

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ГОУ ВПО «КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
им. В.П. АСТАФЬЕВА»

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

**2010 (2)**

**Главный редактор:**

Н.И. Дроздов

**Редакционная коллегия:**

В.Р. Майер, 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. Фуряева, С.П. Царев, В.П. Чеха, М.И. Шилова,  
Л.В. Шкерина (*ответственный редактор*),  
С.П. Васильева (*ответственный секретарь*)

**Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2010 (2) / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2010. – 296 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

Анциферова А.В., Майер В.Р. «ЖИВАЯ ГЕОМЕТРИЯ» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНДИВИДУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ.....	9
Ганушко О.В. СРАВНИТЕЛЬНАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В РОССИИ И ГЕРМАНИИ .....	16
Игнатенко А.А. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД: ПРАКТИКА ВНЕДРЕНИЯ В ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....	22
Кульгин Г.С. ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С СУИЦИДАЛЬНЫМИ НАКЛОННОСТЯМИ.....	28
Лалетин Н.В. КЛЮЧЕВЫЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ОЛИМПИАДНОГО ДВИЖЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В КРАСНОЯРСКОМ КРАЕ.....	34
Логунова О.В., Игнатова В.В. О ПРОФЕССИОГРАММЕ СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЕГО ПОСРЕДНИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	41
Минов М.Ю. ПАУЭРЛИФТИНГ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ И УКРЕПЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ.....	47
Паля Д.Н., Шерстнев Е.Ю. ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ДОРОЖНОМ ДВИЖЕНИИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ .....	52
Петрищев В.И., Грасс Т.П., Денисенко О.И., Плотникова К.Б. ОБ ОСНОВНЫХ ПРОБЛЕМАХ ИНТЕГРАЦИИ ПОДРОСТКОВ-МИГРАНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО США И НОВОЙ ЗЕЛАНДИИ .....	58
Савин А.П., Чёрный С.П. ПРОБЛЕМА ЯДЕРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	63
Садовская И.Л. ИНВАРИАНТНОСТЬ И СИТУАТИВНОСТЬ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ КАК ИХ НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА .....	68
Соколовский А.А. ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МЕНЕДЖМЕНТ ОРГАНИЗАЦИИ» ГОУ ВПО «КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.П. АСТАФЬЕВА» .....	73
Чадова Н.В., Лебединский В.Ю. МОДЕЛЬ ПОСТРОЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ МАРШРУТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ» .....	77
Черенёва Е.А., Филиппова С.А. ОСОБЕННОСТИ НАВЫКА САМОКОНТРОЛЯ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ.....	85

Шерстнева О.Е., Савин А.П. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ БЕЗОПАСНОСТИ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ РИСКОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ .....	91
Шкерина Л.В. МОДЕЛИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРА – БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ .....	97
Яковлева Н.Ф. СИРОТСТВО В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ И В КРАСНОЯРСКОМ КРАЕ: ФАКТОРЫ, СТРУКТУРА, ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ .....	103
Ярошевич И.Н. ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ СПРИНТЕРСКОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ .....	109
<b>ПСИХОЛОГИЯ</b>	
Дроздова Л.Н., Дьячук И.П., Кудрявцев В.С. ДИАГНОСТИКА ДИНАМИЧЕСКИХ ПАРАМЕТРОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО КОНСТРУИРОВАНИЮ ЗВУКОВЫХ ОБЪЕКТОВ .....	113
Дьячук А.А. СООТНОШЕНИЕ ПСИХИЧЕСКИХ СТРУКТУР ПЕРЕЖИВАНИЯ ВРЕМЕНИ И ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	120
Иванина Т.А. РОЛЬ КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ РЕБЁНКА .....	124
Степаненкова А.В., Зотин А.Г. ОПРЕДЕЛЕНИЕ БАРЬЕРА ПОНИМАНИЯ ПУТЁМ ИНФОРМАЦИОННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ВОСПРИЯТИЯ ТЕКСТОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ .....	129
Штумф В.О. РОЛЬ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ НЕАДЕКВАТНОГО ПОНИМАНИЯ ОБМАНА ЧАСТО БОЛЕЮЩИМИ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	136
<b>ФИЛОСОФИЯ И СОЦИОЛОГИЯ</b>	
Городищева А.Н., Бразговка О.В. ПРОСТРАНСТВО ИНЖЕНЕРНЫХ ИЗОБРАЖЕНИЙ .....	142
Ринчинова А.Б. СОЦИАЛЬНОЕ ВЫРАЖЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО АСПЕКТА МЕТИСИРОВАННОЙ ДУХОВНОСТИ .....	149
Штумф С.П. СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА ДУХОВНОСТИ В КОНТЕКСТЕ РУССКОЙ РЕЛИГИОЗНО-ФИЛОСОФСКОЙ КУЛЬТУРЫ XI – XVIII ВВ. ...	155
<b>ИСТОРИЯ И ЭТНОГРАФИЯ</b>	
Акбулатов Р.С. ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ПЕНСИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ .....	161
Бахтин С.А. ЕССЕЙСКИЕ ЯКУТЫ В НАЧАЛЕ XXI ВЕКА: К ВОПРОСУ ОБ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ .....	167
Вдовин А.С., Китова Л.Ю. О ПРОДАЖЕ ЗА ГРАНИЦУ СИБИРСКИХ АРХЕОЛОГИЧЕСКИХ И ЭТНОГРАФИЧЕСКИХ КОЛЛЕКЦИЙ В 20–30 гг. XX в. ....	171
Славина Л.Н. МОДЕРНИЗАЦИЯ ВОСПРОИЗВОДСТВА СЕЛЬСКОГО НАСЕЛЕНИЯ ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ (1960–1980-е гг.) .....	183

**ЭКОНОМИКА И ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ГЕОГРАФИЯ**

Большакова Н.М.

ПОРАЙОННЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ГЕОГРАФИИ РУССКОГО НАРОДНОГО ЖИЛИЩА ..... 190

Ливеншин И.Ю., Шведов В.Г.

МЕТОДЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ (НА ПРИМЕРЕ НАСЕЛЕНИЯ  
ХАБАРОВСКОГО КРАЯ)..... 196

Фалалеев А.Н., Трифонов А.Ю.

ОСОБЕННОСТИ ТЕНЕВОЙ ЭКОНОМИКИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ  
И ИХ ПРОЯВЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ..... 202**ЛИНГВИСТИКА И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ**

Башкова И.В.

ЯЗЫКОВЫЕ ЛИЧНОСТИ СИБИРЯЧЕК В ПОВЕСТИ В.П. АСТАФЬЕВА  
«ГДЕ-ТО ГРЕМИТ ВОЙНА» ..... 209

Дегтярёва В.В.

МИФОЛОГЕМЫ ВОДНОГО МИРА В ТВОРЧЕСТВЕ В.П. АСТАФЬЕВА..... 214

Евсеева И.В.

МИНИМАЛЬНАЯ ДИАЛОГИЧЕСКАЯ ЕДИНИЦА  
И СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ГНЕЗДО ..... 220

Елина Е.Н.

КОГНИТИВНЫЕ ТЕОРИИ ЗНАЧЕНИЯ: КОГНИТИВНАЯ  
ГРАММАТИКА Р. ЛАНГАКЕРА..... 225

Ким И.Е.

РЕФЛЕКТИВНАЯ ЛЕКСИКА СО ЗНАЧЕНИЕМ ЗРИТЕЛЬНОГО АВТОВОСПРИЯТИЯ:  
МОНОСУБЪЕКТНОСТЬ И БЕНЕФИЦИЕНТНОСТЬ ..... 231

Мамаева Т.В.

ФРАГМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА ОХОТНИКОВ  
И РЫБАКОВ ПРИЕНИСЕЙСКОЙ СИБИРИ (ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)..... 237

Палашевская И.В.

СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ОТНОШЕНИЕ К АГЕНТАМ ЮРИДИЧЕСКОГО ДИСКУРСА ..... 241

Поликарпова О.Н.

О ТИПАХ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ..... 247

Самотик Л.Г.

ДИАЛЕКТИЗМЫ И ТОЛКОВЫЕ СЛОВАРИ ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА..... 252

Шарифуллин С.Б.

СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВЕРБАЛЬНО-ИКОНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ  
(НА МАТЕРИАЛЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ КЛИПОВ)..... 257**АННОТАЦИИ**..... 262**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**..... 287

## Contents

### PEDAGOGICS

A.V. Antsiferova V.R. Mayer «LIVE GEOMETRY» AS A MEANS OF DEVELOPING RESEARCH SKILLS IN STUDENTS UNDER THE CONDITIONS OF INDIVIDUAL APPROACH IN TEACHING .....	9
O.V. Ganushko COMPARATIVE TECHNIQUE OF TEACHING PHYSICS TO FOREIGN PUPILS IN RUSSIA AND GERMANY .....	16
A.A. Ignatenko COMPETENCE APPROACH: ITS PRACTICAL IMPLEMENTATION IN HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION .....	22
G.S. Kulygin PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR WORK WITH SUICIDE- INCLINED CHILDREN .....	28
N.V. Laletin KEY FACTORS IN THE DEVELOPMENT OF SCHOOL OLYMPIAD MOVEMENT IN KRASNOYARSK REGION .....	34
O.V. Logunova, V.V. Ignatova PROFESSIONAL SKILLS LIST OF SOCIAL WORK SPECIALIST IN THE CONTEXT OF HIS MEDIATORY ACTIVITY .....	41
M. Yu. Minov POWER-LIFTING AS AN EFFECTIVE MEANS FOR DEVELOPING PHYSICAL QUALITIES AND STRENGTHENING STUDENTS' HEALTH .....	47
D.N. Palya, E.Yu. Sherstnev FORMATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN SAFE BEHAVIOUR ON THE ROADS.....	52
V.I. Petrishchev, T.P. Grass, O.I. Denisenko, K.B. Plotnikova MAIN PROBLEMS OF TEENAGE-MIGRANTS' INTEGRATION IN MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE USA AND NEW ZEALAND .....	58
A.P. Savin, S.P. Cherny ISSUE OF NUCLEAR SAFETY IN EDUCATIONAL ACTIVITY .....	63
I.L. Sadovskaya INVARIANCE AND SITUATIONAL CHARACTER OF TEACHING METHODS AS THEIR INTEGRAL PROPERTIES.....	68
A.A. Sokolovskiy INNOVATIONS IN TEACHING «ORGANIZATION MANAGEMENT» AT KRASNOYARSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY.....	73
N.V. Chadova, V.Yu. Lebedinskiy MODEL OF DEVELOPING 'INDIVIDUAL ROUTES' IN PHYSICAL TRAINING .....	77
E.A. Cherenyova, S.A. Filippova SELF-CONTROL SKILLS PECULIARITIES OF MENTALLY RETARDED CHILDREN IN THE PROCESS OF SOLVING SIMPLE ARITHMETIC PROBLEMS.....	85
O.E. Sherstneva, A.P. Savin PEDAGOGICAL PROBLEMS OF CHILD SAFETY IN THE CONDITIONS OF MODERN SOCIALIZATION RISKS.....	91
L.V. Shkerina SIMULATION OF MATHEMATICAL COMPETENCE OF BACHELOR – A FUTURE TEACHER OF MATHEMATICS.....	97
N.F. Yakovleva ORPHANHOOD IN RUSSIA AND IN KRASNOYARSK REGION: FACTORS, STRUCTURES, TENDENCIES.....	103

I.N. Yaroshevich	
PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS ON THE BASIS OF SPRINT SPECIALIZATION .....	109
<b>PSYCHOLOGY</b>	
L.N. Drozdova, I.P. Dyachuk, V.S. Kudryavtsev	
DIAGNOSTICS OF DYNAMICAL PARAMETERS OF LEARNING ACTIVITY FOR SOUND OBJECTS CONSTRUCTION .....	113
A.A. Dyachuk	
CORRELATION OF PSYCHIC STRUCTURES OF TIME AFFECTION AND ACTIVITY PERFORMANCE.....	120
T.A. Ivanina	
ROLE OF DESIGNING ACTIVITY IN CHILD'S DEVELOPMENT .....	124
A.V. Stepanenkova, A.G. Zotin	
DEFINING COMPREHENSION BARRIER BY INFORMATION MODELING OF ENGLISH TEXTS PERCEPTION .....	129
V.O. Shtumf	
ROLE OF PARENTAL ATTITUDE IN THE FORMATION OF INADEQUATE UNDERSTANDING OF DECEPTION BY FREQUENTLY ILL CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE .....	136
<b>PHILOSOPHY AND SOCIOLOGY</b>	
A.N. Gorodishcheva, O.V. Brazgovka	
SPACE OF ENGINEERING PATTERNS.....	142
A.B. Rinchinova	
SOCIAL EXPRESSION OF MIXED CONSCIOUSNESS SPIRITUALITY INDIVIDUAL ASPECT .....	149
S.P. Shtumpf	
SOCIO-HISTORICAL ANALYSIS OF SPIRITUALITY PHENOMENON IN THE CONTEXT OF RUSSIAN RELIGIOUS – PHILOSOPHICAL CULTURE OF THE XI–XVIII CENTURIES .....	155
<b>HISTORY AND ETHNOGRAPHY</b>	
R.S. Akbulatov	
DEVELOPMENT OF NATIONAL SYSTEM OF PENSION COVERAGE (ECONOMIC AND SOCIAL MATTERS THAT MOTIVATED PENSION REFORM IMPLEMENTATION).....	161
S.A. Bakhtin	
ESSEYSKY YAKUTS IN THE BEGINNING OF THE XXI-ST CENTURY: THE PROBLEM OF ETHNIC IDENTIFICATION .....	167
A.S. Vdovin, L. Yu. Kitova	
SELLING ABROAD SIBERIAN ARCHEOLOGICAL AND ETHNOGRAPHIC COLLECTIONS IN THE 20S–30S OF THE XX CENTURY .....	171
L.N. Slavina	
MODERNIZATION OF EAST SIBERIA RURAL POPULATION REPRODUCTIVE PROCESS IN THE CONTEXT OF DEMOGRAPHIC MODERNIZATION OF RUSSIA (1960S–1980s).....	183
<b>ECONOMICS AND ECONOMIC GEOGRAPHY</b>	
N.M. Bolshakova	
REGIONAL DIFFERENCES IN GEOGRAPHY OF RUSSIAN NATIONAL HABITATION .....	190
I.Yu. Livenshin, V.G. Shvedov	
METHODS OF LIFE QUALITY ESTIMATION (CASE STUDY OF KHABAROVSK REGION POPULATION).....	196

A.N. Falaleev, A.Y. Trifonov PECULIARITIES OF SHADOW ECONOMY IN THE CONDITIONS OF PRESENT DAY RUSSIA AND THEIR MANIFESTATIONS IN THE KRASNOYARSK REGION .....	202
<b>LINGUISTICS AND LITERATURE STUDIES</b>	
I.V. Bashkova LINGUISTIC PERSONALITIES OF SIBERIAN WOMEN IN VIKTOR ASTAFIEV'S NOVELLA «SOMEWHERE WAR IS THUNDERING».....	209
V.V. Degtyaryova MYTHOLOGEMS OF WATER WORLD IN V. P. ASTAFIEV'S WORKS .....	214
I.V. Evseyeva MINIMALLY SMALL DIALOGUE UNIT AND WORD FAMILY.....	220
E.N. Elina COGNITIVE THEORY MEANINGS: R. LANGAKER'S COGNITIVE GRAMMAR.....	225
I.E. Kim REFLECTIVE WORDS DENOTING VISUAL SELF-PERCEPTION: MONO-SUBJECTIVITY AND BENEFICENCE .....	231
T.V. Mamaeva FRAGMENT OF PROFESSIONAL LANGUAGE WORLD IMAGE OF THE YENISEI SIBERIA HUNTERS AND FISHERMEN .....	237
I.V. Palashevskaya SOCIO-CULTURAL ATTITUDE TO LEGAL DISCOURSE AGENTS.....	241
O.N. Polikarpova ABOUT TYPES OF LINGUISTIC MODELLING .....	247
L.G. Samotik DIALECTISMS AND EXPLANATORY DICTIONARIES OF LITERARY LANGUAGE .....	252
S.B. Sharifullin THE SEMANTIC ANALYSIS OF THE VERBAL-ICONIC TEXTS (MUSICAL VIDEO CLIPS) ....	252
<b>ABSTRACTS</b> .....	<b>262</b>
<b>CREDITS</b> .....	<b>287</b>



---

# ПЕДАГОГИКА

---

*А.В. Анциферова, В.Р. Майер*

## **«ЖИВАЯ ГЕОМЕТРИЯ» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНДИВИДУАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ**

*Информационные технологии в геометрии, исследовательские умения, индивидуально-ориентированное обучение.*

В Государственном стандарте общего образования [8] отмечена необходимость привести результаты школьного обучения в соответствие с потребностями времени, современного общества, которое характеризуется изменчивостью, многообразием существующих в нем связей, широким внедрением информационных технологий. Важной задачей образования в этих условиях, наряду с подготовкой учащихся к решению проблем в широком круге неопределенных ситуаций, овладению информационными умениями, становится и формирование исследовательских умений.

Понятие «исследовательское умение» не является новым, идея исследовательского подхода при обучении, учения методом «искания», «открытия», появилась еще в трудах Я.А. Коменского [Коменский, 1989] и Ж.-Ж. Руссо. Исследовательские умения – это познавательные умения, обеспечивающие успешное осуществление поиска и решения проблем в различных сферах человеческой деятельности. Многие ученые (А.Е. Захарова, Ю.М. Колягин, Г.Б. Лудина, Г.В. Токмазов) к основным структурным элементам исследовательских умений относят умения: формулировать цель работы, анализировать условия заданной ситуации, выдвигать и обосновывать гипотезы, планировать решение проблемы, анализировать результат.

Очевидно, что исследовательская деятельность присутствует при изучении всех школьных дисциплин, однако при обучении математике она имеет особо важное значение. В процессе решения математических задач просто необходимы умения целенаправленно наблюдать и сравнивать, затем выдвигать и доказывать гипотезу, классифицировать изучаемые объекты, систематизировать имеющиеся знания и так далее. В таком случае правомерно поставить вопрос: «Ведется ли целенаправленная подготовка будущих учителей к формированию исследовательских умений у учащихся посредством решения математических задач?». Система курсовых и выпускных квалификационных работ закладывает

основы научного исследования, но ведь очень важна привязка именно к содержанию учебного предмета и методике его преподавания. Анализ ситуации показывает, что такие исследовательские умения студенты педагогических учебных заведений приобретают лишь как один из сопутствующих результатов обучения.

Современное состояние информационных технологий в образовании открывает дополнительные возможности в формировании исследовательских умений учащихся. Посредством компьютерных программ возможно моделировать решаемые математические задачи, тем самым погружая учащихся в непосредственный процесс исследования, причем на высоком уровне самостоятельности. Основной проблемой при этом становится отбор эффективных программных средств, а также вопросы методики их применения.

Актуальность вопроса определила проблему исследования, связанную с поиском средств формирования исследовательских умений будущих учителей математики в процессе изучения геометрии в педагогическом учебном заведении.

Цель исследования заключается в обосновании возможностей компьютерной среды «Живая геометрия» как эффективного средства развития исследовательских умений студентов – будущих учителей математики в курсе геометрии.

Проблеме использования информационных технологий в преподавании математических дисциплин в средней и высшей школах посвящен целый ряд исследований (например, работы [Далингер, 2001; Майер, 2001; Марюков, 1998]. Выделяют два наиболее значимых направления использования информационных технологий: как обучающего средства и как инструмента познания. Под инструментами познания понимают активные среды, которые «поддерживают, направляют и расширяют мыслительные процессы своих пользователей» (С.Д. Дэрри), то есть не являются программами с жесткой структурой следования обучаемого [Майер, 2001].

Использование информационных технологий во многом индивидуализирует обучение, что на сегодня признается необходимым условием повышения качества образования. Проблема индивидуализации обучения активно разрабатывалась в трудах отечественных и зарубежных педагогов и психологов: И.Э. Унт [1990], И.С. Якиманской [1979] и других. А.А. Яруловым разработана индивидуально-ориентированная система обучения, ориентированная на школу [Ярулов, 2001]. Основу такой технологии составляет индивидуально-ориентированный учебный план по предмету. При организации учебного процесса учащимся предоставляется возможность выбора индивидуального маршрута освоения обязательного материала; индивидуального количества времени, затрачиваемого на изучение материала; уровня сложности материала при изучении.

В Канском педагогическом колледже технология индивидуально-ориентированного обучения была адаптирована для преподавания геометрии на математическом факультете. При разработке программы курса геометрии основные концептуальные положения индивидуально-ориентированного обучения были дополнены с учетом профессиональной направленности обучения и принципов использования информационных технологий в преподавании геометрии, сформулированных в методической системе [Майер, 2001].

В организации индивидуально-ориентированного обучения геометрии будущих учителей математики информационные технологии занимают важное место. Программные средства различного назначения используются на лекционных, практических и семинарских занятиях, а также для организации самосто-

ательной работы студентов. Одной из компьютерных программ, систематично применяемых нами на занятиях в качестве инструмента познания, является среда «Живая геометрия». Программа позволяет моделировать геометрические задачи, а значит, при определенном методическом подходе целенаправленно работать по формированию исследовательских умений студентов.

«Живая геометрия» входит в состав пакета «1С: Математика, 5–11 классы. Практикум», разработанного в рамках проекта «Информатизация системы образования», и имеется в каждой школе [1С. Образование...]. Программа позволяет получать на плоскости «живые» чертежи – модели. При этом сохраняется иерархия зависимости объектов друг от друга: изменение положения одних объектов приводит к изменению положения зависимых. Именно эта особенность и позволяет использовать «Живую геометрию» как мини-лабораторию для математических исследований.

При решении задач с использованием компьютера необходимо пройти все этапы моделирования: 1) построение информационной модели задачи; 2) построение компьютерной модели задачи; 3) проведение эксперимента; 4) анализ результатов эксперимента. Однако студенты не всегда готовы к выполнению всей цепочки процесса моделирования, поэтому в зависимости от индивидуального выбора студента можно предложить либо работу с готовой моделью (работа на 3 и 4 этапах), либо самостоятельное ее построение и только затем – исследование. При этом несложно варьировать уровень трудности заданий.

Поскольку при индивидуально-ориентированном обучении большое внимание уделяется организации самостоятельной работы студентов, то нами разработано сопровождение каждого из этапов работы по решению задач в среде «Живая геометрия». Студент вправе воспользоваться помощью, если возникают затруднения: на первом этапе – выделенные условия и требования задачи, чертеж; на втором – план построения модели в программе «Живая геометрия»; на третьем – частные случаи задачи, подлежащие исследованию; на четвертом – система вопросов, на которые необходимо найти ответы.

Использовать «Живую геометрию» полезно при решении задач на построение, при отработке теорем планиметрии, при изучении преобразований плоскости и отдельных вопросов аналитической геометрии на плоскости. Приведем несколько примеров использования среды в формировании исследовательских умений студентов.

Задача на построение треугольника по двум сторонам и медиане, проведенной к одной из них. После выполнения необходимых построений в «Живой геометрии» получается «живая» модель (рис. 1).

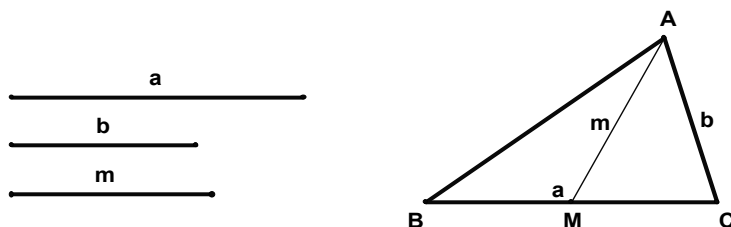


Рис. 1

Потянув мышкой за конец одного из данных отрезков, можно наблюдать за тем, что происходит с соответствующей компьютерной моделью треугольника

ABC. Одновременно на экране можно высветить соответствующие длины не только данных отрезков, но и значения любых функций, заданных на них.

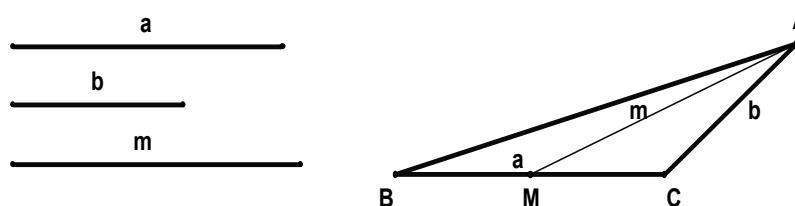


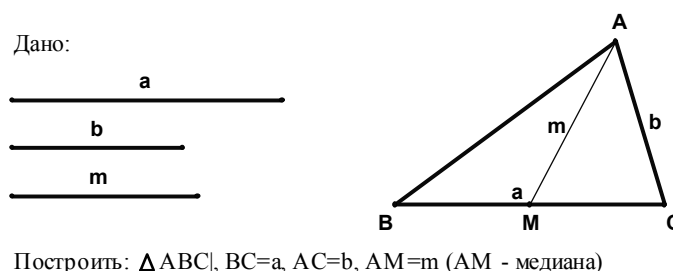
Рис. 2

Так, например, при увеличении длины отрезка  $m$  угол при вершине  $C$  будет постепенно «разворачиваться» (рис. 2), и при достижении медианой значения  $a/2 + b$  треугольник выродится в отрезок. В результате такого исследования у студента должна появиться гипотеза о том, что если  $m \geq a/2 + b$  или  $m \leq |a/2 - b|$ , то задача решения не имеет. Очень важным является понимание студентом того, что это еще не доказательство. Для того чтобы подтвердить гипотезу, необходимо воспользоваться соответствующими теоремами планиметрии, в нашем случае неравенством треугольника.

Такая работа очень полезна при решении самых первых задач на построение, так как убеждает учащихся в необходимости проведения исследования.

В работе над этой задачей можно предложить следующую систему помощи:

1) информационная модель:



2) план создания компьютерной модели, который заключается в последовательном построении на дисплее следующих простейших геометрических фигур:

- отрезка  $BC$ , равного отрезку  $a$ ;
- окружности с центром в точке  $C$  и радиусом  $b$ ;
- точки  $M$  – середины отрезка  $BC$ ;
- окружности с центром в точке  $M$  и радиусом  $m$ ;
- точки  $A$  – пересечения двух окружностей;
- треугольника  $ABC$  – искомой фигуры;

3) проведение эксперимента по плану:

- влияние длины отрезка  $a$  на решение задачи (при выбранных отрезках  $b$  и  $m$ );
- влияние длины отрезка  $b$  на решение задачи (при выбранных отрезках  $a$  и  $m$ );
- влияние длины отрезка  $m$  на решение задачи (при выбранных отрезках  $a$  и  $b$ ).

4) анализ результатов эксперимента:

- при каких ограничениях на  $a$ ,  $b$  и  $m$  задача имеет решение?
- сколько различных решений имеет задача при каждом допустимом наборе данных отрезков?

- при каких ограничениях на данные отрезки искомая фигура попадет в тот или иной класс треугольников (правильные, прямоугольные, тупоугольные, равнобедренные и т. д.)?

Изучение преобразований плоскости зачастую вызывает ряд трудностей, связанных и с наглядным представлением образов фигур, и с их построением. Например, чтобы представить, как изменяется фигура при аффинном преобразовании плоскости – родстве, требуется выполнять достаточно громоздкие построения, к тому же возможных вариантов очень много, и «вручную» их не охватить. «Живая геометрия» делает эту работу менее трудоемкой и более наглядной. Примером модели родства может служить построение буквы А и ее образа при родственном преобразовании, заданном осью  $m$  и парой соответственных точек  $T$  и  $T'$  (рис. 3).

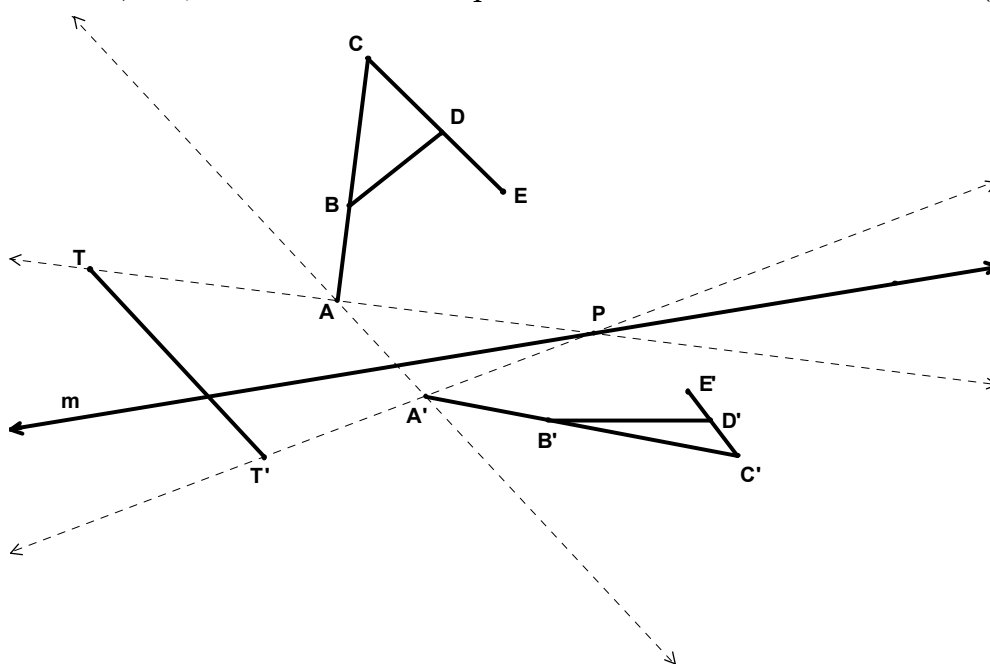


Рис. 3

Меняя положение оси родства или пары соответственных точек, можно получить все многообразие возможных образов фигуры А в родстве, один из них представлен на рис. 4.

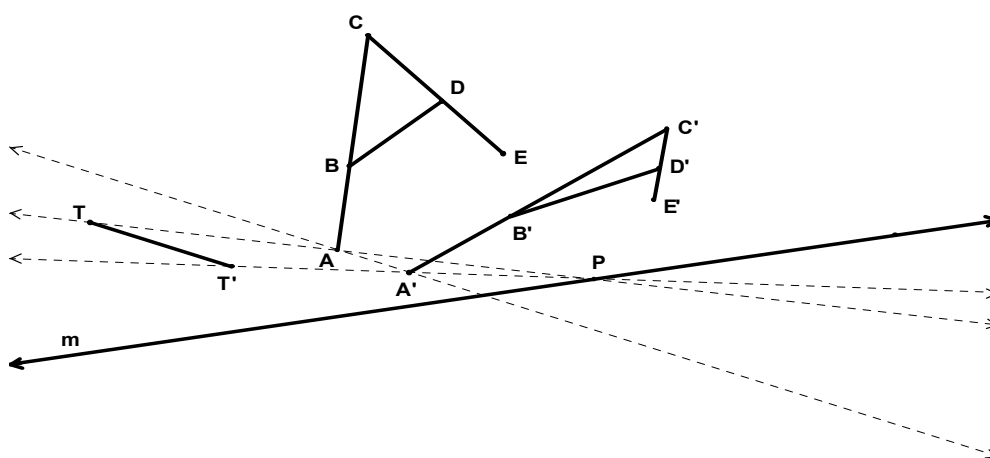


Рис. 4

Систему помощи по исследованию этой задачи можно предложить следующую:

1) информационная модель:

- родство задается осью и парой соответственных точек;
- прямая и ее образ в родстве пересекаются на оси родства, или ей параллельны, или совпадают;
- прямая, проходящая через пару различных соответственных в родстве точек, отображается на себя;
- различные прямые, проходящие через различные пары соответственных точек, параллельны между собой;

2) план построения компьютерной модели:

- прямая  $m$ , пара точек  $T$  и  $T'$  – произвольные;
- точка  $A$  – любая;
- прямая  $TA$ ;
- точка  $P$  – точка пересечения прямых  $m$  и  $TA$ ;
- прямая  $T'P$ ;
- прямая  $l$ , проходящая через точку  $A$ , параллельна прямой  $m$ ;
- точка  $A'$  – точка пересечения прямых  $l$  и  $m$ ;

3) проведение эксперимента по плану:

- пара соответственных точек, задающих преобразование, лежит в одной полуплоскости;
- пара соответственных точек лежит в разных полуплоскостях;
- направление родства параллельно оси;
- отрезок, соединяющий пару соответственных точек, перпендикулярен оси и делится ею пополам.

4) анализ результатов эксперимента:

- от чего зависит расположение образов и прообразов в родстве?
- что особенного в случае, когда направление родства параллельно оси?
- какой частный случай родства дает осевую симметрию?

Опыт показывает, что у студентов на первых порах серьезные трудности вызывают этапы эксперимента и анализа его результатов. Построив модель, они не всегда могут правильно поставить цель исследования, правильно выбрать те элементы модели, изменение которых может привести к аномальным ситуациям («вырождению» модели), правильно интерпретировать увиденное на экране монитора. Только планомерная работа в этом направлении за счет компьютерной визуализации геометрической сути исследуемого и системы индивидуальной помощи позволяют выйти на высокий уровень самостоятельности студентов в решении и исследовании геометрических задач. В процессе такой работы активно развиваются исследовательские умения: формулировать проблему (умение выделять элементы задачи; строить чертеж, соответствующий тексту задачи; устанавливать связи между элементами задачи), строить компьютерную модель, планировать исследование, целенаправленно наблюдать и сравнивать, анализировать результаты, формулировать выводы.

Исследовательская деятельность должна быть посильной всем учащимся, однако уровень и скорость овладения ею у каждого свои. Индивидуальный подход здесь является одним из необходимых условий достижения нужных результатов.

Таким образом, можно сделать вывод, что специализированные математические компьютерные среды дают возможность сделать работу по формированию

исследовательских умений будущих учителей математики более эффективной. Одним из таких средств является компьютерная среда «Живая геометрия», используя которую в условиях индивидуально-ориентированного обучения, можно иметь хорошие результаты: студенты лучше усваивают изучаемый материал, получают представление о сути исследования, приобретают опыт исследовательской деятельности.

### ***Библиографический список***

1. Государственный стандарт общего образования, утвержденный распоряжением Правительства Российской Федерации № 1756-р от 29 декабря 2001 г.
2. Далингер В.А. Компьютерные технологии в обучении геометрии: метод. реком. Омск: Изд-во ОмГПУ. 2001.
3. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / под ред. А.А. Красновского. М.: Педагогика, 1989.
4. Майер В. Р. Методическая система геометрической подготовки учителя математики на основе новых информационных технологий: монография. Красноярск, 2001.
5. Марюков М.Н. Научно-методические основы использования компьютерных технологий при изучении геометрии в школе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 1998.
6. 1С. Образование. Математика, 5–11 класс. Практикум. Электронное издание.
7. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 1990.
8. Якиманская И.С. Развивающее обучение. М.: Педагогика, 1979.
9. Ярулов А.А. Технология индивидуально-ориентированной системы обучения. Красноярск, 2001.

## СРАВНИТЕЛЬНАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В РОССИИ И ГЕРМАНИИ

*Миграционные процессы, учащиеся иностранного происхождения, сравнительный анализ, интеркультурная педагогика, Германия, Россия, обучение, воспитание, методика обучения физике.*

Задачи реформирования российского общества выдвигают на первый план проблемы качественного образования. Чем дальше страна продвигается по пути политических, экономических и социальных преобразований, тем четче проявляется зависимость успехов в этих областях от образовательного и культурного уровней населения, на которые большое влияние оказывают миграционные процессы, происходящие на территории нашего государства.

В последние годы в России количество иностранных учащихся постоянно возрастает, в отдельных регионах, в том числе Красноярском крае и г. Красноярске, уже формируются целые классы из иностранных учащихся. Анализ результатов анкетирования и тестирования показал, что при обучении и воспитании детей из миграционных семей учителя сталкиваются с трудностями, вызванными в первую очередь языковым барьером и культурными различиями.

Если проследить образовательную линию таких учащихся, то вызывает беспокойство факт, что в среднем только 30 % из поступивших в школы г. Красноярска детей из миграционных семей заканчивают полную среднюю школу, еще меньшее их число продолжает получать дальнейшее образование. Поскольку одним из показателей степени развитости государства является уровень образованности его населения, то при потоке мигрантов в Россию низкая образованность миграционных граждан представляет реальную угрозу для будущего нашей страны.

Бесконтрольно осуществляемая адаптация миграционных учащихся ведет еще к более серьезным проблемам: к социальной напряженности, межнациональным конфликтам. Как показывает практика, проблемы языкового барьера, неудачи в учебной деятельности приводят к дезадаптации иностранных учащихся, которая характеризуется сужением круга их общения, неприятием норм и ценностей той социокультурной среды, в которую они попали. Эти проблемы усугубляются тем, что российское общество еще не осознало важности их решения.

Поэтому возрастает объективная ценность конкретно-научного рассмотрения современных подходов к воспитанию и обучению иностранных учащихся, реализуемых в других государствах, в частности в Германии, которая является одним из мировых лидеров по величине иммиграционного прироста. Массивная миграция коренным образом преобразила немецкую школу. Сегодня в ней учащиеся говорят на многих языках. В крупных городах и промышленных районах существуют классы, в которых учатся дети десяти и более национальностей. Реакцией на культурное и языковое разнообразие общества послужило возникновение «интеркультурной педагогики». Понятие «интеркультурная педагогика» определяется как образование, включающее организацию и содержание педагогического процесса, в котором представлены две и более культур, отличающиеся



по языковому, этническому, национальному или расовому признаку [International Dictionary of Education, 1994, p. 3963].

Выделим основные этапы развития интеркультурной педагогики в Германии.

Немецкая педагогика начала исследовать феномен иммиграции и интернационализации школы относительно поздно, с начала 60-х гг. XX в., и причиной послужил поток мигрантов. На основе развивающейся индустрии после Второй мировой войны и нехватки рабочих рук в страну стали приглашаться рабочие мигранты. В результате если в 1960 г. было лишь 0,4 % учащихся иностранного происхождения, то в 1973 г. это число возросло на 3 % [Hoff, 1995, s. 826]. Появление иностранных детей в школах считалось тогда временным явлением, и единого подхода в их обучении и воспитании не было. В любом случае, все дети иностранного происхождения школьного возраста обязаны были посещать школу. Согласно политической установке, по которой иностранные рабочие должны были находиться в Германии в течение относительно короткого времени, процесс обучения учащихся иностранного происхождения был направлен на достижение двух целей: с одной стороны, дети иностранных рабочих должны были ликвидировать свои «дефициты», прежде всего в немецком языке, чтобы смогли учиться в немецкой школе; с другой – сохранить свою первоначальную «культурную идентичность». Для этого они должны были, например, посещать дополнительные занятия на родном языке, чтобы по возвращении на родину без особых трудностей продолжить учебу в родной школе.

К концу 70-х гг. пришло осознание немецким обществом того, что наличие иностранных учащихся для немецкой школы стало явлением постоянным. Возникли концепции интеркультурной педагогики. При этом произошли существенные изменения на социальной арене: не только дети-мигранты, но и местные учащиеся стали целевой группой исследований.

В 90-е гг. нарастающие во всем мире процессы глобализации, миграции населения из азиатских и африканских стран обусловили новый значительный прирост числа иностранцев в Германии. Немецкое общество, а вместе с ним немецкая школа стали в полной мере многонациональными и многокультурными. Появилась осознанная необходимость учиться жить в многокультурном обществе.

Конференция Министров по делам образования и религии федераций Германии от 26.10.1996 сформулировала основные задачи интеркультурного образования, к которым в первую очередь можно отнести: 1) осознание своей культурной принадлежности; 2) приобретение знаний о других культурах; 3) уважение самобытности других людей; 4) создание общей основы для совместного проживания в одном обществе и государстве; 5) решение конфликтов, возникающих из-за различной этнической, культурной и религиозной принадлежности, мирным путем на основе совместно выработанных правил.

Самый важный постулат современного интеркультурного образования: интеркультурное образование в равной степени относится как к национальному меньшинству, так и к национальному большинству и имеет целью их конструктивные взаимодействия. Следовательно, в школе у всех должны быть равные возможности для учебы и жизни в полиэтническом обществе и все школьные проблемы должны решаться с позиции равенства и равноправия всех учащихся вне зависимости от их национальности.

Трудности, с которыми сталкиваются иностранные учащиеся в школе, обусловлены следующими основными причинами: во-первых, немецкие педагоги на-

зывают незнание немецкого языка, во-вторых – несовпадение прежней модели образования с той, что предлагает немецкая школа.

Овладение иммигрантами немецким языком – это не только педагогическая, но и правительственная установка. На правительственном уровне отпускаются средства, которые должны быть использованы как можно более эффективно. Все методические разработки, проекты и предложения по интенсификации обучения переселенцев немецкому языку рассматриваются как приоритетные.

Но не только обучение немецкому языку учащихся иностранного происхождения – актуальная тема для современных педагогов, методистов, учителей в ФРГ. К большому общественному резонансу привели результаты международного исследования PISA. Оказалось, что самые плохие результаты обучения в естественнонаучных областях показывают иностранные учащиеся. В связи с осознанием этой проблемы многие проекты, направленные на повышение качества обучения иностранных учащихся естественнонаучным предметам, получили развитие в Германии.

На основе анализа различных опубликованных работ можно выделить основные подходы, разработанные немецкими исследователями, к решению проблемы обучения физике учащихся из миграционных семей.

Рабочий коллектив кафедры дидактики физики Гумбольдтского университета инициировал два проекта с целью повышения качества обучения физике учащихся иностранного происхождения. «Promis» (Promotion of Migrants in Science Education) является интернациональным проектом, разработанным в сотрудничестве с партнерами из Германии, Австрии, Боснии-Герцеговины и Турции. К основным направлениям работы данного проекта можно отнести: развитие предметного материала для 7–8 классов, предназначенного специально для мультикультурных классов; апробацию и дальнейшее усовершенствование занятий по физике с ориентацией на культурное разнообразие учащихся. Одной из основных задач проекта Promis является психологическая подготовка преподавателей к решению проблем, с которыми они встречаются в классах, состоящих из учащихся различного культурного происхождения.

Второй проект, разработанный научным коллективом кафедры в рамках проекта «Promise», направлен на содействие профессиональному самоопределению учениц иностранного происхождения. Как показывает практика, такие ученицы, и в первую очередь дети из мусульманских семей, отдалены от естественнонаучных дисциплин. Это отчуждение необходимо преодолеть, считают сотрудники коллектива кафедры. Поэтому участницы проекта – ученицы из миграционных семей – встречаются со студентами естественнонаучных специальностей и учеными, посещают занятия в естественнонаучных институтах и сотрудничают в лабораториях. Данный проект реализуется с 2005 г. в четырех городах: Берлине, Вене, Сараево и Истанбуле [PROMISE, 2007].

Заслуживают внимание, на наш взгляд, проекты раннего обучения физике детей иностранного происхождения в Германии: проект «Удивительная физика» под руководством дипломированного инженера Марен Хайнцерлинг (Maren Heinzerling) и проект, реализуемый специальным высшим учебным заведением Берлина «Учебный цех удивительной физики» под руководством профессора, доктора технических наук Бургхилде Винеке-Туттаоуи (Prof. Dr.-Ing. Burghilde Wieneke-Toutaoui). Рассмотрим их более подробно.

Проект «Удивительная физика» реализуется с 2007 г. В нем принимают участие группа из 24 специалистов и четыре берлинские школы. Целью его создания

послужили формированию и развитию интереса к естествознанию и технике детей шести-, десятилетнего возраста иностранного происхождения. Учащиеся с увлечением посещают экспериментальные занятия, названные «волшебными». Каждое занятие начинается с заполнения учащимися рабочего листа и заканчивается составлением названий к проведенным опытам. В ходе занятия учащиеся наблюдают, как проводится эксперимент. По окончании каждый участник проводит опыт самостоятельно. Руководитель проекта поясняет, что неоднократное повторение эксперимента способствует лучшему запоминанию опыта и развивает экспериментальные навыки учащихся. Говоря об эффективности проведения «волшебных занятий», Марен Хайнцерлинг отмечает, что каждое экспериментирование, заканчивающееся описанием учащимися опыта и их ответами на заданные вопросы, содействует развитию языковой компетенции. Положительное влияние на социальное поведение оказывает работа учащихся в малых группах по совместному нахождению решения проблемы. Важнейшим результатом данного проекта являются развитие познавательного интереса к физике и уменьшение языкового дефицита учащихся иностранного происхождения в начальной школе.

На основании концепции «Удивительная физика» специальным высшим учебным заведением Берлина был разработан проект «Учебный цех удивительной физики» под руководством профессора, доктора технических наук Бургхилде Винек-Тоутаоуи. Оба проекта идеально дополняют друг друга. Однако в отличие от школьных «волшебных часов», которые проводятся согласно установленному плану, дети могут спонтанно посещать учебную мастерскую, а также приходить туда вместе с родителями. Данный проект поддерживается крупнейшими немецкими фирмами: «Даймлер», «Сименс», «Дойче Телеком АО», а также учреждением технологии TSB Берлина [Willumat, 2008].

На высоком профессиональном уровне занимается проблемой обучения иностранных учащихся на занятиях по физике Йозеф Лайзен (Josef Leisen). Этому проблемному полю посвящено множество работ автора. Йозеф Лайзен пишет, что без достаточной языковой подготовки успешное овладение физикой иностранными учащимися невозможно [Leisen, 1994, s. 335].

В работе «Десять упражнений для иностранных учащихся на занятиях по физике» автор представляет разработанные им физические задания, направленные на понимание прочитанного учащимися иностранного происхождения, дифференцируя упражнения по компетенционным уровням. К первому уровню компетенции Йозеф Лайзен относит восприятие информации, ко второму – интерпретацию текстовых отношений, к третьему – рефлексии и оценку. В данной его работе, помимо описания физических упражнений, содержатся их примеры. Йозефом Лайзеном разработаны специальные методы и средства-инструменты к языковой работе с иностранными учащимися на занятиях по физике. В учебном пособии «Methoden-Handbuch – Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU)» он представляет их описание и приводит примеры. Автор пишет, что использование специальных методов и средств-инструментов действительно способствует повышению языковой компетенции, однако автор предупреждает о том, что языковые упражнения на занятиях по физике не должны стать самоцелью. Они в первую очередь служат обучению физике [Leisen, 2005, s. 21–25].

Своим положительным опытом при работе с иностранными учащимися делится Карина Бихер (Carina Bicher). Она описывает использование Е-портфолио в качестве альтернативы оценочного метода учащихся из миграционных семей в

процессе интегрированных занятий по физике и информатике. Первоначально учащиеся собирают материал, проводя опыты. Эти опыты документируются посредством фотографий и видеозаписей, используется поиск информации в Интернете. Затем учащиеся составляют презентацию, которая является итогом работы с Е-портфолио. Автор пишет, что такой вид работы мотивирует учащихся, что их интерес наблюдается в процессе всех этапов работы; в этом процессе пополняются знания немецкого языка, кроме того, учащиеся приобщаются к средствам массовой информации [Bicher, 2009].

Как мы видим, немецкие исследователи с 60-х гг. XX в. исследуют проблемы обучения и воспитания иностранных учащихся, в том числе и проблемы обучения физике, и подходят к их решению с разных сторон и на разных уровнях, начиная с реализации интернациональных проектов, заканчивая индивидуальными разработками. Накопленный положительный педагогический опыт в этой области может стать бесценным ориентиром для других стран.

В России исследование проблем обучения и воспитания учащихся из миграционных семей получило развитие с начала 90-х гг. При этом основное внимание уделяется процессам адаптации детей к условиям новой социокультурной среды. Однако предметное обучение иностранных учащихся пока мало исследовалось.

В целях выяснения отношения учащихся из миграционных семей к школе, к предметам, в том числе и к физике, мы провели ряд анкетных и устных опросов учителей и иностранных учащихся.

Анализ проведенного анкетирования среди иностранных учащихся 7 и 9 классов средних образовательных учреждений г. Красноярска (в опросе приняло участие 105 чел.) показал, что в целом у них сложилось положительное отношение к школе, которую они связывают в первую очередь с общением, друзьями, уроками, получением знаний, образованием. Среди «любимых» предметов иностранных учащихся можно встретить чаще всего физкультуру и труды. К самым сложным предметам они относят химию, физику, математику и русский язык. При анкетном опросе несколькими учащимися из миграционных семей было замечено, что «многие учителя к нам плохо относятся».

Обращают на себя внимание ответы учащихся классов, коллективы которых составляют в основном только дети из миграционных семей, на вопрос «Является ли ваш класс дружным? Почему?» в 7 классах положительно ответили 83 % учащихся, в 9 классах – 95 %, что говорит об особой сплоченности детей из миграционных семей. Вызывают беспокойство ответы иностранных учащихся 9 классов на вторую часть вопроса. Среди них можно найти: «Мы все одной нации», «...потому что мы за всех заступаемся», «Потому что один – за всех и все – за одного». Несложно представить, к каким серьезным последствиям может привести сплоченность иностранных граждан при одновременном их неприятии русской культуры.

Наблюдения также показывают, что в классах, в которых процент учащихся иностранного происхождения низкий или средний, как правило, наблюдается отчуждение таких детей от остального коллектива.

Несколько вопросов учащимся было предложено с целью выяснения их отношения к предмету «Физика». Анализ ответов позволил определить, что физика для детей из миграционных семей является одним из самых сложных учебных предметов. Наибольшие трудности учащиеся связывают с решением задач, выполнением домашних работ, тестов, контрольных работ.

На основании анализа проведенного сравнительного исследования можно сформулировать следующие выводы.

1. Проблема повышения образовательного и культурного уровня иностранных учащихся является актуальной не только в России, но и в других странах.

2. Выявлен дефицит отечественных исследований по разработке проблемы предметного обучения учащихся иностранного происхождения, в том числе физике. Проведенное сравнительное исследование позволяет на основании опыта Германии выделить перспективные направления в разрешении этой проблемы. Однако необходима разработка отечественной специальной методики, адаптированной к воспитанию и обучению учащихся из миграционных семей, цель которой – повышение качества образования иностранных учащихся.

3. Программа воспитания и обучения иностранных учащихся должна быть встроена не только в целый ряд образовательных подсистем: дошкольного, начального и среднего образования, но и в профессиональную подготовку учителя. Это может быть отражено в разработке основных направлений подготовки учителя нового поколения, способного работать в поликультурном обществе: в выявлении основных требований к профессиональному становлению будущего учителя, ориентированного на работу с иностранными учащимися в российских школах; в профессиональной подготовке будущего учителя в контексте национальной и региональной культуры, в развитии его межкультурной компетенции.

Социальное формирование иностранных учащихся – сложнейший и противоречивый процесс, накладывающий отпечаток на общее состояние и перспективы развития всей страны. Проблема воспитания и обучения иностранных учащихся для современной России становится в настоящее время ключевой и стратегически важной.

### *Библиографический список*

1. Bicher C. E-Portfolios als alternative Beurteilungsmethode in Physikklassen mit hohem Migrationshintergrund, 2009. URL: <http://imst.uni-klu.ac.at>
2. Hoff, Gerd R. Multicultural Edukation in Germany: Handbook of Research on Multicultural Education. New York, 1995. S. 821–838.
3. International Dictionary of Education. Vol. 7. Oxford, 1994. P. 3963.
4. Leisen J. Handbuch des deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU). Bonn: Varus, 1994. S. 335.
5. Leisen J. Sprachhilfen für Schüler mit Migrationshintergrund // Unterricht Physik. 2005. № 3. S. 21–25.
6. PROMISE – Promotion of Migrants in Science Education, 2007. URL: <http://www.promise.at>
7. Willumat S. Grundschueler erleben Physik zum Anfassen, 2008. URL: <http://www.dab-ev.org>

## КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД: ПРАКТИКА ВНЕДРЕНИЯ В ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

*Компетентностный подход, история становления, практика внедрения, проблемы и противоречия.*

Компетентностный подход заявлен как одно из приоритетных концептуальных направлений модернизации российского высшего профессионального образования. На сегодняшний день он репрезентирует новую парадигму образования. При этом из относительно локальной педагогической теории компетентностный подход «постепенно превращается в общественно значимое явление, претендующее на роль концептуальной основы образовательной политики» и участвующее в формировании «определенных стратегий социального развития» [Андреев, 2005, с. 4].

В рамках практического внедрения компетентностного подхода в высшее профессиональное образование актуализируются вопросы, рассматриваемые с позиций исторического становления данного явления, введения Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) третьего поколения и перехода на многоуровневую систему образования. Это требует по-новому осмыслить проблемы и противоречия, сложившиеся в период становления компетентностного подхода, обратить внимание на его уязвимые места и избежать ошибок в практике внедрения стандартов нового поколения, что и определяет цель данной статьи.

Историография компетентностного подхода складывалась в связи с формированием понятий «компетенция» и «компетентность» как интегральных характеристик эффективности деятельности человека вообще и специалиста в частности. Эти понятия составляют методологическую основу компетентностного подхода. И.А. Зимняя выделила три этапа в становлении компетентностного подхода. I этап (1960–1970) характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетентность / компетенция. II этап (1970–1990) характеризуется использованием категории компетентность / компетенция в теории и практике обучения в основном родному языку, а также в сфере управления и менеджмента. Зарубежные и отечественные исследователи для разных видов деятельности определяют различные компетентности / компетенции и различное их количество. Так, Дж. Равен выделил 39 компетентностей, востребованных в современном обществе молодыми европейцами. III этап (1990–2001) утверждения компетентностного подхода характеризуется активным использованием категории компетенция / компетентность в образовании. В материалах ЮНЕСКО приводится круг компетенций, которые рассматриваются как желаемый результат образования. В 1996 г. Совет Европы вводит понятие «ключевые компетенции», которые должны способствовать новым требованиям рынка труда и экономическим преобразованиям [Зимняя, 2007].

Помимо представленных этапов в научной практике существуют иные взгляды на временные рамки становления компетентностного подхода. Так, А.В. По-

номаревым обозначены следующие периоды: первый (1970–2001) – этап понятийной неопределенности, второй (2002–2007) – этап понятийного многообразия, третий (2008 – по н.в.) – этап государственного законодательного закрепления понятий [Пономарев, 2009, с. 155].

В свою очередь, А. Андреев рассматривает два этапа – самоопределения и самореализации [Андреев, 2005, с. 5]. Первый этап – самоопределения – характеризуется поиском оптимального определения понятий, номенклатуры компетенций и компетентностей, это этап отражения идей компетентностного подхода в официальных нормативных документах («Стратегия модернизации содержания общего образования», «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года»). Он характеризуется неоднозначностью трактовок компетентностного подхода научно-педагогическим сообществом: с одной стороны, компетентностный подход рассматривают как методологический подход к системной реконструкции всей образовательной системы, а с другой – он определяется как локальное средство усиления и повышения качества образования. Вторым этапом – самореализации – обуславливает необходимость перехода от общих принципов и теоретических изысканий к прикладным разработкам. Так, нуждаются в разъяснении основные вопросы практического характера, связанные, во-первых, с диагностикой компетенций, которыми располагают различные социально-демографические группы и слои российского общества. Во-вторых, необходим количественный и качественный анализ тех компетентностей, которые реально приобретают обучающиеся в школах и вузах. В-третьих, требуется подробная характеристика сложившихся в общественном сознании представлений о том, какие компетенции должны быть присущи образованному человеку.

Таким образом, несмотря на то, что интерес к проблеме, каким быть сегодня российскому образованию, растет с каждым днем, растет и число вопросов, которые нуждаются в разъяснении и осмыслении. В частности, неоднозначно воспринимается главный вопрос: произойдет ли обновление российского образования с внедрением компетентностного подхода в той мере и том направлении, которых ожидает научно-педагогическая общественность от новых образовательных стандартов. Сложность практического признания компетентностного подхода видится в следующем:

– компетентностный подход воспринимается как очередная директива по формальному изменению основной цели образования: вместо «всесторонне и гармонично развитой личности» – «формирование базовых общекультурных и профессиональных компетенций выпускника, способствующих его социальной мобильности и устойчивости на рынке труда» [ФГОС, 2007];

– научно-педагогическая общественность не готова к восприятию нового и не убеждена в его необходимости;

– не представлена развернутая диагностика тех реальных компетенций, которые приобретает учащаяся молодежь в российских школах и вузах; номенклатура компетенций и компетентностей, а также их содержательные характеристики конструируются в основном умозрительно, исходя из некой нормативной модели «современного общества» [Андреев, 2005, с. 3];

– четко не определены механизмы внедрения, размытость идей компетентностного подхода (множество различных, порой противоречивых трактовок основных понятий и положений).

Компетентностный подход в высшем образовании призван, по нашему мнению, снять противоречие, возникшее между потребностью работодателей в специалистах, способных качественно решать профессиональные задачи, и сложившейся в вузах образовательной системой, недостаточно обеспечивающей данный запрос. Также он позволяет преодолеть устоявшееся в ныне действующих государственных образовательных стандартах доминирование знаниевых компонентов содержания над деятельностными и по-новому взглянуть на существующее содержание образования, возможное его переструктурирование и обогащение в пользу деятельностного, практического компонента учебного процесса. Преодоление соотношения позволит усилить взаимодействие высшей школы с рынками труда, с многообразными социальными партнерами. Практическая деятельность, обеспеченная знаниями, должна выступать в процессе познания мира ведущим компонентом образования. Становится важным технологический аспект, который предполагает использование новых методов, инновационных технологий, организационных форм, активизирующих познавательную и социальную деятельность обучающихся и прививающих им соответствующие базовые умения. Немаловажным в этом процессе становится решение проблемы оценки качества образования, в которой сможет участвовать не только профессорско-преподавательский состав вуза, но и научно-исследовательские организации, работодатели и другие социальные партнеры.

Важно отметить, что компетентностный подход не отрицает значение знаний (познание и практика образуют две стороны единого процесса освоения мира), но при этом его главное предназначение – это усиление практической направленности образования. Практико-ориентированная составляющая образовательного процесса строится на традиционной, предметно-знаниевой основе, обеспечивает фундаментальную подготовку обучаемого, которая базируется на изучении гуманитарных, социально-экономических и естественных дисциплин. В этом случае, как отмечает А.М. Митяева, имеют место «разумное и длительное, сосуществование знаниево-предметной и компетентностной составляющих, синтез академического и практико-ориентированного образования» [Митяева, 2008, с. 59]. Интегративность знаний, умений, навыков, относящихся к широким сферам деятельности, и личностных качеств, установок, ценностей позволяет человеку быть успешным как в собственной жизни, так и в профессиональной.

Таким образом, складывается основной принцип компетентностного подхода, заключающийся в усилении практической направленности образовательного процесса посредством овладения компетенциями, освоение которых обеспечивает компетентность выпускника в выполнении ожидаемых обществом социальных, профессиональных и других функций. На основе этого принципа удовлетворяются как потребности личности, так и запросы, общества, современного рынка труда в качественном образовании.

Введение в действие ФГОС ВПО третьего поколения ставит перед высшими учебными заведениями задачу формирования компетентностных моделей (подготовленности выпускников вузов) как совокупного ожидаемого результата образования по завершении освоения основных образовательных программ высшего профессионального образования (ООП ВПО). Компетентностная модель выпускника вуза представляет собой степень профессиональной подготовленности студентов к будущей трудовой деятельности и отражает междисциплинарные требования к результату образования.



Реализация данной модели вузами предполагает:

- проектирование компетентностно-ориентированных основных образовательных программ (ООП);
- выявление актуального состава компетенций для каждого направления / специальности;
- создание классификаций компетенций с учетом многоуровневой системы профессионального образования;
- разработку и создание фондов и оценочных средств и технологий для аттестации студентов: входной, промежуточной, итоговой;
- организацию социально-культурной среды вуза на компетентностной основе.

Сегодня, когда компетентностный подход является уже не идеей, а воплощается в образовательные программы вузов, важно при их разработке видеть конечную цель образовательного процесса в содержательных и процессуальных параметрах, ожидаемые результаты образования и компетенции, ориентированные на студента.

Определяющим моментом в формировании компетентностной модели профессионального образования является разработка набора компетенций для различных ступеней образования: бакалавриата и магистратуры.

Переход на двухуровневую систему образования отвечает современным тенденциям в обществе. Ключевым моментом в этом процессе является интеграция российского высшего образования в единое европейское образовательное пространство (подписание Болонской декларации в сентябре 2003 г.). Быстроменяющийся рынок труда, когда технологии и знания обновляются очень стремительно, приводит к тому, что зачастую молодому специалисту приходится перучиваться или получать второе высшее образование. Отсюда преимущество двухуровневой системы в ее емкости и гибкости, а также то, что данная система отвечает целям современного образования «научить человека учиться всю его последующую жизнь» [Зеер, 2007, с. 7].

Важным вопросом является понимание функции бакалавра: будет ли данная ступень промежуточным переходным этапом для дальнейшего профессионального образования или она рассматривается как завершенная профессиональная подготовка. От решения этого вопроса зависит, смогут ли программы бакалавриата обеспечивать в основном фундаментальную подготовку будущих выпускников вуза или они в полной мере отвечают овладению базовыми профессиональными компетенциями. Если первое, то обучение в магистратуре позволит углубить и расширить знания по получаемой специальности или более глубоко освоить специально-профессиональные компетенции в магистратуре. Если второе, то возникает вопрос: может ли бакалавр работать на всех возможных уровнях профессиональной сложности либо ограничится определенным кругом исполнительских должностей, не требующих узкопрофессиональных знаний?

Конечно, поднимаемые вопросы несут в себе множество спорных моментов, разных подходов к пониманию требований к подготовке уровневой системы образования. Их необходимо решать научно-педагогическому сообществу вуза в тесном контакте с работодателями, находить точки соприкосновения, определяться, что предполагается по завершении той или иной ступени. Их проработка в конечном итоге должна привести к четкому, однозначному ответу на поставленные вопросы.

Ступень магистратуры предполагает опыт профессиональной деятельности исследовательского уровня, приобретение аналитических, системных компетен-

ций. К компетенциям магистра относятся способность к системному анализу принимаемых решений, умения строить и использовать модели для описания и прогнозирования различных явлений, осуществлять качественный и количественный анализ профессиональных проектов в социокультурном контексте [Панина, 2009, с. 44].

На данный момент высшим учебным заведениям необходимо определиться, какие дисциплины, в каком объеме и с какой конкретной учебной целью останутся в базовом компоненте высшего образования (бакалавриата), а какие программы будут востребованы выпускниками и работодателями в магистерской подготовке, кроме того, детально проработать состав компетенций для каждой ступени подготовки.

Для каждой ступени определяется свой набор компетенций, отвечающий тому или иному направлению / специальности подготовки. В то же время становится понятным, что для некоторых направлений подготовки может наблюдаться значительное сходство предметно-специализированных компетенций, а также то, что многие компетенции выступают сквозными и не подлежат уровневой идентификации [Байденко, 2007, с. 7].

Многоуровневая система подготовки в высшем учебном заведении расширяет возможности обучающегося в определении своего профессионального пути, у обучаемого появляется альтернатива освоения разных уровней образования и получения нескольких государственных сертификатов, выбора сроков, темпов, содержания, форм и методов обучения.

