не выудила, не возмись за неё Януш. Ведь женщину не таскали в полицию настырные глины, не снимали официальные показания* (с. 130) и т. д. Ср. в романе «Свистопляска»:

Менты уже о нём спрашивали. Ох, простите, шановная пани, я хотел сказать – фараоны. То есть, того... полиция интересовалась (с. 408).

Как экзотизмы воспринимаются и отдельные производные слова, представленные также в переводах с польского. Это некая нарочитая неправильность текста, маркирующая его как нерусский. Этот приём придаёт тексту особый флёр, как лёгкий иностранный акцент. «Дело с двойным дном»: *Традиционная вечерняя рассказка поручика Болека на сей раз была захватывающе интересной, динамичной и яркой* (с. 175). *Надо мной светила брюшка, очень удобно, как раз освещала рабочее место* (с. 217) (в русском нет уменьшительно-фамильярного от слова бра). *Слушай, я в нервах забыла, что ты мне сказал* (с. 349). «Свистопляска»: *Как раз в этот момент Адам Вишняк проснулся. Приснул* ('ненадолго уснул') *малость за складом у лебёдки в ожидании шурина, шурин должен был приплыть на втором катере* (с. 559). *Она, в отличие от меня, предпочитала ходить на обеды в первую смену и, уже напляжившись, спешила на обед* (с. 465). *Бородач послушно встал и побежал дальше, всё так же перепрыгивая через тела пляжующихся* (с. 401). *Во всяком случае, так говорили бывальцы* ('завсегда-тай') *ипподрома* (с. 502).

Поскольку аналогичные моменты есть в произведениях Хмелевской, переведённых разными переводчиками, возникает предположение о традиции перевода этих текстов.

Элементы идиостилия произведения, связанные с семантикой экзотизмов, могут быть и другого рода. Так, экзотизмы в романе Б. Акунина «Турецкий гамбит» [Акунин, 2003] доходят до обозначения одного предмета: *редингот* – 'длинный сюртук особого покроя (первоначально – английский, для верховой езды), а также пальто, похожее на такой сюртук', в тексте – только пальто Маклафина – журналиста-англичанина [Самотик, 2005]. (Ср.: в диалектной лексике подобное явление на конференции «Актуальные проблемы русской диалектологии-2006» отмечено В.Е. Гольдиным). Вообще такое употребление нарицательной лексики для обозначения единичных предметов, очевидно, характерно для небольших замкнутых коммуникативных систем, разновидность какой и представляет отдельное художественное произведение. «**Индивидуально-художественное** значение слова является обобщением целого ряда контекстуальных актуализированных смыслов, реализация которых обусловлена идейно-тематическим и композиционным развитием произведения. Индивидуально-художественное значение не сводится к однократному контекстуальному приращению смысла. Это своеобразная, действующая в пределах одного текста семантическая структура» [Кухаренко, 1988, с. 50].

В научных текстах экзотизмы используются в качестве терминов. Так, достаточно широко они представлены в географии, истории, литературоведении и ряде других наук. Цель их использования – точность, выразительность и достоверность текста.

Они приводятся, например, во «Всемирной истории» [Всемирная история, 1960] в тексте об Индии: *Большие бедствия приносили народу грабежи и насилия, чинимые так называемыми пиндари... Земледельческая знать в лице бенгальских заминдаров получала права земельных собственников* (т. 6, с. 297). Заголовок: *Система «райатвари» в Мадридской и Бомбейской провинциях* (т. 6, с. 299). В тексте о Турции: *В 1875 г. Был значительно повышен ашар – феодальная десятина, что ещё больше усилило недовольство крестьянства* (т. 7, с. 170).

Султан прислал до 10 тыс. хорошо вооружённых **башибузуков** (иррегулярные войска) (т. 7, с. 170). Эта попытка тогда не удалась ввиду численного превосходства турецких войск и предательства туркофильских элементов из среды сельских богатеев – **чорбаджиев** (т.7, с. 171) и т. д.

Во «Всемирной истории» используется несколько способов подачи таких терминов, они выделяются, что свидетельствует об их необычности и специальной квалификации: 1) жирным шрифтом в заголовке: *райатвари, танзимат*; 2) курсивом: *пндари, замндари, райат, ашар, башибузуки, чорбаджи, табор, хатти-шериф, танзимат и хайрийе*; 4) кавычками: «*райатвари*», «*танзимат*», «*народняки*», «*праваши*»; 3) употребляются без какого-либо специального выделения: *вилайеты, санджаки, паши, меджлисы, рейхсрат*. Очевидно, что круг этих терминов и их квалификация не устоялись. Рассмотрение примеров позволяет предположить тематическую регулярность употребления терминов-экзотизмов: это названия правящих органов стран; каких-либо партийных, военных и общественных группировок, социальных слоёв общества; это единицы административного деления, исторические периоды и т. д.

Экзотизмы употребляются в качестве литературоведческих терминов, например, в «Словаре литературоведческих терминов» И.А. Елисеева и Л.Г. Поляковой [Елисеева, Полякова, 2002] приводятся: *альба* (прованс. *alba* – ‘рассвет’) – ‘жанр средневековой лирики, в поэзии трубадуров «утренняя песня». В Испании – различная музыка, исполняемая в утреннее время. В западноевропейской культуре – приветственная песня в честь возлюбленной, исполняющаяся на открытом воздухе»; *бейт* – ‘двустипшие в восточной поэзии’ и т. д.

По тематическому признаку это: обозначения специфических способов стихосложения (античного: *дохмий, децима, деподия, мОра, пентАметр, спондЕй*; азербайджанского: *гошмА, муашиАр, мустезАд, мухаммАо*; Востока: *бейт, редИф*; в Испании: *децима*; старофранцузского: *лэ*); номинация народных создателей и исполнителей песен (в Средней Азии: *бахшИ*; в Древней Греции: *аЭд, рапсОд*; на Украине: *кобзАрЬ*; киргизского эпоса «Манас»: *манасчИ*; в Германии: *мейстерзИнгер, миннезИнгер*; во Франции: *менестрЕль, трубадУр* (юг), *трувЕр* (север); в Норвегии: *скАльд*), номинация народных песен (в Литве: *дАйна*, в Румынии и Молдавии: *дОйна*, на Украине: *дума*); жанры поэзии (античной: *пеан*; на Востоке: *дастАн; касЫды, газЕли, месневи, рубаИ, марсийа, китА, фард, таркибанд, таджибанд, дивАн*; в Западной Европе: *Альба, моралитЕ*; Италии: *вилланЕль, канцОна*; в киргизской, казахской, татарской и башкирской: *жыр*; на Украине: *коломЫйка*; в Ирландии и Исландии: *сАга*); народные инструменты (Востока: *дугар* – ударения проставлены не во всех случаях).

Итак,

- экзотизмы делятся на литературные (фиксированные в толковых словарях литературного языка) и внелитературные;
- основные сферы использования внелитературных экзотизмов три: разговорная речь русских, живущих в иноязычном окружении; художественная литература и терминосистема;
- среди внелитературных экзотизмов зарубежной переводной литературы выделяются слова различной стилистической и стратовой принадлежности (экзотизмы-профессионализмы и жаргонизмы);

- в текстах можно выделить как экзотизмы аббревиатуры, созданные на базе русского языка, кальки, условные грамматические «неправильности»;
- использование экзотизмов во многом определяется и определяет идиостиль писателя;
- в современной литературе формируется корпус т. н. туристических экзотизмов.

Таким образом, мы расширяем представление о сфере использования экзотизмов, служащих созданию образа инонациональной речевой среды и достоверности текста.

Библиографический список

1. Акунин Б. Турецкий гамбит. М.: Захаров, 2003. 221 с.
2. Ванина В.В. Экзотизмы немецкого происхождения в русском языке XX века: На материале словарей, художественных текстов и мемуаров: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2004. 19 с.
3. Всемирная история: в 10 т. / под ред. Е.М. Жукова. М.: Изд-во социально-экономической литературы, 1960 и др.
4. Елисеев И.А., Полякова Л.Г. Словарь литературоведческих терминов. Ростов-н/Д: Феникс, 2002. 320 с.
5. Коготкова Т.С. Русская диалектная лексикология. М.: Наука, 1979. 335 с.
6. Крысин Л.П. Русское слово своё и чужое: Исследования по современному русскому языку и социолингвистике. М.: Языки славянской культуры, 2004. 888 с.
7. Куприн А.И. Париж домашний // Куприн А.И. Собр. соч.: в 6 т. Т. 6. Произведения 1899–1937 года. М.: Государственное изд-во художественной литературы, 1958. 830 с.
8. Кухаренко В.А. Интерпретация текста: учебное пособие. М.: Просвещение, 1988. 192 с.
9. Мугуев Х.-М. М. Господин из Стамбула: повесть. Новосибирск: Тимур, 1994. 494 с.
10. Самотик Л.Г. Язык «Турецкого гамбита» Б. Акунина: очерк и словарь / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2005. 136 с.
11. Филин Ф.П. Истоки и судьбы русского литературного языка / АН СССР, Институт русского языка. М.: Наука, 1981. 328 с.
12. Формановская Н.И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. М.: ИКАР, 2007. 480 с.
13. Хмелевская И. Дело с двойным дном // Хмелевская И. Дело с двойным дном. Свистопляска / пер. с польск. В. Селивановой и Г. Елифанцевой. Екатеринбург: У-Фактория, 1997. 468 с.
14. Шелдон С. Гнев ангелов / пер. с англ. И. Коноплёвой, С. Коноплёва. М.: Новости, 1993. 318 с.; Шелдон С. Звёзды светят вниз: роман / пер. с англ. Ю.Г. Кирьяка. М.: АСТ МОСКВА, 2000. 187 с.

ДИНАМИКА «САКРАЛЬНОГО» И «МИРСКОГО» В ИСТОРИИ СЛОВА *ПРАВЕДНИК*

Историческая лексикология, семантико-стилистические эволюции, национальная культура, мировоззрение, духовные ценности.

Одним из самых древних фундаментальных семиотических принципов является поляризация понятий «сакральный» – «профанный» (К. Леви-Стросс, М. Элиаде, В.В. Иванов, В.Н. Топоров). Сакральную сферу содержательно наполняет всё, что человек относит к абсолютно ценностному; мирскую – то, что понимается как второстепенное, обыденное. Эта универсальная оценочно-смысловая шкала может быть названа мировоззренческой, поскольку о системе взглядов на мир индивидуума или сообщества можно судить по тому, каким содержанием наполняются и на какой уровень пирамиды ценностей возводятся понятия о явлениях окружающей действительности.

Процесс эволюции национального мировоззрения как элемент истории культуры народа воплощается в его языке (В. фон Гумбольдт, Ф.И. Буслаев, А.А. Потебня, В.В. Виноградов, Ю.С. Сорокин, Р.А. Будагов, Н.И. Толстой, Б.А. Ларин, В.В. Колесов, Ю.Н. Караулов, Н.Г. Комлев, А.Д. Васильев, Г.В. Судаков, И.А. Славкина и др.). Непосредственная связь лексического уровня языка с культурно-историческими процессами в обществе определяет значимость исследований в области исторической лексикологии. Изучение судеб слов, динамики их семантико-стилистических изменений важно не только в узколингвистическом смысле: результаты таких исследований позволяют воспроизвести трансформации идеологических систем прошлого и способствовать расшифровке так называемых культурных кодов цивилизации. Особенно интересны с этой точки зрения слова, относящиеся к сфере общественного сознания, семантика которых содержит сакральный компонент и оценку морально-нравственной стороны личности. Такая оценка в общественном сознании не постоянна и изменяется в зависимости от разнообразных социально-исторических причин и идеологии эпохи. К подобным словам относится, например, существительное *праведник*.

По данным **Словообразовательного словаря русского языка А.Н. Тихонова**, существительное *праведник* является производным от субстантивированного прилагательного *праведный* [Тихонов, 1985, с. 806]. Между производной и производящей единицами в данном случае словообразовательные отношения выстраиваются по синтаксическому типу деривации. Поскольку с точки зрения семантики при таком типе словообразовательных отношений никаких различий нет, мы будем говорить об этих словах совокупно. Тот факт, что словарь не отражает словообразовательной связи интересующей нас леммы со словом *правда* в современном русском языке, вероятно, можно объяснить формальной причиной, связанной с графическими и орфографическими реформами русского письма: написание слов **правда** и **правдѣдникѣ** в графике древнерусского языка показывает их близкое родство. Это подтверждают и этимологические словари.

В **Этимологическом словаре русского языка М. Фасмера** находим лексему *праведник* в статье слова *правда*: «**Правда**, укр. *правда*, блг. *праўда*, др.-русск., ст.-слав. **правѣда** βῆχαιοῦνη, βῆχαιοῦ, ἀλήθεια (Супр.) болг. правда – то же, а также в знач. «поголовье скота», сербохорв. прáвда «правда; тяжба», словен. *právdá* «правда», польск., в.-луж. *prawda*, н.-луж. *ršawda*. От **pravъ* (см. *правый*). Отсюда произведены *праведный*, др.-русск., ст.-слав., **правѣднѣ** ἀγιος, βῆχαιος (Супр.), *праведный*, диал. также «леший», задабривающее табуистическое название (Хаверс114), *праведник*, др.-русск., ст.-слав. **правѣдникъ** ἀγιος, βῆχαιος, μαρτύς, χριστοῦ (Супр.)» [Фасмер, 1964, с. 352].

В **Этимологическом словаре русского языка А.Г. Преображенского** интересующее нас слово находим в статье краткого прилагательного **правъ**, которое представлено как словообразовательная база для слов *правда* (в значении *истина*), а также для *праведник* и *праведный* (в значении *святой*). Относительно этимона мнения А.Г. Преображенского и М. Фасмера совпадают: «Относят к пра- (лат. *prō*, лит. *prõ*, инде.* *prō*); суф. -во- (инде. -*uo*-): пра-въ (инде. * *prō* -*uo*-s). Основное значение *какой должен быть*» [Преображенский, 1959, с. 121]. Таким образом, историческая словообразовательная последовательность такова: *прав(ый)* → *правда* → *праведный* → *праведник*.

Представляется немаловажным подробно рассмотреть содержание понятия, заключённого в анализируемой лексеме, в связи с его многозначностью. Объём понятия слова *праведный* включает обозначения всех положительных качеств личности: *честный, верный, милосердный, безгрешный, добросовестный, законопослушный* и т. п. Такая содержательная сложность объясняется важнейшим свойством древнерусского слова – «семантическим синкретизмом» [Колесов, 2004, с. 44–57]. Этому способствует и прозрачная «внутренняя форма» основы *-прав-*, о которой Н.К. Михайловский говорил: «Всякий раз, когда мне в голову приходит слова “правда”, я не могу не восхищаться его поразительной внутренней красотой. Кажется, только по-русски истина и справедливость называются одним и тем же словом и как бы сливаются в одно великое целое» [Зеньковский, 1991, с. 17]. Подобная красота идеи отмечается и у русского слова *подвиг* [Васильев, 1993, с. 77]. Кроме того, *праведник* относится к разряду оценочно-референтных слов, в ядро лексического значения которых входит оценочный компонент. Смысловая широта понятия порождает контекстную многозначность лексемы.

Так, уже в текстах Библии *праведность* понималась в достаточно широком смысле. О первом ветхозаветном праведнике сказано: «ходил Енох пред Богом» [Быт. 5; 22]. Эту краткую характеристику образа жизни св. Филарет Московский объясняет так: «...*хождение пред Богом*, или в живом чувствовании присутствия Божия;... соединение с Ним верою и любовью; ... подражание Ему и стремление к совершенству, сообразному с совершенством Отца Небесного;... пребывание под особенным покровом Его провидения и благодати» [Фаст, 2007, с. 185] Таким образом, в данном контексте это слово обозначает высшую степень **нравственности**, когда вся жизнь воспринимается человеком с особым чувством божественного вездеприсутствия: он «очами веры» как бы постоянно видит Бога и согласует с Ним свои мысли и поступки.

«Ной был человек *праведный* и непорочный в роде своём; Ной ходил пред Богом» [Быт. 6; 9]. Здесь слово *праведный* обозначает «нравственную чистоту и цельность» [ТБ, 1987, т. 1, с. 47].

«Авраам *поверил* Господу, и Он вменил ему это в *праведность*» [Быт. 15; 6]. В данном контексте основным признаком праведности названа верность Богу. Сказано, что Авраам «поверил Господу», а не «поверил в Господа». «Это разница между мировоззрением, вероисповеданием и личной верой, доверием, преданностью. Многие верят в Господа, но не многие верят Господу, вверяют себя Ему» [Фаст, 2007, с. 256]. В данном случае утверждается, что главная добродетель, оправдывающая человека перед Богом, – его **вера**. «Не взирая ни на свою старость, ни на бесплодство Сары, Аврам верит Божественному обетованию о рождении у него сына, и верит искренно и горячо, нисколько не рассуждая, и скептически не исследуя того, как же всё это может произойти» [ТБ, 1987, т. 1, с. 101]. Из приведённых цитат видно, что инвариантным признаком ветхозаветной праведности можно считать такое жизненное поведение, которое названо «хождением перед Богом» и представляет собой **единство веры и высокой нравственности**.

Новый Завет вносит в понятие праведности дополнительные признаки. В Евангелии *праведным* назван Иосиф-обручник: «Иосиф же муж Её, будучи *праведен* и не желая огласить Её, хотел тайно отпустить Её» [Матф. 1; 19]. «Будучи праведен – евр. цадик. Так назывались люди благочестивые, всегда **старавшиеся исполнять постановления закона**» [ТБ, 1987, т. 3, с. 36].

Иисус Христос в Нагорной проповеди предостерегает слушающих Его: «Ибо, говорю вам, если *праведность* ваша не превзойдет *праведности* книжников и фарисеев, то вы не войдёте в Царство Небесное» [Матф. V; 20]. В этих словах Христа противопоставлены два различных понимания праведности: христианская и фарисейская. Истинная праведность есть там, где есть единство сущности и явления: где верность Богу проявляется в делах (словах и поступках). Фарисейская праведность – внешняя, показная религиозность при отсутствии искренней веры. «Епифаний (Haeres. XIV) говорит, что члены партии называют себя саддукеями потому, конечно, что название происходит от слова *праведность*, ибо *оэдѹх* значит “праведность”. По этому объяснению фарисеи считали себя праведными и назывались *цаддикимъ*. Изменение в *цаддукимъ* могло произойти вследствие народной остроты. Саддукеи были немногочисленны во времена Христа, к ним принадлежали высшие лица церковной иерархии, они отличались угодливостью, жестокосердием и хитростью» [ТБ, 1987, т. 3, с. 58]. Фарисейскую праведность Христос называет лицемерием. Таким образом, новозаветные тексты дополняют понятие *праведности*, выработанное в Ветхом Завете, такими качествами, как **законопослушание** и **нелицемерие**. Весь Закон (заповеди) Божий Христос выразил одной фразой: «Возлюби Господа Бога твоего всем сердцем твоим, и всею душою твоею, и всем разумением твоим... и возлюби ближнего твоего, как самого себя» [Матф. XXII; 37–39]. В русском сознании этот смысл Божией заповеди соединился со смыслом общеславянского корня *-прав-* «какой должен быть» и оформился в существительное со значением лица *праведник* – человек, который любит Бога и людей (т. е. соблюдает заповеди Бога).

Рассмотрим эволюцию семантики слова *праведник* (*праведный*) в истории русского языка по лексикографическим данным.

В «Материалах...» И.И. Срезневского *праведник* толкуется однозначно: «праведный человек, исполняющий заповеди Божии» [Срезневский, 1958, с. 1360]. Здесь мы видим полное соответствие лексического значения исходному понятию: «исполняющий заповеди Божии» – это такой, который верит Богу, пос-

лушен Ему, т. е. нелицемерно «ходит пред Богом» и, следовательно, живет высоко нравственно. Словарная статья слова *праведный* содержит девять значений, только два из которых являются обозначениями лица, причём в первом примере лексема употреблена как эпитет к имени Иисуса Христа, а второе дублирует толкование лексем *праведник*: «— истинный: — От востока дньница възидеть, събираючи окрестъ себе ины многы звезды, ожидаючи слнца правьднааго, Христа Бога. *Нест. Жит. Феод. 2.* — праведный, исполняющій заповѣди Божьи — Въ истину члвк съ правьднъ бе (δῖχατος). *Лук. XXIII. 47. Остр. ев.* Аште правьдннй одьва сѣсется, то нечъстивыи и грешныи кѣде явиться. *Изб. 1073 г. л. 107.* Дши правьднннхъ въ руце Бжїи и не прикоснется ихъ мука. *Панд. Ант. XI в. л. 4.* Емоу же не правьднннхъ ради пришѣдшо, нъ грешнннхъ в покаание (δῖχατος). *Гр. Наз. XI в. 16.* Прїяти отъ него венець славы нетленна съ всеми праведными. *Илар. Зак. Благ. (Приб. тв. св. от. II. 249).* Очи Гїи на правьднныя и оуши Его въ молитву ихъ. *Нест. Жит. Феод. 24.* Бе бо Плакида мужъ праведенъ и млтвъ, елинъ же верою. *Нест. Бор. Гл. 6.* Праведнымъ вечныи покои, а грешникомъ вечную муку. *Грам. Алекс. Митр. 1356 г.*» [Там же]. Этот лексико-семантический вариант со значением лица морфологически является субстантивированным прилагательным. Он вторичен по отношению к остальным значениям, обозначающим разнообразные качества и признаки. Приведем примеры сочетаемости этих значений: *верный, безобманный* (мерило праведное); *справедливый* (Судь... правьднъ есть); *направляющий к правде, к добру* (единъ (ангел) правьдннн); *добродетельный, согласный с заповедями Божьими* (праведное житіе); *священный* (евангелие праведное); *пристойный, должный* (праведно Тя пети); *относящийся к суду* (цркви его в правьдное влекоме). Сочетаемость слова конструктивно ограничена (им. прил.+ им.сущ.) и тематически замкнута. Вероятно, *праведный* и *праведник* в данном значении возникли в русском языке в эпоху Православного Просвещения Руси, т. к. все 25 примеров-иллюстраций в словарных статьях у И.И. Срезневского принадлежат конфессиональным текстам. Во всех значениях явно или опосредованно, через контекст, присутствует сема *Бог*, потому что «правда всегда Божья, она сродни благодати и святости» [Колесов, 2004, с. 523]. Эта сакральная сема является интегральной в структуре лексического значения анализируемого слова.

Материалы **Словаря русского языка XI–XVII веков** подтверждают эти выводы. Все контексты употреблений слова здесь тоже религиозной тематики, но при этом в дефиниции отсутствует именование интегральной семы: «Праведник, благочестивый человек» [СлРЯ XI–XVII, 1992, с. 102]. Вероятная причина такой формулировки – историческая обстановка, в которой создавался словарь: стремление избежать религиозные термины в объяснении слов было одной из особенностей советской лексикографии. Данная словарная статья в этом отношении особо показательна, т. к. в формулировке его толкования отсутствует самая главная единица смысла – сема «Бог». Подобная формулировка обедняет семантику слова и не вполне соответствует приведенным иллюстрациям. Словарная статья слова *праведный* содержит 33 примера-иллюстрации – ценный материал для наблюдений. 29 контекстов из 33 – религиозного содержания. Интересно, что в контекстах мирского содержания сакральность лексем сохраняется. Например: «И неудобъ избегнути... праведного и безмезднаго суда. Хрон. Г. Амарт., 99. XIII–XIV вв. ~ XI в.; И вели, государь, у нихъ приходные книги и росходные книги, чорные и белые, взятии и

дати праведной счот передь своимъ государевымъ воеводою. Арх. Стр. II, 317. 1614 г.; И они, государь... о том праведного сыску не учинили (Отп. Геронтия). Суб. Мат. III, 37. 1663 г.» [СлРЯ XI–XVII вв., 1992, с. 104]. В первом примере сочетание «праведный суд», вероятно, ассоциировалось с Божьим судом, который только и может быть праведным. А остальные случаи объясняются, по-видимому, тем, что Православие в средневековой Руси было не только религией, но и мировоззрением [Зеньковский, 1991, с. 32]. Оно было важнейшим определяющим и регулирующим фактором всех общественных отношений. Церковное и мирское сосуществовало в жизни как неразрывное единство. Поэтому в текстах, мирских по содержанию, естественно и уместно присутствовала сакральная лексика.

В **Словаре Академии Российской** лексема объясняется однозначно, как термин: «Праведникъ, ка, с. м. 2 скл. Кто благочестивым житиемъ угодил Богу. Творяй правду, праведникъ есть. 1 Иоан. 3. 7. Въ память вечную будетъ праведникъ. Псал. III. 6» [САР₂, 23]. Толкование и иллюстрации постулируют принадлежность слова к сакральной сфере.

Проанализированные материалы показывают, что до XIX века исконно русское слово *праведник* (*праведный*) бытовало в языке в его основном сакральном значении.

В **Толковом словаре В.И. Даля** *праведный* и *праведник* помещены в статье слова *правый*, после *правды*. «**Праведный**, оправданный житием, правдивый на деле, безгрешный... **Праведникъ, -ница**, праведно живущий, во всем по закону Божью поступающий, безгрешникъ». [Даль, 1955, с. 380]. В толкования введён компонент «безгрешник» и синонимичный ему «оправданный житием». В пословицах, иллюстрирующих толкования, выражается народное амбивалентное понимание смысла анализируемых слов. В этом понимании сочетаются, с одной стороны, осознание идеала и стремление к нему: *Творяй правду праведник есть. У праведна мужа душа красавица. Для праведных у Бога места много. Не стоит город без святого, селение без праведника*. С другой стороны, понимается недостижимость заданного в слове жизненного образца: *Нет перед Богом праведника; Ни праведный без порока, ни грешный без покаяния*; Во всех этих пословицах анализируемые лексемы сохраняют сакральность.

В.И. Даль фиксирует два чисто «мирских» контекста со словом *праведник*: *Не нужны нам праведники, а нужны угодники (т. е. нам угождающие). Праведно живут: с нищего дерут да на церковь кладут*. Эти примеры говорят о том, что слово в народном употреблении подвергается «обмирщению». Можно предположить, что ко времени издания словаря процесс семантической секуляризации уже довольно активно затронул значение анализируемого слова, т. к. «мирские» значения успели оформиться в устойчивые высказывания (пословицы) и закрепиться в памяти носителей языка. Вероятно, начало этого процесса совпадает с переменами в общественном сознании народа в XVIII веке, а может быть, и ещё раньше. «XVIII век в России есть век “секуляризации”. В это время возникает самостоятельная светская культура, уже не имеющая связи с церковным сознанием... Прежнее единство культуры разбивается... и выявляется то, что давно (уже с конца XVI века и особенно в XVII веке) происходило в недрах русской жизни» [Зеньковский, 1991, с. 55].

Из **Словаря языка Пушкина** узнаём, что лексема *праведный* в интересующем нас значении (для обозначения лица) употребляется пять раз в прямом смысле. Существительное *праведник* поэт употребил в своём творчестве только

два раза: один раз в речи Бориса Годунова в прямом значении: «Борис: О праведник! О мой отец державный! Воззри с небес на слезы верных слуг И ниспосли тому, кого любил ты, священное на власть благословенье: Да правлю я во славе свой народ, Да буду благ и праведен как ты» [СЛЯП, 1956, с. 634]. Второе употребление словарь относит к переносному значению: «О юный праведник, избранник роковой, О Занд, твой век угас на плахе; Но добродетели святой Остался глас в казнённом прахе». Это строфа из стихотворения «Кинжал», в котором Пушкин воспеваёт борца за свободу немецкой молодежи Карла Людвиг Занда, вошедшего в историю Германии как убийца литератора и политика Коцебу и по суду казнённого. Поэт называет *праведником* человека, «поднявшего руку на брата». С точки зрения русской ментальности такое употребление слова, бесспорно, имеет переносное значение. Но Пушкин выражает здесь свою высокую оценку поступка Карла Занда, используя сакральную лексику (*праведник, избранник, святая добродетель*) во всей полноте её смысловых признаков. При этом происходит оценочная перемаркировка смысла, которая смешивает сакральное и мирское, нравственное и политическое. Такое употребление слова для того периода истории России было, вероятно, окказиональным. Данные словарей В.И. Даля и языка Пушкина, таким образом, фиксируют начальный этап секуляризации лексемы, когда у неё расширяется сфера употребления и происходит смещение семантики с однозначной традиционно сакральной в сторону мирской многозначности.

Первый большой советский **Толковый словарь русского языка под ред. Д.Н. Ушакова** содержит два лексико-семантических варианта прилагательного *праведный* с пометами *книжн. устар.* (ср.: в Словаре русского языка XI–XVII веков – 11 значений). Среди них субстантивированной формы нет.

Лексема *праведник* представлена следующим образом: «Праведник, а. м. Человек, живущий согласно заповедям, моральным предписаниям какой-нибудь религии. // Человек, в своих поступках, в своём поведении ни в чём не погрешающий против требований нравственности. *О, праведник! о мой отец державный!* Пушкин» [СУ, 1938, с. 691]. Словарь фиксирует основное значение слова, снабжая его пометами, постулирующими выход из активного запаса языка. В формулировке значения отсутствует стержневой ранее компонент семантики. Как уже отмечалось выше, исключение религиозных терминов из толкования слов являлось особенностью словарных дефиниций советской лексикографии. Нет и примера использования слова в речи. Вероятно, это должно подтвердить информацию помет о переходе слова в пассивный запас.

Однако словарная статья содержит объяснение ещё одного значения, оформляя его как оттенок устаревшего: «Человек, в своих поступках, в своём поведении ни в чём не погрешающий против требований нравственности». Отсутствие помет говорит о его активном бытовании в языке, однако иллюстрация к такому толкованию отсутствует. Цитата из поэмы Пушкина «Борис Годунов», которая предложена в качестве речевого примера, не соответствует дефиниции. Место смыслового ядра, принадлежащее в первоначальном значении семе «Бог», занимает сема «нравственность». При таком толковании лексемы происходит её семантическая деформация. Сакральное по своей внутренней форме слово, воспринимаемое славянским подсознанием в первобытном своём значении «*какой должен быть*», лишается всякой связи с традиционной религиозной константой и наполняется мирским содержанием в соответствии с аксиологией советского мировоззрения.

Большой и Малый академические словари продолжают отмечать развитие семантики (или формировать её) в соответствии с вектором секуляризации.

Из БАС₁ узнаём, что лексема однозначна, но имеет оттенок значения и входит в устойчивое словосочетание. Основное значение представлено без помет: «*Праведник*, а. м. Человек, строго придерживающийся заповедей, моральных предписаний какой-либо религии» [БАС₁, 1961, с. 12]. Данное толкование включает компоненты религиозного содержания (*религия, заповеди*), но не имеет сакральной окраски, потому что в середине XX века религиозные понятия, в соответствии с догматами официально-государственной идеологии, сопровождались негативной оценкой. Соответствующие слова бытовали в языке с презрительно-ироничной коннотацией. Наиболее ярко отрицательная оценочность проявляется в подборе примеров-иллюстраций через сочетаемость слов: «Проходили через деревню разные бродячие люди, странники, рассказывали разные небылицы о праведниках, которые бежали от мирской суеты. Гладков, Повесть о детстве, 24». Ещё выразительнее звучит эта оценка в примере к «мирскому» оттенку значения: «О человеке, ни в чём не погрешающем против правил нравственности. Молодое лицо доктора носило явные следы усиленного пьянства. Впрочем, и вся остальная компания не напоминала праведников. Мам.-Сиб. Хлеб, II, 4.» Устойчивое сочетание, которое фиксирует словарь, (*спать*) *сном праведника* не сопровождается пометами, несмотря на то что имеет ярко выраженную коннотацию иронии.

В МАС₂ лексема представлена как многозначная. Первое значение (без помет) обнаруживает абсолютное сходство с первой дефиницией из БАС₁. Второе значение оформлено так: «2. *перен., обычно ирон.* Тот, кто в своих действиях руководствуется принципами справедливости, честности, не нарушает правил нравственности» [МАС₂, 1983, с. 352] Помета, отмечающая ироническую окраску у «мирского» варианта значения, вероятно, свидетельствует о том, что содержательные компоненты лексемы (*справедливость, честность, нравственность*) исключаются из системы ценностей носителей языка.

Анализ материалов русской лексикографии советского периода показал, что семантика слова *праведник* в обстановке атеистической идеологии претерпевает существенные эволюции. Важнейший смысловой компонент *Бог* вытесняется из словарных дефиниций, что лишает слово его национально-традиционной сакральной константы. В результате этого повреждается смысловое ядро лексемы, в ее семантической структуре остаются лишь вторичные, периферийные компоненты. Происходит разделение формы и содержания. Лишенная смыслового корня лексема получает ироническую окраску и постепенно перестаёт быть востребованной в речи. Пример истории слова *праведник* наглядно показывает механизм влияния государственной идеологии на язык и, следовательно, на сознание его носителей. Отсюда понятно, почему Ленин в первые годы после революции поставил вопрос о необходимости создания нового толкового «словаря советской эпохи»: толковый словарь – «часть инструментария, предназначенного для программирования и стимуляции индивидуального и общественного сознания и поведения» [Васильев, 1997, с. 12].