Важно рассмотреть образовательный процесс, построенный на компетентностной основе, с позиций обучающегося. Обучаемый-студент ориентируется на активную познавательную деятельность, самостоятельность в этой деятельности, принятие на себя ответственности за результаты обучения и собственной деятельности. В соответствии со своими склонностями, возможностями и интересами обучаемый: 1) вырабатывает индивидуальную траекторию обучения, что позволяет ему более гибко удовлетворять потребности в новых знаниях; 2) формирует готовность к выполнению задач предстоящей профессиональной деятельности; 3) развивает способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности. Совокупность всех перечисленных характеристик позволяет обучаемому применить свой личностный и профессиональный потенциал в различных областях: в познании и объяснении явлений действительности; при освоении современной техники и технологии; во взаимоотношениях людей, в этических нормах, в оценке собственных поступков; в практической жизни при выполнении социальных ролей; в правовых нормах и административных структурах; в потребительских и эстетических ценностях; в овладении профессией в высшем учебном заведении; в умении ориентироваться на рынке труда; при рефлексии собственных жизненных проблем, самоорганизации, выборе стиля и образа жизни, разрешении конфликтов [Митяева, 2008, с. 58]. Компетентным он может стать лишь сам, найдя и апробировав различные модели поведения в различных предметных областях, отобрав из них те, которые в наибольшей степени соответствуют его индивидуальному стилю, притязаниям, эстетическому вкусу и нравственным установкам.

Еще один принцип – студентоцентрированности – лежит в компетентностном обучении [Селезнева, 2009, с. 13]. Он предполагает возрастание социальной ответственности систем высшего образования в целом и коллектива каждого вуза

за личностное развитие студентов, раскрытие их интеллектуального и духовно-нравственного потенциала, формирование готовности к активной профессиональной и социальной деятельности по окончании вузов. Реализация данного принципа рассматривается как один из главных механизмов повышения мотивации студентов к получению качественного высшего образования, ускорения их социального и профессионального становления.

Таким образом, вся история компетентностного подхода, его теоретическое обоснование и практика его внедрения в высшее профессиональное образование свидетельствуют о том, что сегодня наступает новый этап в становлении компетентностного подхода, который можно назвать этапом системного структурирования научного опыта и исследовательских достижений современной отечественной педагогической науки.

### ***Библиографический список***

1. Андреев А. Знание или компетенции? // Высшее образование в России. 2005. № 2. С. 3–11.
2. Байденко В.И. Новые стандарты высшего образования: методологические аспекты // Высшее образование сегодня. 2007. № 5. С. 4–9.
3. Зеер Э.Ф., Заводчиков Д.П., Лопес Е.Г. Реализация компетентностного подхода в профессиональном образовании. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2007. 129 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. трудов / под ред. А.В. Хуторского. М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. 327 с.
5. Митяева А.М. Содержание многоуровневого высшего образования в условиях реализации компетентностной модели // Педагогика. 2008. № 8. С. 57–64.
6. Панина Г.В. К вопросу о компетенциях и статусе бакалавра // Высшее образование в России. 2009. № 6. С. 40–46.
7. Пономарев А.В. Социально-педагогическая функция вуза в воспитании современного специалиста: монография. М.: ИКАР, 2009. 430 с.
8. Проектирование основных образовательных программ, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: методические рекомендации для руководителей и актива учебно-методических объединений вузов / под науч. ред. д-ра техн. наук, проф. Н.А. Селезневой. М.: Исследов. центр проблем качества подготовки спец.; Координационный совет учеб.-метод. объединений и науч.-метод. советов высш. школы, 2009. 84 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС) : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2007 г. URL: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/3v/220207m.htm>

## ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С СУИЦИДАЛЬНЫМИ НАКЛОННОСТЯМИ

*Будущие педагоги, суицидальные наклонности, работа с детьми, школа.*

Проблема самоубийства в нашей стране долгое время не подлежала обсуждению (с тридцатых до начала семидесятых годов рассмотрение этой проблемы не выходило за пределы психиатрии). Но при этом не вызывает сомнений обязательное участие в изучении явления суицида не только психиатров, но и педагогов, психологов, социологов, юристов, а также других специалистов.

Частота суицидальных действий среди молодежи в течение последних двух десятилетий удвоилась. У 30 % лиц в возрасте 14–24 лет бывают суицидальные мысли, 6 % юношей и 10 % девушек совершают суицидальные действия. Некоторые специалисты пишут о том, что в 10 % суицидальное поведение имеет цель покончить собой, в 90 % суицидальное поведение подростка – это привлечение к себе внимания [О мерах профилактики суицида...]. По данным государственной статистики, количество детей и подростков, покончивших с собой, составляет 12,7 % от общего числа умерших от неестественных причин. За последние пять лет самоубийством покончили жизнь 14 157 несовершеннолетних. За каждым таким случаем стоят личная трагедия, катастрофа, безысходность, когда страх перед жизнью побеждает страх смерти.

Самоубийство – сложный многогранный феномен, аккумулирующий проблемы философские (утрата смысла жизни), психологические (психологическая дезадаптация, фрустрация), социальные (социальная неустойчивость, неудовлетворенность, утрата статуса, престижа и т. п.), нравственные, правовые и медицинские (тяжелая, неизлечимая болезнь, психологическое расстройство).

М.Ю. Григорьевская в работе «Совершенствование деятельности классных руководителей по предупреждению суицидального поведения старшеклассников» формулирует следующие определения суицида и суицидального поведения: «Самоубийство, суицид – умышленное, намеренное лишение себя жизни. В русском языке словом “самоубийство” обозначается как индивидуальный поведенческий акт, так и относительно массовое, статистически устойчивое социальное явление. Суицидальное поведение включает как завершенное самоубийство, так и суицидальные попытки (покушения на свою жизнь) и намерения (идеи)» [Григорьевская, 2007].

Анализ материалов уголовных дел и проверок обстоятельств причин самоубийств несовершеннолетних, проведенный Генеральной Прокуратурой России, показывает, что 62 % всех самоубийств несовершеннолетних связано с семейными конфликтами и неблагополучием, боязнью насилия со стороны взрослых, бестактным поведением отдельных педагогов, конфликтами с учителями, одноклассниками, друзьями, черствостью и безразличием окружающих [О мерах профилактики суицида...].

Подготовка будущих педагогов к работе по предупреждению суицидального поведения школьников – одно из условий возможности предотвращения этого явления.

На базе Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева в 2007–2008 учебном году был разработан и апробирован курс по выбору «Работа педагога с учащимися, требующими особого внимания» на третьем курсе факультетов географии и естествознания, включающий в себя лекции и семинарские занятия, в ходе которых студенты познакомились с теоретическими подходами описания феномена суицида, факторами риска для развития и социального благополучия ребенка, способами диагностики суицида. Также будущие педагоги обучались составлению и реализации программы индивидуальной помощи и поддержки проблемных школьников [Методическое пособие по составлению...].

Основной целью курса по выбору является вооружение будущих педагогов специальными знаниями, умениями и навыками организации воспитательной деятельности по предупреждению суицидального поведения.

В ходе данного курса по выбору студенты познакомились с проблемой суицидального поведения школьников и методами его диагностики; мерами профилактики и коррекции суицидального поведения школьников; проводилась работа по формированию профессиональных компетентностей педагога, работающего с детьми «с суицидальными тенденциями», формировались представления студентов об эмоциональной культуре педагога, конфликтах в профессиональной сфере и их разрешении, а также о профилактике профессионального выгорания педагога.

Лекционные и семинарские занятия курса по выбору включают следующие темы для обсуждения.

Тема 1. «Сущность феномена суицида и его диагностика»: теоретические подходы к описанию феномена суицида; факторы риска для развития и благополучия ребенка; диагностика суицида; превенция суицидального поведения.

Тема 2. «Работа со школьниками группы риска»: направления работы с детьми группы риска; социальный педагог как специалист по работе с детьми группы риска; алгоритм разработки программы индивидуальной помощи.

Тема 3. «Формирование компетентности педагога, работающего с детьми с суицидальными тенденциями»: эмоциональная культура педагога; конфликты в профессиональной сфере и их разрешение; профилактика профессионального выгорания педагога.

Для изучения влияния данного курса на формирование педагогических компетентностей студентов было проведено исследование на выявление уровня психологической подготовки участников методом анкетирования.

В процессе профессиональной деятельности педагоги часто подвергаются стрессовым ситуациям, особенно работая с детьми, склонными к суициду. Поэтому в первую очередь необходимо оценить психологическую готовность будущих педагогов. Для определения уровня психологической готовности мы использовали методику самооценки С. Спилбергера [Льдокова, 2006, с. 113]. Данная методика позволяет определять уровень тревожности личности как индивидуальной чувствительности к стрессу и как черту личности, характеризующуюся склонностью испытываемого в той или иной степени испытывать в большинстве ситуаций страх, опасение.

Анкетирование проводилось в два этапа, первый этап проходил в начале учебного года, второй – в конце учебного года, после получения специальных знаний в рамках курса по выбору. На первом этапе тестирования в исследова-

нии участвовало 28 студентов контрольной группы и 28 студентов экспериментальной группы. На втором этапе тестирования принимали участие 25 студентов контрольной группы и 25 студентов экспериментальной группы. Контрольная группа не посещала курс по выбору, студенты экспериментальной группы посещали курс по выбору.

Учитывая разное количество участников эксперимента на начало и на конец исследования, результаты целесообразно рассматривать в относительных величинах (табл. 1).

Таблица 1

**Состояние психологической готовности участников эксперимента к предупреждению суицидального поведения школьников**

Уровни	До эксперимента		После эксперимента	
	контрольная группа (в %)	экспериментальная группа (в %)	контрольная группа (в %)	экспериментальная группа (в %)
Низкий	0	0	0	0
Средний	60,7	71,4	52,0	40,0
Высокий	39,3	28,6	48,0	60,0

Полученные результаты показывают динамику изменения профессионально значимых личностных качеств практически у всех участников эксперимента как в экспериментальной группе, так и в контрольной. Однако в контрольной группе уровень психологической подготовки вырос на 8,7 %, что является стандартным для студента, прослушавшего дисциплину «Педагогика». В экспериментальной группе уровень психологической подготовки вырос в 2,1 раза, это свидетельствует о высокой эффективности предложенного нами курса по выбору.

В процессе педагогической деятельности важными являются теоретические знания педагога для предупреждения суицидального поведения школьников. Поэтому следующей задачей нашего исследования является оценка теоретической готовности будущих педагогов в области работы с детьми, склонными к суициду.

Теоретическую готовность студентов в процессе опытно-экспериментальной работы определяли при помощи тестирования. Для этого нами был разработан тест на тему «Педагогическая работа с детьми с суицидальными тенденциями». Тест включает в себя девяносто открытых и закрытых вопросов. При оценке теоретических знаний будущих классных руководителей исходили из того, что студент, ответивший меньше чем на тридцать вопросов, имеет низкий уровень готовности, на тридцать – шестьдесят вопросов – средний, более чем на шестьдесят – высокий (табл. 2).

В начале эксперимента наблюдается низкий уровень теоретической готовности студентов как контрольной так и экспериментальной группы. Это объясняется тем, что основную массу студентов представляют выпускники школ с низкими теоретическими знаниями в области суицидального поведения школьников.

Таблица 2

**Состояние теоретической готовности участников эксперимента  
к предупреждению суицидального поведения школьников**

Уровни	До эксперимента		После эксперимента	
	контрольная группа (в %)	экспериментальная группа (в %)	контрольная группа (в %)	экспериментальная группа (в %)
Низкий	78,6	78,6	8,0	0
Средний	21,4	17,9	72,0	32,0
Высокий	0	3,5	20,0	68,0

Анализ результатов экспериментальной группы показал, что будущих классных руководителей, имеющих низкий уровень теоретической готовности, после эксперимента не выявлено, количество студентов, имеющих средний уровень, уменьшилось в 1,8 раза, а количество будущих классных руководителей, имеющих высокий уровень, возросло в 19,4 раза.

Для оценки состояния практико-диагностической готовности будущих педагогов к работе с детьми, склонными к суициду, нами были разработаны ситуативные задачи которые предлагались студентам в начале эксперимента и по его окончании. При этом в ходе эксперимента данные ситуативные задачи рассматривались на семинарских занятиях. Для этого создавались группы по 4–5 человек, каждая группа во внеаудиторское время готовила программу диагностики школьника, склонного к суициду, и практической помощи ученику и его семье. В ходе практического занятия группы представляли свои разработки и доказывали преимущество своих предложений. Состояние практико-диагностической готовности участников эксперимента по предупреждению суицидального поведения школьников оценивалось по 12-балльной шкале. Студенты, набравшие менее 24 баллов, имеют низкий уровень готовности, получившие 24–48 баллов – средний уровень готовности, 48–72 балла – высокий уровень (табл. 3).

Таблица 3

**Состояние практико-диагностической готовности  
участников эксперимента по предупреждению  
суицидального поведения школьников**

Уровни	До эксперимента		После эксперимента	
	контрольная группа (в %)	экспериментальная группа (в %)	контрольная группа (в %)	экспериментальная группа (в %)
Низкий	82,1	78,6	8,0	0
Средний	17,9	14,3	76,0	20,0
Высокий	0	7,1	16,0	80,0

В результате применения знаний, полученных на курсе по выбору, будущие педагоги экспериментальной группы показывают рост в 11,3 раза высокого уровня практико-диагностической готовности, средний уровень готовности увеличился на 5,7 %. Участников контрольной группы с низким уровнем практико-диагностической готовности по предупреждению суицидального поведения школьников к концу эксперимента не осталось. Таким образом, формирующий эксперимент подтвердил эффективность использованного нами курса по выбору.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы показывает, что результаты экспериментальной группы по ряду показателей готовности выше, чем в контрольной группе. Итоговые результаты свидетельствуют о том, что у экспериментальной группы значительно выше уровень владения знаниями организации работы по предупреждению суицидального поведения, владения знаниями и методами выявления суицидального поведения школьников, владения знаниями нравственно-воспитательного, психолого-медицинского, правового и религиозного подходов. Таким образом, анализ готовности будущих педагогов экспериментальной группы показал, что в целом легче формируется умение проведения общеклассных и групповых мероприятий по данной тематике и индивидуальной работы со школьниками с суицидальным поведением.

Вызывает определенные затруднения владение будущими педагогами знаниями и методами работы по предупреждению суицидального поведения школьников. Это и объяснимо, так как в общеобразовательных школах и высших учебных заведениях обращают недостаточное внимание на данную проблему. Отмечаем, что для достижения высоких результатов в процессе эксперимента значительная роль отводилась профилактическому аспекту содержания, широко использовались система упражнений, моделирование ситуаций, направленных на формирование готовности будущих педагогов к работе по данной проблеме. Важно, чтобы это направление поддерживалось руководителями органов образования и самими преподавателями.

Анализ материалов экспериментального исследования позволяет говорить о положительных изменениях, которые произошли в профессиональном становлении личности будущих педагогов в процессе работы подготовки будущих педагогов к работе с детьми с суицидальными наклонностями.

### *Библиографический список*

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991. С. 137.
2. Григорьевская М.Ю. Совершенствование деятельности классных руководителей по предупреждению суицидального поведения старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2007.
3. Гришина Я.В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2000. 464 с.
4. Калинина Н.В. Эмоциональная готовность учителя к профессиональной деятельности как условие успешной адаптации к социальной роли // Проблемы адаптации учителя к профессиональной деятельности. Ульяновск, 1998.
5. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция и исправление характера у детей и подростков. М., 1992.
6. Конончук Н.В. О психологическом смысле суицидов // Психологический журнал. 1989. Т. 10. № 5.



7. Корчуганова И.П. Профессиональное развитие и поддержка педагогов, работающих с детьми группы риска: метод. пособие / под науч. ред. проф. С.А. Лисицына, С.В. Тарасова. СПб., ЛОИРО, 2006. 172 с.
8. Лыдокова Г.М. Негативные психические состояния студентов в ситуациях с неопределенным исходом: монография. Елабуга: Алмедиа, 2006. 160 с.
9. Майоров А.Н., Чепурных Е.Е., Шурухт С.М. Обучение жизненно важным навыкам. Программа профилактики злоупотребления психоактивными веществами. М., 2005.
10. Методическое пособие по составлению и реализации программы индивидуальной помощи и поддержки проблемных школьников / под науч. ред. проф. С.А. Лисицына, С.В. Тарасова. СПб., ЛОИРО, 2006. 116 с.
11. О мерах профилактики суицида среди детей и подростков. URL: <http://centersep.ru>
12. Особенности работы с детьми и молодежью «группы риска»: пособие для специал. образов. учрежд. / под науч. ред. проф. С.А. Лисицына, С.В. Тарасова. СПб., ЛОИРО, 2006. 228 с.
13. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. 1994. № 1.

## КЛЮЧЕВЫЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ОЛИМПИАДНОГО ДВИЖЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В КРАСНОЯРСКОМ КРАЕ

*Образование, олимпиады школьников, олимпиадное движение, одаренные дети, Красноярский край, информационные технологии, Интернет-олимпиада, методика.*

Путь к информационному обществу, в котором производство услуг становится основной сферой экономической деятельности, а знания приобретают поистине бесценное значение, предъявляет серьезные требования к его гражданам. Постиндустриальному обществу требуются проактивные личности, способные активно действовать, эффективно оперировать большим количеством информации и быстро адаптироваться к изменяющимся условиям жизни. Не последнее место в комплексе проектов и программ по формированию подобного общества занимают система выявления и сопровождения одаренных детей, а также их поддержка в течение всего периода становления личности. Большое количество талантливой российской молодежи длительное время проявляли и с успехом проявляют свои таланты в широком спектре научных исследований и проектов не только в России, но и за рубежом. И в этом немалая заслуга системы поиска и подготовки одаренных школьников, основы которой были заложены в середине двадцатого века в СССР. Главную роль в этой системе играют предметные олимпиады школьников, позволяющие выявить еще в школьный период обучения наиболее одаренных учащихся, правильно и своевременно сориентировать их в выборе будущей профессии, пропагандируют научно-технические знания среди молодежи. Признанием большого значения роли олимпиад стало включение всероссийской олимпиады школьников (далее – Олимпиада) в национальный проект «Образование», реализация которого осуществляется в России с 2006 года.

Как и во многих регионах России, в Красноярском крае большое внимание уделяется выявлению и поддержке одаренных детей. В крае разрабатываются специальные программы, учреждаются различные стипендии, проводятся конкурсы, смотры, выставки, конференции, олимпиады, в ходе которых выявляются одаренные дети [Бутакова, Лалетин, 2005, с. 19]. В 2009 году в краевом центре была проведена уже юбилейная, пятидесятая региональная олимпиада школьников по тринадцати учебным дисциплинам, участие в которой приняло 739 ребят из 60 районов и городов Красноярского края. Уникальные методики работы с одаренными детьми, разработанные педагогами и учеными Красноярского края, неоднократно отмечались премиями правительства РФ в области образования. На первый взгляд проблем нет, но так ли это? Давайте обратимся к цифрам и фактам. На рис. приведены результаты участия школьников Красноярского края на заключительных этапах Олимпиады за последние четыре года в сравнении с соседними регионами, входящими в Сибирский федеральный округ.

Приведенные цифры показывают, что даже в сравнении с регионами, отнюдь не являющимися лидерами по этому показателю в российском масштабе, результаты выступления школьников Красноярского края на заключительном этапе Олимпиады нельзя назвать успешными.

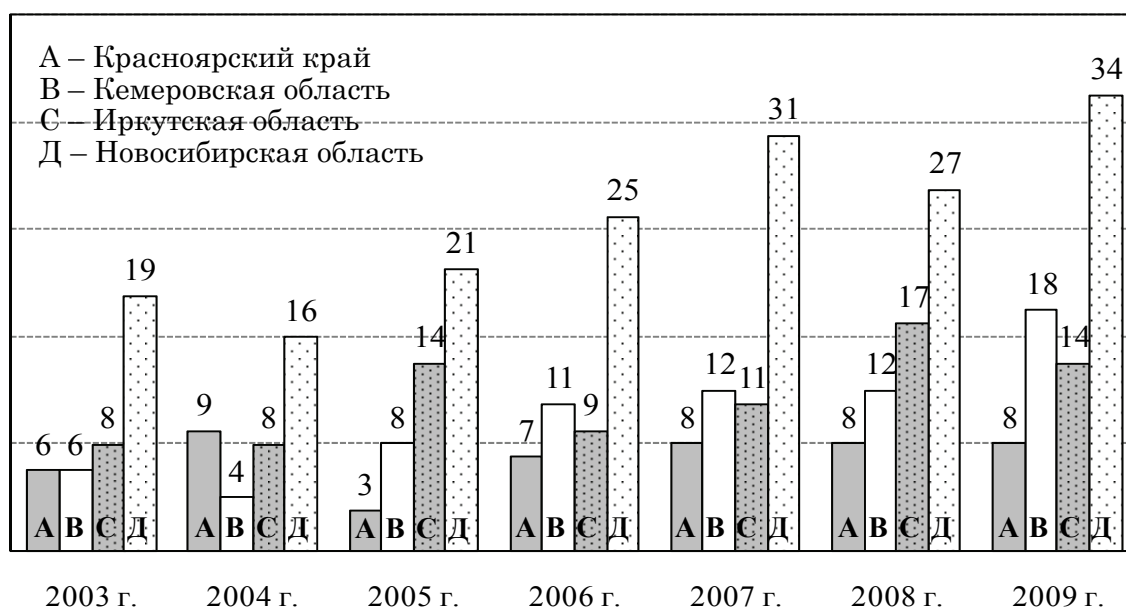


Рис. Количество победителей и призеров заключительного этапа всероссийской олимпиады школьников

Целью данной статьи является попытка разобраться в причинах сложившейся ситуации, с помощью анализа ключевых факторов дать оценку текущему состоянию олимпиадного движения в Красноярском крае и определить перспективные, по мнению автора, направления развития.

Под ключевыми факторами, наиболее сильно влияющими на успешное развитие и результативность комплекса программ, проектов и мероприятий, объединенных в одно общее понятие «олимпиадное движение», подразумевается следующее.

1. Нормативно-правовое обеспечение.
2. Охват учащихся.
3. Система подготовки и сопровождения призеров и победителей.
4. Методическое сопровождение.

*Нормативно-правовое обеспечение.* Если подойти к данному фактору в целом, то к основной его проблеме следует отнести отсутствие четко сформулированной на государственном уровне концепции и программы выявления и сопровождения одаренных детей. Непосредственный порядок организации и проведения Олимпиады регламентируется Положением о всероссийской олимпиаде школьников (далее – Положение), последняя редакция которого была принята Минобрнауки России в декабре 2009 года [Приказ Министерства..., 2010]. Не будем останавливаться на анализе существенных изменений в Положении, отметим только то, что будет полезно нам для дальнейших рассуждений – новая редакция Положения значительно увеличила роль школьного и муниципального этапов Олимпиады в достижении ее цели – выявлении и развитии у обучающихся творческих способностей и интереса к научно-исследовательской деятельности, созданию необходимых условий для поддержки одаренных детей, пропаганде научных знаний.

Анализируя нормативно-правовое обеспечение системы работы с одаренными детьми на уровне Красноярского края, следует отметить отсутствие утвержден-

ной региональной целевой программы работы с одаренными детьми, в отличие от соседних регионов. Например, в Новосибирской области, показавшей в 2009 году самые высокие результаты по количеству победителей и призеров заключительного этапа Олимпиады (34) из всех представленных на рис. регионов, с 2004 года действует региональная целевая программа «Дети Новосибирской области». Краевая же целевая программа «Одаренные дети Красноярья», необходимость скорейшего принятия которой было отмечено в резолюции Августовского педагогического совета Красноярского края от 25 августа 2009 года, находится еще на стадии согласования.

*Охват учащихся.* Для анализа данного фактора целесообразно обратиться к цифрам. Многочисленные исследования детской одаренности учеными разных стран позволяют говорить о некоторой норме одаренных детей по отношению ко всем учащимся. Известным американским психологом Дэвидом Векслером, автором популярной методики диагностики интеллекта, была предложена своя классификация интеллектуальной одаренности детей, согласно которой количество «высокоодаренных детей» составляет чуть более 2 % от общего числа детей [The Measurement..., 1944]. Многочисленные современные исследования во многом подтверждают эти данные, показывая, что на уровне проявленной одаренности находятся от 1 до 3 % от общего количества детей.

Если учесть, что в Красноярском крае, по данным на 01.09.2009 года, в 1289 общеобразовательных учреждениях обучается 294,3 тысячи учащихся, то до 5 тысяч учащихся должны проявлять свою одаренность. Если мы обратимся к количественной характеристике регионального этапа Олимпиады, участие в котором в 2009 году приняло порядка 750 учащихся, то можем констатировать, что только 116 из них признаны победителями и призерами, т. е. проявили свою одаренность. Для сравнения приведем данные количества участников регионального этапа Олимпиады в 2009 году для рассмотренных нами выше регионов: Иркутская область – 893 участника; Кемеровская область – 765 участников; Томская область – 574 участника; Новосибирская область – 715 участников. Лидером же по этому показателю является Москва, здесь в региональном этапе Олимпиады приняло участие 8138 участников, 220 (2,7 %) из них стали победителями и призерами заключительного этапа Олимпиады, на втором и третьем местах Московская область (3579 участников) и Пермский край (3363 участника). Причина такого небольшого охвата учащихся Красноярского края олимпиадным движением не столько в количестве предметов, по которым проводятся олимпиады (13 из 21 возможных), и не в регламенте проведения Олимпиады, критикуемом многими противниками последней редакции Положения, видящими в нем прямую угрозу сохранения первоначальной концепции Олимпиады как массового мероприятия, сколько в отсутствии внедрения в процесс организации и проведения современных методик и технологических решений, позволяющих в рамках существующего регламента достичь высокого показателя охвата школьников олимпиадным движением.

Низкий процент охвата учащихся Олимпиадой характерен и для всей страны в целом [Никитин, 2009], в рамках существующего порядка отбора детей для участия в Олимпиаде полностью выпадают из участия школьники до 5 класса включительно. Существующая система квотирования направления детей на следующие этапы Олимпиады, при всех ее достоинствах, существенно ограничивает возможность массового привлечения школьников к участию в олимпиадном движении. Отчасти решение данной проблемы видится в консолидации усилия ре-

гионов по обмену опытом внедрения новых передовых методик и тиражированию удачных решений.

Здесь стоит вернуться к роли школьного и муниципального этапов Олимпиады. Школьный этап является самым первым и самым массовым по количеству участников этапом Олимпиады и своего рода фундаментом виртуального «здания» под названием «Всероссийские олимпиады школьников», и именно от качества реализации данного этапа будут зависеть устойчивость и целостность всей системы. Согласно Положению в школьном этапе Олимпиады принимают участие учащиеся 5–11 классов образовательных учреждений, желающие участвовать в Олимпиаде. Очень важно, чтобы все желающие смогли принять участие в данном этапе, однако именно школьным олимпиадам характерны серьезные нарушения в регламенте проведения, вплоть до ее непроведения, и в этом случае участниками следующего этапа становятся не те учащиеся, которые проявили свою одаренность по тому или иному предмету, став победителями школьной олимпиады, а те, которые в лучшем случае проявляют свои способности в процессе обучения на уровне всей школы, т. е. участие или неучастие того или иного школьника в муниципальном этапе Олимпиады зависит от субъективного мнения педагогов и административных работников. Проблема здесь кроется зачастую не только в ограниченном контроле проведения школьного этапа со стороны муниципальных органов власти, но и в недостаточной квалификации педагогов и отсутствии опыта организации и проведения олимпиад. В этом случае на первый план выходит роль региональных органов власти, от которых требуется выстроить совместно с муниципалитетами систему организационной и методической поддержки школьных олимпиад. И ведущую роль здесь должны играть методы, основанные на современных ИКТ-технологиях.

Ярким примером успешного внедрения ИКТ-технологий в систему проведения предметных олимпиад является бурное развитие в последнее время такого направления, как Интернет-олимпиады, уже зарекомендовавшие себя как перспективная форма проведения интеллектуальных соревнований среди школьников, поскольку по охвату участников и доступности им нет равных [Зубок, 2009, с. 202; Кирюхин, 2008; Беляев, 2009, с. 28]. В крае существует свой, положительный опыт проведения Интернет-олимпиад по информатике [Беляев, 2009, с. 28]. Начиная с 2007/2008 уч. года организационные комитеты школьного и муниципального этапов Олимпиады имеют возможность организации олимпиады по информатике в форме Интернет-олимпиады с помощью аппаратно-программного комплекса, размещенного в сети Интернет по адресу <http://acmp.ru>, для этого предметной методической комиссией регионального этапа ежегодно разрабатываются необходимые для проведения методические рекомендации, содержащие правила и инструкции участия в олимпиаде. Аппаратно-программный комплекс разработан специалистами КГОУ «ДОД Красноярский краевой Дворец пионеров и школьников» при поддержке регионального координационного центра проекта «Информатизация системы образования» и в настоящее время успешно решает следующие задачи:

- организация и проведение тренировочных и предметных олимпиад по информатике и программированию;
- повышение мотивации у школьников и интереса к изучению олимпиадного программирования;
- предоставление обширной базы олимпиадных задач со встроенной тестирующей системой для самостоятельной работы;

– дистанционное обучение путем освоения представленного теоретического материала.

Только в 2008/2009 уч. году с помощью данного ресурса было проведено 97 олимпиад: 54 командных и 43 личных. В олимпиадах приняло участие более 2500 человек. Главный результат, подтвердивший эффективность использования данной методики, заключался в том, что впервые за последние несколько лет представитель Красноярского края стал призером заключительного этапа Олимпиады по информатике.

Распространение данной методики на другие предметы существенно увеличит охват учащихся олимпиадным движением. Помимо того что проведение предметных олимпиад в форме Интернет-олимпиад позволяет консолидировать усилия предметно-методических комиссий школьного, муниципального и регионального этапов Олимпиады по подготовке необходимого методического материала, оно дает обширный статистический материал, начиная от географии участников и заканчивая статистикой по успешности процесса решения конкретной задачи конкретным участником. Наличие же подобной статистики позволяет в кратчайшие сроки выявлять и исправлять проявившиеся недочеты как на уровне процесса подготовки и организации олимпиады, так и на уровне подготовки самих учащихся.

*Система подготовки и сопровождения призеров и победителей.* Существующие на данный момент методы подготовки к предметным олимпиадам во многом не соответствуют современному содержанию Олимпиады. Наряду с изменением содержания образования в средней школе менялись задачи и содержание олимпиад. А методы подготовки практически не меняются. Для победы в Олимпиаде стало недостаточно знаний, выходящих за уровень школьной программы, и умений решать нестандартные задания, все более востребованы навыки самостоятельного мышления, анализа, синтеза знаний. Развитие таких качеств одаренного ребенка должно стать одним из главных приоритетов, заложенных в системе подготовки и сопровождения победителей Олимпиады.

Подготовку школьников к олимпиадам целесообразно производить отдельно от занятий в школе, на межшкольном уровне, но в тесном взаимодействии со школой. Таким образом, обучение «олимпиадным» предметам будет более эффективно, и при этом школы будут разгружены от несвойственных им задач – узкой целевой специфической подготовки. Удачно подобрать задачи для обучения учеников и грамотно их консультировать могут только преподаватели, обладающие достаточной квалификацией – ведущие ученые, учителя школ, а также организаторы и победители олимпиад прошлых лет.

Первым шагом к реализации описанных выше принципов подготовки учащихся явилась бы организация для учащихся учебно-тренировочных сборов с целью их подготовки к выступлению на олимпиадах различного уровня в течение всего года: на осенних и зимних каникулах, во время двухнедельного сбора летом. Практика проведения подобных сборов широко распространена в регионах России и уже доказала свою эффективность. Из существующих краевых программ, направленных на подготовку учащихся к олимпиадам, стоит отметить реализуемую Министерством образования и науки Красноярского края программу учебного тренинга «Путь к олимпу». Данная программа подразумевает выстраивание для одаренных школьников, победителей и призеров региональной олимпиады индивидуального графика занятий, включающего как дистанционное руководство (консультирование), так и очные занятия с использованием научной и лабораторной базы ведущих вузов края.

*Методическое сопровождение.* Методическая поддержка индивидуальной траектории развития одаренных учащихся – один из ключевых факторов успеха развития одаренности. В результате реализации правительственных программ модернизации и информатизации образования все общеобразовательные учреждения получили доступ к информационным ресурсам сети Интернет, что существенно облегчило процесс поиска необходимой методической литературы, но не решило его полностью. Ресурсы сети Интернет огромны, и отчасти их можно сравнить с большой «свалкой», поиск нужной информации в которой может отнять большое количество времени. И в этом случае ключевую роль должны играть специализированные Интернет-ресурсы, целью которых является создание единой образовательной среды, объединяющей и структурирующей разбросанную в сети Интернет информацию по определенному направлению. Самым ярким примером является портал [www.rusolymp.ru](http://www.rusolymp.ru), осуществляющий нормативную, информационную и методическую поддержку всероссийских олимпиад. В Красноярском крае подобную функцию выполняет краевой Интернет-ресурс [www.olympr.fkgru.ru](http://www.olympr.fkgru.ru), созданный филиалом КГПУ им. В.П. Астафьева в г. Железногорске при поддержке регионального координационного центра проекта «Информатизация системы образования». Данный Интернет-ресурс является в первую очередь информационным, т. е. предоставляющим актуальную информацию о текущих событиях олимпиадного движения в крае. С другой стороны – ценным хранилищем методических разработок педагогов и ученых края и базой заданий олимпиад за последние 11 лет.

Не стоит забывать и печатную продукцию, за 50 лет проведения региональных олимпиад накоплен колоссальный опыт организации и проведения предметных олимпиад, требующий структуризации и тиражирования на весь регион. В настоящий момент минимально необходимым методическим сопровождением на уровне региона обеспечена только олимпиада по информатике, предметно-методической комиссией регионального этапа Олимпиады разработана серия методических рекомендаций, а в текущем году издано учебно-методическое пособие, собравшее в себя материалы региональных олимпиад по информатике 2008 / 2009 уч. года. В настоящий момент ведется работа по распространению данного опыта на другие предметы.

На основе проведенного выше анализа текущего состояния системы поиска и подготовки одаренных учащихся Красноярского края с помощью предметных олимпиад школьников, а также представления существующих наработок в данной области представляется возможным сформировать определенный набор предложений, определяющих наиболее перспективные, по мнению автора, направления развития олимпиадного движения в Красноярском крае.

1. Принятие краевой целевой программы, в которой будет отражена система выявления и поддержки талантливых детей, а также программа конкретных краевых мероприятий работы с одаренными детьми.

2. Расширение количества предметов, по которым проводятся Олимпиады. Увеличение охвата учащихся за счет внедрения в методику организации и проведения школьного и муниципального этапов Олимпиад передовых ИКТ-технологий. Распространение существующего положительного опыта проведения Интернет-олимпиад по информатике на другие предметы. Вовлечение учащихся 1–5 классов в олимпиадное движение посредством проведения в течение года многопредметных дистанционных олимпиад. Формирование единой краевой базы данных школьников, участвующих в различных олимпиадах, посредством системы электронной регистрации.

3. Реализация программы повышения квалификации педагогов и методистов, специализирующихся на работе с одаренными детьми, а также проведение научно-практических конференций по проблемам выявления и поддержки талантливых детей с целью продвижения передовых технологий.

4. Расширение количества проектов, направленных на подготовку школьников к участию в олимпиадах различного уровня. Проведение учебно-тренировочных сборов кандидатов в сборные команды Красноярского края на всероссийские олимпиады. Целесообразно проводить подобные мероприятия не менее трех раз в год: на осенних (октябрь) и зимних (январь) каникулах – длительность одна неделя, основные сборы летом (июль или август) – длительность две недели. Помимо главной цели – подготовки к олимпиадам, подобные сборы должны также преследовать цель формирования команды «олимпийского резерва» из учащихся 5–8-х классов. Объединение ребят в такую интеллектуально-творческую группу будет способствовать развитию интереса к интеллектуальному росту каждого участника и последующему успешному выступлению на олимпиадах различного уровня.

5. Формирование системы методической поддержки школьного и муниципального этапов Олимпиады. Основными видами деятельности в данной области являются: издание методических сборников, объединяющих в себе опыт предметно-методических комиссий школьного, муниципального и регионального этапов Олимпиады по различным предметам; создание Интернет-портала, посвященного олимпиадному движению и содержащему существующие методические разработки в данной области.

### ***Библиографический список***

1. Беляев С.Н., Лалетин Н.В. Методика проведения олимпиад по информатике с помощью веб-сайта // Перспектива-2008: сб. ст. II Международной научно-практической Интернет-конференции. Железногорск, 2009. Вып. 2. С. 28–30.
2. Беляев С.Н., Лалетин Н.В. Региональные олимпиады по информатике-2008 / 2009: учеб.-метод. пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2009. 192 с.
3. Бутакова Е.В., Лалетин Н.В. Система работы с одаренными школьниками – участниками предметных олимпиад // Международный проект «Космос и одаренность»: разработки, доклады, информация / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2005. Вып. 12. С. 1921.
4. Зубок Д.А., Маятин А.В., Мельничук А.П., Харченко Т.В. Интеграция дистанционного обучения в комплекс проведения Интернет-олимпиад // Телематика-2009. Труды XVI Всероссийской научно-методической конференции (Санкт-Петербург, 22–25 июня 2009 г.). СПб.: СПбГУ ИТМО, 2009. С. 202–203.
5. Кирюхин В.М. Первая Интернет-олимпиада по информатике в рамках всероссийской олимпиады школьников // Вестник всероссийской олимпиады школьников: инф.-метод. журнал. 2008. № 1.
6. Никитин Э.М. Неутешительная арифметика: Может ли собственных Платонов и быстрых разумом Невтонов российская земля рождать? // Учительская газета. 2009. № 1.
7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 02.12.2000 года № 695 «Об утверждении Положения о всероссийской олимпиаде школьников» // Российская газета. 29 января. 2010. № 5097.
8. The Measurement and Appraisal of Adult Intelligence: By David Wechsler. Third Edition. Baltimore: The Williams & Wilkins Company, 1944. 258 p.



## **О ПРОФЕССИОГРАММЕ СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЕГО ПОСРЕДНИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Посредническая деятельность, специалист социального учреждения, профессиограмма.*

Изменение социально-политических и экономических ориентиров современного общества, специфика деятельности социальных учреждений определили новые требования к уровню личностно-профессиональной подготовленности специалистов данных учреждений как субъектов реализации государственной социальной политики. Рост социальных аномалий, увеличение количества трудных жизненных ситуаций, возрастание дезадаптированности различных категорий населения к социальным реалиям времени обуславливают изменение характера посреднической деятельности специалиста социального учреждения как одной из его профессиональных функций. К специалистам социального учреждения, которые являются посредниками между клиентом социального учреждения, обществом и государством относятся: специалист социальной работы, социальный педагог, психолог, социальный геронтолог и другие. Они призваны в соответствии со своими профессиональными обязанностями снижать социальную напряженность, оказывать нуждающимся категориям граждан социальную помощь и поддержку.

Эффективность посреднической деятельности специалиста социального учреждения определяется его профессионализмом, этической компетентностью, наличием готовности к социальной деятельности и уровнем развития личностно-профессиональных качеств. В связи с этим особый интерес представляет документальное описание требований к профессионально важным качествам специалиста социального учреждения. Таким документом является профессиональный паспорт, или профессиограмма. Профессиограмма позволяет понять, насколько профессионально-личностные характеристики соответствуют специфике деятельности и специалист может быть успешен в ней. При этом подчеркнем, что профессиограмма не является нормативно-правовым документом, регламентирующим профессиональную деятельность, но определяет профессиональные требования к личности и деятельности специалиста социального учреждения.

Профессиограмма специалиста социального учреждения, наряду с профессионально-должностными и квалификационными требованиями по разрядам и категориям, является одним из содержательных элементов модели специалиста. В ней отражены объем и структура профессиональных и социально-психологических качеств, знаний, умений специалиста, в совокупности представляющих его обобщенную характеристику как профессионала [Маркова, 1996, с. 20–23]. Профессиограмма, с точки зрения Марковой, отражает научно обоснованные нормы и требования профессии к видам профессиональной деятельности и качествам личности специалиста, которые позволяют ему эффективно выполнять требова-

ния профессии, получать необходимый для общества продукт и вместе с тем создают условия для развития личности самого специалиста.

Личностно-профессиональные качества специалиста социального учреждения, необходимые для осуществления посреднической деятельности и представленные в профессиограмме, с нашей точки зрения, можно представить в виде трёх взаимосвязанных компонентов: профессионально-рефлексивного, профессионально-этического и профессионального самосовершенствования. Условное деление качеств в соответствии с данными компонентами дает возможность более детально подойти к рассмотрению значимости личностно-профессиональных качеств специалиста социального учреждения, определяющих успешность его деятельности как посредника.

Профессиограмма специалиста социального учреждения, и здесь мы согласны с мнением Н.С. Пряжникова [Пряжников, 2007], должна быть описана с учетом: условий конкретной территории, на которой находится определенный тип социального учреждения (центр социальной помощи семье и детям, социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних, кризисный центр для женщин, социальный приют и другие); делегирования специалисту социального учреждения должностных обязанностей; круга конкретно обозначенных проблем, с которыми приходится работать, и другими моментами, не представленными в профессиограмме для всеобщего пользования. Поскольку субъектом нашего исследования является специалист социального учреждения как представитель широкого круга социоориентированных профессий, то для дальнейшей конкретизации профессиограммы необходимо расширить анализ специфики его деятельности в целом, в том числе посреднической деятельности.

В социальной практике, научной литературе понятие «специалист социального учреждения» используется редко, и чаще всего его именуют «специалистом в социальной работе». Анализ готовых профессиограмм специалистов, которые трудятся в социальных учреждениях различной направленности и статуса, опыт работы в данных учреждениях показывают, что, во-первых, функции социального работника, психолога, социального педагога в области социального посредничества в социальном учреждении интегрированы, разделить их на практике достаточно сложно; во-вторых, в контексте профессиональной деятельности данных специалистов нет смысла и жесткой необходимости отдельно вычленять социальное посредничество для каждого из них, поскольку имеется скрытый подтекст деятельности учреждения, требующий согласованно осуществлять ими посредническую функцию на практике.

В настоящее время, как отмечено выше, еще не сложилось общепринятое представление о том, что же представляет из себя профессиограмма специалиста социального учреждения. По мнению О.В. Оконешниковой и Н.С. Румянцевой, профессиограмму специалиста в социальной работе как представителя массовой профессии составить достаточно сложно, так же как и встретить «готовую» профессиограмму в научной литературе [Оконешникова, Румянцева, 2004, с. 213]. Исследователи Н.Ф. Басов, А.А. Большакова, О.Г. Лукашова, А.К. Маркова, Н.С. Пряжников, работающие над текстом профессиограммы, по-разному подходят к её описанию и набору структурных компонентов. Основываясь на представленных в научной литературе текстах профессиограммы, нами разработан вариант профессиограммы специалиста социального учреждения с учетом особенностей его посреднической деятельности.

В статье «О профессиограмме специалиста в социальной работе» предложен первоначально разработанный нами вариант профессиограммы данного специалиста [Логунова, 2007, с. 156–162]. В структуре профессиограммы выделены разделы: содержание профессиональной деятельности специалиста в социальной работе и требования к его профессиональной подготовке. Профессиограмма представлена как один из элементов модели специалиста социального учреждения, осуществляющего посредническую деятельность, которая рассматривается как гибкая ориентировочная основа оказания социальной помощи и поддержки клиенту. Однако последующая исследовательская деятельность и опыт работы показали, что данная профессиограмма нуждается в доработке, а именно в адресном, практико-ориентированном аспекте, связанном с посреднической деятельностью специалистов социального учреждения на основе соблюдения принципа согласованности их деятельности. В настоящей статье нам представляется необходимым рассмотреть посредническую деятельность специалиста социального учреждения именно в данном контексте и внести необходимые дополнения и корректировки в профессиограмму.

При работе над профессиограммой мы брали за основу нормативно-правовые документы, такие как: Стандарт высшего профессионального образования; «Тарифно-квалификационные характеристики по должностям работников бюджетных учреждений и организаций службы социальной защиты населения Российской Федерации», прописывающие квалификационные характеристики должности специалиста в социальной работе; профессионально-этический кодекс социального работника; а также должностная инструкция специалиста социального учреждения, дающая возможность анализа оказываемых посреднических услуг людям, находящимся в трудной жизненной ситуации. Как специалист, так и социальное учреждение являются основными проводниками социальных перемен на муниципальном уровне, поэтому их значимость в реализации государственной социальной политики неоспорима. Такой подход к составлению профессиограммы на основе анализа официальных документальных источников, с точки зрения О.Г. Лукашовой, называется вторичной профессиограммой. Данный прием использовался нами в работе над профессиограммой.

Основываясь на классификации профессиограмм исследователя Е.М. Ивановой, профессиограмму специалиста социального учреждения мы относим к аналитическому типу [Иванова, 1992, С. 31–34]. В данном документе раскрываются обобщенные нормативные показатели профессии, показатели психологической структуры профессиональной деятельности специалиста, при этом возможно отразить объективные характеристики посреднической деятельности в виде профессионально важных качеств его как посредника.

Наиболее значимыми в профессиограмме специалиста социального учреждения характеристиками являются: принципы, ценностные ориентации, установки, мотивы посреднической деятельности, которые в совокупности определяют его личностно-профессиональную направленность как посредника. Осуществляя посредническую деятельность, специалист социального учреждения непосредственно или опосредованно влияет на клиента. При использовании методов индивидуальной работы с клиентом это может существенным образом повлиять на исход решения трудной жизненной ситуации, в частности на личность клиента, его семью, его окружение в целом. Как подчеркивает Н.Ф. Басов, содействие в системе отношений «специалист – клиент» обеспечивается высокими требованиями к про-

фессионально важным качествам специалиста социального учреждения как посредника. В этой роли одновременно могут быть социальный работник, психолог, специалист социальной работы и другие специалисты конкретного социального учреждения, которые оказывают необходимые услуги клиентам.

При составлении профессиограммы специалиста социального учреждения как посредника необходимо учесть именно то, что есть общего в посреднической деятельности различных специалистов данного учреждения. В связи с этим при составлении профессиограммы использованы результаты проведенного нами мини-исследования, направленного на осмысление сущности и значимости социального посредничества в процессе профессиональной деятельности специалиста социального учреждения, ее структуризации посредством включения в профессиограмму. В исследовании приняли участие психологи, социальные педагоги, специалисты социальной работы центров помощи семье, центра социальной реабилитации для детей и подростков, имеющие стаж в должности не менее 5 лет, всего 43 человека.

Проведенный нами анализ результатов исследования показал, что специалисты социального учреждения прежде всего обратили внимание на следующее. Большая часть респондентов (более 63 %) отметила приоритетность социального посредничества перед другими функциями. При этом, как отмечают специалисты, посредническая деятельность содержательно разнообразна и необходима: в разрешении конфликтных ситуаций, установлении конструктивного взаимодействия; вовлечении специалистов из других социальных и негосударственных учреждений и ведомств в решение проблем клиентов и другое. Специалист для осуществления качественной посреднической деятельности должен обладать: знаниями (ответило 15 % респондентов), умениями и соответствующим опытом (ответило 23 % респондентов), качествами организатора, управленца и координатора (ответило 25 % респондентов), личной ответственностью за собственную профессиональную деятельность (ответило 37 % респондентов). Специалисты обратили внимание на индивидуальный подход в посреднической деятельности как особом ее признаке, необходимость овладения конкретными способами оказания посреднической помощи клиентам. На вопрос «Существует ли необходимость подготовки будущего специалиста социального учреждения к посреднической деятельности на этапе профессиональной подготовки в высшей школе?» специалисты практически единодушно отметили значимость данной подготовки (ответило 87 % респондентов), а также указали на необходимость документального «закрепления» посреднической деятельности в профессиограмме. Мы не имеем возможности в данной статье осветить все аспекты профессиограммы специалиста социального учреждения, поэтому остановимся на некоторых, значимых с нашей точки зрения. Данный документ следует рассматривать как гибкую ориентировочную основу профессиональной деятельности специалиста социального учреждения.

Опираясь на анализ научных работ и проведенного мини-исследования среди специалистов социальных учреждений, можно сделать вывод, что профессиограмма специалиста социального учреждения – это система взаимосвязанных компонентов, направленных на профессиональную и личностную самореализацию специалиста. Обращаться к профессиограмме необходимо так или иначе в течение всей профессиональной жизни специалиста социального учреждения для того, чтобы осуществлять коррекцию профессионально важных качеств с

учетом социального заказа общества, современных требований к различным профессиям социальной сферы и специфики тех групп населения, с которыми имеет дело специалист социального учреждения.

Представим в обобщенном профессиографическом виде деятельность специалиста социального учреждения с учетом особенностей посреднической деятельности.

**Содержание должностных обязанностей.** Выполняет должностные обязанности в соответствии с документами, регламентирующими деятельность центра; должностной инструкцией. Осуществляет и координирует посредническую деятельность с разными группами населения. Содействует интеграции деятельности различных государственных и общественных организаций и участвует лично в оказании необходимой социальной защиты и помощи населению. Проводит исследовательско-аналитическую деятельность по проблемам социального положения населения на курируемой территории с целью выявления нуждающихся и повышения эффективности оказания посреднических услуг клиентам. Участвует в организационно-управленческой работе учреждения.

**Права и ответственность специалиста социального учреждения как посредника.** **Специалист имеет право:** вносить предложения по повышению качества оказываемых посреднических услуг; представлять на рассмотрение своего непосредственного руководителя и клиента предложения по вопросам практической реализации посреднической деятельности; запрашивать и получать необходимые для работы материалы и документы; добровольно отстраняться от решения проблемы клиента, если признает границы своей посреднической некомпетентности, привлекать к посредничеству других специалистов и учреждения. **Специалист как посредник несет ответственность:** за уровень собственного профессионализма при решении проблемы клиента; своевременность, действенность, эффективность и последствия посреднической деятельности перед клиентом и обществом; невыполнение своих функциональных обязанностей; качество предъявляемой информации в соответствующие органы и учреждения на клиентов; ведение соответствующей документации; собственное состояние физического и психоэмоционального здоровья.

**Качества специалиста социального учреждения, обеспечивающие успешность выполнения посреднической деятельности. Требования к профессиональной подготовке специалиста как посредника.** **Специалист должен знать:** основы посреднической деятельности; сущность, значение и особенности посреднической деятельности; методы и технологии посреднической деятельности; нормативно-правовые акты в сфере социальной защиты населения; отечественный и зарубежный опыт посреднической деятельности в различных сферах деятельности, волонтерского движения; организацию и управление в социальных учреждениях; процедуру анализа и мониторинга состояния и развития объектов социальной сферы. **Специалист как посредник должен владеть:** знаниями, умениями, основными методами и технологиями посреднической деятельности; конструктивными навыками преодоления профессионального стресса; основными методами рациональной организации труда, принятия управленческих решений в процессе исполнения посреднической деятельности; методикой координации посреднической деятельности как социальной деятельности, согласованной с другими специалистами и другое. **Требования к профессиональному самосовершенствованию** включают умение определять це-

ли, задачи и стратегию посреднической деятельности; самостоятельный поиск источников и ресурсов профессионального роста; участие в научно-исследовательской работе; поддержание собственного позитивного имиджа посредника на высоком уровне (личное обаяние, оптимизм, уверенность в себе, профессиональные наработки, результаты оказания посреднических услуг); работу над повышением профессионального престижа, авторитета; личностное участие в супервизии, системе наставничества для молодых специалистов-посредников.

Требования к индивидуальным особенностям специалиста социального учреждения: выражение уважения и доброжелательного отношения ко всем клиентам социальной работы; овладение собственным стилем посредничества; профессионально-толерантное исполнение посреднических функций на практике; уважение прав своих клиентов в принятии совместного решения; гарантия непосредственного участия клиентов в процессе принятия решений, их конфиденциальности в определенных ситуациях; обладание профессиональной мобильностью, личной и социальной ответственностью, чувством собственного достоинства социальной и коммуникативной компетентностью, социальным здоровьем; способность облегчать своим вербальным и невербальным поведением выражение участниками взаимодействия своих мыслей и чувств; содействие самостоятельному поиску клиентом нестандартных решений; избегание судейской позиции; проявление заботы о престиже и авторитете социального учреждения и лично себя как специалиста; умение привлекать различные ресурсы, контролировать ситуацию; способность к профессиональной рефлексии, самоконтролю, самокритичности.

### *Библиографический список*

1. Иванова Е.М. Психотехнология изучения человека в трудовой деятельности. М.: Изд-во МГУ, 1992. 94 с.
2. Логунова О.В. О профессиограмме специалиста социальной работы // Актуальные проблемы современного социального знания: материалы науч.-практ. конф., май 2007 г. Красноярск: Изд-во СибГТУ, 2007.
3. Лукашова О.Г. Профессиограмма // Социология: энциклопедия / сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко и др. Минск: Книжный Дом, 2003.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.
5. Оконешникова О.В., Румянцева Н.С. Понятие о профессиограмме и психограмме социального работника // Социальная работа: введение в профессиональную деятельность: учеб. пособие / отв. ред. проф. А.А. Козлов. М.: Логос, 2004. 368 с.
6. Пряжников Н.С. Понятия: «профессиограмма», «психограмма», «модуль профессии», «модель специалиста», «формула профессий». URL: <http://www.hrm21.ru/rus/proforientation/stati/?action=show&id=95>, 24.09.2007.

## ПАУЭРЛИФТИНГ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ И УКРЕПЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ

*Пауэрлифтинг, спорт, тренерское сопровождение, тренировочная программа, открытие, здоровье, физические качества.*

В последнее десятилетие бурными темпами развивается такое направление атлетизма, как пауэрлифтинг, или силовое троеборье. История зарождения пауэрлифтинга относится к пятидесятым годам XX в. Среди атлетических видов спорта, таких как тяжёлая атлетика, бодибилдинг, гиревой спорт, пауэрлифтинг является самым молодым видом состязательных упражнений. Чемпионаты мира по этому виду проводятся с 1971 г., чемпионаты Европы – с 1978 г., а первый чемпионат СССР был проведён в 1990 г. В последние годы пауэрлифтинг приобрёл особую популярность среди студентов вузов, населения и в адаптивном спорте, проводятся самые разнообразные соревнования: чемпионаты вузов, регионов, городов и т. п., не только по классическому силовому троеборью, но и в отдельном упражнении – жим штанги лёжа. В соревнованиях участвуют люди различного возраста: от подростков до ветеранов, мужчины и женщины. Развитие силовых способностей имеет большое значение в социальной жизни человека, в его профессиональной деятельности, особенно силовые качества необходимы при подготовке специалистов в спецподразделениях силовых структур, в армии и органах внутренних дел.

Научная проблема проводимого исследования заключается в том, что организация учебно-тренировочного процесса находится на стадии разработки. В абсолютном большинстве литературных источников авторы механически переносят принципы и методику тренировок квалифицированных спортсменов (включая, например, тренировки бодибилдеров экстра-класса) на построение тренировок начинающих пауэрлифтеров. Отсутствуют объективные данные о биомеханической структуре соревновательных упражнений. Не обоснованы структура и взаимосвязь между физическими качествами, которые обеспечивают результативность соревновательной деятельности. Отсутствуют научно обоснованные разработки средств и методов, используемых в тренировочном процессе начинающих пауэрлифтеров. Решение данной проблемы и было поставлено целью нашей исследовательской работы. Научная новизна проведенной исследовательской работы заключается в изменении баланса распределения нагрузки в трёх соревновательных упражнениях (так называемом *сплите*) и увеличении тренировочного объема упражнений вспомогательных, что, в свою очередь, приводит к повышению спортивных показателей и снижению травматизма. По результатам проведенной работы наиболее эффективным признан трехдневный сплит с отдельной тренировкой базовых соревновательных упражнений с применением соответствующих вспомогательных упражнений для каждой прорабатываемой группы мышц.

Следует отметить, что в различных видах атлетизма: тяжёлой атлетике, бодибилдинге, пауэрлифтинге, фитнесе и гиревом спорте, существуют определённые положения, которые с успехом используются в силовых тренировках. Эти поло-

жения касаются таких компонентов методики тренировок, как планирование тренировочного процесса, контроль и учёт тренировочных и соревновательных нагрузок, выбор наиболее эффективных средств и методов обучения техники движений и развития физических качеств, распределения тренировочных нагрузок, терминологии атлетических видов спорта и т. п.

Силовая тренировка в настоящее время является одной из важных составляющих для полноценной подготовки спортсменов в различных видах спорта, не только связанных с непосредственным проявлением различных видов силовых способностей, но и с опосредованной ролью силовых качеств в циклических и сложно координационных видах спорта, спортивных играх и единоборствах. Пауэрлифтинг в силу своей доступности является одним из эффективных средств развития физических качеств и укрепления здоровья занимающихся, в том числе студентов. Для разработки экспериментальной методики тренировки пауэрлифтера, мы опирались на теоретические и методические рекомендации ведущих отечественных и зарубежных специалистов в области теории спортивной тренировки, таких как Л.П. Матвеев, Г.С. Туманян, Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов, А.И. Завьялов, Д.Г. Миндиашвили, М.Т. Лукьянов, А.И. Фаламеев, В.П. Филин, Д. Уайдер, Г.П. Виноградов и др., и на оптимизацию тренировочной нагрузки.

Пауэрлифтинг (силовое троеборье) – приседание со штангой, жим штанги лежа на скамье, становая тяга.

Одной из главных проблем тренировки начинающих пауэрлифтеров является выбор наиболее эффективной методики занятий. Наряду с оптимальными тренировочными нагрузками, правильной организацией и повторением занятий, немаловажное значение имеет выбор методов тренировки. Принято считать, что самым эффективным методом развития абсолютной силы является метод максимальных усилий. Однако при занятиях с начинающими атлетами этот метод в силу своей специфики (использование максимальных силовых напряжений) не может быть использован в тренировках ввиду отрицательного воздействия эффекта, известного как «натуживание», что отрицательно воздействует на сердечную деятельность начинающих спортсменов. Поэтому наряду с методом максимальных усилий для развития силы используются такие, как повторный, «ударный», изометрический, статодинамический методы и др. Одним из наиболее важных для нас моментов в разработке оптимальной методики тренировок является раскрытие положительных и отрицательных сторон использования разных методов в тренировках начинающих пауэрлифтеров.

Индивидуальные и мотивационные особенности занимающихся требуют выбора границ напряжённости воздействия (максимальных и минимальных), что выражается в длительности упражнения, величине нагрузки, режиме упражнения и занятий. Для силовой тренировки типичен показатель «повторный максимум» (ПМ), или максимальное количество повторений упражнения.

Как фактор обеспечения силовой тренировки надо рассматривать рациональное питание, а также дополнительные стимулирующие средства восстановления: массаж, тепловые процедуры.

При занятиях пауэрлифтингом существует необходимость выполнения упражнений на тренировке в полном объёме, что позволяет подготовить организм юных спортсменов к ещё большим нагрузкам, а также акцентироваться на развитии тех мышечных групп, которые задействованы при выполнении соревновательных упражнений (приседании, жиме лёжа и становой тяге).



Тренировки должны быть направлены на развитие мышечной массы и уменьшение жировой массы тела, а также на комплексное развитие всех мышечных групп.

Разработанная нами методика тренировки для развития силы и увеличения мышечной массы для начинающих включает девять упражнений для развития различных мышечных групп. Ограничивается количество подходов до трех (вместо рекомендуемых другими авторами [Шейко, 2001, с. 2] пяти-шести), количество повторений варьируется от шести до десяти. Количество занятий в неделю – три.

Данный метод предусматривает отдельную тренировку мышечных групп в недельном микроцикле подготовки (вторник – развитие силы грудных мышц и мышц рук; четверг – мышц спины и живота; суббота – мышц ног, плечевого пояса). Оптимизация тренировочной нагрузки предусматривает стабильное количество подходов, фиксированное число повторений в упражнении и количество упражнений в тренировке.

Для улучшения результата в соревновательном упражнении «жим лёжа» в качестве специальных подготовительных упражнений рекомендуются: жим штанги лёжа, жим из-за головы, упражнения на трицепс, подъемы на бицепс, шраги.

Для повышения спортивного результата в становой тяге наиболее эффективным средством являются так называемые «сверхглубокие приседания». Практический опыт свидетельствует о том, что данные упражнения хорошо воздействуют на мышцы ног, нижние мышцы спины, ягодицы, т. е. на мышечные группы, которые несут основную нагрузку при выполнении становой тяги. В тренировках «приседание со штангой» рекомендуются следующие упражнения: приседания, жим ногами, сгибание и разгибание ног на тренажёре, гиперэкстензия, выпады с гантелями, становая тяга на прямых ногах, подъёмы на носки, приседания с паузой.

Для тренировки в становой тяге предлагается использовать следующие упражнения: тяга с помоста и её разновидности (различным хватом, с различной скоростью и т. д.); тяга, стоя на возвышении; тяга до колен; тяга с плитов; тяга пирамиды; тяга становая (с прямыми ногами); наклоны со штангой на плечах; наклоны на козле (гиперэкстензия). Также для тренировок в становой тяге рекомендуется 24 упражнения для развития мышц спины и живота. Это различные наклоны со штангой, вращения туловища, изменение темпа выполнения упражнений, выполнение становой тяги с использованием различных приспособлений.

Пауэрлифтинг является одним из видов силового атлетизма, который оказывает существенное влияние на здоровье занимающегося, но наряду с этим занятия пауэрлифтингом имеют свои ограничения. Не рекомендуются упражнения на натуживание лицам, имеющим заболевания сердечно-сосудистой системы и разной степени миопии.

К положительным сторонам занятий пауэрлифтингом относятся такие качества, как развитие силовых способностей, выносливости, мускулатуры тела, снижение жировой массы, повышение прочности сухожильно-связочного аппарата. Занятия силовым атлетизмом, и в частности пауэрлифтингом, повышают общий тонус мышц и являются мощным антистрессовым средством.

Внедрение метода предполагает контроль за состоянием сердечно-сосудистой системы занимающихся пауэрлифтингом. Для этой цели нами созданы две группы: контрольная и экспериментальная (по 20 человек каждая).

Контроль над деятельностью сердечно-сосудистой системы спортсменов контрольной и экспериментальной групп проводился по методике, разработанной А.И. Завьяловым и Д.Г. Миндиашвили [Завьялов, Миндиашвили, 1992], которые выявили, что *фаза суперкомпенсации проявляется только при остром утомлении*. Эта закономерность была апробирована на борцах различных категорий и высокой классификации, в том числе трех олимпийских чемпионах. Нами данная методика адаптирована для контроля функционального состояния ССС в тренировочном процессе, которая применялась в экспериментальной группе и позволила своевременно не допустить утомление и перетренировку спортсменов.

Эффективность метода нашла свое подтверждение в результате годичного эксперимента. Общий показатель роста базовых упражнений экспериментальной группы составил: жим лежа – 105,9 %; становая тяга – 103,3 %, приседание со штангой на плечах – 107,8 %, что имело явное преимущество над спортсменами контрольной группы. Общий показатель роста базовых (соревновательных) упражнений контрольной группы составил по окончании эксперимента: жим лежа – 40,6 %, становая тяга – 44,7 %, приседание со штангой на плечах – 42,6 %.

Несмотря на то что наша экспериментальная методика по формированию спортивного мастерства на начальных этапах занятия пауэрлифтингом основывалась на базовой тренировочной программе старшего тренера сборной России по пауэрлифтингу Б.И. Шейко [Шейко, 2001], она имеет ряд существенных отличий, что указано выше. Разработанная нами методика оказалась достаточно высокоэффективной и при этом наименее травмоопасной, что играет ключевую роль в развитии подрастающих атлетов. Это совпадает с мнением Г.П. Виноградова [Виноградов и др., 1998], который считает, что главный недостаток в методике тренировок по пауэрлифтингу – несоответствие физических нагрузок и функциональных возможностей организма спортсмена, что является распространённой причиной травматизма. Учитывая данное положение, экспериментальная программа тренировок была ориентирована на максимальное снижение риска получения различного рода травм, что было достигнуто за счет повышения роли упражнений вспомогательного типа, которым в общепринятых методиках уделяется недостаточно внимания. На протяжении основного эксперимента ни один спортсмен не получил серьезной травмы, что является очень важным показателем. Это было достигнуто за счет оптимизации планирования тренировочного процесса в целом и отдельно взятого занятия. Оптимизация тренировки заключалась в том, что в одном подходе от спортсмена требовалось проявить максимальные силовые возможности, а также во внедрении различного рода вспомогательных упражнений, таких как гиперэкстензия (НЧК), пуловер (pool over), приседания со штангой на груди и т. д. Указанные упражнения способствовали укреплению сухожильно-связочного аппарата, повышению тонуса мышц и общей выносливости, увеличению работоспособности атлета.

Таким образом, разработанная методика «Оптимизации тренировочного процесса пауэрлифтеров» является эффективным средством развития физических качеств и укрепления здоровья студентов, направлена на повышение спортивного мастерства начинающих пауэрлифтеров (студентов неспортивных вузов). Теоретическая и практическая значимость методики доказана экспериментально.

***Библиографический список***

1. Виноградов Г.П., Солодков А.С., Яшина Т.А. Адаптация сердечно-сосудистой системы к рекреационной силовой тренировке // Научно-методические основы физической рекреации и здорового образа жизни студенческой молодежи: республиканский сб. научн. трудов / СПбГТУРП. СПб., 1998.
2. Завьялов А.И., Миндиашвили Д.Г. Биопедагогика или спортивная тренировка: учеб. пособие. Красноярск: Полис, 1992. 64 с.
3. Московченко О.Н. Оптимизация физических нагрузок на основе индивидуальной диагностики адаптивного состояния у занимающихся физической культурой и спортом (с применением компьютерных технологий: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М.: РГУФК, 2008. С. 58.
4. Озолин Н.Г. Настольная книга тренера // Наука побеждать. М.: Астрель, 2002. 864 с.
5. Шейко Б.И. Месячный план подготовки разрядников // Мир силы. 2001. № 1.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ДОРОЖНОМ ДВИЖЕНИИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ**

*Современная техногенная цивилизация, обучающая компьютерная игра, опыт безопасного поведения в дорожном движении.*

Среда обитания человека с точки зрения безопасности жизнедеятельности определена категориями «опасная» и «безопасная». Опасность – это способность живой и неживой материи причинять вред самой себе, человеку и окружающей среде. Безопасность – это способность социальной системы предупреждать и снижать опасность установлением и соблюдением организованного порядка внешних и внутренних взаимосвязей.

Опыт безопасного поведения в отношении большинства современных техногенных опасностей не может быть сохранен и передан старшим поколением в форме традиций, так как эти опасности «моложе» старшего поколения. Изменение форм передачи опыта обусловлено трансформацией среды обитания от природной к информационно-техногенной, в результате чего закрепленные в пословицах, поговорках, символических формулах, играх и обрядах формы не позволяют предупреждать многие опасности, возникшие в XX–XXI вв. Осознание нестабильности окружающей действительности, непонимание, как уберечь себя и своих детей в новых условиях, ненадежность существования и, соответственно, потребность в безопасности являются доминирующей составляющей самооощения современного человека. Следовательно, формирование безопасного поведения необходимо целенаправленно организовывать и регулировать с самого раннего возраста [Maslov, 1967].

Для выявления и апробации некоторых нетрадиционных форм передачи опыта безопасного поведения в муниципальных образовательных учреждениях городов Железногорск Красноярского края и Сосновый Бор Ленинградской области в 2009–2010 гг. проведено анкетирование родителей первоклассников (511 респондентов). Из 10 предложенных видов деятельности вне образовательного учреждения выявлен наиболее востребованный – компьютерная игра (90,61 % современных детей играют в компьютерные игры) [Шерстнёва, 2009]. Говоря о преимуществах применения компьютерных детских игр, включенных в учебный процесс, Е.Д. Маргулис отмечает их положительное воздействие на мотивацию учебной деятельности и стимулирование инициативы и творческого мышления, что очень важно в современных условиях, когда недостаточность учебного материала тормозит формирование системности мировоззрения младшего школьника [Маргулис, 1998].

Актуальность проблемы безопасности активизировала поиск инновационных решений и в технических науках, и в педагогике, и в психологии. Активно изучаются дидактические возможности компьютерной игры как нового эффективно-го средства обучения детей правилам безопасного поведения в условиях рисков современной социализации. Угрозы жизни и здоровью в информационно-техногенной среде многообразны и динамичны, соответственно, широк и спектр поис-

ка оптимальных педагогических форм. В данном исследовании нас интересует узкая, но очень болезненная социально-педагогическая проблема – формирование навыков безопасного поведения в дорожном движении.

Аварийность на транспорте в Российской Федерации является одной из острейших социально-экономических и демографических проблем и представляет угрозу национальной безопасности страны. Так, например, по данным ГИБДД, с начала 2009 г. в Железногорске произошло 1216 дорожно-транспортных происшествий, на дорогах города погибло 8 человек, ранено 97. Среди пострадавших 17 детей. По статистике, младшие школьники являются самыми активными нарушителями правил дорожного движения. И система образования несет ответственность за качество образовательных услуг, обеспечивающих жизнь и здоровье учащегося.

Традиционные формы подготовки человека к предупреждению и пресечению современных угроз, возникших сравнительно недавно, объективно недостаточны чтобы обеспечить безопасность. Необходим поиск инновационных средств оптимизации учебно-воспитательного процесса по формированию навыков безопасного поведения [Якупов, 1999], и сегодня система образования способна его осуществить, используя самые современные методики, включая компьютерные игры.

Обучающие компьютерные игры целесообразно ориентировать на профилактику угроз дорожно-транспортного травматизма. И выполнять эту необходимую социальную функцию должна система образования, обладающая административной структурой, кадрами, средствами и многовековым опытом формирования у ребенка знаний, умений, навыков.

Объективная социальная потребность в повышении эффективности подготовки детей к действиям в дорожном движении на основе современных компьютерных технологий и определила цель данной статьи.

Ребенок в зависимости от возрастных особенностей по-разному усваивает знания, с неодинаковой скоростью и разными способами, и этот факт необходимо учитывать при планировании занятий по правилам дорожного движения (ПДД). Целесообразно применение инновационных технологий, в том числе игровых форм обучения и компьютерных игр. В планировании педагогического процесса необходимо больше времени отводить практическим занятиям. Для организации обучения ПДД в младшем школьном возрасте используются следующие формы теоретического и практического обучения, самообразования: урок, встреча с представителем ГИБДД, учебная игра, игровые комплекты, компьютерная и ролевая игра с родителями, чтение литературы, праздник ПДД, экскурсия в ГИБДД и на улицу, кружок по изучению ПДД, отряды юных инспекторов движения (ЮИД), демонстрация обучающих фильмов, презентаций мультфильмов, участие в конкурсах по тематике ПДД.

Анализ учебно-методических пособий по ПДД для школьников показал, что для подготовки учеников младших классов правилам безопасного поведения на дороге применяются: учебники по ОБЖ, специальные издания для детей по обучению правилам дорожного движения (раскраски, сборники заданий), методические материалы для преподавателей с разработками занятий по правилам дорожного движения. Применение на занятиях различного рода учебных пособий (игровых наборов, видео, раскрасок и пр.) позволяет использовать разнообразные способы обучения, охватывающие все виды восприятия материала: зрительный, слуховой, осязательный и кинестетический. При этом компьютерные техно-

логии, игровая деятельность, демонстрация видеороликов и презентаций являются, по нашему мнению, приоритетными, так как в данном возрастном периоде они наиболее понятны, привычны и представлены широким спектром разнообразных ресурсов.

Применение на уроках образовательных электронных изданий (ОЭИ) по ПДД для младших школьников [Маргулис, 1998] предполагает учет своеобразия конкретного учебного предмета и соответствие его содержания требованиям образовательного стандарта ОБЖ. Обязательно также наличие практических занятий по формированию навыков безопасного поведения в дорожном движении.

В школах Железнодорожска проведен педагогический эксперимент. Участвовали 122 учащихся младшего школьного возраста. Обучение ПДД в экспериментальных группах включало активное применение информационных технологий: компьютерных тематических презентаций, компьютерной игры (детская обучающая игровая программа «Правила дорожного движения для детей», разработанная «ID Company»), демонстрации мультфильмов по ПДД («Смешарики», серия м/ф «Академия Безопасности», другие отечественные мультфильмы).

Безусловно, мы не можем подвергать детей реальной опасности, у нас нет права формировать и проверять наличие навыков по ПДД в жизненной ситуации, игра стала единственным методом, с помощью которого можно отработать ПДД на практике. Направленная на изучение и отработку правил дорожного движения, игра выполняет функции учебного тренинга, когда проигрываются ситуации, требующие наличия практических навыков обеспечивающих безопасность человека в дорожном движении. Игра – отличная возможность для учащихся проверить себя, потренироваться и одновременно выявить наиболее характерные ошибки. Такие игры позволяют лучше подготовить школьника к правильным и умелым действиям в реальных ситуациях [Шерстнева, 2009]. При обыгрывании определённых ситуаций по ПДД учащиеся стараются пережить их, осмыслить и усвоить комплекс адекватных действий, чтобы в критической ситуации воспользоваться полученными знаниями и эффективно их применить.

Обучение ПДД с применением обучающей компьютерной игровой программы «Правила дорожного движения для детей», разработанной «ID Company», позволило познакомить детей с видами специального транспорта, знаками дорожного движения, правилами поведения на дороге. При этом было замечено желание учащихся пройти компьютерную игру до конца, нестандартная форма обучения стимулировала активность и обеспечила высокий уровень мотивации – формирование интереса.

Демонстрация мультфильмов и работа с обучающей презентацией оптимизируют образовательный процесс, создавая условия, при которых ребенок сам формулирует правила и запоминает их на основе собственного опыта, исправляя ошибки любимых мультперсонажей. Ученик занимает место учителя, помогая им правильно действовать в дорожном движении, в результате твердо усваивая необходимые знания и умения, формируя необходимые навыки безопасного поведения на дороге.

Далеко не каждая компьютерная игра способна привнести что-то новое и положительное в мир ребенка, и принцип «Не навреди!» является главным условием её применения в воспитании школьника. Выбор компьютерной игры определен следующими психологическими условиями: ценностные основы компьютерной игры (добро, любовь к людям, ценность человеческой жизни и пр.); достовер-

ность и полезность информации (правила безопасного поведения), содержащейся в рисунках, текстах, заданиях; актуальность и значимость информации для младшего школьного возраста; безопасность компьютера для физического и психического состояния; соблюдение санитарных норм пользования компьютером; яркость цвета; интенсивность мельканий на экране и другие.

Для домашнего применения родителям рекомендовано несколько обучающих компьютерных программ по ПДД. Компания IDEX СТ предлагает детям в возрасте от 5 до 11 лет освоить роль автомобилиста и отвезти бабушке пирожки. В основе игры сюжет сказки «Красная шапочка», адаптированный к условиям современного техногенного мира. Тип игры – «бродилка». По пути к бабушке маленький автомобилист попадает в различные дорожные ситуации, которые требуют от ребенка соблюдать правила и принимать социально верные решения: оказать помощь двум дамам и отвезти их до места назначения, поймать преступника и временно заменить сотрудника ГИБДД. В каждой игровой ситуации необходимо самостоятельно выбрать лишь один вариант решения задачи из нескольких предложенных. В случае ошибки программа автоматически комментирует ситуацию, включает объяснение правила дорожного движения и повторно предлагает решить задачу. Данная программа стимулирует развитие логического и аналитического мышления, памяти, умений прогнозировать, эмпатию, ответственность, самостоятельность и скорость реакции. Занимательный сюжет и понятная мультипликационная графика мотивируют детей к изучению правил дорожного движения. Вариативность миссий и разнообразие заданий по всем разделам правил дорожного движения формируют четкие понятия о безопасности на дорогах. Системные требования к игре позволяют устанавливать программу на компьютер любого уровня, это: Windows 98/Me/NT/2000/XP; Pentium II 500 МГц; 64 МБ оперативной памяти; Internet Explorer 6.0; разрешение экрана 800x600 с глубиной цвета 16 бит; устройство для чтения компакт-дисков; клавиатура; мышь; язык интерфейса русский.

В 2008 г. компания «ID Company» совместно с издателем «Новый Диск» выпустила обучающую компьютерную игру «Правила дорожного движения для детей». Эта программа построена по классно-урочному принципу, где ребенку предлагается решить задачу по правилам дорожного движения. Каждое задание представляет собой одну или несколько красочных картинок. Игра ориентирована на формирование знаний, умений и навыков безопасного поведения на улице и включает изучение правил дорожного движения, телефонов служб спасения и алгоритм поведения, если потерялся. Игра включает 47 иллюстрированных обучающих ситуаций с вопросами и ответами. Системными требованиями к программе являются Windows 2000/XP/Vista; Pentium III 500 МГц; 64 Мб оперативной памяти; 72 Мб свободного места на жестком диске; разрешение экрана 1024x768 с глубиной цвета 16 бит; звуковая карта; Internet Explorer 6.0 (есть на диске); программа для просмотра pdf-файлов (есть на диске); устройство для чтения компакт-дисков; клавиатура; мышь.

Развивающая игра «ПДД для малышей: маленький автомобильчик ищет друзей» представляет собой игру-«бродилку» и ориентирована на детей от 3 до 8 лет. Она предлагает малышам помочь домовенку Бу и маленькому автомобильчику найти друзей. Дети знакомятся с правилами дорожного движения, представленными в различных формах: 12 игровых эпизодов, 12 игровых сцен и 10 конкурсов. В финале младший школьник получает электронное удостоверение водите-

ля, которое может распечатать. Чтобы дойти до финала, необходимо правильно решить все игровые ситуации. Программа разработана компаниями Бульба Е.В., ООО «Бизнессофт» и издана в 2008 г. компанией ИДДК в форме интерактивного диска DVD, что позволяет проигрывать его на DVD-плеере либо компьютере. Системные требования к игре следующие: бытовой DVD-плеер или персональный компьютер, оборудованный устройством для чтения DVD-дисков и установленной программой для проигрывания DVD-видео (желательно PowerDVD).

Применение информационных технологий оптимизирует учебно-воспитательный процесс координацией деятельности образовательного учреждения и семьи. В результате проведенного педагогического эксперимента было выявлено, что применение компьютерных игр по ПДД позволило в среднем на 9 % повысить у младших школьников уровень знаний правил дорожного движения по сравнению с контрольной группой, где подобные игры дома не применялись.

Таким образом, подтвердилось предположение о том, что специально разработанные компьютерные игры, учитывающие возрастные особенности, позволяют активизировать психические и интеллектуальные процессы; образное, логическое, аналитическое восприятие; критическое мышление; память и скорость реакции и на основе этого эффективно формировать качества личности безопасного типа.

В ходе педагогического эксперимента выявлено:

– компьютерные игры как интерактивные тренинги являются средством практического обучения безопасному поведению, так как позволяют получить визуальный и деятельностный опыт принятия самостоятельных решений в условиях виртуальной опасности и наглядно увидеть результат, а при необходимости проигрывать ситуацию до тех пор, пока не будет сформирован необходимый навык безопасного поведения;

– активное применение информационных технологий в учебно-воспитательном процессе обеспечивает повышение эффективности обучения младших школьников правилам дорожного движения, оптимизирует образовательный процесс и позволяет объединить усилия педагога и родителей в воспитании грамотного пешехода.

Применение компьютерных игр позволяет вооружить ребенка необходимыми знаниями, умениями и навыками предупреждения повседневных опасностей и значительно повышает эффективность профилактики непреднамеренного травматизма.

### ***Библиографический список***

1. Maslow A. H. A theory of metamotivation: the biological rooting of the value-life // *Humanistic Psychol.* 1967. № 7. P.93–127.
2. Исследование глобального бремени болезней: обновленная информация, 2004 год [Электронный ресурс] / Всемирная организация здравоохранения. Женева, 2008. URL: [http://www.who.int/healthinfo/global\\_burden\\_disease/GBD\\_report\\_2004update\\_full.pdf](http://www.who.int/healthinfo/global_burden_disease/GBD_report_2004update_full.pdf) (проверено 12.09. 2009).
3. Маргулис Е.Д. Психологические особенности групповой деятельности по решению задач с помощью ЭВМ. Киев, 1998. 230 с.
4. Шерстнева О.Е. Опыт экспериментально-педагогической деятельности по формированию личности безопасного типа дошкольника в дошкольных учреждениях (г. Же-



лезногорск Красноярского края, г. Сосновый бор Ленинградской области) // Современное образование – новому обществу XXI века: материалы I Всероссийской распределенной науч.-практич. конф. с межд. участием. Красноярск, 4 апреля 2009 г. / ред. кол.; отв. ред. Л.М. Туранова; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2009. С. 27–33.

5. Якупов А.М. Безопасное участие в дорожном движении: психолого-педагогические основы подготовки детей // Основы безопасности жизнедеятельности. 1999. № 3. С. 33–36.

*В.И. Петрищев, Т.П. Грасс,  
О.И. Денисенко, К.Б. Плотникова*

## **ОБ ОСНОВНЫХ ПРОБЛЕМАХ ИНТЕГРАЦИИ ПОДРОСТКОВ-МИГРАНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО США И НОВОЙ ЗЕЛАНДИИ<sup>1</sup>**

*Интеграция, мигрантская молодежь, социальная структура, адаптация, английский язык, культура.*

Интерес у зарубежных ученых к интеграции мигрантской молодежи возник давно и был связан с мощными волнами миграционных потоков в США и Новую Зеландию. За многие годы эти страны накопили достаточно большой опыт по интеграции подростков-мигрантов в социальную структуру, проведены многочисленные эмпирические исследования, приняты соответствующие правовые документы, и выработана своя стратегия, направленная на их успешную социально-культурную интеграцию. Обращение к опыту интеграции подростков-мигрантов в этих странах может представлять определенный интерес для России, поскольку он может помочь избежать некоторых ошибок, связанных с развитием и самореализацией личности в новой социокультурной среде.

В данной статье мы попытаемся проанализировать особенности интеграции подростков-мигрантов двух этнических меньшинств: китайцев и русских, поскольку представителей этих национальностей достаточно много как в США, так и в Новой Зеландии. На их примере рассмотрим общие и отличительные черты вхождения подростков-мигрантов в поликультурное образовательное пространство этих стран.

Понятие «интеграция» (от лат. *itegrum* – целое; лат. *integration* – восстановление, восполнение) тесно связано с понятием «адаптация индивида к новому обществу», которое включает в себя сложную систему поведения, взаимоотношений и т. п. Существует несколько типов адаптации подростков-мигрантов к принимающему обществу – это ассимиляция, интеграция, маргинализация и сепарация. Понятие «ассимиляция» в США и Новой Зеландии имеет разное значение. Так, в США – это такой тип адаптации, который представляет собой так называемый «плавильный котел». При этом практически полностью, утрачивая свою культуру, мигранты заменяют ее культурой принимающего общества, т. е. американской. В Новой Зеландии дело обстоит иначе. Большинство мигрантов, сохраняя собственную культуру, все же стараются приобщиться к новой для них культуре, становясь полноправными участниками этого общества.

При другом типе адаптации – интеграции – мигранты сохраняют собственную культуру и одновременно хорошо понимают и приобщаются к культуре принимающего общества. Как видим, это может происходить во многих странах.

Маргинализация – это наиболее неуспешный тип адаптации мигрантов, когда мигрант теряет свою культуру, не принимает, а зачастую не признает куль-

---

<sup>1</sup> Статья подготовлена при поддержке РГНФ. Проект № 08-06-00704а.

туру принимающего общества. К факторам маргинальности относятся разорванные семейные связи, вина и беспокойство за оставшихся в родной стране родственников, обычно престарелых родителей, дискомфорт от необходимости пользоваться существенной поддержкой со стороны другого государства, родственников. Типичными для маргинальной личности становятся фрустрация из-за резкого несоответствия прошлого и настоящего социального статуса, бытовых условий, невостребованности на новом месте.

И, наконец, сепарация – это когда мигрант пытается самостоятельно интегрироваться в общество, но общество его не принимает по разным причинам.

Известно, что проблемы миграции подрастающих поколений тесно связаны с процессами адаптации и интеграции в новый для них социум. Что же общего и различного можно найти в интеграции китайцев и русских к незнакомому для них англоязычному социуму? Как свидетельствуют реальные факты, при вступлении в межкультурные контакты как азиатская, так и русская мигрантская молодежь сталкивается с общими трудностями в восприятии англоязычной культуры. Это происходит по ряду причин. Одна из них заключается в недостаточном понимании системы среднего и высшего образования в этих странах, другая – в практическом отсутствии базового английского языка. Третья причина кроется в тех новых условиях, которые зачастую связаны с достаточно большим психологическим и культурологическим стрессом, которому они подвергаются в ходе этого периода. Вместе с тем известно, что подростки все же легче адаптируются к новым социальным условиям, они значительно быстрее, чем взрослые, учат английский язык.

Отличительной чертой интеграции подростков-мигрантов этих двух этнических меньшинств является следующее. Во-первых, у подростков-мигрантов из азиатских семей, в отличие от российских подростков, присутствует гипертрофированная природная стеснительность которая заключается в их собственной культуре и традициях. Во-вторых, наблюдается стремление обособиться и замкнуться в себе, ограничивая круг общения исключительно по национальному признаку. У китайцев, например, не принято задавать учителю вопросов на уроке, даже если им что-то непонятно, дабы не ставить учителя в неловкое положение. Такая трогательная забота об учителе заключается в том, чтобы он «не потерял лицо», т. е. не почувствовал бы себя неловко, если бы не смог ответить на вопросы учащихся. По этой причине многие вопросы на занятиях остаются невыясненными. Как уже отмечалось ранее, ситуация может усугубиться трудностями, которые связаны с преодолением языкового барьера. Хотя практически всем китайцам преподавали английский язык в общеобразовательных школах в Китае как иностранный, в англоязычных странах он становится для них основным языком общения, одним из главных способов адаптации к новым социально-экономическим, т. е. жизненным, условиям. Попадая в новую для него языковую среду, ребенок получает психологический шок, что создает дополнительные препятствия на пути установления контактов со сверстниками. Возникают также существенные трудности при усвоении учебного материала. Для преодоления языкового барьера подросткам-мигрантам приходится тратить много времени на подготовку к урокам. Им часто встречаются непонятные английские слова и выражения, а родители, как правило, не могут помочь, поскольку не владеют в достаточной степени английским языком. Более образованные китайские родители-мигранты с неплохим английским языком стараются помочь своим детям выполнить домашнюю работу.

Таким образом, как явствует реальная практика, приезжий подросток-мигрант оказывается в состоянии шока, имеющего две составляющие. Первая – это языковой шок, являющийся наиболее общим фактором, с которым сталкиваются, как правило, все мигранты. По словам П. Чэмнес и Г. Эндо, языковой шок – это термин, связанный с тревогой, испытываемой мигрантами, впервые оказавшимися в общине, в которой он или она не говорит на господствующем языке (английском. – *В.П.*) [Chamness, Endo, 2004].

Вторая составляющая связана с тем психологическим состоянием подростка-мигранта, которое практически возникает у большинства из них при вхождении в другую культуру. Американский антрополог К. Оберг назвал данное явление культурным шоком. «Такое состояние неопределенности, сомнения, испытывают они, совершенно не зная чего ожидать от других, как отвечать людям из другой новой для них культуры» [Oberg, 1958].

В этой связи исследователь П. Педерсон выделил целый ряд индикаторов такого культурного шока, к которым он отнес.

1. Отсутствие семейной подсказки о том, как себя вести.
2. Эмоциональную дисориентацию, которая может выражаться по-разному: от сильной обеспокоенности до неконтролируемого гнева.
3. Ностальгическую идеализацию того, как должно быть.
4. Чувство беспомощности в новом окружении.
5. Чувство того, что дискомфорт никогда не исчезнет [Pedersen, 2000].

Тем не менее, понимая сложность вхождения подрастающих поколений из мигрантских семей в англоязычный социум, многочисленные институты социализации (школа, группы сверстников, молодежные и общинные организации, клубы, церковь и т. п.) стараются создать комфортную среду для организации, изучения английского языка и культуры, оказывают помощь в преодолении подростками всех вышеперечисленных трудностей, связанных с адаптацией к новым социально-экономическим, социолингвистическим и культурологическим условиям, ибо отчетливо осознают, что негативное отношение мигрантов к принимающему сообществу может способствовать возникновению дополнительных социальных проблем, таких как агрессивное и девиантное поведение подростков-мигрантов, безработица, неприятие существующих норм и требований и т. д.

Русские подростки-мигранты, в отличие от азиатов, входят в новую для них англоязычную социокультурную среду обеих стран значительно успешнее и быстрее по причине другого менталитета, более хорошей школьной и лучшей языковой подготовки. Они быстрее сходятся с коренными жителями, что помогает им значительно быстрее освоить английский язык и стать более успешными. На уроках они не стесняются задавать учителю всевозможные вопросы. Как видим, коммуникативная компетентность зачастую помогает русским подросткам-мигрантам освоиться в незнакомом для них социуме.

Кроме того, определенную роль могут сыграть психологические характеристики учащихся-мигрантов, связанные с некоторой культурной дистанцией, т. е. той степенью, в которой другая культура воспринимается либо близкой, либо далекой, похожей или непохожей на их собственную. Низкая социальная адаптация к новому социуму зачастую связана с тем, что подросток-мигрант находится в состоянии некоторой растерянности и страха. Ему кажется, что он менее талантлив, чем дети коренных жителей страны. Кроме того, необходимо учитывать личностные качества учащихся-мигрантов, т. е. «зрелость самой лич-

ности», ее ценностные ориентации, особенности характера, психики, установки на миграцию.

В США и Новой Зеландии для того, чтобы помочь ребенку-мигранту усвоить учебную программу, учителя пытаются с помощью батареи тестов определить начальный уровень владения английским языком, ориентируясь на степень общего развития ребенка, особенности психического склада его личности, характера, темперамента. С учетом данных этих тестов разрабатываются индивидуальные программы обучения подростков-мигрантов. При этом организуют дополнительные консультации для родителей-мигрантов, которым объясняют, что для более быстрого вхождения в англоязычный социум, ребенку нужны знания об особенностях культуры данной страны и осознание себя ее членом, а для этого детям необходимы частые посещения музеев, выставок и библиотек. Погружаясь в новую культуру, ребенок будет осознанно воспринимать образ жизни данного общества, стремиться к совершенству отношений с окружающей средой (общиной), осваивать те социальные роли, которые ему предстоит выполнять в этом обществе. Все это, безусловно, способствует формированию механизмов успешной адаптации детей-мигрантов к новому поликультурному образовательному пространству.

В США процесс «американизации» на примере китайских и российских подростков-мигрантов условно можно разделить на две категории. Первая категория мигрантской молодежи (как китайской, так и российской) старается полностью ассоциироваться с американским образом жизни, т. е. принять его как образ своей второй родины, полностью раствориться в нем. Вторая категория мигрантской молодежи соблюдает некий баланс между культурами. Воспринимая новый образ жизни США как данность, эти молодые люди все же не теряют связь со своими традициями и обычаями: отдают предпочтения своей кухне (посещая китайские и русские рестораны), пристально следят за новостями со своей родины, читают прессу на родном языке.

В Новой Зеландии вхождение подростков-мигрантов в этот социум происходит несколько иначе. Подростки-мигранты из вышеуказанных этнических национальностей стараются постепенно адаптироваться к культуре данной страны. В этой стране не происходит полного растворения в новозеландской культуре подростков-мигрантов из китайских и русских этнических меньшинств, как это наблюдается у большинства подростков-мигрантов в США.

В этой небольшой стране большую роль в успешной адаптации играет овладение подростками-мигрантами социокультурными ценностями нового места проживания.

На наш взгляд, практически все мигранты в новом для них социуме сталкиваются с трудностями и проблемами, к которым мы условно относим:

- слабое владение английским языком;
- незнание местной истории, ценностей культуры и системы школьного образования;
- огромный стресс, переживаемый подростками-иммигрантами;
- неприятие норм и требований принимающей страны;
- конфликт ценностных ориентаций семьи, родовых корней и нового англоязычного социума.

Как видим, осознавая важность проблемы интеграции подростков-мигрантов как сложного комплексного социально-педагогического явления, в основе кото-

рого лежит построение межкультурного взаимодействия индивида с социальной средой с помощью различных институтов социализации, США и Новая Зеландия выстраивают стратегию, направленную на успешную социализацию подростков-мигрантов в их странах.

### *Библиографический список*

1. Chamness P., Endo H. Understanding and Meeting the Needs of ESL Students // Phi Delta Kappan. June 2004. P. 787.
2. Oberg K. Culture Shock and the Problem of Adjustment to a New Cultural Environment. Wash., DC: Department of State, 1958. P.5.
3. Pedersen P. A Handbook for Developing Multicultural Awareness. American Counseling Association. Alexandria.VA. 2000. P. 210.

## ПРОБЛЕМА ЯДЕРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Формирование «личности безопасного типа», социально-педагогический аспект ядерной безопасности, культура ядерной безопасности.*

Среди наиболее значимых глобальных угроз лидирует ядерная, включающая не только военный аспект. Сами ядерные предприятия объективно являются источниками опасности. Разрушительные результаты аварий на ядерно опасных объектах (станция Маяк, Чернобыльская АЭС) или испытание ядерного оружия (атолл Моруа, Уральский полигон) значительны и необратимы. Нарушение правил ядерной безопасности в одной стране или городе превращаются в катастрофу международного характера.

Политические механизмы обеспечения ядерной безопасности выполняют регулирующую функцию и носят разрешительно-запретительный характер, регламентируемый международным правом. Тем не менее усилия международных организаций не приносят ожидаемых результатов, ядерная угроза по-прежнему остается проблемой номер один для всего человечества. Активизируются экстремистские организации. Глобальной проблемой стал терроризм. Существуют опасения в отношении некоторых государств, имеющих программы ядерного развития. При этом совершенно очевидна невозможность социального прогресса без развития ядерной промышленности, расширения форм ее использования.

Научный контроль, техническая профилактика и политическое регулирование ядерной проблемы обеспечиваются общественным, административным и кадровым факторами, в комплексе создающими систему ядерного контроля. Но адекватное понимание и готовность отдельного человека к действиям при ядерной угрозе – это проблема личностного формирования, то есть проблема педагогическая, и решение ее должно обеспечиваться целенаправленной образовательной деятельностью [Никандров, 2007].

Ощущение опасности, рожденной техногенной цивилизацией, на уровне инстинктов у человека отсутствует объективно. Слишком незначительный временной отрезок современные угрозы сопровождают его жизнь и, следовательно, повлиять на психическое формирование, инстинкты не могут. Нет естественной передачи опыта предотвращения современных опасностей от поколения к поколению, так как не сложились еще традиционные формы воспитания. Мы лишь первое поколение, проживающее при техногенных угрозах, соответственно, формирование безопасного поведения в условиях современных рисков – острая проблема и насущная задача государственной системы образования [Купецкова, 2007].

Назрела потребность в педагогическом обеспечении формирования у подрастающего поколения адекватного восприятия атомной промышленности как естественной составляющей жизнедеятельности. Понимание значения ядерной энергетики, восприятие ее объективной необходимости нужно воспитывать с детства и в семье, и в системе образования.

Есть апробированный комплекс инструктивной формы подготовки населения к действиям при возможной ядерной угрозе (законодательные и нормативно-

правовые акты, инструкции по правилам безопасного поведения), исследования В.Ю. Микрюкова, Л.М. Михайлова, В.А. Соломина и др. по проблеме обучения адекватным действиям в экстремальных ситуациях угроз жизни и здоровью, но отсутствует педагогический анализ формирования качеств, составляющих «личность безопасного типа» [Никандров, 2007], способную эффективно противостоять любой возникающей опасности, в том числе ядерной.

Воспитание «личности безопасного типа» и формирование культуры безопасного поведения не являются пока доминирующими в деятельности образовательной системы [Микрюков, 2006], что особенно остро ощущается в населенных пунктах, расположенных в непосредственной близости к ядерному объекту.

Может показаться слишком претенциозным мнение о том, что главной задачей системы образования должно стать воспитание безопасной личности. Но не подлежит сомнению необходимость исследования педагогических проблем безопасности личности и общества в целом.

Педагогический аспект ядерной проблематики еще не получил должного осмысления в педагогической литературе, следовательно, его практическое выделение в объект педагогического изучения – актуальная задача, которая заключается том, чтобы включить его в систему воспитания, изучить и экспериментально выявить компоненты, составляющие «личность безопасного типа»: содержательный, деятельностный, оценочно-регулятивный.

Цель исследования определена необходимостью формирования у ребенка культуры безопасности в условиях проживания вблизи ядерно опасных объектов, для чего необходимо:

– определить новое специфическое содержание учебно-воспитательного процесса, знаний, умений и навыков безопасного поведения в условиях ядерной угрозы;

– выделить структуру качеств и характеристик «личности безопасного типа», востребованных современной техногенной цивилизацией;

– определить особенности формирования и развития личностных качеств, востребованных в чрезвычайных ситуациях ядерной угрозы.

При этом надо учитывать объективную невозможность практических тренингов. Следовательно, нужны теоретические и опытно-экспериментальные исследования в области методики обучения безопасности жизнедеятельности, новые дидактические формы [Бондаревская, Кульневич, 1999].

Условия современной техногенной цивилизации требуют определенных качеств и принципов поведения, которые обеспечат личную безопасность и безопасность окружающих, позволят гарантировать сохранение среды обитания человека. В педагогике утвердился соответствующий термин – «личность безопасного типа» [Никандров, 2007].

Изучение особенностей формирования качеств личности безопасного типа, востребованных в условиях рисков современной цивилизации, проводилось на базе школ в Закрытом административно-территориальном образовании (ЗАТО), расположенном вблизи атомной электростанции г. Железногорска Красноярского края (программа кафедры безопасности жизнедеятельности, ФКГПУ им. В.П. Астафьева в г. Железногорске).

Проблема личности безопасного типа изучается многими специалистами и исследовательскими учреждениями (кафедрами, лабораториями, институтами). Определена цель образовательной системы по формированию безопасной лич-



ности как личности, гарантирующей безопасность собственную, окружающих и среды обитания, ориентированной на созидание, развитие, добро и способность активно защищать и сохранять себя, цивилизацию, природу от внутренних и внешних угроз [Микрюков, 2006].

В практической педагогике используется более узкая характеристика безопасной личности, сформулированная Е.В. Бондаревской: «личность, не способная причинить вред ни людям, ни природе, ни самой себе» [Бондаревская, Кульневич, 1999].

Анализируя исследования по проблеме формирования безопасной личности, мы выделили те личностные качества, которые необходимы в условиях потенциальных угроз современной цивилизации, в том числе для обеспечения ядерной безопасности. Это физические, психические, психологические, интеллектуальные и социальные личностные качества, включающие: выносливость, высокую скорость реакций, внимание, сосредоточенность, память, психическую устойчивость, уравновешенность, ответственность, решительность, критическое мышление, высокий уровень познавательной активности, навыки анализа и синтеза, обучаемость, законопослушность, приспособляемость, альтруизм и др. Кроме того, необходимо обладать достаточными знаниями о возможных угрозах ядерно-опасного объекта, умениями правильно оценить обстановку и адекватно реагировать на сигналы оповещения, обладать навыками предупреждения опасностей, сохранения жизни и здоровья в условиях близости ядерно-опасного объекта.

Формирование качеств личности безопасного типа необходимо начинать с детства, когда ребенок активно и осознанно включается в процесс социализации. Анализ учебно-воспитательной работы в образовательных учреждениях ЗАТО, расположенных вблизи атомной электростанции (г. Железнодорожск Красноярского края), показал, что в современную систему обучения и воспитания безопасного поведения включены отдельные занятия, цель которых – знакомство с правилами безопасного поведения в различных ситуациях дорожного движения, при пожаре, в общении с незнакомыми, на водных объектах и т. д. Занятия проводятся сотрудниками ГИБДД, Пожарной охраны, МВД, МЧС. Учебная дисциплина «Основы безопасности жизнедеятельности» существует как обязательная составная часть образовательного процесса. Но фактически формированием культуры безопасности вблизи ядерного объекта занимаются только родители, не обладающие необходимыми знаниями и методическими навыками подготовки детей к адекватному поведению в реальной жизни, в непосредственной близости к опасности. Мы пришли к заключению, что воспитание адекватного понимания и готовности населения к рискам техногенной цивилизации перестает быть проблемой территориальной, но приобретает объективный социальный характер, что социально-педагогический аспект проблемы современных рисков необходимо выделить в самостоятельное направление научного исследования.

Под социально-педагогическим аспектом ядерной проблематики мы понимаем создание такой системы воспитания, которая будет ориентирована на формирование определенных качеств личности безопасного типа и принципов поведения, способных гарантировать и личную безопасность, и безопасность окружающих. Введение социально-педагогического аспекта ядерной проблематики в систему воспитания необходимо для подготовки ребенка к реалиям современной техногенной цивилизации.

В деятельность образовательных учреждений должны быть включены специальные обучающие программы, направленные на воспитание у ребенка навыков адекватного поведения в различных неожиданных ситуациях, самостоятельности и ответственности за свое поведение. Данные программы ориентированы на воспитание личности безопасного типа и дополняют содержание общеобразовательных предметов элементарными правилами поведения вблизи ядерно опасного объекта.

При изучении педагогического аспекта ядерной проблематики учитываются психолого-педагогические и возрастные особенности. Безусловно, нет смысла объяснять ребенку, что такое атомная энергия или как работает атомная электростанция, так же как мы не объясняем дошкольникам, что такое электричество. Но с раннего детства следует узнавать знак радиационной опасности и понимать, что на территорию, где он установлен, ходить нельзя, на ней нельзя собирать грибы и ягоды, так же как нельзя засовывать пальцы в розетку. Следует с детства знакомиться с сигналами ГО и формировать устойчивые навыки эвакуации, укрытия, выжидания, так же как с детства объясняются сигналы светофора и элементарные действия по соблюдению правил дорожного движения. Кроме того, необходимо формировать сознание целостности мира, понимание, что планета Земля – дом каждого.

В программу воспитания образовательных учреждений ЗАТО в г. Сосновый Бор Ленинградской области и в г. Железногорск Красноярского края были включены занятия, направленные на воспитание культуры безопасного поведения в условиях проживания вблизи ядерно опасного объекта. Педагогический эксперимент позволил определить средства и условия формирования качеств безопасной личности на основе психолого-педагогических особенностей учащихся. Методическая проблема в организации занятий состояла в отсутствии наглядных пособий и типовых программ, включающих социально-педагогический аспект ядерной проблематики, а также стандартов и системы оценки результатов.

Для обеспечения учебно-воспитательного процесса по формированию культуры безопасного поведения в условиях проживания вблизи ядерно опасного объекта были разработаны: рабочая тетрадь и средства наглядности (плакаты, карточки-картинки), игровые наборы (домино, лото, настольная игра «Безопасный мир»). И в результате педагогический эксперимент показал, что формирование качеств и характеристик личности безопасного типа наиболее эффективно при условии целенаправленной разработки и применении инновационных педагогических методик. При организации учебно-воспитательной деятельности в образовательном учреждении следует уделять особое внимание процессу активизации личностного развития в практической учебно-воспитательной деятельности по формированию качеств личности безопасного типа и применять инновационные педагогические технологии, включающие игры, проектные задания, использование средств наглядности, так как именно в активной практической деятельности закладываются те социальные и личностные качества, которые формируют личность безопасного типа, способную обеспечить и собственное развитие, и существование общества.

***Библиографический список***

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие. М.; Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. 560 с.
2. Купецкова В.Н. Формирование навыков безопасного поведения: в процессе внеуроч. работы в нач. шк. // Воспитание школьников: теорет. и науч.-метод. журн. 2007. № 6. С. 34–40.
3. Микрюков В.Ю. Безопасность жизнедеятельности: учебник. Ростов н/Д: Феникс, 2006. 560 с.
4. Михайлов Л.М., Соломин В.А. и др. Безопасность жизнедеятельности: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2006. 304 с.
5. Никандров Н.Д. Воспитание и социализация в современной России: риски и возможности [Электронный ресурс] // Журнал «Национальная безопасность» / Медиапортал о безопасности «Хранитель». Электрон. журн. 02 октября, 2007. URL: [http://www.psj.ru/saver\\_national/detail.php?ID=7180](http://www.psj.ru/saver_national/detail.php?ID=7180) (загл. с домашней страницы Интернета).

## ИНВАРИАНТНОСТЬ И СИТУАТИВНОСТЬ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ КАК ИХ НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

*Методология дидактики, теория и функционирование методов обучения, закон единства объективного и субъективного в методе обучения, инвариантность методов обучения.*

Функционирование методов обучения в учебном процессе подчиняется закону диалектического единства объективного и субъективного аспектов в методе. Объективный аспект метода обучения представлен способами фиксации, передачи (трансляции) и восприятия информации, а также всем тем, что позволяет методам обучения нормально функционировать, но не зависит от сознания и произвола человека. Способы фиксации (трансляции и восприятия) информации бывают визуальные, аудиальные, кинестетические и полимодальные (смешанные). К структурам, обеспечивающим циркуляцию содержания в учебном процессе и существующим независимо от сознания, относятся имеющиеся у человека каналы передачи и восприятия информации. Применительно к образовательной практике целесообразно выделять три основных канала, соответствующих основным модальностям восприятия:

- визуальный, по которому информация передается / воспринимается в виде зрительных образов;
- аудиальный, по которому информация передается / воспринимается в виде звуков;
- кинестетический, по которому передается вся та информация, которая не являясь ни зрительным образом, ни звуком (собственно кинестетическая – «скелетно-мышечная», вкусовая, запаховая, осязательная и т. п.).

Мы издаем и воспринимаем звуки, видим изображение, двигаемся и воспринимаем движение потому, что у нас есть соответствующие голосовой и слуховой аппараты, органы зрения, нервная и опорно-двигательная системы. Это объективно, так как не зависит от волевых усилий: мы не можем издать звук, к воспроизведению которого физически не способны наши голосовые связки, или услышать звук, лежащий за пределами диапазона нашего слухового анализатора, не можем повернуть голову на 180° и т. п.

Субъективный аспект метода обучения представлен деятельностью участвующих в процессе обучения субъектов. Субъектов в методе обучения два – учитель и ученик. У учителя и ученика разные по целям, мотивам и структурам деятельности, направленные на один объект – социальный опыт, подлежащий передаче в процессе обучения.

Субъект-учитель привносит в метод обучения обучающую деятельность и «мастерство исполнения». От его мотивации зависят уровень принятия им образовательных целей и степень настойчивости в их достижении. От его образованности и мастерства (количество и качество приемов, которыми он владеет) зависит то, насколько полно будет им организовано представление учебной инфор-

мации и насколько эффективным и приближенным к идеальному будет организуемый им процесс обучения.

Субъект-ученик привносит в метод обучения учебную деятельность. От его мотивации зависит принятие или непринятие тех образовательных целей, которые предлагает учитель. От его целей, уже имеющихся знаний и учебных умений зависит то, в каком именно объеме будет усвоена информация, транслируемая с помощью метода обучения. От его включенности в процесс обучения и обученности (от того, что он уже умеет) будет зависеть результативность обучения.

**Метод обучения** определяется нами как *конструктивное единство системно организованных методических приемов, ситуативная реализация которых в деятельности учителя и ученика обеспечивает эффективную передачу социального опыта*. Следствием закона единства субъективного и объективного в методе обучения является требование, предъявляемое к системной организации методических приемов: в структуру метода в обязательном порядке должны включаться приемы, относящиеся и к объективной, и к субъективной его сторонам. Таким образом, **метод обучения представляет собой конструктивное единство способов эффективной передачи определенной части социального опыта и способов организации его усвоения, которое реализуется в образовательном процессе через совокупность методических приемов, определяющих специфику деятельности учителя и ученика**.

Иными словами, метод обучения является конструктором особого рода, в котором отдельные элементы представлены методическими приемами. Методические же приемы представляют собой модели деятельности учителя, которые, будучи реализованными, вызывают к жизни определенные виды учебной деятельности учеников. При этом учителю, конструирующему метод обучения, следует помнить о том, что информация должна пройти по всем каналам восприятия и все аспекты учебной деятельности должны быть включены в педагогическое взаимодействие.

При конструировании методов обучения следует соблюдать следующие принципы (инвариантное ядро конструирования):

- метод должен быть адекватным цели обучения;
- набор приемов, включаемых в структуру метода обучения, наряду с образовательными целями, определяется спецификой изучаемого предмета, учебными возможностями учащихся (уровнем развития познавательных процессов и сформированности учебных действий), особенностью внешних условий (материальная база учебного заведения); мастерством и возможностями самого учителя (методические приемы, которыми учитель владеет);
- в структуру метода обучения должны входить методические приемы, относящиеся к обеим его сторонам – и к объективной, и субъективной;
- приемы, включенные в метод с его объективной стороны, должны обеспечивать полимодальность представленной информации и способствовать ее эффективной визуализации;
- приемы, входящие в структуру метода обучения с его субъективной стороны, должны обеспечивать представленность в педагогическом взаимодействии всех аспектов учебной деятельности.

Содержание понятия «инвариантность» включает представление о том, что некоторые величины, характеристики, соотношения изучаемой системы остаются неизменными при изменении условий, параметров, т. е. «понятие “инвариан-

тность” содержит в себе и требование изменений, и требование неизменности» [Илларионов, 2007, с. 182] (термины «инвариантность» и «симметрия» являются синонимами). При этом различают:

- инвариантности относительно трансляций во времени;
- инвариантности относительно трансляций в пространстве;
- инвариантности относительно поворотов в пространстве;
- инвариантности относительно отражений в пространстве.

Педагогическая интерпретация методологического принципа инвариантности должна показать, что конкретно в области функционирования методов обучения соотносится с понятиями пространства и времени, что соответствует трансляции в пространстве и времени, какой дидактический смысл могут иметь «повороты и отражения в пространстве» и что именно остается неизменным при возможных преобразованиях.

Философско-методологическая «проработка» понятий «педагогическое пространство», «педагогическое время» и «педагогическая материя» существенно выходит за границы данной работы, поэтому положения, касающиеся пространственно-временных характеристик педагогического процесса, сформулированы нами как аксиомы. Такой подход оправдан, потому что предлагаемые интерпретации пространственно-временных характеристик вполне согласуются с эмпирическими фактами.

В общем случае пространство – это среда, в которой «разворачиваются» какие-либо процессы и явления. С этой точки зрения педагогическое пространство – это регламентируемая государственным образовательным стандартом среда, в которой реализуется учебный процесс.

Понятие «педагогическое время» тесно связано с возрастной периодизацией. В этом смысле «педагогическое время» как последовательность событий так же необратимо, как и физическое – для каждого «педагогического времени» характерны свои новообразования в структуре интеллекта и личности, и, если не рассматривать, например, клиническую ситуацию при синильном слабоумии, которая дает кажущуюся картину движущегося назад времени, эти процессы у психически и социально нормального и здорового человека невозможно обратить вспять.

«Педагогическая материя» представлена собственно процессом обучения как процессом передачи определенной части социального опыта от одного поколения к другому. Эта материя так же дуалистична, как и материя мира физического: в методе обучения соединяются два круга явлений – информационные и деятельностные, которые не сводятся друг к другу, их нельзя описать с помощью одной системы понятий. Таким образом, к описанию педагогической материи вообще и метода обучения в частности в полной мере применим принцип дополнительности, в рамках которого и сформулирован закон единства объективного и субъективного в методе обучения, где объективное представлено его информационным аспектом, а субъективное – деятельностным.

«Педагогическое пространство», «педагогическое время» и «педагогическая материя» неразрывно и очень тесно «увязаны» в единый континуум: педагогическое время (биологический и психологический возраст обучающихся) и педагогическая материя (способ фиксации информации, деятельности по ее передаче и усвоению в процессе обучения и его нормативная процедура) определяют характеристики педагогического пространства («параметры среды»): в каком классе (в начальной и старшей школе сами классные комнаты в смысле оформления выглядят по-разному), какая часть социального опыта и в какой форме будет передаваться (в норме никто не станет на протяжении всего учебного года обучать

учеников первого класса в кабинете химии; в государственной школе ученикам третьего класса не преподают теорию относительности и концепцию Дарвина, а ученикам второго класса не читают лекций).

Итак, мы постулируем, что в педагогическом пространственно-временном континууме:

- трансляции во времени соответствует перенос принципов конструирования методов обучения при организации учебного процесса в разных возрастных группах;
- трансляции в пространстве соответствует перенос принципов конструирования методов обучения при организации учебного процесса по разным предметам;
- повороту в пространстве соответствует перенос принципов конструирования методов обучения при организации учебного процесса в разных классах одной возрастной группы (в «параллели»);
- отражению в пространстве соответствует перенос принципов конструирования методов обучения при организации учебного процесса разными учителями.

Таким образом, содержание понятия «инвариантность методов обучения» состоит в утверждении о том, что при всех названных пространственно-временных преобразованиях принципы конструирования методов обучения остаются неизменными. От предмета к предмету, от учителя к учителю и от класса к классу (в смысле «одной параллели» и в смысле возрастной группы) могут различаться отдельные методические приемы в структуре метода обучения, но не принципы конструирования: инвариантное ядро конструирования будет оставаться неизменным.

В контексте данной работы необходимо обратиться также к вопросу о нарушениях симметрии как о фундаментальной неинвариантности, который был обозначен в физике еще в 60-е годы прошлого столетия. Как оказалось, многие виды симметрии в тех или иных реальных процессах нарушаются, и именно «нарушение симметрий создает разнообразие явлений» [Илларионов, 2007, с. 194]. Так, наиболее известным и фундаментальным примером нарушения симметрии в биологии является хиральная чистота биологических сред (все молекулы одного типа в живом организме по оптической активности являются либо право-, либо левовращающими и никогда не образуют рацемические смеси). Это пример нарушения симметрии при отражении в пространстве. Более того, многие биологические эксперименты неинвариантны относительно личности экспериментатора – живые объекты активно реагируют на его психоэмоциональное состояние.

Так что нет ничего удивительного в том, что методы обучения неинвариантны в отношении его субъектов, которые фактически представляют собой социобиологические системы. У учеников разные учебные возможности и разная «восприимчивость» к педагогическим воздействиям, в школах разная материально-техническая база, учителя обладают разной степенью харизматичности и мастерства, поэтому естественно, что метод обучения ситуативен. Нарушение симметрии при отражении, трансляции и повороте в пространстве и времени является источником многообразия методов обучения и основанием для их пролиферации (в соответствии с терминологией П. Фейерабенда) [Фейерабэнд, 1986].

Таким образом, фундаментальное нарушение симметрии при пространственно-временных преобразованиях, характерное для процесса обучения в целом, отражено в такой неотъемлемой и существенной характеристике методов обучения, как ситуативность.

Термин «ситуативность» используется в значении «зависимость от совокупности обстоятельств». То есть наполнение структуры метода обучения конкретными

методическими приемами зависит от совокупности обстоятельств, сопровождающих условия его (метода) реализации.

Редкий учитель-практик без подготовки даст название методу обучения, который он применял на конкретном уроке, уже хотя бы потому, что затруднится в выборе подходящей случаю «системы классификации» оных. Но при этом каждый учитель без труда перечислит приемы, которые он использовал при передаче учебной информации ученикам. Более того, если попросить двух дидактов-теоретиков после посещения урока назвать метод, с помощью которого учитель достигал поставленных целей, то они испытают, с одной стороны, те же затруднения и по тем же причинам, что и учитель-практик, а с другой – вероятнее всего, дадут два разных названия (например, словесный и проблемный).

У учителя, идущего в класс, нет задачи выбора метода обучения. Вместо того чтобы выбирать готовый метод из какой-либо «классификационной системы», он может из имеющегося в его арсенале множества методических приемов создать новый, свой метод обучения в соответствии с текущими дидактическими целями. При этом инвариантность метода обучения диктует необходимость соблюдения принципов конструирования, а его ситуативность дает возможность субъектам «выразить себя» в рамках должного.

Например, инвариантность требует включения в структуру метода обучения приема, обеспечивающего принятие образовательной цели учеником. Учитель же в рамках реализации ситуативности метода обучения, исходя из собственных предпочтений и возможностей учеников, может воспользоваться следующим приемом:

- в приказном порядке объявить тему урока и далее добиваться продвижения к цели принуждением;
- стимулировать появление образовательного мотива, который позволит ученику самостоятельно удерживать нужную образовательную цель:
  - «столкнуть» бытовые и научные представления;
  - создать проблемную ситуацию, решение которой позволит достичь образовательной цели;
  - показать место передаваемому фрагменту опыта в картине мира ученика и т. д. и т. п.

На конкретное наполнение структуры метода оказывают влияние и мастерство учителя (какими-то приемами он владеет в совершенстве, а какие-то не использует вообще), и реальная обучаемость и обученность учащихся (какие-то виды учебной деятельности у них уже сформированы, какие-то – нет), и состояние материальной базы школы (где-то есть динамические пособия, а где-то – нет).

Итак, учитель для каждого урока конструирует метод обучения заново, а совокупность (набор) приемов в составе метода определяется закономерностями и целями процесса обучения, спецификой изучаемого предмета, учебными возможностями школьников, особенностями внешних условий и мастерством и возможностями самого учителя. При этом инвариантность метода обучения есть отражение его объективного аспекта, а ситуативность – субъективного.

### *Библиографический список*

1. Илларионов С.В. Теория познания и философия науки. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2007. С. 182.
2. Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки / пер. с англ. и нем. А.Л. Никифорова; общ. ред. и авт. вступ. ст. И.С. Нарский. М.: Прогресс, 1986. 542 с.



**ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ  
СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МЕНЕДЖМЕНТ ОРГАНИЗАЦИИ»  
ГОУ ВПО «КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
им. В.П. АСТАФЬЕВА»**

*Инновации в образовании, образовательный процесс по специальности «Менеджмент организации».*

Инновационная деятельность в сфере образования лишь относительно недавно стала объектом повышенного внимания. При этом термин «инновации» трактуется многопланово, а фактически весьма размыто. В широком смысле понятие «инновационная деятельность» охватывает новаторский процесс, приводящий к созданию лучших по свойствам товаров (продуктов, услуг) и технологий путём практического использования нововведений [Мнеян, 2002, с. 9].

Справедливости ради необходимо отметить, что понятие «инновации» системой образования позаимствовано прежде всего из сферы материального производства и, соответственно, экономической науки, где из чисто прагматических интересов в повышении производительности труда и качества продукции еще в прошлом веке и с теоретических, и с практических позиций созданию различного рода новшеств стало придаваться особо важное значение. В качестве инновации там признается этот процесс внедрения самого различного рода новшеств, которые ведут при тех же затратах труда к росту объема производимой продукции или услуг либо оборачиваются ростом их качества.

Применительно к системе образования, когда идет речь об инновациях, инновационном подходе, прежде всего и главным образом основной упор делается на совершенствование форм и методов учебного процесса, фактически без внимания остаются проблемы динамики трудовых и материальных затрат, которыми сопровождается внедрение этих новшеств. Так, в Приложении к приказу Рособнадзора от 30.09.2005 № 1938 говорится, что «под инновационными методами в высшем профессиональном образовании подразумеваются методы, основанные на использовании современных достижений науки и информационных технологий в образовании. Они направлены на повышение качества подготовки путем развития у студентов творческих способностей и самостоятельности» [Сборник материалов..., 2007, с. 47].

Можно утверждать, что именно инновационная деятельность и создает основу для создания конкурентоспособности того или иного учреждения на рынке образовательных услуг, и определяет направления профессионального роста педагога, его творческого поиска, реально способствует личностному росту воспитанников. Поэтому инновационная деятельность неразрывно связана с научно-методической деятельностью профессорско-преподавательского состава вузов и научно-учебно-исследовательской – студентов (бакалавров, магистрантов).

Инновационное образование также предполагает «обучение в процессе создания новых знаний – за счёт интеграции фундаментальной науки, непосред-

ственно учебного процесса и производства» [Проценко, 2006, с. 3]. При этом в инновационном образовании можно выделить следующие уровни:

- 1) внутрипредметные инновации, реализуемые внутри учебного курса, что обусловлено спецификой его преподавания, например, переход на новые методы или освоение авторских педагогических технологий;
- 2) общеметодические инновации – внедрение в педагогическую практику нетрадиционных педагогических технологий, универсальных по своей природе, так как их использование возможно в любой предметной области. Например, проектная деятельность и др.;
- 3) административные инновации – решения, принимаемые руководителями различных уровней, которые в конечном счете способствуют эффективному функционированию всех субъектов образовательной деятельности;
- 4) общесистемные (идеологические) инновации вызваны обновлением сознания, веяниями времени, являются первоосновой всех остальных инноваций, так как без осознания необходимости и важности первоочередных обновлений невозможно приступить непосредственно к обновлению.

Анализ опыта инновационной деятельности в ГОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева» в ходе подготовки специалистов-менеджеров вполне вписывается в эти уровни. Ведение учебных курсов в рамках специальности «Менеджмент организации» осуществляют многие кафедры, однако выпускающими являются две – кафедра экономической теории и управления и психологии управления.

В качестве одного из конкретных примеров внедрения внутрипредметных инноваций в рамках этой специальности является обучение по дисциплине «Информатика» цикла общих математических и естественнонаучных дисциплин, где уже ряд лет в учебном процессе используется инновационная международная образовательная программа Intel «Обучение для будущего», основанная на модернизированном методе проектов с применением ИКТ. Студенты во время прохождения данных курсов разрабатывают проекты в рамках профессиональной направленности, апробируют их на практике, используют при написании курсовых и дипломных работ. На обучающей площадке программы Intel «Обучение для будущего», функционирующей на базе кафедры информационных технологий обучения и математики, для ее выпускников ежегодно организуется проведение двух учебно-методических семинаров и конкурсов учебных проектов.

Что касается инноваций в части используемых форм и методов учебно-воспитательного процесса, то практически на всех кафедрах внедряется весьма широкий их арсенал в целях активизации творческого восприятия студентами учебного материала, стимулирования формирования у них навыков активной самостоятельной учебной работы, сочетающейся с элементами научной деятельности.

К таким инновационным формам и методам, которые широко используются при обучении как по циклу общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин, так и в рамках циклов общепрофессиональных и специальных дисциплин, применяются методы активного обучения: работа в малых группах, дискуссии, метод проектов, технология «граффити», тренинговые упражнения, ситуационный анализ, проблематизация теоретического материала, технология развития критического мышления.

Идет внедрение собственных научных и научно-практических исследований преподавателей в лекционные курсы, в содержание семинарских занятий, кур-

сов по выбору. В целях промежуточной и итоговой аттестации студентов по дисциплинам, обеспечения контроля и самоконтроля в процессе их самостоятельной работы используются электронные тесты в оболочке АСТ. В плане на будущее предусмотрено создание электронного банка данных проблемных управленческих и экономических ситуаций для использования его по дисциплинам «Экономическая теория», «Теория организации», «Организационное поведение», «Менеджмент», «Управленческие решения», «Стратегический менеджмент», «Инновационный менеджмент».

В условиях формирования в стране рыночных экономических отношений преподаватели кафедры экономической теории и управления значительное внимание уделяют развитию у студентов – будущих менеджеров рыночного экономического мышления, навыков практической деятельности в этих условиях. Для этого активно используется, например, метод разработки бизнес-проектов, учитывающих реалии сегодняшнего дня.

Особое место в реализации инновационных подходов к учебно-воспитательному процессу в подготовке будущих менеджеров призван занять компетентностный подход. Он реализуется через внедрение в учебный процесс таких технологий обучения, как модульное обучение, технология проектов (идут освоение технологии и разработка учебных и социальных проектов), технология дебатов, кейс-технология (кейс-стади), игровые технологии (деловые, ролевые, проблемные, инновационные, блиц-игры, игровое проектирование), проблемные лекции, формирование критического мышления через чтение и письмо, технология мозгового штурма и др.

Представленный анализ свидетельствует, что на всех кафедрах, осуществляющих учебный процесс по специальности «Менеджмент организации», с той или иной степенью интенсивности идут поиск и внедрение инновационных форм и методов работы. При этом элементы такого подхода охватывают в определенной мере и воспитательную работу, как через учебный процесс, так и в рамках специально организованных форм внеаудиторной работы со студентами (проведение «Осеннего бала», недели «Менеджмента»).

В результате вышеизложенного представляется возможным сделать ряд выводов и вытекающих из них предложений, которые могли бы содействовать дальнейшему совершенствованию инновационной деятельности в рамках подготовки специалистов-менеджеров и в целом по университету.

1. На кафедрах накоплен определенный положительный опыт внедрения инноваций в учебно-воспитательный процесс. Однако он во многих случаях носит фрагментарный, а не заверченный системный характер. К тому же далеко не все преподаватели активно в этом участвуют. Фактически каждая кафедра действует здесь довольно изолированно от других, т. к. отсутствует достаточно эффективная форма или структура координации такой деятельности, осуществляющая глубокое обобщение и распространение положительного опыта. Такой структурой должны стать недавно образованные в КГПУ им. В.П. Астафьева научно-методические советы специальностей, в функции которых входят анализ, обобщение и распространение инновационных форм и методов работы.

2. Недостаточно ведется повышение квалификации, особенно молодых преподавателей, в области внедрения инновационных методов и форм работы. При этом нуждаются в совершенствовании формы морального и материального стимулирования инновационной деятельности сотрудников университета.

3. К чести многих кафедр, они не замыкаются лишь на внедрении инновационных форм и методов работы, а используют инновации для радикального обновления содержания преподаваемых предметов путем углубления их научно-теоретических и методологических основ. При этом они руководствуются принципами научной объективности и гражданской ответственности.

Список конкретных мер, которые обеспечат создание в вузе всего комплекса условий для перехода на более высокую ступень создания и использования инновационных продуктов в различных сторонах учебной, научной и воспитательной работы, необходимо разработать и на кафедрах, и по каждой специальности научно-методическим советом.

### ***Библиографический список***

1. Мнеев М.Г. Инновационный вызов времени. М.: Издательский дом «Сумма технологий», 2002. 200 с.
2. Проценко Т.Г. Инновационный вуз в субфедеральном образовательном пространстве: на примере Камчатского многоуровневого образовательного комплекса. Новосибирск: Наука, 2006. 232 с.
3. Сборник материалов по процедуре самообследования университета по подготовке к государственной комплексной оценке / сост. М.И. Бордуков; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2007. 272 с.

## **МОДЕЛЬ ПОСТРОЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ МАРШРУТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ»**

*Физическое воспитание, специальная медицинская группа, индивидуальные маршруты, технология индивидуализации.*

В последние годы первостепенным вопросом стала забота о здоровье подрастающего поколения, чему свидетельствуют исследования многих учёных, которые отмечают постоянное снижение уровней физического развития и физической подготовленности молодёжи [Бальсевич, 2002; Евсеев, 2006; Изаак, 2005]. Проведённый анализ состояния здоровья студентов Иркутского педагогического колледжа так же показывает, что последние 10 лет наблюдается увеличение количества студентов с отклонениями в состоянии здоровья на 20 %. При этом продолжают сохраняться устойчивая тенденция дальнейшего снижения этих показателей в процессе обучения и рост числа студентов, отнесённых к специальной медицинской группе (СМГ) [Лебединский и др., 2008; Трушкин, 2000].