Библиографический список

1. Васильев А.Д. Введение в историческую лексикологию русского языка. Красноярск, 1997.
2. Васильев А.Д. Динамика слова в истории русского языка. Красноярск, 1993.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 3. М., 1955.
4. Зеньковский В.В. История русской философии. Париж: YMCA PRESS, 1848; Л.: ЭГО, 1991.
5. Колесов В.В. Слово и дело: Из истории русских слов / Филологический факультет Санкт-Петербургского государственного университета. СПб., 2004.
6. Преображенский А.Г. Этимологический словарь русского языка. М., 1959. Т. 2.
7. Словарь Академии Российской, по азбучному порядку расположенный (САР). Спб., 1822. Ч. 4.
8. Словарь русского языка: в 4 т. (МАС). М., 1981. Т. 3.
9. Словарь русского языка XI–XVII вв. (СлРЯ XI–XVII вв.). М., 1985. Вып. 19.
10. Словарь современного русского литературного языка (БАС). М., 1961. Т. 11.
11. Словарь языка Пушкина (СЛЯП). М., 1956. Т. 3.
12. Срезневский И.И. Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам. М., 1958. Т. 1.
13. Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка. М., 1985.
14. Толковая Библия, или Комментарий на все книги св. Писания Ветхого и Нового Завета (ТБ): в 3 т. Пб., 1911–1913. Т. 1, 3. Второе издание. Стокгольм, 1987.
15. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова (СУ). М., 1938. Т. 3.
16. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. М., 1964. Т. 3.
17. Фаст Г. Этюды по Ветхому Завету. Руководство к изучению Священного Писания. Красноярск: Енисейский благовест, 2007.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПИРОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ В СВЕТЕ ТЕОРИИ ПОЛЯ

Сопоставительное терминоведение, полевое моделирование, пирология, упорядочение терминов.

В последнее время при системном изучении лексики подязыков различных наук, производств, промыслов и занятий все большее распространение получает полевая модель системы языка [Уфимцева, 1961; Щур, 1974; Караулов, 1976; Гринев, 1993], которая позволяет описать микроструктурные взаимодействия слов, происходящие на уровне семантики в разных аспектах языковой системы. Соотнесение термина со своим полем, где структурно-системные связи организованы особым образом, способствует его правильному пониманию и обеспечивает правильный выбор иноязычного термина-эквивалента в процессе перевода терминов с одного языка на другой.

Сегодня термин «терминополе» относится к числу тех, которые до сих пор не находят однозначного понимания среди терминологов. Не вдаваясь в рамках данной работы в дискуссионный вопрос о необходимости и правомерности его выделения, отметим, что понятие терминополя привлекается нами для установления связей между элементами терминосистемы, т. е. для ее моделирования. Мы принимаем точку зрения Л.А. Морозовой, в соответствии с которой «терминополе – это унифицированная по системному основанию многоуровневая классификационная структура, объединяющая термины сферы однородной профессиональной деятельности» [Морозова, 1996, с. 49; Морозова, 2004, с. 92].

Наиболее полное описание понятийного аппарата дисциплины можно дать, сконструировав логико-понятийную модель. Метод компонентного анализа в его дефиниционном варианте позволяет установить поля, а также выявить семантические отношения, которые, с одной стороны, связывают термины внутри полей, субполей и микрополей, а с другой – все эти подразделения – в единое терминологическое поле. В нашем исследовании для построения логико-понятийных полей пирологической науки, терминологический аппарат которой ранее не вовлекался в лингвистический анализ, мы придерживались следующей стратегии.

Выделяли суперполя и крупные поля, субполя и микрополя на основе понятийного членения предмета исследования пирологии, на основе внеязыковой обусловленности связей между лексемами через использование компонентного анализа посредством дефиниций и построение логико-понятийных схем на русском и английском языках. Осуществляли группировку конкретных терминов через их сопоставление в пределах микрополей с учетом их родо-видовых отношений, синонимичности (абсолютной, относительной), антонимичности, омонимичности, паронимичности, ложной мотивированности и пр. Исследовали значения терминов путем их сравнения со значениями других терминов того же терминополя как внутри русского языка, так и в сопоставлении с английским языком. Главная

задача такого анализа – вскрыть все возможные особенности функционирования изучаемой терминологии и предложить варианты решения назревших проблем по упорядочению терминологии.

Принципиальная понятийная структура пирологии в русском языке изоморфна ее структуре в английском языке и состоит из четырех терминопольей («Природа пожаров», «Управление пожарами», «Последствия пожаров», «Использование положительной роли огня») и 15 терминологических субполей, которые, в свою очередь, делятся на микрополя. В основе выделения нами самых крупных терминопольей лежит определение исследуемой науки, сформулированное отцом-основателем российской пирологии профессором И.С. Мелеховым: «Лесная пирология – наука о природе лесных пожаров и вызываемых ими многообразных изменениях в лесу; она разрабатывает методы борьбы с лесными пожарами, с их отрицательными последствиями, а также определяет пути и возможности использования положительной роли огня в лесном хозяйстве» [Мелехов, 1965, с. 5].

Для примера рассмотрим субполе «Растительные горючие материалы» (РГМ), которое входит в терминополье «Природа лесных пожаров». Оно представлено 249 русскими и 256 английскими терминами. Перечень всех терминов и их логико-понятийные схемы в рамках статьи мы привести не можем, поэтому ограничимся лишь отдельными примерами.

Кроме общих лесохозяйственных словарей в качестве источников исследования субполя «РГМ» для отбора терминов методом сплошной выборки привлекались специальные труды по пирологии, которые содержат богатый терминологический материал и существенно дополняют словник пирологической лексики [Англо-русский и русско-английский..., 1998; Волокитина, Софронов, 2002; Курбатский, 1972; Лесное хозяйство, 2002; Glossary of forest..., 2003; Glossary of wildland..., 2007; The Dictionary of Forestry, 1998].

В субполе «РГМ» входит часть специальной лексики из лесоводства – науки, на базе которой сформировалась лесная пирология (микрополе «Термины лесоводства»). На вершине иерархии моделируемого микрополя находится термин *лес / forest*, выражающий основное комплексное понятие совокупности различных экосистем (лесных, степных, тундровых и т. п.), по которым возможно распространение природных пожаров. Поскольку границы понятия *лес* пока в лесной науке точно не определены, на практике российские ученые пользуются понятиями *насаждение* или *биогеоценоз*, границы которых были определены В.Н. Сукачевым в 1940 г. Зарубежные ученые предпочитают использовать термины *экосистема / ecosystem*, *лес / forest* и *древостой / stand*, которые будут рассмотрены ниже. Компонентами насаждения, природа горения которых изучается в пирологии, являются: *древостой / stand*, *подрост / sapling*, *подлесок / understory*, *напочвенный покров / ground cover* и *почва / soil*. Они и служат ядерными понятиями и терминами, привлеченными из лесоводства, для рассматриваемого микрополя. Остальные термины можно отнести к периферии микрополя.

Центральным микрополем субполя «Растительные горючие материалы» является классификация РГМ. Причем в России, США и Канаде существуют самобытные классификации, между терминами которых невозможно найти прямых переводных соответствий. И наконец, в третьем микрополе можно выделить термины, которые характеризуют структуру, водно-физические свойства и химические характеристики РГМ.

Вслед за С.В. Гриневым [1993, с. 109] будем придерживаться следующей терминологии: называть терминами-синонимами термины одного языка с тождественным (абсолютные синонимы) или подобным (условные синонимы) значением и эквиваленты – разноязычные термины с тождественным (абсолютные эквиваленты) или подобным (условные эквиваленты) значением. Абсолютные синонимы будем подразделять на варианты, полученные вариацией формы термина, и дублиеты – абсолютные синонимы с различной формой. Английские эквиваленты в структуре рассматриваемого нами субполя представлены через косую черту и подразделяются на абсолютные эквиваленты, условные эквиваленты (выделены подчеркиванием) и переводные эквиваленты отсутствующих в одном из языков терминов (отмечены звездочкой). Абсолютные синонимы представлены в структуре микрополей посредством знака равенства, относительные синонимы разграничены точкой с запятой.

Характерным видом связи для терминов субполя «Растительные горючие материалы» является пересечение, т. е. такая связь, при которой два или более наименований имеют как общие, так и различные семы [Полевые структуры..., 1989, с. 34]. В таких отношениях, например, находятся термины (условные синонимы) *экосистема* / *ecosystem* и *биогеоценоз* / *biogeocenosis* (МП 0 в МП «Термины лесоводства»). Эти термины объединяет общее значение «сообщество живых существ и среда их обитания». Различаются же они семой «размер» и «пространственное ограничение». Так, экосистема – безразмерное понятие, применяемое к разным по сложности и размерам объектам. Биогеоценоз – это только наземное образование, ограниченное в пространстве однородностью природных условий. Отсюда любой биогеоценоз является экосистемой, но не всякую экосистему можно назвать биогеоценозом. В западной научной литературе широкое распространение получил термин *экосистема*, и сейчас наблюдается экспансия этого термина в российской литературе, что зачастую приводит к экстраполяции результатов, полученных на очень ограниченных территориях, на более высокие экосистемные уровни.

Основная связь в рассматриваемом субполе родо-видовая или гиперо-гипонимическая. Термин-гипероним *древостой* / *stand* «совокупность деревьев, являющихся основным компонентом насаждения» связан с многочисленными видовыми наименованиями, которые, кроме гиперсеммы «совокупность деревьев», включают одну или более конкретных сем, например, «возраст»: *одновозрастный древостой* / *even-aged stand* – условно одновозрастный *древостой* / эквивалент отсутствует (*conventionally even-aged stand**) – *разновозрастный древостой* / *uneven-aged stand*; *all-aged stand* (досл. «всевозрастный»); *multi-aged stand* (досл. «многовозрастный»). Здесь интересно отметить явление относительной синонимии между английскими терминами (*uneven-aged stand*; *all-aged stand*; *multi-aged stand*) и явление относительной эквивалентности, если сопоставить пересечения лексических значений терминов между языками. Все термины данного ряда отличаются семой «колебания возраста между деревьями», что выражается классами возраста. Графически это можно представить в виде таблицы (табл. 1).

Кроме родо-видовой связи, в рассмотренных выше примерах явно прослеживаются антонимические отношения.

Таблица 1

Колебания в классах возраста в древостоях

Колебания в классах возраста	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	∞
Одновозрастный	///	///							
Условно-одновозрастный			///	///					
Разновозрастный					///	///	///	///	///
Even-aged («одновозрастный»)	///	///	///						
Uneven-aged («разновозрастный»)						///	///	///	///
Multi-aged («многовозрастный»)					///	///	///	///	///
All-aged («всевозрастный»)	///	///	///	///	///	///	///	///	///

1. Комплементарность – антонимическая связь, где шкала противопоставления представлена двумя членами, которые как бы дополняют друг друга, при этом отрицание одного дает значение другого, например: *полное сгорание / complete combustion – частичное сгорание / incomplete combustion*, *пламенное горение (активное / пассивное) / flaming combustion* (эквивалент отсутствует *active* / passive**) – *беспламенное горение (закрытое / открытое) / smouldering combustion; glowing combustion* (эквивалент отсутствует *open* / closed**).

2. Контрарность – антонимическая связь, которая дает представление о постепенном изменении какого-либо признака или свойства и в экстралингвистическом плане сближается с синонимической градуальной связью, например: *высокополнотный древостой – среднеполнотный древостой – низкополнотный древостой*, *редкий древостой – древостой средней густоты – густой древостой*, *открытые насаждения – умеренно сомкнутые насаждения – сомкнутые насаждения*. При сопоставлении этих рядов комплементарных антонимов с английским языком возникает определенная трудность, связанная с лишь частичным пересечением значений русских терминов-гиперонимов *полнота древостоя* и *густота древостоя* и английского термина-гиперонима *density* (досл. «густота»). Сопоставление лексических значений терминов русского и английского языка можно представить в виде рисунка (рис. 1).

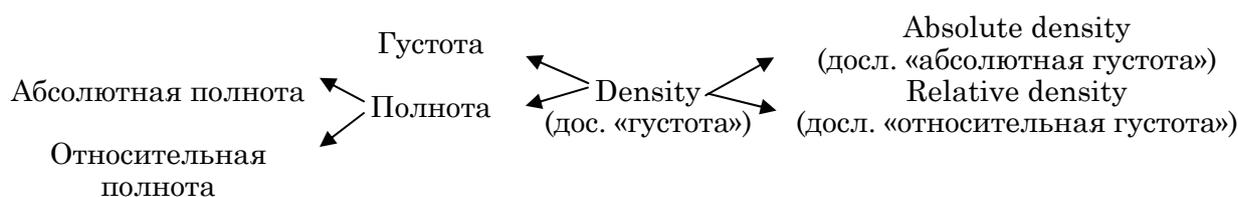


Рис. 1. Сопоставление лексических значений терминов «густота», «density», «полнота»

Понятие «густота» в английском языке может быть выражено и количеством деревьев на единице площади, чему соответствует русский термин *густота*, и суммой площадей сечения стволов деревьев, чему соответствует русский термин *полнота*. Если найти соотношение количественно измеренного параметра данного насаждения с тем же параметром нормального (стандартного) насаждения, то получится относительный параметр (например, *относительная полнота*). В русском языке *густота* не подразделяется на абсолютную и относительную, как полнота, тогда как в английском языке такое деление возможно, судя по значению термина *густота*. В пирологической литературе при описательной характеристике древос-

тоев часто указывают: *low-density stand* (досл. «древостой низкой густоты») или *high-density stand* (досл. «древостой высокой густоты»). Если при этом количественные параметры не указываются, то практически невозможно представить себе, как выглядит лес. А все потому, что понятия *густоты* и *полноты* не всегда находятся в прямо пропорциональной зависимости, например, сравните две возрастные стадии одного и того же насаждения, представленные в таблице 2.

Таблица 2

Характеристика древостоев разного возраста по густоте и полноте

	Густота, шт. / га	Полнота	
		абсолютная	относительная
Молодняк	15 000	>	1
Спелый древостой	1 000	<	1

То есть густота может быть большой (много деревьев по количеству), но сами деревья могут быть очень тоненькими, и тогда полнота будет низкой. И наоборот, деревьев на площади может быть немного, но их поперечные сечения (т. е. диаметр) большие, и тогда полнота будет достаточно высокой. А по-английски и первый, и второй случаи характеризуются одним термином, правда, выбор в пользу редкого или густого древостоя при несовпадающих оценках по разным параметрам совсем не очевиден.

И несколько слов необходимо сказать о понятии сомкнутости насаждения, которая может выражаться в *сомкнутости полога* (*canopy cover*) и в *сомкнутости крон* (*crown cover*). Необычным для нас открытием стал тот факт, что эквивалентные пары русских и английских терминов на самом деле находятся в близких к антонимическим отношениях. *Полог* – это гипероним термина *крона* и означает совокупность крон деревьев в насаждении. В русском языке *сомкнутость полога* выражается отношением площади покрытия пологом поверхности к площади самой поверхности без учета наложения одних крон деревьев на другие (т. е. не может быть больше единицы). Тогда как в английском языке *сомкнутость полога* отражает наложения крон деревьев разных древесных ярусов и может быть больше единицы, что соответствует значению русского термина *сомкнутость крон*. В результате абсолютные эквиваленты по лексической форме становятся абсолютными антонимами по понятийному значению. Представим вышеизложенное в схеме. Условно изобразим площади проекций крон деревьев в виде окружностей (вид сверху) и примем площадь непересекающихся частей окружностей за 3 условные единицы, а площадь пересечений – за 1 условную единицу и сопоставим численные выражения русских и английских терминов (рис. 2).

Термины	Их количественное выражение (по схеме)
Сомкнутость крон	9
Сомкнутость полога	5
Crown cover (досл. «сомкнутость крон»)	5
Canopy cover (досл. «сомкнутость полога»)	9

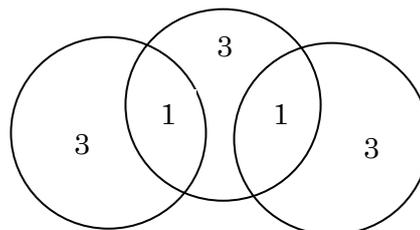


Рис. 2. Сопоставление лексических значений терминов «сомкнутость крон» и «сомкнутость полога» в графическом изображении

3. Контрадикторность – антонимическая связь, противопоставляющая специальные наименования, которые выражают противоположную направленность свойств, признаков, состояний денотата. Например, оппозиция *поддерживающие горение горючие* и *неподдерживающие горение горючие* не является абсолютной. Приставка не- в данном случае лишь отрицает признак, обозначенный термином *поддерживающие горение горючие*, поскольку горючие могут также быть *проводниками горения, задерживающими горение и не участвующими в горении*.

В исследуемом нами терминологическом субполе также были выделены партитивные отношения, отношения синонимии, вариатности, семантического схождения (тяготение, реминисцентная, инструментальная, темпоральная и локальная связи).

В рассмотренных нами системных связях не случайно отсутствует описание полисемичных и омонимичных отношений. Дело в том, что данные отношения существуют не в сопоставлении с другими терминами того же терминополья, а внутри одного и того же термина или формы термина и обычно реализуются между разными терминопольями или терминосистемами. С другой стороны, однозначность термина, понимаемая как строгое соответствие термина представленной дефиниции в пределах конкретного терминополья, по своей природе условна [Котелова, 1979, с. 125], допускает множественность интерпретаций, а значит, и является основанием многозначности термина [Алексеева, 1998, с. 39].

Таким образом, сопоставительный анализ пирологической терминологии на примере субполя «Растительные горючие материалы» в русском и английском языках выявил существенные расхождения в особенностях членения научных понятий и наличие лакун. Рассмотренное субполе репрезентирует своеобразную структуру данного раздела пирологии как по вертикальной оси, так и по горизонтальной: глубоко развитые отношения иерархического подчинения между терминами свидетельствуют о высокой степени структурированности, связности и изученности объекта в имеющейся системе знаний о нем, а горизонтальные ряды пирологических терминов доказывают относительный изоморфизм между системой понятий и соответствующей ей системой терминов.

Библиографический список

1. Алексеева Л.М. Проблемы термина и терминообразования: учеб. пособие по спец. курсу. Пермь, 1998. 120 с.
2. Англо-русский и русско-английский лесотехнический словарь / сост. Д.В. Можяев, Б.Н. Новиков, Д.М. Рыбаков. М.: Руссо, 1998. 857 с.
3. Волокитина А.В., Софронов М.А. Классификация и картографирование растительных горючих материалов. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2002. 314 с.
4. Гринев С.В. Введение в терминоведение. М.: Московский Лицей, 1993. 309 с.
5. Караулов Ю.Н. Общая и русская идеография. М.: Наука, 1976. 355 с.
6. Котелова Н.З. К вопросу о специфике термина // Лингвистические проблемы научно-технической терминологии. М., 1979. С. 122–126.
7. Курбатский Н.П. Терминология лесной пирологии // Вопросы лесной пирологии. Красноярск: ИЛиД СО АН СССР, 1972. С. 171–231.
8. Лесное хозяйство: Терминологический словарь / под ред. А.Н. Филипчука. М.: ВНИИЛМ, 2002. 480 с.

9. Мелехов И.С. Лесная пирология и ее задачи // Современные вопросы охраны лесов от пожаров и борьба с ними. М.: Лесная промышленность, 1965. С. 5–25.
10. Морозова Л.А. Терминознание: Основы и методы. М.: ГНО «Прометей» МПГУ, 2004. 144 с.
11. Морозова Л.А. Теория и практика построения терминологических полей // Терминоведение. 1996. № 1–3. С. 49–50.
12. Полевые структуры в системе языка / под ред. З.Д. Попова. Воронеж, 1989. 197 с.
13. Уфимцева А.А. Теории «семантического поля» и возможности их применения при изучении словарного состава языка // Вопросы теории языка в современной зарубежной лингвистике. М.: Наука, 1961. С. 30–63
14. Щур Г.С. Теория поля в лингвистике. М.: Наука, 1974. 255 с.
15. Glossary of forest fire management terms / Canadian Interagency Forest Fire Centre. – Manitoba, 2003. 62 p.
16. Glossary of wildland fire terminology. National Wildfire Coordinating Group Incident Operations Standards Working Team, 2007. 186 p. This publication is published electronically by NWCG on the NWCG Web site at URL: <http://www.nwcg.gov>
17. The Dictionary of Forestry / John A. Helms, editor. Bethesda, MD: The Society of American Foresters, 1998. 210 p.

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Д.Н. Жаткин, А.А. Рябова

К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕРПРЕТАЦИОННОМ ПОТЕНЦИАЛЕ БАЛЛАДЫ РОБЕРТА САУТИ «ИНЧКАПСКИЙ РИФ»

(НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВОДОВ Ф.Б. МИЛЛЕРА И А.П. ДОБРОХОТОВА)¹

Русско-английские литературные связи, английский романтизм, поэзия, баллада, художественный перевод, традиция, компаративистика, межкультурная коммуникация.

Баллада Роберта Саути «The Inchcape Rock» («Инчкапский риф», 1801), в основу сюжета которой была положена история пирата Ральфа (Ralph), развлечения ради срезавшего колокол, вывешенный аббатом Абербротока (Abbot of Aberbrothok) для предупреждения моряков об опасности столкновения с рифом в бурю, и впоследствии поплатившегося за свой поступок (он сам стал жертвой морской пучины), была впервые переведена на русский язык в 1858 г. Ф.Б. Миллером и напечатана под заголовком «Ингкапский риф». Позднее в № 12 «журнала для детей и юношества» «Товарищ» за 1901 г. был опубликован перевод А.П. Доброхотова «Ингкапский риф», послуживший своеобразным дополнением к помещенной в № 40 и 41 этого журнала за 1900 г. статье «На маяках», содержавшей упоминания об Ингкапском рифе и разбойнике Ральфе.

В балладе Саути много описаний природы, так или иначе соприкасающихся с душевным состоянием главного героя, причем природа либо соперничает ему, либо намеренно остается равнодушной к его чувствам. В частности, в эпизоде первой встречи пирата Ральфа с Инчкапским рифом, завершившейся срезанием и потоплением колокола, природа не ощущает приближения беды, которую несет безрассудный пират, что подчеркивается нарочитыми упоминаниями о безмятежности моря, неподвижности пиратского судна, беззвучии слабых ударов волн: «No stir in the air, no stir in the sea, – / The ship was as still as she could be; / Her sails

¹ Статья подготовлена по проекту НК-73(3) П «Проведение поисковых научно-исследовательских работ по направлению «Филологические науки и искусствоведение» в рамках мероприятия 1.2.1 Программы», выполняемому в рамках мероприятия 1.2.1 «Проведение научных исследований научными группами под руководством докторов наук» направления 1 «Стимулирование закрепления молодежи в сфере науки, образования и высоких технологий» федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы (госконтракт №П1304 от 01.09.2009).

from heaven received no motion; / Her keel was steady in the ocean. / Without either sign or sound of their shock, / The waves flowed over the Inchcape rock; / So little they rose, so little they fell, / They did not move the Inchcape bell» [Poetry, 1924, с. 153] (Тихо в небе, тихо на море, – / Корабль был настолько неподвижен, насколько мог; / Его паруса небеса не побуждали к движению; / Его киль был непоколебим в океане. / И без признака и без звука удара / Волны шли над Инчкэпским рифом; / Так слабо они вздымались, так слабо они спадали, / Они не тревожили Инчкэпский колокол).

Если в английском оригинале все глаголы употреблены в прошедшем времени, что свидетельствует о завершенности действия, то в русском переводе Ф.Б. Миллера использован характерный прием употребления настоящего времени в значении прошедшего, придающий повествованию эмоциональность и создающий иллюзию изменяющейся реальности: «День ясен; отрадная тишь над волной; / Суда и матросы вкушают покой; / Живой ветерок в парусах не играет, / И киль без движенья в воде отдыхает. / Свирепый Инчкэпский не пенится риф; / Его покрывает волною прилив; / И там, среди вод безмятежного лона, / Не слышно теперь колокольного звона» [Миллер, 1968, с. 373–374]. Экспрессивность приведенного поэтического фрагмента призвана создать впечатление возвышенного благородства несколько идеализированного морского пейзажа, на фоне которого, казалось бы, не может произойти ничего, что способно разрушить безмятежное спокойствие.

Поэтический перевод Ф.Б. Миллера передает не только замысел Саути, но и чувства самого переводчика, вызванные восприятием английского оригинала. Раскрывая собственные переживания, привнося в описание свое видение событий, русский интерпретатор прибегает к использованию различных художественных средств, в частности, вводит новые эпитеты, метафоры, использует прием олицетворения, а также дополняет перевод отсутствующими в оригинале художественными деталями, опускает отдельные нюансы описания. Например, в одном из самых ярких фрагментов английского стихотворения, посвященном воссозданию морского пейзажа в штиль и шторм, Саути использует только два эпитета – «perilous rock» («опасный риф») и «warning bell» («предупреждающий об опасности колокол»), тогда как в интерпретации Миллера находим: «день ясный», «отрадная тишь», «живой ветерок», «свирепый риф», «безмятежное лоно», «бездна кипучая», что является небольшой частью многочисленных эпитетов, употреблявшихся переводчиком.

А.П. Доброхотов, ориентировавшийся при переводе на детскую аудиторию, был движим стремлением к воссозданию наиболее ярких художественных деталей и образов, способных с самого начала приковать читательское внимание, придавал изображению романтично-сказочную тональность, представлял морской пейзаж в лазурных и изумрудных красках: «На море лазурном – покой, тишина, / Почти не шелхнет морская волна; / И парусом ветер совсем не играет, / И солнце на небе так ярко сияет. / Опасный Инчкэпский скрывается риф: / Сокрыл его волн изумрудных прилив» [Доброхотов, 1901, с. 182]. Заблаговременное упоминание об отсутствии колокола аббата Абербротока на своем обычном месте, не соответствующее английскому оригиналу, можно воспринимать в качестве творческой находки русского интерпретатора, увлекавшего юных читателей: «Там прежде был колокол, нет его ныне...» [Доброхотов, 1901, с. 182]. В целом Доброхотов превращал истори-

ческий эпизод в древнее предание, окутанное налетом таинственности, мистичности, чему, в частности, способствовало восприятие потопленного колокола как священного («Он был моряками причислен к святыне» [Доброхотов, 1901, с. 182]).

Отдельные строфы баллады Саути посвящены истории появления колокола у Инчкапского рифа. Несмотря на то что аббат Абербротока, установивший колокол, безусловно, пользуется симпатией автора произведения, последний не прибегает для создания характеристики к каким-либо особым лексико-семантическим и стилистическим средствам, ограничиваясь фразой «the holy Abbot of Aberbrothok» («святой / благочестивый аббат Абербротока»), показывающей одновременно и принадлежность героя к миру служителей культа, и его праведность. В переводе Миллера уважение к герою выражено посредством его характеристики как «почтенного аббата» («Был в Абербротоке почтенный аббат» [Миллер, 1968, с. 374]). Доброхотов вообще избегает каких-либо характеристик и оценок: «Жил в Абербротоке когда-то аббат» [Доброхотов, 1901, с. 182].

Последний стих четвертой строфы, сообщающий о благодарности моряков аббату («And blessed the Abbot of Aberbrothok» [Poetry, 1924, с. 154] (И прославляли аббата Абербротока)), почти дословно повторен в конце десятой строфы в реплике разбойника, отрицавшего заслуги аббата: «Will not bless the Abbot of Aberbrothok» [Poetry, 1924, с. 155] (Не будут прославлять аббата Абербротока); тем самым противопоставление поступков священника и пирата перенесено из содержательного подтекста в непосредственную художественную ткань повествования. В переводе Миллера значимый для английского оригинала повтор полностью утрачен: «И чтители игумена Абербротока / <...> / Не станет хвалить добродетель аббата» [Миллер, 1968, с. 374–375]. Доброхотов не упомянул о почитании аббата (хотя фрагмент реплики разбойника и акцентирует в его переводе внимание на богомольности народа: «Аббата не вспомнит народ богомольный» [Доброхотов, 1901, с. 183]), однако при этом намеренно увеличил рассказ об истории колокола на одну строфу, предвосхищая дальнейшие события: «Зачем он теперь никогда не звучит? / – Об этом преданье нам так говорит: / Потоплен был колокол Ральфом-пиратом – / Пират захотел пошутить над аббатом» [Доброхотов, 1901, с. 182]. Если Доброхотов, равно как и Миллер («Я славную штуку сыграю с аббатом» [Миллер, 1968, с. 374]), характеризует поступок Ральфа как предполагаемую шутку, то автор английского оригинала при описании оценки разбойником своих действий оказывается склонен к выбору более жесткого, эмоционально окрашенного глагола «plague» (*уст.* «насылать (чуму, бедствие, проклятие), свирепствовать», *разг.* «изводить, досаждать»): «And I'll plague the priest of Aberbrothok» [Poetry, 1924, с. 154] (И я навлеку проклятие на священника Абербротока).

Продолжая характеризовать безмятежное спокойствие накануне роковых событий, Саути без броских эпитетов упоминал о веселом свете солнца, наполнявшем радостью окружающий мир: «The Sun in heaven was shining gay; / All things were joyful on that day» [Poetry, 1924, с. 154] (Солнце в небесах светило весело; / Все было радостно в тот день). По сравнению со стилем автора английского оригинала стиль, избранный Миллером при воссоздании облика солнца, преобразующего мир, характеризовался торжественностью и высокопарностью: «Луч солнца в величии пышном своем / Сверкает, и все веселится при нем» [Миллер, 1968, с. 374]. Описывая веселый гомон морских птиц, Саути подчеркивал, что они издают крики радости во время полета: «The sea-birds screamed as they wheeled around, / And

there was joyance in their sound» [Poetry, 1924, с. 154] (Морские птицы кричали, кружа вокруг, / И была радость в их крике); в интерпретации Миллера птицы, выражающие восторг, не летают, а купаются и ныряют: «И птицы морские, купа-ясь, ныряют / И криками радость свою выражают» [Миллер, 1968, с. 374]. В переводе Доброхотова, значительно отклоняющемся от оригинала, солнце становилось одним из элементов морского пейзажа наряду с морем и ветром («Как море кругом бесконечно широко! / Лицо освежает морской ветерок, / А солнце вдали озаряет восток» [Доброхотов, 1901, с. 182]), при этом вместо птиц упоминались рыбы («В волнах серебристая плещется рыбка...» [Доброхотов, 1901, с. 182]), а само описание смещалось в текст фрагмента, описывающего прибытие Ральфа к рифу.

При интерпретации стихов седьмой строфы «He felt the cheering power of spring, – / It made him whistle, it made him sing» [Poetry, 1924, с. 154] (Он чувствовал бодрящую силу весны, – / От чего он свистел, от чего он пел), передающих настроение пирата, Миллер использовал олицетворение («Дыханье весны его сердце живит» [Миллер, 1968, с. 374]) и стандартизованное словосочетание «весел духом» («И весел он духом, поет и свистит» [Миллер, 1968, с. 374]), однако избежал авторского повтора внутри стиха. Доброхотов оставил от всей строфы только один стих: «Вдруг Ральф улыбнулся зловещей улыбкой» [Доброхотов, 1901, с. 182], тогда как в оригинале, вслед за передачей настроения пирата, в общих чертах описан его разбойничий замысел: «His heart was mirthful to excess; / But the rover's mirth was wickedness» [Poetry, 1924, с. 154] (Его душа была радостна излишне; / Но радость пирата была грехом). В переводе Миллера сохранено упоминание о том, что разбойника веселит «умысел грешный», однако улыбка пирата является творческой находкой русского интерпретатора: «И вдруг улыбнулся при мысли потешной; / Но радость разбойника – умысел грешный» [Миллер, 1968, с. 374].

В переводе Доброхотова имеется ряд художественных деталей, идентичных интерпретации Миллера, например, дословно повторяется стих «И колокол срезал могучей рукою» [Миллер, 1968, с. 374; Доброхотов, 1901, с. 183], являющийся вариантом стиха оригинала «And cut the warning bell from the float» [Poetry, 1924, с. 153] (И отрезал колокол, предупреждающий об опасности, от бакена), в котором упоминается функциональное назначение колокола, назван бакен («float»), однако ничего не говорится о «могучей руке» разбойника. В десятой строфе перевода Доброхотова можно увидеть стих «И злобно, и дико сэр Ральф хохотал» [Доброхотов, 1901, с. 183], почти буквально взятый у Миллера («И с хохотом злобным разбойник сказал» [Миллер, 1968, с. 375]), тогда как в оригинале Саути нет характеристики поведения пирата после того, как он срезал колокол. Приведенные наблюдения свидетельствуют о том, что Доброхотов был знаком с первым переводом «Инчкэпского рифа», выполненным Миллером, причем этот перевод оказал на него несомненное влияние.

В описание шторма, разбушевавшегося по возвращении пирата Ральфа в Шотландию, Доброхотов ввел много незаконченных предложений, призванных создать у читателя смутное предчувствие грядущей беды: «Чу, море колышет... темнеет волна... / Как ночь, почернела небес глубина... / И солнце померкло... Не видно лазури... / Весь день бушевала жестокая буря. / Но к вечеру стихла...» [Доброхотов, 1901, с. 183]. Всего этого нет в английском оригинале, создающем зарисовку окружающего мира, в которой буйство природы связано с густым туманом, закрывшим солнце, и штормовым ветром: «So thick a haze o'erspreads the sky

/ They cannot see the sun on high; / The wind hath blown a gale all day; / At evening it hath died away» [Poetry, 1924, с. 155] (Такой густой туман застилает небо, / Они не видят солнце в вышине; / Ветер дул штормовой весь день; / Вечером он утих). Миллер остался верен автору оригинала, хотя и заменил «wind <...> blown» («ветер <...> штормовой») ураганом: «На синие волны спустился туман, / В нем солнце померкло – и вдруг ураган / Завыл и весь день бушевал на просторе; / Но к ночи он стих – успокоилось море» [Миллер, 1968, с. 375].