Для диагностики в физическом воспитании всегда измеряются и оцениваются уровни физического развития и физической подготовленности. Однако существующая система диагностики для студентов СМГ не адаптирована и имеет слабые места. Данная методика тестирования не содержит чётких критериев оценки и индивидуализированного подхода к данной категории студентов, что является значимым недостатком.

Решение вопроса о совершенствовании системы диагностики и её оценивания стало начальным этапом педагогического эксперимента по использованию технологии индивидуализации физического воспитания, проведенного на базе Иркутского педагогического колледжа № 2 со студентами основной медицинской группы (ОМГ) и СМГ.

В эксперименте приняли участие 859 студенток в возрасте от 17 до 19 лет: 180 студенток СМГ и 679 – ОМГ; из них: 228 – первого года обучения, 227 – второго года обучения и 224 – третьего года обучения. Для этого учащимся ОМГ было предложено пройти комплексное тестирование по 36 тестам на основные физические качества: силовые способности – 9 тестов, скоростные способности – 8 тестов, выносливость – 5 тестов, координация – 7 тестов, гибкость – 7 тестов.

Из-за трудоёмкости процесса тестирование проводилось один раз в год на протяжении трёх лет. В результате были выявлены критерии оценки двигательных качеств по всем тестам с учётом возраста и пола студента. Студентам СМГ из предложенного арсенала тестов нужно было выбрать индивидуальные тесты (по три из каждого блока физических качеств), которые выполнялись в начале и в конце учебного года без изменения в течение трех лет обучения в колледже. У них появились выбор и возможность в соответствии с отклонением в состоянии своего здоровья выбрать то, что им нравится и подходит по медицинским показаниям.

Изучение уровня физической подготовленности студентов нового набора (ОМГ и СМГ) показало, что они имели следующие характеристики. Распределение их

по уровню физической подготовленности (ОМГ) составило: высокий уровень – 11 %, средний – 53 %, низкий – 36 %, а у студентов СМГ высокий уровень – 0 %, средний – 31 %, низкий – 69 %. Средние значения показателей физической подготовленности студентов СМГ соответствуют низкому уровню их характеристик в ОМГ. В результате выявлено, что студенты СМГ значительно отстают по всем показателям от студентов ОМГ, поэтому к данной категории нецелесообразно применять те же требования и критерии оценки, что и к студентам ОМГ. На основе разработанных критериев оценки тестирования двигательных качеств студентов ОМГ и СМГ было выявлено, что критерии их оценки у последних снижены на один балл по всем изученным показателям.

Также были определены критерии оценки определения уровня физического развития, и в данном случае они были одинаковы как для студентов ОМГ, так и СМГ, но в соответствии с возрастом: I курс – 17 лет, II курс – 18 лет, III курс – 19 лет. Студенты, имеющие другую возрастную категорию (15, 16 и более 20 лет), составили 6 % от общего количества студентов, обучающихся в колледже, и, соответственно, они не были включены в эксперимент. В эксперименте были задействованы только учащиеся, поступившие в колледж на базе 11 классов.

При сравнении уровней физического развития студентов ОМГ и СМГ определено, что показатели роста, веса и окружности грудной клетки отличаются недостоверно  $P > 0,05$ , а в остальных случаях показатели в СМГ были значительно ниже, чем в ОМГ. Помимо этого, большинство учёных и педагогов приходят к заключению о дидактической беспомощности традиционных технологий физического воспитания студентов СМГ, которые не обеспечивают свободного выбора форм занятий в связи с наличием жёстких норм и стандартов в учебном процессе [Кирсанов, 1985; Юдин, 1990].

Отсюда вытекает актуальность проблемы: разработка таких педагогических технологий физического воспитания студентов СМГ ссузов, при реализации которых на основе разрешения объективных противоречий традиционной практики существенно повысится роль и значимость физической культуры, интерес к систематическим занятиям ею и динамика уровня физического развития и физической подготовленности. Как следствие этого – укрепление их здоровья и приобщение к здоровому образу жизни.

В настоящее время одним из перспективных подходов осуществления физического воспитания выступает технология индивидуализации, которая представляет собой динамическую систему, охватывающую все звенья учебного процесса; цели, содержание, методы и средства, акцент целей – сохранение и дальнейшее развитие индивидуальности студента, его потенциальных возможностей; содействие средствами индивидуализации выполнению учебных программ каждым обучающимся, улучшение учебной мотивации и развитие познавательных интересов; повышение успеваемости; формирование личностных качеств – самостоятельности, трудолюбия, творчества [Кирсанов, 1985; Шлыков, 2002]. В результате этого студент может выбрать индивидуализированную программу или маршрут образования по физическому воспитанию с учётом состояния здоровья, медицинских рекомендаций, уровня физической подготовленности, физического развития и личностных интересов.

С учётом содержания проблемы цель исследования заключалась в разработке и экспериментальном обосновании педагогических условий эффективного применения индивидуализации обучения в физическом воспитании студенток СМГ в ссузах. Для реализации данной технологии с целью совершенствования учеб-

но-тренировочного процесса студентов СМГ для экспериментальной группы (ЭГ) была разработана модель (рис. 1) построения индивидуальных маршрутов образования по физической культуре на основе Государственного образовательного стандарта СПО (среднего профессионального образования) и разработанной учебной программы ИПК № 2, которая позволила каждой из студенток данной категории провести планирование своей деятельности на каждый учебный год. Студенты контрольной группы (КГ) занимались по традиционной программе для ссузов.

Модель включает 6 разделов программы: лёгкая атлетика, волейбол, лыжная подготовка, баскетбол, гимнастика, туризм. По каждому разделу студентам было предложено 5 уровней сложности. Уровень 1 включает в себя обязательную сдачу пяти контрольных нормативов (по каждому разделу программы), уровень 2 – четырех контрольных нормативов, 3 и 4 – соответственно трех и двух, 5 – теоретическое прохождение данного раздела со сдачей теоретического зачёта. При этом учитывается обязательное посещение факультативов по оздоровительным видам физической культуры 2 раза в неделю, которые включают в себя дыхательную гимнастику, оздоровительные виды аэробики, общефизическую подготовку, плавание и комплексы лечебной физической культуры.

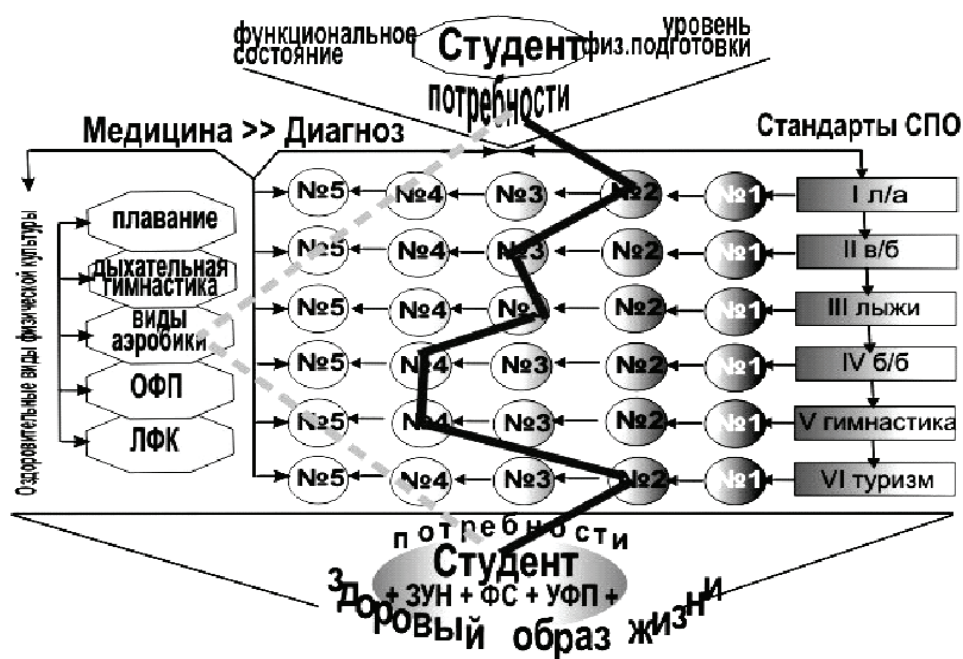


Рис. 1. Модель для построения индивидуальных маршрутов образования по физическому воспитанию. Примерный маршрут одной из студенток СМГ

При предоставлении студентам возможности свободного проектирования содержания обучения учитывалось, что самый слабый из них будет довольствоваться малым, а сильный постарается выбрать максимум, поэтому выбор осуществлялся под контролем преподавателя. В связи с этим нужно было создать такие условия, чтобы каждый студент в равной степени использовал свои возможности: выбирал свой темп, маршрут и по мере усвоения каждый год его усложнял.

Исследование показало, что студенты первого курса выбирают наиболее лёгкие уровни прохождения программы, так как 19 % от общего количества испы-

туемых никогда не занимались физкультурой в школе (имели освобождение по состоянию здоровья). Но уже ко второму, а тем более к третьему курсу ситуация значительно меняется в положительную сторону, и самые сложные уровни, соответствующие ОМГ, выбирают уже 35,7 % студентов СМГ ЭГ, в то время как на первом – всего 6,3 % (табл. 1).

Таблица 1

### Уровни прохождения образовательной программы студентами

Курс	I курс					II курс					III курс				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Уровни программы															
Разделы программы	кол-во студ.	кол-во студ.	кол-во студ.	кол-во студ.	кол-во студ.	кол-во студ.	кол-во студ.	кол-во студ.	кол-во студ.	кол-во студ.	кол-во студ.	кол-во студ.	кол-во студ.	кол-во студ.	кол-во студ.
Лёгкая атлетика	3	15	17	43	12	15	23	28	19	5	27	39	12	7	5
Волейбол	7	15	40	19	9	19	26	25	14	6	39	31	11	5	4
Лыжная подготовка	3	13	32	27	15	7	25	28	20	10	22	31	19	10	8
Баскетбол	4	12	30	31	13	12	28	29	12	9	28	22	21	12	7
Гимнастика	5	19	35	23	8	18	27	33	10	2	41	26	18	3	2
Туризм	12	24	27	17	10	29	26	19	16	0	36	32	17	5	0
Итого	34	98	181	160	67	100	155	162	91	32	193	181	98	42	26

Динамика выбора студентами уровней прохождения программы по физическому воспитанию представлена на рис. 2.

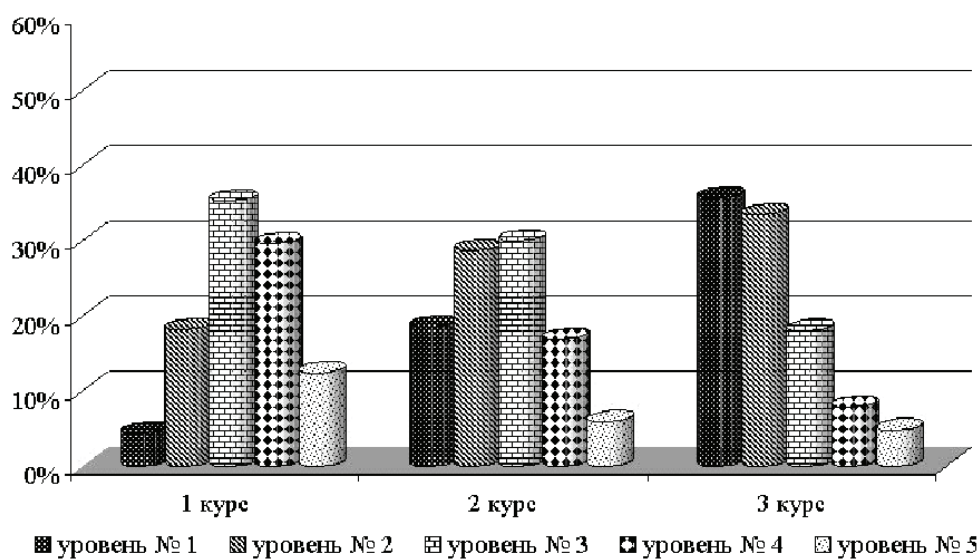


Рис. 2. Динамика выбора уровней программы

Для повышения двигательного режима учащимся ЭГ было предложено в обязательном порядке выбрать и посещать один из видов дополнительных занятий фи-



зическими упражнениями во внеурочное время. В результате чего студенты первого курса старались выбрать наиболее лёгкие виды занятий, но уже на втором, а тем более на третьем курсе выбирали дополнительные занятия в соответствии с собственными интересами, динамика выбора представлена в табл. 2 и на рис. 3.

Таблица 2

### Динамика выбора учебных занятий студентами

№ п/п	Оздоровительные виды физической культуры	I курс		II курс		III курс	
		кол-во студентов	%	кол-во студентов	%	кол-во студентов	%
1	ОФП	12	13,3 %	10	11,1 %	12	13,3 %
2	Плавание	20	22,2 %	35	39,9 %	42	46,7 %
3	Озд. виды аэробики	18	20 %	5	27,8 %	30	33,3 %
4	Дыхательная гимнастика	32	35,6 %	17	18,9 %	6	6,7 %
5	Комплексы ЛФК	8	8,9 %	3	3,3 %	0	0 %

На основе показателей физического здоровья, медицинских рекомендаций и совместно с преподавателем физической культуры они планировали и строили индивидуальный образовательный маршрут, прохождение которого фиксируется в дневнике самоконтроля. В итоге каждый студент СМГ может самостоятельно отслеживать динамику своего физического здоровья.

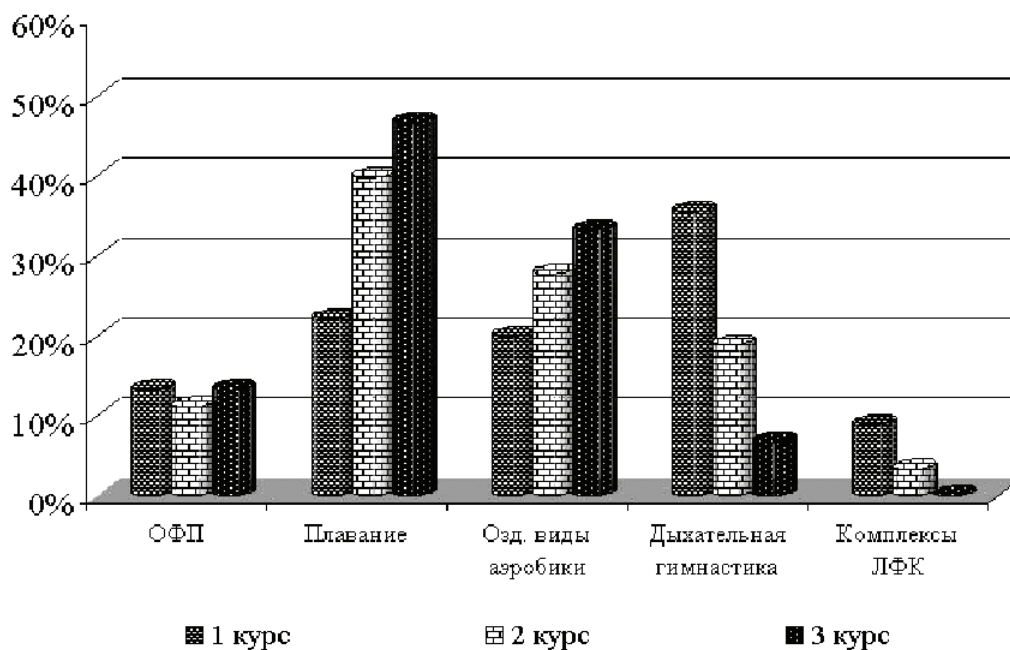


Рис. 3. Динамика выбора студентами ЭГ дополнительных занятий по физическому воспитанию

В дневник самоконтроля заносились: диагноз, группа (А, Б, В), жизненная ёмкость лёгких, вес, рост, артериальное давление в покое, медицинские рекомендации, самочувствие, настроение, сон, аппетит, работоспособность, болевые ощущения, желание заниматься, частота пульса (утром, после сна в положении

лёжа, до занятий физическими упражнениями, сразу после окончания занятия, через 5 минут после окончания), уровень физического развития, уровень физической подготовленности, номера уровней по разделам программы, а также модель с построенным маршрутом на каждый год обучения. Результаты тестирования заносились и в базу данных.

Оценка эффективности методики индивидуализированного физического воспитания студентов СМГ проводилась на основе анализа динамики показателей физического развития и физической подготовленности, на рис. 4 и 5 показаны результаты на конец эксперимента в ЭГ и КГ.

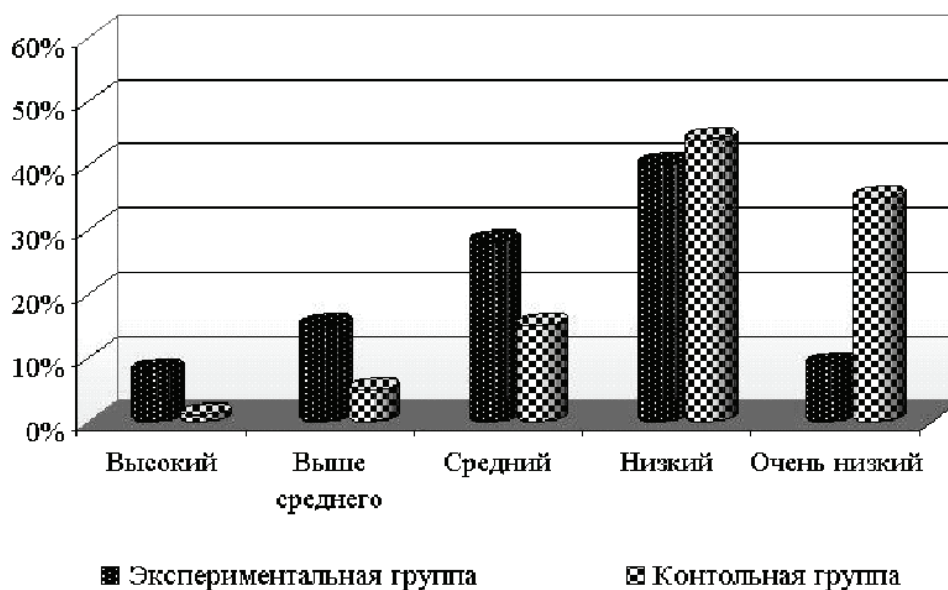


Рис. 4. Уровень физического развития студентов ЭГ и КГ на конец эксперимента

При диагностике физического развития студентов ЭГ и КГ определено, что результаты входящих данных находятся у них на одном уровне ( $P > 0,05$ ). В результате трёхлетнего эксперимента показатели веса, роста и окружности грудной клетки в КГ и ЭГ изменились незначительно и между собой не различны ( $P > 0,05$ ). В то же время в ЭГ прослеживается положительная динамика ряда показателей: увеличилась жизненная ёмкость лёгких (ЖЁЛ) на 100–400 мл, снизилась частота сердечных сокращений (ЧСС), уменьшилось время восстановления пульса после физической нагрузки, нормализовалось артериальное давление (АД) у 37 % студентов и увеличились данные динамометрии правой и левой кисти соответственно на 17 и 14 кг ( $P < 0,05$ ). В КГ динамика этих показателей составила увеличение ЖЁЛ на 100–150 мл, АД – 19 %, динамометрии – на 8 и 6 кг соответственно и была менее значима.

В результате эксперимента можно проследить наибольший прирост значений по всем характеристикам физической подготовленности у студентов ЭГ. На начало эксперимента в ЭГ и КГ уровень физической подготовленности составил: высокий уровень – 1 %; выше среднего в ЭГ – 15 %, в КГ – 12 %; средний – соответственно 37 и 39 %; низкий – 20 и 25 %; очень низкий – 27 и 23 %. На конец эксперимента результаты физической подготовленности распределились сле-

дующим образом: высокий уровень в ЭГ составил 14 %, в КГ – 3 %; выше среднего – соответственно 25 и 13 %; средний – 33 и 37 %; низкий – 18 и 22 %; очень низкий – 10 и 23 %. Если в начале эксперимента студенты КГ и ЭГ имели примерно одинаковый уровень физической подготовленности, то в конце обследования наблюдается большая динамика показателей в ЭГ студентов СМГ.

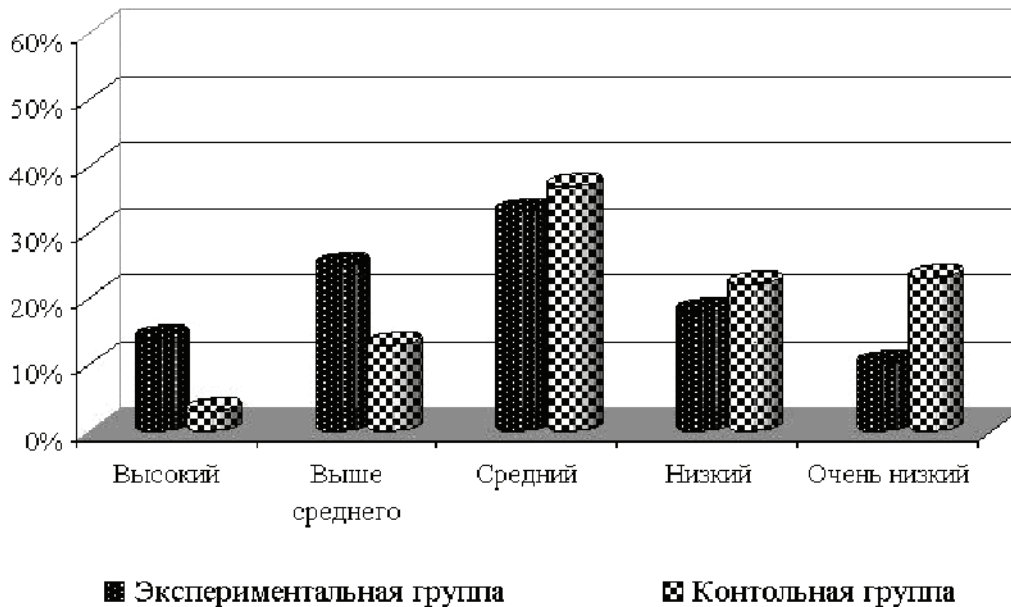


Рис. 5. Уровень физической подготовленности ЭГ и КГ на конец эксперимента

Следовательно, индивидуализация обучения способствует активизации физической деятельности студентов СМГ, интеграции теоретических знаний и практических умений, активной компенсации недостающих знаний, а также направленно дифференцирует и адаптирует полученную информацию к качественному своеобразию их индивидуальных потребностей в присвоении ценностей физической культуры. Созданная модель для построения индивидуальных маршрутов образования по физическому воспитанию способствует особому подходу к нему с учётом отклонений в состоянии здоровья, медицинских рекомендаций и личностной заинтересованности студента.

### Библиографический список

1. Бальсевич В.К. Основные положения концепции интенсивного инновационного преобразования национальной системы физкультурно-спортивного воспитания детей, подростков и молодёжи России // Теория и практика физической культуры. 2002. № 3. С. 3–7.
2. Евсеев А.В., Тропинина Л.К. Социальные проблемы студенчества и физическое воспитание в вузе // Актуальные проблемы укрепления и сохранения здоровья молодёжи Сибирского региона: материалы междунар. науч.-практ. конф. (18–23 июня 2006 г., Иркутск). Иркутск, 2006. С. 36–37.
3. Изаак С.И. мониторинг физического развития и физической подготовленности: теория и практика: монография. М.: Советский спорт, 2005. 196 с.
4. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности // Советская педагогика. 1985. № 9. С. 48–51.

5. Лебединский В.Ю., Колокольцев М.М., Маслова Е.С., Мельникова Н.С., Шпорин Э.Г. Мониторинг здоровья субъектов образовательного процесса в вузах. «Паспорт здоровья»: монография / под общ. ред. д-ра мед. наук, проф. В.Ю. Лебединского. Иркутск: Изд-во ИрГТУ, 2008. 268 с.
6. Трушкин А.Г. Педагогические основы инновационных технологий физического воспитания оздоровительной направленности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Майкоп, 2000. 39 с.
7. Шлыков П.В. Коррекция физической подготовленности студентов специальных медицинских групп с использованием индивидуальных программ: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2002. 159 с.
8. Юдин А.С. Эффективность различных вариантов организации и содержания физического воспитания студентов в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1990. 19 с.

## **ОСОБЕННОСТИ НАВЫКА САМОКОНТРОЛЯ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ**

*Самоконтроль, навык самоконтроля, арифметические задачи, интеллектуальная задача, учащиеся с нарушенным интеллектом.*

Проблема формирования математических знаний у учащихся с нарушенным интеллектом является одной из важных проблем специальной педагогики. Это обусловлено важнейшей ролью математических знаний в процессе профессионально-трудовой подготовки учащихся с нарушенным интеллектом и их социальной адаптации. Мы убеждены, что поиск новых механизмов в усвоении математических знаний у исследуемой категории испытуемых позволит нам выявить эффективные методы и приемы обучения математике учащихся специальных (коррекционных) общеобразовательных школ VIII вида.

Актуальность исследования навыка самоконтроля в процессе решения арифметических задач у учащихся с нарушенным интеллектом связана с его направленностью на решение одной из главных задач специальной педагогики – формированием системы социально значимых навыков у учащихся с нарушенным интеллектом, способствующих их дальнейшей успешной социализации.

Успешность обучения школьника формируется, развивается и реализуется в процессе учебной деятельности. Теоретический анализ проблемы исследования показал, что значительная часть учащихся, успешно усваивающих учебный материал специальной (коррекционной) школы VIII вида, испытывают большие трудности в процессе обучения математике [Антропов, 1992; Дульнев, 1971; Кузьмина-Сыромятникова, 1953; Перова, 1989]. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что учащиеся с нарушенным интеллектом, даже обладая знаниями и сформированной системой вычислительных навыков, не могут ими воспользоваться при решении арифметических задач. Это препятствует удовлетворительной трудовой и социально-бытовой деятельности [Перова, 1989].

Как указывают К.А. Михальский, М.И. Кузьмицкая, Н.Ф. Кузьмина-Сыромятникова, О.П. Смалюга, М.Н. Перова, А.А. Хилько, Р.А. Исенбаева, В.В. Эж, Г.М. Капустина, И.В. Зыкманова и др., для учащихся с нарушенным интеллектом обучение решению простых задач имеет особое значение, так как только умение решать простые задачи обеспечивает возможность обучения решению сложных арифметических задач. В жизни и трудовой деятельности после окончания школы выпускникам придется решать главным образом простые арифметические задачи [Приводится по: Антропов, 1992]. Следовательно, одним из аспектов социальной зрелости учащихся с нарушенным интеллектом можно рассматривать наличие навыка решения арифметических задач и умение применять его в повседневной деятельности.

Простые арифметические задачи представляют собой готовую модель интеллектуального акта, состоящую из серии связанных между собой фаз: ориентировочной основы действия, планирующей деятельности, применения конкретных операций и операций текущего и итогового самоконтроля [Скаткин, 1963].

В работах, посвященных изучению детей с нарушенным интеллектом, указывается на тотальное недоразвитие всех познавательных процессов у данной категории детей, в различной мере проявляющихся и влияющих и на процесс решения интеллектуальных задач, в том числе арифметических, ввиду наличия необратимого диффузного органического поражения центральной нервной системы раннего генеза [Перова, 1968; Психолого-педагогическая..., 2003]. М.Г. Перовой были подробно описаны особенности восприятия аналитико-синтетической и речемыслительной деятельности у данной категории учащихся в процессе решения арифметической задачи, констатирован факт низкого уровня самоконтроля. Также автор указывает, на то, что многие трудности в обучении математике и многие ошибки при решении задач и при выполнении других заданий снимаются, если учащиеся умеют контролировать свою деятельность [Перова, 1989], однако для данной категории школьников свойственны не критичность в выполнении действий и слабость самоконтроля.

В нашем исследовании под термином «самоконтроль» мы понимали определение, предложенное В.А. Иванниковым: «Самоконтроль – осознание и оценка субъектом собственной деятельности в соответствии с эталоном и является одним из важнейших факторов, обеспечивающих самостоятельную деятельность учащихся. Его назначение заключается в своевременном предотвращении или обнаружении уже совершенных ошибок, а сформированность операций, умений и навыков самоконтроля является важнейшим условием эмоциональной регуляции поведения, формирования социальных отношений и социальной адаптации ребенка» [Иванников, 1998, с. 38].

Исследованию механизмов, структуры, состава операций самоконтроля посвящены труды П.Я. Гальперина, С.Л. Кабыльницой, С.Н. Карповой, Э.И. Труве, Д.Б. Эльконина и др. Значение самоконтроля в протекании всех произвольных психических и познавательных процессов ребенка раскрыто в работах Н.А. Бернштейна, Б.Ф. Ломова, О.А. Конопкина, А.Р. Лурия, И.М. Сеченова и др.

В соответствии с временным принципом, различают предварительный, текущий (промежуточный) и итоговый виды самоконтроля [Иванников, 1998; Перова, 1989; Психолого-педагогическая..., 2003]. Объектами предварительного самоконтроля, включенного в процесс антиципации, являются цель и программа еще только предстоящей деятельности. Текущий самоконтроль сменяет предварительный и, будучи включенным в процесс выполнения деятельности, направлен на проверку правильности промежуточных результатов. Итоговый самоконтроль подводит итоги работы и помогает ответить на основной вопрос: достигнута ли исходно поставленная цель? Следовательно, нарушение самоконтроля на любом этапе решения интеллектуальной задачи, в том числе в процессе работы над арифметической задачей, делает невозможным ее правильное решение.

Целью нашего констатирующего исследования было изучение особенностей проявления самоконтроля в процессе решения простых арифметических задач у учащихся с нарушенным интеллектом. В исследовании приняли участие 95 учащихся 4–5-х классов специальных (коррекционных) общеобразовательных школ VIII вида.

В качестве диагностического инструментария по исследованию особенностей навыка самоконтроля в процессе решения простых арифметических задач нами были использованы простые арифметические задачи, дифференцируемые по степени полноты данных: с достаточными, излишними и недостающими данными [Скаткин, 1963]. Мы базировались на позициях исследования навыка самоконтроля в процессе решения арифметической задачи, на основе психолого-педагогической структуры решения арифметической задачи [Цветкова, 1995]. Ис-

ходя из такого подхода, мы провели ряд экспериментов, позволяющих наблюдать проявления качественного состояния навыка самоконтроля в процессе решения арифметических задач.

1. При исследовании предварительного самоконтроля на ориентировочном этапе решения арифметической задачи мы учитывали следующие параметры:

- особенности чтения текста арифметической задачи (читает внимательно / невнимательно, замечает / не замечает и исправляет / не исправляет ошибки);
- особенности повторения содержания арифметической задачи: а) полнота пересказа содержания арифметической задачи; б) стойкость пересказа содержания (соскальзывает / не соскальзывает при повторении на стереотипы, наличие / отсутствие персевераций, эхоталий, побочных связей);
- особенности удержания конечного вопроса арифметической задачи по параметрам: а) удержание; б) полнота; в) прочность; г) стойкость воспроизведения конечного вопроса арифметической задачи.

2. При анализе текущего самоконтроля учитывались следующие параметры:

- на этапе анализа лексико-грамматических конструкций содержания арифметической задачи и преобразования их в математические выражения был использован метод наблюдения, в ходе которого особое внимание было уделено следующим моментам: а) отмечается наличие / отсутствие самоконтроля в процессе анализа лексико-грамматических конструкций; б) способствует ли самоконтроль коррекции; в) может / не может испытуемый отвлечься от несущественных деталей; г) выделяет / не выделяет существенные детали; д) принимает ли ученик указания к самоконтролю (стимулирующие, контролируемые);
- на операциональном этапе решения арифметических задач мы разработали ряд заданий, соответствующих арифметическим действиям с числами в арифметических задачах, используемых в эксперименте, а также требованиям программы и уровню учебных возможностей учащихся. В ходе проверки заданий мы выделяли: а) количество правильно и неправильно выполненных заданий; б) соотнесение математического знака с выполненной математической операцией; в) наличие / отсутствие проявления самоконтроля в процессе решения математических выражений; г) способствование самоконтроля коррекции неверно выполненных операций; д) принятие учеником указания к самоконтролю (стимулирующие, контролируемые).

3. При выявлении особенностей итогового самоконтроля в процессе решения арифметической задачи проводился анализ устных ответов и письменных работ учащихся по следующим параметрам: а) отмечается наличие / отсутствие сверки полученного результата с конечным вопросом арифметической задачи; б) является ли итоговый контроль стимулом к корригированию решения арифметической задачи; в) завершают ли процесс работы над арифметической задачей написанием ответа.

Результаты эксперимента фиксировались в специально разработанном диагностическом протоколе «Особенности проявления самоконтроля в процессе решения простых арифметических задач у учащихся 4–5 классов специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида». Полученный материал был подвергнут количественному и качественному анализу, при этом основное внимание уделялось: анализу характера допускаемых ошибок, причин их появления, общему поведению учащихся. Качественный анализ позволил выявить и описать *типологические группы учащихся по уровню сформированности навы-*

*ка самоконтроля в процессе решения простых арифметических задач у школьников с нарушенным интеллектом.*

**I группа.** В процессе работы над арифметической задачей самоконтроль проявляется на достаточно высоком уровне, особенно на ориентировочном этапе. Чтение и воспроизведение содержания задачи производят без ошибок. Вопрос задачи видят всегда и удерживают его в течение всего времени работы. Составляют общую схему и выполняют решение задачи. На операциональном этапе проявляются особенности самоконтроля в зависимости от уровня сформированности вычислительных навыков. Итоговый контроль проводят не всегда, но принимают указания к самоконтролю (стимулирующие, контролирующие). Итоговый контроль является стимулом к корригированию решения арифметической задачи. Ответ с вопросом задачи сличают, что проявляется в соответствии полученного ответа с исходным вопросом задачи. Учащиеся данной группы наиболее готовы к автоматизации навыка решения простых арифметических задач с излишними данными и формированию навыка решения составных арифметических задач. В эту группу вошли 18,4 % испытуемых.

**II группа.** На общем фоне выделяется неустойчивость действий самоконтроля в процессе работы над арифметической задачей. На ориентировочном этапе чтение и воспроизведение содержания задачи производят без ошибок. Сохранно понимание лексико-грамматических конструкций условия арифметической задачи. Внимание устойчивое. Вопрос задачи, если он стоит в конце, видят всегда, если в начале или середине текста – испытывают затруднения. Удерживают конечный вопрос арифметической задачи в течение всего времени работы. Составляют общую схему и выполняют решение задачи. На операциональном этапе проявляются особенности самоконтроля в зависимости от уровня сформированности вычислительных навыков. Итоговый контроль не проводят. Ответ с вопросом задачи не сличают, что приводит к замещению ответа инертным стереотипом, побочными вербальными связями. Указания к самоконтролю принимают, но не всегда могут соотнести предмет проверки с эталоном. В эту группу вошли 26,2 % испытуемых.

**III группа.** Общая структура самоконтроля деятельности первично сохранена. На общем фоне преобладает нарушение понимания лексико-грамматических конструкций в содержании арифметической задачи на ориентировочном этапе. Обнаруживаются сохранность направленной на цель деятельности, активность, внимательность в процессе решения задачи, попытки на основе предварительного анализа создать общий план решения задачи, осуществить самоконтроль. На этапе знакомства с задачей ученики способны видеть вопрос задачи в начале, середине и конце текста и удерживать его на протяжении всей деятельности. Решение арифметической задачи начинают с анализа ее грамматической структуры. Трудности самоконтроля у данной группы учеников начинаются на этапе повторения условия арифметической задачи из-за нарушения понимания лексико-грамматического строения. На этапе перешифровки логического плана решения задачи в математические отношения (нахождения математических зависимостей между числами) и нахождения нужных арифметических операций также возникают непреодолимые трудности: самоконтроль нарушен на уровне сличения результата речемыслительной деятельности с эталоном. На операциональном этапе проявляются особенности самоконтроля в зависимости от уровня сформированности вычислительных навыков. На протяжении всего процесса работы над задачей наблюдаются устойчивое внимание, избирательность в действиях. Указания к самоконтролю принимают, что является побуждением к деятельности по самокон-



тролю. Итоговый самоконтроль учащиеся проводят, полученный ответ соответствует исходному вопросу задачи. В эту группу вошли 38,5 % испытуемых.

**IV группа.** Нарушен самоконтроль всех этапов деятельности на фоне грубого нарушения структуры деятельности в целом. Выполнение отдельных операций сохранно. Удерживают содержание арифметической задачи в течение всего времени работы над ней. Наблюдаются импульсивность или инактивность деятельности. Внимание не устойчивое, к решению арифметической задачи приступают без проведения анализа условия задачи, что ведет к нарушению обобщенного понимания лексико-грамматической структуры и отсутствию создания схемы общего плана решения. Организованное решение задачи замещают непосредственными ответами на отдельные грамматические словосочетания в условии. Содержание задачи пересказывают отдельными фрагментами, нередко замещая некоторые звенья условия инертными стереотипами, персеверациями, побочными вербальными связями. Конечный вопрос задачи не удерживают. При повторении вопрос замещают или упускают. При повторном повторении условия соскальзывают на стереотипы. Повторение не ведет ученика к анализу лексических связей, созданию схемы решения задачи, не побуждает подчинить свою деятельность ответу на вопрос задачи. На операциональном этапе проявляются особенности самоконтроля в зависимости от уровня сформированности вычислительных навыков. Указания к самоконтролю не принимают. Итоговый самоконтроль не проводят, полученный ответ не всегда соответствует вопросу задачи. В эту группу вошли 16,9 % испытуемых.

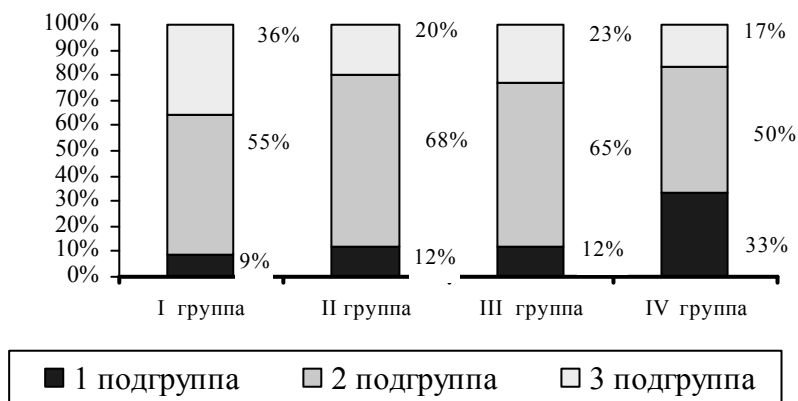
Сформированные группы независимы друг от друга и являются качественной характеристикой сформированных навыков. Мы предполагаем, что независимость выделенных групп может быть обусловлена разнородностью полиэтиологии и патогенеза умственной отсталости у исследуемого контингента учащихся.

В каждой типологической группе мы выделили три подгруппы, на основании состояния навыка самоконтроля на этапах выполнения арифметических операций. Эти подгруппы являются условным делением и предполагают постепенный переход из одной подгруппы учащихся в другую. Такой подход позволил нам определить зону актуального развития (сформированности) навыка самоконтроля при решении простых арифметических задач и зону ближайшего развития у испытуемых. Это положение является принципиальным, так как дает основания для успешной практической деятельности и реализации дифференцированного подхода при формировании навыка решения арифметических задач на основе самоконтроля деятельности учащихся с нарушенным интеллектом.

*1 подгруппа.* Низкий уровень сформированности самоконтроля в процессе выполнения вычислительных операций. Учащиеся не видят ошибки, полученные при вычислении, проверочные действия не выполняют. Указания на необходимость выполнения контрольно-оценочных действий со стороны педагога побуждают учащихся к деятельности, однако несформированность навыка выполнения проверочных операций делает невозможным процесс самокоррекции.

*2 подгруппа.* Самоконтроль в процессе выполнения арифметических операций носит неустойчивый характер. Учащиеся допускают ошибки при вычислении, но проверочные вычислительные действия самостоятельно не производят. Указания на необходимость выполнения проверочных действий служат основой для выполнения проверки и исправления ошибок, допущенных при вычислении.

*3 подгруппа.* Навык самоконтроля на операциональном этапе решения арифметической задачи развит на достаточно высоком уровне. Учащиеся выполняют проверку арифметических действий и исправляют ошибки, полученные при вычислении, на основе проверочного действия.



*Рис. Распределение испытуемых по подгруппам внутри типологических групп на операциональном этапе решения арифметической задачи*

Результаты распределения учащихся по подгруппам в связи с особенностями самоконтроля на этапе выполнения вычислительных операций внутри типологических групп также подверглись количественному анализу (рис.). Полученные данные еще раз подтверждают вывод о том, что у учащихся с нарушенным интеллектом, даже при сформированной системе вычислительных навыков, возникают значительные трудности в процессе решения арифметических задач, делающие невозможным их правильное решение.

На основании полученных данных, связанных с выявлением типологических особенностей самоконтроля у различных групп учащихся с нарушенным интеллектом, появляется возможность на качественно ином уровне строить коррекционно-развивающую работу по формированию навыка решения простых арифметических задач средствами развития самоконтроля произвольной деятельности школьников с нарушенным интеллектом.

### **Библиографический список**

1. Антропов А.П. Математика во вспомогательной школе. СПб.: 1992. 398 с.
2. Дульнев Г.М. Вопросы коррекции развития умственно отсталых детей в процессе обучения. М.: Педагогика, 1971. 215 с.
3. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. М.: Просвещение, 1998. 151 с.
4. Кузьмина-Сыромятникова Н.Ф. Методика обучения арифметике во вспомогательной школе. М., 1953.
5. Перова М.Г. Методика преподавания математики во вспомогательной школе: учеб. пособие для студ. дефектол. фак-тов высш. пед. учеб. заведений. М.: Просвещение, 1989. 372 с.
6. Петрова В.Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов. М.: Просвещение, 1968. 157 с.
7. Психолого-педагогическая диагностика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А. Добровольская и др. / под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. М.: Академия, 2003. 320 с.
8. Скаткин Л.Н. Обучение решению простых и составных арифметических задач. М.: Государ. учеб.-педагог. изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1963. 184 с.
9. Цветкова Л.С. Мозг и интеллект. М., Просвещение, 1995. 223 с.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ БЕЗОПАСНОСТИ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ РИСКОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ**

*Личность безопасного типа, безопасное поведение, виртуальная реальность, риски социализации.*

Особенности современных каналов и рисков социализации требуют активизации педагогического регулирования для успешного усвоения ребенком базовых общественных ценностей и становления модели поведения. Система образования, выявляя каналы социализации и корректируя их влияние, обеспечивает психологическое и педагогическое регулирование личностного формирования.

Социализация представляет собой процесс усвоения и активного воспроизведения человеком социального опыта, овладения навыками практической и теоретической деятельности, преобразования отношений в качества личности [Никандров, 2007]. Процесс социализации содержит определенные риски – возможности и высокую вероятность возникновения нежелательных событий. Н.Д. Никандров, И.П. Рязанцев, Г.К. Варганян, Т. Емчура обращают внимание на многообразие рисков социализации, в том числе стихийной, а исследователи Д. Мацумото, Э. Маккоби, М.И. Шилова и др., анализируя общие принципы формирования ребенка на основе возрастных особенностей, предлагают типологию рисков и каналов социализации.

К рискам современной социализации Н.Д. Никандров относит равнодушие или активную неприязнь к людям, жестокость, рост алкоголизма, наркомании и преступности (особенно насильственной, корыстной, немотивированной), утрату чувства родины, равнодушие к созданию семьи, пробные браки, социальное сиротство, проституцию и массовую примитивную культуру, снижающую уровень художественных потребностей [Никандров, 2007]. И.П. Рязанцев и Г.К. Варганян добавляют угрозу психического и физического вреда. Т. Емчура включает виртуальную зависимость как «молодой», активный риск современной социализации [Емчура, 2006].

Цель данной статьи – определение и теоретический анализ рисков современной социализации учащегося начальной школы. Необходимы экспериментальное выявление наиболее значимых каналов современной социализации, выделение их особенностей и возможностей педагогической коррекции, а также выявление характеристик виктимности и агрессивности, педагогическое воздействие на которые обеспечивает формирование личности безопасного типа.

В результате теоретического анализа работ зарубежных и отечественных исследователей по проблеме (Д. Мацумото, Элеанор Э. Маккоби, Н. Дж. Смелзер, М.И. Шиловой, Н.Д. Никандрова, И.П. Рязанцева, Г.К. Варганян, Т. Емчура) мы выделили следующие каналы современной социализации: семья; дошкольное образовательное учреждение; СМИ; общественные, культурно-развлекательные организации и общества; литература; педагогическая деятельность; улица; музыка; Интернет; игрушки и игровые комплекты; коллектив сверстников.

Наиболее интенсивное воздействие каналов социализации на формирование дошкольника происходит во время деятельности ребенка, способствующей активизации психологических механизмов восприятия воздействия данных средств [Марков, 2003].

Для определения особенностей рисков социализации в современных условиях было проведено исследование (2006–2008 гг.) в двух регионах. Это образовательные учреждения г. Сосновый Бор Ленинградской области и г. Железнодорожск Красноярского края (совместная программа кафедры безопасности жизнедеятельности филиала КГПУ им. В.П. Астафьева в г. Железнодорожске и научно-методического кабинета ДЦ «Гармония», г. Санкт-Петербург, 2006–2008 гг.).

Проанкетировано 511 родителей. Предлагалось из 10 видов внеурочной деятельности выбрать 5 наиболее востребованных. Выявлены наиболее распространенные занятия ребенка, активизирующие каналы социализации.

Учащийся младших классов вне образовательного учреждения чаще всего играет в компьютерные игры – 90,22 % родителей указали именно этот вид деятельности в пятерке наиболее распространенных. На втором месте – просмотр телевизора и видео (мультфильмы, детские передачи, фильмы, а также программы и сериалы, не предназначенные для детей этого возраста), его указали 76,36 % респондентов. Третье место занимает самостоятельная игровая деятельность с игрушками – 58,31 %. Активно занимаются продуктивными видами деятельности (лепкой, рисованием и др.) 46,48 % учащихся. Этот вид деятельности на четвертом месте. На пятом оказалось чтение, его отметили 40,27 % родителей.

Виды деятельности, предполагающие традиционные способы и источники формирования поведения, заняли последние позиции. На шестом месте учебная деятельность – 33,29 %. На седьмом месте прогулка – 31,60 %. На восьмом оказалось совместная деятельность с родителями и родственниками – 24,32 %. На девятом посещение культурных, развлекательных и общественных мест – 21,92 %. И на последнем, десятом – общение со сверстниками вне образовательного учреждения – 13,63 %.

Таким образом, среди ведущих каналов современной социализации, формирующих в том числе и безопасное поведение ребенка: виртуальная реальность компьютерных игр, СМИ, игрушки, средства продуктивной деятельности, литература.

Мы выяснили, что 2–3 часа в день проводят за компьютерами 72,32 % учащихся; 30–60 минут в день – 13,6 %; от 2 до 4 часов в неделю – 8,3 %; не более часа в неделю – 4,7 %, и только 3,2 % вообще не играют. (При этом 93 % родителей сами играют в компьютерные игры в присутствии детей.)

Количество времени, которое дети проводят за компьютером, полностью зависит от родительского контроля, но только 16,4 % родителей специально отслеживают время игры. Из них 7,5 % используют таймер автоматического выключения. Метод запрещения применяют 6,2 % респондентов, считая, что их ребенку рано играть в любые компьютерные игры. В остальных случаях время не регулируется.

Таким образом, бесконтрольному воздействию виртуальной реальности подвергаются 79,5 % школьников. Причем ребенок предпочитает взрослые игры: «стрелялки» – 42,3 %, «гонки» – 21,5 %, «бродилки» – 18,4 %, «стратегии» – 11,6 %, хотя современный рынок предлагает широкий выбор специальных развивающих

игр серии КИД, НИКИТА, пакеты РОБОТЛАНДИЯ, LOGOWRITER, ЕМЕЛЯ и другие (в эти игры играют только 17,2 % детей).

Родители отмечают отрицательное влияние виртуальной реальности на поведение ребенка. Постоянно играющие в компьютерные игры дети легко и часто раздражаются, нервничают, «капризничают», особенно если их отвлекать от компьютера. Возникают проблемы с кормлением, поскольку снижается аппетит и вместо полноценного питания прямо перед монитором употребляются сухарики, бутерброды и т. д. Нервная система ребенка не справляется с интенсивным воздействием виртуального пространства [Рязанцев, 2007]. Периодически дети просыпаются из-за «страшных снов», в которых не могут пройти уровень или убегают от компьютерных монстров.

В компьютерной игре ребенок ассоциирует себя со своим героем и в обманчивой виртуальной реальности атрофируется естественное чувство опасности. Привыкание к тому, что ушибы, раны, переломы, смерть – это лишь картинки, и несколько жизней у героя значительно притупляют чувство самосохранения. Возможность сохранения жизни в компьютерной игре способствует формированию иллюзии, что в жизни все точно так же и можно «переиграть». Модель «попробую, если что – переиграю» уже проявляется в поведении современной молодежи, воспитанной под влиянием игровых приставок: мы имеем распространение временных, пробных браков, частые смены работ, долгий поиск профессии [Никандров, 2007].

В большинстве игр реалистично изображаются насилие, убийство, агрессия, и дети воспринимают их как естественный опыт поведения [Рязанцев, 2007]. Персонажи игры воспринимаются как декорации или средства достижения цели, отсюда эгоизм и отсутствие ответственности. Ребенок искренне не понимает, за что его ругают, когда он бьет сверстника в смертельные точки, как в компьютерной игре. Воздействие виртуальной реальности деформирует понимание причинно-следственных связей реальной жизни, повышает агрессивность и виктимность ребенка. То есть в виртуальном пространстве активно формируется асоциальное поведение, регулировать и корректировать которое необходимо.

По данным нашего исследования, просмотр мультфильмов, фильмов, новостей и рекламы по телевидению стал вторым по значению источником информации о реальной жизни. Многие мультфильмы, отражая фантастическую действительность, порождают разного рода фобии, деформируют представления о реальности. Большинство мультфильмов предлагают опасные и агрессивные модели поведения, например решение проблем насилием и жестокостью («положительный герой» может легко искалечить «отрицательного»). Сломанные руки, ноги, разбитый череп, глаза, вывалившиеся из глазниц, и другие ужасы физической расправы изображаются в мультфильмах не по-детски натуралистично. Дети смеются, им нравится, а раз нравится – они могут попробовать повторить действия своего кумира. В интервью многие родители отмечали, что в сюжетных играх дети чаще всего воспроизводят сцены насилия (в том числе сексуального) из телесериалов или боевиков. В результате повышенная агрессивность и жестокость часто проявляются у ребенка уже как устоявшиеся черты характера. Нормой становятся активная нетерпимость к чужому мнению и равнодушие к людям.

Серьезные опасения вызывает повышенная подверженность воздействию рекламы как одного из современных каналов социализации. Родители отметили,

что младшие школьники не только требуют рекламируемые сладости, игрушки, технику и одежду, но и копируют предлагаемые модели общения и поведения.

Воздействие СМИ вытесняет традиционные средства социализации (например, чтение занимает лишь пятое место в числе наиболее распространенных видов деятельности ребенка и фактически заменяется видеопродукцией) и является причиной торможения развития воображения, механизмов саморегуляции, возникновения симптомов «дефицита концентрации», неуверенности в себе, ведомости, низкого уровня эмпатии; смещения понятий «хорошо-плохо», «добро-зло», «опасно-безопасно» [Никандров, 2007].

Современный рынок предлагает огромный выбор игровых комплектов для обучения учащихся безопасному поведению. Насколько активно он используется? В ходе исследования выяснено, что учащиеся младших классов чаще всего играют в военные игровые комплекты (военная техника и оружие); в игрушки, имитирующие современные условия жизни (микроволновая печь, стиральная машинка и прочие бытовые приборы), в игры профессиональной направленности (доктор, продавец, хозяйка). Популярны конструкторы и развивающие игровые комплекты. Вне конкуренции электромобили, самокаты, скейтборды, роликовые коньки.

Дети предпочитают игрушки, позволяющие активно осваивать окружающий мир и наиболее яркие социальные роли [Рязанцев, 2007], что естественно для данного возраста. Отсюда объективная возможность и целесообразность управления игровой деятельностью в направлении формирования навыков безопасного поведения.

Родители предпочитают играть с младшими школьниками в «монополию», лото, домино, настольный хоккей и футбол. Обучающие же игровые комплекты по безопасности применяются редко. Настольные игры по правилам дорожного движения используют только 4 % (из 1448 родителей). В результате исследования мы выяснили, что игровые комплекты по ОБЖ не применяются потому, что большинство родителей слабо в них ориентируется.

Обязательное условие социализации – общение и совместная деятельность ребенка со сверстниками. Каждый микроколлектив – это сложное переплетение межличностных отношений, но каким бы своеобразием он не отличался, в нем всегда проявляются стереотипы поведения, особенности норм и языка, присущего основным социальным группам [Шилова, 2002].

В микроколлективах проявляются утвержденные в обществе ценности, а общение со сверстниками занимает лишь 10 место во внеурочной деятельности современного учащегося. Родители осознают необходимость общения детей со сверстниками, но, учитывая повышенную криминальную ситуацию на улице, активно ищут новые нетрадиционные возможности социализации ребенка в коллективе. В результате наблюдается рост услуг в системе дополнительного образования, это спортивные секции, творческие мастерские, музыкальные, художественные школы и пр.

Прогулка в домашнем воспитании на шестом месте. Обеспокоенные безопасностью родители, специально выезжают за город или в парк и лишь иногда позволяют детям гулять во дворе самостоятельно. В интервью родители отмечали, что самостоятельно во дворе дети практически не играют.

Анкетирование и интервьюирование выявляют у учащихся начальных классов характеристики виктимного и агрессивного поведения, возникающие при от-

сутствии целенаправленного педагогического воздействия на формирование личности безопасного типа. Это: физические (нарушение здоровья, слабая выносливость, неразвитые скоростно-силовые качества и двигательные навыки); психофизиологические (эмоциональная неустойчивость, слабая сосредоточенность внимания, неуравновешенность, раздражительность, капризность, низкая скорость психических реакций); интеллектуальные (слаборазвитая память, рассеянность, неспособность к анализу и синтезу, низкая любознательность); личностно-волевые (недисциплинированность, пассивность, неспособность доводить начатое до конца, упрямство, эгоизм, пессимизм, нерешительность, несдержанность, внушаемость и управляемость, трусость, излишняя самоуверенность, низкий уровень эмпатии).

В результате теоретического анализа педагогических исследований и опытно-экспериментальной работы мы выявили следующие риски современной социализации, отрицательно влияющие на формирование безопасного поведения ребенка: искажение базовых понятий «опасно-безопасно», «хорошо-плохо»; формирование агрессивности и моделей агрессивного поведения; недостаточность качеств, обеспечивающих безопасное поведение в условиях повседневной жизнедеятельности; виктимизация (проявление характеристик жертвы, формирование модели поведения жертвы); виртуальная зависимость; социальное сиротство (формирование патологического ощущения одиночества из-за неполноценного общения с родителями и родственниками).

Следовательно, развитие личности ребенка должно быть обеспечено педагогическим регулированием, корректирующим каналы современной социализации и обеспечивающим адекватное противодействие рискам современной социализации.

Педагогическая проблема безопасности ребенка заключается в создании условий целенаправленного формирования личности безопасного типа, исходя из особенностей каналов и рисков современной социализации и учета объективных физических, психических, интеллектуальных и личностно-волевых характеристик.

### ***Библиографический список***

1. Емчура Т. Современная молодежь и каналы ее социализации: социальные риски и проблемы социализации молодежи как процессы выживания человечества // Вестник Московского университета. Сер. 18. Социология и политология. 2006. № 3. С. 135–140.
2. Марков Б.В. Проблема человека в эпоху масс-медиа // Перспективы человека в глобализирующемся мире / под ред. В.В. Парцвания. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. С. 62–84.
3. Никандров Н.Д. Воспитание и социализация в современной России: риски и возможности [Электронный ресурс] // Журнал «Национальная безопасность» / Медианортал о безопасности «Хранитель». – Электрон. журн. 02 октября, 2007. URL: [http://www.psj.ru/saver\\_national/detail.php?ID=7180](http://www.psj.ru/saver_national/detail.php?ID=7180) (загл. с домашней страницы Интернета).
4. Рязанцев И.П., Вартанян Г.К., Трофимов С.В., Лобанова О.В. Социализация в сети Интернет как источник агрессивного поведения [Электронный ресурс] // Интернет: агрессия и толерантность [Сайт] – Электрон. журн. 2007 г. URL: <http://tolerance.mubi.ru/base/Rjzancev.htm> (загл. с домашней страницы Интернета).
5. Смелзер Н.Д. Социология // Социологические исследования. 1992. № 4. С. 79–91.

6. Шилова М.И. Проблемы образования, социализации и становления характера нового поколения российских граждан // Образование и социализация личности в современном обществе: сб. науч. ст. Красноярск: РИО КГПУ, 2002. 202 с.
7. Maccoby E. The two sexes: growing up apart, coming together. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press, 1998. 376 p.
8. Darschin W. Tendenzen im Zuschauer-verhalten // Media Perspektiven. 1999. № 4. P. 153–155.
9. Ward S. The Predictive Validity and Accuracy of a Screening Test for Language Delay and Auditory Perceptual Disorder // European Journal of Disorders of Communication. 1992. № 27. P. 55–72.



## МОДЕЛИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРА – БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

*Бакалавр – будущий учитель математики, цели математической подготовки, модель математической компетенции.*

Основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, свободно владеющего своей профессией, готового к постоянному профессиональному росту. Эта цель определена в основных документах по модернизации отечественного образования и конкретизирована в новых образовательных стандартах для каждого направления подготовки бакалавров и магистров. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки «Педагогическое образование» (степень: бакалавр) эта цель уточнена требованиями к результатам освоения основных образовательных программ (ООП) бакалавриата, представленными общекультурными и профессиональными компетенциями [4, 2010]. Анализ определенного в стандарте состава профессиональных компетенций бакалавра в области педагогической деятельности показал отсутствие профильной специфики в описании этих компетенций. Для бакалавра – будущего учителя-предметника эта специфика определяется особенностями предмета, его местом и ролью в современном образовании школьников. Невозможно оценить профессиональную компетентность учителя-предметника, не охарактеризовав его предметную (профильную) компетентность. В этой связи исследование дидактических и методических аспектов профильной составляющей профессиональной компетенции будущего учителя является весьма актуальным. Для разработки профильной составляющей ООП (Профессиональный цикл, вариативная часть) [4, 2010] необходимо иметь научно обоснованную структурную модель предметной компетенции бакалавра-учителя как составляющей его профессиональной компетенции.

Цель статьи состоит в определении концептуальной основы моделирования предметной компетенции будущего учителя и разработке структурной модели математической компетенции бакалавра – будущего учителя математики как составляющей его профессиональной компетенции.

К настоящему времени математическая компетентность будущего учителя в большей степени изучена с общих психолого-педагогических позиций, на основании которых выделены ее общеструктурные компоненты: когнитивный, прагматический, мотивационно-ценностный и рефлексивный (Зимняя, Хуторской, Ходырева; Стефанова и др.), и почти не изучены методические аспекты ее формирования. В основе решения методических проблем обучения лежат грамотно сформулированные цели как необходимое условие достаточно точной диагностики его результатов. В этой связи цели математической подготовки будущего учителя должны быть сформулированы так, чтобы их можно было трансформировать в диагностическую структурную модель математической компетенции бакалавра – будущего учителя математики.

Выделим основные принципы определения целей математической подготовки бакалавра – будущего учителя математики.

*1. Соответствие задачам профессиональной деятельности бакалавра.* Рассматривая математическую компетентность бакалавра как составляющую его профессиональной компетентности, логично в решении вопросов формулирования целей их математической подготовки отнести к задачам профессиональной деятельности бакалавра, указанным в стандарте. Среди задач в области педагогической деятельности бакалавра наиболее актуальными для исследуемого нами вопроса являются: изучение возможностей, потребностей и достижений учащихся в области образования и проектирование на основе полученных результатов индивидуальных маршрутов обучения, воспитания, развития; организация обучения и воспитания с использованием технологий, отражающих специфику предметной области; использование возможностей образовательной среды для обеспечения качества образования, в том числе с использованием информационных технологий [4, 2010]. Эти задачи профессиональной деятельности бакалавра указывают на необходимость владения учителем математики не только математическими знаниями, позволяющими организовать дифференцированное обучение математике, но и специальными технологиями обучения математике, в том числе и информационными. Такие требования соответствующим образом должны быть отражены в структуре математической компетенции бакалавра – будущего учителя математики.

*2. Соответствие требованиям к результатам общекультурной подготовки бакалавра.* Общекультурная подготовка будущего учителя реализуется в рамках целостной образовательной среды, в том числе и в процессе его математической подготовки. В стандарте требования к общекультурной подготовке бакалавра – будущего учителя представлены комплексом общекультурных компетенций. Анализ их состава показал, что уровень сформированности большинства из них у учителя математики во многом будет определяться его математической компетенцией. Поэтому в целях математической подготовки бакалавра – будущего учителя математики эти требования к общекультурной подготовке должны быть спроектированы на специфику предмета математики и соответствующим образом отражены в структурной модели его математической компетенции.

*3. Соответствие требованиям к результатам общепрофессиональной подготовки бакалавра.* Требования к результатам общепрофессиональной подготовки бакалавра представлены комплексом его общепрофессиональных компетенций. Среди них: владеет основами речевой профессиональной культуры; способен к подготовке и редактированию текстов профессионального содержания и др. Для учителя математики владение основами речевой профессиональной культуры предполагает обязательное владение математической речью, а редактирование текстов профессионального содержания – редактирование математических текстов. Уже эти компетенции указывают на опосредованность целей математической и общепрофессиональной подготовки бакалавра, которые соответствующим образом выражаются в содержательной структуре математической компетенции будущего учителя математики.

*4. Соответствие государственному стандарту школьного образования.* В настоящее время общеобразовательная школа работает на основе стандартов, принятых в 2004 г. Новые стандарты общеобразовательной школы находятся в стадии разработки, их поэтапное внедрение планируется реализовать к 2020 г.

[5, 2010]. Объективная реальность такова, что в ближайшие годы выпускник педагогического вуза должен быть готов к реализации обоих стандартов. В действующих стандартах общеобразовательной школы определены требования к овладению учащимися следующими видами деятельности:

- общие учебные умения, навыки и способы деятельности (использование элементов причинно-следственного и структурно-функционального анализа; самостоятельный выбор критериев для сравнения, сопоставления, оценки и классификации; участие в организации и проведении учебно-исследовательской работы; создание собственных произведений, идеальных и реальных объектов, процессов, явлений и др.);
- информационно-коммуникативная деятельность (поиск и извлечение необходимой информации из источника, созданной в различных знаковых системах; критическое оценивание полученной информации и перевод ее из одной знаковой системы в другую; умение развернуто обосновывать суждения, давать определения, приводить доказательства и др.);
- рефлексивная деятельность (объективное оценивание своих учебных достижений; владение навыками организации и участия в коллективной деятельности; осуществление осознанного выбора путей продолжения образования или будущей профессиональной деятельности и др.) [Зимняя, 2004].