Эмоциональность эпизода кораблекрушения раскрыта Саути с помощью использования простых синтаксических конструкций и восклицательных предложений: «They hear no sound; the swell is strong; / Though the wind hath fallen, they drift along; / Till the vessel strikes with a shivering shock, – / O Christ! it is the Inchcape rock!» [Poetry, 1924, с. 155] (Они не слышат звона, прилив мощный; / Хотя ветер спал, они плывут по течению; / Пока корабль не ударяется, разбиваясь вдребезги, – / О, Господи! это Инчкапский риф!). Если в переводе Миллера сохранена общая канва описания, лишённого восклицаний и дополненного упоминаниями о кипящей бездне и упавших мачтах («Но звона не слышно, лишь бездна кипит; / Фрегат по стремленью ветра летит – / И вдруг затрещал он, и мачты упали, / И рифы Ингкапа пираты узнали» [Миллер, 1968, с. 375], то в более вольной интерпретации Доброхотова сообщается только о факте гибели корабля, при этом многочисленные детали оригинала, создающие эмоциональный фон событий, полностью утрачены: «На риф вдруг Ингакский корабль налетает, / Об острые камни корабль разбивает» [Доброхотов, 1901, с. 183]. При интерпретации стихов «Sir Ralph, the rover, tore his hair; / He cursed himself in his despair. / The waves rush in on every side; / The ship is sinking beneath the tide» [Poetry, 1924, с. 156] (Сэр Ральф, пират, рвал волосы; / Он проклинал себя в отчаянии. / Волны хлещут со всех сторон; / Корабль тонет в море), в которых отчаяние Ральфа было усилено посредством употребления глаголов прошедшего времени, словно предрекавших неминуемый конец, Миллер настойчиво использовал только настоящее время, вносил отдельные детали (в частности, упоминал о разбитой корме), что в общей сложности делало картину кораблекрушения более реальной: «Час кары злодею теперь настает; / В отчаяньи страшном себя он клянёт; / Удар за ударом корму разбивает, – / В пучине кипучей пират утопает» [Миллер, 1968, с. 375]. Безысходность положения Ральфа, неминуемость его гибели показаны Доброхотовым при помощи повтора лексемы «напрасны»: «Час грозный возмездия Ральфу настал – / У рифа Ингакского он утопал. / Напрасны все крики, напрасны моления: / Разбойнику Ральфу не будет спасенья!» [Доброхотов, 1901, с. 183]. При этом следует отметить, что ни один из русских переводчиков не обратил внимания на использованный Саути английский фразеологизм «tear hair» («рвать волосы (на голове от отчаяния)»).

В финальной строфе «Инчкапского рифа» предложенные интерпретаторами варианты перевода лексемы «dreadful» («страшный, ужасный, грозный, чудовищный»), характеризующей послышавшийся Ральфу звон Инчкапского колокола, – «таинственный» у Миллера и «громовой» у Доброхотова – не передают в полной мере всего ужаса балладного действия: «But ever in his dying fear / One dreadful sound he seemed to hear, – / A sound as if with the Inchcape bell / The Devil below was ringing his knell» [Poetry, 1924, с. 156] (Но неизменно в предсмертном страхе / Один ужасный звук он, кажется, слышал – / Звук, как будто в Инчкапский коло-

кол / Дьявол внизу звонил ему похоронную песнь). Однако при интерпретации лексемы «Devil» («дьявол») русские переводчики прибегли к использованию множественного числа («дьяволы» – у Миллера, «духи» – у Доброхотова), тем самым, вероятно, надеясь придать ситуации большую зловещесть: «И в миг неизбежной гибели он / Услышал из бездны таинственный звон, / Как будто бы дьяволы, встретив пирата, / Ударили в колокол вещей аббата!..» [Миллер, 1968, с. 375]; «Когда утопал он в пучине морской, / Из бездны раздался вдруг звон громовой, / Как будто бы в колокол звучный аббата / Ударили духи, встречая пирата» [Доброхотов, 1901, с. 183].

Говоря о сохранении интерпретаторами художественной формы английского подлинника, отметим, что Ф.Б. Миллер, известный своими талантливыми переводами из В. Шекспира, Ф. Шиллера, Г. Гейне, Р. Гамерлинга, успешно передал метрический строй, сохранил строфу-четверостишие и общее количество стихов оригинала – шестьдесят восемь. В его «Инчкпском рифе» максимально близко к первоисточнику переданы характерная тональность и настроение, на которые, однако, наслоились и эмоции самого интерпретатора, выраженные с помощью изобразительно-выразительных средств. А.П. Доброхотов обошелся с английским текстом гораздо более вольно, отказался от сохранения характерного метрического строя, деления произведения на четверостишия, хотя при этом и сохранил общее количество стихов первоисточника. Для его перевода, ориентированного на детскую аудиторию, характерна русификация, более оправданная в переводах первой половины XIX в., нежели в переводе начала XX в. Впрочем, элементы русификации (например, выбор таких слов и словосочетаний, как «колокол чудно спасал», «не видно не зги», «удальць», «синее море» (последнее названо и в переводе Миллера)) скорее были обусловлены стремлением переводчика представить оригинал в форме древнего предания, сказания, которое должно было заинтересовать юных читателей, способствовать расширению их кругозора. Вместе с тем в обеих русских интерпретациях сохранены реалии англоязычной культуры – «sir» («сэр»), «abbot» («аббат, игумен»), «Inchcape Rock» («Инчкпский риф»), «Aberbrothok» («Аберброток»), «Scotland» («Шотландия»).

Библиографический список

1. Доброхотов А.П. Инчкпский риф // Товарищ. 1901. № 12. С. 182–183.
2. Миллер Ф.Б. Инчкпский риф // Мастера русского стихотворного перевода: в 2 кн. Л.: Сов. писатель, 1968. Кн. 1. С. 373–375.
3. Poetry. Ballads Old and New. N.Y.: George H. Doran, 1924.

СИСТЕМА КОНЦОВОК РАССКАЗОВ И ОБРАЗ МИРА В «ПОСЛЕДНЕМ ПОКЛОНЕ» В.П. АСТАФЬЕВА

Астафьев, «Последний поклон», композиция, модель мира, концовка, финал, гармония, хаос.

В статье исследуется система концовок в «повести в рассказах» В.П. Астафьева «Последний поклон». Основной задачей работы является определение роли концовок в формировании образа мира в цикле «Последний поклон». В результате анализа выяснилось, что система концовок имеет четкую композицию, определяющую динамику образа мира в «Последнем поклоне»: колеблющийся мир – мир хаоса – воскрешающийся мир.

Свою книгу «Последний поклон» В.П. Астафьев изначально воспринимал как целостное произведение. Начав с цикла рассказов о детстве («Первоначально цикл рассказов и назывался “Страницы детства” (5, с. 379))¹, Астафьев скоро изменяет масштаб повествования. Цикл рассказов начинает восприниматься им как книга: «С появлением рассказов “Конь с розовой гривой” и “Монах в новых штанах”, я понял, что из всего этого может получиться книга. И она получилась» (5, с. 379).

В дальнейшей работе Астафьев подчинял все повествование принципу единства. В частности, это сказывалось в понимании того, что книга должна иметь свою композицию, свою систему повествования. Так, от цикла рассказов о детстве писатель переходит к двухчастной, а затем и к трёхчастной композиции. Целостность выразилась и в том, что Астафьев, работая над книгой почти тридцать лет (1963–1991), неоднократно возвращаясь к ней, все же почувствовал её окончание, её финал. В 1991 году дополнив третью часть тремя рассказами, он ставит точку в повествовании. Видимо, это было ощущение внутренней завершённости «Последнего поклона».

Исследователи неоднократно отмечали целостность «Последнего поклона», особенно проявляющуюся в его жанровой специфике. Определение Астафьевым своего произведения как «повести в рассказах» подталкивало исследователей к выявлению композиционных принципов «Последнего поклона». Книги «Последнего поклона» рассматривались как этапы в развороте большого повествования о жизни героя и о мире в целом.

Однако зачастую сущность каждого из этапов определялась весьма обобщенно: «Если исходить из авторской позиции, то в первой книге доминирует элегическая и ностальгическая тональность, во второй – преобладает пафос драматический, сочетающийся с критикой социальных устоев общества, в третьей – на первом

¹ Астафьев В.П. Собрание сочинений: в 15 т. Т. 5. Последний поклон: повесть в рассказах. Кн. 3. Красноярск: ПИК «Офсет», 1997. С. 379. Здесь и далее произведения Астафьева цитируются по изданию: Астафьев В.П. Собрание сочинений: в 15 т. Красноярск: ПИК «Офсет», 1997 – 1998. В скобках указываются номер тома и страницы.

плане трагедия. В дополненных в последующие годы главах Астафьев все более ужесточает свои жизненные оценки» [Щедрина, 2009, с. 410].

Такой обобщенный взгляд на композицию «Последнего поклона» вполне объясним. Сам Астафьев автокомментариями задал логику прочтения произведения: «Сами читатели, отклики и довольно дружная хвалебная критика насторожили меня. Что-то уж больно благодушно все у меня в «Последнем поклоне» получается. <... > Мне видится книга не только более грустной по содержанию и объему, но и более убедительной, приближенной к той действительности, которая была, и которую никто, а тем более художник, подслащать, подглаживать и нарумянивать не должен. Нет у него на это права» [Астафьев, 1974, с. 215–216].

Однако любой писательский комментарий не выражает всей сложности авторской позиции и поэтики произведения. В каждом случае он является отправной точкой в анализе художественной системы, а не готовым ответом. То же относится и к «Последнему поклону».

Повествование Астафьева не исчерпывается рассказом о судьбе героя «повести» Вити Потылицына. Судьба героя – один из планов повествовательной структуры, которая воссоздает картину мира в целом.

Астафьев особенно отмечал, что работа над книгой определялась его собственным жизненным опытом, динамикой мироощущения. Поэтому повествование не остановилось на рассказе о детстве героя: «Книга ушла из детства дальше, в жизнь, и двигалась вместе с нею, с жизнью» (5, с. 380).

Отсюда шло постоянное возвращение Астафьева к своему произведению, и финальная точка в этом пути была обусловлена не исчерпанностью жизненных сюжетов, а сформированностью системы взгляда на мир. Постепенно от книги к книге Астафьев воплощал этапы своего мировидения, создавая большое повествование о мире и человеке. Ощущение завершенности картины мира и определило момент окончания работы над «Последним поклоном».

Выявить эту модель мира, рассмотреть динамику её становления – многоаспектная задача, включающая анализ всей художественной системы «Последнего поклона». В данной работе мы остановимся только на одном из элементов этой системы – окончаниях рассказов всех трёх книг «повести в рассказах».

Обращение к финальным частям рассказов объясняется следующим. Финал в повествовательном тексте всегда имеет особую значимость. Наряду с началом это одна из так называемых «сильных позиций» в произведении. Особенностью финала является то, что, фиксируя завершение сюжета, он оформляет целостную картину мира, представленную в произведении.

Рассуждая о структуре художественного произведения, Ю.М. Лотман писал: «Этим раскрывается двойная природа художественной модели: отображая отдельное событие, она одновременно отображает и всю картину мира, рассказывая о трагической судьбе героини – повествует о трагичности мира в целом. Поэтому для нас так значим хороший или плохой конец: он свидетельствует не только о завершении того или иного сюжета, но и о конструкции мира в целом» [Лотман, 1970, с. 264]. Отсюда важно проследить, какой характер имеют финалы рассказов в «Последнем поклоне».

Также закономерность обращения к анализу концовок «повести в рассказах» продиктована и той мыслью о финализме истории человека и мира, которая заложена в названии сборника. Очевидно, что название «Последний поклон» сразу

настраивает читателя на рассказ о жизни под знаком её завершения, конца. В свою очередь, повествование изначально кодируется концом.

Анализ концовок в «Последнем поклоне» важен также с точки зрения жанровой специфики. Астафьев дает своему произведению необычное, но весьма характерное жанровое определение – «повесть в рассказах». Очевидно, что тем самым писатель пытался отделить «Последний поклон» от напрашивающегося определения «цикл рассказов». Хотя цикл подразумевает цельность, единство и структурированность сборника рассказов, тем не менее Астафьеву такое определение не подошло.

Жанр «повесть в рассказах» акцентирует не только единство, но и сам принцип организации рассказов. Во-первых, подчеркивается, что рассказы в сборнике представляют собой единое повествование. Это своеобразный большой рассказ, состоящий из множества эпизодов. Во-вторых, это повествование имеет свою композицию. Соответственно, содержит определяющие элементы композиции небольшого эпического произведения: завязка (или начало), развитие действия, развязка (или конец). Иными словами, мы имеем дело с рамкой из начала и конца и определённую сюжетную оформленность.

С учетом жанрового определения «повесть в рассказах» необходимо определить систему концовок в каждой из частей и значение последней части как финала всего произведения. Таким образом, мы имеем возможность определить доминирующую картину мира в каждой из частей, исходя из типичности финалов заключенных в ней рассказов. И одновременно мы можем выявить итоговую картину мира, воссозданную в «Последнем поклоне».

Книга первая

В основном о первой книге «Последнего поклона» говорят как о самой светлой, связывая это с тем, что в ней повествуется о детстве героя-рассказчика: «Но Виктор Петрович при многих изданиях оставлял первую книгу “Поклона” как есть. И она все горит счастливым светом, ещё по-детски бесхитростном в “Далекой и близкой сказке” и все углубляющимся, завораживающим, необыкновенно зрелым в “Запахе сена”, “Фотографии, на которой меня нет”, в “Коне с розовой гривой”» [Курбатов, 2003, с. 6]. Сам Астафьев высказывался о «благодущии» своих первых рассказов.

Однако такой взгляд сильно упрощает образ мира, воссозданного в первой книге. Уже здесь заложены те трагические начала, которые в дальнейшем станут преобладающими. Анализ концовок рассказов раскрывает сложность модели мира в первой части «Последнего поклона».

Необходимо сразу сказать, что почти все рассказы первой части включают повествование о каком-либо драматичном или даже трагическом случае, воспоминании, переживании. Это может быть болезнь, утрата, смерть, голод, опасность. Астафьев не рисует идиллической картины жизни. С первых страниц он указывает на существование в мире полюса хаоса, зла, смерти.

Однако в большинстве случаев тяжелые моменты жизни преодолеваются выздоровлением, обретением, новой жизнью, спасением и т. д. Описанием моментов гармонизации мира завершается большая часть рассказов: «Зорькина песня», «Деревья растут для всех», «Запах сена», «Конь с розовой гривой», «Монах в новых штанах», «Ангел-хранитель», «Осенние грусти и радости».

Но некоторые рассказы первой части не имеют таких «гармонизирующих» концовок.

Трагедией утраты родного мира завершается рассказ «Гуси в полынье»: «С верховьев птицу больше не приносит – выше села ныне стоит плотина самой могучей, самой передовой, самой показательной, самой... в общем, самой-самой... гидростанции» (4, с. 37).

Сложный по структуре концовки начальный рассказ цикла «Далекая и близкая сказка». Основная часть рассказа завершается горестным размышлением о тяжелой участи человека, оторванного от родины. Но в своеобразном эпилоге картина меняется: музыка, слышимая героем, побеждает войну.

Определенно тема крушения гармонии заявлена в рассказах «Мальчик в белой рубашке», «Фотография, на которой меня нет», «Бабушкин праздник».

Потеря матерью сына – ведущий мотив финала рассказа «Мальчик в белой рубашке». Земной, реальный мир из светлого и радостного, каким он представал в начале рассказа, становится миром утрат, горя, смерти. Обретение гармонии возможно только в ином мире.

Так, мать остается в мире страданий, а сын уходит в мир света. Связь между этими мирами поддерживается материнской любовью. Но соединиться в единое целое земная жизнь и инобытие не могут. Мать способна вырваться из реальности только во сне.

Рассказ «Фотография, на которой меня нет» завершается своеобразным реквиемом по ушедшему, разрушенному миру. Финал задает определённый ракурс восприятия всей детской истории о фотографии. «Фон родового, разрозненного гнезда» превращает рассказ о детстве в драматичное повествование о крушении жизни, её трагическом устройстве.

Финал рассказа «Бабушкин праздник» оформляет модель мира по тому же принципу, что и в рассказе «Мальчик в белой рубашке». Мир разделяется на земной и потусторонний. В земной жизни все завершается смертью, утратами, одиночеством. И только в вечности люди могут вновь обрести гармонию и единение. В сравнении с рассказом «Мальчик в белой рубашке» здесь мир гармонии не воображаемая реальность, не сон, а результат веры. Поэтому и модель мира выстраивается по вертикали: от бренного и в целом трагического мира земной жизни к миру вечности.

Рассказ завершает первую часть книги и является переходом ко второй. В целом мир, представленный рассказами первой части, – это мир, стоящий на грани гибели, хаоса. Эта грань достаточно внятно обозначена Астафьевым. В самой жизни есть и элементы хаоса и гармонии. И в большинстве случаев гармония одерживает победу. Однако в итоге она обречена на разрушение. Отсюда идет переход ко второй части, где большинство рассказов будут обращены к теме распадающегося мира.

Книга вторая

Если в первой части преобладали «положительные» финалы, связанные с обретением, спасением, выздоровлением и т. д., то во второй части, за редким исключением, все финалы «отрицательные», фиксирующие утрату, смерть, одиночество.

Таковы рассказы «Гори, гори ясно», «Стряпухина радость», «Легенда о стеклянной кринке», «Дядя Филипп – судовой механик», «Бурундук на кресте», «Карасиная погибель», «Без приюта».

Лишь два рассказа второй книги имеют «положительный» финал, уравновешивающий потери, страдания, страхи.

Это «Пеструха», где повествование завершается молитвой бабушки. И рассказ «Ночь темная-темная», заканчивающийся все примиряющей житейской муд-

ростью: «Вот жизнь какая извилистая! И несчастья, и счастье – все в ней об руку, все рядом ходит» (4, с. 284).

В итоге вторая часть становится развитием тех элементов деструкции, которые были обозначены в модели мира в первой книге «Последнего поклона». В первой части важную роль играют «компенсаторные» элементы, т. е. элементы, создающие мир гармоничного инобытия в противовес миру хаоса в реальности. Таковыми компенсаторами могли выступать сны, вера в иную жизнь. Если брать финалы рассказов второй книги, то бросается в глаза отсутствие таких компенсирующих концовок. Последней фразой или абзацем писатель устраняет надежды на положительное продолжение жизни. Мир становится как бы однолинейным. Горизонт гармонии и вечной жизни оказывается закрытым.

Книга третья

В книге третьей модель мира усложняется. Приоритет «отрицательных» концовок сохраняется и здесь. Однако увеличивается количество рассказов, где важную роль начинают играть гармонизирующие начала. Количественно таких рассказов гораздо больше «трагических».

Рассказ «Предчувствие ледохода» – один из наиболее светлых в «Последнем поклоне». После трагических картин из рассказов второй книги такое начало воспринимается как преодоление трагедии и безысходности, как выход к гармонии и полноте жизни.

В финале рассказа «Где-то гремит война» голос девочки помогает герою очнуться от тяжелого сна о смерти. В рассказах «Сорока» и «Приворотное зелье» утверждается идея продолжения жизни.

Финал рассказа «Пир после Победы» носит амбивалентный характер. С одной стороны, он говорит об обманутых надеждах фронтовиков. С другой – утверждает святость этих надежд.

Концовка «Кончина» рассказа говорит о примирении человека со смертью и христианском смысле жизни.

Драматичное повествование об отце в рассказе «Забубенная головешка» завершается картиной иного – райского – мира. Также утверждением веры завершается повествование в «Вечерних раздумьях»: «Вот на вере в чудо, способное затушить пожар, успокоить мертвых во гробе и обнадежить живых, я и закончу эту книгу, сказав в заключение от имени своего и вашего.

Боже праведный, подаривший нам этот мир и жизнь нашу, спаси и сохрани нас!» (5, с. 376).

Только три рассказа в книге имеют однозначно трагический финал: «Заберега», «Соевые конфеты», «Последний поклон».

Анализ финалов третьей книги «Последнего поклона» существенно корректирует представление о её общем смысле и вместе с тем о позднем мировосприятии писателя. Исследователями в поздних рассказах Астафьева подчеркивается доминирование мотивов разочарования в жизни, смерти, утрат, безверия.

Действительно, в заключительных рассказах «Последнего поклона» мотивы смерти и распада мира играют не меньшую роль, чем в предыдущей части. Более того, сюжетно многие рассказы третьей книги заканчиваются либо моментом смерти, либо воспоминанием об ушедших из жизни близких людях: смерть дяди Миши, гибель Сороки, смерть старухи-соседки, воспоминания об умершем отце, мысли о собственной смерти. Такого развития мотива смерти нет ни в одной из предыдущих частей.

Логично предположить, что в связи с этим вся модель мира будет базироваться на элементах хаоса, а смысл третьей части (а вместе с тем и всей «повести в рассказах») будет заключаться в идее неизбежного и трагического распада гармонии.

И все же рассказы последней книги моделируют иную картину мира. Большая часть рассказов завершается развитием идеи утверждения жизни и попрания смерти. Но кроме этого, отличие между второй и третьей книгой заключается в принципиально иной модели мира.

Как уже было сказано, мир второй части в целом строится на деструктивных элементах. Это мир хаоса, смерти, страданий. В третьей книге мир лишается такой однозначности и одномерности.

С одной стороны, структура мира усложняется за счет ввода в повествования темы «того света». Земному миру начинает противопоставляться мир иной. Здесь люди находят успокоение, единение, радость, вечную жизнь. В целом же мир разделяется на две сферы бытия: хаос земного существования и гармония вечности.

Подобная структура мира встречается в первой книге. Однако там иной мир, как правило, является в сфере воображения. Картины иной жизни возникают в снах героя и воспоминаниях. Другими словами, рассказы первой книги только обозначают возможность метафизического раздвоения бытия. Связано это с тем, что в мире первой книги ещё сохраняется гармония земной жизни. Катастрофического разлома между реальностью и идеалом ещё нет. Нарушение гармонии не имеет глубинных оснований и последствий.

Мир третьей книги имеет явную метафизическую основу. Здесь организующую роль начинает играть не воображение и память, а вера. Мотив веры заявлен в концовках рассказов «Приворотное зелье», «Пир после Победы», «Кончина», «Забубенная головушка», «Вечерние раздумья».

Вера позволяет примирить трагизм земного существования с идеалом добра, любви, жизни. Это не значит, что автор достигает некоего высшего умиротворения. Боль за происходящее в мире – постоянная черта его мироощущения. Однако благодаря вере в существование высшего мира трагизм не оборачивается полной безысходностью. Вера поддерживает мир, дошедший до последнего рубежа существования.

Итак, анализ концовок рассказов Астафьева в «повести в рассказах» «Последний поклон» показывает, как меняется и одновременно формируется концепция мира. Соответственно композиции «повести» логику этого изменения можно обозначить так: колеблющийся мир – мир хаоса – воскрешающийся мир.

Библиографический список

1. Астафьев В.П. Собрание сочинений: в 15 т. Красноярск: ПИК «Офсет», 1997–1998.
2. Астафьев В.П. Пересекая рубеж // Вопросы литературы. 1974. № 11. С. 204–226.
3. Щедрина Н.М. Проблема жанрового синтеза в прозе В.П. Астафьева // Дар слова: Виктор Петрович Астафьев: (К 85-летию со дня рождения): биобиблиогр. указ.: статьи. Иркутск: Издатель Сапронов, 2009. С. 405–414.
4. Курбатов Валентин. Повториться в печали и в радости // Виктор Астафьев. Последний поклон: повесть в рассказах. М.: Эксмо, 2003. С. 5–10.
5. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. М.: Искусство, 1970.

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВРЕМЯ В РОМАНЕ Б. БЕЙНБРИДЖ «МАСТЕР ДЖОРДЖИ»

Художественное время, фрагментарность повествования, конкретно-историческое время, «вечное» время, «циклические» временные координаты, темпоральные указатели.

Проблема художественного времени является одной из важнейших в литературоведении. В настоящее время существует большое количество исследований, посвященных ее решению. Категория времени в творчестве Берил Бейнбридж (Beryl Bainbridge, р. 1934) имеет особое значение. Начиная с 90-х гг. она проявляет огромный интерес к прошлому – национальной истории Великобритании. Так, в 1991 г. выходит ее роман «Именинные мальчики» (The Birthday Boys), посвященный знаменитой экспедиции Р. Скотта на Южный полюс, в 1996 г. – роман о гибели «Титаника» «Каждый за себя» (Everyman for Himself), в 1998 г. – «Мастер Джорджи» (Master Georgie, рус. пер. 2000), события которого происходят в эпоху викторианства, в 2001 г. – «Согласно Куини» (According to Queeney), описывающий быт и нравы XVIII в. Обращение к истории как таковой – яркая черта английской литературы XX в. Проблема «написания истории» (Г. Свифт), по мнению А.П. Саруханян, решается по-разному: «с помощью приемов детектива, историографического инструментария, магического реализма, проявляется в романической мемуаристике, биографиях, автобиографиях, дневниках» [Саруханян, 2005, с. 8]. Общеизвестно, что время неразрывно связано с пространством, однако объем статьи не позволяет рассмотреть эти категории во взаимосвязи.

Целью нашей статьи является рассмотрение особенностей художественного времени, лежащего в основе организации романа Б. Бейнбридж «Мастер Джорджи». Роману присущи черты исторической прозы: действие происходит в далекую от автора эпоху – в середине XIX в. Это эпоха викторианства, связанная с длительным правлением королевы Виктории (1837–1901) и ассоциирующаяся со временем «господства пуританской морали, устойчивых религиозных взглядов, патриархальных принципов и строгой социальной и гендерной иерархии» [Муратова, 2009, с. 507]. Интерес к XIX в. проявлялся на протяжении всего XX столетия. В современной английской литературе образ викторианской эпохи все чаще появляется на страницах романов таких писателей, как: П. Акرويد (Ackroyd), А. Байетт (Byatt), Д. Лодж (Lodge), Г. Свифт (Swift) и др.

Воссоздавая прошлое, Бейнбридж следует традиции исторического романа, что подтверждается в первую очередь ощущением «духа» времени. По мнению А. Флешмена, «The historical novelist provokes or conveys, by imaginative sympathy, the *sentiment de l'existence*, the feeling of how it was to live in another age»¹ [Fleishman, 1971, с. 4]. «Время – одна из основных (наряду с пространством) форм существования мира, возникновения, становления, течения и разрушения всех яв-

¹ «Писатель, работающий в жанре исторического романа, провоцирует или передает, по воображаемому сочувствию, ощущение экзистенциализма, чувство, позволяющее понять, каково было жить в другое время» (Пперев. наш. – Т.П.).

лений бытия. Категория В. связана с последовательной сменой этапов жизни природы, человеческой жизни и развития сознания; поэтому восприятие субъективной длительности В. сплетается с отношениями причин и следствий, прошлого, настоящего и будущего, а также с субъективным переживанием В. и его интерпретацией в различных типах сознания» [Время, 2005, с. 81–82].

Действие романа происходит в 1846, 1850 и 1854 гг. Он состоит из шести глав, которые называются пластинками (Plates). Содержание условно можно разделить на два периода: в первых двух главах события происходят в Ливерпуле, в следующих четырех описывается дорога в Крым, место непосредственных военных событий, через Константинополь и Варну. Родственник и близкие молодого хирурга и фотографа-любителя Джорджа Харди отправляются за ним на войну, где раскрываются для нас с разных сторон.

Категория времени в романе напрямую связана с фрагментарностью повествования, являющейся одной из отличительных черт литературы постмодернизма и лежащей в основе композиции. Это выражено, во-первых, в четком разделении романа на отдельные главы-пластинки, во-вторых, в отсутствии связующих переходов от одной главы к другой (действие каждой последующей главы не связано с действием предыдущей). Такое построение подобно кинематографическому монтажу: в каждой главе «делается» фотография, концентрирующая в себе событие, имеющее значение для персонажей романа. Если ко всем фотографиям применить принцип кинематографического монтажа, т. е. соединить их воедино, сохраняя при этом их хронологическую последовательность, и провести взглядом от первой до последней, то получится рассказ со значительными пробелами.

Соединение между главами создается благодаря хронологическим указателям, обозначенным во внутренних заглавиях. Так, в первой главе действие охватывает период с вечера и до утра следующего дня 1846 г. Из одного года описан период длительностью меньше одних суток. Миртл акцентирует внимание на этом дне, поскольку событие, в котором она принимала непосредственное участие, оказало влияние на всю ее дальнейшую жизнь. Во второй главе действие происходит в один из зимних дней 1850 г. – с четырех часов утра и до позднего вечера. За прошедшие четыре года, разделяющие эту главу с предыдущей, нам становится известно, что Миртл получает образование в одном из пансионатов, а Помпи Джонс стал помощником Джорджа по части фотографии. Действие в третьей главе начинается с 27 февраля 1854 г. и заканчивается в июне, когда «Джорджа призвали в Константинополь, в военную медицинскую академию» [Бейнбридж, 2001, с. 99]. В заглавии четвертой главы указано – август 1854 г. Из всего месяца описано действие лишь нескольких дней, точное число которых назвать трудно вследствие того, что отсутствуют указатели конкретного времени, зато есть «циклические»: в то утро, в тот вечер, туман катил по озеру, катил прочь, и через небо протянулись полосы рассвета, когда пробили зорю и т. п. Пятая глава, датированная октябрем 1854 г., начинается с повествования Поттером о событиях второй недели сентября. В шестой главе – ноябрь 1854 г. – нет ни одной конкретной даты: каждое утро, недавно ночью, по ночам и т. п. Это объясняется тем, что на войне дни протекают все как один, и поэтому нет необходимости в точном обозначении дня.

События романа относятся к определенному реальному времени, о чем говорят так называемые темпоральные указатели, среди которых:

– числительные, темпоральные слова (название месяцев, дней недели и т. д.):
«В июне Джорджа призвали в Константинополь, в военную медицинскую кол-

легию» [Бейнбридж, 2001, с. 99], «Мы высадились в Керкинитской бухте на западном берегу Крыма 14 сентября» [Там же, с. 143] и т. п.;

- косвенные указатели – имена исторических лиц: герцог Кембриджский (1819–1904) – британский фельдмаршал; генерал-майор 1-й пехотной дивизии в связи с объявлением войны. Сомерсет Раглан (1788–1855) руководил в Крымской войне; погиб при осаде Севастополя. Генерал-майор 3-й пехотной дивизии Ричард Ингленд и бригадный генерал 2-й бригады Джордж Буллер. Непосредственно само историческое событие – Крымская война 1853–1856 гг. (например, одно из ярких потрясений – атака Легкой кавалерийской бригады 25 октября 1854 г.);
- наименования вещей, предметов: фотокамера, являющаяся в романе ярким атрибутом XIX в. (1835 г. – дата изобретения);
- упоминание или цитирование научных текстов, художественных произведений. Так, Поттер говорит: «With regard to myself, nothing has affected me quite so brutally as that manifesto of the new sciences, *Principles of Geology* by Mr. Lyell. I was twenty-two years old when I first read it. Result – I have not been the same man since. Echoing the sentiments of Mr Ruskin, I have often lamented to Beatrice, 'Those dreadful Hammers! I hear the clink of them through every cadence of the Bible verses» [Bainbridge, 1999, с. 78].

«Что же до меня, ничто меня так не потрясло, как манифест новых наук, «Основы геологии» мистера Лайелла. Мне было двадцать два года, когда впервые я это прочитал. Итог – я навсегда стал другим человеком. Эхом отзываясь на чувства мистера Рёскина, я часто жаловался Беатрис: «О, эти страшные молоты! Они ударяют по каждому слогу Библии»¹ [Бейнбридж, 2001, с. 78]. Здесь упоминаются труд «Основы геологии» (1830–33) английского естествоиспытателя Чарльза Лайелла (Lyell) (1797–1875), который поддерживал эволюционную теорию Ч. Дарвина, и слова из письма Джона Рёскина (1819–1900). Речь идет о географических молотах; в викторианскую эпоху был предпринят ряд раскопок с целью опровержения Библии.

Таким образом, формой конкретизации художественного времени в романе выступают точно определенные «циклические» временные координаты (время года и время суток) и темпоральные указатели, которые сами за себя говорят об историческом периоде, показанном в романе. Для Бейнбридж важно показать частную жизнь героев на фоне определенной исторической эпохи. Герои оказываются включенными в историческое время. Еще Д.С. Лихачев указал на возможную связь художественного времени с историческим ходом событий. Это явление получило название «открытого» времени, т. е. входящего во временной поток определенной исторической эпохи.

Н. Анастасьев, размышляя в своих заметках о современном романе, отмечает, что «роман, при всем богатстве своей жанровой палитры, сохраняет в качестве основной своей задачи и цели изображение крупных явлений эпохи, тех социальных, духовных, политических конфликтов, в которых с неизбежностью участвует человек» [Анастасьев, 1978, с. 64]. Судьба героев, представленная в романе, охватывает определенное конкретно-историческое время. Историческое время в романе четко обозначено, что позволяет нам сравнить реальные события того времени с художественным отображением действительности (этот аспект является предметом дальнейших исследований). «Связь времен в романе XX в. иногда принимает форму соот-

¹ Здесь и далее текст романа цитируется в переводе Е. Суриц.

несения, взаимоотражения эпох, отделенных друг от друга многими веками или даже тысячелетиями» [Мотылева, 1974, с. 195].

В романе в определенных чертах воссоздается конкретный этап истории (конкретно-исторический), который при этом одновременно является частью целого – вечности. Карен Хьюитт отмечает: «The novel is full of reflections on war, but no simple generalization or 'philosophy'»¹ [Master Georgie..., 2008, с. 20]. Постоянные ссылки доктора Поттера на греков, на последние дни Рима придают истории бесконечный характер. Высказывание польского ренегата Михаила Чайковского, что «осаду Севастополя можно сравнить с осадой Трои» [Записки Михаила Чайковского, 1900] звучит будто в унисон словам Поттера. Так, будучи уже в Константинополе и наблюдая за танцами дервишей, он говорит, что «за всей этой неутомимой праздностью и безоглядной дурью сквозили мне (Поттеру. – Т.П.) черты лихорадочного веселья, окрасившего, верно, последние дни Рима» [Бейнбридж, 2001, с. 82].

Густав Страйхер, директор Археологического музея в Керчи, сидя под иудиным деревом и разговаривая с Поттером, произносит фразу, которая будто расставляет все на свои места: «I know of no war, – he declared. – Troy has been sacked» [Bainbridge, 1999, с. 91] / «Я не знаю никакой войны, – объявил он. – Троя пала» [Бейнбридж, 2001, с. 92]. «В тесном соприкосновении с проблемой изображения времени находится и проблема изображения вневременного и “вечного”» [Лихачев, 1997, с. 11–13]. Б. Бейнбридж нашла свое решение проблемы «вечного» и «вневременного». Поттер приехал в Балаклаву, романтическое место, расположенное вдоль узкой зажатой между гор извилистой уютной бухты, где перед ним «с высокого края ... открылась Балаклава и холодной стеной, исполосованной корабельными мачтами, встало небо» [Бейнбридж, 2001, с. 148]. И тут он, любитель античной поэзии, читает переписанный им когда-то пассаж из десятой песни гомеровской «Одиссеи», когда Одиссей со спутниками пристали к стране великанов-людоедов, лестригонов, где «сближаются пути дня и ночи»:

В славную пристань вошли мы: ее образуют утесы,
Круто с обеих сторон подымаясь и сдвинувшись подле
Устья великими, друг против друга из темных бездн
Моря торчащими скалами, вход и исход заграждая.
Люди мои, с кораблями в просторную пристань проникнув,
Их утвердили в ее глубине и связали, у берега тесным
Рядом поставив...² [Бейнбридж, 2001, с. 149].

Б. Бейнбридж словно «играет» со временем, вплетая план исторический в план вечного, вневременного. В подтверждение приведем слова Н.С. Лейтес: «... сформировался новый тип художественного времени, который можно было бы назвать целостным. В нем происходит концентрация, сжатие конкретно-исторического времени, сопрягаемого с вечным. Конкретно-историческое время поднимается до вечного, вечное же конкретизируется. Создается ощущение единства времени всей истории человечества, как бы одновременно охватываемой взглядом» [Лейтес, 1993, с. 34]. Возвращение в сознании к исторической памяти, к вечным темам и сюжетам создает цикличность, единство времен.

«Ассоциативные переходы от настоящего к прошлому, пересечение временных или даже эпохальных плоскостей могут в одном случае выражать смирение перед непостижимым хаосом бытия, растерянность перед ним или покорное его при-

¹ «Роман полон размышлений о войне, но это не просто обобщение или “философия”» (Перев. наш. – Т.П.).

² Одиссея, 10, 87–93 (перев. В.А. Жуковского).

ятие, в другом же – диктоваться потребностью трезвого критического анализа эпохи, ее законов и перспектив» [Мотылева, 1974, с. 193]. Ощущая свою причастность к мировому целому, Поттер сопоставляет настоящее и прошлое. Подобная обращенность индивидуального сознания в прошлое ярко подтверждает отсутствие у постмодернизма обращенности, устремленности в будущее.

Таким образом, художественное время в романе Б. Бейнбридж «Мастер Джорджи» возникает как реальное историческое время. События романа заключены в конкретные временные рамки – 1846, 1850 и 1854 гг. Общий характер времени в романе прерывистый, что подтверждается фрагментарностью повествования, являющейся одной из ярких черт поэтики постмодернизма. Прерывистость в романе объясняется средоточием персонажей на наиболее значимых событиях в их жизни. В условно выделяемых нами частях романа – до войны и на войне – время протекает по-разному: вначале оно течет медленно, затем оно достаточно динамично, на что указывают конкретные даты событий. С течением времени в каждой главе герои предстают перед нами изменившимися, в каждой новой ситуации раскрываются с разных сторон.

На динамичность времени в романе указывают «циклические» временные координаты и темпоральные указатели, с помощью которых создается конкретно-историческое время, являющееся, в свою очередь, частью целого – вечности. Соотнесенность временного и вечного в романе способствует выходу за рамки конкретно-исторического времени.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что категория времени является частью художественного мира в романе Берил Бейнбридж «Мастер Джорджи».

Библиографический список

1. Анастасьев Н. Открытая книга жизни (заметки о современном романе) // Вопросы литературы. 1978. № 12.
2. Бейнбридж Б. Мастер Джорджи: роман / пер. с англ. Е. Суриц. М.: Иностранка: Б.С. Г. Пресс, 2001. 190 с. (Иллюминатор).
3. Время // Художественно-педагогический словарь / сост. Н.К. Шабанов [и др.]. М.: Академический проект: Трикта, 2005.
4. Записки Михаила Чайковского (Мехмет-Садык паши) // Русская старина. 1900. № 5. С. 464.
5. Лейтес Н.С. Конечное и бесконечное. Размышление о литературе XX: мировидение и поэтика: учеб. пособие по спецкурсу. Пермь: Перм. ун-т, 1993. 120 с.
6. Лихачев Д.С. Историческая поэтика русской литературы. М.: Алетейя, 1997. 158 с.
7. Мотылева Т.Л. О времени и пространстве в современном зарубежном романе // Ритм, пространство и время в литературе и искусстве. Л.: Наука, 1974. 300 с.
8. Муратова Я. Опыт реконструкции викторианского мира в произведениях А.С. Байетт // Английская литература от XIX века к XX, от XX к XIX: Проблема взаимодействия литературных эпох. М.: ИМЛИ РАН, 2009. 568 с.
9. Саруханян А.П. Введение // Энциклопедический словарь английской литературы XX века / отв. ред. А.П. Саруханян; Ин-т мировой лит-ры им. А.М. Горького РАН. М.: Наука, 2005. 541 с.
10. Fleishman Avrom. The English Historical Novel: Walter Scott to Virginia Woolf. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1971. P. 4.
11. Bainbridge B. Master Georgie. Publisher: Thorndike Press, 1999. 190 p.
12. Master Georgie by Beryl Bainbridge. A commentary with annotations / Edited by K. Hewitt. Perm: Perm State University, 2008. 64 p.

И.А. Стоянов

ПРОБЛЕМА ОЦЕНКИ ПЕРСОНАЛА: ОБЗОР, КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И РЕШЕНИЕ ЗАДАЧИ

Оценка, персонал, эффективность, методы анализа, организация, мотивация, управление.

Целью данной статьи являются обзор основных методов оценки персонала в организациях, их анализ и предложение варианта использования этих методов для более эффективной работы по оценке персонала. Помимо значительных преимуществ, существующие методы оценки персонала имеют также разнообразные недостатки. В частности, при оценке большую роль играет личность эксперта или руководителя, который ее проводит, так как в зависимости от выбранного метода оценки будет меняться и ее результат. Актуальность проблемы оценки персонала не вызывает сомнений, потому что от выбранных методов и правильности их применения зависит дальнейшая эффективная работа любой организации.

В связи с этим выбор адекватных методов оценки является сложнейшей задачей и организация постоянно испытывает потребность в работниках, способных к ее решению. В то же время до сих пор во многих российских организациях не проводится отвечающая современным требованиям оценка, не везде выработаны соответствующие специфике работы организации показатели, не проводится обучение отвечающего за оценку персонала, нет систематической работы по анализу методов оценки и их успешности.

Рассмотрим различные виды оценки и их недостатки.

Оценка персонала, построенная на традиционном управлении по целям, позволяет повысить контроль за сотрудниками и за результатами их работы, мотивировать сотрудников, увязав их индивидуальные цели с целями компании, объективно оценить вклад работника и не зависеть от субъективного мнения о нем непосредственного начальника.

В то же время опыт применения традиционной системы оценки персонала во многих западных и российских компаниях оказывался малоэффективным или вообще неудачным. Хотя эта система вполне логична и должна приносить результаты, те предположения, из которых она исходит, не всегда практически применимы. Работа компании не является простой суммой результатов работы ее сотрудников, и достижение сотрудником индивидуальных целей не приводит автоматически к реализации целей компании. Большое значение играют взаимодействие

между сотрудниками, способность работать в команде, что выпадает из контроля при традиционном управлении по целям.

Традиционная оценка персонала направлена на прошлое, в то время как при современном подходе оценка персонала, направленная на развитие, призвана помочь сотруднику понять направление развития компании, ее цели и пути их достижения. Таким образом, в традиционной оценке персонала акцент делается на определение того, что произошло, а в современной – на то, почему это произошло и что нужно исправить.

Цели оценки персонала очень разнообразны, и понятно, что использование только одной группы методов оценки – качественных или количественных – может привести к нежелательным и заведомо ложным результатам. Следовательно, снижению риска получить случайный результат при оценке персонала способствует ее комплексность. Комплексная оценка осуществляется по следующей схеме: определение цели оценки – определение объекта оценки – выбор методов оценки – определение субъекта оценки – время / место / порядок проведения оценки – результативность оценки. Немаловажным фактором является последовательность оценки. Е.В. Маслов делит оценку на три этапа: содержание оценки; определение методов оценки; определение процедуры оценки [Маслов, 2007, с. 128]. На втором этапе важна необходимость определения предмета оценки, который должен соответствовать поставленным перед организацией задачам и способствовать их достижению. С.К. Мордовин характеризует предмет оценки следующим образом: особенности поведения, эффективность деятельности, выполнение должностных обязанностей, уровень достижения целей, уровень компетентности, особенности личности [Мордовин, 2007, с. 38].

На сегодняшний день в мире накоплен довольно обширный опыт комплексной оценки персонала, или, точнее, многоаспектной оценки персонала, которая по своему содержанию и форме максимально приближена к комплексной. Но нет практически ни одной процедуры, которую можно было бы на полном основании назвать именно комплексной оценкой персонала и которая действительно давала бы возможность оценить сотрудника наиболее полно и в профессиональном, и в личностном плане.

Недостатки использования традиционных видов оценки персонала можно попытаться устранить за счет использования нетрадиционных подходов к оценке персонала. Среди последних лидируют психологическое тестирование и «метод 360». Что касается психологического тестирования, то существует большое количество методик, которые позволяют оценить ту или иную характеристику личности, например, уверенность в себе, предрасположенность к командной или индивидуальной работе, склонность к тому или иному виду деятельности. Для проведения тестирования (психологом или менеджером по персоналу) разрабатываются анкеты, которые заполняются сотрудниками, а потом обрабатываются психологом. По результатам тестирования составляются характеристики на каждого сотрудника. В последние годы значительно увеличилась возможность компьютерной обработки анкет, что в значительной степени облегчает процесс тестирования и ускоряет обработку данных.

В сущности, ни один из рассмотренных выше методов оценки персонала нельзя назвать комплексным. Во-первых, ни один из них не дает возможности оценить сотрудника и с профессиональной, и с психологической точки зрения. Кроме

того, эти методы могут применяться только для действующего персонала организации и абсолютно неприменимы для оценки кандидатов на вакантные позиции. В связи с недостатком этих методов в последнее время появился такой метод оценки, как метод оценочных центров, ставящий своей целью именно комплексную оценку.

Таким образом, можно говорить о том, что единственной формой действительно комплексной оценки персонала является «ассесмент-центр» (от англ. assessment-center, т. е. центр оценки персонала).

Разработку критериев оценки Е.А. Борисова представляет схематично [Борисова, 2005, с. 87] (рис.).

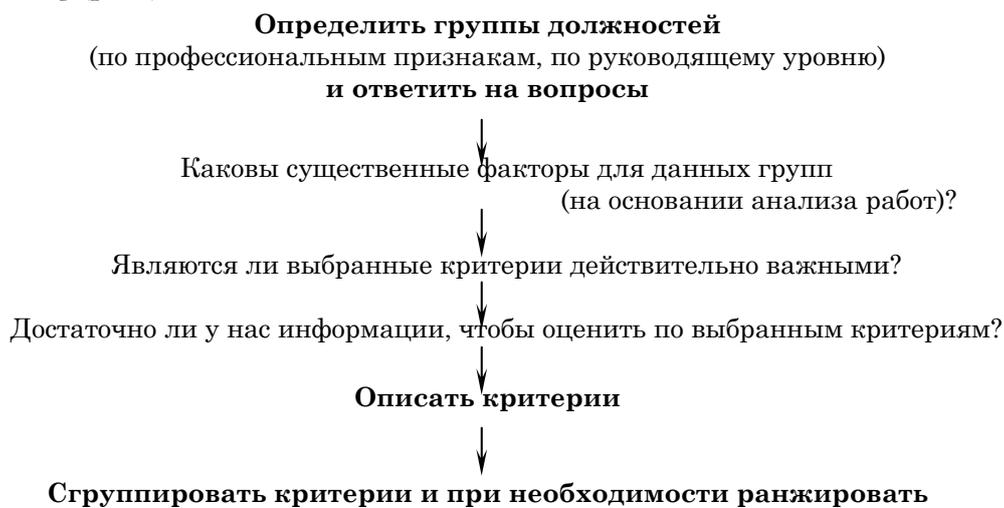


Рис. Разработка критериев оценки

Подводя итог вышесказанному, можно отметить, что проблемы оценки персонала актуальны уже многие годы и интерес к ним вряд ли уменьшится. Пожалуй, нет идеальных методов оценки персонала, особенно персонала управленческого. Сегодня широко распространена практика делегирования полномочий: директор предприятия наделяет полномочиями по подбору и расстановке кадров на нижних звеньях системы управления своих заместителей и руководителей среднего звена управления. Однако такая практика подбора кадров опирается преимущественно на субъективные и интуитивные подходы к оценке и назначению руководителей, а вся система управления в итоге формируется на основе предпочтений разных руководителей и практически несогласованно. Любой руководитель назначает себе подчиненных в меру своего понимания и своих управленческих способностей. Так, более сильный руководитель подбирает себе, как правило, не менее сильных подчиненных и при этом способен добиваться от каждого требуемой результативности. А вот слабый руководитель, наоборот, стремится окружить себя еще более слабыми, но послушными подчиненными хотя бы для того, чтобы избежать излишней конкуренции. Понятно, что качество деятельности этих двух руководителей будет сильно различаться.

Имеет свои недостатки и тестовая методика. Многолетний опыт работы психологических служб предприятий показывает, что прямое использование такого рода тестов оказывается неэффективным для оценки собственно управленческих способностей. Да, эти тесты предоставляют необходимый для руководителя список личностных факторов, но такой результат имеет скорее теоретическую значи-

мость, и на его основе трудно дать рекомендации для кадровых перемещений. Тем не менее разработки в этом направлении ведутся, и сейчас известны достаточно эффективные методы, которые позволяют всесторонне обосновать выбор того или иного сочетания качеств, необходимых успешному руководителю, а затем точно определить степень их выраженности у конкретного человека. Иначе говоря, для каждого руководящего поста с помощью экспертов выстраивается необходимый «профиль», в котором учитывается множество факторов, вплоть до специфики производственной деятельности. Затем кандидаты на выдвижение тестируются при помощи батареи тестов, и по результатам испытаний подбирается максимально соответствующий данному «профилю» работник.

На подобном принципе основаны, например, разработки консалтинговой компании SHL. Созданный ею Профессиональный личностный опросник (OPQ) дает оценку типичного или предпочитаемого поведения личности в мире профессиональной деятельности. Опросник был впервые внедрен в 1984 г. в Великобритании и с тех пор широко применяется в мире, а в 1994 г. OPQ был адаптирован и для России. OPQ дает показатели по 30 шкалам, в которых представлены различные аспекты поведения. Шкалы объединены в группы, которые, в свою очередь, сгруппированы по трем категориям: взаимоотношения с людьми, стили мышления, чувства и эмоции.

Каким бы точным способом не измерялись те или иные качества руководителя в мультифакторных подходах, сами эти подходы имеют существенный методологический недостаток – несистемный характер. По сути, это все более усложняющиеся попытки свести к общему знаменателю два очень разных «объекта» – модель успешного руководителя и личность конкретного человека. Но ведь невозможно полностью описать необходимый профиль для какой-либо должности: список требующихся качеств может оказаться бесконечен. Преодолеть данный недостаток можно, если научиться выделять и измерять некую общую способность личности к управленческой деятельности («фактор G»). Так, еще в 70-е гг. прошлого века ленинградский психолог Л.Д. Кудряшова выдвинула теорию, согласно которой эффективность руководства напрямую зависит от степени развития общей способности к управленческой деятельности (ОСУД). Под общей способностью личности понимается способность к интегрированию, к «сплавлению» в единство специфических качеств (способностей) личности. И чем более развита эта общая способность, тем более «разнородными» способностями обладает личность. «В менеджере высоко ценится умение рисковать, но много ли стоит риск без чувства опасности и осторожности? Сдержанность и раскованность, строгость и чувство юмора, педантичная дисциплина и пренебрежение к узким бюрократическим рамкам, знание технологии и независимость от технических мелочей – все это одаренный организатор должен каким-то образом сплавливать, соединяя, как правило, подсознательно. Образно говоря, хорошо руководит тот, кто умеет впрячь рядышком «коня и трепетную лань» [Кудряшова, 1983, с. 45].

Комплексная оценка требует, чтобы вначале были получены три интегрированные оценки – результатов труда, сложности труда, качеств работника. Но получить одну сводную оценку трудно, не менее сложно получить обобщающий показатель итогов работы. Опыт многих лет показывает, что, например, единую оценку итогов деятельности предприятия не удастся получить без потери ряда существенных моментов и без ограничения ее полноты. Поэтому пришлось исполь-

зовать набор показателей оценок – по нормативно-чистой продукции, выполнению обязательств перед основными потребителями, качеству продукции и т. д. Но если трудно обобщить относительно общие показатели (выпуск продукции, ее качество и т. д.), то еще сложнее объединить разнокачественные характеристики. Поэтому, как ни соблазнительно получить один показатель комплексной оценки (сумму баллов, коэффициентов и т. д.), следует признать, что он окажется абсолютно условным, судить на основании его о работнике трудно. Комплексная оценка необходима, но реально ее можно представить только как набор показателей. Сторонники частного подхода исходят из того, что для решения проблем управления необходимо использовать отдельные системы оценки. При этом даже их названия оказываются различными: при подборе кадров используют, например, понятие «показатели оценки работника», а при мотивации – «показатели оценки эффективности труда».

Универсальный подход к разработке показателей персонала исходит из идеи, что возможно создание системы, которая послужит для решения всех управленческих проблем: и мотивации, и подбора кадров и т. д. Сторонники ситуационного подхода утверждают, что оценка столь условна, что любой набор показателей имеет значение только для данного момента, для сложившихся обстоятельств. Поэтому речь должна идти о наборе показателей оценки для конкретной задачи. Вполне правомерно акцентировать внимание на неповторимости и своеобразии каждой управленческой ситуации. Но это вовсе не исключает теоретических обобщений, правил, принципов и т. д.

В рамках универсального подхода встречаются два варианта разработки систем оценки управленческого персонала. Одни специалисты исходят из того, что такая оценка может быть общей для всех работников управления, и разница, например, будет проявляться в том, какой удельный вес занимает то или иное качество руководителя либо специалиста. Другие ученые, напротив, считают, что необходимо разработать системы оценки для разных категорий управленческого персонала. При этом число таких систем определяется тем, какие категории управленческого персонала выделяются. Таким образом, во всех частных видах оценки есть общая методологическая основа. Ведь речь идет об оценке одного и того же работника, и черты личности, и результаты труда, и знания, и опыт которого, несомненно, связаны. Но нереальна одна система показателей сценки, пригодная на все случаи жизни.

Говоря о модификации содержания оценки, можно отметить следующие моменты:

- конкретизацию набора показателей;
- исключение из форм показателей, несущественных с точки зрения данного фактора;
- выделение доминирующих показателей при данном факторе;
- корректировку программ, в соответствии с которыми заполняются формы.

На основании отмеченных выше постоянных факторов модификации общей системы оценки персонала необходимо разработать набор вариантов этой системы оценки. Ту или иную форму системы оценки труда применяют в большинстве организаций. Однако почти все согласны с тем, что системам оценки результативности в той или иной мере присущи недостатки. Наиболее ярким критиком этих систем в последние годы, пожалуй, был В. Деминг, неутомимый поборник качества

[Деминг, 2003, с. 153]. Он открыто и прямо осуждает системы оценки результативности, причисляя их к семи опасным болезням западного менеджмента, но, несмотря на его критику (а некоторые замечания ясно обоснованны), от оценки результативности не откажутся. Слишком много организаций успешно применяли ее для повышения эффективности работы, улучшения коммуникации в коллективе, справедливого вознаграждения сотрудников и обоснования стимулов, а также решения о продвижении по службе, понижения в должности и увольнении.

Критические замечания Деминга могут служить своего рода критериями для сопоставления приводимых систем оценки результативности. Его замечания вполне относятся к одним системам и недействительны применительно к другим. Деминг полагает, что оценкам результативности присущи следующие недостатки:

- они способствуют краткосрочной результативности и наносят ущерб долгосрочному планированию;
- крайне негативно влияют на оцениваемого индивида, который чувствует себя опустошенным, несчастным, униженным и опасается выразить несогласие с оценкой;
- пагубны для командного духа, порождают соперничество, интриги и страх;
- не стимулируют попытки улучшить систему или брать на себя риск. Они вознаграждают тех, кого устраивает прежняя система;
- критерии, применимые для оценки результативности, бессодержательны, так как от начальников и подчиненных требуют использования цифр;
- критерии наносят ущерб качеству.

Перечисленные недостатки, по мнению Деминга, требуют отказа от оценок. Он выступает за статистические методы контроля и обратную связь, позволяющую усовершенствовать процессы, обуславливающие различия в результативности. Усвоить же какой-либо один подход или философию, которые годились бы для любой работы, любого лица или любой потребности, попросту невозможно. Маловероятно, чтобы в организации труда применяли какую-то одну универсальную систему, метод или философию. Тем не менее из критики Деминга можно сделать обоснованный вывод: при оценке результативности следует руководствоваться следующими принципами:

- результаты следует сопоставлять с нормативами и ожиданиями;
- при оценках не следует злоупотреблять числами или процентами;
- оценке должна подвергаться по возможности работа в целом. Если важен какой-то аспект работы, то он подлежит оценке;
- если это возможно, то оценки должны носить партисипативный характер;
- оценщики должны пройти тщательную подготовку, обеспечивать обратную связь и контролировать систему оценки;
- в системе оценки результативности целесообразно предусмотреть критерии, относящиеся к качеству.

Таким образом, можно сделать несколько выводов.

1. Оценка управленческой деятельности – важное направление оценки персонала в целом, значение которого трудно переоценить, так как именно управленческая деятельность является ключевой в работе предприятия, именно через управление осуществляются производство и другая экономическая активность.

2. Существует большое количество методов и концепций оценки управленческой деятельности, как традиционных, так и нетрадиционных.

3. Существует развитая традиция критики методов оценки управленческого персонала, которая касается как традиционных, так и нетрадиционных методов оценки.

4. Основные выводы, которые следуют из критики методов оценки, – это необходимость осуществления комплексной оценки управленческого персонала и потребность автоматизации и объективизации методов оценки.

Библиографический список

1. Борисова Е.А. Эффективные коммуникации в бизнесе. СПб.: Питер, 2005. 210 с.
2. Деминг В. Новая экономика для промышленности, правительства, образования. М.: Экономика, 2003. 328 с.
3. Кудряшова Л.Д. Системно-психологическая оценка кадров руководителей и управленческих систем. Кишинев, 1983. 249 с.
4. Маслов Е.В. Управление персоналом предприятия: учеб. пособие / под ред. П.В. Шеметова. М.: ИНФРА-М, 2007. 325 с.
5. Мордовин С.К. Управление персоналом. Современная российская практика. СПб.: Питер, 2007. 285 с.

КАК ПОСТРОИТЬ «ЭКОНОМИКУ, ОСНОВАННУЮ НА ЗНАНИЯХ» БЕЗ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ?

Экономика, основанная на знаниях, экономическое образование, экономическая культура, Федеральный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО-3).

Современное общество, система его экономических отношений в целом, как это доказывают многие исследователи, знаменует собой вступление в качественно новый этап развития, который по-разному называется отдельными авторами: «новая экономика» [Григорян, 2005], «общество знаний» [Клейнер, 2005; Опенков, 2007]. Но более всего для его характеристики применяется и адекватно выражает его сущность определение «экономика, основанная на знаниях» [Медведев, 2009].

Само признание большой роли знаний для социально-экономического развития общества не возникло только в последние годы, а имеет уже солидную историю. Так, например, еще в 1970-е годы отечественный крупный ученый академик В.А. Трапезников писал, что «... темп роста уровня жизни практически равен темпу научно-технического прогресса. Отсюда следует, что уровень жизни пропорционален уровню знаний» [Энштейн, 2006].

Стремительный рост значимости знаний в условиях ускорения темпов научно-технического прогресса превратил носителя знаний – человека – в мощный и определяющий фактор производства. По данным Всемирного банка, в развитых странах мира удельный вес в ВВП физического капитала составляет 16 %, природного – 20 %, а на человеческий капитал приходится 64 %, т. е. две трети всего валового внутреннего продукта [Холлоуэй, 2006]. Отметим, что еще в первой половине XX века соотношение этих факторов производства было прямо противоположным.

Такой подлинно взрывной характер возрастания роли человеческого фактора обусловлен лавинообразным потоком новых знаний, производителем и носителем которых является человек, реализующий их в своей трудовой деятельности. Следовательно, с полным основанием знания ныне можно и нужно рассматривать как важнейший и доминирующий ресурс экономики.

Примечательно, что этот ресурс обладает целым рядом уникальных особенностей, отличающих его от других ресурсов (как, например, земля, капитал). В ряду этих особенностей можно отметить, что знания представляют собой единственный ресурс, который в процессе его потребления не только не сокращается, а, напротив, возрастает. При этом сама ценность знания проявляется только в процессе его использования.

В условиях радикальных социально-экономических преобразований в нашей стране, итогом которых был перевод экономики на рыночные рельсы, знания в качестве экономического ресурса превратились в эффективный фактор обеспечения конкурентоспособности. Причем по мере накопления и использования знаний как экономического ресурса повышается и конкурентоспособность предприятия, учреждения, коллектива, где трудятся их носители, и конкурентоспособ-

ность занятого здесь индивида. Переход к экономике, основанной на знаниях, качественно меняет роль каждого конкретного индивида как субъекта складывающихся здесь экономических отношений, владельца определенного объема знаний в качестве экономического ресурса, которыми он может распоряжаться в широком диапазоне степени свободы.

Сложность и многоплановость процессов формирования и развития экономики, основанной на знаниях, и возрастания здесь роли индивида как экономического агента обусловили появление в экономической теории нового уровня экономического анализа – наноуровня – с соответствующим ему названием – «наноэкономика» [Клейнер, 2004; Любимова, 2009].

Такой подход отнюдь не следует рассматривать как покушение на единство иерархической целостности системы экономических отношений, в которой при анализе в большинстве своем выделяется три уровня макро- (это предмет изучения такого раздела экономики, как «Макроэкономика»), микро- (ее исследует «Микроэкономика»), а между ними находится срединный слой экономических отношений в качестве предмета «Мезаэкономика». И теперь возникла «Наноэкономика», где исследуются актуальные теоретические аспекты экономического поведения индивидуальных экономических аспектов как в рыночных, так и нерыночных условиях.

Как известно, обогащение человека тем или иным багажом знаний осуществляется практически всю жизнь и этот процесс протекает в самых различных формах, где решающую роль имеет система образования, включающая такие ступени, как дошкольное, общее школьное, начальное профессиональное, среднее профессиональное, высшее профессиональное и послевузовское образование. И самым важным звеном в этой системе, особенно с позиций наноэкономики, конечно же, предстает высшее профессиональное образование.

Как в целом вся система образования, так и особенно высшее профессиональное сейчас находятся в состоянии модернизации, которая призвана существенно повысить качество обучения и воспитания учащихся и студентов, обеспечить их успешную социализацию в сложных условиях рыночных экономических отношений. Именно этой цели, как не раз заявлялось представителями руководства Министерства образования и науки РФ, подчинена необходимость существенного качественного обновления действующего ныне Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования второго поколения (ФГОС ВПО-2) и принятие ФГОС ВПО-3.

Казалось бы, что рекомендуемый Минобрнауки РФ (но, к счастью, еще не принятый) проект ГОС ВПО-3 должен самым тесным образом отражать изменившиеся после принятия ФГОС ВПО-2 социально-экономические отношения в нашей стране, как и в мире в целом, и формировать в процессе вузовского образования у будущих специалистов, бакалавров, магистров целый набор компетенций в совокупности их блоков, которые условно можно обозначить как «знать», «уметь», «владеть» и которые реально обеспечивали бы им высокую конкурентоспособность в рыночных условиях экономики, основанной на знаниях. Однако предлагаемый ныне проект ФГОС ВПО-3 с этих позиций не выдерживает никакой критики в части такой его важной составляющей, как блок социально-экономических дисциплин (других компонентов ФГОС ВПО-3 мы касаться не будем).

Как известно, высшее педагогическое образование призвано готовить высококвалифицированных учителей для общеобразовательной школы, обладающих широким набором компетенций не только в узкой области своей специальной подготовки (химия, математика, физика, литература и т. д.), но и способных помочь своим ученикам достаточно хорошо ориентироваться в современных рыночных социально-экономических отношениях. Однако по целому ряду направлений подготовки учителей в педвузе как, например, «Специальное (дефектологическое) образование», «Педагогическое образование», такая учебная дисциплина, как «Экономика», в проекте ФГОС ВПО-3 не значится в числе обязательных.

Очевидно, в порядке своеобразной компенсации такого парадоксального даже с позиций здравого смысла, не говоря уже о сколько-нибудь солидном научно-методическом основании, в этот стандарт по указанным направлениям включена учебная дисциплина «Экономика образования». Слов нет, что знание ключевых положений этой дисциплины весьма полезно для выпускников педвузов вне зависимости от профиля их подготовки, особенно если в будущем они станут руководителями образовательных учреждений.

Однако это ни в коей мере не способно обеспечить им в необходимом объеме знание и понимание основ экономических отношений, в системе которых они живут, а затем придется и работать. Например, как можно в два кредита цикла экономики образования «втиснуть» анализ таких основополагающих проблем экономики, как, например, «эволюция экономической мысли», «сущность и функции рынка», «эластичность спроса и предложения», «национальная экономика и ее макроэкономические показатели», «макроэкономическая нестабильность», «условия и характер государственного регулирования экономики» и пр.?

«Экономика образования» представляет одну из многих так называемых «конкретных экономик», к ряду которых, например, относятся «экономика промышленности», «экономика строительства», «экономика торговли» и т. д. Естественно, что они включены, и в достаточно широком объеме часов на их изучение, в число обязательных учебных дисциплин при подготовке соответствующих специалистов. Но при этом во всех таких направлениях подготовки как специалистов, так и бакалавров общий курс «Экономика» остается в перечне обязательных дисциплин, поскольку лишь на общей теоретической базе анализа экономических отношений, содержащейся в курсе «Экономика», возможно раскрыть особенности экономики той или иной ее конкретной отрасли, куда ныне относится и «Экономика образования».

В ряду аргументов со стороны представителей МОиН РФ, которые высказываются в пользу исключения экономики из числа обязательных учебных дисциплин в образовательном стандарте, отметим лишь два главных.

Во-первых, утверждается, что уже в общеобразовательной школе учащимся в том или ином виде и объеме даются основы экономических знаний и считается, что этого для обеспечения необходимого уровня экономической культуры молодых граждан уже достаточно. Но, как свидетельствует анализ реалий школьного экономического образования, в том числе и проводимый под руководством и при участии автора в школах нашего Красноярского края, количество школ, где в системе ведется курс основ экономики как самостоятельная учебная дисциплина, далеко не доходит до их половины, а в большинстве своем отдельные компоненты экономических знаний «вкрапливаются» в другие учебные предметы (например,

в курс истории, географии, технологии, обществознания и пр.). Ясно, что это ни в коей мере не может обеспечить выпускникам школ такой уровень необходимых экономических знаний, углублять который им уже не потребуется при обучении в вузе. При этом мы имеем в виду неэкономические профили подготовки специалистов, бакалавров. Заметим, что в качестве одной из причин еще недостаточного уровня постановки экономического образования в школе является сохраняющийся уже многие годы дефицит учителей экономики. Дело в том, что пока в педвузах, как и в классических университетах, нет специального профиля подготовки таких учителей, хотя некоторое время тому назад в Красноярском пединституте на двух факультетах, информатики и географии, в особом порядке была введена вторая специальность «Учитель экономики», и этот эксперимент дал положительные результаты. Но затем по решению Минобр РФ все вторые специальности были закрыты, включая и подготовку учителей экономики.

Расчеты министерства, что брешь в подготовке таких учителей закроют выпускники экономических факультетов других университетов, оказались беспочвенными как в силу ограниченного количества часов в школе на преподавание основ экономики, так и по причине недостаточной психолого-педагогической и методической подготовленности таких выпускников.

Практически такую работу в школе в большинстве своем ведут учителя-предметники с другим базовым профилем подготовки, но прошедшие какую-либо специализацию по новой для себя дисциплине «Экономика». Естественно, что обязательное изучение в педвузе курса экономики, вне зависимости от особенностей факультета, существенно облегчает и возможную будущую дополнительную экономическую специализацию таких учителей.

Второй аргумент исключения курса «Экономика» из числа обязательных учебных дисциплин в Государственном образовательном стандарте был ряд лет назад озвучен бывшим в то время заместителем министра образования РФ и одним из разработчиков ГОС ВПО-2 д. э. н., профессором Л. Гребневым: «Что же касается экономики, то, по мнению Министерства, любой здравомыслящий руководитель вуза, хоть сколько-нибудь заботящийся о судьбе своих выпускников, обязательно сохранит ее в числе преподаваемых, а поэтому радители экономики могут быть спокойны» [Гребнев, 2000].

За прошедшее десятилетие, в ходе которого многочисленные факты нашего социально-экономического развития, включая разразившийся глубокий экономический кризис, охвативший и Россию, убедительно доказали большую не только теоретическую, но и практическую значимость экономического образования и воспитания всех граждан страны, а особенно молодежи, для создания, сохранения и умножения своей конкурентоспособности в этом бурлящем море экономических отношений. Поэтому приходится только удивляться, что разработчики ФГОС ВПО-3 фактически еще раз «наступили на те же грабли», исключая «Экономику» из числа обязательных учебных дисциплин по целому ряду важных направлений вузовской подготовки специалистов, бакалавров, совершенно игнорируя реалии сегодняшнего дня.

Вряд ли призывы «к радителям экономики», к которым относится и автор, сохранять спокойствие могут достигнуть цели, поскольку в значительной мере ставить здесь судьбу выпускников вуза в зависимость от каких-либо личностных качеств руководителей вузов, а не строить это на прочном основании последователь-

ной государственной политики по непрерывному экономическому образованию и воспитанию молодежи, всех граждан общества крайне ошибочно, если не сказать еще более резко.