Анализ состава приведенных действий и особенности предмета школьного курса математики показывает, что эти действия могут успешно осваиваться учащимися в процессе их математической подготовки. Выпускник педагогического вуза должен осознавать необходимость целенаправленного формирования таких групп действий у учащихся средствами математики и быть готовым к его реализации. В этом проявляется специфика математической компетентности учителя математики.

Кроме требований к формированию общих видов деятельности, в стандарте общеобразовательной школы представлены стандарты по дисциплинам, в которых определены цели их изучения. В стандарте среднего общего образования по математике цели ее изучения сформулированы как:

- формирование представлений о математике как универсальном языке науки, средстве моделирования явлений и процессов, об идеях и методах математики;
- развитие логического мышления, пространственного воображения, алгоритмической культуры, критичности мышления на уровне, необходимом для будущей профессиональной деятельности, а также последующего обучения в высшей школе;
- овладение математическими знаниями и умениями, необходимыми в повседневной жизни, для изучения школьных естественнонаучных дисциплин на базовом уровне, для получения образования в областях, не требующих углубленной математической подготовки;
- воспитание средствами математики культуры личности, понимания значимости математики для научно-технического прогресса, отношения к математике как к части общечеловеческой культуры через знакомство с историей развития математики, эволюцией математических идей [Новые..., 2004].

Для реализации этих целей учитель математики должен не только обладать всеми качествами, на формирование которых направлены указанные выше цели, но и способами их освоения и формирования у учащихся. Последнее и определяет специфику математической компетенции бакалавра – будущего учителя

математики, что указывает на необходимость при моделировании рабочих (диагностических) целей математической подготовки бакалавра проецировать их как на цели изучения математики, так и на общие требования к уровню подготовки выпускников средней общеобразовательной школы.

Основываясь на сформулированных принципах, определим цели математической подготовки бакалавра педагогического направления – будущего учителя математики:

1) формирование системы фундаментальных математических знаний будущего учителя как теоретической и методологической основы школьного курса математики и готовности к научному обоснованию этого курса (понятий, их свойств, методов) и его структуры;

2) развитие представлений будущего учителя о математике как универсальном языке науки, средстве моделирования явлений и процессов, об идеях и методах математики и его способности развивать эти качества у учащихся средствами школьного курса математики;

3) развитие логического мышления, пространственного воображения, алгоритмической культуры, критичности мышления на уровне, необходимом для будущей профессиональной деятельности и способности развивать эти качества у учащихся средствами школьного курса математики;

4) формирование готовности студентов решать различные задачи прикладной, практической и социальной направленности на основе составления и анализа соответствующей математической модели и развитие их способности обучать этому школьников;

5) воспитание средствами математики культуры студентов, понимания значимости математики для научно-технического прогресса, отношения к математике как к части общечеловеческой культуры и развитие способности к воспитанию средствами школьного курса математики таких качеств учеников;

6) развитие исследовательской математической деятельности, творческого потенциала, креативности и способности будущего учителя развивать эти качества у учащихся средствами математики.

Анализ комплекса целей математической подготовки бакалавра – будущего учителя математики в принятой выше постановке относительно полноты представления всех общеструктурных компонентов компетенции (когнитивный, праксиологический и аксиологический) и специфики профессиональной компетенции учителя показал, что достижение комплекса этих целей обеспечит достаточный в настоящее время уровень сформированности математической компетенции бакалавра.

Сформулированные цели математической подготовки бакалавра – будущего учителя математики являются диагностическими по своей сути, они достаточно точно описывают требования к качеству математической подготовки студентов в формате компетентностного подхода к обучению. Поэтому их можно трансформировать в модель математической компетенции бакалавра – будущего учителя математики.

Определим основные принципы, которым необходимо следовать в разработке структурной модели математической компетенции бакалавра – будущего учителя математики как методического продукта, на основании которого будут создаваться все компоненты учебно-методического комплекса дисциплин: образовательные программы, учебные модульные программы, контрольно-измерительные материалы и др.

**Структурная модель математической компетенции бакалавра –  
будущего учителя математики**

Код компетенций	Характеристика компетенций
МК-1	Владеет базовыми математическими знаниями, основными методами доказательства и способен обучать этому учащихся
МК-2	Владеет методами решения базовых математических задач и умеет их использовать в типовой ситуации
МК-3	Готов решать межпредметные и практико-ориентированные задачи на основе использования известных базовых математических знаний и методов
МК-4	Владеет основными способами освоения математических знаний и способен обучить им учащихся
МК-5	Способен ввести и определить новое математическое понятие в соответствии с основными требованиями к их определению (полнота, непротиворечивость и др.)
МК-6	Умеет сформулировать математическую гипотезу в контексте изучаемых математических дисциплин, подтвердить ее или опровергнуть и способен научить этому учащихся
МК-7	Умеет построить (сконструировать) математический объект, удовлетворяющий заданным условиям, и способен научить этому учащихся
МК-8	Умеет решать исследовательские математические задачи на основе конструирования новых или реконструкции уже известных способов и приемов и способен научить этому учащихся
МК-9	Умеет построить математическую модель нематематической задачи, процесса, явления
МК-10	Готов использовать пакеты математических программ для решения математических задач
МК-11	Готов дать обоснованную оценку уровню научности ШКМ, основываясь на его изложении в школьных учебных пособиях
МК-12	Готов анализировать историю развития математических понятий ШКМ в социально-экономическом контексте эпохи и использовать это в профессиональной деятельности
МК-13	Умеет решать олимпиадные и конкурсные задачи по математике для всех возрастных категорий учащихся основной и старшей общеобразовательной школы (базовый уровень) и способен научить этому учащихся
МК-14	Способен разработать содержание математического кружка, факультатива и элективного курса для учащихся основной и старшей общеобразовательной школы (базовый уровень)
МК-15	Способен поставить (сформулировать) математическую исследовательскую задачу на базе ШКМ для учащихся основной и старшей общеобразовательной школы (базовый уровень)
МК-16	Готов использовать вероятностно-статистические методы для обработки результатов педагогического исследования, направленного на выявление динамики развития и воспитания учащихся
МК-17	Готов самостоятельно изучать научную, учебную и популярную математическую литературу и способен обучать этому учащихся
МК-18	Умеет корректно изложить и грамотно оформить математический текст, подготовить текст для публикации и способен научить этому учащихся
МК-19	Умеет подготовить устное сообщение и выступить с ним на кружке, семинаре, конференции и способен научить этому учащихся

1. Соответствие целям математической подготовки будущего учителя. Модель математической компетенции бакалавра должна полностью отражать все принятые цели его математической подготовки и сохранять преемственность в ключевых терминах.
2. Лаконичность и однозначность характеристик составляющих компетенций, чтобы одну из них нельзя было подменить другой компетенцией. Это очень важное требование для модели, на основе которой будет разрабатываться диагностический аппарат.
3. Соответствие ООП стандарта. Рассматривая предлагаемую модель как методический продукт, на основании которого будут разрабатываться учебно-методические комплексы, необходимо в характеристиках компетенций следовать подходу, принятому в ООП для педагогического направления, а именно характеризовать компетенции в терминах «способен», «готов», «умеет», «владеет». В структуре ООП бакалавриата каждой компетенции присвоены коды, поэтому каждая составляющая математической компетенции должна иметь свой код.

Сформулированные принципы легли в основу структурной модели математической компетенции бакалавра, которая представлена в таблице. Использованный подход к моделированию математической компетенции бакалавра – будущего учителя математики, основанный на комплексном анализе требований стандарта средней общеобразовательной школы к подготовке учеников, целей обучения их математике, перспектив развития школы до 2020 г. и ФГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование», позволил сформулировать комплекс актуальных целей математической подготовки бакалавра и разработать структурную модель его математической компетенции. Компетенции, представленные в модели, являются необходимой конкретизацией профессиональных компетенций в области педагогической деятельности, определенных в стандарте, для бакалавриата математического профиля.

Созданная модель имеет большое практическое значение. На ее основе можно разработать образовательные программы по математическим дисциплинам (математического профиля) в рамках структуры ООП.

### ***Библиографический список***

1. Анисимова Н.И., Стефанова Н.Л., Тряпицина А.П. и др. Структура профессиональной компетентности бакалавров и магистров образования в области гуманитарных технологий: метод. пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. 179 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., 2004.
3. Новые государственные стандарты школьного образования. М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2004. 446 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Педагогическое образование». Квалификация (степень): бакалавр. 2010 г.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования: актуальные вопросы введения (июль, 2010). URL: <http://Standart.edu.ru/doc.aspx?DocId=3312>.
6. Ходырева Н.Г. Становление математической компетентности будущего учителя при подготовке в педагогическом вузе. URL: <http://www.boritko.nm.ru/papens/subject3/hodireva.htm>.
7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе: сб. науч. трудов. М., 2002.

## СИРОТСТВО В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ И В КРАСНОЯРСКОМ КРАЕ: ФАКТОРЫ, СТРУКТУРА, ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ

*Сиротство, социальное сиротство, родительское попечение, факторы сиротства, динамика и структура социального сиротства.*

Статистика показывает, что Россия вышла на первое место по числу детей-сирот, приходящихся на каждые 10 тыс. детского населения. В понятийном аппарате проблемы сиротства сложилось несколько определений: «сирота», «социальный сирота», «ребенок, оставшийся без попечения родителей». Сходство этих понятий заключается в том, что все они характеризуют *статус* ребенка, оставшегося без кровной семьи и родительской заботы, отличие касается *причин*, по которым это произошло. Следует различать *сиротство*, характеризующее образ жизни детей вследствие смерти их биологических родителей, и *социальное сиротство*, обусловленное устранением родителей от обязанностей по отношению к своим детям. Отсюда следует и разграничение понятий: «ребенок-сирота» – лицо в возрасте до 18 лет, у которого умерли оба или единственный родитель; и «социальный сирота» – ребенок до 18 лет, имеющий биологических родителей, которые по каким-либо причинам не занимаются его воспитанием и не заботятся о нем. Термин «ребенок, оставшийся без попечения родителей» относится к широкому классу детей, оставшихся без заботы со стороны единственного или обоих родителей в связи с их лишением (ограничением) родительских прав; признанием родителей безвестно отсутствующими, недееспособными (ограниченно дееспособными); их нахождением в лечебных учреждениях; содержанием под стражей, подозреваемых и обвиняемых в совершении преступлений; отбыванием наказания в виде лишения свободы; уклонением родителей от воспитания детей или от защиты их прав и интересов; отказом родителей взять своих детей из медицинских и воспитательных учреждений и др. В зависимости от причин, по которым дети лишаются родительской заботы, выделяются основные категории детей-сирот: отказные дети; подкидыши; отобранные (изъятые) дети; подопечные (несовершеннолетние, оставшиеся без попечения родителей, переданные под опеку или попечительство). Описанные понятия закрепляют за ребенком статус сироты или социального сироты, они могут применяться к детям, чье сиротство официально установлено. Однако социальное сиротство существует и в скрытой (латентной) форме в виде беспризорности или безнадзорности, что имеет место при самоустранении родителей от обязанностей по содержанию и воспитанию своих детей. Другими словами, скрытое (латентное) сиротство – это фактическое отсутствие родительской заботы при сохранении формальных связей ребенка с родителями. Основанием, позволяющим рассматривать безнадзорность детей и подростков как скрытую форму социального сиротства, являются недостаточность родительского внимания, заботы, надзора и контроля за поведением и жизнью детей, отсутствие внутренней связи между родителями и детьми (отсутствие теплых родственных отношений, заботы и пр.) при формальном сохранении связи внешней (совместном проживании). Беспризорность можно рассматривать как

производную от безнадзорности в ее крайнем проявлении, но, в отличие от безнадзорности, она связана с разрывом семейных связей и отчуждением ребенка от семьи. В состоянии латентного сиротства находится еще одна категория детей, формально имеющих семью, но фактически проживающих на улице. Средой обитания таких детей и подростков, называемых «детьми улицы», является внеинституциональная сфера социума, на которую не распространяются общепринятые нормы и ценности [Селиванова, 2005, с. 12].

Социальный и психолого-педагогический аспекты проблемы сиротства кроются в социальной дезадаптации значительного числа выпускников интернатных учреждений, проявляющейся в уклонении от учебы и работы, ранней алкоголизации и наркотизации и т. д. Безнадзорные дети ведут кочевой образ жизни, не имеют постоянного места жительства, не занимаются социально одобряемой деятельностью, соответствующей их возрасту. Значительная часть беспризорников находятся в криминальном окружении, занимаются противоправными действиями.

В общей структуре сиротства в РФ социальное сиротство имеет больший удельный вес – 70–80 %. В Красноярском крае этот показатель достигает почти 90 % от общей численности детей, лишенных семьи; примерно 10 % составляют дети умерших родителей.

Целью данного исследования является выявление факторов, структуры и динамики социального сиротства в Красноярском крае и определение ключевых психолого-педагогических задач, обеспечивающих успешную социализацию детей, растущих вне семьи.

**Факторы социального сиротства.** Корни социального сиротства кроются в кризисных явлениях современной семьи, обусловленных рядом социально-экономических и нравственных процессов, происходящих в обществе. Кратко рассмотрим основные факторы изменения социального института семьи в РФ и в Красноярском крае, детерминирующие социальное сиротство. Условно их можно разделить на три группы.

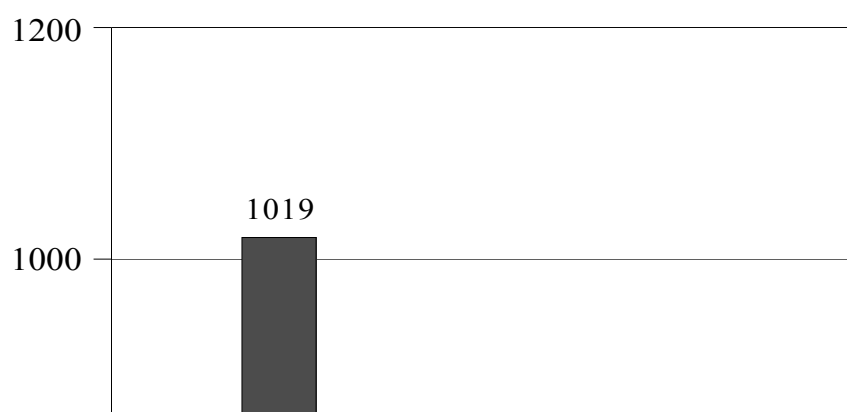
**К первой группе** можно отнести факторы, связанные с кризисом современной семьи, – рост числа разводов и количества неполных семей, изменение традиционной структуры семьи, снижение ценностного отношения к семье и брачным отношениям, изменение репродуктивного поведения несовершеннолетних и молодежи и др. В подтверждение приведем некоторые статистические данные: в РФ из четырех заключенных браков три распадается [Реан и др., 2002, с. 34]. в Красноярском крае разводом заканчивается каждый второй брак; в России вне зарегистрированного брака рождается каждый четвертый ребенок (примерно 300 тыс. детей), в Красноярском крае 38,8 тыс. семей из одиноких матерей, в которых воспитывается свыше 50 тыс. детей (каждый десятый ребенок) [Семья, дети..., 2007, с. 49].

**Вторая группа факторов социального сиротства** связана с ненадлежащим выполнением семейных функций вследствие снижения материального благосостояния огромного числа семей с детьми; алкоголизацией, наркотизацией и криминализацией родителей; прямым уклонением родителей от выполнения родительского долга вследствие асоциального образа их жизни; увеличением числа родителей, лишаемых родительских прав, и др. Согласно данным исследований ИСЭПН РАМ, половину населения России можно отнести к категории малоимущих граждан [Шипицына, 2003, с. 24], в Красноярском крае, по оперативным данным Министерства социальной защиты населения, в 2008 г. 66,7 % семей с детьми получали различные виды материальной помощи от государства.



Безусловно, было бы опрометчивым рассматривать недостаточную материальную обеспеченность семей как прямой источник социального сиротства, однако исследования показывают, что в таких семьях хуже, чем в обеспеченных, удовлетворяются базовые потребности детей в приобретении предметов домашнего обихода, жилье, лечении и пище, чаще не осуществляется должный надзор за их обучением и времяпровождением и др. Основным «поставщиком» социальных сирот являются дисфункциональные семьи, или семьи с нарушенным функционированием в сфере воспитания и социализации детей, к числу которых относятся семьи с родителями-алкоголиками, родителями, ведущими асоциальный образ жизни, судимыми и т.д. Крайнюю степень безответственности проявляют родители, бросившие своих детей на произвол судьбы. По оперативным данным Министерства социальной защиты, в Красноярском крае свыше пятисот детей покинуты родителями, находящимися в розыске (408 чел.). В 2008 г. число детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, составило 224 393 ребенка, что почти на треть больше по сравнению с предыдущим (в 2007 г. их было 172254). Из них 38 % детей в возрасте до 7 лет (86 219 чел.), 50,5 % в возрасте от 7 до 16 лет (113 305 чел.), 11,5 % (25 840 чел.) в возрасте от 8 до 16 лет. В Красноярском крае почти пять тысяч семей, условия жизнедеятельности которых представляют угрозу для воспитывающихся в них детей (свыше восьми тысяч детей и подростков Красноярского края находятся в социально опасном положении).

На рис. приведены структурированные данные о причинах постановки на учет несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении в 2008 г. Однако полноту данных о количестве безнадзорных, бродяжничающих, употребляющих алкоголь и наркотики, а также совершивших административно и уголовно наказуемые правонарушения можно подвергнуть сомнению, так как они отражают лишь *число выявленных и поставленных на учет*. Настоящие масштабы социально опасного положения детей и подростков можно установить с учетом их *латентного* состояния, примерно соотносящегося с официально регистрируемым как 10:1.



*Рис. Данные о несовершеннолетних жителях Красноярского края, находящихся в социально опасном положении (СОП), поставленных на учет в комиссиях по делам несовершеннолетних и защите их прав в 2008 г.*

**По вертикали** количество несовершеннолетних (чел.); **по горизонтали**: 1 – беспризорные; 2 – безнадзорные; 3 – бродяжничающие; 4 – употребляющие нар-

котические средства; 5 – употребляющие алкоголь; 6 – совершившие административно наказуемые правонарушения; 7 – совершившие административно наказуемые правонарушения до достижения возраста административной ответственности; 8 – совершившие общественно опасное деяние; 9 – осужденные условно.

**Третья группа факторов социального сиротства** связана с ухудшением психологического здоровья семьи, включающего: психическое здоровье ее членов, сходство семейных ценностей, функционально-ролевую согласованность, социально-ролевую адекватность поведения, эмоциональную удовлетворенность, адаптивность в микросоциальных отношениях и др. Ухудшение психического здоровья населения России можно считать установленным фактом. А.А. Реан приводит ошеломляющие цифры эпидемиологических исследований, проведенных в последние годы НЦПЗ РАМН, он говорит, что примерно у 1/3 населения России (52,5 млн. человек) имеются психические расстройства различной степени – от самых тяжелых до минимально выраженных. Среди них 8,7 млн. чел. имеют тяжелые психические расстройства, но не наблюдаются в психиатрических учреждениях; около 30 млн. чел. – лица с психическими расстройствами с меньшей тяжестью, в связи с чем они не обращаются в психиатрические учреждения; порядка 10 млн. чел. – лица с посттравматическим стрессовым расстройством [Реан, 2002, с. 36]. О психологическом неблагополучии семей Красноярского края свидетельствуют высокие показатели тревожности населения. Данные проведенного социологического опроса 1028 жителей городов и поселков края показали, что ощущение опасности для себя и своей семьи не испытывает только каждый четвертый житель (24,9 %). При этом 17,4 % респондентов полагают, что существует реальная опасность, а, по мнению 23,7 %, ощущается неопределенная опасность [Отчет по результатам..., 2007, с. 22].

Таким образом, социальное сиротство можно рассматривать как результат совокупного действия патогенных факторов различного характера, связанных в первую очередь с неудовлетворительным функционированием института семьи. Однако феномены сиротства и социального сиротства имеют и процессуальные характеристики, обусловленные тем, что лишение ребенка родительской заботы происходит как последовательность разворачивающихся во времени определенных стадий или этапов. Такой подход позволяет рассматривать явление социального сиротства не только как результат стечения неблагоприятных обстоятельств социальной ситуации развития ребенка, но и как жизненный процесс во всей полноте присущих ему характеристик и особенностей. Исследование социального сиротства как процесса позволяет выделить пять таких стадий:

– *ситуация до «осиротения»*. Качество жизни ребенка в этот период имеет широкий «разброс» индивидуальных характеристик – от полного благополучия в семье любящих родителей до длительного пребывания в ситуации домашних скандалов, пьяных драк, физического, психического или сексуального семейного насилия либо безнадзорности или беспризорности. Отметим, что данный период может и вообще отсутствовать в случаях отказа матери от ребенка в роддоме или тайном «подбрасывании» новорожденного. В России «отказными» ежегодно становятся около 1 % новорожденных, что составляет 12 % от общего числа сирот [Шипицына, 2003, с. 7];

– *этап лишения родительской заботы* – период жизни ребенка, обусловленный смертью родителей либо лишением их родительских прав, заключением в

следственный изолятор или лишением свободы по решению суда; а также безвестным отсутствием (родители, находящиеся в розыске). В Красноярском крае в 2006 г. 3 877, а в 2007 г. уже 4045 родителей не выполняли свои родительские обязанности [Семья, дети..., 2007, с. 89]. Число ежегодно выявляемых детей-сирот в Красноярском крае продолжает расти. Так, если в 1995 г. было выявлено 1694 ребенка, то к 2005 г. их втрое больше – 4439 чел.;

– *процесс усыновления или передачи ребенка на попечение (государства или родственников, а также иных лиц)*. В Красноярском крае большая часть осиротевших детей передается на попечение родственников или усыновляется (около 70 %), примерно треть детей передается в детские дома и другие учреждения интернатного типа. За последние 6 лет более чем вдвое выросло и число детей, находящихся под опекой – от 5 215 чел. в 1990 г. до 11 643 в 2006 г. Однако растет и число воспитанников детских домов. Так, если в 1990 г. в детских домах, детских домах-школах, школах-интернатах для детей-сирот, школах-интернатах общего типа и для детей с отклонениями в развитии находилось 13 870 чел., то в 2006 г. их численность увеличилась более чем на 1000 чел. и составила 14 997 чел. Анализ показывает устойчивую положительную динамику опеки и попечительства в отношении детей, оставшихся без попечения родителей в последние годы (свыше 3 тыс. детей воспитываются в семьях родственников, близких знакомых и посторонних людей, принявших на себя заботу о них на безвозмездных условиях). Однако наблюдается общая тенденция к снижению усыновления (удочерения) детей-сирот как российскими, так и зарубежными гражданами [Семья, дети..., 2007, с. 90];

– *этап жизни ребенка в статусе «сирота»*. Осиротевший ребенок либо усыновляется, либо передается на воспитание в семью или в интернатное учреждение. В первом случае он уже не считается сиротой, так как приобретает такие же права, как и биологические дети. Педагогических и психологических исследований, посвященных изучению проблем воспитания и социализации детей в приемных семьях, немного, нет и достоверных научных данных о результатах воспитания. Известно лишь, что часть усыновленных детей возвращается в интернатные учреждения (это явление получило название «возвратного» или повторного сиротства), иногда называются цифры от 50–70 %, достоверность которых ни подтвердить, ни опровергнуть невозможно ввиду отсутствия точных данных. Во втором случае ребенок не усыновляется, а воспитывается в замещающей семье (опекуном при этом является детский дом). Социальные и психолого-педагогические аспекты этой формы устройства ребенка изучены недостаточно и в настоящее время все больше привлекают внимание исследователей. В третьем случае ребенок до совершеннолетия живет в интернатном учреждении, где заботу о его обеспечении и образовании полностью берет на себя государство (институциональное воспитание). Последняя форма устройства, пожалуй, изучена в наибольшей степени и продолжает изучаться современными исследователями;

– *постинтернатный период жизни выпускника детского дома*. Это период жизни ребенка после выпуска из детского дома или интерната (как правило, после окончания 9 класса) и поступление в учебное заведение начального или среднего образования. В отдельных немногочисленных случаях ребенок живет в детском доме до окончания 11 классов и поступает в вуз. По окончании ребенком-сиротой воспитательного учреждения для него предусмотрена система социальных пособий и льгот для продолжения обучения, дальнейшего бытового и трудового

устройства. К сожалению, научных лонгитюдных исследований постинтернатного периода жизни выпускников детских домов, да и вообще детей-сирот, после их совершеннолетия крайне мало. Широкую известность получила часто цитируемая в работах о проблемах социального сиротства статистика (при этом называются различные ее источники), о том, что из 15 000 воспитанников, ежегодно выпускаемых из отечественных сиротских учреждений, в течение первого года в свободной жизни 1500 кончают жизнь самоубийством, 3 тысячи становятся бродягами, 5 тысяч попадают на скамью подсудимых [Рековская, 1998, с. 87–95].

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

- сиротство в РФ и в Красноярском крае обусловлено сложной совокупностью факторов, имеющих социальную и психолого-педагогическую природу и связанных с кризисом института семьи, ее дисфункциональностью, психологическим здоровьем. Наибольший «вклад» в рост сиротства осуществляется факторами, связанными с неудовлетворительным функционированием огромного количества семей – алкоголизацией, криминализацией, уклонением от выполнения родительских обязанностей и т. д.;
- сиротство существует в явной и скрытой формах с тенденцией роста латентной формы в виде безнадзорности и беспризорности;
- процессуальные характеристики социального сиротства образованы пятью его этапами: ситуацией до «осиротения», периодом лишения родительской заботы, этапами передачи на попечение и жизни в статусе сироты, постинтернатным периодом жизни. В педагогическом аспекте наименее изученными можно считать воспитание детей в приемных семьях (особенно усыновленных и удочеренных детей) и социализацию сирот после выпуска из интернатного учреждения;
- основной задачей является интеграция внимания усилий общества, социальных наук и системы образования в снижении факторов социального сиротства, развитии института приемной семьи, повышении качества образования в учреждениях интернатного типа.

### *Библиографический список*

1. Отчет по результатам социологического исследования «Соблюдение прав детей в семье». Красноярск, 2007.
2. Реан А.А., Дандарова Ж.К., Прокофьева В.А. Социальное сиротство в современной России: аналитический доклад / под ред. А.А. Реан. М., 2002.
3. Рековская И.Ф. Положение детей в Российской Федерации и социальные проблемы сиротства // Социальные и гуманитарные науки. 1998. № 2. С. 87–95. (Социология).
4. Селиванова О.А. Психолого-педагогическая реадаптация безнадзорных подростков в условиях открытого социума: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2005.
5. Семья, дети и демографическая ситуация в Красноярском крае: сб. аналитических материалов к заседанию Совета. Красноярск: Платина, 2007.
6. Шипицына Л.М. Дети социального риска и их воспитание. СПб.: Речь, 2003.

## **ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ СПРИНТЕРСКОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ**

*Эффективные средства, физическое состояние, физическая работоспособность, спринтерская специализация, электрокардиограмма.*

Физическое воспитание в вузе – неотъемлемая часть учебно-воспитательного процесса. В системе физического воспитания легкая атлетика как учебная дисциплина занимает одно из ведущих мест в процессе подготовки специалистов в вузе [Виленский, 1999, с. 2]. Известно, что студенты, занимающиеся профессионально легкой атлетикой, отличаются высоким уровнем разносторонней физической подготовки. Овладевая необходимыми двигательными умениями и навыками, они снижают негативное влияние недостатка двигательной активности [Акчурина, 1996].

В настоящее время в развитии легкой атлетики накоплен достаточно обширный экспериментальный материал, который обуславливает возможность более основательной и детальной разработки этой актуальной проблемы. Систематические занятия легкоатлетическими упражнениями развивают силу, быстроту, выносливость и другие качества, необходимые человеку в повседневной жизни, хорошо формируют комплекс двигательных навыков [Гагуа, 2001].

Проблемность физического воспитания студентов заключается в том, что абитуриенты имеют низкий уровень физической подготовленности и одной из задач в вузе является совершенствование всех сторон физической подготовки студентов на основе тренировочной работы по легкой атлетике. Исследование заявленной проблемы осуществлялось в рамках диссертационной работы, выполненной в соответствии с планом научно-исследовательских работ АГТА на период 2006–2010 гг.

Цель нашего исследования – изучение развития физических качеств у студентов на основе применения различных форм и методов беговых упражнений, а также продолжение выполнения мышечных нагрузок и их дозирование на занятиях с применением метода электрокардиографии. Научная новизна заключается в том, что впервые рассмотрена эффективность учебно-тренировочных занятий путем спринтерской специализации и применения электрокардиографии по классификации А.И. Завьялова в качестве педагогического метода.

Педагогический процесс спортивной тренировки связан с деятельностью организма в условиях очень интенсивной мышечной работы. У здорового студента основным лимитирующим фактором успешного выполнения работы при хорошем мышечном развитии является сердечная деятельность. В нашем исследовании мы применили для студентов самый популярный и распространенный метод исследования сердца – электрокардиографию по классификации Завьялова [Завьялов, 1985], который способствует развитию высокой работоспособности студентов при интенсивных занятиях, правильной дозированной нагрузке при выполнении физических упражнений, исключая нарушения здоровья.

Анализ литературы позволяет констатировать, что, наряду с высоким интересом студентов к спорту как к зрелищу, массовость приобщения их к практичес-

ким занятиям недостаточна. Занятия бегом в молодежной среде, их популярность также невысоки. Основной в числе причин многие студенты считают отсутствие интереса к занятиям по легкой атлетике, особенно в спринтерской специализации, однообразии на таких занятиях и низкий результат не заинтересовывают студентов [Акчурин, 1996].

Исследование проводилось поэтапно с 2006 по 2010 учебный год на базе Ангарской государственной технической академии со студентами I курса. В основном исследовании осуществлялся педагогический эксперимент. Были созданы 2 группы: контрольная, состоящая из 30 студентов, и экспериментальная – 25 студентов. Обе группы занимались по одной разработанной нами программе физического воспитания студентов на основе спринтерской тренировки. Занятия в экспериментальной группе отличались от контрольной тем, что в ней применялся метод ЭКГ-контроля на каждом занятии для достижения максимального тренировочного эффекта. В контрольной группе использовались общепринятые педагогические методы контроля.

В задачу исследования входили определение исходного физического состояния студентов контрольной и экспериментальной групп, динамика физических показателей по спринтерской специализации, а также контроль у студентов по изменению электрокардиограммы при мышечной работе в учебно-тренировочном процессе. На основе контроля по ЭКГ в экспериментальной группе каждый студент получал высокий тренировочный эффект в зависимости от конкретной индивидуальной подготовки: более слабые студенты тренировочную работу заканчивали раньше, средние – позже, сильные студенты – по достижении максимального тренировочного эффекта.

Программа занятий состояла из 2-х ведущих циклов: осенне-зимнего, который проводился в первом семестре, и весенне-летнего, который проводился во втором семестре. У контрольной и экспериментальной групп недельный цикл тренировок состоял из 3-х занятий, 2 занятия по 2 часа в учебное время и 1 дополнительное занятие. Нагрузка за год составляла 204 часа. Для обеих групп проводились контрольные тестирования: 50 м схода, 100 м схода, 200 м схода, кросс 1000 м, прыжок в длину с места, тройной прыжок с места, приседание с грифом на полной ступне за 15 с, прыжок вверх через гимнастическую палку за 15 с. По общепринятой методике исследовали антропометрические данные, пробу Генчи (максимальная задержка на выдохе), пробу Штанге (максимальная задержка на вдохе), для характеристики состояния сердечно-сосудистой системы исследовали частоту пульса в покое, при стандартных нагрузках и восстановлении после них, шестимоментную функциональную пробу сердечно-сосудистой системы, систолическое и диастолическое артериальное давление, ЖЕЛ, Теппинг-тест для скоростных качеств – приседание за 10 секунд, ЭКГ при физических нагрузках и в покое по классификации А.И. Завьялова.

Полученные нами данные свидетельствуют, что показатели скоростной работы после эксперимента увеличились по всем проведенным контрольным тестам в экспериментальной группе.

Результаты контрольной и экспериментальной групп в беге на 50 м представлены в таблице. В обеих группах результаты улучшились, но в экспериментальной группе улучшились достоверно больше ( $p < 0,01$ ), чем в контрольной.

Таблица

**Результаты в экспериментальной и контрольной группах  
в беге 50 м схода, 100 м схода, 200 м схода и прыжках в длину с места  
до и после эксперимента**

Группы	Исходные	Достоверность различий	После завершения эксперимента
50 м схода			
Экспериментальная	6,22 ± 0,05	p < 0,001	5,74 ± 0,06
Различия	Недостоверны		p < 0,01
Контрольная	6,21 ± 0,04	p < 0,05	6,19 ± 0,04
100 м схода			
Экспериментальная	12,06 ± 0,04	p < 0,001	11,66 ± 0,04
Различия	Недостоверны		p < 0,05
Контрольная	12,49 ± 0,04	p < 0,01	11,98 ± 0,02
200 м схода			
Экспериментальная	25,89 ± 0,04	p < 0,001	23,60 ± 0,05
Различия	Недостоверны		p < 0,05
Контрольная	24,31 ± 0,06	p < 0,05	24,13 ± 0,05
Прыжок в длину с места			
Экспериментальная	2,29 ± 0,01	p < 0,001	2,57 ± 0,01
Различия	Недостоверны		p < 0,05
Контрольная	2,22 ± 0,03	p < 0,001	2,40 ± 0,03

Показатели в беге на 100 м схода также свидетельствуют о достоверной разнице результатов. В обеих группах результаты улучшились ( $p < 0,001$  и  $p < 0,01$ ), но в экспериментальной группе улучшились больше ( $p < 0,05$ ), чем в контрольной.

В беге на 200 м схода в начале эксперимента результаты практически были одинаковыми, а после эксперимента в экспериментальной группе результаты стали достоверно лучше ( $p < 0,05$ ), чем в контрольной.

Все виды прыжков относятся к динамическим упражнениям максимальной мощности, где нужны мощная «взрывная» сила и максимальное проявление скоростно-силовых способностей. Экспериментальная группа по сравнению с контрольной улучшила свои показатели во всех видах прыжков. Результаты после эксперимента в экспериментальной группе достоверно ( $p < 0,05$ ) лучше, чем в контрольной.

Нами были сделаны следующие выводы. Недостаточность скоростной подготовленности у большинства студентов диктует необходимость решения вопроса об эффективности физического воспитания. Одним из главных критериев педагогического эксперимента является рост спортивных результатов, показанных испытуемыми на протяжении всего эксперимента, которые позволили определить основную направленность подготовки спринтерской специализации. Сравнительный анализ полученных данных говорит о высокой эффективности занятий под контролем по электрокардиограмме по методике А.И. Завьялова.

***Библиографический список***

1. Акчурин Б.Г. Проблемы организации деятельности высшей школы по формированию физического здоровья студентов / дис. ... канд. пед. наук. Уфа, 1996. 132 с.
2. Виленский М.Я. Студент как субъект физической культуры // Теория и практика физической культуры. 1999. № 10. С. 2–5.
3. Гагуа Е.Д. Тренировка спринтера. М.:Терра-спорт: Олимпия PRESS, 2001. 72 с.
4. Завьялов А.И. Классификация изменений электрокардиограммы при мышечной нагрузке у здорового человека // Физиология человека. 1985. № 2. Т. 2. С. 201–207.



---

# ПСИХОЛОГИЯ

---

*Л.Н. Дроздова, И.П. Дьячук, В.С. Кудрявцев*

## **ДИАГНОСТИКА ДИНАМИЧЕСКИХ ПАРАМЕТРОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО КОНСТРУИРОВАНИЮ ЗВУКОВЫХ ОБЪЕКТОВ**

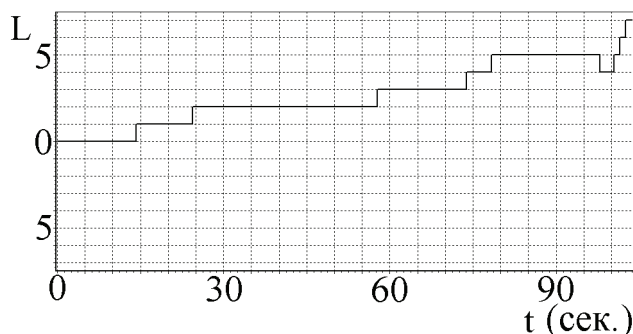
*Управление, диагностика, учебная деятельность, звуковой объект, базовые когнитивные функции мозга.*

Проблема диагностики не только результатов, но и процесса научения решению задач никогда не теряла своей актуальности. Когда речь идет о научении, то имеется в виду самостоятельная учебная деятельность обучающегося. Научение решению проблем всегда связано с освоением той или иной деятельности. Решение математических задач требует умения осуществлять алгоритмическую деятельность и соответствующий уровень развития алгоритмического мышления [Дьячук и др., 2008]. При конструировании пространственных объектов у обучающегося развивается функция пространственного воображения и зрительного синтеза [Дроздова и др., 2009]. Проблемы научению письменной речи обусловлены особенностями функционирования второй сигнальной системы обучающегося, которые отражаются в вербальной деятельности или письменной речи [Дьячук, Солодовников, 2008]. Особый интерес представляют научение и диагностика учебной деятельности по конструированию звуковых или музыкальных объектов. В настоящей работе описана система управления учебной деятельностью на основе автоматического регулирования информации о расстоянии до цели, а также рассмотрена диагностика динамических параметров процесса конструирования музыкальных объектов из фрагментов.

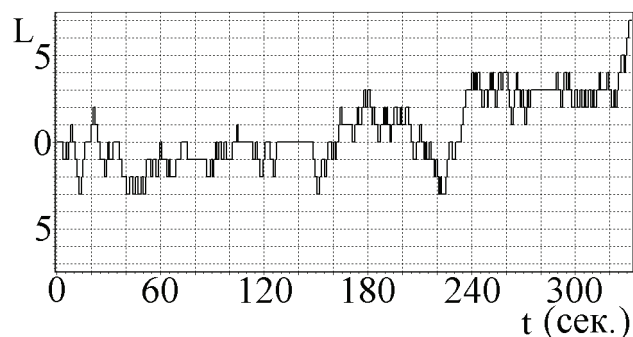
Компьютерные системы управления поиском решения задач разработаны на основе автоматического регулятора информации о расстоянии до цели и получили название системы «Tr@cK». Они реализуют биологическую обратную связь (БОС) со структурами мозга, ответственными за различение текущего и целевого состояний задачи [Дроздова, Дьячук 2009]. БОС представлена в виде отображения на мониторе информации о расстоянии до цели (информационное управление) и в виде системы датчиков 10 уровней, отображающих значение целевой функции обучающегося или коэффициента обратной связи между обучающимся и управляющим центром.

На основе информации о расстоянии до цели обучающийся осуществляет саморегуляцию деятельности, принимая решения о выполнении тех или иных дей-

ствий. На рис. 1 приведены графики зависимости  $L(t)$ , полученные при обработке данных протоколов функционирования системы автоматического регулирования информации о расстоянии до цели в процессе научения решению задач обучающимися.



а



б

Рис. 1. График зависимости «расстояния до цели»  $L$  от времени  $t$ :  
а – обучающийся № 1; б – обучающийся № 2

Независимо от выбора стратегии поиска решения задачи автоматическое регулирование информации о расстоянии до цели позволяет обучающимся достигнуть целевое состояние задачи. Так, на рис. 1а приведена траектория действий обучающегося № 1, который поиск решения задач осуществлял в уме. Действия и операции им производятся с мысленными моделями задачи. Опора на внутренний план предполагает, что обучающийся № 1 не нуждается в реакции (подкреплении) среды. На рис. 1б приведена траектория деятельности обучающегося № 2, который в качестве стратегии поиска решения задач использовал метод проб и ошибок. Предполагается, что обучающийся в своей деятельности опирается на сигналы среды, то есть нуждается во внешнем подкреплении своей деятельности.

В работе [Дьячук и др., 2009] показано, что решить проблему организации БОС возможно только на основе использования систем ИИ, в которых поиск решения задач состоит в нахождении алгоритма и написании соответствующей программы поиска допустимого пути в пространстве состояний из начального в целевое состояние. Встает вопрос: как использовать этот подход для организации процесса поиска решения задач не искусственного, а естественного разума? Возможности информационных технологий позволяют отобразить пространство состояний задачи в виде множества ситуаций и задать функцию определения приемника [Рассел, 2006] системой кнопок-действий. Нажатие кнопки соответствует

тому или иному действию, которое переводит задачу из текущей ситуации в следующую. Последовательность действий рассматривается как путь, проходимый обучающимся в процессе поиска решения задачи. По мере научения путь приближается к оптимальному, т. е. его деятельность становится безошибочной.

Расстояние до цели  $L$ , измеряемое в количестве действий, является управляемым параметром поискового поведения обучающегося решению задач. Вывод на экран дисплея датчика «расстояние до цели» позволяет обучающимся корректировать поиск решения задачи, исправляя ошибочные действия до тех пор, пока не будет достигнута цель.

Второй датчик регулирует приближение деятельности обучающегося к оптимальной. Он выводит на экран монитора информацию о величине коэффициента обратной связи  $R$  между обучающимся и проблемной средой:

$$R^i = P_2^{i-1} P_d^{i-1}. \quad (1)$$

Здесь  $P_2^{i-1} = \frac{n_2^{i-1}}{n_0^{i-1}}$  – относительная частота неправильных действий обучающегося ( $n_2^{i-1}$  – число неправильных действий,  $n_0^{i-1}$  – общее число действий, совершенных обучающимся при решении  $i-1$  задачи),  $P_d^{i-1} = \frac{d^{i-1}}{n_0^{i-1}}$  – относительная частота включения датчика информации «расстоянии до цели» ( $d^{i-1}$  – число выводов датчика «расстояние до цели, при решении  $i-1$  задачи).

Для принятия решения о выводе датчика «расстояние до цели» система управления разыгрывает случайное число  $s$  в интервале от 0 до 1. Если выполняется неравенство  $s \geq 1 - 2P_2^{i-1}$ , то датчик выводит информацию о расстоянии до цели. В противном случае датчик не появляется. Информация о достигнутом значении коэффициента обратной связи  $R^i$  сообщается обучающемуся при выполнении очередного  $i$ -го задания при помощи датчика, состоящего из 10 дискретных уровней.

Коэффициент обратной связи  $R$  в процессе научения изменяется от 0.5 до 0. В начале процесса научения априори полагается, что относительная доля неправильных действий  $P_2^1 = \frac{n_2}{n_0} = 0.5$  ( $n_2$  – число неправильных действий,  $n_0$  – общее число действий, совершенных при выполнении задания). По мере научения относительная частота неправильных действий уменьшается до 0.

Таким образом, в системе автоматического управления деятельностью обучающегося параметрами управления являются относительная частота появления датчика информации о расстоянии до цели  $P_d^i$ ; коэффициент обратной связи  $R^i = P_2^{i-1} P_d^{i-1}$ . Кривая научения определяется коэффициентом обратной связи  $R^i$  в зависимости от номера задания или от времени научения. Если обозначить уровень научения  $I$ , то кривая научения определится формулой:

$$I(i) = 1 - R(i). \quad (2)$$

В результате функционирования системы автоматического регулирования учебных действий «Tr@сК» коэффициент обратной связи обучающегося с проб-

лемной средой достигает минимального значения (уровень научения  $I$  достигает максимума). В случае полного исключения ошибочных действий  $R = 0$ , а  $I = 1$ . Решения о выполнении тех или иных действий определяются только собственной системой управления обучающегося.

Задачи, решению которых должны научиться обучающиеся при прохождении заданий проблемной среды «Аудиальные пазлы», состоят в конструировании цельного музыкального произведения из разделенных фрагментов того же произведения.

Рабочее поле программы содержит окно отображения выбранного из списка фрагмента, кнопки пролистывания списка фрагментов. Также на поле находятся ячейки для выставления в них фрагментов. Кроме того, имеются кнопки прослушивания, обучающийся может прослушивать как отдельный фрагмент или оригинал произведения, так и набор фрагментов в установленном им порядке, он может остановить прослушивание в любой момент времени.

Система автоматического управления (САУ) включает в себя «Управляющее устройство + Обучающийся». Управляемой величиной данной системы является коэффициент обратной связи, который по мере научения стремится к нулю. САУ имеет информационное и мотивационное управление. Информационное управление представлено в виде датчика «расстояние до цели» и реализует биологическую обратную связь между психической (внутренней) и предметной (внешней) деятельностью.

Мотивационное управление реализовано в виде дискретной шкалы уровней от 1 до 10. Оно задает функцию ценности состояний обучающегося или коэффициент обратной связи. По мере исключения ошибочных действий уровень достижения или функция ценности состояния обучающегося увеличивается. Последний, 10 уровень соответствует безошибочному конструированию музыкального произведения из музыкальных пазлов.

Прослушивая фрагменты из списка с помощью кнопок пролистывания, обучающийся должен выбрать подходящий и установить его на рабочем поле в соответствующей ячейке. Задание считается выполненным, если в рабочей области сконструировано произведение правильным образом и, соответственно, нет свободных ячеек. Установленные фрагменты можно убирать с рабочего поля, например, если установка оказалась ошибочной.

Предлагаемая система автоматического управления деятельности по конструированию звуковых объектов является аудиальным аналогом САУ «Пространственные пазлы» [Дроздова и др., 2009].

Особенностью «Аудиальных пазлов» является то, что обучающийся, ориентируясь на датчик «расстояния до цели», использует визуальные органы чувств, а при изучении содержания фрагментов использует аудиальные органы чувств. Для того чтобы достичь конечного состояния, обучающемуся необходимо использовать содержание фрагментов. Таким образом, обучающемуся приходится переключать внимание с визуальных органов чувств на аудиальные, и наоборот, что существенно усложняет решение задачи (достижения цели).

Анализ динамики изменения количества ошибочных действий от задания к заданию (рис. 2) показывает, что число ошибок обучающегося № 1 резко уменьшается, в отличие от обучающегося № 2, у которого число ошибок не имеет тенденции уменьшения, а колеблется в некотором диапазоне.

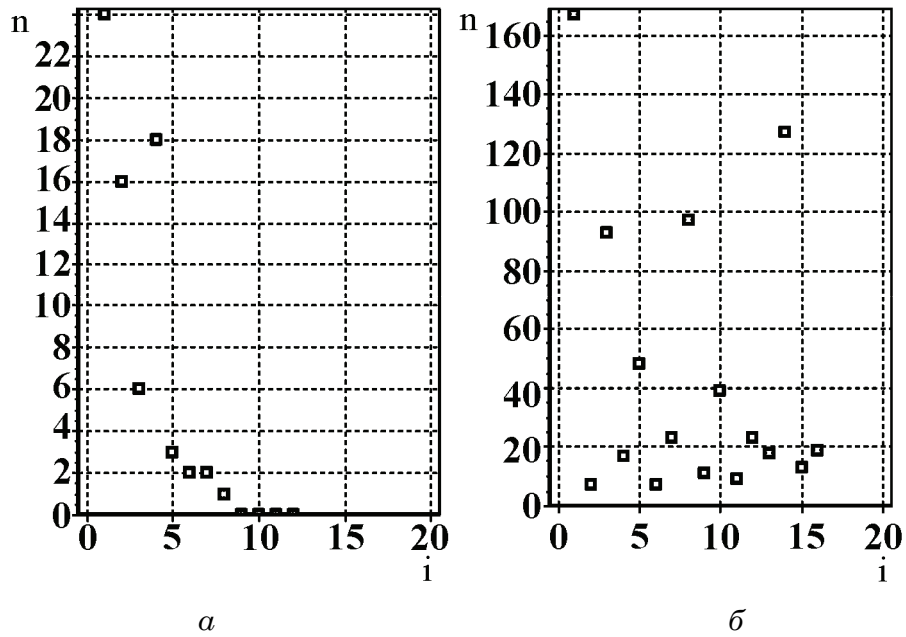


Рис. 2. График зависимости количества ошибочных действий  $n$  от номера

При анализе протоколов действий обучающихся № 1 и 2 можно сделать следующий вывод. Обучающийся № 1 прежде чем устанавливать пазлы на рабочее поле, длительное время их прослушивает и при установке совершает мало ошибочных действий.

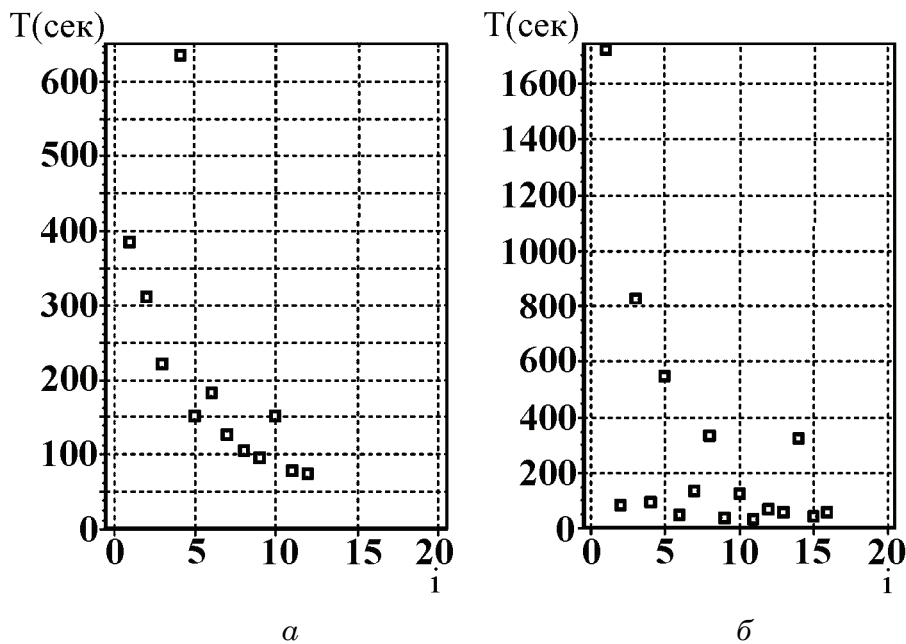


Рис. 3. Время выполнения заданий  $T$  как функция его номера  $i$ :  
 а – обучающийся № 1; б – обучающийся № 2

Обучающийся № 2 действует методом проб и ошибок, практически не пытаясь сконструировать звуковой объект в «уме». Можно предположить, что его характеризуют отсутствие «внутреннего» слуха и недостаток оперативной памяти. Сравнивая показатели времени, затраченного на выполнение каждого задания (рис. 3) видно, что у обучающегося № 1, уделяющего большое внимание прослу-

шиванию, время выполнения задания резко уменьшается, тогда как у обучающегося № 2 время выполнения каждого задания не имеет тенденции резкого уменьшения, а колеблется в некотором диапазоне. Представляет интерес сопоставление структуры деятельности обучающегося с состоянием развития его базовых когнитивных функций мозга (рис. 4).

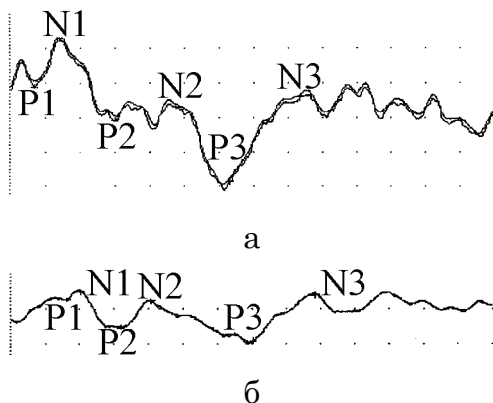


Рис. 4. Диаграммы обследования когнитивных вызванных потенциалов P300

К таким функциям относятся: распознавание, дифференцирование, направленное внимание, объем оперативной памяти и скорость обработки информации. На рис. 4 представлены диаграммы обследования когнитивных вызванных потенциалов P300 для обучающегося № 1 – а и обучающегося № 2 – б.

В результате проведенной в ходе исследования компьютерной диагностики и сопоставления с результатами психофизиологического обследования обучающихся методом когнитивных вызванных потенциалов P300 получено, что среди действующих методом проб и ошибок часто встречаются обучающиеся с нарушениями процессов опознания и дифференцировки, снижением объема оперативной памяти, направленного внимания и скорости обработки информации (обучающийся № 2). Как правило, у них наблюдается недостаточная специфическая обучаемость музыке (рис. 4б и 5б). У обучающихся, которые пытаются сконструировать музыкальное произведение в «уме», показатели БКФМ соответствуют норме (рис. 4а, 5а).

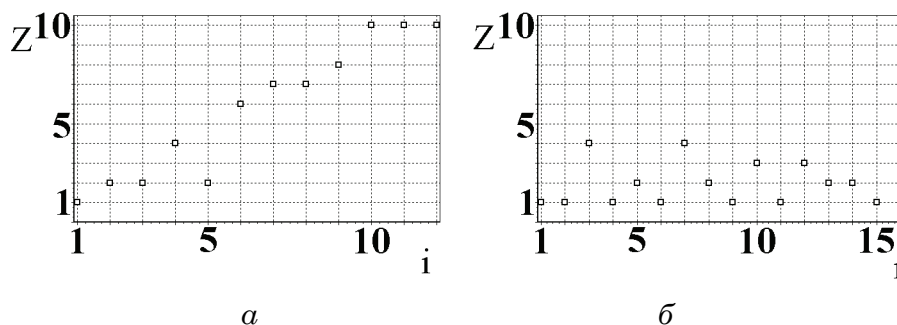


Рис. 5. График уровня самостоятельности обучающихся Z от номера выполняемого задания i, обучающихся № 1 – а и № 2 – б

Таким образом, системы автоматического регулирования учебной деятельностью «Tr@сК» позволяют получить данные об учебной деятельности обучающихся конструированию звуковых объектов. На основе анализа этих данных были выявлены три типа обучающихся.

Обучающиеся, активно использующие возможности прослушивания и пролистывания при выборе действия, что указывает на использование аудиальных органов чувств.

Обучающиеся, в незначительной степени использующие возможности прослушивания и пролистывания при выборе действия, что говорит о ригидности познавательного контроля.

Обучающиеся с недостаточной обучаемостью деятельности по конструированию музыкальных объектов.

### ***Библиографический список***

1. Дьячук П.П., Пустовалов Л.В, Суровцев В. М. Системы управления поиском алгоритмических задач // Системы управления и информационные технологии. 2008. 3.2. (33). С. 258–263.
2. Дьячук П. П., Солодовников А. В. Динамическая информационная система управления и диагностики учебной деятельности обучающихся синтаксису русского языка // Современное образование: вызовы времени – новые подходы: материалы межд. науч.-метод. конф. Томск, ТУСУР, 31 января – 1 февраля 2008. С. 139–140.
3. Дроздова Л.Н., Дьячук П.П., Дьячук И.П., Шадрин И. В. Компьютерная диагностика функции воображения и БКФМ // Педагогика развития: образовательные результаты, их измерение и оценка: материалы 15-й науч.-практ. конф. Красноярск: ИПК СФН, 2009. 268 с.
4. Дроздова Л.Н., Дьячук П. П. Способ организации биологической обратной связи с детектором ошибок мозга в процессе научения // Моделирование неравновесных систем-2009: материалы Всероссийского семинара. Красноярск, 9–11 октября 2009 г. ИВМ СО РАН, 2009 С. 80–82.
5. Рассел С., Норвиг П. Искусственный интеллект: современный подход: пер. с англ. М.: Изд. Дом «Вильямс», 2006. 1408 с.

## СООТНОШЕНИЕ ПСИХИЧЕСКИХ СТРУКТУР ПЕРЕЖИВАНИЯ ВРЕМЕНИ И ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Время, временная транспектива, психологический механизм, сознание, деятельность, стратегическая деятельность.*

Открыв в переживании нечто, что было обозначено как «время», человек неизменно обращается к данному понятию в попытках определить его. Базовое свойство бытия, время, начинает обсуждаться как объективная реальность, то, что существует вне и безотносительно человека. Изменение представления о материи приводит к выявлению новых свойств времени: длительность, последовательность, одновременность, обратимость, время абсолютно или имеет реляционную природу, есть одно время или существуют многие времена (А. Бергсон, Дж. Уитроу, Ю.Б. Молчанов, Я.Ф. Аскин и др.).

Данную традицию понимания времени изменил И. Кант, рассматривая его как мыслительную форму, которая определяет наше восприятие и понимание мира, но не является объективной характеристикой [Кант, 1994]. Это положило начало обсуждению времени как свойства сознания – того, что появляется в сознании при взаимодействии с окружающим миром, то есть как психического явления, феномена сознания.

Переживание времени и объективное время начали рассматриваться как две различные, не совпадающие друг с другом реальности, что фактически приводило к пониманию невозможности изучения особенностей существования времени в сознании человека через анализ времени как объекта, объективной реальности. Э. Гуссерлю принадлежит выделение феноменов сознания, связанных с переживанием дления, временности, и это становится основой анализа им осознания времени [Гуссерль, 1994]. Именно этот пласт рассмотрения времени позволяет выделить время как психологический объект, описать психологические образования, которые задают феномены временности в сознании. Несмотря на то что в феноменологической традиции психологии (Ф. Brentano, К. Штумпф, Т. Липпс) были выделены основные особенности воспринимания и переживания времени, большинство исследований ощущения и восприятия времени построено в рамках естественнонаучного познания, где время рассматривается безотносительно «сознательного измерения, одновременно воспроизводимым с физически случившемся» [Мамардашвили, 1984, с. 25]. Проблема состоит в том, что при обсуждении времени в сознании человека описываются такие представления о времени, семантические структуры этого понятия, которые, скорее восходят к языковым стереотипам представления времени как квазиобъекта, а не соотносятся с психическими актами сознания, возникающими как переживание времени.

Понимание переживания времени человеком возможно через переживание как таковое, которое возникает при обращенности сознания на «время», при интенциональной, психической активности, направленной на переживание времени в тех формах, которые определяются этими интенциональными актами. Вре-



мя появляется в сознании в определенных ситуациях, когда возникает необходимость выделения того, что оформляется во «времени», и это появление связано с различными психическими переживаниями (в понимании Э. Гуссерля), в которых «время» и является человеку, поскольку оно им как-либо осознается, «схватывается», оформляется. В процессе жизнедеятельности у человека появляется своего рода орган чувства времени, «чувствилище» (М. Мамардашвили) времени. В сознании, таким образом, можно выделить формообразующее начало, которое оформляет ощущения, переживания невидимой реальности – времени. Этим началом является специфическая временная структура (наиболее подходящий термин, описывающий ее особенности, структуры, – «гештальт»), являющаяся условием познания мира, представленности явлений в сознании и задающая то, что воспринимается как целостное единство в специфическом содержании времени.

В качестве такой временной структуры (временного гештальта) мы выделяем временную транспективу – психологический механизм, определяющий чувство времени и способы структурирования человеком времени жизни, активности. Временная транспектива как гештальт задает и единую представленность времени в сознании и то, в каких ситуациях возникает переживание времени. Человек находится как бы внутри такой временной структуры, которая организует акты согласования различных ритмов и циклов, динамических особенностей процессов, втянутых в «пространство активности» (К. Абульханова), мгновенной фиксации события, организованного по типу данной структуры.

Данная структура оформляет переживания времени в определенных ситуациях, при обращенности сознания на то, что задает необходимость временности, дления, например, при субъективной оценке длительности интервалов разной насыщенности, разнообразия, новизны опыта и в различных возрастах [Джеймс, 1991], при восприятии музыкального произведения, как это показал К. Штумпф (Цит. по: [Саусгад, 2008]), восприятию актов человеческой речи как репрезентантов психических, интенциональных состояний [Маланчук, 2010]. Возникает необходимость выделения объектов, которые задают необходимость временной организации сознания, самоопределения относительно времени. Феномены дления, сжатия, растяжения, инверсии времени появляются только при условии социальности, существовании иного, противостоящего личностному. Безотносительно этих временных объектов (Э. Гуссерль) мы уходим от сознавания времени в различные способы помысливания о времени посредством языка, культуры, науки, искусства.

В качестве одного из таких «временных объектов» мы выделяем деятельность. Целеполагание и проектирование деятельности предполагают задание некоторого контекста, который определяет каждый отдельный акт, действие в структуре целостной организации деятельности. Появляется своеобразная система действий, мотивов, ресурсов, средств, механизмов, которая, несмотря на то что постоянно изменяется, задает общую временную границу, ощущение необходимой в данный момент активности, последовательность. Деятельность есть длящийся процесс, который должен быть схвачен как единый и удерживаться как целостный при реализации последовательности действий. Для разворачивания деятельности, таким образом, необходимы особые психологические структуры. В своей эмпирической работе мы хотели проверить, насколько структуры осуществления деятельности связаны со структурами психологического времени.

С целью изучения форм организации времени и феноменов временности мы обратились к стратегической деятельности, где, как мы полагаем, объектом является сама деятельность и где необходимо решение задачи на согласование различных времен, субъективного и объективного, переживание своевременности. Обращение к данному виду деятельности связано с необходимостью субъекта деятельности преодолевать желание использовать средства, приносящие успех в прошлом, каждый раз строить иное представление о потенциально и актуально возможном и необходимом.

Для выявления соотношения временной транспективы и психологических структур стратегической деятельности нами была организована процедура исследования, включающая «Шкалы переживания времени» [Головаха, Кроник, 2008], опросные методы (анкета, беседа) и наблюдение, позволяющие выявить переживание времени. Изучение стратегической деятельности осуществлялось с точки зрения психологических качеств субъекта деятельности, которые характеризуют успешность ее осуществления. Качественные характеристики стратегической деятельности руководителей определялись с помощью метода самоотчета, экспертного метода, графического шкалирования по типу методики Дембо–Рубинштейн.

В исследовании приняло участие 54 человека. Выборка представлена руководителями коммерческих и государственных организаций, студентами. Анализ полученных результатов показал типичные для выделенных групп респондентов образы восприятия и переживания времени, способы организации себя во времени, отношения ко времени, которые являются устойчивыми и воспроизводимыми у различных исследуемых. Сопоставление выделенных способов оформления времени позволяет говорить о существовании структуры сознания времени.

Первый способ характеризуется ощущением времени лишь в ситуации воссоздания последовательности событий. Возникает иллюзия временности, целостности, переживания раздробленного, дискретного, скачкообразного времени. Ценность времени связана с его безграничностью, равномерностью протекания событий. Сосредоточение на конкретных задачах приводит к тому, что новая задача воспринимается как неожиданная, однако требующая выполнения, что приводит к прерыванию решения предыдущей, невозможности построить последовательность и их связанность.

Второй способ характеризуется единым переживанием различных ощущений, восприятий, при этом предметная реальность конструируется как предметность для самого субъекта деятельности, что приводит к изменчивости временного кругозора в зависимости от возникающих задач. При необходимости выполнения работы к определенному сроку возникает ощущение «дела – не мои, время – не мое». Отдаленность целей во временной перспективе, переживание времени как растянутого дезорганизует, не позволяет распределить собственные ресурсы в ситуации, когда будущие результаты представляются неопределенными.

Третий способ определяется ценностью «момента ситуации» как несущего возможности самореализации, достижения определенных целей развития, своевременностью, соединением в актуально-действенном настоящем различных вариантов прошлого и будущего. Время переживается как непрерывно-прерывистое, связано с выделением общего посредством рефлексии. Выход в надситуативную позицию связан с пониманием уникальности ситуации, недетерминированной прежним ходом развития событий, ее нетипичности как неповторимого сочетания различных условий, ресурсов и потенциальных вариантов развития действительности, определяющих ценность самой ситуации. Отмечается переживание своевременности.