Есть надежда, что критические замечания в адрес проекта ФГОС ВПО-3 в части такого его компонента, как экономическое образование дадут позитивные результаты, а пока приходится уповать на принятие такого вузовского образовательного стандарта, над которым уже работает специальная комиссия КГПУ им. В.П. Астафьева и где участвует автор, в котором экономические навыки, умения и знания найдут достойное место.

В противном случае построить «экономику, основанную на знаниях» без достаточного овладения нашими гражданами хотя бы минимумом экономических знаний и вообще экономической культурой окажется пустой иллюзией, недостижимой целью.

Библиографический список

1. Гребнев Л. О новых стандартах преподавания экономики // Вопросы экономики. 2000. № 7. С. 122.
2. Григорян А.Л. На пути к «новой экономике»: концепции инновационного развития России // Государство и общество. М., 2005.
3. Клейнер Г.Б. Наноэкономика // Вопросы экономики. 2004. № 12.
4. Клейнер Г.Б. Становление общества знаний в России: социально-экономические аспекты // Общественные науки и современность. 2005. № 3.
5. Любимова Т.А. Наноэкономика как исходный уровень анализа экономических отношений // Вестник ИрГУ. 2009. № 2. С. 88–97.
6. Медведев Д.А. «Об экономике знаний» в России (из встречи с программистами, 6 мая 2009 г.). [Электронный ресурс] // Videоблог Дмитрия Медведева. URL: <http://www.kremlin.ru> (дата обращения 12.05.2009). Экономика знаний и факторы ее реализации // Аналитический вестник Совета Федерации ФС РФ. 2005. № 15 (267).
7. Опенков М.Ю. Хакни будущее: введение в философию общества знаний: курс лекций для студентов философских факультетов. М.: МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007.
8. Холлоуэй М. Капитал с человеческим лицом // В мире науки. 2006. № 10. URL: <http://www.sciam.ru>.
9. Эйнштейн В.Л. Тезисы В.А. Трапезникова в контексте теории постиндустриализма. [Электронный ресурс] // Проблемы управления. 2006. № 1. URL: <http://www.epstein.ru/>

ИСТОРИЯ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЕ

А.С. Вдовин

«ГРЕШНО НЕ ОХРАНЯТЬ СТАРИНУ!»¹ (СИБИРСКОЕ ДУХОВЕНСТВО И АРХЕОЛОГИЯ)

Русская православная церковь, духовенство, Сибирь, древности, археология.

Интерес к вопросам о месте православного духовенства в социально-культурном пространстве российской провинции – одна из назревших проблем отечественной исторической науки. Долгое время из идеологических соображений вклад духовенства в историческую науку практически не рассматривался. В последние годы на русское православное духовенство обратили внимание не только историки, а также историки культуры, этнографы, историки права и философы (Т.Б. Ананьева, С.И. Добренский, Н.Н. Жервэ, В.А. Косиков, Т.А. Кудрина, А.С. Майорова, Е.П. Михайлов, А.Е. Мусин, О.И. Сгибнева, Т.Е. Сиволап, И.М. Чукова, А.В. Шилов, С.О. Шмидт и др.).

Историко-культурное значение деятельности сибирского духовенства в изучении истории и культуры народов Сибири не было предметом специального изучения. Данная статья попытка осветить один из аспектов – отношение православного духовенства к памятникам древности Сибири.

Разрушение сословных границ способствовало тому, что церковные догмы для многих уходили в прошлое и 60–70-е гг. XIX в. открывали для духовенства новые пути (политика, образование, наука). Зачастую именно духовенство было самым образованным сословием русской провинции, для Сибири это обстоятельство еще более значимое. В середине XIX в. были отменены ограничения, позволявшие выход из духовного сословия и открывавшие детям священников доступ к получению светского образования, в том числе университетского. С другой стороны, изменения коснулись и сословий, которые могли получить образование в духовных заведениях, где плата за обучение была ниже.

По свидетельству Н.Н. Глубоковского, который вспоминал 60–70-е гг. XIX в., «ничто не ценилось выше чистого служения науке» [Тарасова, 2005, с. 84]. Не случайно, что для работы в Статистических комитетах привлекались лица, «которые по любви к науке, по участию в общественных интересах и по образованию своему могут трудами своими принести действительную пользу в деле разностороннего изучения губернии; особенно важно в этом отношении участие духовенства, чле-

¹ Слова епископа Енисейского и Красноярского Никона.

ны которого сообщают много точных и тщательно собранных данных Русскому географическому обществу и другим ученым обществам» [Пименова, 2009, с. 28]. Именно в этот период мы находим немало документальных подтверждений разносторонних интересов священников, которые обращались к изучению истории, этнографии и археологии.

В.А. Бердинских справедливо отмечает, что приходские священники были историками поневоле, прекрасно знавшими местные обычаи и обряды и потенциально было сословием историков [Бердинских, 2003, с. 225]. Иллюстрацией этого могут служить слова из статьи, опубликованной в «Енисейских епархиальных ведомостях»: «Священник – историк своего прихода. И пусть каждый приходской пастырь потрудится в изыскании церковно-исторического материала для своего прихода; да и кто может более других, вслед за людьми науки, потрудиться над этим делом, как не приходской священник?» [Фигуровский, 1914, с. 14].

Этому способствовали высшие церковные власти. В 1864 г. Святейший Синод рекомендовал создавать в епархиях собственные архивные комиссии, в 1866 г. – заводить церковноприходские летописи, в 1868 г. – составлять церковно-исторические и статистические описания епархий и др.

Выпускники духовных учебных заведений участвовали в общественно-политической жизни, а также внесли вклад в российскую науку. Часто проповедническая, миссионерская деятельность выливалась в историко-краеведческие, этнографические и археологические исследования. Православное духовенство наряду с представителями светской интеллигенции активно участвовало в сборе историко-этнографического материала, многие из них оставили значительный след в науке – В.И. Вербицкий, М.И. Суслов, Иннокентий Вельяминов и др.

Обращение к изучению народов было необходимостью, а вот археология... Что привлекало к изучению древнейшей истории, тем более на территориях, где православие появилось с приходом русских?

В Сибири Русская православная церковь относилась к памятникам древности, как к памятникам языческим, следовательно, не осуждала их разрушение и разграбление, в первую очередь курганов. Поэтому священникам в Сибири нередко приносили древние предметы, которые чаще всего впоследствии переплавляли. А.А. Формозов приводит сведения о том, что в 1864 г. в Минусинске один из прихожан пожертвовал на отливку колокола более семи пудов «чудских вещей» [Формозов, 1990, с. 14]. Иная ситуация была в центральной части России, где памятники воспринимались как могилы предков, поэтому долгое время и не раскапывались.

С организацией Московского археологического общества (МАО) и Императорской археологической комиссии (ИАК) для решения вопросов сохранения археологического наследия пытаются привлечь православное духовенство. В 1869 г. на Первом Археологическом съезде (АС) в Москве при обсуждении вопроса о необходимости преподавания археологии в высших учебных заведениях московский профессор Ф.И. Буслаев предлагает сосредоточить преподавание в духовных учебных заведениях [Тихонов, 2003, с. 32.].

Духовенство активно участвовало в организации и проведении АС. Так, на IV АС в Казани в 1877 г. академик И.И. Срезневский отмечал, что «деятельное и просвещенное участие в Археологическом съезде города Казани и духовной академии, сослужившей почетную службу русскому северо-востоку, является непосредственным доказательством, что Казань вполне просвещенно поняла обе зада-

чи: любовь к родной старине и солидарность научных сил духовных и светских деятелей в деле просвещения».

В 1884 г. ИАК через обер-прокурора Святейшего синода циркулярным письмом обратилась к епархиальному начальству с просьбой помочь духовные власти противодействовать совместно с гражданским начальством кладоискательству на церковных землях.

В 1886 г. ИАК обратилось через епархиальное начальство с просьбой к сельским священникам оказать помощь в сохранении «отечественных древностей от бесследного уничтожения». Письма были отправлены епископу Енисейскому и Красноярскому Тихону, архиепископу Иркутскому и Нерчинскому Вениамину, епископу Селенгинскому Мелетию, епископу Киренскому Макарию, епископу Томскому и Семипалатинскому Исаакию, епископу Бийскому Макарию, епископу Якутскому и Вилюйскому Иякову (РА ИИМК. Ф. 1. 1886. Д. 50. Л. 21–23).

В этом письме за подписью графа А.А. Бобринского приводятся аргументы, которые могли бы способствовать привлечению духовенства: «Близко стоящие к народу, находящиеся в постоянном общении с крестьянами, живущими их же жизнью, сельские священники легко могли бы оказать археологии России неоценимую услугу и спасти от разрушения тысячи и тысячи памятников старины.

Священникам легко достигнуть этого. Указав крестьянам на археологическое значение находимых ими предметов, а главное, на представляемую этими вещами материальную стоимость и на возможность скорого получения вознаграждения за каждую сохраненную вещь от Императорской Археологической комиссии». Далее дается адрес, куда следует направлять найденные вещи, и предложение, что «священники могли бы взять на себя отправку вещей в Комиссию и передачу денег, присланных от Комиссии находчикам» (РА ИИМК. Ф. 1. 1886. Д. 50. Л. 22).

Насколько эффективным было привлечение духовенства, судить сложно. Однако некоторые священники откликнулись. Так, в 1887 г. помощник начальника Алтайской Духовной миссии протоирей Василий Вербицкий присылает в ИАК три бронзовых ножа и «железный цилиндрический предмет» с описанием места и условий находки. В заключение письма добавляет: «Материального вознаграждения за вещи не надобно. За большое же одолжение мы сочли бы, если бы Археологическая Комиссия удостоила нас своим ответом на вопросы: 1) что это за вещи; 2) какому народу они принадлежали и 3) какое их употребление?» (РА ИИМК. Ф. 1. 1886. Д. 46. Л. 13).

К местным священникам обращались частные коллекционеры и музеи для пополнения коллекций. Через Минусинский музей И.А. Лопатин устанавливал связи с теми, кто мог помочь в приобретении древних вещей. Так, в письме к Н.М. Мартьянову (1877 г.) И.А. Лопатин писал: «... хочу его (отца Степана из с. Абаканского) попросить покупать для меня древние вещи при случае» (МГА. Ф. 3. Оп. 1. Д. 1. Л. 55).

Священник Чадобской Спасской церкви, Енисейского округа Енисейской губернии Дмитрий Флигинский в 1894 г. писал к распорядителю Енисейского музея А.И. Кытманову, что по его просьбе «купив, сколько мог разного рода осколков каменных орудий и горшечных обломков, при сем, препровождаю в Енисейский общественный музей» (ЕКМ. Д. 4. Л. 90).

Некоторые священники имели свои частные археологические коллекции. Известно, что иркутский архиепископ Нил в 40–70-х гг. XIX в. собирает большую ар-

хеологическую коллекцию, приобретенную от жителей Сибири и Алеутских островов. Часть этой коллекции экспонировалась на антропологической выставке 1879 г. [Свинин, 1991, с. 112]. Первый епископ Енисейский и Красноярский Никодим при посещении Архиерейского дома в Иркутске оставил свидетельство: «В саду поставлен сфинкс, гранитный, вроде крокодила. Надпись “чингисханова времени” – это поставил преосвященный Нил, нашедший сие чудовище где-то за Байкалом» (ЕЕВ, 1913, с. 17). Были археологические коллекции и у приходских священников, многие исследователи называют отца Степана из села Абаканского (ОПИ ГИМ. Ф. 17. Д. 555. Л. 234).

При формировании Археологического музея Томского университета в 1884 г. была приобретена ценная коллекция бронзовых изделий из Егзовского клада у священника Гурьева, в которой находились диски-зеркала и набор литейных фигурок синкретического орнитозооморфного содержания. В 1913 г. Красноярский музей приобрел интересную коллекцию священника о. А. Масленикова, заключающую предметы из камня, в том числе два интересных изображения рыб.

Среди дарителей сибирским музеям мы находим имена священнослужителей. Ф.Я. Кон приводит список жертвователей (около 100 человек), передавших древности в Минусинский музей, среди них: протоирей Г. Бенедиктов, священники Е. Новочадовский, Г. Олофинский, К. Либутский. Позже в отчетах музея называются священники П. и А. Силины. «Всего интереснее находки А. Силина – каменные орудия, из окрестностей с. Восточного, они служат указанием на существование в Минусинском округе новой, до их пор неизвестной, стоянки каменного века». В Красноярский городской музей передали археологические предметы священники П.П. Силин, П. Соколовский, П. Солодчин [Кон, 1902, с. 223–254].

МАО также пыталось привлечь духовенство к сбору сведений для составления археологических карт губерний. Так, на вопросник, разосланный Обществом, ответили священники Вилуйского округа (ЦИАМ. Ф. 454. Оп. 2. Д. 101. Л. 13–16). А.В. Адрианов в 1884 и 1885 гг. разослал в различные районы Сибири брошюру «Курганография Сибири», среди адресатов были приходские священники [Дэвлет, 1998, с. 176]. Кроме того, для большей эффективности «Курганография» была опубликована не только в «Сибирской газете», а также в «Тобольских епархиальных ведомостях» (ТЕВ, 1885, с. 397–402). Вопросники рассылались по предложению и местным церковно-историко-археологическим обществ, в них входили вопросы не только по истории приходов. Например, Енисейское ЦИАО включило вопрос для приходских священников: «Нет ли в приходе каких-либо других памятников и предметов старины?».

Духовенство активно участвовало в сборе сведений о прошлом и настоящем края (церковные летописи, миссионерские отчеты, церковная археология). Многие священники были членами научных обществ и публиковали материалы об археологических памятниках. В 1884 г. настоятель Крутинской Пророко-Ильинской церкви (Тюкалинского округа Тобольской губернии) священник П.Ф. Лепехин предложил на заседании Западно-Сибирского отдела РГО «заняться, под руководством и на средства Отдела, исследованиями земляных бугров, расположенных по северному берегу озера Ик. В этих буграх, называемых местными жителями “городками”, находят человеческие кости, стрелы, кольчуги и пр.» [Жук, 2005, с. 7].

Часто именно священники, хорошо знавшие свой приход, оказывали помощь научным экспедициям и выступали как информаторы. Можно привести пример

финской экспедиции Й. Аспелина (1887–1888), в ходе которой сведения местного священника внесли изменения в первоначальный маршрут путешествия: «Мы собирались через Ужур проехать к Енисею, однако изменили это намерение, когда от священника лежащей на южном берегу Божьего Озера (ныне оз. Большое. – А.В.) деревни Дума узнали, что на восточном берегу Озера находится камень с надписями, а в 30 верстах южнее, на впадающей в Кара-Июс (Черный Июс) Сичиске (Печище) неподалеку от деревни Сулек (приблизительно в 4 верстах от Кара-Июса) – имеется скала с надписями. Таким образом, мы решили, как я полагаю, к своему счастью, отправиться южной дорогой» [Семенов и др., 2003, с. 101].

В 1889 г. Тобольский губернатор и Епископ Тобольский и Сибирский обратились в ИАК с ходатайством о разрешении священнику села Шекурсинского Березовского округа «производить летом текущего года археологические раскопки вблизи означенного села, имею честь сообщить Императорской археологической комиссии. Что помянутый священник о. Герасимов, по своим умственным нравственным качествам, вполне заслуживает сего доверия: как уроженец своего края, он знаком с преданиями и верованиями местного народонаселения, человек вполне благонадежен и по своему умственному развитию, как получивший среднее образование в местной духовной семинарии. Может принести своими трудами посильную пользу археологическим интересам» (РА ИИМК. Ф. 1. 1887. Д. 67. Л. 1, 2, 4). Открытый лист был выдан, об этом сообщено Тобольскому губернатору.

Нередко священники проводили раскопки из любопытства. Например, священник А. Поливанов в 1913–1914 гг., вычитав где-то легенду о том, что на скале «Аржаковых» на Чулыме была похоронена «татарская» княжна, заложил несколько шурфов. Им были найдены несколько бронзовых предметов. Часть предметов он отправил в Томск, что-то оставил себе. Позднее оставшиеся у священника находки поступили в Ачинский музей (КККМ. 6.064(09). № 823. Л. 48).

Интерес к древним памятникам переходил от любопытства к попыткам интерпретации. Особое место занимали древние тексты. Так, арх. Аввакум давал описания надписей на камнях [Арх. Аввакум, 1856]. Некоторые подходили к этому со знанием дела. Протоиерей А.М. Орлов, знаток восточных языков занимался расшифровкой надписей из Минусинских степей, об этом сообщала газета «Сибирь» [Сибирь, 1886, с. 4]. Вероятно, это енисейско-орхонские надписи. Следует подчеркнуть, что время этих попыток (1877) немного раньше, чем стало известно о расшифровке их В. Томсеном (1893) и В.В. Радловым (1894–1895). Позднее о. Орлов переводил надписи, присланные из Семиреченской области, которые, по мнению протоиерея, были написаны на монгольском языке «с примесью рунических слов». Результаты своих изысканий, «рисунок самих надписей, с монгольским текстом и переводом» он планировал опубликовать «Иркутских епархиальных ведомостях».

Многие духовные учебные заведения имели свои музеи, где были представлены не только церковные древности, но и этнографические, и археологические материалы. К созданию таких музеев приступили после Первого археологического съезда (1869), где был поднят вопрос о сохранении памятников языческих и христианских культур. Мысль об устройстве церковно-археологических музеев высказал русский историк и обладатель одной из крупнейших коллекций древностей М.П. Погодин. Такие музеи имели не только духовные академии, а также духовные семинарии. В разное время заведующими Археологическим музеем Томского университета были протоиерей, профессор богословия Д.Я. Беликов, занявший эту

должность после отъезда В.М. Флоринского в 1898 г. и исполнявший ее до 1905 г., в период 1912–1915 гг. протоирей, профессор богословия И.Я. Галахов [Ожередов, 2008, с. 27].

На фоне всплеска интереса к прошлому края клерикальные круги не могли оставаться в стороне. В начале XX в. после указа Святейшего Синода 25 июня 1911 г. практически во всех епархиях были организованы церковно-археологические общества. К 1917 г. было создано пятьдесят девять (по одному на епархию). Они были открыты и в Сибири (консistorные архивы): Чита (1870), Владивосток (1899), Омск (1912), Иркутск – церковно-историческое и археологическое общества [Иркутск, 1912; Известия ИАК, 1913, с. 62], Красноярск – церковно-историко-археологическое общество (1912), Тобольск – церковная архивная комиссия (1902), Томск (РГИА. Ф. 797. Оп. 84. I отд. 1 стол. Д. 109), Благовещенск – церковный историко-археологический комитет (1912), Якутск – церковно-археологический комитет (1916) (РГИА. Ф. 796. Оп. 202. II отд. 2 стол. Д. 178). В 1918 г., просуществовав короткое время, общества прекратили свою деятельность. И все же, должны отметить, история этих учреждений требует специального изучения.

По составу эти общества были достаточно разнородны. В них входили представители местной интеллигенции, в первую очередь преподаватели духовных учебных заведений (в конце XIX – начале XX вв. в России насчитывалось 4 духовных академии, 57 духовных семинарий и 184 духовных училища) [Тарасова, 2005, с. 3]. Однако из документов складывается представление, что они постоянно пытались уйти из-под контроля церкви и привнести в свою работу как можно больше научного, светского.

В отличие от западных епархий, сибирские общества в своей деятельности ставили задачи изучения и сохранения не только христианских (церковных) древностей, но и других, приспособляя их к местным условиям. Показательным с этой точки зрения является выступление на годичном собрании Енисейского церковно-историко-археологического общества 12 января 1914 г. члена этого общества И.В. Фигуровского, который отмечал: «Археология Енисейского края значительно отличается от археологии Москвы, Волыни, Киева, Новгорода... Там то и дело встретите памятники с семи-девятивековой давностью, у нас этого нет, и быть не может. Ибо мы и существуем еще не так много времени. Если у нас встретятся христианские памятники, которые перешагнули за трехсотлетний возраст... У нас, значит, самое понятие археологического памятника будет не то, что в России, тем более в Западной Европе... Не нужно ограничиваться одними вещественными памятниками христианского происхождения; их полагаю, будет очень немного. Следует привлечь богатый материал, относящийся к религиям языческим. Минусинские степи изобилуют курганами. На камнях которых неведомая рука подчас начертала таинственные знаки. Эти курганы Восточной Сибири доселе еще почти не исследованы, тогда как, например, о курганах Западной Сибири имеются фундаментальные исследования. А что этот материал имеет научную ценность, тому доказательством является Минусинский музей. Об отдельных экземплярах его археологического отдела, собранных благодаря старанию Николая Михайловича Мартыанова, дают лестные отзывы западноевропейские ученые. Экземпляры Минусинского музея представляют собою только малую часть могильных памятников... Нужно только собрать и сохранить для будущего разбросанные по степям памятники, чтобы разрушительная стихия не стерла интерес-

ные царпины и не обратили археологических памятников в бесполезные в научном отношении каменные глыбы» [Фигуровский, 1914]. К сожалению, в большей степени общества ориентировались на церковные древности.

Нередко на страницах епархиальных ведомостей, наряду с историческими и этнографическими материалами, печатались материалы об отношении коренных народов к археологическим памятникам. В 1888 г. в «ЕЕВ» опубликована статья священника-миссионера Николая Орфеева «Предания о курганах у инородцев Минусинского округа». Автор приводит широко известное предание о народе «чудь». Кроме того, указывает на почитание инородцами каменных изваяний. «По поверьям инородцев, все эти истуканы, будто бы окаменевшие люди. Они приносят им жертвы и не любят, если кто смеется над ними или старается уверить, что это дело рук человеческих» [ЕЕВ, 1888, с. 31].

Священник В. Юневич, который вместе с русскими переселенцами проник за Саяны, в Урянхайский край, описывая церковную жизнь, не мог удержаться от лирических отступлений, навеянных большим количеством археологических памятников, в их числе: курганы, каменные бабы, плиты с «высеченными на них иероглифами и рисунками зверей». Также он обращает внимание на ирригационные сооружения, которые русские поселенцы активно использовали. Все это, по мнению автора, свидетельствует о том, что здесь еще в доисторическую эпоху «жили не орды диких кочевников, а в известной степени культурный и оседлый народ». Завершает словами: «Служа литию на холмике новооткрытого кладбища, состоящего из 1–2 могил, испытываешь, на лоне этой величавой и дикой природы, вблизи курганов, особое чувство “со святыми упокой” и вообще словами христианских песнопений, занесенная сюда из “мира”, приобретают в этой обстановке особый глубокий смысл» [ЕЕВ, 1915, с. 25].

Появление «Епархиальных ведомостей» способствовало расширению круга потенциальных собирателей и исследователей, привлекая к этой деятельности приходских священников на местах. Именно эти издания дают нам основания говорить о вкладе духовенства в историко-краеведческое изучение провинции. В «Енисейских епархиальных ведомостях» в рубрике из церковно-общественной жизни помещена заметка из газеты «Минусинский край» «Археологические изыскания в Сибири» о находках С.Л. Минцлова в Урянхайском крае [ЕЕВ, 1913, с. 146.], в «Забайкальских епархиальных ведомостях» – статья «Доисторический человек в долине р. Савы, около Усть-Кяхты Троицкосавского у. Забайкальской обл.» священника А. Добромысова (1913), который в 1880-е гг. встречался с Н.М. Ядринцевым в Кяхте [Добромыслов, 1912].

Многие исследователи древней истории и этнографии Сибири были выходцами из семей священников: В.И. Подгорбунский (его отец, протоиерей Иннокентий Подгорбунский, сотрудничал с ВСОРГО, публиковал свои статьи по этнографии), В.И. Анучин (закончил церковноприходскую школу (1886) и Красноярское Духовное училище (1891), поступил в Томскую Духовную семинарию, откуда в 1896 г. отчислен по собственному прошению), художник и исследователь Сибири М.С. Знаменский (из семьи протоиерея Стефана Знаменского, духовника декабристов, отбывавших ссылку в Кургане, Тобольске и Ялуторовске), который проводил раскопки в окрестностях Тобольска в 1878–1880 гг., на Чувашском мысу, где происходила битва между Ермаком и татарами, И.С. Боголюбский (из семьи нерчинского архиерея), С.М. Сергеев (закончил три класса в духовном училище в

Красноярске), А.В. Адрианов (его отец и дед были священниками в слободе Белозерской Курганского округа Тобольской губернии), Е.И. Титов (из семьи священника-миссионера, учился в Иркутской Духовной семинарии).

Все приведенные примеры дают нам основания считать, что сибирское духовенство не было в стороне от переднего края нарождающейся археологической науки, активно интересовалось древней историей Сибири. Вместе с этим Русская православная церковь защищала свои ценности и не всегда проявляла себя сторонником новых веяний в науке, если они затрагивали устои или догматы церкви. Для Сибири можно привести примеры преследования ученых. Так, В.И. Косых говорит о судьбе основателя Нерчинского музея археолога А.К. Кузнецова, которого местные духовные (епископы Мелентий и Мефодий) и городские власти пытались «укротить» за его научные исследования, в первую очередь археологические. Это привело к тому, что музей в Нерчинске был закрыт, а деятельность Читинского парализована [Косых, 1988, с. 9–10]. В Томске в начале XX в. церковники заставили С.М. Чугунова захоронить все кости, найденные на старом русском кладбище г. Томска. Негативно духовенство относилось и к открытию енисейского палеолита И.Т. Савенковым.

Таким образом, в середине XIX в. происходит сближение светской и духовной науки в области церковных древностей, что стало предметом внимания исследователей. Однако не только светская наука вторгалась в духовную жизнь народа, но и духовенство с интересом занималось вопросами истории, этнографии и даже археологии. Во многом это связано с процессами возрождения, обращением к изучению греческих и римских древностей. В Русской православной церкви также в это время происходят изменения в отношении к иным религиям, иным культурам, иным памятникам. Поэтому и русское духовенство с XVI в. вынуждено формировать свое отношение к историческим памятникам, в первую очередь к мусульманским, а также и языческим, когда русское население проникает в Сибирь. Если мусульманские памятники – это больше идейно-политический аспект продвижения русских на восток, то языческие – иное дело. Надо сказать, что русское правительство выступало против насильственной христианизации коренного населения Сибири, в то же время разрушение и разграбление языческих памятников не противоречили устоям православия. Для понимания отношения духовенства к историческим памятникам (это в полной мере можно отнести и к археологическим объектам) важна была не их историко-культурная ценность, а в первую очередь их святость.

Во второй половине XIX в. под влиянием демократизации русского общества часть передового православного духовенства была втянута в социально-экономические и политические изменения в российской жизни. Наука как один из социально-культурных феноменов включила в этот процесс и наиболее образованную часть духовенства, которое активно участвовало в деятельности статистических комитетов, губернских ученых архивных комиссий, научных обществ, археологических съездов, научных изданиях. Таким образом, следует рассматривать вклад духовенства не только в изучение церковной археологии, истории и этнографии, а также в исследования первобытной археологии Сибири. Духовенство являлось частью провинциального культурного сообщества и оказывало влияние на формирование социокультурной среды российской провинции.

Вклад православного духовенства при первом рассмотрении не столь велик, однако отношение к историко-культурному наследию такой влиятельной части русского общества, как духовенство, не может быть игнорировано, поскольку в определенной степени это своеобразный показатель культурной и духовной зрелости общества.

Список сокращений

РА ИИМК – Рукописный архив Института истории материальной культуры

МГА – Минусинский городской архив

ЕКМ – Енисейский краеведческий музей

ЕЕВ – Енисейские епархиальные ведомости

ОПИ ГИМ – отдел письменных источников Государственного исторического музея

КККМ – Красноярский краевой краеведческий музей

РГИА – Российский государственный исторический архив

ЦИАМ – Центральный исторический архив Москвы

Биографический список

1. Арх. Аввакум. О надписи, находящейся на скале у Мангутской пещеры // Записки Сибирского отдела РГО. Спб., 1856. Кн. 2.
2. Бердинских В.А. Уездные историки: Русская провинциальная историография. М.: Новое литературное обозрение, 2003. 528 с.
3. Добромысов А. Доисторический человек в долине р. Савы, около Усть-Кяхты Троицко-савского у. Забайкальской обл. // Забайкальские епархиальные ведомости. 1912. № 1. Ч. неофиц. С. 10–13.
4. Дэвлет М.А. А.В. Адрианов как археолог. Первый период (1879–1900) // Очерки истории отечественной археологии. М., 1998. С. 167–186.
5. Енисейские епархиальные ведомости (ЕЕВ). 1888. № 11.
6. Енисейские епархиальные ведомости (ЕЕВ). 1913. № 19.
7. Енисейские епархиальные ведомости (ЕЕВ). 1915. № 17.
8. Жук А.В. Очерк истории археологического изучения территории Омской области в ее нынешних границах до начала 1960-х годов // Источники по археологии Западной Сибири: сб. научных трудов. Сургут: РИО СурГПУ, 2005. С. 5–14.
9. Известия ИАК. 1913.
10. Иркутск. 1912. № 212. 24 сентября.
11. Кон Ф.Я. Исторический очерк Минусинского местного музея за 25 лет (1877–1902 гг.). Казань, 1902.
12. Косых В.И. Археология Забайкалья в дореволюционный период и отношение к ней администрации края и духовенства (на примере деятельности А.К. Кузнецова) // Проблемы археологии Северной Азии. Чита, 1988. С. 9–10.
13. Материалы к истории Енисейской епархии (автобиография епископа) // Енисейские епархиальные ведомости. 1913. № 4.
14. Ожередов Ю.И. Музей археологии и этнографии Сибири им. В.М. Флоринского Томского государственного университета: 125 служения // Культуры и народы Северной Азии и сопредельных территорий в контексте междисциплинарного изучения: сб. Музея археологии и этнографии Сибири им. В. М. Флоринского. Томск: Изд-во ТГУ, 2008. Вып. 2. С. 21–38.

15. Пименова И.А. Организация и деятельность Восточно-Сибирского отдела Русского географического общества (1851–1918 гг.): автореф. дис. ... канд. ист. наук. Улан-Удэ, 2009. 34 с.
16. Свинин В.В. Археологические памятники Байкала и их исследователи // Древности Байкала. Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1991. С. 111–133.
17. Семенов В.А., Килуновская М.Е., Красниенко С.В., Субботин А.В. Изображения на плитах тагарских курганов (Шарыповский район Красноярского края). СПб., 2003. 122 с.
18. Сибирь. 1886. № 11.
19. Тарасова В.А. Высшая духовная школа в России в конце XIX – XX века. История императорских православных духовных академий. М.: Новый хронограф, 2005. 568 с.
20. Тихонов И.Л. Археология в Санкт-Петербургском университете: историографические очерки. СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2003. 332 с.
21. Тобольские епархиальные ведомости. 1885. № 15.
22. Тобольское церковное древнехранилище. Тобольск, 1902–1904. Вып. 1–3.
23. Томское ЦИАО // Известия ИАК. Спб. Прибавление. 1915. № 27.
24. Устав Енисейского церковно-историко-археологического общества. Красноярск, 1913. 6 с.
25. Устав Томского церковно-археологического общества. Томск, 1914. 8 с.
26. Фигуровский И.В. Задачи Енисейского церковно-историко-археологического общества // Енисейские епархиальные ведомости. 1914. № 6.
27. Формозов А.А. Русское общество и охрана памятников культуры. М., 1990. 112 с.

СИНГУЛЯРНОСТЬ КАК ПРЕДЕЛ ИННОВАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Инновационное общество, пределы развития, сингулярность.

В настоящее время происходит смена парадигмы развития человечества. Совершается коренная трансформация всех форм жизнедеятельности во всем мире. После эпох эффективности в 1950-е и 1960-е годы, качества – в 1970-е и 1980-е, гибкости – в 1980-е и 1990-е сейчас мы живем в эпоху инноваций. Сегодняшний мир нуждается в нововведениях, так как ресурсная база природы во многом исчерпана и только инновационный потенциал человека может в дальнейшем вести мир вперед. При этом современный инновационный процесс может быть как управляемым, так и стихийным и нецеленаправленным. Именно ясное понимание содержания и структуры современных инновационных процессов в обществе позволяет сделать осознанный выбор и занять четкую позицию. Предпринимаемые в этой области исследовательские шаги не всегда бесспорны и свидетельствуют, с одной стороны, о недостаточной теоретической проработанности проблемы, а с другой – об отсутствии эффективных механизмов реализации намеченных общественных преобразований. Связано это с тем, что философская и социальная науки еще не обладают в достаточной степени разработанным научным аппаратом для анализа инновационных общественных процессов. Дело в том, что философия и социальные науки занимались главным образом изучением социального порядка в обществе, основанного на традиции. Именно для его исследования и разрабатывался весь социально-философский инструментарий. Со вступлением же человеческой истории в этап исторического перехода, связанного с социально-экономическими и духовными преобразованиями, переоценкой старых ценностей и созданием новых ценностей, происходит включение феноменов «инновации», «инновационная деятельность», «предел», «сингулярность» в категориальную систему философских наук. Цель данной статьи – показать особенности инновационного общества и описать его крайний предел – точку сингулярности. Автор стремится осмыслить характеристики современного этапа цивилизационного развития, дать определения понятиям «предел» и «сингулярность», проанализировать состояние инновационного общества в точке сингулярности.

Ключевым направлением современного цивилизационного развития является инновационная деятельность, которая получает широкое распространение в производстве инновационных технологий, продуктов и услуг. В настоящее время в мире около 70 % прироста валового внутреннего продукта приходится на долю новых знаний, воплощаемых в инновационных технологиях производства и управления. Например, скорость связи увеличилась в 107 раз, обработка информации – в 106, а сложность и скорость компьютеров, по мнению Гордона Мура из компании «Интел», удваивается каждые 18 месяцев и т. д. Это позволило философам и социологам утверждать о формирующейся новой цивилизации как о цивилизации инноваций [Капустин]. Том Фридман считает одной из причин такого

явления ведущую роль США в современном глобализационном процессе. Глобальный мир – крепкая связка всех стран друг с другом, что порождает высокую скорость изменений, гонка за лидером вынуждает быть инноваторами. Основная проблема современного мира, по мнению Т. Фридмана, – рост напряженности, которая возникает между реальностью нестабильного, изменчивого мира, который поставил создание инноваций на конвейер (Lexus), и человеческой потребностью в определенности («оливковое дерево»). Будущее, по Т. Фридману, за Lexus [Friedman, 1999]. Общество инновационного типа – это целостная система, в которой научный поиск, прикладные исследования, нововведения, растущая роль информационных ресурсов, ориентация на постоянные изменения, гибкое комбинирование факторов, механизмов, организационных форм и средств достижения целей, постоянное повышение квалификации рабочей силы, высокая культура становятся не локальным явлением, но повсеместной нормой. В основе инновационного типа развития лежит непрерывный и целенаправленный процесс поиска, подготовки и реализации нововведений, позволяющих повысить эффективность функционирования общественного производства, усилить степень реализации потребностей общества и его членов, обеспечить улучшение жизнедеятельности общества. Инновационный тип развития представляет собой расширение поля использования научного метода, включение в область его применения всех более или менее значимых направлений человеческой деятельности во всех сферах общества [Фонотов, 1993, с. 258].

Основными чертами инновационного общества являются:

- хорошо организованные и финансируемые образование и наука;
- ориентация на творческий потенциал личности, группы людей и организации;
- развитая инфраструктура распространения знаний [Truca].

Такой тип цивилизационного развития не терпит остановок, неизменности, застоя. Цивилизация либо непрерывно движется вперед, либо обрекает себя на гибельный конец. «Повернуть вспять означало бы затруднить существование до невозможности» [Ясперс, 1994, с. 402]. Устойчивость цивилизации динамична, она достигается развитием. Напротив, замедление, застой порождают неустойчивость. Однако ускорение, порождаемое инновациями, не только приводит к улучшению наличного состояния людей, но и порождает серьезные проблемы. Инновационные процессы в современном мире имеют взрывообразный «кумулятивный эффект», что приводит к изменению не только устоявшихся стереотипов социокультурной жизни, но и ломке социальных прогнозов движения общества. «Человечество в результате подобной ускоренной динамики развития, по мнению многих ученых, оказалось перед лицом тотальной неопределенности будущего, и наше “рацио” уже не предоставляет нам ни одной достойной матрицы, объясняющей мир. Исследованиями многих ученых установлен принципиально новый характер развития человечества – гиперболический. Изменения теперь происходят в режиме с обострением... Сегодня однозначно ответить на вопрос, что больше угрожает развитию цивилизации: избыток инноваций или их недостаток – трудно... В инновационном историческом процессе перманентно актуализировались то его разрушительная сторона, то другая – созидательная» [Капустин]. В итоге человеческая цивилизация проявляет в настоящее время все признаки переходного периода, когда изменяется тип социальности, формируется новая социальная структура, переосмысливаются и трансформируются традиционные со-

циальные институты, а во всех сферах жизни разыгрывается коллизия между «традицией» и «инновацией», уходящим и вновь формирующимся, что явно свидетельствует о пределе технологических, социальных, экономических и культурных возможностей человечества.

В традиционной социально-философской парадигме предел как аналог кризиса мыслится как скачкообразный, кратковременный феномен, который не нуждается в особом исследовательском инструментарии. Однако предельные состояния в обществе становятся все более длительными, следовательно, возникает необходимость выработки новых подходов к анализу предела как самостоятельного социального явления. Предел подводит общество к той черте, когда встает необходимость выбора: или оставить все как есть, или перейти на новую стадию. Необходимость выбора возникает в момент предела, как поиск новых ориентиров. В основе предела лежит импульс, представляющий собой момент перехода стабильности в нестабильность, и наоборот. В этом заключается источник саморазвития и движения мира, в том числе истории и культуры. Любая система, включая и социальную систему, обладает пределом развития, достижение которого приводит общество к эволюционным кризисам и исчерпанию ресурсной базы дальнейшего роста. В результате социум переходит в новый режим функционирования с понижением уровня структурной организации и экономией ресурсов, что сопровождается сначала временным «всплеском» развития, а затем падением эффективности работы. Но формирование ресурсного потенциала становится основой для нового этапа восходящей эволюции. Таким образом, в пределе проявляются уже оформляющиеся новые структуры, в отличие от хаоса, где такие структуры находятся лишь в потенциальной форме, и непонятно, какая из структур будет существовать в дальнейшем. Предел – это пространство становления новой ситуации, ситуации на грани хаоса и жесткой структуры. Он представляет собой совокупность коренных преобразований в структуре социального организма, приводящих общество на новую ступень развития, то есть ряд взаимосвязанных событий, модификаций, трансформаций, социокультурных и структурных изменений, а также процесс исчерпания полного качества социального уровня структурной организации человеческих сообществ, взятых в единстве его субстанциальных оснований, функций и условий существования.

Конечным пределом физических и социальных состояний является точка сингулярности. В математическом смысле сингулярность – это явление, при котором число кризисов становится бесконечным, а промежутки между ними стремятся к нулю. «Это точка, в которой наши старые модели придется отбросить, где воцарится новая реальность. Это мир, очертания которого будут становиться всё четче, надвигаясь на современное человечество, пока эта новая реальность не заслонит собой окружающую действительность, став обыденностью» [Виндж]. Появление в социальных и философских науках физико-математического понятия «сингулярность» не случайно. Похоже, мы просто подошли к пределу как физической реальности, изучаемой естественными и математическими дисциплинами, и социальному пределу, изучаемому философией и социальными науками. Предполагаемая точка сингулярности (даже если мы будем оперировать только научными предсказаниями, а не календарем майя) достаточно близко. По мнению американских исследователей, это 2020 год [Диринг], по расчетам А.Д. Панова – 2027 год [Панов, 2005].

Признавая цикличность развития человеческой цивилизации, мы не можем не констатировать факт, что она движется от кризиса к кризису, т. е. от одного предела к другому. При этом существуют различные по длительности и пространственному охвату циклы. Есть глобальные цивилизационные циклы, циклы развития конкретных обществ, циклы определенных сфер (институтов) общества и т. д. Циклические изменения могут накладываться друг на друга. Особенно плодотворными (как в положительном, так и отрицательном смысле) изменения оказываются, когда пределы одних циклов накладываются на пределы других. Например, глобальные и региональные пределы, пределы региональные и институциональные, институциональные и индивидуальные пределы. Состояния коренного изменения человеческого общества происходит при наложении глобальных (иногда к ним подключаются и природные циклы, влияние которых на человеческое общество убедительно доказано всей историей философии), региональных, институциональных и индивидуальных циклов.

Согласно циклическим теориям, разрушение и созидание в развитии материи повторяются вечно. При этом пределы, как разрушение и переход к новому, могут быть с точки зрения развития четырех видов, что соответствует основам квадрантики: абсолютное предельное разрушение, периодическое предельное разрушение, катастрофическое предельное разрушение и непрерывное предельное разрушение. Данные пределы могут быть применены для анализа циклов различной протяженности и пространственности. Так, абсолютное предельное разрушение возникает при сложении всех циклов, включая природные, и приводит к исчезновению народов и цивилизаций. Периодическое предельное разрушение связано с наложением друг на друга социальных циклов и приводит к смене эпох, такие пределы могут повторяться бесчисленное число раз. Катастрофическое предельное разрушение связано с исчезновением старого и зарождением нового (например, разрушение прежней социальной структуры и создание новой). Непрерывное предельное разрушение происходит постоянно и характеризует собой институциональные кризисы в конкретных обществах. При этом преодоление ранее бывших пределов приводило к ускорению социального (исторического) времени. Наиболее отчетливо данная тенденция выражена в жизни поколений, рожденных в XX веке. «Спустя 50 лет возникает новый мир. И люди, рожденные в то время, даже не могут представить себе мир, в котором жили их бабушки и дедушки и в котором родились их собственные родители» [Drucker, 1994, с. 232].

Лавинообразная инновационность порождает как кризисные явления в социальной, культурной и экономической жизни людей и является механизмом выхода из кризисных ситуаций. Однако «мы можем неожиданно наткнуться на принципиальные пределы сложности систем, не дойдя до нужного уровня интеллектуальности. ...Может также оказаться, что люди не способны разработать надёжную систему, превышающую определённый порог сложности – признаком этого будут провалы крупных программных проектов, падающих под грузом ошибок» [Новоселов].

А.В. Болдачев в статье «Финита ля история» предлагает выделить несколько типов сингулярности:

- технологическая, связанная с созданием искусственного интеллекта, превосходящего человеческий интеллект;
- экономическая, в которой акты производства и потребления достигают абсолютного согласования и совмещаются;

– политическая, когда политическое управление как таковое становится бессмысленным;

– культурная, основной чертой которой является переход от тотального приоритета последовательно сменяющих друг друга художественных стилей к параллельному, одновременному существованию всего возможного разнообразия культурных форм, к свободе индивидуального творчества и индивидуального потребления продуктов этого творчества [Болдачев].

С приближением к сингулярности распадается социальное, а в самой точке наступает его конец, по мнению Ж. Бодриера. Если в традиционном и индустриальном обществе социальное существовало как основание реальности, «социальное как структура и как ставка, как стратегия и как идеал – все это имело смысл, все это что-то значило» [Бодриер, 2000, с. 92], то в инновационном обществе оно поглощается виртуальными симулякрами и умирает. При этом на смену социальному приходит множество временных связей, в которые вступают «миллионы молекулярных образований и частиц, удерживаемых вместе зоной неустойчивой гравитации и намагничиваемых и электризуемых пронизывающим их непрекращающимся движением» [Бодриер, 2000, с. 93].

Разумеется, эндогенно-экзогенные кризисы и рожденные ими пределы были преодолены человечеством не раз. Однако современное состояние принципиально отлично от тех, что были ранее. «Эффекта ускорения исторического времени больше не будет, так как мы уже находимся вблизи точки, в которой эта скорость формально бесконечна. Теперь характер эволюции человечества неизбежно должен глубочайшим образом измениться, история должна пройти через точку сингулярности и пойти по совершенно новому руслу» [Панов].

Современные кризисы связаны не с отсутствием инноваций, и даже не с их избытком, а с так называемым эффектом «сбоя взаимодействия», который заключается, по меткому выражению В.С. Черномырдина, в том, «что хотели как лучше, а получилось как всегда (*плохо*)». Действия людей вроде и правильны и разумны, но преодолеть кризисные явления не удается (с поразительным «цинизмом» продемонстрировал это разразившийся мировой финансовый кризис). Чем сложнее система, тем, увы, сложнее ей управлять. Кризис управления свойственен всем инновационным обществам, и именно здесь необходимо искать возможности преодоления пределов цивилизационного развития.

Кратко проанализировав инновационный тип общества и его пределы, мы можем сделать следующие выводы.

1. Современный этап цивилизационного развития со всем основанием возможно назвать инновационным.

2. Инновационному обществу присущи следующие черты: развитые и хорошо финансируемые образование и наука; ориентация на творческий потенциал как общества в целом, так и отдельных личностей и групп; развитая образовательная и организационная инфраструктура.

3. Представленный тип общества порождает нестабильные социальные состояния, которые становятся все более продолжительными и приводят мир к пределам различных типов.

4. Предел – это ряд взаимосвязанных событий, модификаций, трансформаций, социокультурных и структурных изменений, а также процесс исчерпания полного качества социального уровня структурной организации общества.

5. Конечным пределом инновационного общества является точка сингулярности. В которой число кризисов становится бесконечным, а промежутки между ними стремятся к нулю.

«Мы не можем предотвратить сингулярность. ... Её наступление есть неминуемое следствие естественной человеческой соревновательности и возможностей, присущих технологиям. И все же мы – инициаторы. Даже величайшая лавина вызывается мельчайшими действиями. Мы вольны устанавливать начальные условия, чтобы все происходило с наименьшим для нас ущербом» [Виндж].

Библиографический список

1. Бодрийяр Ж. В тени молчаливого большинства, или Конец социального. Екатеринбург: Изд-во Урал. инт-та, 2000. 167 с.
2. Болдачев А.В. Фinita ля история. URL: <http://filosofia.ru>
3. Виндж В. Технологическая сингулярность. URL: <http://www.sheep.ru/blog>
4. Диринг М. Рассвет Сингулярности. URL: http://transhumanism.org/languages/russian/dawnofsingularity/Deering.htm#_Тoc83817266
5. Капустин В.С. Синергетика социальных инновационных процессов. URL: <http://spkurdyumov.narod.ru/Крстn.htm>
6. Новоселов А. Технологическая сингулярность как ближайшее будущее человечества. URL: <http://andrzej.virtualave.net/Articles/singularity.html#definitions>
7. Панов А.Д. Завершение планетарного цикла эволюции? // Философские науки. 2005. № 3. С. 42–49; № 4. С. 31–50.
8. Панов А.Д. Кризис планетарного цикла Универсальной истории и возможная роль программы SETI в посткризисном развитии. URL: <http://lnfm1.sai.msu.ru/SETI/koi/articles/krizis.html>
9. Фомотов А.Г. Россия от мобилизационного общества к инновационному. М.: Наука, 1993. 272 с.
10. Ясперс К. Смысл и назначение истории. М.: Республика, 1994. 527 с.
11. Drucker P. F. Post-capitalist society. – New York: HarperBusiness, 1993. 232 p.
12. Friedman T. The Lexus and the Olive Tree: Understanding Globalization. New York: Farrar, Straus and Giroux, 1999.
13. Trica V. University of Zagreb. URL: <http://www.artkis.ru/innovations.html#metka11>

ДУХОВНОЕ СОСЛОВИЕ ЕНИСЕЙСКОЙ ГУБЕРНИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX вв.

Енисейская губерния, духовенство, сословная принадлежность, хлебная руга, земельный надел, плата за требы, духовные учебные заведения.

Невозможно представить дореволюционную Россию без духовного сословия. Интерес к православной церкви и духовенству появился у исследователей еще в середине XIX в. Работы этого периода носили описательный характер, освещая сложное материальное положение православного клира и основные проблемы во взаимоотношениях церкви и государства. Советских авторов более всего интересовали вопросы идейной принадлежности священников и их антиреволюционная деятельность в 1905 и 1917 гг. Духовное сословие не являлось предметом исторических исследований. В последние двадцать лет вновь появились работы С.В. Римского, С. Фирсова, Т.Г. Леонтьевой, в которых освещаются вопросы церковных реформ второй половины XIX в., характеризуются изменения положения духовного сословия, дается оценка реформам приходской жизни. Большое количество статей и диссертаций, характеризующих быт, воспитание, образование духовенства, написано на основе региональных материалов в последние годы. В Енисейской губернии проблемам православной церкви и духовного сословия посвящены статьи Г. Персианова, В.В. Чернышевского, А.П. Доброновской. В 2008 г. вышел сборник статей Ю.В. Болдырева «История православия на берегах Енисея», обобщающий материал по истории Енисейской и Красноярской епархий до революции 1917 г. Во всех работах последних лет характеристика духовенству давалась лишь в контексте истории возникновения и развития Енисейской епархии.

Главная проблема, которую выделяют современные историки, изучая духовное сословие во второй половине XIX века, – это его неоднозначное положение среди других сословий Российской империи. Являясь по определению привилегированным сословием, духовенство по образу жизни и доходам не отличалось от крестьян и мещан. Из-за бедности православного клира, его зависимости от прихожан у последних было негативное отношение к священнослужителям.

Сегодня православная церковь вновь возрождается. Открываются новые приходы, строятся церкви, в Красноярске уже несколько лет проходят Рождественские чтения, с этого года в школах введен предмет «Религиоведение». Православная церковь все активнее участвует в общественной жизни страны. Под влиянием сегодняшних перемен характеристика духовного сословия во второй половине XIX – начале XX вв., изменение его правового положения, его материального обеспечения, образовательного уровня становятся весьма актуальными.

Духовное сословие в Российской империи было многочисленным. В 1899 г. в монастырях находилось 52 304 человека, а белое духовенство составляло 103 296 человек [Бонч-Бруевич, 1975, с. 209]. Однако для Сибири, как и для России в целом, характерен процесс уменьшения процентной доли духовенства в составе населения [Дрибас, 2005, с. 15]. Духовное сословие по отношению к населению Енисейской губернии на 1882 г. составляло 0,4 %, а на 1896 г. – 0,3 %

[Обзор..., 1883, с. 15; Обзор..., 1897, с. 19]. Е.А. Дегальцева сообщает: «Динамика сословного состава населения городов Сибири с 1861 по 1917 гг. показывает сокращение целого ряда сословий, дворян и духовного сословия более чем в 3 раза, купцов и почетных граждан в 2,7 раза за счет резкого увеличения крестьянства в 4 раза» [Дегальцева, 2005, с. 15]. Ю.М. Гончаров также отмечает, что население городов Сибири образует группы скорее на основе профессионального признака, чем по традиционному сословному признаку.

Проанализировав клировые ведомости Енисейской епархии, можно сделать некоторые выводы и охарактеризовать духовное сословие во второй половине XIX – начале XX вв. В середине XIX в. и вплоть до 80-х гг. духовное сословие Енисейской епархии формируется из приезжих священников (табл. 1). Во вновь созданную епархию приезжали священнослужители из Калужской, Саратовской, Тамбовской губерний, в меньшей степени из соседних Томской и Иркутской губерний. В Европейской России вакантных священнических мест не хватало, тогда как в сибирских епархиях было достаточно вакансий. С 1880-х гг. причт уже формируется из местного духовенства. Священнослужители в середине XIX в. на сто процентов были выходцами из духовного сословия (табл. 2). Однако к началу 1900-х гг. дети священников получают светское образование и занимают места преподавателей, государственных служащих, военных, врачей. А в духовное сословие активно вступают представители податных сословий: крестьяне, казаки и мещане, для повышения своего социального статуса. Священнослужителями в это время часто становятся бывшие сельские учителя. К подобным выводам приходит и исследовательница Л.К. Дрибас: «Ярко в сибирских городах проявилась тенденция превращения духовного сословия в профессиональную группу, особенно среди церковнослужителей. В Красноярске причетниками из иносословных было 25 %» [Дрибас, 2005, с. 15]. Такой же процент священников и дьяконов принадлежал к иным сословиям.

Если проанализировать уровень образования приходского причта, опираясь на данные табл. 3, то явно видна тенденция к тому, что в священнослужители идут люди, получившие начальное духовное образование.

Таблица 1

**Количество приезжих священнослужителей
в Енисейской губернии 1862–1912 гг.**

Год	Общее число человек	Приезжие священники		Местные священники	
		количество человек	%	количество человек	%
1862	70	63	90	7	10
1874	50	27	51	23	49
1889	70	4	5,8	66	94,2
1902	70	14	20	56	80
1912	130	16	12,3	114	87,7

Таблица 2

**Сословный состав священноцерковнослужителей
Енисейской губернии 1862–1912 гг.**

Год	Общее число человек	Из духовенства		Иные сословия	
		количество человек	%	количество человек	%
1862	70	70	100	-	-
1874	50	50	100	-	-
1889	70	66	94,2	4	5,8
1902	70	60	85,7	10	14,3
1912	130	87	70	43	30

Таблица 3

Уровень образования духовенства Енисейской губернии 1862–1912 гг.

Год	Общее число человек	Духовные училища		Духовные семинарии		Иные учебные заведения	
		количество человек	%	количество человек	%	количество человек	%
1862	70	26	63	44	37	-	-
1874	50	25	50	25	50	-	-
1889	70	38	54,2	23	32,8	9	12,8
1902	70	25	36	29	41	16	23
1912	130	52	40	38	29,2	40	30,8

Кроме того, даже в начале XX в. большинство клира имеет за плечами только училище или несколько классов семинарии. Еще одна особенность формирования духовенства – в священнослужители в начале XX в. идут люди вовсе без специального духовного образования, закончившие светские учебные заведения. Таким образом, можно сделать вывод о том, что образование служителей культа к началу XX в. в Енисейской губернии становится менее качественным и светским, а духовенство епархии не отличается высоким образовательным уровнем, получая только начальное или неоконченное семинарское (среднее) образование. Обучать сыновей в семьях священнослужителей было необходимо, потому что наследовать приход сын мог, только получив специальное духовное образование. Обучение одного ребенка в духовном училище в год обходилось в среднем в 200 рублей. Поэтому образование получал, как правило, старший сын, а остальные дети обучались дома. Младшие сыновья исполняли обязанности псаломщика при отце. Во второй половине XIX в. дети священнослужителей получили право поступать в гимназии, военные учебные заведения и университеты. Из-за высокой стоимости обучения многие священники по-прежнему отдавали своих детей в духовное училище, но среди городского духовенства явно видна тенденция к тому, чтобы дать детям светское образование. Примером может служить семья священника Иоанна Рачковского, дочери которого закончили женскую гимназию, а сыновья получили специальности военного, врача, чиновника. Как наиболее яркий пример можно привести судьбу городского головы С.П. Смирнова. Павел Степанович Смирнов – сын священника села Абаканского Минусинского уезда. Томскую духовную семинарию он не

окончил, уволился и поступил писцом в Консисторию. Но, поработав там, ушел учеником аптекаря и в аптеку «Швикарт и Зайдель», затем слушал лекции в Казанском университете. В 1884 г. получил диплом провизора и стал управляющим аптекой. 22 июня 1910 г. он был избран головой г. Красноярска. Под его руководством в Красноярске строятся водопровод, проводится освещение, открываются новые библиотеки. В 1914 г. он вновь получил пост главы города, но в этом же году он умирает [Бердников, Лони́на, 2003, с. 201].

Также следует сказать несколько слов о семейном положении причта. Отношения в семьях священнослужителей во второй половине XIX в. определялись нормами церковного права и традиционными взглядами на брак, семью, детей. Епископы не могли жениться, они принадлежали к черному духовенству. Священником или дьяконом мог стать только женатый человек, безбрачный священнослужитель мог быть посвящен в сан после 40 лет без права вступления в брак в будущем. Неженатые выпускники духовной семинарии могли быть учителями или надзирателями в духовных учебных заведениях, псаломщиками в церквях.

В отличие от мирян, которым было разрешено вступать в брак трижды, представители духовенства могли вступать в брак только один раз. Развод был категорически запрещен. Раннее вдовство и невозможность вторично вступить в брак заставляли священнослужителей в одиночку воспитывать своих детей. В начале XX в. в среде православного духовенства активно обсуждался вопрос о разрешении вдовым священнослужителям повторно вступать в брак. Согласно клировым ведомостям Архивного агентства администрации Красноярского края, не вступившими в брак являлись только псаломщики и дьяконы, которые не успели этого сделать в связи с юным возрастом, а также вдовы священнослужителей. Обычно тридцатилетний священник во второй половине XIX в. состоял в браке и имел троих детей. Брали в жены девушек из духовного сословия, дочерей мещан, купцов или чиновников.

Семьи священнослужителей были простые одно- и двухпоколенные, состоящие из супругов с детьми или без них. Как правило, вдовы матери священнослужителей доживали свой век при сыновьях, исполняя, кроме того, обязанности просфорни при церкви и получая за это хлебную ругу около 20 пудов в год [АААКК. Ф. 674. Д. 1851. Л. 4]. Основываясь на данных табл. 4, можно сделать вывод, что семьи духовенства были малодетными по меркам XIX в. – до трех детей. Историк В.А. Зверев в своих статьях подчеркивает, что бедные крестьянские семьи имели двух-трех ребятишек, большее число невозможно было прокормить, а вот зажиточные крестьянские семьи имели пять и более детей. Только в начале XX в. увеличивается количество семей священнослужителей, где более трех ребятишек. Это связано прежде всего с ростом материального достатка в семьях церковнослужителей к началу XX в. и большей возможностью для родителей дать детям образование.

Семьи прихожан несколько отличались по своему составу от семей причта. Крестьянская семья формировалась из родственников по мужской линии, в нее входило несколько поколений. Крестьяне воспитывались в православном духе, и брак воспринимали прежде всего как свой моральный долг и залог благосостояния и общественного престижа. Дети составляли благословение божье и выражали собой присутствие святого духа в семье [Анисимова, 2004, с. 39].

**Количество детей в семьях священнослужителей
Енисейской губернии 1862–1912 гг.**

Год	Количество детей в семье							
	до 3 детей		4–7 детей		более 7 детей		бездетные	
	Кол-во браков	%	Кол-во браков	%	Кол-во браков	%	Кол-во чел.	%
1862	38	54	27	38,5	2	2,8	3	4,2
1874	30	54,2	11	28,5	-	-	6	17,1
1889	38	54,2	22	31,4	1	1,5	9	12,8
1902	22	31,4	30	42,9	5	7,1	13	18,6
1912	47	36	46	35,4	8	6,1	29	22,5

Крестьянская семья отличалась от городской семьи. Крестьянская семья не имела того характера хозяйственной изолированности супружеской четы, какая была у городской семьи. В городе семья, как правило, состояла из супружеской четы и детей. Семьи священнослужителей в большей степени соответствовали городским семьям, нежели сельским.

Доходы семей священнослужителей были невелики и складывались из следующих пунктов: 1) жалованье от казны. «Священник от казны получает жалованье 176 р. 40 к. и псаломщик 58 р. 80 к.» (в 80-е гг. XIX в.) [АААКК. Ф. 674. Д. 1861. Л. 7]; 2) плата за требы; 3) хлебная руга от крестьян, которая во второй половине XIX в. была почти полностью отменена из-за бедности крестьянских хозяйств; 4) земельный надел. Кроме того, священнослужители были освобождены от всех налогов и повинностей, что несколько улучшало их материальное положение по сравнению с податными сословиями.

Приходские священники получали жалованье от государства, которое составляло одну из статей их доходов. Например, священник Каратузской Петропавловской церкви Минусинского уезда получал жалованье от казны 180 рублей, псаломщик – 60 рублей и дьякон – 60 рублей [АААКК. Ф. 674. Д. 4862. Л. 15]. С.В. Римский приводит данные о том, что доход среднего крестьянина также составлял 180 рублей в год. Несколько больше получали жалованье священники-миссионеры Туруханского края и Минусинского уезда. «Жалованье положено от казны священнику 600 рублей в год и псаломщику 200 рублей, на разъезды обоим 50 рублей в год и от Миссионерского общества священнику и псаломщику по 200 рублей в год» [Краткое описание приходов..., 1995, с. 228]. Однако, например, священники Благовещенского прихода города Красноярска вовсе не получали жалованье от казны, потому что приход считался достаточно богатым и прихожане могли сами содержать клир. Ряд современных исследователей приходят к выводу, что семья сельского священника по достатку немногим превосходила среднюю крестьянскую семью.

Следующей статьей доходов каждого прихода были земли: усадебные, пашенные и сенокосные. Приход в среднем имел от 30 до 50 десятин сенокосной земли, которую сдавали в аренду. Отдельные приходы Минусинского уезда имели более 100 десятин земли. Земля могла приносить в приходе от аренды в среднем по 50 копеек с десятины [АААКК. Ф. 658. Д. 321. Л. 12]. Почти в каждом приходе были и десятины негодной земли. Аренда как статья доходов в православных цер-

квях нашей губернии встречалась крайне редко. Суммы, получаемые от нее, были невелики. Например, во втором благочинии Ачинского округа (1898 г.) Николаевской Изынжульской церкви аренда земли приносила доходу всему причту 110 рублей в год, а в Скрепочиновской церкви Михаила Архангела того же уезда – 28 рублей в год [АААКК. Ф. 674. Д. 2591. Л. 28].

Совсем небольшие средства приход получал от продажи свечей, молитв и венчиков. Кроме денежных сборов, крестьяне платили священникам оброк в виде руги. Со второй половины XIX в. из натурального этот оброк стал денежным. Суммы его в разных приходах были различные, от 200 до 400 рублей. Особенно часто руга практиковалось в тех приходах, где у клира не было своей земли.

Многие приходы получали хорошую спонсорскую помощь от самих прихожан, которая также составляла часть доходов клира, но за это священники должны были бесплатно выполнять все требы (рождение, крещение, венчание и отпевание). «Члены причта пользуются добровольными приношениями от прихожан в виде дара чаем, сахаром, рыбою, но не более как на 50 рублей в год на весь причт», – отмечалось в отчете епископа за 1877 г. [АААКК. Ф. 674. Д. 1299. Л. 14 об.]. Помощь прихожан в содержании своего прихода была различной. Существовали кружечные и кошелевковые сборы, пожертвования в пользу церкви и причта от состоятельных людей прихода, пожертвования на содержание и украшение храмов, на церковно-приходские школы и благотворительные учреждения прихода. Чаще жертвовали большие суммы на украшение храмов, чем на помощь духовенству и церковно-приходские школы. «На построение и украшение церквей (по всей епархии в 1898 г.) пожертвовано 53 221 руб., на призрение бедных духовного звания 1374 руб.» [АААКК. Ф. 674. Д. 4381. Л. 82]. Духовенство зависело от достатка своей паствы, поэтому суммы сборов необыкновенно разнятся. С.В. Римский утверждает: «Структура пожертвований свидетельствует об однозначно негативном отношении прихожан к причтам: деньги в основном жертвовали на храм, а на содержание причтов поступали очень незначительные суммы» [Римский, 1999, с. 354].

Таким образом, следует сказать, что духовенство Енисейской губернии к началу XX в. стало менее замкнуто благодаря тому, что в него включались представители податных сословий, а дети священнослужителей все чаще стали выбирать светскую карьеру. Доходы причта, складывающиеся из нескольких источников, таких как жалованье, плата за требы, аренда земель, были невысокими, и семья священника по своему материальному положению редко превосходила семью среднего крестьянина. Хочется подчеркнуть еще одну особенность: причт в большей мере зависел от своих прихожан, чем от государства. Эта зависимость тяготила священников и часто отталкивала от них односельчан.

Библиографический список

1. Анисимова Л.Ю. Эволюция функций крестьянской семьи в Приенисейском регионе в 1920-е годы: дис. ... канд. ист. наук. Красноярск: РИО КГПУ, 2004. 228 с.
2. Бердников Л.П., Лоница С.Л. Два века Красноярского самоуправления. Красноярск, 2003. 284 с.
3. Бонч-Бруевич В.Д. Средства русского клерикализма // Религия и церковь в истории России: сб. статей. М., 1975. С. 200–211.

4. Дегальцева Е.А. Образ жизни сибиряков во второй половине XIX – начале XX вв. Барнаул, 2005. 387 с.
5. Дрибас Л.К. Образ жизни духовенства губернских и областных центров Восточной Сибири во второй половине XIX в.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Иркутск, 2005. 26 с.
6. Краткое описание приходов Енисейской епархии. Репринтное воспроизведение издания 1916 года. Красноярск, 1995. 243 с.
7. Обзор Енисейской губернии за 1882 г. Красноярск, 1883. 37 с.
8. Обзор Енисейской губернии за 1896 г. Красноярск, 1897. 53 с.
9. Римский С.В. Российская церковь в эпоху великих реформ. М., 1999. 567 с.

Архивные материалы

10. Архивное агентство администрации Красноярского края (АААКК). Ф.674 (Духовная консистория Енисейская). Оп. 1. Д. 1851. Л. 4; Д. 1861. Л. 7; Д. 4862. Л. 15; Д. 2591. Л. 28; Д. 1299. Л. 14 об.; Д. 1178. Л. 20, Л. 26; Д. 4381. Л. 82; Ф. 658 (Ачинское духовное правление). Оп. 1. Д. 321. Л. 12.

ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ

В.В. Виноградов

ВЛИЯНИЕ ФАКТОРОВ РАЗЛИЧНОЙ ПРИРОДЫ НА МНОГОЛЕТНЮЮ ДИНАМИКУ ЧИСЛЕННОСТИ МЕЛКИХ МЛЕКОПИТАЮЩИХ ГОРНОЙ ТАЙГИ ЮГА СРЕДНЕЙ СИБИРИ

Сообщества, мелкие млекопитающие, многолетняя динамика, факторы среды.

Одной из актуальных проблем современной экологии остается изучение организации и динамики сообществ наземных позвоночных животных [Литвинов и др., 2007; Hörnfeldt, 2004; Korpimäki et al., 2005]. Многолетний мониторинг численности как отдельных популяций, так и сообществ в целом позволяет получить ответы на актуальные вопросы об изменениях, происходящих с животным миром под воздействием факторов различной природы. Удобной модельной группой для подобного рода исследований служат мелкие млекопитающие, обширная группа позвоночных, достигающая высоких показателей численности, обладающая хорошо выраженными популяционными циклами и высокой чувствительностью к любым изменениям среды обитания.

В настоящей работе предпринята попытка анализа многолетних материалов по численности мелких млекопитающих гор юга Средней Сибири. При этом основная цель работы – расчет степени зависимости численных характеристик различных видов, входящих в сообщество, от факторов различной природы за длительный период. Используются материалы, собранные с 1981 по 2009 гг. на территории заповедника «Столбы» и прилегающих участках. Все материалы собирали и обрабатывали по единым методикам. В качестве основного использовался метод ловчих канавок с 5 конусами. Проанализированы данные по динамике численности 8 видов мышевидных грызунов. Общий объем исследованного материала составил 3257 особей. Исследования проводились в темнохвойной тайге с господством пихты сибирской в интервале высот 450–650 м над ур. м.

Для определения ведущих факторов среды, влияющих на динамику численности, для каждого вида построены модели множественной регрессии на основе показателей факторов различной природы. В качестве переменных в моделях использованы: суммы температур за январь, апрель, май, летний период; суммы осадков за летний период и год; максимальная высота снежного покрова; суммарная урожайность семян хвойных пород (кедр, пихта, ель), выраженная в баллах

от 0.5 до 5.0; суммарная относительная численность (следов на 10 км маршрута) мелких куньих (соболь, колонок, горностаи, ласка). Данные получены из ежегодных научных отчетов заповедника «Столбы», материалов автора и показателей метеостанции «Нарым», расположенной на территории заповедника. Расчеты проведены методом множественной пошаговой регрессии [Пузаченко, 2004]. Для двух видов – лесного лемминга и рыжей полевки – моделирование не проводилось в силу крайне низких показателей численности.