Выделенные особенности восприятия и переживания времени представляют различные формы организации временной структуры – временной транспективы. Данная структура была сопоставлена с особенностями осуществления стратегической деятельности как временного объекта. Было выявлено, что способы структурирования времени соотносятся в выборке с особенностями стратегической деятельности: определенным характеристикам реализации механизма временной транспективы, ее типам соответствует определенная организация деятельности. Дисперсионный анализ показал, что выявленные различия не случайны ( $F=20,9$ ,  $p<0,01$ ).

Для респондентов, у которых представлен первый тип временной транспективы, характерны дезорганизация деятельности при необходимости выполнения работы к сроку, трудности в организации активности на опережение хода развития событий, активность носит преимущественно ситуативный характер. Принятие решения происходит при определении результата развития ситуации и алгоритма действий, приводящих к этому решению.

Второй тип организации временной транспективы соотносится с такими особенностями стратегической деятельности, как опережение хода развития событий, когда их логика понятна, наряду с запаздыванием в использовании возможностей, осуществление активности лишь при наличии целостного образа развития происходящего, неумение распределять собственные ресурсы в ситуации, когда будущие результаты неопределенны. Нечувствительность к слабым сигналам, неспособность построить образ будущего в ситуации недостатка информации связаны с неуверенностью, трудностями принятия решения при самостоятельном определении границ и форм осуществления необходимой активности в ситуации, когда цели и будущие результаты не определены.

При третьем типе временной транспективы задумывание действия, рождение замысла, уже включает в себя соразмерение со средствами, корректирование активности в плане реального действия, отношение к задаче как не зависящей от предыдущей, непохожей, нетипичной (т. к. она разворачивается в новых ограничениях, временных рамках), но при этом включенной в целостную структуру деятельности. Действия субъекта формируют саму будущую ситуацию, а осуществление решения определяется преобразованием условий деятельности и индивидуальных возможностей в плане реального действия по отношению к целям. Исследование, таким образом, позволяет говорить о возможности различения способов организации временной транспективы, согласованности структур переживания времени и осуществления деятельности, а также механизме их взаимодействия: проектирование и осуществление деятельности возникают в соответствии с определенным типом временной транспективы.

### ***Библиографический список***

1. Головаха Е.И., Кроник А. А. Психологическое время личности. М.: Смысл, 2008. 267 с.
2. Гуссерль Э. Феноменология внутреннего сознания времени // Гуссерль Э. Собр. соч. М.: Гнозис, 1994. Т. 1. 102 с.
3. Джеймс У. Психология. М.: Педагогика, 1991. 369 с.
4. Кант И. Критика чистого разума. М.: Мысль, 1994. 296 с.
5. Маланчук И. Г. Речь как психический процесс. Изд. 2-е, доп. Красноярск, 2010. 296 с.
6. Мамардашвили М. К. Классический и неклассический идеал рациональности. Тбилиси: Мецниереба, 1984. 86 с.
7. Саугстад П. История психологии. Самара: Бахрах-М, 2008. 544 с.

## РОЛЬ КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ РЕБЁНКА

*Конструирование, конструктивная деятельность, пространственная ориентировка, моделирование, перцепция, восприятие, праксис, практическая форма мышления, пространственные представления.*

Формирование мышления в истории человека и в его раннем детстве не является, строго говоря, только психологической или педагогической проблемой. В раннем детстве формируются необходимые предпосылки мышления и его важнейшая форма – наглядно-действенное мышление, в недрах которого, при условии включения ребёнка в систему содержательного общения и деловых отношений с окружающими, возникают знаковые формы мышления. Общество заинтересовано в таком воспитательном процессе, который обеспечивает своевременное и полное развитие мышления ребёнка, присвоение им разумности [Вялых, 1999; Запорожец, 1967; Новоселова, 2002; Парамонова, 2008; Поддьяков, 1985].

Решение конструктивных задач – это одна из форм наглядно-действенного мышления. Поэтому проблема формирования конструктивной деятельности привлекает внимание как педагогов, так и психологов. По общему мнению, этот вид детской активности оказывает значительное влияние на формирование практических форм мыслительной деятельности. С этой точки зрения конструктивную деятельность рассматривали А.Р. Лурия (1995), З.М. Мирошник (1990), В.Г. Нечаева, (1961), Л.А. Парамонова (1979), Н.Н. Поддьяков (1965), Е.А. Пустовой (1975), В.Б. Синельников (1989), Р.Г. Ткаченко (1968), Фан-Ин (1960), Э.А. Фарапонова (1970) и др.

Большинство отечественных исследователей определяют конструктивную деятельность как продуктивную деятельность, в процессе которой создается определенный, заранее продуманный реальный продукт. Отмечается также, что конструирование сочетает в себе виды игровой и учебной деятельности и по своему характеру сходно с изобразительной, поскольку в нем также отражается окружающая действительность.

Ряд зарубежных исследователей склонны трактовать конструирование более широко, рассматривая его как конструктивный праксис – способность выполнять целесообразные действия по инструкции, или же причисляют к конструированию те изменения, которые вносятся ребенком в эти действия под влиянием зрительного поля [Вялых, 1999; Запорожец, 1967; Парамонова, 2008].

Термин «конструирование» произошел от латинского слова *construere*, что означает создание модели, построение, приведение в определенный порядок и взаимоотношение различных отдельных предметов, частей, элементов. Под детским конструированием принято подразумевать создание разных конструкций и моделей из строительного материала и деталей конструкторов, изготовление поделок из бумаги, картона, различного природного (мох, ветки, шишки, камни и т. п.) и бросового материала (картонные коробки, деревянные катушки, резиновые шины, старые металлические вещи и т. п.) [Запорожец, 1967; Поддьяков, 1985; Урунтаева, Афонькина, 1995].

Конструктивная деятельность – это практическая деятельность, направленная на получение определенного, заранее задуманного реального продукта, соответствующего его функциональному назначению.

Конструирование является довольно сложным видом деятельности для детей. Продукты детского конструирования, как правило, предназначаются для практического использования в игре.

А.С. Макаренко подчеркивал, что игры ребенка с игрушками-материалами, из которых он конструирует, «ближе всего стоят к нормальной человеческой деятельности: из материалов человек создает ценности и культуру» [Цит. по: Запорожец, 1967].

Выделяются два типа конструирования: техническое и художественное.

К техническому типу конструкторской деятельности относятся: конструирование из строительного материала (деревянные окрашенные или неокрашенные детали геометрической формы); конструирование из деталей конструкторов, имеющих разные способы крепления; конструирование из крупногабаритных модульных блоков. В техническом конструировании дети в основном отображают реально существующие объекты, а также придумывают поделки по ассоциации с образами из сказок, фильмов. При этом они моделируют их основные структурные и функциональные признаки: здание с крышей, окнами, дверью; корабль с палубой, кормой, штурвалом и т. п.

К художественному типу конструирования относятся конструирование из бумаги и конструирование из природного материала. В художественном конструировании дети, создавая образы, не только (и не столько) отображают их структуру, сколько выражают свое отношение к ним, передают их характер, пользуясь цветом, фактурой, формой.

Компьютерное конструирование, а также создание конструкций из бросового материала могут носить как технический, так и художественный характер. Это зависит от цели, которую ставит перед собой сам ребенок либо взрослый перед ним [Вялых, 1999; Урунтаева, Афонькина, 1995].

Выделяют такие виды конструирования: 1) конструирование по образцу (готовая постройка, схема, чертёж, рисунок, план); 2) конструирование по замыслу; 3) конструирование по условиям – требования, которым должна удовлетворять будущая конструкция (например, надо построить домик для матрёшки, а матрёшка имеет определённые размеры). Особую трудность представляют для детей самостоятельное построение схемы, чертежа будущего предмета, выбор необходимого для него строительного материала [Запорожец, 1967; Урунтаева, Афонькина, 1995].

Конструирование по образцу, разработанное Ф. Фребелем, заключается в том, что детям предлагают образцы построек, выполненных из деталей строительного материала и конструкторов, поделок из бумаги и т. п., и, как правило, показывают способы их воспроизведения. В данной форме обучения обеспечивается прямая передача детям готовых знаний, способов действий, основанная на подражании. Такое конструирование трудно напрямую связывать с развитием творчества [Запорожец, 1967; Новоселова, 2002, Поддьяков, 1985].

Однако, как показали исследования В.Г. Нечаевой, Э.В. Лиштван, А.Н. Давидчук, использование образцов – это необходимый важный этап обучения, в ходе которого дети узнают о свойствах деталей строительного материала, овладевают техникой возведения построек (учатся выделять пространство для постройки, аккуратно соединять детали, делать перекрытия и т. п.). Правильно ор-

ганизованное обследование образцов помогает детям овладеть обобщенным способом анализа – умением определить в любом предмете основные части, установить их пространственное расположение, выделить отдельные детали в этих частях и т. д. Такой структурный анализ способствует выявлению существенных отношений и зависимостей между частями объекта, установлению функционального назначения каждой из них, создает предпосылки для формирования у детей умения планировать свою практическую деятельность по созданию конструкций с учетом их основных функций [Запорожец, 1967; Лурия, Цветкова, 1966; Новоселова, 2002; Парамонова, 2008].

Конструирование по условиям, предложенное Н.Н. Поддьяковым, принципиально иное по своему характеру. Оно заключается в следующем. Не давая детям образца постройки, рисунков и способов ее возведения, определяют лишь условия, которым постройка должна соответствовать и которые, как правило, подчеркивают практическое ее назначение (например, возвести через реку мост определенной ширины для пешеходов и транспорта, гараж для легковых или грузовых машин и т. п.) [Поддьяков, 1985]. Задачи конструирования в данном случае выражаются через условия и носят проблемный характер, поскольку способов их решения не дается. В процессе такого конструирования у детей формируется умение анализировать условия и на основе этого анализа строить свою практическую деятельность достаточно сложной структуры. Дети также легко и прочно усваивают общую зависимость структуры конструкции от ее практического назначения и в дальнейшем, как показали наши эксперименты, могут сами на основе установления такой зависимости определять конкретные условия, которым будет соответствовать их постройка, создавать интересные замыслы и воплощать их, т. е. ставить перед собой задачу.

Как показали исследования (Н.Н. Поддьяков, А.Н. Давидчук, Л.А. Парамонова), данная форма организации обучения в наибольшей степени способствует развитию творческого конструирования. Однако дети должны уже иметь определенный опыт: обобщенные представления о конструируемых объектах, умение анализировать сходные по структуре объекты и свойства разных материалов и др. Этот опыт формируется прежде всего в конструировании по образцам и в процессе экспериментирования с разными материалами [Поддьяков, 1985].

Конструирование по простейшим чертежам и наглядным схемам было разработано С. Леона Лоренсо и В.В. Холмовской. Авторы отмечают, что моделирующий характер деятельности, в которой из деталей строительного материала воссоздаются внешние и отдельные функциональные особенности реальных объектов, создает возможности для развития внутренних форм наглядного моделирования. Эти возможности наиболее успешно могут реализовываться в случае обучения детей сначала построению простых схем-чертежей, отражающих образцы построек, а затем, наоборот, практическому созданию конструкций по простым чертежам-схемам [Запорожец, 1967; Новоселова, 2002; Парамонова, 2008].

Конструирование по замыслу по сравнению с конструированием по образцу обладает большими возможностями для развертывания творчества детей, для проявления их самостоятельности; здесь ребенок сам решает, что и как он будет конструировать. Но надо помнить, что создание замысла будущей конструкции и его осуществление – достаточно трудная задача для дошкольников: замыслы неустойчивы и часто меняются в процессе деятельности.

Успешность конструирования зависит от уровня мышления и восприятия. Чтобы построить конструкцию из строительного материала, необходимо уметь

обследовать объект, разделить его на составные части – детали, оценить их размер, пространственное расположение, заменить одни детали другими в случае необходимости. Также для успешности конструирования нужно уметь представлять будущий предмет в целом – со всех сторон, спереди, сбоку и т. д.; особенно трудно представлять невидимые детали [Парамонова, 2008].

В конструировании выделяются два взаимосвязанных этапа: создание замысла и его исполнение. Творчество связано, как правило, больше с созданием замысла. Однако практическая деятельность, направленная на выполнение замысла, не является чисто исполнительской. Особенностью конструкторского мышления даже у старших школьников является непрерывное сочетание и взаимодействие мыслительных и практических актов (Т.В. Кудрявцев, Э.А. Фаранова и др.).

В процессе конструирования осуществляется развитие сенсорных и мыслительных способностей детей. При правильно организованной деятельности дети приобретают не только конструктивно-технические умения (сооружать отдельные предметы из строительного материала – здания, мосты и т. д. – или делать из бумаги различные поделки – елочные игрушки кораблики и т. д.), но и обобщенные умения – целенаправленно рассматривать предметы, сравнивать их между собой и расчленять на части, видеть в них общее и различное, находить основные конструктивные части, от которых зависит расположение других частей, делать умозаключения и обобщения [Запорожец, 1967; Лурия, Цветкова, 1966; Новоселова, 2002; Парамонова, 2008].

Важно, что мышление детей в процессе конструктивной деятельности имеет практическую направленность и носит творческий характер. При обучении детей конструированию развивается планирующая мыслительная деятельность, что является важным фактором при формировании учебной деятельности. Дети, конструируя постройку или поделку, мысленно представляют, какими они будут, и заранее планируют, как их будут выполнять и в какой последовательности.

Конструктивная деятельность способствует практическому познанию свойств геометрических тел и пространственных отношений [Поддьяков, 1985]. В связи с этим речь детей обогащается новыми терминами, понятиями (брусок, куб, пирамида и др.), которые в других видах деятельности употребляются редко. Дети упражняются в правильном употреблении понятий (высокий – низкий, длинный – короткий, широкий – узкий, большой – маленький), в точном словесном указании направления (над – под, вправо – влево, вниз – вверх, сзади – спереди, ближе и т. д.).

Конструктивная деятельность является также средством нравственного воспитания дошкольников. В процессе этой деятельности формируются такие важные качества личности, как трудолюбие, самостоятельность, инициатива, упорство при достижении цели, организованность [Запорожец, 1967; Новоселова, 2002; Парамонова, 2008; Урунтаева, Афонькина, 1995].

Совместная конструктивная деятельность детей (коллективные постройки, поделки) играет большую роль в воспитании первоначальных навыков работы в коллективе – умения предварительно договориться (распределить обязанности, отобрать материал, необходимый для выполнения постройки или поделки, спланировать процесс их изготовления и т. д.) и работать дружно, не мешая друг другу.

Основываясь на исследованиях, проведенных в отечественной и мировой психологии, Л.В. Запорожец (1982) полагает, что развитие конструктивной деятельности создает благоприятные условия для совершенствования действий percep-

тивного и интеллектуального моделирования свойств и отношений предметного мира. Это происходит благодаря подключению к ориентировке в этих свойствах специальных средств познания – эталонов (обобщенных образов моделируемых объектов), существующих в общественном опыте [Запорожец, 1967].

В процессе конструирования осуществляется пространственная организация объектов (формы, положения, размера, композиционных и пространственных отношений между ними), отражаются их основные функциональные особенности. Развитие конструктивной деятельности определяется уровнем сформированности познавательных действий, являющихся необходимым компонентом практических форм мыслительной деятельности; пространственными представлениями, определяющими способность устанавливать взаиморасположение элементов; зависит от образов-представлений о моделируемых объектах в плане отражения их внешних свойств и функциональных особенностей; развития психомоторики, обуславливающей точность выполнения задуманной модели и ее устойчивость; а также планирующей функции речи.

Конструирование оказывает большое влияние на развитие личности, воли. Так, на его эффективность влияет характер мотива: для чего нужна постройка. Успешность зависит от умения удерживать цель деятельности и самостоятельно её ставить, от способности контролировать ход выполнения работы, сличать полученный результат с образцом.

Таким образом, можно сделать вывод, что конструктивная деятельность как особый вид психической деятельности вносит значительный вклад в развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста, о чем свидетельствуют исследования. Развитие конструктивной деятельности создает благоприятные условия для развития действий перцептивного и интеллектуального моделирования свойств и отношений предметного мира благодаря подключению к ориентировке в этих свойствах специальных средств познания – эталонов (обобщенных образов моделируемых объектов), существующих в общественном опыте.

### ***Библиографический список***

1. Вялых О.А. Особенности конструктивной деятельности младших школьников с недостатками в интеллектуальном развитии: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 1999. 23 с.
2. Запорожец А.В. Восприятие и действие / А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, В.П. Зинченко и др. М.: Просвещение, 1967.
3. Лурия А.Р., Цветкова Л.С. Нейропсихологический анализ решения задач. М.: Просвещение. 1966.
4. Новосёлова С.Л. Генетически ранние формы мышления. М.: Московский психол.-социал. ин-т; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2002. 320 с.
5. Парамонова Л.А. Конструирование как средство развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста: лекции 1–4. М.: Педагог. ун-т «Первое сентября», 2008.
6. Поддьяков Н.Н. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника. М.: Педагогика, 1985.
7. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии: пособие для студ. педагог. ин-тов, уч-ся педагог. училищ и колледжей, воспит. детского сада / под ред. Г.А. Урунтаевой. М.: Просвещение: Владос, 1995.



## **ОПРЕДЕЛЕНИЕ БАРЬЕРА ПОНИМАНИЯ ПУТЁМ ИНФОРМАЦИОННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ВОСПРИЯТИЯ ТЕКСТОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

*Информационное моделирование, барьер понимания, зелёный коридор, восприятие текстовой информации.*

Как известно, активность в усвоении информации у учащихся происходит на основе их собственных взглядов и интересов, что является основным средством мотивации учебной деятельности. При этом необходимо учитывать личностную индивидуальность учеников, соотносить речевые действия с их реальными чувствами, мыслями и интересами.

В учебном процессе по мере накопления лексических единиц учащиеся нуждаются в зрительной опоре, т. е. воспринимать только на слух речь крайне трудно. Особенно это касается тех людей, у которых зрительная память развита лучше слуховой.

Чтение является одним из важнейших видов коммуникативно-познавательной деятельности учащихся. Эта деятельность направлена на извлечение информации из письменного фиксированного текста. Чтение выполняет различные функции: служит для практического овладения иностранным языком, является средством изучения языка и культуры, средством информационной и образовательной деятельности и самообразования. Как известно, чтение способствует развитию других видов коммуникативной деятельности. Именно оно даёт наибольшие возможности для воспитания и всестороннего развития учащихся средствами иностранного языка. Таким образом, чтение является важным аспектом учебного процесса, а проблема создания учебных текстов становится одной из центральных [Гурье, 2004].

Однако насколько эффективно происходит чтение, насколько легко или трудно понять содержание того или иного текста, а также каков уровень понимания каждого текста учащимся, точно сказать невозможно [Микулинская, 1989].

В настоящее время при обучении английскому языку, как и другим предметам, изучаемым в школах, средних и высших учебных заведениях, не уделяется особого внимания объёму новой, неизвестной лексики или терминологии, присутствующей в текстах. При этом, как правило, не учитываются когнитивные способности учащихся, их мотивация. Также известно, что успешность обучения человека языкам во многом определяется накопленным словарным запасом (тезаурусом или пресуппозицией [Валгина, 2003, с. 13]), который в большей степени формируется при чтении и даёт возможность адекватно воспринять текст.

Одной из главных проблем обучения, на наш взгляд, является снижение мотивации учащихся при работе с трудными для восприятия учебными текстами.

Несмотря на это, учебный текст должен включать средства, благодаря которым деятельность учащегося стимулируется, мотивируется [Гурье, 2004].

Учебные тексты на иностранном языке должны быть адекватны тезаурусу учащихся, в противном случае обучающиеся с недостаточным уровнем знаний лишаются возможности самостоятельно осмыслить и понять значение неизвес-

тных слов, словосочетаний или терминов, основываясь на уже имеющихся знаниях.

В этой связи следует признать, что некоторые учебные тексты имеют низкое дидактическое качество. Для оценки этого качества представляется целесообразным ввести понятие «барьер понимания текста». В [Сенько, Фроловская, 2007, с. 45] барьер понимания – разрыв между содержанием обучения и жизненным опытом, противоречие между имеющимися знаниями, умениями, навыками и уровнем предъявляемой познавательной задачи.

Введем функцию  $f(x) = \frac{x}{N}$ , где  $N$  – количество слов, а  $x$  – количество неизвестных слов в заданном сообщении. Обозначим за  $x^*$  предельное количество слов, при котором текст все еще понятен читателю, т. е. при  $x < x^*$  сообщение воспринимается читателем достаточно легко, в противном случае его восприятие затруднено. Тогда можно ввести коэффициент  $K = \frac{x^*}{N} \cdot 100\%$ , который следует понимать как «барьер понимания».

Таким образом, барьер понимания – это максимальный процент неизвестных слов в предложении, при котором человек может понять смысл прочитанного.

В ходе данного исследования сделана попытка экспериментально определить значение барьера понимания сообщений путём информационного моделирования восприятия текстов на английском языке.

Исследование было разбито на несколько этапов:

1. Моделирование процессов восприятия англоязычного текста.
2. Разработка метода диагностики восприятия.
3. Проведение эксперимента по выявлению значения барьера понимания.

Для выбора диагностических параметров чтения была разработана информационная модель восприятия информации, структура которой представлена на рис. 1. Как известно, человеческий организм получает разнообразную информацию о состоянии внешней и внутренней среды с помощью органов чувств (зрения, слуха, обоняния, осязания, вкуса) в виде ощущений. Ощущение – это отражение отдельных свойств предметов, непосредственно воздействующих на наши органы чувств.

Предметы и явления действительности, воздействующие на наши органы чувств, называются раздражителями. Раздражители вызывают возбуждение в нервной ткани. Ощущение возникает как реакция нервной системы на тот или иной раздражитель и, как всякое психическое явление, имеет рефлекторный характер. С помощью органов чувств и мозга (устройство управления) человек воспринимает сигналы от объекта, определяющие его свойства (зрительные, звуковые и пр.) и формирует образ этого объекта в нейронной сети на основе тезаурусного отражения [Пак, 2008].

Структура воздействующего объекта является динамически развивающейся в иерархической форме. В вершине структуры располагается целостная сущность объекта, а в заданные моменты времени (в зависимости от времени и качества взаимодействия человека с объектом) целостность воспринимается частями в виде свойств. Каждое свойство вначале воспринимается как целостная сущность, затем она снова разлагается на новые свойства в процессе восприятия и познания объекта.

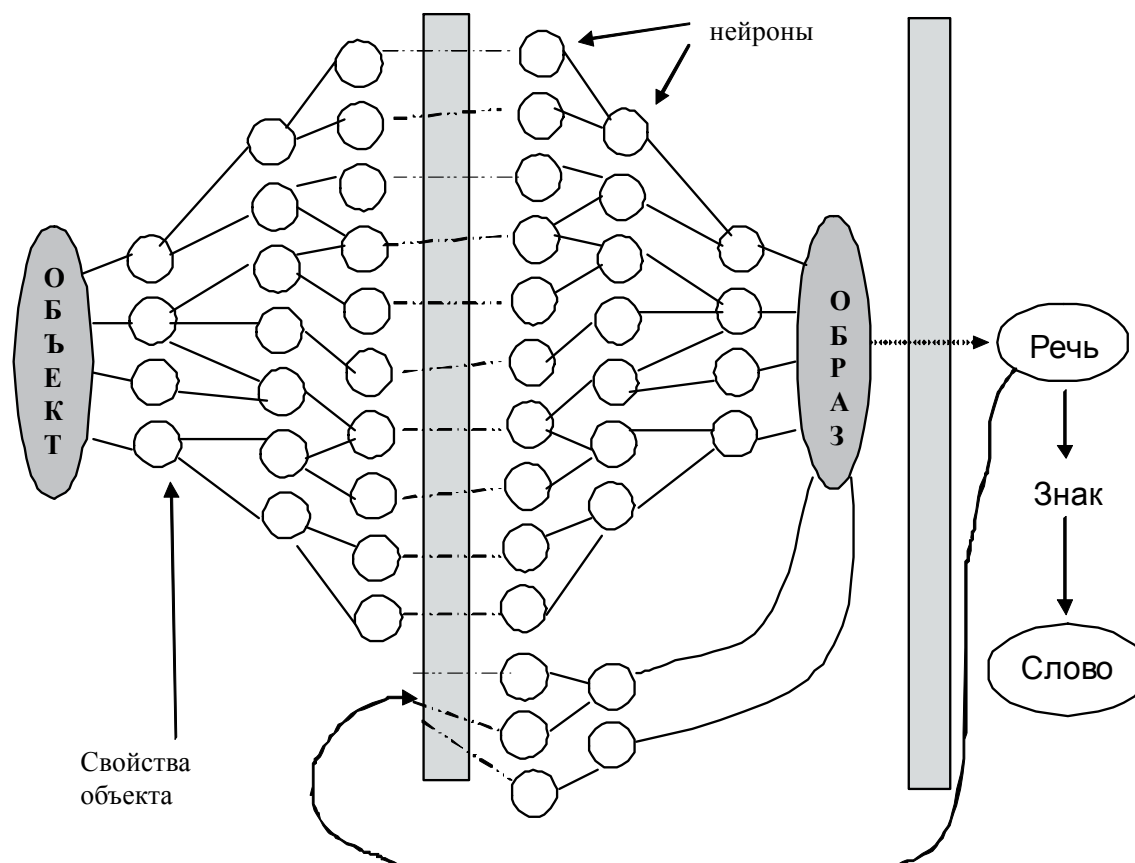


Рис. 1. Информационная модель процесса восприятия информации

Воспринятые сигналы от объекта, характеризующие его свойства, активирует нейроны и связи между ними в соответствии с вышеназванной структурой, но только в зеркальном отражении. Нейроны активируются избирательно благодаря адресной проекции рецепторов. Нейронный образ объекта – это совокупность моделей (зрительных, звуковых и пр.), отражающих его свойства. Следовательно, образ объекта (модель) представлен как нечто целостное и как набор моделей-свойств, который динамически изменяется. Сохраненный образ объекта позволяет мозгу управлять человеческими органами для удовлетворения их потребностей. Чем значимее и полезнее образ для этих целей, тем лучше он запоминается. Образ объекта активируется в воображении при возникновении и восприятии отдельных сигналов от объекта, например, запаха, звуков.

В процессе эволюции важным объектам человек присваивал звуковой, затем знаковый коды, которые встраивались в иерархическую совокупность моделей-свойств образа этих объектов. Таким образом, слово, язык имеют объектно-образную природу. Понимание речи и понимание текста при его чтении связано с активизацией соответствующих образов в воображении.

Формирование и освоение родного языка происходит в соответствии с представленной моделью естественным образом. Изучение иностранного языка происходит, как правило, при наличии тезауруса, т. е. сформированных образов, свойства которых зафиксированы в памяти кодами родного языка.

В этом видится основная трудность восприятия и понимания текстов на иностранном языке.

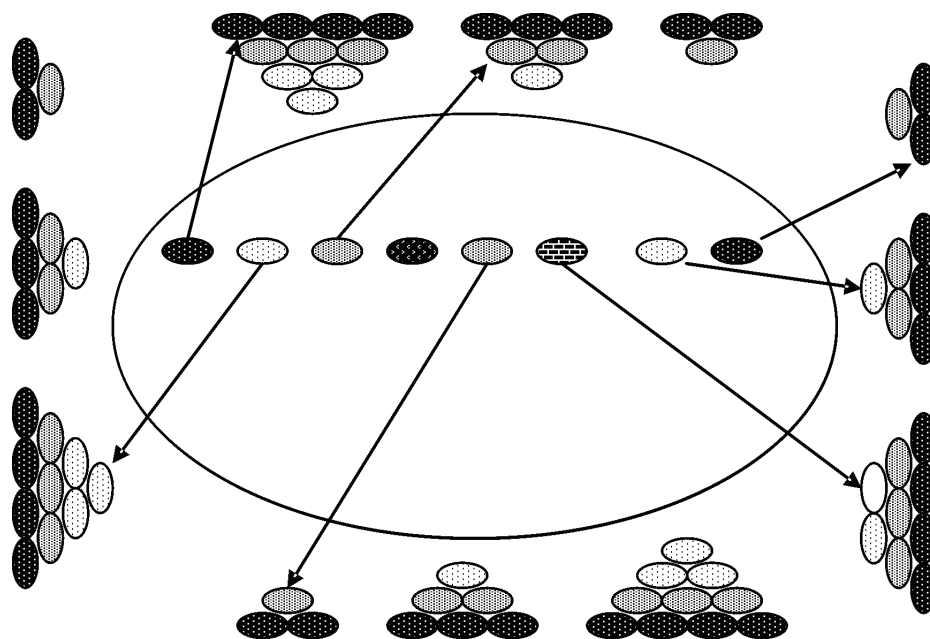


Рис. 2. Модель восприятия сообщения

Текстовое сообщение содержит набор понятий, понимание (интерпретация) которых обеспечивается образами соответствующих объектов окружающего мира, запомненных в долговременной памяти (рис. 2). При этом в сообщении могут быть новые понятия, отсутствующие или не сформировавшиеся в тезаурусе. Если неизвестное слово (☐) является недостающим звеном некоторой предметной области, то оно встраивается в его иерархическую структуру и происходит осознание (понимание). В случае когда слово не ассоциируется не с одной известной объектной зоной (⊙), оно не воспринимается.

Сообщения содержат образы объектов на чувственном (⊙), объектном (●) и понятийном (⊙) уровнях. Доля слов и понятий каждого из уровней может дать определение жанра текста, например, художественного или научного сообщения.

Неизвестные слова и термины
Неизвестные слова – «зеленый коридор»
Тезаурус

Рис. 3. Структура тезаурусного понимания сообщения

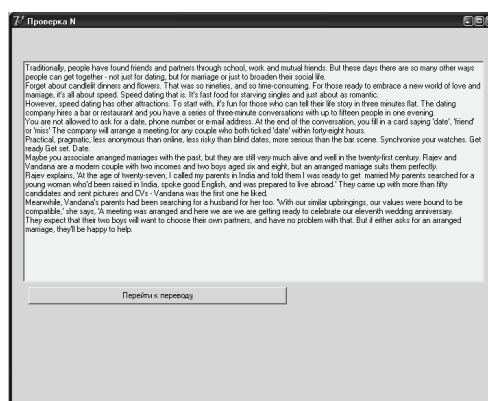
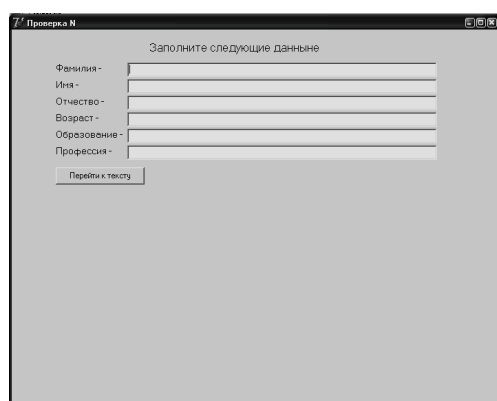
Тексты на иностранном языке должны быть адекватны тезаурусу учащихся. В структуре восприятия сообщения следует выделить зону «зелёного коридора», нижней границей которой является объем тезауруса, а верхней – объем тезауруса + барьер понимания (рис. 3). Каждый человек обладает определённым объемом тезауруса. При чтении текста, содержащего неизвестные слова или термины, смысл его может быть воспринят полностью, частично или не понят вообще в зависимости от количества неизвестных слов, словосочетаний или терминов. «Зеленый коридор» – это те образы, которые отсутствуют в тезаурусе, но в сочетании с известными делают сообщение воспринимаемым, тем самым позволяют неизвестные образы сделать понятными, запомнить их и за счет них расширить тезаурус.

урус. Таким образом, учебное или научное сообщение для конкретного человека имеет большую дидактическую ценность, если в нем образы новых понятий и терминов принадлежат «зеленому коридору».

Для определения этой зоны необходимо определить значение барьера понимания. С этой целью была разработана специальная диагностика, позволяющая определить максимальный объем неизвестных слов в тексте, при котором происходит понимание его смысла.

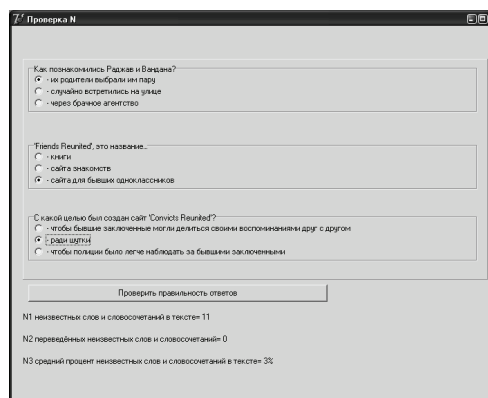
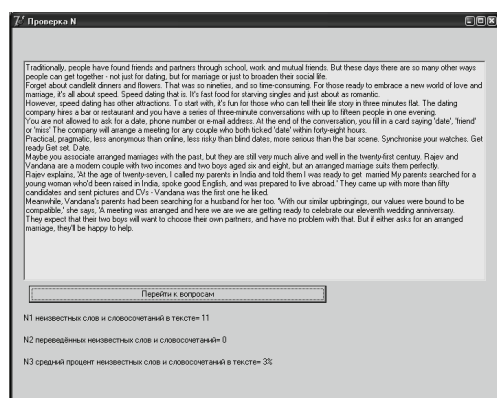
Диагностика основывается на принятой модели восприятия информации (рис. 1). Алгоритм работы программы следующий:

- учащиеся заполняют личные данные;
- им предоставляется англоязычный текст, в котором они отмечают все неизвестные им слова;



1) 2)

- учащиеся переводят текст, в котором за счет гипертекстовой технологии имеется возможность перевода неизвестных слов при помощи встроенного словаря;
- для диагностики восприятия текста учащимся предлагается набор вопросов, определяющих степень понимания его смысла;
- в случае неверного ответа хотя бы на один вопрос происходит возврат к шагу 3.



3) 4)

В исследовании принимали участие студенты I, II и IV курсов, а также школьники 6–10 классов.

Испытуемым предлагалось прочитать тексты на английском языке, заведомо содержащие неизвестные для них слова с возможностью их перевода. В результате были получены средние значения коэффициента  $K$  для каждого тестируемого. Результаты диагностики представлены на рис. 4 в виде гистограммы и графика непрерывной функции.

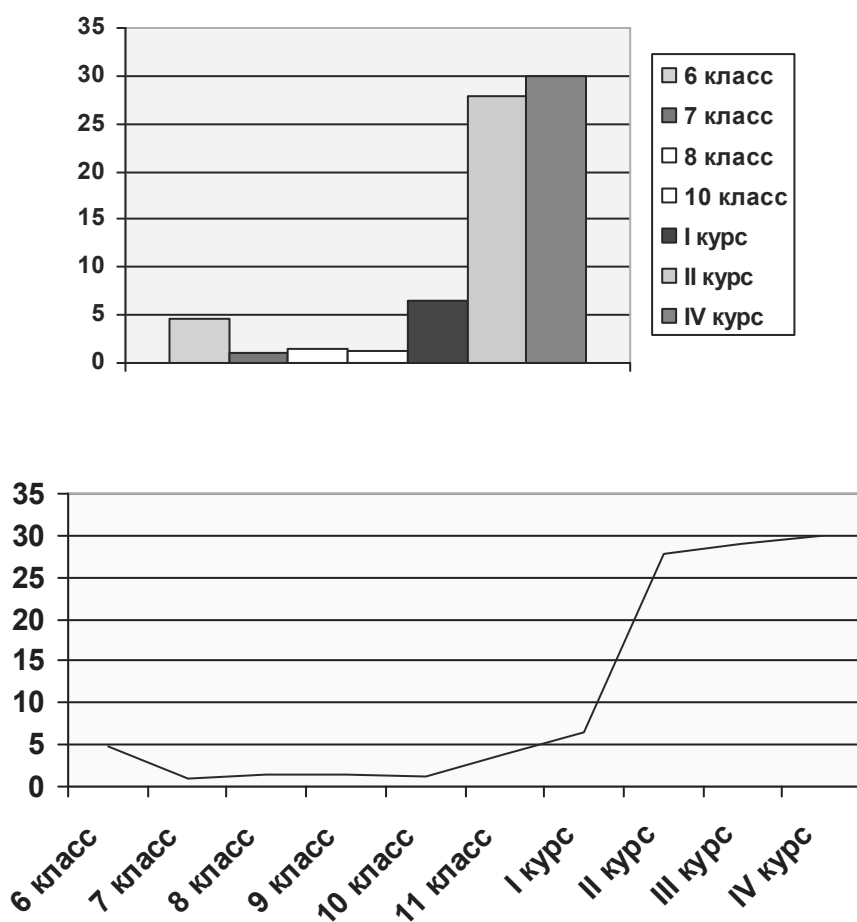


Рис. 4. График зависимости барьера понимания учебного текста от возрастного тезауруса

Из рисунка следует, что барьер понимания английского текста учащихся шестых классов выше, чем в 7–11 классах. Достаточно резкое отличие коэффициента  $K$  выявляется среди студентов младших и старших курсов.

На наш взгляд, это связано с тем, что в средней школе английские тексты носят по большей части бытовой характер и являются предметно-ориентированными, в то время как в старших классах используют тексты более разнообразные по жанрам, со сложными грамматическими конструкциями, временными формами глаголов и оборотов. По всей видимости, трудности восприятия и усвоения текста снижают интерес и мотивацию учащихся к его изучению. Несмотря на необходимость уточнения полученных данных, на их основе можно сделать вывод, что в среднем для учащихся, имеющих больший уровень знаний и объём тезауруса, барьер понимания выше и «зелёный коридор» шире, чем у учащихся с меньшим уровнем знаний.

В этой связи можно сделать вывод, что учебные тексты для обучения в старшей школе и на первых курсах в вузе обладают невысокими дидактическими качествами с точки зрения их восприятия.

Учет барьера понимания и «зеленого коридора» в структуре тезауруса ученика позволит разработчикам учебных материалов вербального характера сделать их более эффективными для целей обучения.

### ***Библиографический список***

1. Валгина Н.С. Теория текста: учеб. пособие. М.: Логос, 2003. 280 с.
2. Гурье Л.И. Проектирование педагогических систем: учеб. пособие / Казан. гос. техн. ун-т. Казань, 2004. 212 с. URL: <http://www.pedlib.ru/Books/1/0222/index.shtml>
3. Микулинская М.Я. Развитие лингвистического мышления учащихся. М.: Педагогика, 1989. 144 с.
4. Пак Н.И. Проективный подход в обучении как информационный процесс: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2008. 112 с.
5. Сенько Ю.В., Фроловская М.Н. Педагогика понимания. М.: Дрофа, 2007. 189 с.

## РОЛЬ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ НЕАДЕКВАТНОГО ПОНИМАНИЯ ОБМАНА ЧАСТО БОЛЕЮЩИМИ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Здоровые и часто болеющие дети, понимание обмана, родительское отношение, старший дошкольный возраст.*

Изучение психических особенностей часто болеющих детей остается одним из актуальных направлений отечественной психологии, что связано с отсутствием положительной динамики в вопросах улучшения здоровья детей [Груздева, 2004, с. 12; Зайцева, 2004, с. 4; Ковалевский, 2008, с. 3].

Соматическое заболевание приводит к формированию особой социальной ситуации развития часто болеющего ребенка, которая характеризуется ограничением условий для активного познавательного развития (в силу частоты переносимых заболеваний, общей ослабленности организма) и отсутствием достаточного опыта социальных взаимодействий, что в целом затрудняет ориентацию ребенка в окружающей действительности, ухудшая состояние его здоровья [Груздева, 2004, с. 12–15; Киян и др., 2000, с. 31; Ковалевский, 1997, с. 38–41].

Обман является эффективной экспериментальной моделью изучения данных аспектов. Понимание ребенком обмана отражает уровень его когнитивного развития и способствует лучшей ориентации в окружающей действительности и адаптации к ней [Герасимова, 2003, с. 3].

В связи с тем что в старшем дошкольном возрасте у ребенка активно идет процесс когнитивного развития, возникает и совершенствуется первая модель мира – система представлений об окружающей действительности (в частности, об обмане), собственных возможностях и отношениях с другими, наличие комплекса дезадаптирующих элементов, как правило, неблагоприятно сказывается на физическом и психологическом здоровье ребенка, а вместе с ним и общества в целом [Киян и др., 2000, с. 33]. Причиной появления таких дезадаптирующих элементов у категории часто болеющих детей является особая социальная ситуация развития, включающая в себя в том числе неэффективное родительское отношение к ребенку [Исаев, 2007, с. 150–151; Киян и др., 2000, с. 35–36; Ковалевский, 1997, с. 77].

Поэтому наиболее важным и значимым компонентом психологической помощи часто болеющим детям является позитивное изменение особой социальной ситуации развития ребенка, способствующей преодолению им ситуации болезни [Киян и др., 2000, с. 37; Ковалевский, 1997, с. 91–102; Ковалевский, 2008, с. 5–6].

Так как одно из первостепенных значений в особой социальной ситуации развития часто болеющего ребенка имеет родительское отношение к нему, препятствующее преодолению болезни [Груздева, 2004, с. 14–17; Киян и др., 2000, с. 35–36; Ковалевский, 1997, с. 76–77], то можно предположить, что повышение эффективности родительского отношения будет влиять и на уровень когнитивного развития ребенка, отраженного в понимании им обмана.



До настоящего времени не был изучен вопрос об особенностях понимания обмана часто болеющим старшим дошкольником и влиянии на это понимание родительского отношения. Недостаточно изученными являются возможности коррекции, направленной на формирование как эффективных детско-родительских отношений, так и гармоничной личности ребенка в целом, ориентированной на преодоление им ситуации болезни.

Целью исследования выступало выявление роли родительского отношения в формировании неадекватного понимания обмана часто болеющими детьми старшего дошкольного возраста и возможности его коррекции.

Гипотеза исследования включала в себя предположение о том, что понимание обмана часто болеющими детьми старшего дошкольного возраста отличается от понимания обмана их здоровыми сверстниками в силу особой социальной ситуации (ограничение условий для активного познавательного развития и отсутствие достаточного опыта социальных взаимодействий, обусловленных частотой переносимых заболеваний, общая ослабленность организма, ограничение общения кругом семьи, тип родительского отношения) по аспектам: общее и абстрактное понимание, успешность и способы распознавания обмана, условия применения разных признаков распознавания обмана, склонность к обману; своевременная коррекция понимания обмана через повышение эффективности родительского отношения, которая улучшит ориентацию детей в окружающей действительности и адаптацию к ней, а в целом улучшит состояние здоровья детей.

Научная новизна работы состоит в том, что впервые была выявлена специфика понимания обмана часто болеющими детьми старшего дошкольного возраста как когнитивного феномена; получены новые данные об особенностях родительского отношения к часто болеющему ребенку старшего дошкольного возраста как фактора, влияющего на специфику понимания детьми обмана. Получены данные о дезадаптирующей роли фиксированных форм поведения в детско-родительских отношениях и необходимости их коррекции; выявлены особенности представлений о детском обмане у родителей и педагогов; предложен новый способ коррекции понимания обмана часто болеющими старшими дошкольниками как когнитивного феномена посредством повышения эффективности родительского отношения к детям.

Исследование проводилось в период с сентября 2006 по май 2008 гг. Испытуемые посещали ДОУ № 139, МДОУ № 142, ДОУ № 211 и № 295 г. Красноярск. В исследовании приняло участие 120 детей: 60 часто болеющих и 60 здоровых старших дошкольников в возрасте 5–7 лет, 120 их родителей и 17 педагогов. Часто болеющие и здоровые дети старшего дошкольного возраста отличались только количеством заболеваний в год. У часто болеющих такая частота была выше и составляла для детей от 5 до 6 лет четыре и более случаев заболеваний в год, с 6 лет – три и более заболеваний в год. На момент обследования все часто болеющие дети находились в стадии ремиссии.

С целью исследования родительского отношения и специфики понимания обмана часто болеющими детьми старшего дошкольного возраста были использованы следующие методы и методики:

- метод сбора эмпирических данных: медицинские карты и индивидуальные карты детей заявленных возрастных групп для оценки состояния здоровья (форма № 026/У);

- методики А.С. Герасимовой для изучения особенностей понимания детьми обмана: «Опросник», «Распознавание обмана в разных областях», «Склонность к обману»;
- тест-опросник родительского отношения А.Я. Варга – В.В. Столина;
- анкеты по выявлению социально-психологических характеристик семьи и изучению представлений о детском обмане родителей и педагогов с методикой А.С. Герасимовой «Нельзя обманывать! / Тебя могут обмануть!»;
- методы математической статистики: с целью сравнения независимых выборок был использован *t*-критерий Стьюдента, сравнения зависимых выборок – *G*-критерий знаков; с целью расчета коэффициентов корреляции – *r*-Спирмена, был проведен факторный анализ с дальнейшим использованием анализа главных компонент и последующим варимакс-вращением. Расчет статистических показателей выполнялся с привлечением компьютерной статистической программы Statgraphics Plus v. 2.1.

Полученные результаты позволяют утверждать следующее.

1. Понимание обмана часто болеющими старшими дошкольниками, в отличие от их здоровых сверстников, имеет свои особенности: часто болеющие дети испытывают большее количество затруднений ( $p \leq 0,01$ ) и используют меньшее количество синонимов обмана при объяснении общей ситуации обмана и объяснении обмана как абстрактного понятия ( $p \leq 0,01$ ); демонстрируют худшую успешность распознавания обмана в области знаний, то есть большую выраженность стратегий принятия обмана за правду и отрицания правдивых ситуаций при распознавании обмана ( $p \leq 0,01$ ), у них преобладает смешанная (нечеткая) стратегия распознавания обмана в области эмоций ( $p \leq 0,05$ ); они более часто опираются на признак контекста ситуации при условии собственного обмана ( $p \leq 0,05$ ); реже опираются на поведенческие проявления, контекст ситуации ( $p \leq 0,05$ ) и индивидуальные особенности обманщика в условиях обмана со стороны другого ( $p \leq 0,01$ ); проявляют меньшую склонность к обману в области намерений ( $p \leq 0,05$ ). Данные особенности объясняются особой социальной ситуацией развития часто болеющего дошкольника, которая сужает пространство возможной активности ребенка, создает дефицитные условия для развития его личности посредством ограничения как познавательных способностей, так и социального опыта.

2. Лучшему пониманию часто болеющими старшими дошкольниками обмана – использованию детьми большего количества синонимов обмана при объяснении общей ситуации обмана и обмана как абстрактного понятия, – а также проявлению адекватной стратегии распознавания обмана в области эмоций способствует тип родительского отношения «кооперация».

3. Так как одним из наиболее действенных факторов, влияющих на специфику понимания обмана часто болеющими старшими дошкольниками, из поддающихся внешнему воздействию является фактор «родительское отношение» к ребенку, он был выбран в качестве объекта психологического воздействия.

В силу того что трудности понимания обмана, затрудняя ориентацию часто болеющих детей в окружающей действительности и адаптацию к ней, негативно влияют на психосоматический статус ребенка, были осуществлены коррекционные воздействия на ребенка, родителей и педагогов с целью повышения эффективности родительского отношения.

Формирующий эксперимент проводился в 2007–2008 гг. на базах ДОУ № 139, МДОУ № 142, ДОУ № 211 и 295 г. Красноярск в течение 2,5 месяцев. В нем

приняло участие 60 часто болеющих старших дошкольников, их родители и 17 педагогов.

Общая стратегия коррекционных мероприятий осуществлялась в отношении трех субъектов образовательного пространства – часто болеющих детей, их родителей и педагогов. В организации и обеспечении коррекционного процесса участвовали психологи дошкольных образовательных учреждений, осуществляющие индивидуальные консультации и психологическое сопровождение педагогов и родителей по проблемам часто болеющих детей и особенностям понимания детьми обмана, а также медицинские работники учреждения, отслеживающие соматическое состояние детей, частоту их заболеваний до и после формирующих мероприятий.

На первом этапе были использованы лекции, семинары и индивидуальные консультации. На втором этапе в течение 2,5 месяцев 1 раз в неделю проводились занятия с родителями и детьми по гармонизации детско-родительских отношений, повышение их эффективности по программе И.М. Марковской. Длительность занятий составляла 60 минут, соблюдался принцип чередования интеллектуальной и физической нагрузки, использовались игровые паузы.

Сравнительный анализ результатов контрольного среза, позволяющего оценить степень изменения родительского отношения к часто болеющим детям и изменение отдельных аспектов понимания детьми обмана с использованием *t*-критерия Стьюдента, показал следующее.

1. Наличие достоверных различий между родительским отношением к часто болеющим и здоровым детям до и после формирующих мероприятий по характеристикам: «симбиоз» (уровень достоверности различий изменился с их отсутствия до  $p \leq 0,001$ ), «авторитарная гиперсоциализация» (с  $p \leq 0,05$  до  $p \leq 0,0001$ ), «маленький неудачник» (с отсутствия различий до  $p \leq 0,0001$ ) и «кооперация» (с отсутствия различий до  $p \leq 0,01$ ). В целом это проявилось некоторым увеличением дистанции в отношениях с детьми, меньшими ограничениями и контролем часто болеющих старших дошкольников, ростом веры в их способности, но при этом стремлением родителей к объединению усилий, помощи и поддержке детей в сложных ситуациях.

2. Одновременно с изменением родительского отношения после проведения формирующего эксперимента изменились отдельные аспекты понимания детьми обмана. В понимании общей ситуации обмана и понимании обмана как абстрактного понятия достоверных значимых отличий у часто болеющих и здоровых старших дошкольников по признаку затруднений и использованию меньшего числа синонимов не обнаружено. Снизилось использование часто болеющими детьми оценочных суждений, связанных с пониманием общей ситуации обмана ( $p \leq 0,001$ ). При оценке успешности распознавания обмана в разных областях после формирующих мероприятий часто болеющие дети стали реже ошибаться при распознавании ситуаций обмана в области основных: радость, гнев, и дополнительных: удивление, отвращение, эмоций ( $p \leq 0,05$ ), основных ( $p \leq 0,05$ ) и дополнительных (превышающих середину для возрастной нормы, таких как: «в неделе 8 дней», «пара – это три человека») знаний ( $p \leq 0,001$ ), а также основных (подарить, украсть, спастись от наказания) намерений ( $p \leq 0,01$ ). После коррекционных мероприятий уменьшилось количество ошибок при распознавании обмана ( $p \leq 0,05$ ) и правды ( $p \leq 0,001$ ) в области знаний; ошибок распознавания правды ( $p \leq 0,01$ ) в области эмоций; исчезли различия по проявлению смешанной страте-

гии распознавания обмана в области эмоций. Часто болеющие дети стали реже, чем здоровые, демонстрировать стратегии принятия и отрицания в области знаний ( $p \leq 0,05$ ), в большей степени стали проявлять адекватную стратегию распознавания в области эмоций ( $p \leq 0,0001$ ). Исчезли различия в проявлении стратегий принятия и отрицания в области знаний. При оценке условий применения разных признаков обмана после формирующих воздействий появились достоверные различия в использовании основных мотивов обмана при собственном обмане: с целью получения желаемого и повышения статуса (до  $p \leq 0,05$ ), избегания неприятностей (до  $p \leq 0,001$ ); в области знаний (до  $p \leq 0,05$ ), в области эмоций и намерений (до  $p \leq 0,0001$ ). В условиях обмана со стороны другого значимых различий между часто болеющими и здоровыми детьми изначально тоже не наблюдалось. После формирующих мероприятий часто болеющие дети стали чаще указывать на обман со стороны других по причине избегания неприятностей (до  $p \leq 0,05$ ), реже с целью повышения статуса (до  $p \leq 0,05$ ); чаще в области эмоций (до  $p \leq 0,05$ ) и реже в области знаний и намерений (до  $p \leq 0,001$ ).

В целом можно констатировать, что осуществляемая коррекционная деятельность позволила достичь повышения эффективности родительского отношения и улучшения понимания детьми отдельных аспектов обмана. Это является критерием развития когнитивных способностей последних и улучшения их ориентации в окружающей действительности, что особо важно для категории часто болеющих детей, так как особая социальная ситуация развития, в которой находится часто болеющий ребенок, создает большое количество проблемных житейских ситуаций, которые требуют умения понимать и распознавать обман.

Результаты исследования позволяют сделать вывод о значимой роли родительского отношения в формировании неадекватного понимания обмана часто болеющими детьми старшего дошкольного возраста, а результаты формирующего эксперимента – об эффективности коррекционного воздействия на особенности понимания обмана как когнитивного феномена посредством улучшения эффективности родительского отношения.

Проведенное исследование расширяет научные представления об особенностях родительского отношения к часто болеющему ребенку старшего дошкольного возраста, рассматриваемого в качестве фактора, влияющего на понимание обмана; вносит вклад в представления современной медицинской психологии о составляющих понимания обмана у часто болеющих детей с позиций когнитивной способности.

Полученные выводы не претендуют на исчерпывающее решение исследуемой проблемы.

### ***Библиографический список***

1. Герасимова А.С. Особенности понимания обмана детьми 5–11 лет и становление «модели психического»: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.: РГБ, 2003. 26 с.
2. Груздева О.В. Социальные и биологические детерминанты личностного развития соматически больных детей дошкольного возраста (на примере часто болеющих детей и детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата) // Развитие личности больного ребенка: сб. статей. Красноярск: РИО КГПУ, 2004. С. 12–21.
3. Зайцева О.В. Часто болеющие дети: некоторые аспекты профилактики и лечения // Педиатрия: Приложение к журналу Consilium medicum. 2004. Т. 6. № 3. С. 4–7.

4. Исаев Д.Н. Отношение родителей и болезнь ребенка // Психология семьи и больной ребенок: учеб. пос.: хрестоматия / авт.-сост. И.В. Добряков, О.В. Защирина. СПб.: Речь, 2007. С. 150–151.
5. Киян И.Г., Равич-Щербо И.В., Румянцев А.Г. Психологические особенности тяжело больных детей // Школа здоровья. 2000. Т. 7. № 3. С. 31–37.
6. Ковалевский В.А. Развитие личности соматически больного дошкольника, младшего школьника и подростка. Красноярск, 1997. 122 с.
7. Ковалевский В.А. Внутренняя картина болезни соматически больного дошкольника – направления коррекции // Мотивационно-потребностное развитие ребенка: материалы X Региональной науч.-практич. конфер. педагогов-психологов. Красноярск, 2008. С. 3–6.

---

# ФИЛОСОФИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

---

*А.Н. Городищева, О.В. Бразговка*

## ПРОСТРАНСТВО ИНЖЕНЕРНЫХ ИЗОБРАЖЕНИЙ

*Культура, техносфера, коммуникации, информация, семиотические системы, структура мира.*

Техносфера является искусственным миром, сформированным человеческой историей. Она как искусственный материальный мир непрерывно изменяет человека и мир вокруг него. И проблема состоит в том, что чем больше разрабатываются и совершенствуются системы техники, тем сложнее становятся семиотические модели, воссоздающие искусственно создаваемый людьми технический мир. Данная проблема имеет вполне практическую плоскость рассмотрения, все же ее нельзя решить непосредственно, поскольку элементы техносферы: техника, наука и коэволюция человека, порождают своеобразный язык для «разговора» техники с человеком, который существует только в пространстве инженерных изображений – чертеже, схеме, техническом рисунке. Цель данной статьи – рассмотреть организационные формы знакового пространства техники.

Источники, использованные для написания данной статьи, – сотни трудов, посвященных истории техники, семиотики, выводы которых редко бесспорны. Вопрос о языке техники раскрывается через семиотику, семантику и прагматику символов техногенного поля культуры, через мир, в котором это поле сформировалось, т. е. мир техники. Смысл языка техники связан прежде всего с тем, что его знаки и символы выражают определенную программу действий людей, воспринимающих этот смысл и значение. Поэтому, чтобы точно передать смысл или значение знаков техники, выражающих определенное содержание сознания, нужно точно знать их идеальный характер, который придается им в инженерном творчестве.

Объективное пространство – это пространство, в котором человек живет и которого не видит. Уверенность в существовании большинства объектов в обыденной жизни возникает благодаря непосредственному восприятию. Таким образом, мы получаем уверенность в существовании подавляющего большинства предметов мира. Со времен Аристотеля до середины XX в. традиционно говорили о пяти чувствах, но сегодня их список увеличен более чем вдвое. В восприятии пространства участвуют зрение, слух, осязание, даже некая форма обоняния, большую роль играют статокинетическое, или вестибулярное, чувство, проприоцепция, или мышечное чувство, интероцепция, дающая информацию о состоянии внутренних органов, и кожно-механические анализаторы. Кроме того, вос-

приятие дает информацию о тех пространственных характеристиках, которые не упоминаются в физике, но сообщают субъективную уверенность в существовании пространства как чего-то внешнего и объективного: о предметности, местоположении раздражителей, площадях раздражения, направлении движения объектов [Сторожук, 2008, с. 78–79].

Но в объективном пространстве существует еще иная система координат, относительно которой образы предметов сохраняют стабильность, – пространство инженерных изображений. Чтобы говорить о пространстве инженерных изображений, следует определить объективное пространство существования техники и технологий. Его человек познает с помощью зрения, осязания, поскольку только практика, реальная работа с предметами, перемещение их в пространстве позволяют человеку узнать геометрию пространства. Зрение при этом играет не последнюю роль, как некое суммарное впечатление, возникшее как результат осмотра объекта со всех сторон [Раушенбах, 2003, с. 182]. Главное, что характеризует технические символы и знаки, – это то, что они являются внешними источниками информации, культурно запрограммированными процессами. Они, подобно генам, способны поставлять план, или шаблон, с точки зрения которого внешним по отношению к технике процессам может быть придана определенная форма. Форма символической записи открывает перспективу других возможностей, позволяя увидеть, угадать скрытые сущности техники. «Чтобы построить плотину, бобру нужно лишь подходящее место и соответствующий материал, – способ строительства уже заложен его физиологией. Но человеку, чьи гены молчат по поводу приемов строительства, необходимо также представление о том, что значит строить плотину, и это представление он может получить только из символического источника – из чертежа, учебного пособия, или из речи кого-нибудь, кто уже знает, как строить плотины, – или, конечно, из таких манипуляций с графическими и лингвистическими элементами, в результате которых он может сам сформировать представление о том, что такое плотины и как их строить» [Гирц, 2004, с. 110]. Следовательно, изображение пространственных свойств невозможно без общего представления о пространстве, различения пространственного положения объектов и понимания соответствия между трехмерными объектами и двухмерными образами.

В мифологическом мире впервые можно обнаружить унификацию способов репрезентации, позволяющую осуществлять обмен не вещами, а знаками, определенным образом модифицируя психические состояния участников процесса обмена информацией. Техника репрезентации изображений выявляет довольно внушительную дистанцию между непосредственно воспринятым образом и ее изображением в том или ином виде. В древнем мифологическом сознании его специфический коммуникативный характер определял в знаке означаемое и означающее, которые были призваны отразить символическое запечатление одного предмета другим в сознании человека. И миф, и ритуал не только поступают в сознание человека в виде предмета интерпретации, но и сами воплощаются в виде технических устройств, поскольку слово твердо не прикреплено к подразумеваемым в нем явлениям.

В техносфере кодируются не все свойства предмета, а лишь его функция, поэтому схожесть структуры многих семиотических систем техники можно трактовать как «невероятность» их независимого повторного возникновения. В этом они обнаруживают одно из характерных свойств технической эволюции – закон

информационного отбора, по которому отбираются только уникальные и самые характерные для данной области знаки и символы. И в мифологическом мире этот закон выполнялся неукоснительно. Имея мир как общее и целое, мифологическое общество описывало это целое через его частные проявления, которые могут быть интерпретированы в нашем контексте как кодировка внеположенных знаний, встроенных в умения. Изображения передавали не видимое изображение, а его качества и смыслы, заложенные культурой. Такой подход потребовал от древних людей развития целого ряда условных приемов, придающих изображениям своеобразие, нужное для понимания, вложенного в них смысла.

Например, весьма популярный в древнем искусстве образ оленя не мог быть интерпретирован чисто из эстетических чувств. Охота на оленя действительно занимала видное место в жизни людей во времена мезолита и палеолита, и именно тогда сложился миф, в котором олень фигурирует как объект охоты. Но одновременно олень стал вестником, символом времени, солнца и земли, потому что в соответствующий календарный момент звезда Оленя (в созвездии Кассиопеи) заходила, что означало время начала полевых работ [Голан, 1994, с. 36–40]. С другой стороны, рога оленя трактуются как растительные формы, которые, как и рога, весной отрастают, а осенью, как листья, сбрасываются. Путь Оленя – путь солнца – первая семиотически закрепленная технология ведения сельского хозяйства.

С развитием абстрактных представлений о трехмерной системе ортогональных координат связано понимание того, что предметы существуют в объективном пространстве независимо от точки зрения наблюдателя. Без таких представлений невозможно обратное воссоздание характеристик третьего измерения по плоским изображениям. Оленя и ему подобные изображения можно считать первыми двумерными графическими моделями, под которыми мы понимаем упорядоченную систему графических знаков, обозначающую реально существующие трехмерные объекты, содержащую в себе информацию либо идеи. Именно эти рисунки позволяли передавать информацию от одного поколения к другому независимо от своих опытных репрезентаций. Таким образом, разнообразие форм видения и осмысления пространственных форм сделало возможным развитие системы семиотизации объективного пространства, которая стала существовать как визуально-пространственный код, регулирующий связи между формами визуального выражения и его интерпретации.

Расширение среды обитания человека потребовало новых технических средств, что повлекло и изменение в семиотическом поле культуры. Городская среда заложила свой код восприятия пространства культуры. Необходимость сообщения истинного знания об изображаемом объекте сразу потребовала охвата наиболее характерных его особенностей со всех сторон.

Закономерное и традиционное стремление человека наиболее точно передать на плоскости восприятие техники столкнулось с проблемой совмещения зрительных образов сознания и законами изображения технических устройств на бумаге. Для воссоздания третьего измерения на плоскости был принят ряд условностей. Переход от мифологической семиотической системы, от знаков-обозначений, знаков-символов и знаков-моделей к письменности, а в нашем случае – к графическим системам записи и технической документации, стал развиваться по двум направлениям: во-первых, как и в искусстве, в виде рисунка, но технического, воспроизводящего предметы и события техники в виде эскиза или рисунка, вы-



полненного по определенным правилам; во-вторых, как классическое письмо, в котором знаки, независимо от того, сохраняется ли рисуночная форма, превращаются в символы для передачи графических образов техники, в условные обозначения элементов и конструкций.

Эти направления никогда не развивались обособленно, поскольку «потребителями» языка техники являлись не только техники и инженеры, но и обычные люди. Поэтому правильная интерпретация изображений должна была быть известна всем.

Однако, в отличие от языка искусства, в котором смысл и значение знака или символа определяются внутренними переживаниями человека, традициями, сложившимися за сотни лет, в технике смысл и значение знаку присваивает изобретатель. В отличие от художественного изображения, в технике используются элементы, существенные для передачи сообщений, которые разрушили эстетическое оформление рисунка, а между определенными символами, с одной стороны, и определенными предметами – с другой, устанавливаются постоянные, устойчивые соотношения [Глазычев, 2001], зависящие от совокупности известных на данный момент принципов техники и технологии.

В техническом творчестве сложилась устойчивая практика вводить в пределах своего ремесла, изобретения, технологии в целом любую новую систему знаков и символов, которая, с одной стороны, требуется для пояснения изображения, а с другой – создается для защиты своего изобретения и авторских прав. С этим связан символизм всего, что так или иначе относится к создаваемому человеком пространству. Это особенно важно для техногенных текстов, которые по своей природе имеют тенденцию к жесткой структурированности. Таким образом, создавая свою систему знаков, изобретатель, по существу, становится создателем наиболее удобного (в нашем случае графического) пространства, которое приспособлено к жизненному миру, поскольку рождено в связи с опытом, и какое стало необходимым для существования профессиональных языков техники, технологии, архитектуры и др.

Период перехода от ремесленного производства к машинному характеризуется бурным развитием графических методов передачи технической информации. Одновременно с искусством черчения создаются и точные чертежные приборы и инструменты, ведутся теоретические изыскания в этой области. В 1799 году Гаспар Монж опубликовал книгу «Начертательная геометрия», в которой систематизировал приемы изображения технического объекта в виде проекций на две взаимоперпендикулярные плоскости. В результате интеграционных процессов появилась новая область знания – начертательная геометрия, которая, представляя информацию на визуально-образном языке, обеспечила бурное развитие различных научных областей, связанных с графической деятельностью, и ускорение научно-технического прогресса в области производства технической документации. Именно появление нового способа графического представления информации дало возможность проходить несколько стадий проектирования без физического воплощения идеи. Чертеж прочно воцарился в технике. Инженерное дело получило свой особый язык – черчение.

Графический язык занял преобладающее место в представлении научно-технической информации и стал профессионально-ориентированным языком в инженерной проектно-творческой деятельности. Семиотическая система проекционного черчения – это общепризнанный язык техники. В чертежах фиксирована

информация о существующих и проектируемых зданиях, сооружениях, оборудовании. Вместе с тем чертеж служит опорой для инженерного мышления. Важную роль имеет качество представления графической информации, поскольку техническое мышление и инженерное как одно из его форм может протекать только лишь на понятийном и образном уровне, необязательно воплощаясь в предметной деятельности, постольку наглядное представление идей в виде семиотических структур жизненно необходимо и неустранимо из инженерной деятельности. Следовательно, любые чертежи или рисунки являются реальными материальными листами бумаги, в них олицетворяются образы будущих конструкций, определенные смыслы (планы, проекты, программы), но это воплощения определенных результатов творческой работы сознания.

Установлено, что графические изображения в конструкторской деятельности выполняют две взаимосвязанных функции: служат своеобразным орудием творческого мышления и являются средством передачи технической мысли, в связи с чем З.Д. Жуковская подчеркивает, что создание пространственного образа и оперирование им в процессе решения различных практических, конструкторских и теоретических задач обеспечивают такой вид умственной деятельности, как пространственное мышление [Жуковская, 2003, с. 6].

Пространственное мышление сначала формируется в системе наглядно-действенного мышления. Затем в своих наиболее развитых и самостоятельных формах выступает в контексте образного мышления. По мере овладения предметной деятельностью, графической культурой, определенной системой знаний, умений и навыков формируются теоретические формы пространственного мышления [Якиманская, 2004, с. 112–113]. Оперирование образами позволяет легче выявить функциональные связи между исходными данными задания любой сложности и тем самым приблизить решение. Поэтому процесс решения технических задач требует создания пространственного образа графической модели и оперирования им, выяснения, что необходимо сделать: например, какую поверхность обработать, в какой последовательности собрать механизм, как лучше сгруппировать детали и т. д.

Развитие способностей восприятия находится в большой зависимости от упражнений, т. е. эти способности формируются в процессе накопления индивидуального опыта, в котором важную роль играет возможность манипулирования с предметами и действиями. Навыки, помогающие анализировать, объяснять и понимать визуальную информацию, превращаются в рефлекторные механизмы, позволяющие очень быстро узнавать *увиденное*, оставляя скрытыми промежуточные ступени обработки визуальной информации. Так, различаются *символический порядок*, т. е. смысл, намеренно вносимый в элементы, однозначно отождествляемые с вербальными эквивалентами изображения, и рассчитанный на возможно более точную передачу именно той, а не иной информации, *техника репрезентации*, т. е. сознательный выбор средств передачи визуальной информации, и *селективная стратегия* – способы оптимизации изображения в расчете на предполагаемого получателя информации [Иванов, 2008, с. 58].

Любой язык имеет под собой культурный пласт познавательных, нормативных и эмоциональных смыслов, поэтому необходимо уметь не только мысленно выделить деталь из всего состава изделия и условных знаков, изображенных на чертеже, или сконструировать ее из материала, но и дать ей словесное объяснение. Даже зная язык техники, умея читать чертеж, необходимо дать описание

предмета по его чертежу, а это возможно только в случае хорошо усвоенных правил отображения образцов конкретных социокультурных форм техники своей культуры. *Проблема состоит в том*, что если раньше «каллиграфия» чертежа считалась достоинством инженера, то компьютерная графика освобождает проектировщиков от сложной оформительской работы и навыка описания изображенной конструкции. Тем самым теряется графическая культура. Но инженерные задачи все равно приходится решать в пространстве идеализированных объектов – геометрических фигур, геометро-кинематических схем, абстрактных кинематических звеньев и цепей, а экран компьютера – это все также плоскость, и уяснение отображения геометрических закономерностей на экране возможно только при понимании языка техники и технологий.

Инженерная деятельность как явление культуры имеет определенные исторические рамки, в которых инженер мыслит и творит посредством чертежа. В исследовании мы проследили эволюцию способов отображения технической модели в чертеже как в идеализированном пространстве инженерной мысли. «Всеобъемлющая экспансия» компьютерного геометрического моделирования в различные сферы познания расширила границы применения визуально-графических форм семиотических систем техники, тем самым не только сделала чертеж общетехническим языком, но и придала ему, помимо геометрических пространственных характеристик (длины, площади, объема), еще и физические (плотность, деформации при нагрузке, время, скорость и пр.). Однако чтобы спроектировать модель в идеализированном виде на экране монитора компьютера и рассчитать ее ресурс, нужно иметь базовые и специальные знания и умения, которыми возможно овладеть только при выполнении чертежа в традиционной технологии на бумаге.

Инженерные дисциплины рассматривают в качестве предмета изучения идеализированную модель технического объекта, которая на практике постепенно утрачивает свои идеальные свойства и приобретает не только определенные инженерные характеристики, но и социокультурную форму, необходимую для создания реальных технических объектов. Разумеется, что между этими моделями, как и между реальными объектами, которые они отражают, существуют более сложные отношения, но в рамках данного исследования мы видели свою задачу в том, чтобы раскрыть феномен инженерного пространства и чертежа как его семиотической основы.

Пространство инженерных изображений – один из примеров того, что ощущения не выступают как изолированные и единичные воздействия, они подвергаются переработке и синтезу, образуя общие концептуальные схемы не только объективного пространства, но и пространства технического. Впервые специфическое бытование знаков техники, их собственные формы рассмотрены как пространство инженерных изображений, как целостный текст. Такой текст предстает как образ вещи, позволяющий соотносить его с другими феноменами культуры.

### ***Библиографический список***

1. Гирц К. Интерпретация культур: пер. с англ. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. 560 с.
2. Глазычев В.Л. Эволюция проектирования [Электронный ресурс]. URL: <http://www.glazychhev.ru/projecting2001/shkp-projecting> – 12–07–2001.html. Загл. с экрана.

3. Голан А. Миф и символ. М.: Руслит, 1994. 375 с.
4. Жуковская З.Д., Кравцова Т.П. Обеспечение качества графической подготовки студентов технического вуза / под науч. рук. В.Н. Фролова, З.Д. Жуковской. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Воронеж. гос. техн. ун-т, 2003. 101 с.
5. Иванов К. Увиденное и отображенное: модели анализа научных изображений // Логос. 2008. № 1 (64). С. 48–58.
6. Раушенбах Б.В. Геометрия картины и зрительное восприятие. М.: Азбука-классика, 2003. 320 с.
7. Сторожук А.Ю. Объективное и субъективное в восприятии пространства // Философия науки. 2008. № 4 (39). С. 77–97.
8. Якиманская И.С. Психологические основы математического образования. М.: Академия, 2004. 320 с.

## СОЦИАЛЬНОЕ ВЫРАЖЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО АСПЕКТА МЕТИСИРОВАННОЙ ДУХОВНОСТИ

*Социальное выражение, метисированная духовность, внутренний диалог, индивидуализированный аспект, личностное начало, фольклор.*

Актуальность темы исследования связана с тем, что сегодня общественная жизнь обретает все большую индивидуализацию. Это определяется значимостью индивидуальности в современных условиях. Наша современность в цивилизационном содержании реализуется как некая уникальность, которая воплощается в аккумулирующейся значимости личности. Отсюда генерируется вопрос о характере раскрытия общественных отношений, если, подчеркиваем, они обретают более индивидуализированный контекст. Вследствие этого актуализируется то, как в условиях НТР осуществляется личностная воплощаемость. Говоря о коллективно выраженном и индивидуально представляемом видах духовности, мы неизбежно вскрываем генезис того и другого. В отношении индивидуально выражаемой духовности здесь особое значение приобретает раскрытие личностной неповторимости. В то же время каждый индивид несет в себе традиции, воспроизводящие в нас архетипическое, что принадлежит к коллективной духовности. Обращение к духовным истокам, вынесение их на уровень современности и создают проблемную ситуацию (подчеркивающую их разорванность). Необходимость рефлексии «информационной действительности» с целью выхода из этой ситуации глобального кризиса, которым мы охвачены, вызывает к поиску *нового*. В этом мы обращаемся к богатейшим арсеналам общечеловеческой духовности.

Онтологическое обоснование «метисированной духовности» предполагает такое ее раскрытие, в котором диалектика устойчивого («духовно коллективное») и изменчивого («индивидуализированная духовность») конкретизируется с позиций естественной человеческой природы. Данное диалогическое единство имеет значение объективной диалектической закономерности, обеспечивающей существование и развитие этого сложного образования, его переход в новое качественное состояние духовности, в которой тесно соотнесенные архаика и современность, необходимо обосновываясь, выступают на равных основаниях. И в этом плане метисированная духовность (органически связанная с диалектическим воззрением на мир) есть их (подталкиваемое взаимодействием) единство. Онтологическая составляющая понятия «метисированная духовность» характеризует внутренний мир индивида (как его сознание и подсознание), который приоткрывает в себе – во внутриличностном диалоге – архетипический пласт духовности, представленный памятью, и современно (сиюминутно) воспроизводимый срез духовности, определяющий его (индивида) нынешний духовный тезаурус. Структурная организация метисированной духовности, определяемая духовно-практической деятельностью индивидов, оперирует двумя уровнями: социальным и индивидуальным.

*Социальное выражение индивидуализированной слагаемой метисированной духовности реализуется двумя уровнями: фольклорным; личностным началом.*

Фольклорный аспект реализации рационального компонента на уровне социального самовыражения способствует индивидуализации коллективной духовности. Миф же раскрывает коллективность индивида. В общинном начале мифодуховного пласта духовности русских сибиряков находим четко организованное индивидуальное начало. Мифодуховность сильна неизбывным законом сохранения нравственности, ее норм, понятий или представлений, своей интенсивностью, активностью и насыщенностью, фольклорными традициями. *Фольклор* мы понимаем как *поворот от мифа в сторону рацио* – самоопределения человека, *индивидуализации его сознания в рамках коллективного*. Русские мифы-былички, как и бурятские сказки, раскрывают коллективность индивида. Преодоление коллективной индивидуальностью происходит в мифах более близкого нам времени, когда герой более активен, осмеливается изменять порядок, создавать определенный Космос. Разрозненные рассказы законсервировались на уровне мифов-быличек. Примечательно то, что они оформлены диалогом, ведутся от первого лица, что свидетельствует о преодолении коллективного «Я» личностным в сознании индивида. Мир сказок и быличек – художественно организованное сосуществование и взаимодействие духовного многообразия. В их основе обнаруживаем мифонастрой сознания индивида – веру в языческие существа. Мы можем утверждать, что фольклор народов Сибири пробуждает в сознании человека индивидуальное активное начало. Хотя эпическая традиция живуча и консервативна, но в течение многовековой эволюции она претерпела изменения, подвергалась переосмыслению, дополнялась, обогащалась, привнося уже смысл *разложения мифа, выхода на индивидуализацию*. Так, коллективность сознания конкретного индивида раскрывается в мифодуховности, а индивидуальное выражение мифа находит воплощение в фольклоре. Таким образом, фольклорный уровень (как преодоление мифа индивидуальностью) есть вычленение индивидуального через коллективное, когда индивидуальная коллективность становится воплощением традиций. Это выступает предпосылкой осознания того, что происходит, и позволяет более адекватно рассматривать содержание исследуемой духовности как внутреннего мира индивида.

Анализ духовности индивида в горизонтально-вертикальном измерении позволил выявить личностный аспект индивидуального начала в структуре метисированной духовности. Эта автономность рядового индивида становится реально осуществимой в личностном начале, т. е. единичное содержание всеобщего приобретает постоянное самостоятельное значение. Результатом индивидуализации духовного состояния является внутриличностное и социальное самовыражение этнического самосознания и подлинной человечности в социальном контексте, в раскрытии которого особую значимость приобретает для нас духовность первого бурятского ученого *Доржи Банзарова*, перерастающая рамки личной судьбы, в структуре которой онтологичность метисированной духовности находим в горизонтальном (ролевая реализация) и вертикальном (охватываем смысл, привносимый личностным началом) измерениях. Сущность личностного феномена Банзарова с наибольшей полнотой воплотилась в его целеположенной творческой научной деятельности при ведущей роли индивидуального начала на базе архаики, которая была актуализуема его современностью. Исследование в первой половине XIX в. Д. Банзаровым традиционной религии Центральной Азии – шаманизма как мировоззренияномада – позволяет нам рефлексировать явление его индивидуализированной духовности, вышедшей из бурятской архаики, как

феномена метисации, преодолевшего индивидуальностью коллективное. Если шаман – это коллективное на индивидуальном уровне, которое присуще мифу, то сущность личностного ученого Банзарова раскрывается осмыслением исследуемого им феномена шаманизма, воплощающегося предметно в человеке, который несет коллективное содержание. Его исследование «Черная вера, или шаманство монголов» – это воплощенное рациональное начало – свидетельствует о причастности первооткрывателя к мифологии Центральной Азии, к архаической грани сибирского сознания [Банзаров, 1997]. Ученый, философ, личностным самовыражением был задан на рефлексию этого явления коллективной духовностиномада, относительно которого характеризуется двойственной ролью. Руководствуясь рацио, он вскрывает вероисповедную духовность и при этом утверждает естественную сущность человека в природе (вслед за Фейербахом). Банзаров, отвечая на духовные запросы социальной сферы обозрением, просвещением, т. е. причащением к глубинным истокам бытия человеческого духа, разворачивает себя в социальном преломлении духовной метисации, помогая себе (индивиду) соотноситься с действительностью. Духовный мир просвещенного буряты «гелертера» обретает специфическую недифференцированность, предполагающую, что в малой частице бытия одновременно содержится целое. В его духовности сосуществуют различные грани миропонимания индивида, тяготеющего к мифологизации окружающего, ориентированного на собственные ценностные представления. Высший уровень личностного начала выводит на общее, типическое, универсальное, которое, в свою очередь, само породило в рамках коллективной духовности общинно выводимое индивидуальное. Именно этнические компоненты духовности выводят на высшие общечеловеческие ценности, которые определяют нашу жизнь, выступают категориями глобальной рефлексии, априори являясь принципами конкретного индивида, его переживания и осмысления. Так, социальный диалог в Сибири представителей различных этносов явил в XIX–XX вв. феномены Д. Банзарова, А.П. Шапова, В.П. Зиновьева, А.В. Вампилова, В.Г. Распутина, М.Д. Сергеева, Л. Гайдая, многих выходцев Земли сибирской [Банзаров, 1997; Вампилов, 1984; Распутин, 1983; Тороев, 1958; Шапов, 1937].

Достоинствами культурного пласта сибирской русской духовности мы во многом обязаны *В.П. Зиновьеву*, сумевшему сосредоточить нужное наследие былых времен, прорывающееся в современность. Приобщение нас к мифам-быличкам – это заслуга ученого-собираателя, носительство которого заключалось в этом причащении будущего к прошлому. Он на практическом поприще в труде «Забайкальские мифы-былички» содействовал переводу мифоархаики быличной в рационально направленное утверждение общечеловеческих ценностей в неповторимое самовыражение [Зиновьев, 1989]. В.П. Зиновьев посредством фольклора стремился к осмыслению актуальных нравственных проблем современной жизни. Ученый видел не только эстетическую, но и практическую его значимость в духовном обогащении людей. Поэтому несказочные прозаические жанры – былички, бывальщины, предания, устные рассказы – были привлекательны для него. Они выводят на индивидуализацию в рамках мифологической духовности – в самой что ни на есть глубине души и жизни человека. В этом заключена их многогранность. Палитра архетипических категорий, соприродные воззрения, отношение к современным реалиям, удивительные сверхъестественные действия сил потусторонья и макромировая действительность – все это необычно

венным образом переплелось в этих миниатюрах. В духовно-сознательном плане В.П. Зиновьев движется от коллективного к рационально-индивидуальному – научной деятельности. И социальность позволяет ему более глубоко раскрыть личностное начало в «носителе», которое заключалось в том, что он был «родом отсюда» и знал огромный пласт мифодуховной русской культуры: песни, сказки, былички, устные рассказы, мастерски им исполнявшиеся, но прежде всего, главным образом, в архаическом мировосприятии, свойственном его пращурам, которые ощущали целостность, единство всего сущего, тождество частного и целого, причастность – «все во всем», соприродность.

Кинорежиссер *Леонид Гайдай* ближе к современности, модернизирован индивидуальной составляющей духовности, статус которой выступает воздействующим фактором на перспективы реализующейся метисированной духовности как способа реализации гармоничного субъект-субъектного основания и как всеохватно-открытой и постоянно совершенствующейся системы межличностных связей. Если его герои – это коллективное в индивидуальном преломлении, то их автор – индивидуально-личностное самовыражение на базе духовных ценностей, привнесенных традициями. В комедийном фильме «Иван Васильевич меняет профессию» современность и прошлое, представленные средневековьем Ивана Грозного, фокусируются одновременно в метисированном сознании художника, уникально развернувшего его творческую неповторимость. Тот факт, что фильм воспринимается не одним поколением, соприкасающимся с данной киноклассикой, говорит об общечеловеческом духовном состоянии Гайдая, в котором человеку задан (а не дан) смысл – нечто неразрывно сопряженное с мыслью – страстно стремиться к чему-либо – структурировать мир. Смысл в свете человеческой неповторимости трогает, терзает и побуждает душу. То же, что есть, – всегда лишь условность, некая данность, которой можно овладеть и, овладев, применить ее. *Множественность равноправных сознаний с их мирами разных времен* сочетается у Гайдая здесь, сохраняя свою неслиянность. Мы полагаем, что социальное выражение индивидуальной составляющей метисированной духовности личности Л. Гайдая несет в себе смысл обнажения сути, стремления ввысь неудовлетворенного собой человека, раскрытия истинной его природы как человека и как личности.

Обращаясь к творчеству *В.Г. Распутина*, мы выявляем сквозной символ – архетип, изображение коллективной души как единства, в котором коллективная личность – это претворяющийся непрерывно изменяющийся соборный организм [Распутин, 1983]. Духовность Распутина раскрывается как развертывание внутренних событий в душе художника. Вызревание такого порядка естественности в творческом потенциале определяется тем, что *его духовность задействована на современность и на архаику*. Здесь нет строгого соподчинения и равновесия между ними. *Распутин прорывается к архетипам современного поведения социального индивида. Он творчески раскрывает сибирский социальный тип личности*. Герои его реализуют архаические пласты духовности в современном воплощении, выражающиеся в «игнорировании» рациовыраженности, верой озаренных, не от мира сего, образах святых, блаженных, которые *и проигрывают – «образуют» местную социальную модель*. Тонкие созерцания человека, зеркальность его души осуществляют гармонизацию индивидуального самовыражения. А колорит посю- и потусторонних миров сменяется их постижением автором, значит, и нами. В.Г. Распутин затрагивает проблемы вселенские, но он всегда воз-



вращается к малой родине. Обращение к этнической архаике, без сомнения, играет значимую роль в его творчестве, в котором развернуты и воплощены темы семьи, дома, человека, смысла жизни, памяти. Возвращение к прошлому для нас становится целеположенностью. По-настоящему мы реализуем себя только в счастливом состоянии детства – прошлое, которое было идеальным – *«мечтать никому не дано. Это не мечты, а воспоминания»* [Распутин, 1983, с. 291], где реализация главного бытийного состояния человека происходит только в социальных условиях, т. е. философия жизни, мира рассматривается им в ракурсе осмысления архаики. Объектом художественного воплощения, отражением в языковом сознании В.Г. Распутин делает свое мировосприятие и понимание мира, отрешаясь от реальности, рефлексивует жизнь мироощущением блаженных и святых, в философском плане понимаемых, как несущих содержание мифа в блаженности или юродивости – необычном, с точки зрения здравого смысла, поведении. Эти образы воплощают социальное индивидуальное.

Распутин духовно пробивается к Богу. Христианское православное мировоззрение – краеугольный камень В.Г. Распутина, – которое писатель не демонстрирует, свидетельствует о его причастности к вероисповедной грани сибирской духовности. В философии Распутина человек реально существует в формах «Я» и «другого». Осознавать человека мы можем безотносительно к этим формам его существования. В его литературе множественное «Я» – «Я» и «другой» – сочетается особым и неповторимым образом, «взаимоперетекая». *И в этом трансценденте (замакрореалии) «Я» распадается на множество «Я» сознаний в потере себя.* Раздвоенная в сознании личность «соборует» себя в «Я-единое»: «У каждого человека должен существовать где-то в мире двойник, чтобы по результатам двух одинаковых по виду и противоположных по своей сути людей, *единый*, мог решать, как ему быть дальше» [Распутин, 1983, с. 459], – цельность распадается на части, и наоборот, частями образует целое. Герой Распутина осознает себя и становится самим собою, только раскрывая себя для другого, через другого и с помощью другого. И только отношение к другому голосу – сознанию «ты» – определяет и конституирует самосознание. Существенно не то, что происходит внутри одного сознания, а то, что происходит на *границе* множеств сознаний одного или нескольких индивидов, на *пороге реальностей – посю- и потусторонки, на границе мифодуховности и рацио.* Герменевтическая методология, строящаяся на реализации субъектно-субъектных отношений, при анализе метисированной духовности позволяет выявить ее содержание. В этой напряженной взаимосвязи равноправных граней человеческой духовности мы видим ее сущность, воплощением которой выступает *высшая степень внутренней социальности.* Ибо само бытие человека – реализация себя в микромире и макромире – есть *«глубочайшее общение».* Так, метисированная духовность раскрывает внутреннее личностное – современное многоаспектное «Я» имманентной социальностью – взаимодействием сознаний. Герои Распутина близки по своим ощущениям природе. Она, сливаясь с ними, помогает им уйти «от самого ужасного наказания, когда ты не можешь быть один» (Ф.М. Достоевский) в современной цивилизации.

*Александр Вампилов* – этнический (природный) и духовный метис, озаренный духом творчества, обогащаемого байкальской бурятской мифодуховностью [Вампилов, 1984]. Его герои – Сарафанов («Старший сын»), старый эвенк («Прошлым летом в Чулимске») – это архетипические образы, блаженные, сильные своей нравственностью, ее чистотой – светлые, высокодуховные старцы. Архетипичность

как исток вампиловского творчества, осуществившего прорыв духовности к ее началам, «испытывая» саморефлексией индивида (Зилов из «Утиной охоты» (1968)), направляет сознание нашего современника на выстраивание подлинной человечности. Духовные искания Вампилова высветили красоту и сложность его внутреннего мира через современную «рецепцию» мифа, реализуемого содержанием метисированной духовности. Цивилизационно настроенная современность сеет неуверенность в индивиде, тем самым подталкивая его к индивидуально репрезентируемой социальности (соборности в себе): он раскрывает красоту и сложность человеческой природы новым человеческим «Я» – множеством миров, продолжающих нас самих, увлекающих своей неизвестностью. А не разворачивать или утрачивать многоаспектность своего «Я» – это значит нивелировать духовность человека. Драматург все это одухотворил словом языка, подаренного матерью. У Вампилова, так же как и у Распутина, слово встраивается в художественное произведение, обладая все той же свободой. Его образное слово может терять или, как и онимическое, в значительной мере утрачивать свое понятийное значение, превращаясь во внесистемный знак – сигнал чувств и состояний автора. Художник слова создает его в расчете на адресата, ожидающего отклика и нуждающегося в интерпретации. Он уникально воплотился русским языком, величием, богатством и силой которого высвободил свою духовную неповторимость. Тем самым русским языком, которому мы сегодня не соответствуем в распутинском видении. Иначе не поднимались бы им столь высоко художественно проблемы языка, нравственности, традиций и т. д. Сближает же в целом духовность В. Распутина с духовностью А. Вампилова выкристаллизованность двух слагаемых метисированной духовности – мотивов традиций и современности.

Таким образом, социальное самовыражение индивидуального исследуемой метисированной духовности в практически-духовном разворачивании реализуется фольклорным и личностным срезами, которые в единстве характеризуют специфику творчества применительно к индивиду.

### *Библиографический список*

1. Банзаров Д. Собр. соч. Улан-Удэ, 1997. 240 с.
2. Вампилов А.В. Прощание в июне: пьесы. 3-е изд. М., 1984. 320 с.
3. Распутин В.Г. Прощание с Матерой. Иркутск, 1983. 480 с.
4. Русские сказки Забайкалья: сб. / подг. текстов, ст. и коммент. В.П. Зиновьева. 2-е изд. доп. Иркутск: Вост.-Сиб. кн. изд-во, 1989. 464 с.
5. Тороев А. Бурятские сказки. Иркутск, 1958. 75 с.
6. Шапов А.П. Общая характеристика физического и психического типа сибирского русского населения // Шапов А.П. Собр. соч.: в 3 т. Иркутск, 1937.

## СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА ДУХОВНОСТИ В КОНТЕКСТЕ РУССКОЙ РЕЛИГИОЗНО-ФИЛОСОФСКОЙ КУЛЬТУРЫ XI – XVIII вв.

*Духовность, дух, душа, русская философия, социальность, ценностное содержание, нравственность, культура.*

На протяжении истории человеческого общества можно проследить неослабевающий интерес к сущности духовности, тесно связанный с попыткой постичь природу человека и условия достижения максимального уровня его развития. Уже древние мыслители отмечали, что духовность обеспечивает содержательную сторону человеческой жизни, повышает её качество, делает возможным разнообразные проявления индивидуальности человека, приобщает его к деятельности общества, обеспечивает условия безусловного значения их духовной жизни. Поэтому такое важное теоретическое и практическое значение имеет уточнение специфики аксиологической направленности феномена духовности.

Для процесса становления духовности как в филогенезе, так и в онтогенезе характерно осуществление «перестройки» структуры сознания человека, которая помогает ему понять смысл духовности и постичь закономерности её развития. Поначалу духовность понималась как принятие человеком своей телесной и духовной сущностей, осознание себя как существа смертного и бессмертного, во всей противоречивости и одновременно гармоничности собственного бытия. В последнее время термин «духовность» широко употребляется для обозначения процессов, происходящих с человеком в его социокультурном пространстве. С ним «работают» философы, историки, психологи, культурологи, теологи. Однако до сих пор не существует единого определения духовности. Оно остаётся дискуссионным, до конца не изученным, не отрефлексированным философским сознанием, требующим для своего постижения взаимодействия различных пластов познания. Мы будем исходить из того, что духовность является ценностно-смысловой доминантой в духовном мире человека и общества. Прежде всего, обратимся к самому понятию духовности, которое рассматривается нами в двух аспектах – религиозном (сакральном) и светском (общечеловеческом) планах. Сакральный (религиозный) смысл исследуемого понятия весьма полно раскрывается в русской религиозной философии. Зачастую он постигается не столько рационально-логическим дискурсом, сколько интуитивным, эзотерическим, художественным, правда, не исключающим философского постижения этого сложного феномена. В этом ключе мы и рассмотрим понимание феномена духовности, обратившись к русским мыслителям, так как именно русская философия, насчитывающая тысячу лет своего существования, является наиболее презентативной для решения этой задачи.

Очевидно, что тема духовности пронизывает все оригинальные философские и литературные памятники русской культуры различных эпох. На основе анализа и обобщения теоретического материала мы преследуем цель установить, что ан-

тропоцентризм, то есть ориентированность на человека, на его судьбу, на смысл его жизни и смерти, на ценностно-смысловое, духовное, наполнение его бытия, является главной особенностью русской религиозной философии.

Обнаруживая тесные связи с искусством и религией, моралью и политическими идеями, русская философия выходит за рамки традиционных проблем философии. Она включает и проявляет в себе не только духовно-культурные ценности, но и такие особые характеристики российской социальности, как общинное сознание, соборность, софийность (слово – мудрость – дело), что предполагает обострение человеческих проблем, высокую гражданственность, гуманистическое начало, поиск путей к достижению социальной справедливости. Самое значительное и оригинальное, созданное русскими мыслителями, по мнению С. Франка, относится к области социальной философии. «Русский мыслитель, от простого богомольца до Достоевского... хочет не только понять мир и жизнь, стремится постичь главный религиозно-нравственный принцип мироздания, чтобы преобразовать мир, очиститься и спастись. Он жаждет безусловного торжества истины как “истинного бытия” над ложью, неправдой и несправедливостью» [Франк, 1990, с. 85].

Общеисторические, светские и религиозные истоки исследуемого нами понятия восходят к Древней Руси. Это связано с появлением первых литературных произведений-памятников, содержащих сведения об особенностях, характере и своеобразии мышления людей того времени, о мирозерцании эпохи. В этот период складывается своеобразный способ философствования, который обусловлен типом византийской философской традиции, воспринятой вместе с христианством, и названный В.В. Зеньковским «мистическим реализмом». «С одной стороны, русская мысль всегда (и навсегда) осталась связанной со своей религиозной стихией, со своей религиозной почвой; ...с другой стороны... философия есть там, где есть искание единства духовной жизни на путях её рационализации» [Зеньковский, 1989, с. 14–15]. Почти все литературные памятники того времени («Повесть временных лет», «Слово о законе и благодати», «Моление» Даниила Заточника) выдвигают на первый план идеи объединения восточно-славянских племён под властью единого самостоятельного государства (идея российской государственности). Но одновременно древние авторы проявляют глубокий интерес к явлениям мира, отношениям человека с Богом, восхищаются нравственной природой человека и его деяниями.

Несомненно, что конституирующими образованиями понятия Духовность выступают категории Дух и Душа. В древнерусском языке, по данным этимологического словаря, слово «дух» означало дуновение, ветер, настроение, душа, бесплотное существо, жизненное начало. Оно было родственно (имело тот же корень) другим языкам – украинскому, белорусскому, польскому, чешскому, словацкому, старославянскому, болгарскому, литовскому. С.И. Ожегов также обращает внимание на множественность трактовок понимания духа: психические способности, побуждение к действию, начало, определяющее поведение; внутренняя моральная сила; в религиозно-мистических представлениях – бесплотное, сверхъестественное существо, содержание, истинный смысл, отличительная особенность чего-нибудь; дыхание, воздух, запах. Как видим, понимание духа, души, духовности для русского человека всегда связано с нравственными основами его жизни.

Христианская религиозная мысль не обходит стороной дихотомию духа и материи. Во всём мире и в человеке существуют два противоположных начала — добро и зло, соотносящихся с душой и телом. Более того, утверждается превосходство духовного — всем правит дух, а плоть признаётся греховной. Подтверждением тому служат строки из «Притчи о человеческой душе и теле» Кирилла Туровского. «Когда же человек преступил заповедь божью и за это осуждён на смерть, то сначала душа его к Богу приводится и оправдывается, говоря: «Не я, но плоть согрешила». Потому и нет мучения душам до второго пришествия...» [Туровский, 1980, с. 309]. Автор, пользуясь приёмом аллегорического сравнения, говорит о том, что жизнь человека состоит из деяний духовных и плотских. Природный разум, подчинённый телу, может впасть в грех, поэтому его следует держать в рамках истин церкви, иначе он никогда не сможет достичь райских вершин. Плотские страдания Бога вселяют в верующих надежду на преодоление собственных страданий в загробной жизни и будущее воскресение в раю вслед за воскресшим Христом. В размышлениях Кирилла Туровского мы находим мучавшие его вопросы о смысле жизни человека, добра и зла. Он указывает на то, что нельзя безнаказанно творить зло даже из благих намерений, связывает познание с высокой нравственностью. Лишь смиренный, высоконравственный человек может быть приближен к высокому Божественному Духу.

Огромное влияние на развитие философских воззрений на Руси имели византийские мыслители. Одним из главных авторитетов был Иоанн Дамаскин. Его сочинения были переведены на старославянский язык («Диалектика», «Источник знания») и их хорошо знали книжники Киевской Руси. В своих исследованиях известный богослов рассматривал познание «природы сущего», вещей божественных и человеческих, видимых и невидимых. Философские изыскания И. Дамаскина включают интересующие нас проблемы познания природы материи и духа. Они содержат размышления о смерти, учат мыслить, выражают любовь к Богу, как абсолютному Духу, воплощению правды и справедливости. Человеку Дамаскин отводит срединное положение между духовным и вещественным и говорит об этом так: «Сотворил Бог человека... Человек есть малый мир в великом: ведь он наделён как душой, так и телом и представляет собой середину между умом и материей... Душа есть сущность живая, неразложимая, бестелесная, по природе своей незримая для телесных очей, бессмертная, наделённая разумом и умом, фигуры не имеющая... Правит душой и плотью ум (понимается Божественный дух. — С.Ш.); он же есть чистейшая часть души» [Иоанн Дамаскин, 1969, с. 625–626]. Этот дух связует между собой зримое и незримое, чувственное и умопостигаемое творение, разум и веру. Мы видим, что мыслитель говорит о душе человеческой в неразрывной связи с её устремлённостью к духу. По его мнению, она живая, бестелесная, недоступная глазу. Она бессмертна, наделена разумом и является источником жизнедеятельности для плоти человеческой: «Душе же свойственны благочестие и мышление. Но добродетели общи душе и телу ... так как душа пользуется телом» [Иоанн Дамаскин, 1992, с. 155].

Определённо можно сказать, что тема ценностно-смыслового наполнения духовности красной нитью проходит через все оригинальные литературные памятники русской культуры, будь то сочинения с самобытным языческим остаточным мировоззрением, или же размышления и поучения византийского происхождения, или философские учения «Серебряного века». Николай Бердяев в своём очерке «Русская идея» придаёт взаимодействию христианства и язычества на Ру-

си основополагающее значение. Он говорит о двух противоположных началах, которые легли в основу формации русской души: природная, языческая, дионисийская стихия и аскетическое монашеское православие. Этим, по его мнению, и определяются такие противоположные черты и свойства в характере, в образе мысли и жизни русского народа, как деспотизм и анархизм, вольность; склонность к насилию и доброта, человечность, мягкость; обострённое сознание личности и безличный коллективизм; искание Бога и воинствующее безбожие; рабство и бунт [Бердяев, 1999, с. 8–9]. Эти противоречивые черты определяют не только национальный характер, но и духовную жизнь народа – искусство, философию, религиозные искания. Идеи православной церкви, утверждавшей на Руси византийскую веру, идеалы монастырского служения, осуждение человеческого тела и восхваление чистой (религиозной) духовности были характерны для периода становления философской мысли, и их отголоски мы встречаем на протяжении всей истории Государства Российского вплоть до наших дней. Как для хранителей старины глубокой, так и для подвижников новых идей в русской философской мысли существуют непреходящие темы: человек, его духовные ценности и нравственный долг, высокая духовность русского общества в целом.

В эпоху Петра Великого была осуществлена одна из самых великих трансформаций истории России, а именно планомерное и радикальное включение страны в систему мировой западноевропейской материальной и духовной культуры. Европеизация социально-экономической, политической и культурной жизни не означала разрыва с национально-самобытными началами российской жизни. Она существенно обогащала эти начала, осовременивала их, придавая им новый уровень и формы. Эти преобразования затронули не только производство, политику, военное дело, но и ценностно-смысловой, духовный пласт общественной жизни.

Одной из сфер этих глубочайших преобразований была область философской мысли в её различных аспектах – гносеологической, онтологической, историософской. Наступило время, когда философия размежевалась с богословием и стала существовать, хотя ещё не вполне самостоятельно, как особая форма теоретической (научной) деятельности. Знание, разум, постепенно вытесняют традиционную нерассуждающую веру. Философская проблематика была представлена двумя направлениями. Одно занималось философией естествознания и природы, а другое – философией человека и общества. В соответствии с задачами нашего исследования нас интересует второе направление. В данный период происходит освобождение культуры, духовной жизни человека от давления церковной идеологии. Доминирующая религиозная концепция не отбрасывается, но в ней выделяется новый идеал жизни, основанный на провозглашении ценности человека и человеческой личности. Для защиты и обоснования основных социальных идей стали использоваться новые представления о человеческом праве, не свойственные теологическому мышлению. В этом свете значительный интерес для нас представляет Просвещение, которое обострило интерес к духовно-нравственным аспектам человеческого бытия.

Крупным представителем русского Просвещения был Я.П. Козельский. Следует отметить, что основной проблемой он называет проблему души (в некоторых случаях подменяя её духом). По его мнению, под «Духом, или душой, разумеем мы такое существо, которое одарено волею и разумом» [Козельский, 1952, с. 453]. Дух может быть конечным и бесконечным: «Конечный дух полагается человеческая душа, а бесконечный – Бог» [Козельский, 1952, с. 453–454]. Я. Ко-

зельский говорит о силах, которыми наделена человеческая душа – о чувствии, рассуждении и умствовании. Чувства являются источником познания человека, они представляют собой «окна» и «двери», через которые впечатления от «наружных» вещей проникают в душу. Но познание через чувства имеет свои границы, как говорит мыслитель: «Человеческий разум внутренней природы материи испытать не может» [Козельский, 1952, с. 459]. Скорее всего, по этой причине в работах Я. Козельского почти нет рассуждений о Боге. Как видим, автор то смешивает понятия души и духа, то разделяет их, приближая дух к Божественному началу, что вполне естественно для религиозной философии.

Ещё один известный русский просветитель, предводитель российских масонов – Н.И. Новиков. Его идеи, основанные на масонских убеждениях о совершенствовании человеческой нравственности, по своему объективному смыслу весьма реалистичны (статьи «О высоком человеческом достоинстве», «О достоинствах человека в отношениях к Богу и к миру», «О добродетели», «О великости духа русских людей»). Философ не признаёт потустороннего существования души, не верит в её бессмертие. По его мнению, в веках сохраняется лишь имя человека, прославившего себя служением обществу. «Добродетельная душа не для того делает добро, чтоб после воспользоваться, но для того, что только счастье созидать привыкла» [Новиков, 1954, с. 395].

Исследуя проблему духовности, невозможно обойти стороной творчество А.Н. Радищева с его идеей о социальной и духовной свободе человека, смертности и бессмертии, чьи работы социально-политической ориентации явились теоретическим обоснованием освободительного движения в России («Беседа о том, что есть сын отечества», ода «Вольность», «Положив непреборимую преграду...», «Путешествие из Петербурга в Москву»). Главные усилия познания он направил не на природу, не на внешний мир, а на человека в его естественных и социальных характеристиках. А.Н. Радищев пристально всматривается в человеческую сущность, воспроизводит и утверждает её научное понимание в духе философского материализма, не исключаяющего и деистического признания первичности божественного акта творения. Предельно полно свои идеи мыслитель изложил в философско-антропологическом трактате «О человеке, его смертности и бессмертии». Душа возникает в процессе развития телесной организации, являясь особым образом сложенной материей. Когда же её состав (жизнь, чувствование, мысль) распадается на отдельные элементы, тогда разрушается и исчезает душа, которая смертна. Итог мыслителя таков: «Если мозг и глава нужны для мышления, нервы для чувствования, то как столь безрассудно мечтать, что без них душа действовать может? Как может она быть, когда она их произведение, а они к разрушению осуждены?» [Радищев, 2001, с. 81]. В трактате выражена также идея значимости идеального бытия человека, не исчезающего после ухода из мирской жизни, а интегрирующегося в совокупное духовное состояние и наследие человечества.

Анализируя представленные данные, мы приходим к таким выводам. Понятия «дух» и родственное ему «душа» служат коренной основой понятия «духовность». Однако в силу определённых обстоятельств, связанных с интуитивно-образным восприятием рассматриваемого феномена, русские мыслители наибольшее внимание уделяют термину «духовность».

Для русской философской мысли, а следовательно, и для русского народа, для русского человека различие между понятиями «дух» и «душа» не имеет принци-

пиального значения. Они не тождественны, хотя порой подменяют друг друга и всегда являются составляющими единого организма духовности.

Сам феномен духовности воспринимается двояко: в социальном аспекте в значении религиозного отношения к миру, и в индивидуальном – как сущностное, основополагающее качество русского человека и всего русского народа в целом, определяющее специфику аксиологической направленности человеческой жизни. Эти два значения духовности в реальной жизни прочно скреплены друг с другом, а в качестве «скреп» выступает внутренний мир человека. Однако в любом из этих проявлений – это искание, направленное в глубины идеальных сущностей, благодаря которым оно достигает области божественного духа или совокупного духовного бытия мира (социума) и развивается там.

### *Библиографический список*

1. Бердяев Н.А. Русская идея. Харьков: Фолио; М.: ООО «Издательство АСТ», 1999. 400 с.
2. Зеньковский В.В. (протоиерей). История русской философии. 2-е изд. Париж: YMCA-PRESS, 1989. Т. 1. 469 с.
3. Иоанн Дамаскин Точное изложение православной веры. М.: Братство св. Алексия; Ростов н/Д: Приазовский край, 1992. 464 с.
4. Иоанн Дамаскин Философская антропология // Антология мировой философии: в 4 т. М: Мысль, 1969. Т. I. Ч. 2. С. 625–626.
5. Козельский Я.П. Метафизика // Избранные произведения русских мыслителей второй половины XVIII века: в 2 т. М.: Госполитиздат, 1952. Т. 1. 712 с.
6. Новиков Н.И. Истины // Новиков Н.И. Избранные сочинения. М.; Л.: Гослитиздат, 1954. 744 с.
7. Радищев А.Н. О человеке, его смертности и бессмертии. СПб.: Питер, 2001. 192 с.
8. Туровский Кирилл. Притча о человеческой душе и теле // Памятники литературы Древней Руси: XII век. М.: Худож. лит., 1980. С. 307–309.
9. Франк С. Сущность и ведущие мотивы русской философии // Философские науки. 1990. № 5. С. 83–91.



---

# ИСТОРИЯ И ЭТНОГРАФИЯ

---

*Р.С. Акбулатов*

## ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ПЕНСИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ

*Персонифицированный учет, пенсионное обеспечение, реформа, прожиточный минимум, заработок, работник, идеология, советский период, социальная политика, трудовые отношения.*

Пенсионное обеспечение – это сфера жизненно важных интересов всего населения любой страны. Его качественные и количественные характеристики свидетельствуют об уровне социального, экономического, правового и культурного развития государства и общества. Вопрос устройства пенсионной системы во многом определяет порядок в стране, степень согласия в обществе, устойчивость и динамику экономического и социального развития. Формирование, становление и развитие пенсионных систем зависят от значения, придаваемого обществом защите доходов пожилого населения, и размера ресурсов, которое оно готово для этого предоставить. Под гарантией дохода пенсионеров обычно понимают его достаточный размер и регулярность получения.

Вместе с этим на территории нашей страны всегда остро стояли проблема обеспечения достойного уровня жизни пенсионеров, а также вопрос описания и сравнения моделей пенсионного обеспечения советского и постсоветского периода. Анализ отечественной практики пенсионного обеспечения позволяет утверждать то, что российская пенсионная система до последнего времени была ориентирована на возмещение утраченного заработка с одновременным стремлением обеспечения минимального уровня жизни нетрудоспособных, то есть национальная специфика пыталась сочетать бисмарковскую модель с приоритетным началом концепции лорда Бевериджа [Шафигуллин, 2006, с. 300].

В советский период пенсионное обеспечение в России осуществлялось в соответствии с союзным законодательством. Право на государственную пенсию и ее размер в значительной степени зависели от продолжительности трудового стажа и величины заработной платы работника. Основным ориентиром при регулировании размеров пенсии служил прожиточный минимум пенсионера, что позволяло проводить государственную политику борьбы с бедностью. Для этого устанавливались минимальные (на уровне прожиточного минимума) и максимальные (примерно в диапазоне 2–2,5 прожиточного минимума) размеры пенсий. Финансовыми источниками пенсионной системы служили взносы на социальное страхование, вносимые предприятиями, организациями и колхозами, которые

покрывали третью часть расходов, и государственный (федеральная его часть) бюджет, обеспечивающий основную долю расходов (две трети).

Благоприятный показатель соотношения числа работающих и пенсионеров, а также динамичный послевоенный экономический рост СССР способствовали развитию пенсионной системы и совершенствованию законодательства о пенсионном обеспечении. По мнению Е.И. Астрахана, к характерным чертам социального законодательства (включая пенсионное) в СССР в послевоенный период можно отнести: расширение видов обеспечения; гуманизация условий, определяющих право на пенсию; повышение уровня обеспечения и другие [Астрахан, 1971, с. 207]. При этом, по словам В.Д. Роика, заработная плата в тот период была достаточно низкой [Роик, 2007, с. 79].

Государственная политика полной занятости и регулирования заработной платы, существовавшая до перехода к рыночной экономике, способствовали стабильному финансовому функционированию пенсионной системы и переходу в конце 70-х гг. XX столетия к практически всеобщему охвату пенсионным обеспечением, а также достижению достаточно высокого уровня соотношения величины средней пенсии и заработной платы (так называемого коэффициента замещения), который в 80-е гг. составлял 55–65 %, что является весьма хорошим результатом по международным меркам.

Еще одной сильной стороной пенсионной системы СССР (с демографической и политической позиции) был относительно низкий возраст выхода на пенсию: 60 лет – для мужчин и 55 лет – для женщин. Его относительно низкая граница по сравнению с большинством развитых стран еще больше снижалась с помощью развитой системы досрочных пенсий, что позволяло, например, в 1987 г. 60 % работающим выходить на пенсию в возрасте 55 лет. Материальному благосостоянию пенсионеров способствовали меры государственной социальной политики по регулированию цен на потребительские товары, дотации государства в ЖКХ, низкие тарифы на проезд в общественном и другом виде транспорта.

На конец 80-х гг. пенсионная система и другие программы государственной социальной политики обеспечивали доходы пенсионеров на весьма высоком уровне, который Россия, по нашим расчетам, сможет достичь при благоприятном сценарии развития не раньше 2025 г., т. е. через 35 лет после начала перестройки. На этапе своей экономической и социальной «зрелости» советская система государственного пенсионного обеспечения отличалась от пенсионной системы стран с рыночной экономикой многоукладностью, т. е. в ней отсутствовали взаимодополняющие пенсионные институты и механизмы обязательного (и добровольного) социального и личного пенсионного страхования. Теоретической платформой, на базе которой развивалось отечественное пенсионное законодательство, служил идеологизированный подход, в соответствии с которым пенсии рассматривались как форма содержания нетрудоспособных граждан обществом и за счет общества – так называемая алиментарная (безвозмездная) сущность пенсии, а финансовым источником выступали общественные фонды потребления [Ачаркан, 1961, с. 37]. Понимание трудовой сущности пенсий как отложенной формы оплаты труда имело ограниченный характер и трактовалось весьма упрощенно, прежде всего с позиции фактора, дополняющего алиментарную сущность пенсии. Например, В.А. Ачаркан отмечал, что хотя право на пенсию и ее размер зависят от прошлого труда, тем не менее «она не является сбереженной частью заработной платы, так как трудящиеся освобождены от взносов на пенсионное обеспечение» [Ачаркан, 1968, с. 58].

В качестве других обоснований алиментарной сущности пенсий выдвигался следующий аргумент: пенсионное обеспечение предоставляется «не в качестве прямого, непосредственного вознаграждения за выполненный труд», ибо этот труд «уже был полностью оплачен в свое время по мере выполненной работы» [Астрахан, 1961, с. 52–53]. Более того, подчеркивается принципиальная установка на данную трактовку сущности пенсий: «пенсии при всех условиях должны оставаться материальным обеспечением, носящим алиментарный характер, гарантирующим на определенном уровне средства к существованию. Такое обеспечение необходимых средств к существованию – это не «один из принципов» пенсионного обеспечения, а самая суть, цель и смысл пенсионного обеспечения престарелых и нетрудоспособных» [Астрахан, 1961, с. 99]. Рассмотрение пенсий с алиментарных позиций объясняется усилением в СССР в 50–80-е гг. XX в. роли государства в пенсионном обеспечении, что логически завершало курс на полный отказ от применения обязательного социального пенсионного страхования в стране, и утверждением принципа уравнительности, а также обеспечения минимально необходимых с физиологической точки зрения размеров пенсий. Такой подход характерен для первого (начального) этапа индустриализации, когда ставится задача достижения минимальных гарантий доходов работников и членов их семей при наступлении для них социальных рисков утраты трудоспособности, болезни и старости. Слабый уровень развития продовольственных сил и только формирующиеся социальные институты перераспределения доходов и социальной защиты населения обуславливали недостаточные по объему финансовые ресурсы, что в конечном итоге объясняет уравнительный характер в предоставлении пенсий [Роик, 2007, с. 83]. Впоследствии данный подход стал тормозом в развитии пенсионного законодательства в стране, поскольку препятствовал усилению связи размеров пенсий с трудовым вкладом работников. При применении алиментарного принципа дифференциация пенсий по размерам обуславливалась в основном степенью утраты трудоспособности, тогда как при трудовой трактовке пенсий требуется учет размера заработной платы и трудового стажа. Идеологизированная трактовка в советский период финансового обеспечения пенсионной системы – якобы за счет государства – вступала в противоречие с трудовой сущностью этого института и блокировала развитие пенсионного страхования. Это во многом было связано с проводимой государством политикой оплаты труда. Ограничивая и минимизируя оплату труда, перераспределяя большую часть финансовых ресурсов, созданных трудом, государство при этом декларировало как высшее достижение и преимущество социалистического общественного устройства практически полное освобождение трудящихся от уплаты страховых взносов на их пенсионное обеспечение. Действительно, расходы на выплату пенсий ввиду низких страховых взносов финансировались в основном за счет дотаций из государственного бюджета. Все это приводило к искажению реальной стоимости расходов на воспроизводство рабочей силы, создавало иллюзию, что пенсионеров содержит государство, а не сами работники (потенциальные пенсионеры). Низкий учет при определении размеров пенсии трудового вклада в 60–80-е гг. в Советском Союзе вызывал снижение мотивации к росту производительности труда, порождал иждивенческие настроения граждан и социальное неравенство в обществе.

Модернизационные общественно-политические преобразования, которые начали проводиться в СССР в конце 80-х, затронули в большой степени пенсион-

ную систему. Начиная с ноября 1986 г. началась разработка нового пенсионного закона. Следующий комплекс факторов лежал в основе реформирования пенсионной системы.

Достижение охвата пенсионным обеспечением практически всего населения страны объективно требовало выделения пенсионной системы в отдельной (автономной от бюджета) финансовый институт и обеспечения для него соответствующих достаточных источников дохода.

Рост уровня пенсионного обеспечения, относительно низкий общеустановленный возраст выхода на пенсию на общих основаниях и широкое распространение практики предоставления права выхода на пенсию до достижения общеустановленного возраста в связи с работой в особых (вредных и опасных) условиях труда и неблагоприятных природно-климатических условиях, а также за выслугу лет привели к существенному увеличению финансового бремени, которое ложилось на государственный (федеральный) бюджет.

Появилась потребность в системной модернизации пенсионной системы и формировании страховых пенсионных институтов, позволяющих увязывать страховые взносы и размер пенсии, и необходимость на этой основе формирования собственно-достаточной пенсионной ресурсной базы.

Как отмечают М.Л. Захаров и Э.Г. Тучкова, на протяжении многих десятилетий советское государство фактически «экономило» на старшем поколении, финансируя расходы на пенсионное обеспечение по принципу «разумной достаточности», что позволяло сознательно замораживать уровень пенсионного обеспечения на длительные периоды, не гарантируя пенсионерам непрерывного улучшения жизни по мере роста оплаты труда в стране, повышения уровня жизни, появления у государства дополнительных экономических возможностей [Захарова, Тучкова 2004, с. 45]. Следствием такой социальной политики стал существенный разрыв в уровне жизни человека до перехода на пенсию и после него. В конце 1989 г. на рассмотрение Верховного Совета СССР был представлен законопроект «О пенсионном обеспечении граждан в СССР», необходимость принятия которого мотивировалась тем, что основные положения действующего пенсионного законодательства, заложенные более тридцати лет назад, не просто устарели, а пришли в противоречие с жизненными реалиями. За этот период средний размер пенсии снизился с 62 до 46 % средней заработной платы [Дегтярев, 2003, с. 188–189].

Острая дискуссия развернулась по поводу увеличения пенсионного возраста мужчин до 65 лет, а женщин до 57–58 лет. Необходимость этого обосновывалась ростом продолжительности жизни, улучшением условий труда, производственной инфраструктуры, которые положительно влияли на трудоспособность. Правительство, с большой осторожностью подойдя к данным предложениям, сочло, что в стране еще не созданы условия, которые давали бы веские основания для повышения границ пенсионного возраста.

Пенсионная реформа была ориентирована:

- на преодоление наметившегося разрыва между материальным положением пенсионеров и уровнем жизни работающего населения;
- формирование единого подхода к социальному обеспечению различных категорий и групп населения;
- гарантирование соответствия уровня пенсий количеству и качеству труда, отданного на благо общества;

– значительное улучшение материального положения пенсионеров и резкое сокращение численности малообеспеченных граждан.

Однако это не повлекло за собой принципиальных изменений, более того, пенсионная система находилась в глубоком кризисе, обусловленном целым комплексом новых взаимоувязанных причин.

1. В стране резко обострился кризис трудовых отношений.

2. Обвальное снижение доли заработной платы в общей структуре доходов населения, с которой уплачиваются страховые взносы в Пенсионный фонд России, с 70 % в 1992 г. до 38 % в 1995 г. и снижение реальной среднемесячной заработной платы работников: за период 1991–1998 гг. она упала (в ценах 1991 г.) с 548 до 193 рублей, т. е. почти в 3 раза [Шафигуллин, 2006, с. 321].

3. Массовое уклонение работодателей от уплаты страховых взносов в ПФР, для чего применялись (и применяются) такие формы, как выплата заработной платы «в конвертах» и значительный по объему (до четверти и более) теневой рынок труда (работа «без трудовых книжек»).

4. Отсутствие в пенсионной системе механизмов, обеспечивающих увязку размеров пенсии и величины уплаченных страховых взносов, а также наличие многочисленных льгот для назначения пенсий.

Вышеперечисленные факты свидетельствуют о том, что финансовое состояние пенсионной системы на трансформационном этапе преобразований России (1991–2001 гг.) оказалось сложным и зачастую критическим.

Начало новой пенсионной реформы в России было положено в середине 2000 г., когда на заседании Правительства РФ были рассмотрены и в основном одобрены документы, подготовленные Минэкономразвития России с участием других федеральных органов.

С января 2002 г. вступили в действие федеральные законы, кардинально изменившие прежнюю пенсионную систему, определившие новый порядок зарабатывания пенсионных прав работающего населения и разграничивающие сферы правового регулирования пенсионного обеспечения. Основное направление реформы – усиление страховых механизмов в пенсионном обеспечении, включая формирование накопительного элемента в системе обязательного пенсионного страхования, а также в подключении частных финансовых институтов к управлению пенсионными накоплениями.

Рассматривая сущность пенсионной реформы, необходимо охарактеризовать пять ее основополагающих принципов.

1. Всеобщность пенсионного обеспечения, то есть охват системой всех нетрудоспособных членов общества.
2. Обязательность государственного пенсионного страхования для работающих по найму.
3. Установление трудовой пенсии в зависимости от стажа и заработка (объема страховых взносов или страхового вклада).
4. Солидарность (поколений, отраслей, регионов, бедных и богатых) граждан.
5. Ответственность бюджета за пенсионное обеспечение незастрахованных.

Указанная реформа была реализована на территории Российской Федерации, и сформированная на ее основе система обязательного пенсионного страхования является актуальной и соответствует пенсионным системам экономически развитых стран.

Таким образом, проведя сравнительную характеристику двух пенсионных систем, необходимо сделать следующие выводы.

1. Особенностью российской пенсионной системы и ее реформирования является сохранение за исполнительной властью ведущей роли в регулировании основных параметров пенсионной системы.
2. Система пенсионного страхования в России организована на основе финансирования выплат пенсий с помощью самостоятельного страхового фонда. Пенсионные средства образуются посредством аккумуляции в этом фонде взносов (налогов), уплачиваемых работодателями специально на цели пенсионного обеспечения.
3. Государство выступает не только гарантом такого рода системы, но и участником, поскольку непосредственным источником ее финансирования выступает государственный бюджет.
4. Введение системы персонифицированного учета позволяет исключить так называемую «уровниловку».
5. Новая система соответствует реалиям рыночной экономики.
6. Введение системы негосударственного пенсионного страхования позволяет застрахованному лицу (гражданину) самому регулировать уровень пенсионного обеспечения.

### *Библиографический список*

1. Астрахан Е.И. Принципы пенсионного обеспечения рабочих и служащих в СССР. М.: Госюриздат, 1961. 60 с.
2. Астрахан Е.И. Развитие законодательства о пенсиях рабочим и служащим. М.: Госюриздат, 1971. 300 с.
3. Ачаркан В.А. Государственные пенсии / НИИтруда Госкомтруда СССР. М.: Юридическая литература, 1971. 15 с.
4. Дегтярев Г.П. Пенсионные реформы в России. М.: Academia, 2003. 28 с.
5. Захаров М.Л., Тучкова Э.Г. Право социального обеспечения в России: учебник. М.: Волтерс Клувер, 2004. 300 с.
6. Роиц В.Д. Пенсионная система в России: история, проблемы и пути совершенствования. М.: МИК, 2007. 480 с.
7. Шафигуллин А.Р. Организационно-экономические основы пенсионной системы Российской Федерации. Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2006. 752 с.

## ЕССЕЙСКИЕ ЯКУТЫ В НАЧАЛЕ XXI ВЕКА: К ВОПРОСУ ОБ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ

*Ессейские якуты, этническая идентичность, коренные малочисленные народы Севера, Сибири и Дальнего Востока.*

Ессейские якуты являются субэтносом якутского этноса, проживающим на севере Эвенкийского муниципального района Красноярского края в пос. Ессей, а также отдельными группами в пос. Чиринда и Тура. По данным Всероссийской переписи населения 2002 г., их насчитывалось 949 человек во всей Эвенкии. А по данным нашего исследования 2008 г., их численность составила 1002 человека. Численность ессейских якутов была установлена в ходе анализа похозяйственной книги пос. Ессей, материалов ЗАГСа и отдела статистики в пос. Тура.

В течение 2005–2010 гг. автором реализуется проект «Этническое самосознание коренных малочисленных народов Средней Сибири», в рамках которого в 2008 г. было проведено исследование ессейских якутов, осуществленное при финансовой поддержке гранта Красноярского краевого научного фонда № 18G138 и гранта Фонда культурных инициатив «Фонд Михаила Прохорова».

Исследование ессейских якутов как субэтнической группы якутов весьма актуально ввиду изолированности их проживания и обсуждения вопроса о наделении их статусом коренного малочисленного народа Севера, Сибири и Дальнего Востока.

Для проведения исследования был использован опросник, в который входили такие вопросы, как: фамилия, имя, отчество, возраст, пол, национальность, родной язык, основной язык, степень владения языком, употребление языка в разных ситуациях, схожие народы, а также вопросы об этнической идентификации и этнодифференцирующих и этноконсолидирующих факторах. Данный опросник успешно апробирован при изучении этнического самосознания тофаларов [Бахтин, 2008].

В ходе исследования было опрошено 157 представителей ессейских якутов в возрасте от 18 лет в пос. Тура и Ессей, что составило 25 % от общего числа взрослого населения.

В данной работе мы рассмотрим отдельные элементы этнического самосознания ессейских якутов, связанные с этнической идентичностью и этноязыковыми процессами.

Этноязыковые процессы являются одной из важнейших составляющих этнического самосознания. По данным нашего исследования, якутский язык признало родным 91,7 % опрошенных. 8,3 % признали в качестве родного языка русский и якутский. Никто не выбрал русский язык как единственный родной. Это можно объяснить тем, что среди опрошенных не оказалось людей, не владеющих якутским языком. Таким образом, мы можем говорить о фактическом отсутствии языковой ассимиляции со стороны русскоязычного населения.

Настоящее использование и функционирование якутского языка обусловлено несколькими факторами: во-первых, проживанием большей части ессейских якутов в мононациональном пос. Ессей, находящемся в удалении от других насе-

ленных пунктов Эвенкийского муниципального района; во-вторых, с тем, что ес-сейские якуты, проживающие в районном центре – пос. Тура, используют в общении с людьми своей национальности родной язык.

Важной особенностью этнического самосознания является проблема самоидентификации. На вопрос «Что, по Вашему мнению, должно быть главным при определении национальности человека?» ответы были следующими: 34,2 % выбрали в качестве главного фактора самоидентификации национальность отца, 14,1 % – собственное желание, 13,9 % затруднились с ответом, 11,8 % – место проживания, 10,9 % – общее историческое прошлое, 10,5 % – национальность матери, 4,6 % – принятый в семье язык.

В качестве важного эмпирического индикатора этнического самосознания ес-сейских якутов выступили и их представления об этноконсолидирующих и этнодифференцирующих признаках (табл. 1).

Таблица 1

**Этноконсолидирующие и этнодифференцирующие признаки  
по возрастным группам (в %)**

Признаки	Показатели					
	этноконсолидация			этнодифференциация		
	все опро- шенные	18– 35 лет	старше 35 лет	все опро- шенные	18–35 лет	старше 35 лет
Язык	39,5	44,8	32,9	74,5	78,2	70,0
Культура	4,5	4,6	4,3	0,6	0,0	1,4
Обряды, обычаи	7,6	10,3	4,3	2,5	2,3	2,9
Родная земля, природа	43,9	36,8	52,9	9,6	9,2	10,0
Черты характера, психология	1,3	1,1	1,4	2,5	1,1	4,3
Религия	0,0	0,0	0,0	0,6	0,0	1,4
Исторические судьбы, прошлое	0,6	0,0	1,4	1,9	1,1	2,9
Общая государственность	2,5	2,3	2,9	0,6	0,0	1,4
Внешний облик	0,0	0,0	0,0	7,0	8,0	5,7
<b>Всего</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Важнейшим этноконсолидирующим признаком, т. е. признаком родства с людьми своей национальности, для ес-сейских якутов является «родная земля, природа», его указали 43,9 % опрошенных. Второе ранговое место занял признак «язык», его указали 39,5 % опрошенных. Остальные признаки называли значительно реже.

При выборе важнейшего признака этноконсолидации в сознании респондента возникают образы своей национальности. Таким важнейшим образом явился признак «родная земля, природа», а именно озеро Ессей и его окрестности. Данный район является территорией компактного проживания и традиционного природопользования ес-сейских якутов. Видимо, фактор малой родины является важнейшим для объединения данной этнической группы.



Высокое ранговое место признака «язык» объясняется тем, что в условиях моноэтнического проживания в пос. Ессей родной язык является важнейшим объединительным фактором.