Сообщество мышевидных грызунов горной темнохвойной тайги включает 8 видов. Доминируют в сообществе красная (*Myodes rutilus*) и красно-серая (*Myodes rufocanus*) полевки. Обычными видами являются полевка-экономка (*Microtus oeconomus*), восточноазиатская мышь (*Apodemus peninsulae*), лесная мышовка (*Sicista betulina*) и темная полевка (*Microtus agrestis*). Редкие виды в составе сообщества – лесной лемминг (*Myopus schisticolor*) и рыжая полевка (*Myodes glareolus*). Такой набор видов характерен для большей части горно-таежных территорий Алтае-Саянской горной страны и не претерпевает существенных изменений от лесостепных предгорий до субальпийских редколесий от Енисея до Байкала.

На основе многолетних показателей численности животных и факторов среды построены модели множественной регрессии (табл.).

Таблица

Параметры моделей множественной регрессии многолетней динамики численности 6 видов мелких млекопитающих горной темнохвойной тайги от факторов среды за период с 1981 по 2009 гг.

Вид	Переменная	БЕТА стандарт. коэфф.	Средн. квадрат. ошибка БЕТА	Параметры модели В	t-критерий Стьюдента	Уровень значимости p-level
<i>M. rutilus</i>	Хищники	-0,738	0,1928	-5,786	-3,830	0,0012
	t° январь	0,511	0,1660	0,101	3,078	0,0064
	t° лето	0,457	0,1818	0,130	2,513	0,0216
	Урожай	0,524	0,1800	4,395	2,914	0,0092
Итоги регрессии: R = 0,76; R ² = 0,58; F = 4,18; p < 0,00827						
<i>M. rufocanus</i>	t° лето	-0,331	0,2070	-0,039	-1,601	0,1235
	Итоги регрессии: R = 0,34; R ² = 0,11; F = 1,46; p < 0,25290					
<i>M. oeconomus</i>	t° лето	-0,568	0,1857	-0,045	-3,062	0,0061
	Осадки год	0,398	0,1708	0,028	2,333	0,0301
	Итоги регрессии: R = 0,67; R ² = 0,46; F = 4,26; p < 0,01178					
<i>A. peninsulae</i>	t° май	-0,314	0,19661	-0,011	-1,597	0,1250
	Итоги регрессии: R = 0,45; R ² = 0,21; F = 2,29; p < 0,5729					
<i>S. betulina</i>	Осадки лето	-0,504	0,1792	-0,019	-2,815	0,0106
	t° лето	-0,402	0,1902	-0,013	-2,115	0,0471
	t° апрель	0,409	0,1769	0,015	2,312	0,0315
	Итоги регрессии: R = 0,66; R ² = 0,44; F = 4,00; p < 0,01521					
<i>M. agrestis</i>	t° лето	0,501	0,1987	0,024	2,2787	0,0332
	Итоги регрессии: R = 0,49; R ² = 0,24; F = 2,28; p < 0,10803					

Дополнительным тестом на качество моделей выступает анализ остатков. Если регрессионная модель адекватно описывает реальные данные, то распределение остатков (разница между расчетными и реальными значениями) должно подчиняться нормальному закону. На основе представленного теста можно утверждать, что действительно распределение остатков может быть признано нормальным и по этому критерию модели могут быть признаны удовлетворительными (рис).

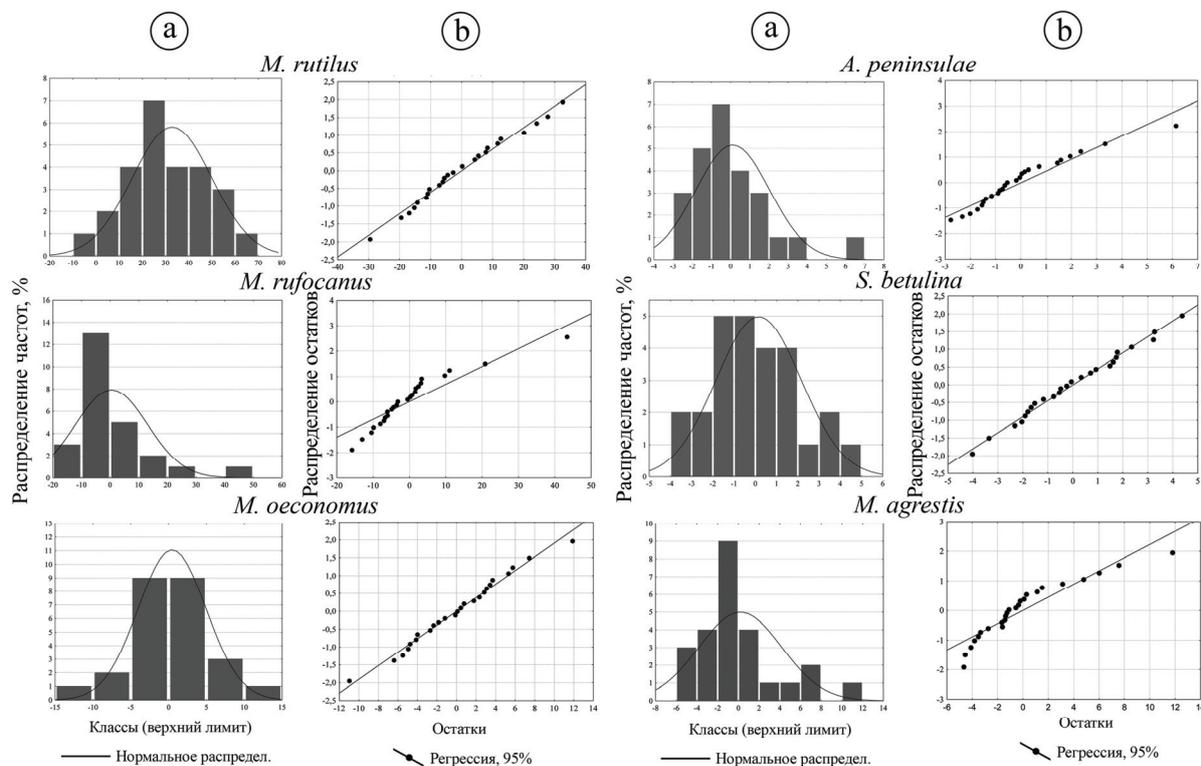


Рис. Оценка нормальности распределения остатков регрессионных моделей для 6 видов мелких млекопитающих с параметрами среды: а – нормальность распределения остатков, б – нормальность распределения по регрессии

Для красной полевки установлено положительное влияние на численность высокой урожайности семенных кормов, теплого января и высокой температуры летнего периода. Эти показатели напрямую влияют на успешность размножения вида и количество генераций в течение года. При достаточных запасах семенных кормов и высоких значениях январских температур наблюдается подснежное размножение красной полевки в горах юга Средней Сибири [Соколов, 1979; Шубин, 1991]. Высокая температура летнего периода благоприятно сказывается на выживании потомства этого вида. Негативное воздействие высокой численности хищников (мелких куньих) вполне объяснимо, т. к. красная полевка является основным объектом их охоты в силу своей многочисленности и доступности.

На красно-серую полевку отрицательное влияние оказывает высокая сумма летних температур, что связано со степенью развития кормовой базы. Основу рациона этого специализированного вида составляют вегетативные части ягодных кустарничков (брусники, черники, голубики), их плоды и травянистые растения, которые в условиях нежаркого и влажного лета достигают наибольшей продуктивности [Соколов, 1979].

Для полевки-экономки установлено положительное влияние количества осадков за год, что определяет многие параметры успешного существования этого зеленоядного гигрофильного вида. Отрицательное влияние на эту полевку оказывает высокая сумма температур летнего периода. Это ведет к повышенной испаряемости и, как следствие, к возникновению неблагоприятных условий обитания этого вида.

На численность восточноазиатской мыши установлено отрицательное влияние высоких майских температур. В литературе нет упоминаний об отрицательном влиянии такого фактора на мелких млекопитающих в Сибири. Можно сделать предположение, что высокие показатели температуры мая определяют интенсивное снеготаяние в горной тайге, что ведет к подтоплению нор и убежищ этого вида в период появления молодняка первой весенней генерации.

Для лесной мышовки установлено положительное влияние на численность высокой температуры апреля. В годы с ранней и теплой весной мышовки пробуждаются раньше, в первых числах мая. При этом размножение зверьков происходит в более ранние и сжатые сроки и протекает более успешно [Шубин, 1991; Ивантер, Кухарева, 2009]. Угнетающее воздействие на вид оказывает теплое и влажное лето. При таком стечении ведущих абиотических факторов происходит интенсивное увлажнение подстиляющего субстрата (подстилки, мха, валежника), где устраивает свои норы и убежища лесная мышовка. При этом несовершенная терморегуляция, свойственная виду, ведет к повышенной смертности молодняка [Там же].

Численность темной полевки положительно зависит от высокой суммы температур летнего периода. Этот более теплолюбивый вид при высоких летних температурах имеет возможность дать 3 генерации за бесснежный период, что за счет хорошей выживаемости молодняка приводит к резкому подъему численности зверьков к концу лета.

Таким образом, степень воздействия того или иного фактора на конкретный вид напрямую зависит от широты его популяционных адаптаций к условиям обитания. В целом наибольшее влияние оказывают базовые характеристики климата, которые определяют колебания численности мышевидных грызунов на 31–56 %. Остальная нагрузка определяется состоянием кормовой базы, прессом со стороны хищников, внутривидовыми механизмами и другими, не установленными в ходе нашего исследования факторами внешней и внутренней природы.

Библиографический список

1. Ивантер Э.В., Кухарева А.В. К экологии лесной мышовки (*SICISTA BETULINA*) на северном пределе ареала // Зоологический журнал. 2008. Т. 87. № 4. С. 476–493.
2. Литвинов Ю.Н., Абрамов С.А., Ковалева В.Ю., Кривошолов А.В., Новиков Е.А., Чечулин А.И. Структурно-временная организация сообщества грызунов прителецкой тайги (Горный Алтай) // Экология. 2007. № 6. С. 444–449.
3. Пузаченко Ю.Г. Математические методы в экологических и географических исследованиях. М.: Академия, 2004. 416 с.
4. Соколов Г.А. Млекопитающие кедровых лесов Сибири. Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1979. 256 с.
5. Шубин Н.Г. Экология млекопитающих юго-востока Западной Сибири. Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1991. 263 с.
6. Hörnfeldt B. Long-term decline in numbers of cyclic voles in boreal Sweden: analysis and presentation of hypotheses // OIKOS. 2004. Vol. 107. P. 376–392.
7. Korpimäki E., Norrdahl K., Huitu O., Klemola T. Predator-induced synchrony in population oscillations of coexisting small mammal species // Proc. R. Soc. B. 2005. Vol. 272. P. 193–202.

АННОТАЦИИ

Педагогика

И.В. Алехина

МОНИТОРИНГ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ: СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Становление профессиональной компетентности педагога, профессиональная компетентность педагога дошкольного образования, мониторинг становления профессиональной компетентности педагога дошкольного образования.

В статье раскрываются теоретические основы содержания мониторинга становления и развития профессиональной компетентности педагога в условиях дошкольного образовательного учреждения (ДОУ), а именно рассматриваются компоненты, критерии, показатели, уровни профессиональной компетентности воспитателя ДОУ; проанализированы необходимые и достаточные условия успешного становления профессиональной компетентности педагога в ДОУ.

Л.А. Бартновская

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЗДОРОВЬЕСОХРАНЯЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Образование (физкультурное образование), студент, здоровье, здоровьесохраняющее образование студентов.

В статье отмечены смысловые составляющие базового понятия «здоровьесохраняющее образование студентов вуза» и сформулировано его определение.

И.В. Дуда, О.А. Сидоренко

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Воспитательные ценности, образовательные ценности, ценностные ориентации, личность с соматическим хроническим заболеванием, смысловая сфера личности, сколиоз, дифференцированное обучение, индивидуализация обучения, индивидуально-адаптивная школа, воспитательное пространство, школа-интернат.

В статье раскрываются особенности формирования ценностных ориентаций школьников с соматическими заболеваниями в педагогической теории и образовательной практике. Значимым для авторов является изучение направленности

ценностных ориентаций старшеклассников, больных сколиозом, с целью оказания им помощи в вопросах личностного и профессионального становления. Анализируются результаты реализованных в опытно-экспериментальной работе организационно-педагогических условий формирования ценностных ориентаций больных сколиозом школьников и определяются перспективы дальнейших исследований в этой области.

П.П. Дьячук

ДИАГНОСТИКА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ ПО МАТЕМАТИКЕ

Поиск решения задач, биологическая обратная связь, обучение с подкреплением, адаптивное поведение.

В статье рассматривается компьютерная система, с помощью которой можно исследовать адаптивное поведение обучающихся. Приведены данные эксперимента диагностики индивидуальных различий обучающихся при прохождении динамических компьютерных тестов адаптации в вербальных проблемных средах.

Н.А. Журавлева

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Компетентностный подход, ключевые компетенции, проектная деятельность, математическая подготовка студентов.

В статье выделена структура проектной деятельности студентов – будущих учителей математики в процессе их предметной подготовки и предложена модель этой деятельности в соответствии со структурой ключевых компетенций, на развитие которых она направлена.

В.М. Кравченко

РОЛЬ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ МОТИВИРОВАННОЙ ПОТРЕБНОСТИ В ЗДОРОВЬЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Двигательная активность, здоровье, механизмы формирования мотивированной потребности, семья, факторы, ценности физического здоровья.

В статье определяется роль семьи в формировании мотивированной потребности в здоровье у детей дошкольного возраста, обозначаются подходы к выявлению ценностных аспектов, их влияние на формирование здорового образа жизни посредством физической культуры.

И.В. Лаврентьева, И.П. Цвелюх

**КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ,
ОРИЕНТИРОВАННОГО НА ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА**

Повышение квалификации, личностно-профессиональное развитие, профессиональная активность педагога.

В статье представлены подходы к определению эффективности повышения квалификации, ориентированные на личностно-профессиональное развитие педагогов, конкретизированы особенности повышения квалификации педагогов как профессионального образования особого типа. Авторы считают, что в качестве одного из критериев результативности и эффективности процесса ПК можно рассматривать профессиональную активность педагога-участника, проявляющуюся в изменении мотивационно-смысловой сферы личности, преобразовании операционально-динамических компонентов деятельности и получении конкретного продукта.

Н.Р. Мухамедзянова

**ВНЕДРЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ГАРМОНИЗАЦИИ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОДГОТОВКИ
СТУДЕНТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА»**

Гармония, взаимодействие, социальная работа, профессиональная подготовка в вузе, гармоничное взаимодействие будущего специалиста социальной работы с клиентом.

В статье представлены основные выводы, отражающие общетеоретические предпосылки подготовки будущего специалиста социальной работы к гармоничному взаимодействию с клиентом и реализацию педагогического обеспечения, включающего совокупность условий. Подготовленность будущего специалиста социальной работы к гармоничному взаимодействию с клиентом определяется как способность реализовывать знания и умения гармоничного взаимодействия с клиентом в процессе прохождения учебно-производственной практики социальной работы и представлена компонентами: духовным, творческим, организационным и деятельностным.

Д.А. Рукосуева

**ОСОБЕННОСТИ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ЗНАНИЙ И ИНФОРМАЦИИ
В КУРСЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ФИЗИКИ**

Визуализация знаний, визуализация информации, электронное обучение.

В статье предлагается методика использования визуализации знаний и информации в электронной обучающей системе курсу «Математическая физика», выделяются основные конструкции учебного материала, визуализация которых позволяет наиболее полно раскрыть суть курса и дать лучшее понимание фундаментальных идей передаваемых знаний и умений.

А.В. Смирнова

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ СЕМЕЙНОГО ПЕДАГОГА

Семья, воспитание, образование, проблемы семьи, подготовка семейного педагога.

В статье изложена краткая история становления домашнего образования. Рассмотрены актуальные проблемы семейного воспитания в современных условиях. Проанализированы результаты пилотажного исследования проблем родителей, возникающие в процессе образования и воспитания детей. Предложен курс подготовки будущего учителя к работе с семьей.

Ю.С. Ценюга

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ОБЩЕСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ СИБИРЯКОВ (ПО МАТЕРИАЛАМ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА)

Общественное сознание, сибиряки, черты характера, старожильческое население, национальное воспитание.

Сибирь для большинства исследователей – не только естественно-географическое, природное понятие или совокупность факторов, наложивших печать на физический облик населения, но и явление психическое, запечатленное в материальной и духовной культуре, этнопсихологических чертах коллективного характера народа.

А.И. Шилов

УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ДЕВИЧЬЕМ ИНСТИТУТЕ ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX В.

Девичий институт, учебный план, учебная программа, Восточная Сибирь, летние каникулы, Совет института, начальница института, нравственность, учитель.

В статье представлен исторический материал, относящийся к постановке учебно-воспитательного процесса в девичьем институте Восточной Сибири во второй половине XIX в. Показаны сложности, успехи и проблемы развития института Восточной Сибири, эффективность его работы как результата совершенствования учебного плана и программ, улучшения учебно-материальной базы, повышения профессионализма педагогических кадров.

Н.Ф. Яковлева

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ ХАРАКТЕРА ДЕТЕЙ-СИРОТ

Дети-сироты, воспитание, характер, нравственные деятельно-волевые черты, специфические методы воспитания характера.

Реализация стратегической цели современного образования в области воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, ставит задачу обновления его теории и практики. Обогащение «палитры» общепедагогических ме-

тодов воспитания методами психотерапевтической направленности, нейролингвистического программирования, психолого-педагогической коррекции позволяют осуществлять коррекцию деформаций характера и воспитание его нравственных деятельно-волевых черт у детей-сирот.

М.Г. Янова, В.В. Игнатова

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ (НА ПРИМЕРЕ МЛАДШИХ КУРСОВ)

Организационно-педагогическая культура, модель, реализация модели, педагогические технологии, культуросвоение, культуросозидание, культуротворчество, педагогические ценности.

В статье представлена технологическая модель формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя, изучаются возможности ее реализации на младших курсах. Рассматриваются стадии реализации данной модели.

Специальная педагогика

О.В. Волкова

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ И ПЕРСПЕКТИВ КОРРЕКЦИИ ВОЛЕВОГО ДЕЙСТВИЯ ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РАМКАХ БИОПСИХОСОЦИОНОЭТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Биопсихосоционоэтическая модель развития человека, часто болеющие дети, старший дошкольный возраст, волевое действие.

В статье описаны результаты исследования и перспективы коррекции особенностей волевого действия часто болеющих детей старшего дошкольного возраста с позиции биопсихосоционоэтической модели развития человека.

Н.Н. Снесарь

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ПОДВИЖНЫМИ ИГРАМИ

Физическое воспитание, умственная отсталость, социальная адаптация, подвижные игры.

Рассматривается процесс социальной адаптации умственно отсталых детей средствами и методами физической культуры. Представлены организационно-педагогические условия и практическая реализация педагогического эксперимента. Предложены игровые средства и тесты для оценки социально-психологической адаптации.

Л.А. Сырвачева

**СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ХАРАКТЕРА РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ
К ДОШКОЛЬНИКАМ СЕМИЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА С НАЛИЧИЕМ И ОТСУТСТВИЕМ
В АНАМНЕЗЕ ДИАГНОЗА ПЕРИНАТАЛЬНОЕ ПОРАЖЕНИЕ ЦНС**

Дети с ПП ЦНС, характер детско-родительских отношений, гендерные различия.

В статье рассматриваются вопросы изучения родительских отношений к дошкольникам семилетнего возраста с наличием и отсутствием диагноза «перинатальное поражение центральной нервной системы» в анамнезе. Установлены закономерности родительских отношений к детям в зависимости от гендерной принадлежности родителя и ребенка, наличия у ребенка ПП ЦНС.

Психология

И.Г. Маланчук

О СТРУКТУРЕ НЕЙРОННОЙ СЕТИ ПРИ ПОСТРОЕНИИ УСТНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ

Система речи, язык, социальное мышление, социальное сознание, построение устного высказывания, структура нейронной сети.

В статье рассматриваются нейронные механизмы построения устного высказывания в его невербальной и вербальной реализациях. Утверждается существование как минимум двух уровней нейронной сети, обеспечивающей построение устного вербального высказывания: нейронного коррелята речевого компонента высказывания, который отстраивается и активизируется начиная с младенческих вокализаций и обуславливает особенности функционирования второго уровня, соотносящегося с языковыми структурами сознания.

О.М. Миллер

К ПРОБЛЕМЕ УРОВНЕВОГО СТРОЕНИЯ СОЗНАНИЯ

Уровневое строение сознания, рефлексия, смысл, чувственный, обыденный и рефлексивный уровни сознания.

На основе теоретического анализа предлагается выделять в сознании три уровня. Предложенное уровневое строение сознания согласуется с результатами эксперимента.

Л.В. Перова

**ВОЗМОЖНОСТИ ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ
ЯЗЫКОВЫХ СТРУКТУР**

Психосемантика, семантическое пространство, семантический дифференциал, фоносемантические характеристики вербальной фразы.

Дана характеристика известных психосемантических методов. Представлены основания для создания семантического дифференциала, позволяющего исследовать факты языка различных его уровней – звуков, лексем, фраз, на русском и английском языках.

Е.С. Рыбникова

**К ПРОБЛЕМЕ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ
И ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ**

Психическое состояние, эмоциональное состояние, чувства, эмоции.

Рассмотрены понятия психического и эмоционального состояний. Выделены основные параметры, позволяющие провести дифференциацию психического и эмоционального состояний. Уделено внимание особенностям каждого из критериев дифференциации состояний.

Н.Т. Селезнева, Л.Н. Дроздова, Е.А. Куркотова

СУБЪЕКТНО-РАЗВИВАЮЩАЯ ПАРАДИГМА: КРИТЕРИИ СУБЪЕКТНОСТИ

Субъектно-развивающий подход, ценностно-временной континуум, критерии субъектности, проектно-регулирующая деятельность субъекта.

В субъектно-развивающем подходе в качестве критерия оптимальности самореализации личности и уровней развития субъекта может быть выделено единство ценностно-временного континуума и самосознания. Данное единство опосредуется гибкостью саморегуляции содержания самосознания и внешних условий позиционирования личности и определяет динамику развития субъекта.

Е.В. Черепанова

**ДИНАМИКА САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ,
УЧАСТВУЮЩИХ В ТРЕНИНГАХ ЛИЧНОСТНОГО РОСТА**

Самосознание, самопознание, самоотношение, саморегуляция, рефлексия, диалогичность, тренинг личностного роста.

В статье сравнивается динамика самосознания студентов – будущих психологов двух групп: студентов стабильной учебной группы и группы встреч, участвующих в тренингах личностного роста.

Е.Ю. Яблокова

**ПЕРЕЖИВАНИЕ ОДИНОЧЕСТВА СТУДЕНТАМИ
В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЛИЧНОСТНЫХ ФАКТОРОВ**

Интроверсия, личностный фактор, переживание одиночества, студенты, экстраверсия, эмоциональная сдержанность, эмоциональность.

Статья посвящена теоретическому анализу проблемы переживания одиночества студентами. Проанализированы психологические особенности влияния личностных факторов на феномен одиночества.

Лингвистика

А.Д. Васильев

МАНИПУЛЯТИВНАЯ ЭВФЕМИЗАЦИЯ КАК АТРИБУТ ДИСКУРСА СМИ

Телевизионный дискурс, лексика, эвфемизация, манипулирование.

Один из феноменов российского телевизионного дискурса – эвфемизация. Использование эвфемизмов определённых тематических групп имеет декоративно-маскировочный характер, что позволяет манипулировать общественным мнением.

С.П. Васильева

**МЕНТАЛЬНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ ВОСПРИЯТИЯ ФОРМЫ
ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ОБЪЕКТОВ В ТОПОНИМИИ**

Ментальные стереотипы, топонимия, географические объекты, пространство.

В статье проводится семантико-ономасиологический анализ топонимов поля **форма**, выявляются ментальные стереотипы восприятия географических объектов и их выражение в топонимии.

Ж.В. Леонова

РЕФОРМА РУССКОЙ ОРФОГРАФИИ В СВЕТЕ ТЕОРИИ ПРИНЦИПОВ ПИСЬМА

Реформа русской орфографии, орфографические дискуссии начала XX века, орфографические принципы, русская правописная система.

Вопросы теории русской орфографии были дискуссионными в начале XX века и остаются актуальными для современных лингвистов. В данной статье анализируются правописные принципы, которые выдвигались в качестве ведущих и на основе которых предлагалось реформировать и кодифицировать русскую орфографическую систему в начале XX века.

В.А. Сазонова

АНТИТЕЗА КАК СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПРИЕМ В ПРОЗЕ А.П.ЧЕХОВА 1890-Х ГГ.

Писательская манера, язык художественной прозы, контраст, антонимия, антонимы, стилистический прием, антитеза.

Данная статья посвящена анализу антитезы как стилистического приема, выявлению ее функциональных возможностей в художественных произведениях А.П. Чехова 1890-х гг.

Л.Г. Самотик

**ВНЕЛИТЕРАТУРНЫЕ ЭКЗОТИЗМЫ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ:
СФЕРЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ**

Выразительные средства языка, внелитературная лексика, экзотизмы, художественный текст, инонациональная речевая среда.

Статья посвящена определению основных сфер использования внелитературных экзотизмов в русском языке, которых автором выделяется три: речь жителей пограничных районов, художественная литература, терминосистема. Также рассматриваются в художественных текстах экзотизмы-жаргонизмы, аббревиатуры, кальки и намеренные неправильности перевода отдельных слов, при этом ставится вопрос о традиции переводов некоторых авторов.

С.Н. Селезнева

ДИНАМИКА «САКРАЛЬНОГО» И «МИРСКОГО» В ИСТОРИИ СЛОВА ПРАВЕДНИК

Историческая лексикология, семантико-стилистические эволюции, национальная культура, мировоззрение, идеология, духовные ценности.

В статье рассмотрены смысловые эволюции слова *праведник* по данным исторических словарей русского языка. Автор приходит к выводу, что причиной, вызвавшей изменения в семантике анализируемой лексемы, является мировоззренческая переориентация в системе духовных ценностей носителей языка.

Т.М. Софронова

**СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПИРОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ
РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ В СВЕТЕ ТЕОРИИ ПОЛЯ**

Сопоставительное терминоведение, полевое моделирование, пирология, упорядочение терминов.

Пирологическая терминология русского и английского языков проанализирована в аспекте полевого моделирования. Исследована семантика терминов как внутриязыковая, так и межъязыковая. Главная задача данного анализа – вскрыть все возможные особенности функционирования изучаемой терминологии для решения назревших проблем по упорядочению и гармонизации терминологии.

Литературоведение

Д.Н. Жаткин, А.А. Рябова

К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕРПРЕТАЦИОННОМ ПОТЕНЦИАЛЕ БАЛЛАДЫ РОБЕРТА САУТИ «ИНЧКАПСКИЙ РИФ» (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВОДОВ Ф.Б. МИЛЛЕРА И А.П. ДОБРОХОТОВА)

Русско-английские литературные связи, английский романтизм, поэзия, баллада, художественный перевод, традиция, компаративистика, межкультурная коммуникация.

В статье рассмотрены особенности интерпретации баллады Роберта Саути «The Inchcape Rock» («Инчкапский риф», 1801) русскими переводчиками второй половины XIX – начала XX вв. Ф.Б. Миллером (1858) и А.П. Доброхотовым (1901). Если Ф.Б. Миллер стремился максимально близко к первоисточнику передать характерную тональность и настроение, то А.П. Доброхотов, ориентируясь на детскую аудиторию, представлял английскую балладу в форме древнего предания, сказания, насыщенного русифицированными художественными деталями.

А.Ю. Колпаков

СИСТЕМА КОНЦОВОК РАССКАЗОВ И ОБРАЗ МИРА В «ПОСЛЕДНЕМ ПОКЛОНЕ» В.П. АСТАФЬЕВА

Астафьев, «Последний поклон», композиция, модель мира, концовка, финал, гармония, хаос.

В статье исследуется система концовок в «повести в рассказах» В.П. Астафьева «Последний поклон». Основной задачей работы является определение роли концовок в формировании образа мира в цикле «Последний поклон». В результате анализа выяснилось, что система концовок имеет четкую композицию, определяющую динамику образа мира в «Последнем поклоне»: колеблющийся мир – мир хаоса – воскрешающийся мир.

Т.А. Полуэктова

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВРЕМЯ В РОМАНЕ Б. БЕЙНБРИДЖ «МАСТЕР ДЖОРДЖИ»

Художественное время, фрагментарность повествования, конкретно-историческое время, «вечное» время, «циклические» временные координаты, темпоральные указатели

В статье рассматривается реализация категории художественного времени в романе Б. Бейнбридж «Мастер Джорджи». Определяются признаки конкретно-исторического времени с помощью «циклических» временных координат и темпоральных указателей, и его взаимодействие с «вечным» временем. Выявляются черты художественного времени: прерывистое, динамичное. Автор показывает, что категория времени является основой художественного мира романа.

*Экономика и управление**И.А. Стоянов***ПРОБЛЕМА ОЦЕНКИ ПЕРСОНАЛА:
ОБЗОР, КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И РЕШЕНИЕ ЗАДАЧИ**

Оценка, персонал, эффективность, методы анализа, организация, мотивация, управление.

В статье рассматриваются существующие методы оценки персонала, проводится их обзор, дается их критический анализ и предлагаются пути решения проблемы персонала с использованием альтернативных методов.

*А.Н. Фалалеев***КАК ПОСТРОИТЬ «ЭКОНОМИКУ, ОСНОВАННУЮ НА ЗНАНИЯХ»
БЕЗ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ?**

Экономика, основанная на знаниях, экономическое образование, экономическая культура, Федеральный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО-3).

Современное общество с соответствующей системой экономических отношений вступило в качественно новый этап развития, сущность которого характеризуется как «экономика, основанная на знаниях». В этой связи резко возрастает необходимость обеспечения наших граждан, особенно молодежи, багажом экономических знаний, умений и навыков, т. е. формирования у них необходимой экономической культуры. Поэтому настоятельно требуется в число обязательных учебных дисциплин ввести курс «Экономика» в обсуждаемый проект ФГОС ВПО-3, где он ныне по многим направлениям подготовки специалистов, бакалавров, к сожалению, отсутствует.

*История и обществознание**А.С. Вдовин***«ГРЕШНО НЕ ОХРАНЯТЬ СТАРИНУ!»
(СИБИРСКОЕ ДУХОВЕНСТВО И АРХЕОЛОГИЯ)**

Русская православная церковь, духовенство, Сибирь, древности, археология.

Статья раскрывает роль православного духовенства в изучении древностей Сибири во второй половине XIX – начале XX вв.

Е.Н. Струк

СИНГУЛЯРНОСТЬ КАК ПРЕДЕЛ ИННОВАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Инновационное общество, пределы развития, сингулярность.

В статье рассматриваются характерные черты инновационного общества и пределы его развития. С точки зрения циклического подхода дана классификация пределов человеческой цивилизации. Проанализировано понятие «сингулярность», применительно к состоянию современного общества.

А.А. Терскова

ДУХОВНОЕ СОСЛОВИЕ ЕНИСЕЙСКОЙ ГУБЕРНИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКОВ

Енисейская губерния, духовенство, сословная принадлежность, хлебная руга, земельный надел, плата за требы, духовные учебные заведения.

В статье дана характеристика духовного сословия Енисейской губернии, определены отличия семей священнослужителей от семей крестьян и показано материальное положение священников. Семья священника по образу жизни и своим доходам не отличалась от средней крестьянской семьи второй половины XIX века.

Естествознание

В.В. Виноградов

ВЛИЯНИЕ ФАКТОРОВ РАЗЛИЧНОЙ ПРИРОДЫ НА МНОГОЛЕТНЮЮ ДИНАМИКУ СООБЩЕСТВ МЕЛКИХ МЛЕКОПИТАЮЩИХ ГОРНОЙ ТАЙГИ ЮГА СРЕДНЕЙ СИБИРИ

Сообщества, мелкие млекопитающие, многолетняя динамика, факторы среды.

На основе многолетних данных (1981–2009 гг.) о динамике численности сообществ мелких млекопитающих горной темнохвойной тайги юга Средней Сибири и показателей основных параметров среды (температуры, количества осадков, урожайности семенных кормов, численности хищников) за тот же период построены модели множественной регрессии для 6 видов животных. Установлено, что определяющее влияние на динамику численности рассматриваемой группы имеют суммарная температура и сумма осадков летнего периода, которые определяют колебания численности на 31–56 %. Кроме того, высока значимость урожайности семян древесных пород и пресс хищников (мелких кунных).

ABSTRACTS

Pedagogics

I. V. Alekhina

MONITORING OF PRE-SCHOOL EDUCATOR'S PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT: CONTENT ASPECT

In this article the author discloses the monitoring content of professional competence development of pre-school educator: components, exponents, professional competence levels.

Keywords: pedagogical competence development, professional pedagogical pre-school development, professional competence monitoring of pre-school education.

L. A. Bartnovskaya

THEORETICAL ANALYSIS OF THE HEALTH-PRESERVING EDUCATION OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION STUDENTS

The semantic components of the basic notion «health-preserving education of students of higher education institutions» are analysed in this report. Its definition is also formulated here.

Key words: education (physical education), student, health, student's health-saving education.

I. Duda, O. Sidorenko

THEORETICAL AND PRACTICAL PERSPECTIVES OF THE FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS IN HIGH SCHOOL STUDENTS

Value orientations of students with somatic disorders are discussed, and approaches to their formation in theoretical and applied pedagogy are described. The authors focus on the tendencies in value orientations among senior high school students who suffer from scoliosis, looking for ways to facilitate their self-development.

The results of empirical organizational-pedagogical work aimed at the formation of value orientations in such students are analyzed, and prospects for further research are outlined.

Keywords: value, pedagogical values, educational values, value orientations, individuals with chronic somatic disorders, scoliosis, student-oriented education, educational space, boarding school.

P. P. Dyachuk

**DIAGNOSTICS OF INDIVIDUAL LEARNING TRAJECTORIES
IN SOLVING MATHEMATICAL TASKS**

In the given article the computer system which can be used to investigate adaptive behaviour of trainees is considered. The data of an experiment in diagnostics of individual trainees' adaptive distinctions revealed by special dynamic computer tests are considered.

Keywords: decision search, biological feedback, training with a reinforcement, adaptive behaviour

N. A. Zhuravleva

**PROJECT ACTIVITY OF STUDENTS IN THE COURSE OF MATHEMATICAL
PREPARATION AS THE CONDITION FOR DEVELOPMENT OF KEY
COMPETENCES OF THE FUTURE TEACHER**

In the article there has been singled out the structure of project activity of students – future mathematics teachers – in the course of their subject preparation, and the model of this activity in accordance with the structure of key competences is offered as well.

Key words: competence approach, key competence, project activity, mathematical preparation of students

V. M. Kravchenko

**THE ROLE OF THE FAMILY IN THE FORMATION OF MOTIVATED HEALTH
NECESSITY IN CHILDREN OF PRE-SCHOOL AGE**

The role of the family in the formation of motivated necessity for health in children of pre-school age is defined in this article. The methods of approach to the value aspects, their influence on the formation of a healthy way of life through physical culture are shown.

Key words: impellent activity, health, mechanisms of forming motivated needs, family, factors, values of physical health.

I.V Lavrenteva., I.P Tsvelyukh

**EFFECTIVENESS OF EDUCATION SPECIALIST'S SKILL UPGRADING PROCESS
ORIENTED TO INDIVIDUAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT**

The article is dedicated to the approaches to determination of effectiveness of the process of educational specialist's skill upgrading oriented to individual and professional development. The peculiarities of educational specialist's improvement of qualification as professional education of the particular type are specified in the article. The authors suppose that a teacher's professional activity is manifested in the change of motivational and notional spheres of personality, in transformation of operational

and dynamic components of performance, and getting a specific product can be considered as one of the criteria of potency and effectiveness of the process of an educational specialist's skill upgrading.

Key words: skill upgrading, individual-professional development, educator's professional activity.

N. R. Mukhamedzyanova

**INTRODUCTION OF RESULTS OF RESEARCH ON HARMONIZATION INTERACTION
INTO PROCESS OF STUDENTS PREPARATION IN «SOCIAL WORK» SPECIALITY**

In article the basic conclusions reflecting general-theoretical preconditions of preparation of the future expert of social work to harmonious interaction with the client and realization of pedagogical maintenance including a number of particular conditions are presented.

Readiness of the future expert of social work to harmonious interaction with the client is defined by us as ability to realize knowledge and abilities of harmonious interaction with the client in the course of practice of social work and presented by components: spiritual, creative, organizational and activational.

Key words: harmony, interaction, social work, professional training in higher educational institution, harmonious interaction of a future specialist with a client.

D. A. Rukosueva

**FEATURES OF KNOWLEDGE AND INFORMATION VISUALIZATION
IN THE COURSE OF MATHEMATICAL PHYSICS**

In article the method of using knowledge and information visualization in e-learning system in «Mathematical Physics» is offered. It is shown that designing of teaching material based on visualization allows to disclose fully the essence of the course and to provide full understanding of fundamental ideas of knowledge transfer.

Keywords: knowledge visualization, information visualization, electronic training.

A. V. Smirnova

THE PROBLEM OF FAMILY TEACHERS TRAINING

The article gives an account of history of formation of home education and touches upon urgent problems of family upbringing in present conditions. The article provides the reader with the results of the analysis of investigation of problems which parents have in the process of upbringing and education of children. The plan of the training course aimed at training future teachers for work with families is also presented.

Key-words: family, upbringing, education, family's problems, training of family teachers

Yu.S. Tsenyuga

**PEDAGOGICAL ASPECT OF STUDYING PUBLIC CONSCIOUSNESS OF SIBERIANS
(ON MATERIALS OF RESEARCHERS OF THE SECOND HALF OF THE XIX-TH CENTURY)**

Siberia for the majority of researchers is not only a natural geographic concept or a set of the factors which affected physical appearance of the population, but also the mental phenomenon embodied in material and spiritual culture, ethno-psychological lines of the collective character of the people.

Keywords: public consciousness, Siberians, character traits, old time population, national education.

A. I. Shilov

**TEACHING AND EDUCATIONAL PROCESS IN THE MAIDEN INSTITUTE
OF EASTERN SIBERIA IN THE SECOND HALF OF THE XIX CENTURY**

Some historical material disclosing the organization of the teaching and educational process in the maiden institute of Eastern Siberia in the second half of the XIX century is presented in the article. Complications, successes and problems of the development of the maiden institute of Eastern Siberia, the effectiveness of its work as a result of curriculum and syllabuses perfection, teaching and material basis improvement, personnel qualification level upgrade are described.

Key words: maiden institute, curriculum, syllabus, Eastern Siberia, summer holidays, the Council of the Institute, the head of the institute, morality, teacher.

N. F. Yakovleva

SPECIFIC METHODS OF UPBRINGING ORPHANS

There are many difficulties in education of orphans because they have a lot of mental handicaps, physical defects, temperamental deficiency. So it is necessary for teachers to use specific methods: NLP, correction and others for moral education, will-training, etc.

Key words: orphans, upbringing, character, moral traits, will-power, specific methods: NLP, correction and others.

M. G. Yanova, V. V. Ignatova

**IMPLEMENTATION OF THE MODEL OF FUTURE TEACHER'S EDUCATIONAL
CULTURE FORMATION (AS EXEMPLIFIED BY TEACHING JUNIOR STUDENTS)**

The technological model of future teacher's organizational-educational culture formation is presented in the article, and possibilities of its realization are studied. Stages of the model implementation are also considered.

Key words: organizational-educational culture, model, realization of the model, pedagogical technologies, culture-assimilation, culture-creation, culture-creativity, pedagogical values.

Special Education

O. V. Volkova

**STUDY OF DEVELOPMENT PECULIARITIES AND VOLITIONAL ACTION CORRECTION
IN POOR-HEALTH CHILDREN AT THE PRE-SCHOOL AGE FROM THE VIEWPOINT
OF THE BIOPSYCHOSOCIONOETICAL MODEL OF HUMAN DEVELOPMENT**

The article is devoted to the research of volitional action correction in often-being-ill children at the pre-school age from the viewpoint of the biopsychosocionoetical model of human development.

Key words: biopsychosocionoetical model of human development, often-being-ill children, pre-school age, volitional action.

N. N. Snesar

**PHYSICAL EDUCATION OF MENTALLY RETARDED CHILDREN
IN THE PROCESS OF ACTIVE GAMES**

Social adaptation of mentally retarded children by means and methods of physical training is considered. Organizational-pedagogical conditions and practical realization of pedagogical experiment are presented. Game means and tests for estimation of social — psychological adaptation are suggested.

Key words: Physical education, mental retardation, social adaptation, active games

L. A. Syrvacheva

**COMPARATIVE STUDYING OF THE CHARACTER OF PARENTAL ATTITUDE
TO PRESCHOOL SEVEN-YEAR-OLD CHILDREN WITH PRESENCE AND ABSENCE
IN ANAMNESIS OF THE DIAGNOSIS OF PERINATAL AFFECTION
OF THE CENTRAL NERVOUS SYSTEM**

The article considers the questions of studying parental attitude to preschool children of seven years of age with presence and absence of the «perinatal affliction of central nervous system» diagnosis in the anamnesis. Some regularities in parental attitude to children are determined depending on sex of the parent and the child as well as the presence in the child of perinatal affliction of central nervous system.

Key words: children with perinatal central nervous system disturbance, character of child-parents relationship, gender (sex) differences.

Psychology

I. G. Malanchuk

ON THE STRUCTURE OF NEURONAL NETWORK WHEN BUILDING UP AN ORAL UTTERANCE

The article deals with neuronal mechanisms when an oral utterance in its verbal and non-verbal forms of realizations is built up. The article also states that there are two levels of neuronal network. The neuronal network provides the oral utterance up-building which determines the peculiarities of the second level correlated with language structures of consciousness.

Key words: speech, language, social thought, social consciousness, oral utterance building up, structure of neuronal network.

O. M. Miller

ON THE PROBLEM OF CONSCIOUSNESS LEVEL STRUCTURE

On the basis of theoretic analysis it is suggested to single out three levels of consciousness. The suggested consciousness level structure conforms to the experimental results.

Key words: consciousness level structure, reflection, sense; sensory (instinctive), ordinary and reflexive levels of consciousness

L. V. Perova

POSSIBILITIES OF LANGUAGE STRUCTURES PSYCHOSEMANTIC RESEARCH

The author suggests a description of known psychosemantic methods. A rationale for creating semantic differential which allows to investigate the facts of different language levels, such as sounds, lexemes and phrases in the Russian and English languages, is presented.

Key words: psychosemantics, semantic space, semantic differential, phonosemantic peculiarities of verbal phrase

E. S. Rybnikova

TO THE PROBLEM OF DIFFERENTIATION OF MENTAL AND EMOTIONAL CONDITIONS

Concepts of mental and emotional conditions are considered. Key parameters are singled out allowing to determine the difference between mental and emotional conditions. Attention is paid to peculiarities of each of the criteria for conditions differentiation.

Keywords: a mental condition, an emotional condition, feelings, emotions.

N. T. Selezneva, L. N. Drozdova, E. A. Kurkotova

INDIVIDUUM-DEVELOPING PARADIGM: CRITERIA OF SUBJECTNESS

According to the personality-developing approach the unity of value-temporal continuum and ego-consciousness can be singled out as a criterion for the optimum self-realization of an individual and the levels of personality development.

Key words: individuum-developing approach, value-temporal continuum, criterion of subjectness, project-regulation activity of individuum.

E. V. Cherepanova

SELF-CONSCIOUSNESS DYNAMICS OF STUDENTS – FUTURE PSYCHOLOGIST – PARTICIPATING IN PERSONALITY DEVELOPMENT TRAININGS

In this article the self-consciousness dynamics of two groups of students – future psychologists — is compared: the students of a constant-cast group and an «encounter-group» participating in personality development trainings.

Key words: self-consciousness, self-knowledge, self-attitude, self-regulation, reflection, dialogue of self-consciousness, personality development training.

E. Yu. Yablokova

STUDENTS' LONELINESS SUFFERINGS DEPENDING ON PERSONALITY FACTORS

The article is devoted to theoretical analysis of the problem of students' sufferings of loneliness. The author analyzed psychological peculiarities of the influence of personality factors on the loneliness phenomenon.

Key words: introversion, factor of personality, suffering of loneliness, students, extroversion, emotional restraint, emotionality.

Linguistics

A. D. Vasilyev

MANIPULATIVE EUPHEMIZATION

One of the phenomena of Russian television broadcasting discourse is euphemization. The usage of euphemisms of definite topical groups has a decorative — masking character that allows to manipulate public opinion.

Keywords: television discourse, vocabulary, euphemization, manipulation.

S. P. Vasileva

MENTAL TOPONYMICAL STEREOTYPES OF PERCEIVING GEOGRAPHICAL BODY FORMS

The article deals with semantic-onomasiological analysis of toponyms within the field of form. The author finds out mental-toponymical stereotypes of perceiving and understanding geographical bodies and discloses their reflection in toponymy.

Key words: mental toponymical stereotypes, toponymy, geographical bodies, space.

Zh. V. Leonova

RUSSIAN SPELLING REFORM IN THE LIGHT OF THE THEORY OF WRITING PRINCIPLES

The questions of the theory of Russian spelling were debatable in the beginning of the 20th century and remain topical for modern linguists. Orthographical principles which were put forward as leading and on the basis of which it was suggested to reform and codify the Russian spelling system in the beginning of the XX-th century are analyzed in the given article.

Keywords: the reform of Russian spelling, discussions of the beginning of the XX-th century, spelling principles, Russian orthographical system.

V. A. Sazonova

ANTITHESIS AS A STYLISTIC DEVICE IN THE PROSE OF A. P. CHEKHOV (1890S)

This article is devoted to the analysis of antithesis as a stylistic device. Its functional possibilities in works of art by A. P. Chekhov written in 1890s are discussed.

Keywords: writing style, the language of artistic prose, contrast, antonymy, antonyms, stylistic method, antithesis.

L. G. Samotik

COLLOQUIAL EXOTISMS OF RUSSIAN LANGUAGE: FIELDS OF USAGE

The article deals with determination of basic fields of colloquial exotisms usage in the Russian language. The author marks out three of them: the speech of border regions inhabitants, fiction and terminology system. Also exotism slang words, abbreviations, calques and intentional mistakes of separate words translation in literary texts are considered. The question of tradition in translating works of some authors is also discussed.

Keywords: language expressive means, colloquial vocabulary, exotisms, literary text, communicative atmosphere of other culture (topical groups of words), untranslatable vocabulary.

S. N. Seleznyova

SEMANTIC-STYLISTIC EVOLUTIONS OF THE WORD *PRAVEDNIK* IN THE HISTORY OF THE RUSSIAN LANGUAGE

Semantic evolution of the word *pravednik* is considered in the article on the basis of Russian language history dictionaries. The author comes to the conclusion that the reason of semantic changes in the analyzed lexeme is historical outlook reorientation in the system of native speakers' spiritual values.

Key words: historical lexicology, semantic evolutions, national culture, weltanschauung, ideology, spiritual valuables.

T. M. Sofronova

**COMPARATIVE ANALYSIS OF RUSSIAN AND ENGLISH FIRE SCIENCE
TERMINOLOGY IN THE LIGHT OF FIELD THEORY**

Russian and English fire science terminology is analyzed in the aspect of the field modeling. The semantics of terms is studied within each language and on the inter-linguistic basis. The main objective of this analysis is to reveal special features of the studied terminology and suggest ways to resolve problems with coordination and harmonization of the terminology.

Key words: comparative terminological lexicography; field modeling; fire science; coordination of terms.

Literature Study

D. N. Zhatkin, A. A. Ryabova

**TO THE QUESTION OF INTERPRETATION POTENTIAL
OF ROBERT SOUTHEY'S BALLAD «THE INCHCAPE ROCK»
(ON THE BASIS OF F. B. MILLER'S AND A. P. DOBROKHOTOV'S TRANSLATIONS)**

The article considers the peculiarities of Robert Southey's ballad «The Inchcape Rock» (1801) translations made by the Russian translators of the second half of the 19th – the beginning of the 20th century F. B. Miller (1858) and A. P. Dobrokhotov (1901). While F. B. Miller tried to recreate typical tonality and spirit as close to the original as possible, A. P. Dobrokhotov, whose work was children-oriented, represented the English ballad in the form of an ancient legend, a saga full of Russified literary details.

Key words: Russian-English literary relations, English Romanticism, poetry, ballad, literary translation, tradition, comparative study, intercultural communication.

A. Yu. Kolpakov

**THE SYSTEM OF ENDINGS OF SHORT STORIES AND THE IMAGE OF THE WORLD
IN «THE LAST BOW» BY V. P. ASTAFIEV**

The system of endings of «the narrative-in-short-stories» in «The Last Bow» by V. P. Astafiev is discussed in the article. The main problem of the work is determination of the role of endings in the formation of the world image in the cycle «The Last Bow». As the result of analysis it was found that the system of endings has a precise composition, which determines the dynamics of the world image in «The Last Bow»: the shaken world – the world of chaos – the world of revival.

Key words: Astafiev, «The Last Bow», composition, model of the world, ending, finale, harmony, chaos.

T. A. Poluektova

ARTISTIC TIME IN THE NOVEL BY B. BAINBRIDGE «MASTER GEORGIE»

In this article the realization of the category of artistic time in the novel by B. Bainbridge «Master Georgie» is analyzed. The author defines the signs of certain historical time using «cyclic» time coordinates and temporal signs, and its interrelations with «eternal» time. The characteristics of artistic time are defined: it is faltering and dynamic. The author shows that time category is the basis of the artistic world of the novel.

Key words: artistic time, fragmentarity of narration, certain historical time, «eternal» time, «cyclic» time coordinates, temporal signs.

Economics and Management

I. A. Stoyanov

PERSONNEL EVALUATION ISSUE: OVERVIEW, CRITICAL ANALYSIS AND PROBLEM SOLVING

In the article there are suggested several types of personnel evaluation methods, overview and critical analysis are considered, and some ways of problem solving are suggested.

Key words: evaluation, personnel, effectiveness, methods of analysis, organization, motivation, management.

A. N. Falaleyev

HOW TO BUILD «KNOWLEDGE-BASED ECONOMY» WITHOUT ECONOMIC KNOWLEDGE?

Modern society with the appropriate system of economic relationships has entered a qualitatively new stage of development. Its essence can be characterized as «knowledge-based economy». In this connection our citizens (especially youth) should be provided with economic knowledge and skills, i.e., to form their economic culture. Thus it is insistently required to include «Economics» course into a number of compulsory subjects, to include it into «The Federal State Educational Standard of Higher Vocational Training» project being under discussion where it is, unfortunately, absent nowadays for training specialists and bachelors in different fields. It will be impossible to build knowledge-based economy without it.

Key words: knowledge-based economy, economic education, economic culture, the Federal State Educational Standard of Higher Vocational Training (FSES HVT-3).

History and Social Studies

S. Vdovin

'IT IS A SIN TO LEAVE ANTIQUITY UNPROTECTED!' (SIBERIAN CLERGY AND ACHEOLOGY)

In the given article we have described the role of the Russian Orthodox Church in studying Siberian antiquities in the late 1800's and early 1900's.

Key words: Russian Orthodox Church, clergy, Siberia, artifacts, archeology.

E. N. Struk

SINGULARITY AS THE LIMIT OF INNOVATIVE SOCIETY

This article discusses the characteristics of an innovative society and the limits of its development. From the perspective of a cyclic approach a classification of the limits of human civilization is suggested. Analysis of singularity concept, with respect to the condition of modern society, is presented

Key words: innovative society, limits of development, singularity.

A. A. Terskova

CLERICAL ORDER OF THE YENISEISK GOVERNORATE IN THE SECOND HALF OF THE 19TH AND THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURIES.

The article characterizes the clerical order of the Yeniseisk Governorate, describes clergy families' and peasant families' distinctions and shows the priests' financial circumstances. Concerning the way of living and financial situation a priest's family did not differ from an average peasant family in the second half of the 19th century.

Key words: Yeniseisk Governorate, clergy, state, land allotment, surplice-fees, religious educational establishments.

Natural Science

V. V. Vinogradov

INFLUENCE OF DIFFERENT ORIGIN FACTORS ON LONG-TERM DYNAMICS OF SMALL MAMMAL COMMUNITIES IN MOUNTAIN FORESTS IN THE SOUTH OF MIDDLE SIBERIA

On the basis of multiyear data collected in the natural reserve «Stolby» (1981—2009) about the dynamics of small mammals population the major parameters of the environment (temperature, precipitations, yield capacity of feeding stuffs, population of raptors) were determined and some models of multiple regression for six kinds of animals have been developed. It was found that the dynamics of these animals population depends mainly on the summary of summer temperatures and the summary of summer rainfalls, which determine fluctuations of numerosity by 31–56 %. In addition, the influence of seed crop capacity of wood species as well as predators' (small mustelids) pressure should not be underestimated.

Key words: community, small mammals, long-term dynamics, environmental factors

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Алехина
Ирина Владимировна** – аспирант кафедры педагогики и психологии профессионального образования, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова.
Т. 8-983-157-51-01; e-mail: ira088@mail.ru
- Бартновская
Лариса Александровна** – аспирант кафедры физической культуры и здоровья, КГПУ им. В.П. Астафьева. Т. 8(391)211-31-42 (р.), 8(391)228-09-07 (д.), 8-908-205-08-63;
e-mail: Larabart@mail.ru
- Васильев
Александр Дмитриевич** – доктор филологических наук, профессор, кафедра общего языкознания, КГПУ им. В.П. Астафьева.
Т. 8(391)221-68-96; e-mail: vasileva@kspu.ru
- Васильева
Светлана Петровна** – доктор филологических наук, профессор, ученый секретарь, кафедра современного русского языка, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: vasileva@kspu.ru
- Вдовин
Александр Сергеевич** – кандидат исторических наук, докторант кафедры отечественной истории, КГПУ им. В.П. Астафьева.
Т. 8-905-974-31-77; e-mail: vdovin@kspu.ru
- Виноградов
Владислав
Владиславович** – кандидат биологических наук, доцент, кафедра зоологии и экологии, КГПУ им. В.П. Астафьева.
Т. 8-913-578-17-76; e-mail: vlad-vin@yandex.ru
- Волкова
Олеся Владимировна** – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры ДИЯ, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. ак. М.Ф. Решетнева. Т. 8-902-946-40-46;
e-mail: olesyavl.volkova@mail.ru
- Дроздова
Лариса Николаевна** – кандидат медицинских наук, профессор института психологии, педагогики и управления образованием, КГПУ им. В.П. Астафьева. Т. 8(391)254-27-01;
e-mail: celezneva@mail.ru
- Дуда
Ирина Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, КГПУ им. В.П. Астафьева. Т. 8(391)211-27-83 (р.), 8(391)249-48-09 (д.); e-mail: irinaduda@yandex.ru
- Дьячук
Павел Петрович** – кандидат физико-математических наук, доцент, зав. кафедрой математических методов физики и информационных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева.
Т. 8(391)227-13-00; e-mail: ppyuchuk@rambler.ru

- Жаткин
Дмитрий Николаевич** – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой перевода и переводоведения, Пензенская государственная технологическая академия, академик Международной академии наук педагогического образования, почетный работник высшего профессионального образования РФ, член Союза писателей России, член Союза журналистов России.
Т. 8-909-315-63-54, 8-937-402-14-33;
e-mail: ivb40@yandex.ru
- Журавлева
Наталья
Александровна** – аспирант кафедры математического анализа и методики его преподавания, КГПУ им. В.П. Астафьева.
Т. 8(391)211-99-86 (р.);
e-mail: zhuravlevanatalya@mail.ru
- Игнатова
Валентина
Владимировна** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой психологии и педагогики, Сибирский государственный технологический университет;
e-mail: valyaig@mail.ru
- Колпаков
Алексей Юрьевич** – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской литературы, КГПУ им. В.П. Астафьева.
Т. 8-923-282-37-41; e-mail: aleksey-ka@narod.ru
- Кравченко
Вера Михайловна** – аспирант кафедры физической культуры и здоровья, КГПУ им. В.П. Астафьева. Т. 8(391)211-31-42 (р.), 8(391)266-57-73 (д.), 8-902-911-81-14;
e-mail: ver1113@yandex.ru
- Куркотова
Елена Александровна** – ассистент кафедры психологии управления, КГПУ им. В.П. Астафьева. Т. 8(391)254-27-01.
- Лаврентьева
Ирина Владимировна** – старший преподаватель кафедры математики, физики и методики их преподавания, Красноярский ИПКиППРО, соискатель кафедры педагогики и психологии Академии ПККиППРО (Москва).
Т. 8-904-892-89-44; e-mail: lavr-cross-ipk@mail.ru
- Леонова
Жанна Викторовна** – старший преподаватель кафедры современного русского языка, КГПУ им. В.П. Астафьева.
Т. 8(391)211-32-48.
- Маланчук
Ирина Григорьевна** – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева.
Т. 8(391)211-03-50; e-mail: coral@inbox.ru
- Миллер
Ольга Михайловна** – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева.
Т. 8-902-992-71-20; e-mail: millol@yandex.ru
- Мухамедзянова
Надия Ревильевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Сибирский государственный технологический университет. Т. 8-913-047-61-96;
e-mail: nadiyah@yandex.ru
- Перова
Лариса Валентиновна** – аспирант, старший преподаватель кафедры психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева. Т. 8-913-538-16-68.

- Полуэктова
Татьяна Анатольевна** – аспирант кафедры зарубежной литературы, КГПУ им. В.П. Астафьева, редактор СибГТУ. Т. 8(391)251-48-45; e-mail: poluektova.06@mail.ru
- Рукосуева
Дарья Александровна** – старший преподаватель кафедры информатики и вычислительной техники, КГПУ им. В.П. Астафьева. Т. 8(391)211-33-36; e-mail: rukosueva@mail.ru
- Рыбникова
Екатерина Сергеевна** – педагог-психолог, КГБОУ ОШИ «Красноярская Мариинская женская гимназия-интернат». Т. 8-908-024-68-14; e-mail: katerina2008.08@mail.ru
- Рябова
Анна Анатольевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры перевода и переводоведения, Пензенская государственная технологическая академия. Т. 8-927-289-71-69; e-mail: sva00@yandex.ru
- Сазонова
Вера Александровна** – аспирант КГПУ им. В.П. Астафьева, преподаватель дисциплин филологического цикла, Канский педагогический колледж – филиал КГПУ им. В.П. Астафьева в г. Канске. Т. 8-908-219-98-27; e-mail: mig225@rambler.ru
- Самотик
Людмила Григорьевна** – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой русского языка и культуры речи, КГПУ им. В.П. Астафьева. Т. 8(391)252-93-31 (р.), 8(391)246-13-34 (д.), 8-905-974-76-34.
- Селезнева
Наталья Тихоновна** – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии и управления, КГПУ им. В.П. Астафьева. Т. 8(391)254-27-01; e-mail: celezneva@mail.ru
- Селезнева
Светлана Николаевна** – аспирант кафедры общего языкознания, КГПУ им. В.П. Астафьева. Т. 8(391)223-55-47 (р.); 8(391)201-30-51(д.); e-mail: svit1017@mail.ru
- Смирнова
Анастасия Викторовна** – старший преподаватель кафедры английской филологии, КГПУ им. В.П. Астафьева. Т. 8(391)224-10-28.
- Сидоренко
Оксана Александровна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики, зам. директора ИППУО по учебной работе, КГПУ им. В.П. Астафьева. Т. 8(391)254-15-67 (р.), 8(391)228-04-65 (д.); e-mail: oks-si@mail.ru
- Снесарь
Наталья Николаевна** – старший преподаватель кафедры безопасности жизнедеятельности и адаптивной физической культуры, КГПУ им. В. П. Астафьева. Т. 8-923-311-61-62; e-mail: snesar@kspu.ru
- Софронова
Татьяна Марковна** – кандидат сельскохозяйственных наук, КГПУ им. В.П. Астафьева. Т. 8-905-086-30-82; e-mail: tmsofronova@gmail.com
- Стоянов
Иван Александрович** – кандидат экономических наук, доцент кафедры экономической теории и управления, КГПУ им. В.П. Астафьева. E-mail: john777@mail333.com

- Струк
Елена Николаевна** – кандидат исторических наук, доцент кафедры философии и социальных наук, Иркутский государственный университет путей сообщения. Т. 8(395)240-56-62 (р.), 8(395)222-41-24 (д.), 8-902-568-76-47; e-mail: struken@rambler.ru
- Сырвачева
Лариса Анатольевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева. Т. 8(391)255-74-23 (р.), 8(391)212-31-53 (д.), 8-902-945-61-16; e-mail: SyrvachevaLA@yandex.ru
- Терскова
Аида Александровна** – аспирант, Красноярский государственный аграрный университет. Т. 8(391)298-41-68 (р.), 8-913-836-60-74; e-mail: teraida@yandex.ru
- Фалалеев
Альберт Николаевич** – доктор экономических наук, профессор, член-кор. РАО, зав. кафедрой экономической теории и управления, КГПУ им. В.П. Астафьева. Т. 8(391)211-28-64; e-mail: valaleev@kspu.ru
- Цвелюх
Ирина Петровна** – кандидат педагогических наук, начальник НИО, доцент кафедры современных технологий обучения, КГПУ им. В.П. Астафьева. Т. 8-902-921-18-74; e-mail: nis@kspu.ru
- Ценюга
Юлия Сергеевна** – аспирант кафедры педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева. Т. 8(391)211-14-53; e-mail: senyugay@mail.ru
- Черепанова
Елена Викторовна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева. Т. 8-904-890-51-32; e-mail: cherepanova2005@yandex.ru
- Шилов
Александр Иванович** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой профессиональной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева. Т. 8(391)254-27-01 (р.), 8-904-896-50-27; e-mail: serzen@kspu.ru
- Яблокова
Екатерина Юрьевна** – аспирант кафедры психологии развития и образования, РГПУ им. А.И. Герцена. Т. 8(391)255-19-76; 8-913-568-77-56; e-mail: ekyablokova@yandex.ru
- Яковлева
Наталья Федоровна** – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории «Становление гражданского характера нового поколения сибиряков», докторант КГПУ им. В.П. Астафьева. Т. 8-962-079-27-06; e-mail: natalia_mclaren@mail.ru
- Янова
Марина Геннадьевна** – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник, КГПУ им. В.П. Астафьева. Т. 8-913-830-28-91; e-mail: ymg_boss@mail.ru

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

Уважаемые коллеги!

Приглашаем вас принять участие в очередных выпусках научного журнала «Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева» 2010 г. по основным научным направлениям, представленным в университете: «Педагогика и психология», «Гуманитарные науки», «Естественные и точные науки». Журнал выпускается три раза в год: 20 июня; 20 сентября; 20 декабря.

В «Вестнике КГПУ им. В. П. Астафьева» публикуются основные научные результаты исследований научных школ вуза, диссертационных исследований на соискание ученой степени доктора и кандидата наук. С 05.03.2010 журнал включен в Перечень ВАК. Номер международной регистрации ISSN 1995–0861; свидетельство о регистрации СМИ (ПИ № ФС77-29950 от 19 октября 2007 г.); зарегистрирован как подписное издание в каталоге НТИ Агентства «Роспечать» № 66001. Предупреждаем авторов, что полнотекстовая электронная версия статей публикуется в Научной электронной библиотеке eLibrary. Все статьи рецензируются. Статьи аспирантов сопровождаются представлением (или кратким отзывом) научного руководителя, копией приказа о зачислении в аспирантуру и публикуются бесплатно. Для остальных авторов стоимость 1 страницы составляет 500 руб. Оплата осуществляется по договору. Форма договора высылается после рецензирования. Авторам для получения номера журнала необходимо оформить подписку в указанном каталоге.

Электронный и бумажный варианты статьи просим направлять по эл. адресу: vasileva@kspu.ru, по почтовому: 660060, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89, Вестник КГПУ. Статьи принимаются в течение года с 20 января до 1 ноября по мере формирования выпусков. Справки можно получить по e-mail: vasileva@kspu.ru у ответственного секретаря «Вестника КГПУ им. В. П. Астафьева» Васильевой Светланы Петровны, каб. 2-56.

Требования к оформлению статей

Объем не более 10 страниц. Формат MS Word (doc); интервал 1,5; поля: левое – 3 см, правое – 1,5 см, нижнее и верхнее – 2 см; сноски в квадратных скобках [Иванов, 2002, с. 55]; нумерация источников по алфавиту; шрифт Times New Roman; 14 пт; список литературы по алфавиту. В соответствии с требованиями ВАК статья должна содержать: описание научной проблемы, цель исследования, его научную новизну, научные выводы. Приложение оформляется отдельным файлом: 1. Сведения об авторе (ученое звание, должность, место работы, тел., эл. адрес). 2. Ф.И.О. автора, заглавие (полужирный шрифт) на русском и английском языках, краткая аннотация (не более 4–5 строк на русском и английском языках), ключевые слова на русском и английском (не более 10 слов; 12 пт).

Просьба в назывании файлов указывать свою фамилию (Иванов статья; Иванов приложение).

Образец оформления статьи

О.А. Ревенко

ВОСПИТАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Ключевые слова на русском языке (не более 10).

С наступлением XXI века проблема толерантности приобретает особую актуальность в связи с процессом глобализации и одновременным ростом этнического самосознания различных народов. В определенной мере сбывается печальный прогноз С. Хантингтона о перспективе масштабных конфликтов «не между социальными классами..., а между народами различной культурной идентификации» [Хантингтон, 2003, с. 24]. (Далее текст статьи.)

Библиографический список (по алфавиту)

1. Паина Л.И. Межэтническая интеграция – условия воспитания этнической толерантности // Вестник ОГУ. 2001. № 2. С. 41–49.
2. Розенталь Д.Э. Справочник по правописанию и литературной правке / под ред. И.П. Голуб. 3-е изд., испр. М.: Ральф, 2001. 368 с.
3. Тавадов Г.Т. Этнология: словарь-справочник. М.: Наука, 1998. 516 с.
4. Хакимов Э.Р. Проблема изучения этнической толерантности педагогов в различных подходах. URL: <http://v3.udsu.ru/res/vuupsy>

Материалы, не соответствующие данным требованиям, к публикации не принимаются, рукописи не возвращаются.

Образец оформления приложения

Сведения об авторе: Сазонова Вера Александровна – аспирант кафедры современного русского языка и методики, КГПУ им. В.П. Астафьева, преподаватель дисциплин филологического цикла, Канский педагогический колледж – филиал КГПУ им. В.П. Астафьева в г. Канске. Т. 8-908-219-98-27; e-mail: mig225@rambler.ru

В.А. Сазонова

Антитеза как стилистический прием в прозе А.П.Чехова 1890-х гг.

V.A. Sazonova

Antithesis as a stylistic method in the prose of A.P. Chekhov (1890 s)

Ключевые слова: писательская манера, язык художественной прозы, контраст, антонимия, антонимы, стилистический прием, антитеза.

Аннотация. Данная статья посвящена анализу антитезы как стилистического приема, выявлению ее функциональных возможностей в художественных произведениях А.П. Чехова 1890-х гг.

Keywords: writing style, the language of artistic prose, contrast, antonymy, antonyms, stylistic method, antithesis.

Annotation. This article is devoted the analysis of antithesis as a stylistic method and the exposure of its functional possibilities in works of art of A. P. Chekhov (1890 s).

ВЕСТНИК
Красноярского государственного
педагогического университета им. В.П. Астафьева

2010 (1)

Редактор М.А. Исакова
Корректор С.Ю. Глазунова
Верстка М.Л. Гукайло

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ,
т. 211-01-25

Подписано в печать 15.06.10. Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 32,08. Бумага офсетная.
Тираж 1000 экз. Заказ 369. Цена договорная

Отпечатано ИПК КГПУ,
т. 211-48-00