Важнейшим этнодифференцирующим признаком у ессейских якутов явился признак «язык», его отметили 74,5 % опрошенных. Второе место занял признак «родная земля, природа», его отметили 9,6 % опрошенных, третьим признаком стал «внешний облик» – 7,0 %. Остальные признаки называли значительно реже. По возрастным показателям значительных различий выявлено не было.

При выборе признака отличия своего этноса от других в сознании респондентов возникают образы представителей различных этносов, с которыми прежде всего происходили непосредственное взаимодействие и контакт. Такими этносами, проживающими в одном районе вместе с ессейскими якутами, являются русские и эвенки. В данном случае высокое ранговое место признака «язык» объяснимо большим отличием якутского языка от русского и эвенкийского.

Признак «родная земля, природа» явился важнейшим фактором этноконсолидации, но как фактор этнодифференциации его выбрали лишь 9,6 % опрошенных. Большинство указавших этот ответ – жители пос. Тура, не являющегося территорией традиционного проживания ессейских якутов.

Признак «внешний облик» имеет третье ранговое место, его указали 7,0 % опрошенных. Выбор этого признака можно объяснить различием антропологического облика, например с русскими.

Респондентам было предложено назвать национальности, которые представляются им наиболее близкими по языку и культурно-бытовым особенностям (табл. 2). Ответы на этот вопрос разделились следующим образом: 67,5 % – долганы, 17,2 % – эвенки, 9,6 % – саха. Остальные показатели оказались незначительными.

Таблица 2

### Ответы на вопрос о схожих народах (в %)

Схожие народы	Показатели		
	18–35 лет	старше 35 лет	все опрошенные
Долганы	71,3	62,9	67,5
Эвенки	17,2	17,1	17,2
Саха	8,0	11,4	9,6
Другие народы	2,3	8,6	5,1
Не знаю	1,1	0,0	0,6

Стоит отметить, что предпочтение было отдано тем этносам, с которыми они контактировали на протяжении длительного времени. Таким образом, лидирующее место принадлежит долганам.

Культурно-хозяйственная близость, языковое и этногенетическое родство ессейских якутов и долган имеют глубокие исторические корни.

Как показывают данные Приполярной переписи 1926–1927 гг., на момент переписи были зафиксированы две группы ессейских якутов на Таймыре в Хатангской волости. Одна из них обитала в районе Хеты, другая на станке Камень. Кроме этого, были выделены группы ессейских якутов, кочующих с долганам по Хатангскому тракту, отмеченных переписчиками на станках Урядник и Го-

релка [Туруханская экспедиция Приполярной..., 2005, с. 409–431]. Как замечает Б.О. Долгих: «Ессейские якуты на тракте постепенно сливаются с долганями, затундринскими якутами и крестьянами. В настоящее время по костюму, языку и бытовым особенностям мало отличаются от последних» [Савинов, 2005, с. 40]. Вероятнее всего, процесс миграции ессейских якутов на Таймыр продолжался вплоть до 1930-х гг. XX в. Современные долганские фамилии Бетту, Чорду, Маймаго, Ботулу, Эспек, Катыгинские имеют прямую родословную связь с ессейскими якутами [Долгих, 1963, с. 122]. Кроме этого, язык долган является ближайшим родственником якутского языка [Артемьев, 2001, с. 24–26].

В общем историческом плане можно предположить, что долганский язык во многом сохранил в себе элементы языка якутов периода первых волн их переселения на территорию нынешней Якутии, которые в дальнейшем постепенно были отодвинуты к северо-западу [Артемьев, 2001, с. 4]. Как раз эти архаичные элементы языка первых волн переселения сохранили ессейские якуты и долганы. Подавляющее большинство ессейцев считают себя частью якутского этноса, поэтому не отметили его среди родственных народов. Лишь 9,6 % решили, что якуты – другой, хотя и родственный народ.

Подводя итоги данной работы, можно констатировать наличие благоприятных условий для сохранения устойчивого этнического самосознания ессейских якутов в XXI в. Этому могут способствовать такие зафиксированные выше факты, как: компактное проживание, отсутствие ассимиляционных процессов, высокие показатели владения родным языком, сформированность представлений о дифференцирующих и консолидирующих факторах этнической идентичности.

### ***Библиографический список***

1. Артемьев Н.М. Долганский язык. Ч. 1. Введение. Общие вопросы. Фонетика и графика. Лексика. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. 128 с.
2. Бахтин С.А. Опыт исследования этнического самосознания коренных малочисленных народов на примере тофаларов // Актуальные проблемы современной науки: информационно-аналитический журнал. 2008. № 3 (42). С. 29–30.
3. Долгих Б.О. Происхождения долган // Сибирский этнографический сборник. Тр. Ин-та этнографии им. Миклухо-Маклая. 1963. Т. 84. Вып. 5. С. 91–139.
4. Савинов А.И. Проблемы этнокультурной идентификации долган: на материалах традиционного искусства. Новосибирск. Наука. 2005 312 с.
5. Туруханская экспедиция Приполярной переписи: Этнография и демография малочисленных народов Севера: сб. науч. трудов / отв. ред. Д. Дж. Андерсон. Красноярск: Полицор, 2005. 448 с.

## О ПРОДАЖЕ ЗА ГРАНИЦУ СИБИРСКИХ АРХЕОЛОГИЧЕСКИХ И ЭТНОГРАФИЧЕСКИХ КОЛЛЕКЦИЙ В 20–30-е гг. XX в.

*Археология, этнография, «Новоэкспорт», Общество изучения Сибири, продажа культурных ценностей за границу.*

В советское время одной из закрытых была тема распродажи российских культурных ценностей за границу. В последние годы появилось немало публикаций, которые рассматривают эти вопросы. На рубеже 1920–30-х гг. распродажи культурных и художественных ценностей достигли наибольшего размаха. В результате пострадали крупнейшие музейные собрания страны, в том числе одного из главных музеев России – Эрмитажа [Мосякин, 1991а, с. 29–41; 1991б, с. 35–48; Каргалова, 2000, с. 303–307; Вдовин, Гуляева, 2001, с. 26–28; Тутова, 2001, с. 274–286; Соломаха, 2004, с. 173–178; Государственный Эрмитаж..., 2006; Китова, 2006, с. 316–322; Кузнецова, 2008, с. 58–62].

Распродажи начались еще в 1918 г. Тогда при музейном отделе Народного комиссариата просвещения был учрежден музейный фонд, из собрания которого экспортируемые материалы выделялись в распоряжение отдела художественных ценностей Народного комиссариата внешней торговли, реформированного в дальнейшем в особое акционерное общество «Антиквариат» Эрмитажа (РА ИИМК. Ф. 2. Оп. 1. 1930. Д. 110. Л. 30). Тогда же были произведены первые продажи культурных ценностей из фондов Эрмитажа и других музеев. В конце 1920-х гг. после изменения курса в СССР от новой экономической политики к индустриализации, сплошной коллективизации и административно-командной системе управления более ярко обозначилась проблема нехватки материальных средств и количество экспортируемых ценностей увеличилось. Российская интеллигенция была встревожена этим процессом. В 1928 г. академик С.Ф. Ольденбург, обращаясь к Н.И. Бухарину, предупреждал о нежелательности и пагубности продажи культурных и художественных ценностей: «Одиннадцать труднейших лет мы держались и хранили культурные наши сокровища, и все за границей восхищались этим. Теперь вдруг мы начинаем продавать. Вне Союза и внутри его это произведет громадное и тяжелое впечатление. Будут наживаться маклаки и примазываться к нам (не сомневаюсь, что дело кончится скамьей подсудимых), а денег мы получим по масштабу наших потребностей – гроши. Николай Иванович, к Вашим словам прислушиваются, вмешайтесь в это дело. Не дайте сделаться делу, о котором все будут жалеть, когда уже будет поздно его поправить» [Цит. по: Серебряков, 1989, с. 18–19].

Однако руководство страны считало иначе. Народный комиссариат торговли (Наркомторг) получил задание увеличить количество экспортируемых товаров путем выявления новых видов экспорта. Именно поэтому в 1929 г. Наркомторгом была организована в Москве контора «Новоэкспорт» «для выявления новых видов экспортных товаров, организации заготовок таковых и осуществления на монопольных началах экспорта указанных товаров и реализации их на внешних рынках» (РГАЭ. Ф. 413. Оп. 13. Т.2. Д. 8. Л. 173. Л.172). Для большей заинтере-

сованности участников сборов экспортных материалов контора «Новоэкспорт» приняла обязательство возвращать им 10 % средств, вырученных от продажи научных коллекций, на приобретение оборудования и инструментов (РА ИИМК. Ф. 2. Оп. 1. 1930. Д. 110. Л. 45).

Вероятно, первоначально поиск новых видов товаров для экспорта шел медленно. В конце 1929 г. к этой работе было решено привлечь широкую сеть краеведческих организаций. Н.Ф. Преображенский, подводя итоги IV Всероссийской конференции по краеведению, отмечал: «Советское краеведение должно являться частью социалистического строительства и на данном отрезке времени составлять часть мероприятий по осуществлению пятилетнего плана» [Преображенский, 1930, с. 5–8]. В журнале «Советское краеведение» появилась статья от редакции «Новый этап в краеведении», в которой одной из первоочередных задач ставилось сращивание краеведения с социалистическим строительством, по сути, обслуживание последнего со стороны краеведения. Безымянный автор вопрошал: «Найдет ли себе место в краеведении работа, скажем, по археологии, если да, то в каком именно отношении...» [Новый этап ...1930а, с. 1–2]. Ответ предлагался в письме Центрального бюро краеведения, в котором подчеркивалось, что «одной из форм активного участия краеведческих организаций в социалистическом строительстве» является «содействие экспорту научного материала» [О содействии... 1930б, с. 52–53]. Краеведам предлагалось активно способствовать сбору археологических, ботанических, зоологических, минералогических, этнографических и иных коллекций для вывоза их за границу [Соболев, 2000, с. 535–541].

Одной из первых краеведческих организаций, включившейся в эту работу, стало Общество изучения Сибири (ОИС), располагавшееся в Новосибирске. Инициатором такого рода деятельности в ОИС выступил ученый секретарь общества Н.К. Ауэрбах. Профессиональный археолог, он хотел использовать эту ситуацию для аварийных раскопок археологических памятников, подвергающихся уничтожению в ходе хозяйственной деятельности, а также надеялся, что финансирование экспедиций позволит не только собрать материалы для экспорта, но и пополнить фонды местных музеев. С 1929 г. ОИС ведет подготовительную работу, а в начале 1930 г. подписывает соглашение с Государственной конторой по экспорту новых товаров при Наркомторге РСФСР по организации сборов предметов народного быта (этнографических и археологических) для составления экспортных коллекций по народам сибирского края.

На первых порах контора «Новоэкспорт» пыталась действовать самостоятельно, не всегда привлекая ОИС. 16 марта 1930 г. в Минусинский музей было отправлено письмо, в котором сотрудники музея информировались о деятельности конторы, а также руководство «Новоэкспорта» просило предоставить сведения о музейных коллекциях: «...Запросы иностранных фирм, требующих научно-собранный коллекционный материал, делают возможным вывоз его за что границу, что в настоящее время возложено на контору Новоэкспорт.... Контора просит сообщить, какие коллекции, и по какой заготовительной цене имеются в настоящее время у местных ученых деятелей или любителей местной фауны и местной флоры. Что касается уникальных объектов Вашего музея, относящихся к археологическому отделу, желательно знать стоимость гипсовых муляжей с них для включения в каталог, составленными в настоящее время на основании этих сведений...» (МГА. Ф. 488. Оп. 1. Д. 18. Л. 136).

Н.К. Ауэрбах информировал ГАИМК, ведущее научное учреждение страны, контролирующее археологические исследования, о деятельности «Новоэкспорта» и высказал свои предложения по организации данной работы. Исследователь предлагал: в городах, где имеются квалифицированные музейные работники, – Иркутске, Красноярске, Минусинске и Бийске – организовать при музеях скупку подъемных материалов у местного населения и небольшие экскурсии для сбора подъемных материалов на наиболее богатых донных стоянках. В районах сплошной коллективизации, где часть курганов будет уничтожена, провести специальные раскопки. Все наиболее ценные находки оставить в местных музеях, а оставшиеся материалы употребить для составления «стандартных» коллекций, характеризующих доисторические культуры отдельных районов Сибири: 1) байкальский неолит, 2) донные стоянки Енисея, 3) отдельные металлические культуры Енисея, 4) донные стоянки Алтая, 5) металлические культуры Алтая. Каждую коллекцию обеспечить фотографиями и использовать для экспорта (РА ИИМК. Ф. 2. Оп. 1. 1930. Д. 110. Л. 4).

По заданию ГАИМК, изучив вопрос об экспорте коллекций, ее сотрудник А.А. Миллер отметил, что целью продаж является желание расширить торговые обороты за счет новых статей вывоза, а не пополнения местных музеев Сибирского края, как это предполагали члены ОИС. Он считал, что образцы древних изделий, особенно раритеты, могут быть приобретены в Западной Европе и Америке по весьма значительным расценкам. Однако подобные находки бывают сравнительно редки, и поставить дело их отыскания с коммерческим расчетом возможно лишь при условии сведения к минимуму всех производственных расходов, т. е. действуя кладоискательскими методами, что является совершенно недопустимым. Применение же научных методов исследований влечет за собой расходы, обычно превосходящие возможную стоимость найденных предметов. Все остальные древности, обнаруженные в погребениях и на поселениях, по мнению А.А. Миллера, не могут представлять сколько-нибудь значительного интереса для экспорта. Сотрудник ГАИМК отрицательно отозвался о предложенных Н.К. Ауэрбахом плановых сборах и скупке случайных находок у населения, т. к. они могут вызвать грабительские раскопки и подделку древностей. А.А. Миллер писал: «Не находя мотивов к абсолютному и безоговорочному воспреещению вывоза за границу предметов археологии, полагаю, что таковой вывоз целесообразно организовать в плане взаимного соглашения с иностранными музеями и на основе систематически и научно проводимых исследований» (РА ИИМК. Ф. 2. Оп. 1. 1930. Д. 110. Л. 3).

Благодаря информации Н.К. Ауэрбаха, ГАИМК вмешалось в регулирование процесса сборов и продажи археологических коллекций за границу. В марте 1930 г. конторе «Новоэкспорт» пришлось направить в ГАИМК письмо с предложением принять Академии обязанности эксперта по вопросу вывоза за границу коллекций по археологии и этнографии. ГАИМК было подготовлено следующее заключение, которым должны были руководствоваться исследователи, сотрудничавшие с конторой «Новоэкспорт»:

- 1) направлять за границу цельные коллекции для сохранения в одном месте полных комплексов, что важно как в научно-исследовательской работе, так и в обеспечении наиболее благоприятных условий продажи, устраняя обесценивание коллекций при их дроблении;

- 2) посылать отдельные предметы из числа случайных приобретений и находок, преимущественно вторые экземпляры;
- 3) допускать вывоз коллекций и предметов при условии обеспечения плановой работы в пределах СССР, т. е. экспорт тех находок, продажа которых не нанесет ущерба научному исследованию края, а также изготовление точных копий или фотографий экспортируемых вещей с последующей отметкой места их хранения за границей;
- 4) устанавливать связи с заграничными хранилищами, получившими отечественные археологические материалы, для дальнейшего использования их в общих научных интересах через публикации, ссылки на них в исследованиях;
- 5) осуществлять предварительный отбор археологических находок, подлежащих экспорту, это должна делать особо на то уполномоченная комиссия, находящаяся в одном из крупных научных центров Сибири;
- 6) направлять предложения названной комиссии на заключение Академии, решение которой о возможности экспортирования археологических предметов должно считаться решающим (РА ИИМК. Ф. 2. Оп. 1. 1930. Д. 110. Л. 9).

Н.К. Ауэрбах обсуждал вопрос об экспорте археологических коллекций и со своим учителем В.А. Городцовым. В апреле 1930 г. он писал В.А. Городцову в Москву: «Основная новость – это мой новый грандиозный проект организации раскопок для экспорта. Дело в том, что у нас в Сибири в целом ряде районов, богатых памятниками, идет бурное хозяйственное строительство. Памятники гибнут. Я и решил поставить в этих районах раскопки для того, чтобы добыть большие археологические коллекции, ликвидировать их за границей, конечно, все ценное (оставить. – *А.В., Л.К.*) в наших музеях. Составил докладную записку, смету – все это произвело сильное впечатление в Госторге и одобрение краевых учреждениях. Цифра в 40 000 руб. не показалась большой. ... Теперь провожу это дело. Рассчитывая ставить раскопки в Хакасии и Минусинском крае – там, где ведется постройка всяких заводов. Но в наше время нельзя быть уверенным до тех пор, пока средства не будут получены. Поэтому до сих пор я сомневаюсь в реальности работ этого лета. Если номер пройдет, буду у Вас просить 3–4 студентов минимум, но студентов дисциплинированных и умеющих рисовать и фотографировать. В начале мая у нас краевое совещание специально по этому вопросу. Совещание выяснит окончательно районы работ, к тому времени будет ясность и в вопросе о средствах, отпускаемых Госторгом. Это новость – основная» (ОПИ ГИМ. Ф. 431. Д. 376. Л. 187 об. – 188.).

Идея раскопок для экспорта не нашла должной поддержки и со стороны В.А. Городцова: «Сама мысль добыть средства экспортом древних памятников за границу – хороша, но едва ли она осуществима: за границей спрос на крупные раритетные предметы невысок. Рядовые едва ли найдут сбыт» (АИАиЭ СО РАН. Ф. Н.К. Ауэрбаха // Письмо В.А. Городцова Н.К. Ауэрбаху от 30.04.1930).

Младший товарищ и коллега Н.К. Ауэрбаха по раскопкам Афонтовой горы Г.П. Сосновский (в 1930 г. – сотрудник ГАИМК) первоначально с энтузиазмом воспринял сообщение друга и даже выдвинул свои предложения. Он предлагал расширить список экспортных материалов, в который, по его мнению, могли бы быть включены антропологические находки, копии минусинских писаниц, сделанные в натуральную величину, гипсовые слепки уникальных предметов, отливки из металла и гальваноластика редких металлических древностей. Основную часть экспорта, по его мнению, должны были составлять коллекции по

енисейскому палеолиту, красноярскому и иркутскому неолиту, афанасьевской, андроновской, карасукской, минусинской курганный культурам и т. д., вплоть до материалов позднекочевнических погребений (VII – XII вв.). Все коллекции необходимо было снабдить фотографиями, рисунками различных типов могил, курганов, древних укреплений и других минусинских памятников (АИАиЭ СО РАН. Ф. Н.К. Ауэрбаха // Письмо Г.П. Сосновского Н.К. Ауэрбаху от 24.04.1930).

Однако чуть позже, после обсуждения в ГАИМК вопроса об экспорте археологических находок, Г.П. Сосновский уже не был уверен в успехе задуманного мероприятия: «Нельзя не приветствовать ваши энергичные действия в поисках средств на археологическую работу, но принципиально вы, по моему мнению, взяли неверно курс на “экспорт”, сопряженный с большим риском и могущий дать нежелательные результаты по отношению к древностям как к возможному источнику коммерческих сделок. Правильнее было бы делать ударение на разрушение памятников от хозяйственного строительства, под этим предлогом добывать нужные средства. Может быть, их будет меньше, но зато надежнее...» (АИАиЭ СО РАН. Ф. Н.К. Ауэрбаха // Письмо Г.П. Сосновского. Н.К. Ауэрбаху).

Тем не менее маховик уже закрутился, работа была начата. В Сибири идею экспорта подхватили и другие сотрудники ОИС. А.И. Березовский (Сибирская рыбохозяйственная станция) на страницах журнала «Советское краеведение», рассуждая о возможностях «научного» экспорта, отмечал своеобразие географических условий СССР, в частности Сибири, где присутствуют оригинальные формы животного и растительного мира, не свойственные другим странам, а также особенные минералы, палеонтологические находки, которые также, по его мнению, могли служить объектом экспорта [Березовский, 1930, с. 27–30].

8–9 мая 1930 г. в Новосибирске состоялось расширенное заседание экспортной комиссии ОИС. Она была внушительна и профессиональна. На заседании комиссии присутствовали представитель Госторга, отвечающий за Новосибирское отделение конторы «Новоэкспорт», Дубровский, Г.И. Черемных, председатель ОИС и руководитель СибкрайОНО, Г.А. Краснов, зам. председателя ОИС, Н.К. Ауэрбах, археолог, ученый секретарь ОИС, профессор П.Л. Драверт, возглавляющий Омское бюро ОИС, Е.Н. Орлова, ученый-агроном, сотрудник ОИС и Новосибирского музея, И.М. Мягков, археолог, член Томского отделения ОИС, В.Г. Карцов, археолог Красноярского музея, член ОИС и Красноярского отдела РГО, С.М. Сергеев, археолог, директор Бийского музея, М.А. Кравков, директор Новосибирского музея, А.Р. Шнейдер и Б.С. Митропольский, редакторы Сибирской советской энциклопедии, А.И. Новиков, заведующий Ойротским музеем, П.И. Кутафьев, сотрудник СибкрайОНО и Новосибирского музея, М.Б. Шатилов, директор Томского музея, работники Сибторга: Рыжиков, Кецман, Игнатъев, Бантор, Науман; Д.Т. Янович, представитель конторы «Новоэкспорт» из Москвы (РА ИИМК. Ф. 2. Оп. 1. 1930. Д. 110. Л. 24, 32).

На заседании комиссии выступили с докладами Н.К. Ауэрбах («Археологические коллекции как новый вид экспорта для Сибири»), Д.Т. Янович («Об экспорте музейно-коллекционных материалов и организации сбора их в СССР»), заведующая отделом этнологии Новосибирского музея Е.Н. Орлова («Этнографические коллекции как новый вид экспорта для Сибкрая»). Н.К. Ауэрбахом была изложена продуманная программа действий по сбору археологических предметов для продажи за границу. С учетом замечаний ГАИМК выделены способы заготовки коллекций, обозначены районы раскопок (Минусинский край, Алтай, Нарым-

ский край, Томский округ, долина Ангары), намечены кандидатуры местных археологов, ведущих исследования, предложены методы монтажа и инвентарное оборудование для экспортных коллекций. В конце своего выступления Н.К. Ауэрбах напомнил присутствующим, что ОИС не может взять на себя хозяйственный риск по операциям с заготовками и испрашивает у Госторга 40.000 руб. на проведение археологических исследований и сборов коллекций. Кроме того, исследователь считал возможным приступить к заданию только при условии гарантии сохранения уникальных предметов в Советском Союзе (РА ИИМК. Ф. 2. Оп. 1. 1930. Д. 110. Л. 19–29).

В докладе Д.Т. Яновича не было никаких конкретных предложений по организации сборов археологических и этнографических коллекций. Он рассказал о создании конторы «Новоэкспорт» и о том, что продажа коллекций за границу была распространена и в царской России. Также Янович сообщил присутствующим, что «Новоэкспорт» признал возможным выделить ОИС на археологические и этнографические работы 50.000 руб. Е.Н. Орлова представила серьезную программу по сбору этнографических коллекций. Были определены народы, среди которых должна вестись работа по сбору экспортных материалов, музеи, которые будут проводить эту деятельность, список этнографических предметов, которые необходимо собирать. Е.Н. Орлова говорила и о научной обработке этнографических коллекций, о необходимости снабжения экспедиций фотоаппаратурой, о смете работ. Общая сумма на организацию этнографических экспедиций и закупки этнографических материалов составила, по подсчетам этнографа, 72.000 руб. Доклад Орловой был заслушан, и дискуссии по всем докладам проходили во второй день. Обсуждение было бурным. Исследователи сомневались в рентабельности проводимых работ, так как Госторгом не был изучен спрос на археологические и этнографические материалы за границей. Красной нитью проходила мысль о том, что за экспортом нельзя забывать и об интересах отечественной науки. М.Б. Шатилов напомнил о ломке старого быта и предложил расширить понятие «уникума», для того чтобы собрать предметы уходящей культуры сибирских народов. Однако представителями Госторга предложение об «уникумах» было воспринято как «нездоровое соображение», а также замечено, что «в задачи Госторга не входит снабжение коллекциями сибирских музеев» (РА ИИМК. Ф. 2. Оп. 1. 1930. Д. 110. Л. 33–45). После двух дней работы члены экспортной комиссии ОИС постановили, что для подписания соглашения между Госторгом и ОИС необходимо дополнительно проработать вопросы сборов коллекций. Это было поручено: по археологии – Н.К. Ауэрбаху и И.М. Мягкову, по этнографии – Е.Н. Орловой и М.Б. Шатилову. Ориентировочно были распределены средства для сбора коллекций: на археологию – 20 000 руб., на этнографию – 50 000 руб. (РА ИИМК. Ф. 2. Оп. 1. 1930. Д. 110. Л. 50).

13 мая состоялось третье заседание экспортной комиссии ОИС, на котором была принята резолюция, ставшая основой для подписания 29 мая соглашения с Госторгом. Резолюция состояла из 14 пунктов, в том числе по шестому и седьмому пунктам признавалось целесообразным организовать этнографические экспедиции ОИС: 1) к тунгусам, 2) алтайцам, 3) хакасам, 4) остякам (хантам. – *А.В., Л.К.*) и остякам-самоедам (селькупам. – *А.В., Л.К.*), 5) в Горную Шорию ... археологические экспедиции: 1) Алтайскую, 2) Томско-Нарымскую, 3) Хакасскую, 4) Минусинскую, 5) Ангарскую с двумя партиями – в верховья и низовья реки. Руководителем каждой экспедиции мог быть только квалифицированный научный работник, причем ему предоставлялось право научной обработки собранных



материалов и на публикацию результатов исследований. Конечным сроком представления коллекций в Сибторг было установлено 1 декабря 1930 г. Исследователям все же удалось внести в резолюцию пункт об оставлении в Сибири уникальных предметов, которые могут быть собраны экспедициями. Вопрос об уникальности решала ГАИМК. Также было достигнуто соглашение с Сибторгом о том, что ОИС будет вместе со сбором экспортных коллекций делать попутные сборы для местных музеев и может потратить на это не менее 2000 руб. на все экспедиции (РА ИИМК. Ф. 2. Оп. 1. 1930. Д. 110. Л. 51–54).

В Сибири к работе по сбору экспортируемых материалов привлекались Красноярский, Минусинский, Ачинский, Бийский, Новосибирский, Томский, Иркутский, Ойротский, Омский музеи, Сибирская рыбохозяйственная станция, отделы географического общества, краеведческие организации.

Например, сотрудник Ачинского музея П.Е. Чернявский по заданию Сибгосторга проводил сборы отпечатков рыб и растений из юрких отложений у д. Изыкчуль Ужурского района для отправки в «Новоэкспорт». На эти изыскания ему было выделено 120 рублей (НА КККМ. Оп. 1. Д. 1671. Л. 61).

Особое место среди предполагаемых научных экспортных коллекций отводилось археологическим и этнографическим материалам.

В 1930 г. Н.К. Ауэрбах собрал более 20 адресов зарубежных археологов, которым отправил предложения о покупке археологических коллекций. В архиве ученого сохранились черновики писем зарубежным исследователям: Г. Мергарту – в Марбург, Г. Финдейзену – в Берлин (АИАиЭ СО РАН. Ф. Н.К. Ауэрбаха // Письмо Н.К. Ауэрбаха Финдейзину (Берлин) от 28.07.1930), В.Я. Толмачеву – в Харбин (Тарифно-показательный музей Восточно-Китайской железной дороги), М.М. Тальгрону – в Гельсингфорс. Например, в письме В.Я. Толмачеву он писал: «В этом году наше Общество широко развертывает работы в области сибирской археологии в тех районах, где идет большое хозяйственное строительство и где памятникам угрожает опасность уничтожения. Мы рассчитываем получить настолько значительные коллекции, что предполагаем, поделиться ими с иностранными музеями через Москву, Новоэкспорт. Мы были бы вам признательны, если бы Вы взяли на себя труд информировать... Ваших иностранных корреспондентов... В Минусинском крае и на Алтае... наметили раскопать не менее 200 курганов всех культур. Отдельные коллекции будут состоять из полного инвентаря 1–5 погребений с приложением отчета... фото... определения остеологического материала и с краткой характеристикой антропологического материала. Сборы подъемного материала и небольшие раскопки на Ангаре, в Нарымском крае – экспедиции уже приступили к работе» (АИАиЭ СО РАН. Ф. Н.К. Ауэрбаха // Письмо Н.К. Ауэрбаха В.Я. Толмачеву. 1930 г.).

Текст писем зарубежным коллегам похож по содержанию, лишь имеет некоторые дополнения. Например, в письме Г. Мергарту Н.К. Ауэрбах предлагает раскопать для него любой участок на Афонтовой горе: «Мог бы организовать раскопки Афонтовой III (Нефтесклад) метров 40 площади стоянки, привлечь к этой работе Сосновского и Громова. Можно собрать коллекции и по неолиту» (АИАиЭ СО РАН. Ф. Н.К. Ауэрбаха // Письмо Н.К. Ауэрбаха Г. Мергарту. Июль 1930 г.).

Многие известные археологи, работающие в Сибири, приняли участие в сборе материалов для «Новоэкспорта»: в Минусинском крае – В.Г. Карцов и В.П. Левашева, на Алтае – С.М. Сергеев, на Ангаре – В.И. Подгорбунский<sup>1</sup>, в Нарымском

<sup>1</sup> Подтверждение археологических работ в документах пока не обнаружено.

крае – И.М. Мягков. Обработку палеонтологического материала производил В.И. Громов, антропологического материала – М.П. Грязнов, сборы по каменному веку осуществлял Н.К. Ауэрбах. ГАИМК дала разрешение на выдачу Главнаукой Наркомпроса открытых листов для производства археологических раскопок с целью сбора экспортных коллекций Н.К. Ауэрбаху, В.Г. Карцеву, И.М. Мягкову, С.М. Сергееву и В.П. Левашевой. По отзывам участников «экспортных» экспедиций они были хорошо оснащены.

Согласно полученным директивам основное внимание сборов для экспорта было обращено на древности металлических культур, поэтому одной из главных археологических экспедиций стала Минусинско-Хакасская, возглавляемая археологом Красноярского музея В.Г. Карцовым. Его отношение к экспорту археологических коллекций было негативным. В письме к своему учителю В.А. Городцову он сообщал: «Мне весной О-вом изучения Сибири (Н.К. Ауэрбах) было поручено руководство экспедицией в Хакасии, ставящей целью производство раскопок и сбор научных коллекций для экспорта. Последнее было очень неприятно. Но пришлось эту работу взять на себя. Во-первых, потому что при современном положении было неудобно мне, как научному работнику, от нее отказаться, на это у нас посмотрели бы определенно как на своего рода “вредительство”, а во-вторых, и обидно было отказываться, т. к. для работы предоставлялись все возможности. Так что исследования можно было провести действительно хорошо и широко» (ОПИ ГИМ. Ф.431. Д. 406. Л. 29–29 об.).

Помощником В.Г. Карцова была назначена археолог Минусинского музея В.П. Левашева. Летом 1930 г. они произвели исследования погребений андроновской, карасукской и тагарской культур. Археологами была проведена рекогносцировочная разведка по маршруту: г. Минусинск – с. Лугавское – с. Шушь – с. Борки – с. Ново-Михайловка – гора Изых – улус Баиновский – улус Картин – г. Абакан – улус Подкунинский – улус Мохов – улус Красный Яр (АММ. Оп. 1. Д. 643. Л. 2), а также было раскопано 30 могил: 22 карасукской и тагарской культур у д. Быстрой (9), улуса Мохова (8), улуса Подкунинского (2); 2 могилы андроновской культуры у улуса Подкунинского и 6 могил афанасьевской культуры у улуса Красный Яр (РА ИИМК. Ф. 2. Оп. 1. 1931. Д. 799. Л. 96). Полевой сезон оказался удачным на находки, их было много, а также исследователи получили новые материалы, главным образом по тагарской и карасукской культурам. Особенно интересными, по мнению Карцова, оказались неграбленные курганы у Откинского улуса переходного от карасука к тагару времени (ОПИ ГИМ. Ф. 431. Д. 406. Л. 29–29 об.).

Еще одним важным районом для поиска археологических памятников и сбора коллекций для экспорта стал Алтай. Здесь в Бийском музее работал также ученик В.А. Городцова С.М. Сергеев, ему и было поручено ОИС провести раскопки. Летом 1930 г. он исследовал несколько групп памятников: у с. Красноярского Смоленского района – 8 курганов, с. Березовского Сростинского района – 22 кургана, могильник карасукской культуры в окрестностях д. Камышенка Усть-Пристанского района (17 могил), с. Быстрянского Сростинского района (14 курганов), 6 курганов железного века около с. Сростки (ОПИ ГИМ. Ф. 431. Д. 251. Л. 7–11; ГАНО. Ф. Р-217. Оп. 1. Д. 194).

Н.К. Ауэрбах использовал задание конторы «Новоэкспорт» для проведения исследований палеолитической стоянки Афонтова гора-III, которая была наиболее богатой в отношении культурных остатков и находилась под угрозой разрушения в связи с ведущимися строительными работами (ГАНО. Ф. Р – 217. Оп. 1. Д. 198).

Об археологических исследованиях И.М. Мягкова в Томско-Нарымском крае информации сохранилось меньше. Известно, что он получил открытый лист для раскопок по сбору экспортных коллекций. Но в заключение ГАИМК, которое готовил М.П. Грязнов, хорошо знающий археологию Сибири, последний не преминул заметить, что вряд ли будет целесообразным производить раскопки в Томско-Нарымском крае с целью продаж обнаруженных находок. Этот район в археологическом отношении почти не изучен и потому почти все, что будет получено в ходе раскопок 1930 г. в Томско-Нарымском крае, согласно договору с Сибторгом, должно быть оставлено в пределах Сибири и не может подлежать экспорту (РА ИИМК. Ф. 2. Оп. 1. 1930. Д. 110. Л. 15–16).

В середине полевого сезона Н.К. Ауэрбах информировал В.А. Городцова: «Имею сведения, что Сергеев нашел замечательные вещи, подробности не знаю. У Карцева с Левашевой несколько хуже – м.б., к ним я проеду сам из Красн[оярска]» (ОПИ ГИМ. Ф.431. Д. 376. Л. 191). Осенью 1930 г. уже без оптимизма: «В общем, наши археологические экспедиции, как Карцева с Левашевой, так и Сергеева, закончились вполне хорошо. Материал собран большой, но “ничего особенного”, сногшибательного не найдено» (ОПИ ГИМ. Ф. 431. Д. 376. Л. 197).

Исследователи представили отчеты о производстве археологических работ, в том числе и в ОИС (ГАНУ. Ф. Р-217. Оп. 1. Д. 194, 198).

Собранные археологические и этнографические коллекции были отправлены в Москву. Так, коллекции Минусинско-Хакасской археологической экспедиции были высланы в Москву по адресу: I МГУ, Анатомический институт, Институт наглядных пособий (НА КККМ. Оп. 1. Д. 454. Л. 5).

Сбором этнографических коллекций в Сибири руководила член ОИС, этнограф Е.Н. Орлова (ГАНУ. Ф. Р-217. Оп. 1. Д. 202. Л. 1–11). Известно, что при содействии ОИС на средства Госторга была организована Нижнетунгусская этнографическая экспедиция в составе руководителя, этнографа П.П. Хороших и сотрудника, зав. этнографическим отделом Иркутского музея П.Г. Полтораднева. Маршрут экспедиции проходил от Киренска на Лене в село Подволочное в верховьях Нижней Тунгуски, оттуда сплавом вниз по реке до впадения ее в Енисей с заплывом в отдельные притоки. Обратный путь члены экспедиции проделали на пароходе по Енисею через Красноярск [Экспедиции..., 1930, с. 351–352].

Основными собирателями коллекций «Новоэкспорта» среди алтайцев (в состав которых включались телеуты) и шорцев были этнографы А.В. Анохин и А.И. Новиков (КККМ. О/ф 10175/ 142), а также новокузнецкий краевед Д. Ярославцев. Коллекционный материал состоял из предметов, дающих разностороннее представление о традиционной культуре народов. Тем не менее эти материалы оказались невостребованными и частично были переданы в фонды МАЭ в 1932 г.

И.М. Мягков принимал участие в сборе этнографических коллекций в Васюганье, но его материалы также не понадобились «Новоэкспорту» и поступили в МАЭ [Галкина, 1995, с. 175].

В Горной Шории по заданию «Новоэкспорта» работал палеоэтнолог, заведующий этнолого-археологическим музеем ТГУ А.К. Иванов, в Хакасии – директор Минусинского музея А.В. Харчевников (КККМ. О/ф 10175/ 142).

О судьбе полученных коллекций судить сложно. Возможно, что какая-то незначительная часть археологических и этнографических материалов была вывезена за границу. Большая часть коллекций осталась невостребованной и поступила в МАЭ. Почему в МАЭ, а не в ГАИМК, пока сказать не представляется воз-

возможным. Видимо, на решение Госторга повлияли корпоративные интересы. Во всяком случае, из архивных материалов известно, что в мае 1931 г. ГАИМК в лице заместителя председателя С.Н. Быковского обратилась в контору новых видов экспорта с просьбой известить, состоялись ли раскопки и сбор материалов для экспорта, где находятся коллекции, если они собраны, и как организуется их экспертиза. На свой запрос ГАИМК получила обезоруживающий ответ, в котором сообщалось, что в отношении этнографических материалов, собранных в результате деятельности пяти этнографических экспедиций, получена договоренность об их экспертизе от Этнографического музея АН в Ленинграде. Сотрудники конторы «Новоэкспорт» также оповестили ученых, что имеют в своем распоряжении археологические коллекции, собранные тремя археологическими экспедициями, об экспертизе которых также должно быть достигнуто соглашение с Этнографическим музеем (РА ИИМК. Ф. 2. Оп. 1. 1930. Д. 110. Л. 12–14). Академия еще пыталась урегулировать вопрос экспертизы археологических материалов и их продаж. Однако, видимо, и те незначительные требования, выдвинутые ГАИМК, не устраивали Госторг и «Новоэкспорт». Возможно, имелось и разрешение свыше не обращаться к Академии за экспертизой археологических коллекций. В архивных материалах есть сведения о том, что археологические коллекции «Новоэкспорта» «по счастливой случайности» задержались в Москве и в дальнейшем были приобретены Государственным Эрмитажем (РА ИИМК. Ф. 2. Оп. 1. 1934. Д. 225. Л. 101).

Вероятно, экономический расчет от экспорта археологических и этнографических коллекций не оправдался. Для проведения исследований необходимы были большие затраты, которые не окупались продажей стандартных коллекций за границу. Можно предположить, что деятельность по организации археологических и этнографических экспедиций для сбора коллекций для «Новоэкспорта» была свернута на рубеже 1931–1932 гг.

Однако история имела свое продолжение. В 1933 г. во время следствия по делу контрреволюционной организации в Сибири в показаниях И.М. Залесского о деятельности ОИС участие в экспедициях по линии «Новоэкспорта» представлялось следующим образом: «С целью подрыва советского экспорта было положено начало сбору и экспортировке археологического материала и этнографического. Первым ведал Ауэрбах, вторым Е.Н. Орлова. В Москве этими вопросами ведал некто Янович, явный контрреволюционер и вредитель. Под руководством этого человека, а также Ауэрбаха, Орловой и Мягкова И.М. (в Томске) этот экспорт был провален, и все, собранные с большой затратой средств, археологические материалы дальше Москвы не пошли» [Власть..., 2004, с. 154].

После таких показаний деятельность по сбору археологических и этнографических коллекций для экспорта получила негативную политическую окраску.

В архивных документах ГАИМК можно обнаружить отголоски деятельности Сибторга по покупке археологических коллекций и в Иркутске. Видимо, в начале 1930-х гг. «Международная книга» купила у профессора Б.Э. Петри археологические материалы стоянки Верхоленская гора и некоторых других памятников, исследованных им в 1918–1929 гг., с целью продажи их за границу. Обстоятельства покупки археологических коллекций в Иркутске были неясными. Наркомпрос в 1934 г. обратил на это внимание и потребовал разъяснений руководства ГАИМК. Дирекция Академии дала задание своему сотруднику Г.П. Сосновскому выяснить ситуацию. В июле 1934 г. он встречался с Б.Э. Петри и выяс-

нил следующее. В 1926 г. была закрыта кафедра этнографии, где трудился Б.Э. Петри, а в 1930 г. – и весь Иркутский университет. Археологические и этнографические коллекции, собранные профессором в течение двух десятилетий, были выброшены. Б.Э. Петри всегда придавал огромное значение собирательской работе и не мог смириться с гибелью коллекций. Он обращался в Эрмитаж и МАЭ, но музеи не заинтересовали предлагаемые материалы. Тогда «по настоянию местного отделения Наркомвнешнеторга» ученый согласился «передать их названной организации в порядке возмещения произведенных личных затрат на их собирание и обработку, полагая, что за них может быть получена заграничная валюта, столь необходимая для государства в его международных расчетах» (РА ИИМК. Ф. 2. Оп. 1. 1934. Д. 225. Л. 100 об.). Эта идея еще имела распространение в Сибири.

В 1934 г. интерес к археологическим коллекциям, собранным Петри, проявил заведующий археологическим отделом МАЭ С.Н. Замятнин. Он поручил Г.П. Сосновскому провести переговоры с профессором Б.Э. Петри о передаче этих коллекций в МАЭ. Сосновский по выяснении их местоположения в частном письме к Замятнину сообщил об их отправке в Москву и просил его принять меры к недопущению вывоза таких за пределы СССР.

Результатом письма Г.П. Сосновского и мер, предпринятых позже, явилось то, что по указанию ГАИМК и Академии наук Наркомпрос опротестовал законность продажи «Науквнешнеторгу» коллекций Б.Э. Петри. Договор с «Международной книгой» был расторгнут, а коллекции или должны были вернуться в Иркутск, или же могли быть приобретены музеями центра. В Иркутском университете, восстановленном в 1931 г., правда, без гуманитарных факультетов, узнав об этой ситуации, также проявили интерес к коллекциям (РА ИИМК. Ф. 2. Оп. 1. 1934. Д. 225. Лл. 99–101), но скорее всего они куплены МАЭ.

Итак, сбор археологических и этнографических коллекций для экспорта без предварительного выяснения потребностей заграничных музеев и частных коллекционеров не дал ожидаемого эффекта. Более того, эта деятельность ОИС была воспринята как порочная, не оправдавшая надежд руководства страны. Одной из причин ликвидации Общества в 1931 г. было названо увлечение археологическими изысканиями (ГАНО. Ф. Р-217. Оп. 1. Д. 228).

### *Список сокращений*

АИАиЭ СО РАН – Архив Института археологии и этнографии Сибирского отделения Российской академии наук

АММ – Архив Минусинского музея

ГАИМК – Государственная академия истории материальной культуры

ГАНО – Государственный архив Новосибирской области

МГА – Минусинский городской архив

НА КККМ – Научный архив Красноярского краевого краеведческого музея

ОПИ ГИМ – Отдел письменных источников Государственного исторического музея

РА ИИМК – Рукописный архив Института истории материальной культуры

РГАЭ – Российский государственный архив экономики

СГЭ – Сообщения Государственного Эрмитажа

ТГОИАМ – Томский государственный объединенный историко-архитектурный музей

*Библиографический список*

1. Березовский А. Об увеличении экспорта // Советское краеведение. 1930. № 1–2, С. 27–30.
2. Вдовин А.С. Деятельность «Новоэкспорта» в Сибири // Проблемы борьбы с проведением незаконных раскопок и незаконным оборотом предметов археологии, минералогии и палеонтологии: материалы науч.-практич. конф. Красноярск, 2001. С. 26–28.
3. Власть и интеллигенция в сибирской провинции (1933–1937 гг.): сб. документов / сост. С.А. Красильников и др. Новосибирск: Сова, 2004. 352 с.
4. Галкина Т.В., Чиндина Л.А., Лукина Н.В., Горюхина Е.Я. И.М. Мягков как исследователь Сибири // Труды ТГОИАМ. Томск, 1995. Т. 8. С. 165–182.
5. Государственный Эрмитаж. Музейные распродажи 1928–1929 гг. Архивные документы. СПб., 2006. 532 с.
6. Каргалова Т.А. Секретная страница истории музея: изъятие экспонатов для продажи за валюту в начале 1930-х годов // Музей в системе ценностей евразийской культуры: материалы Всероссийской науч.-практич. конф. Казань, 2000. С. 303–307.
7. Китова Л.Ю. ГАИМК и экспорт археологических коллекций // История науки и образования в Сибири: сб. материалов Всероссийской науч. конф. с междунар. участием. Красноярск, 2006. С. 316–322.
8. Мосякин А. Антикварный экспертный фонд. Антология документов и фактов // Наше наследие. 1991а. № 2. С. 29–41.
9. Мосякин А. Антикварный экспертный фонд. Антология документов и фактов // Наше наследие. 1991б. № 3. С. 35–48.
10. Преображенский Н.Ф. Роль и значение IV Всероссийской конференции по краеведению // Советское краеведение. 1930. № 1–2. С. 5–8.
11. Соболев В.С. Академия наук и краеведческое движение // Вестник РАН. 2000. Т. 70. № 6. С. 535–541.
12. Новый этап в краеведении // Советское краеведение. 1930а. № 1–2. С. 1–2.
13. О содействии экспорту // Советское краеведение. 1930б. № 7–8. С. 52–53.
14. Соломаха Е.Ю. О «спецсредствах» Эрмитажа. К истории распродаж в 1920–1930-х гг. // СГЭ. СПб., 2004. Вып. LXII С. 173–178.
15. Тутова Т.А. Директор Оружейной палаты Д.Д. Иванов (1922–1929) и защита музейных ценностей от антикварных распродаж // Вестник архивиста. 2001. № 4–5 (64–65). С. 274–286.
16. Экспедиции Восточно-Сибирского географического общества // Советская Азия. 1930. № 5–6 (35–36). С. 351–352.
17. Кузнецова Е.А. Экспорт культурного наследия коренных народов Сибири в начале 30-х гг. XX в. // Проблемы сохранения, использования и охраны культурного и природного наследия при реализации проектов и программ развития Сибири и Дальнего Востока: сб. материалов Всероссийской конф. / под ред. Г.В. Майера. Томск: ТГУ, 2008. С. 58–62.

## МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ВОСПРОИЗВОДСТВА СЕЛЬСКОГО НАСЕЛЕНИЯ ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ (1960–1980-е гг.)

*Воспроизводство населения, демографическая модернизация, демографический переход, естественный прирост, рождаемость, смертность.*

Одной из основных проблем современной отечественной историографии является определение сущности аграрного строя России в 1930–1980-х гг. Новые подходы к этой проблеме, формирующиеся на основе теории модернизации, требуют изучения трансформации всех сфер советской аграрной системы, в том числе демографической, мало исследованной до сих пор. При этом необходим анализ демографической модернизации советской деревни не только в общероссийском, но и в региональных разрезах, так как развитие населения сопрягалось с большим разнообразием сельской жизни в пространственном отношении. Эти знания также нужны для лучшего понимания ситуации в постсоветской деревне и научного осмысления причин современного кризиса воспроизводства ее населения во избежание ошибок при выработке социальной и демографической политики на конкретных территориях.

Данная работа посвящена анализу итогов модернизации воспроизводства сельского населения Восточной Сибири в советский период. Выбор темы вызван ее слабой разработанностью в масштабах региона и его отдельных территорий. Изучаемое тридцатилетие–1960–1980-е гг. – является самостоятельным этапом в демографической истории страны. Он интересен тем, что, во-первых, тогда советская система достигла зрелости и отчетливо проявила свои сущностные черты, в том числе в демографической сфере, во-вторых, в этом времени формировались истоки многих современных процессов. Целью работы является определение главных тенденций и особенностей демографической модернизации в регионе, характера демографического поведения сельчан и степени соответствия его канонам «классической» модернизации в развитых странах. Источником информации выступают текущая статистика и итоги переписей населения, частично опубликованные, но в основном извлеченные из архивов. На их основе рассчитана приведенная ниже таблица [Славина, 2007, с. 23, 102, 309, 346, 402, 406, 416, 443, 449, 463].

Главные тенденции демографического развития сельского населения Восточной Сибири были теми же, что России в целом. Сибиряки вместе со всеми россиянами в течение XX в. переживали демографическую модернизацию, являющуюся органической частью системной модернизации страны, и осуществляли демографический переход к современному типу воспроизводства. На 60–80-е гг. пришелся его третий этап. Модернизационные перемены в поведении сельчан отразились в динамике всех основных демографических показателей (табл.).

**Основные характеристики демографической модернизации  
сельского населения Восточной Сибири и России**

	Восточная Сибирь		Россия	
	1959	1989	1959	1989
Доля сельского населения, %	47,3	28,1	47,6	26,4
Ожидаемая продолжительность жизни				
мужчины, лет	62,39 <sup>а</sup>	60,40 <sup>б</sup>	62,86 <sup>а</sup>	61,70 <sup>б</sup>
женщины, лет	70,02 <sup>а</sup>	71,60 <sup>б</sup>	71,30 <sup>а</sup>	73,90 <sup>б</sup>
Младенческая смертность, ‰	33,6 <sup>в</sup>	22,5 <sup>г</sup>	38,1 <sup>в</sup>	19,1 <sup>г</sup>
Коэффициент суммарной рождаемости	3,96	2,854 <sup>г</sup>	3,38	2,284 <sup>г</sup>
Чистый коэффициент воспроизводства	...	1,373 <sup>е</sup>	1,51	1,226 <sup>е</sup>
Естественный прирост, ‰	24,4 <sup>в</sup>	7,1 <sup>г</sup>	18,3 <sup>в</sup>	1,1 <sup>г</sup>
Состояние в браке, %				
мужчины	69,3	70,3	69,8	73,0
женщины	57,6	68,5	44,8	61,6
Средний размер семьи, чел.	4	3,5	3,6	3,3
Доля семей с 5 и более членами, %	34,6	21,7	29,9	16,4
Доля населения в возрасте, %				
моложе трудоспособного	38,2	32,6	32,9	26,4
трудоспособном	52,2	52,7	53,6	51,5
старше трудоспособного	9,6	14,7	13,5	22,1
60 лет и старше	7,6	11,8	10,6	18,4

<sup>а</sup> – 1958–1959 гг.; <sup>б</sup> – 1990–1991 гг.; <sup>в</sup> – 1960 г.; <sup>г</sup> – 1991 г., <sup>е</sup> – 1989–1990 гг.

Самым ярким проявлением демографической модернизации в первой половине XX в. было огромное увеличение ожидаемой продолжительности жизни в результате снижения смертности, прежде всего младенческой. В деревнях Сибири она выросла с конца 20-х до конца 50-х гг. более чем на 28 лет [Славина, 2007, с. 409]. Но в 60-х гг. этот процесс затормозился и продолжительность жизни практически перестала расти. За последние 30 лет советской эпохи она стала в восточносибирских деревнях лишь на 1,5 года длиннее у женщин, но на 2 года короче у мужчин (в селах России – соответственно на 2,6 и 1,2 года). Причиной ее стагнации был кризис модернизации процесса смертности, начавшийся в 60-х гг. и продолжавшийся весь изучаемый период. Он охватил всю Россию, но в восточносибирских деревнях его признаки проявлялись ярче.

Первым признаком кризиса смертности стал подъем ее общего уровня в основном за счет роста в трудоспособных возрастах. Это событие, оцененное на Западе как свидетельство кризиса советской системы в самом ее основании, превратилось в проблему всей страны. В восточносибирской деревне в 80 г. умирали по 8,2 чел. из тысячи жителей рабочего возраста против 7,1 чел. по селам РСФСР, в 90–91 гг. – соответственно по 7,0 и 6,2 чел. [Численность..., 1992, с. 275, 280].

Структура причин смертности детей и взрослых перестраивалась медленно и в основном оставалась архаичной. В соответствии с законом модернизации росла доля смертей от эндогенных (сердечно-сосудистых, онкологических и т. п.) заболе-



ваний, но сибиряки умирали от них реже, чем среднестатистические россияне, а чаще погибали от экзогенных причин. Внешние воздействия (насильственные смерти и несчастные случаи) у них занимали второе (а не третье, как в РСФСР) место среди причин смерти, и их показатель был самым большим в республике. Оставалась слишком высокой смертность от болезней экзогенной этиологии (инфекций и т. п.), в принципе излечимых. Не были выработаны эффективные меры борьбы с эндогенной смертностью. Задача оттеснения момента ухода из жизни в более поздний возраст решалась плохо, что оборачивалось преждевременными людскими потерями. Среднее число недожитых лет до верхней границы трудоспособного возраста составляло в селах региона в 88–89 гг. 7,49 лет у мужчин и 2,67 года у женщин (по селам РСФСР – 6,39 и 2,11 года) [Соболева, 1991, с. 22].

Тенденции развития младенческой смертности тоже плохо вписывались в стандарты модернизации. Она снижалась медленно и неустойчиво. За три десятилетия ее коэффициент сократился в деревнях Восточной Сибири менее чем на треть, тогда как в целом в селах РСФСР – в 2 раза. В рубеже 80–90-х гг. младенческая смертность у сибиряков почти на четверть превышала среднероссийский уровень. Структура ее причин была «несовременной»: оставался очень высоким процент погибавших от экзогенных факторов, а доля мертворожденных и умерших в первую неделю жизни (от врожденных пороков и т. п.) возросла во много раз из-за ухудшения здоровья матерей.

К началу 90-х гг. процесс модернизации смертности в восточносибирской деревне был далек от завершения. Все ее показатели не просто были хуже среднероссийских, в большинстве они являлись «рекордными» на фоне тех же показателей в остальных экономических районах РСФСР, и, как следствие, продолжительность жизни в регионе была самой короткой в России.

Рождаемость, второй компонент воспроизводства населения, трансформировалась по законам модернизации – в первой половине XX в. шло ее снижение. Но в конце 50-х гг. она оставалась в деревнях Восточной Сибири еще весьма высокой. Коэффициент суммарной рождаемости (среднее число рождений на одну женщину) в 58–59 гг. там составлял 3,956 (3,379 по селам РСФСР) и обеспечивал замещение поколений почти на 200 %.

В 60–80-х гг. глобальных перемен в процессе рождаемости не происходило, в основном сохранялась прежняя тенденция ее снижения. Репродуктивный процесс испытывал противоречивое влияние изменений семьи как института воспроизводства поколений и эгалитаризации брачно-семейных отношений в целом. Положительно влияла на рождаемость сохранявшаяся в селах Восточной Сибири до конца советской эпохи всеобщая и ранняя брачность. Средний возраст вступления в первый брак там был таким, как 100 лет назад или как в отсталых развивающихся странах. Несмотря на рост разводов и овдовений, уровень брачности у женщин повышался благодаря повторным бракам, у мужчин все время сохранялась сверхбрачность. В деревнях региона уровень брачности мужчин был ниже среднероссийского, женщин – намного выше. В матримониальном поведении сибиряков традиционные черты (ранняя всеобщая брачность) сочетались с ультрасовременными – рекордным распространением фактических браков и сожителств. Удельный вес незарегистрированных брачных пар в деревнях региона в начале 90-х гг. был равен 13,8 % против 8,8 % в селах РСФСР [Состояние..., 1995, с. 44, 49].

Ценности семейного образа жизни у сибиряков не девальвировались, доля живших в семьях сельчан (более 91 %) в регионе за 30 лет не сократилась, но

внутрисемейные отношения и облик семей менялись. В этом проявлялся не кризис семьи, а ее модернизация, смысл которой заключался в завершении разрушения традиционных многодетных и многопоколенных крестьянских семей и утверждении господства малодетной нуклеарной (двухпоколенной) семьи. Сельская семья в регионе, состоявшая в 1959 г. в среднем из 4,0 чел. и имевшая уже современный облик, к 1989 г. еще уменьшилась до 3,5 чел. Она была крупнее, чем средняя сельская семья России (3,8 и 3,3 чел. соответственно в 1959 и 1989 гг.). В регионе чаще встречались семьи из 5 и более членов, реже – бездетные (37,8 против 45,7 % в 1989 г.), а среди семей с детьми троих и более детей имели в 1989 г. в деревнях региона 27,4 %, России – 19,4. В модернизации семейных отношений сельчане-сибиряки преуспевали. Доля нуклеарных и смешанных в социальном и национальном отношении семей у них стала выше, чем в городах региона и в сельской местности России.

Динамика процесса рождаемости в селах Восточной Сибири не была однонаправленной. Ее снижение четко проявилось в 60-х и в конце 80 – начале 90-х гг., а в середине периода спады чередовались с подъемами. В результате уровень рождаемости, выраженный суммарным коэффициентом, всегда был у сибиряков значительно выше среднего по сельской местности России, медленнее снижался (за 30 лет соответственно на 28 и 48 %) и до конца советского периода обеспечивал расширенное воспроизводство. Внутрирегиональная дифференциация основных характеристик рождаемости сглаживалась вследствие достижения большей однородности репродуктивного поведения разных социальных, этнических и территориальных групп. Степень занятости женщин во внедомашнем производстве почти перестала предопределять у них количество детей, как и уровень их образования и квалификации. Хотя различия целиком не исчезли, тенденция к унификации детородного процесса, начиная с повсеместного распространения малодетности, была налицо.

Данные переписей об итоговом числе детей у женщин разных возрастов показали, что рождаемость ограничивали все жившие в восточносибирской деревне поколения сельчанок, даже рожденные до 1910 г. и имевшие в среднем по 4,9 ребенка. В послевоенных поколениях ее индикаторы сблизилась, что свидетельствует о стабилизации нормы детности в деревне в изучаемый период. Она не опустилась ниже «порога низкой рождаемости» (2 ребенка). Женщины из поколений 1940 – начала 1960-х гг. имели в среднем не менее 2,5 ребенка [Рождаемость, 2005, с. 132–157]. Рождаемость в деревнях региона оставалась всеобщей до конца советского периода. Микрперепись 1994 г. показала, что лишь 10,4 % женщин в возрасте 18 лет и старше, в том числе 4,8 % состоявших в браке, не родили детей [Состояние..., 1995, с. 132].

Ключевым моментом развития рождаемости в 60–80-х гг. стало ее «омоложение», т. е. концентрация в молодых возрастах. У женщин старше 25 лет она сокращалась темпами, пропорциональными возрасту, и фактически стала прекращаться к 35 годам. Максимум рождений переместился в когорту 20–24-летних женщин, и там их уровень оставался практически стабильным в течение всего периода. У 15–19-летних она выросла вдвое, и к началу 90-х гг. почти достигла уровня 25–29-летних женщин. В деревнях Восточной Сибири сложилась противоречивая репродуктивная модель, в которой сочетались снижение уровня рождаемости, как в развитых странах, и омоложение возрастной структуры матерей, как в отсталых развивающихся. Репродуктивный процесс стал неустойчивым,

зависимым от возрастной структуры женщин фертильного возраста, прежде всего от удельного веса двадцатилетних.

Главные черты репродуктивного поведения сибиряков совпадали с общероссийскими, но были противоположны упрочивавшимся на Западе. Там с конца 1960-х гг. рождаемость, как и браки, «старела», репродуктивный период у женщин стал начинаться в основном с 25 лет, увеличивались интервалы между рожденьями детей, рос вклад женщин средних и старших детородных возрастов в общую рождаемость, и в то же время появилась «мода» на отказ от рождения детей – добровольная бездетность. Общей чертой было распространение внебрачных рождений. В деревнях Восточной Сибири их уровень был рекордным в России и постоянно рос. В 1959 г. рожденные вне зарегистрированного брака дети составляли 20,3 % всех новорожденных, в 1991 г. – 26,9 % (в селах РСФСР соответственно 15,5 и 17,3 %) [Славина, 2007, с. 432]. В росте фактических браков и внебрачной рождаемости некоторые исследователи видят признаки второго демографического перехода – следующего этапа демографической модернизации. Представляется, что в восточносибирских деревнях эти явления были результатом не модернизационных успехов, а девиантного поведения, усугубленного традициями ряда этносов.

Все аспекты изменений в репродуктивном поведении сельчан свидетельствовали о внутренней перестройке сельского общества, но до завершения модернизации процесса рождаемости в деревнях региона, как и России, было далеко. Видно, что в 60–80-х гг. многодетность перестала считаться в деревне признаком благополучия, прокреативные отношения все больше стала определять малодетность, но жесткие репродуктивные нормы в деревнях региона не установились. С развитием малодетности сосуществовала средне- и, реже, многодетность.

Неотъемлемой частью демографической модернизации выступало «постарение» возрастной структуры населения. В этом процессе сибиряки очень отставали от сельских жителей России в целом. За 1959–1989 гг. удельный вес лиц в возрасте 60 лет и старше (индикатор старения) в сельском населении Восточной Сибири вырос с 7,6 до 11,8 %, РСФСР – с 10,6 до 18,4 %. Сибиряки подошли к «порогу старости» (12 % «стариков») только в 1989 г., тогда как сельское население России уже в 1970 г. достигло «среднего уровня старости» (14,1 %), а в 1989 г. оказалось на «очень высоком уровне». Старение шло по неблагоприятному типу – за счет снижения рождаемости, усугублявшейся миграцией молодежи из деревни, а не роста продолжительности жизни людей, как на Западе. Такой тип старения обесценивал многие выигрыши сельчан от модернизации, так как истощал демографический потенциал деревни. Этому «помогала» увеличивавшаяся диспропорция полов в сторону мужчин в репродуктивных возрастах из-за повышенной миграционной активности молодых сельчанок. Процесс начался в молодежных возрастных когортах и в течение 60–80-х гг. охватил население с 15 до 45 лет. Тем не менее демографический потенциал сибиряков, значительно сократившийся, в начале 90-х гг. был далек от истощения [Славина, 2007, с. 100, 104].

Общим результатом развития смертности и рождаемости является естественный прирост, объединяющий эти процессы в систему непрерывного воспроизводства населения. На рубеже 50–60-х гг. режим воспроизводства у сибиряков был чрезвычайно благоприятным: до минимума сократилось число смертей, но еще много рождалось детей, и естественный прирост был очень высоким – 24,4 чел. на тысячу жителей в 1960 г. Он на треть превосходил этот показатель по дерев-

ням РСФСР (18,3 ‰) и, что важно, достигался «ценой» сравнительно небольшого числа рождений. По-видимому, лучшего режима воспроизводства, чем в конце 1950-х гг., сибиряки никогда не имели.

За 60–80-е гг. ситуация ухудшилась: естественный прирост сократился повсюду из-за роста смертности, снижения рождаемости и старения населения, которое отрицательно влияло на оба процесса и удваивало негативный эффект. За 30 лет абсолютные размеры естественного прироста в деревнях региона уменьшились в 4, а его общий коэффициент – в 3,4 раза. Тем не менее и в конце советского периода он находился на уровне расширенного воспроизводства населения, тогда как российская деревня в целом приблизилась к рубежу простого замещения поколений. Положительную оценку демографических возможностей сельского населения подтверждает самый точный показатель – нетто-коэффициент (чистый коэффициент) воспроизводства, демонстрирующий меру замещения материнских поколений дочерними. Он тоже был выше единицы (границы простого воспроизводства) и составлял в 89–90 гг. в деревнях Восточной Сибири 1,373, РСФСР – 1,226.

Итак, в 60–80-х гг. восточносибирская деревня сделала очередной шаг по пути демографической модернизации. Большинство региональных демографических процессов протекали синхронно с общероссийскими, имели схожую динамику. Показатели естественного движения у сибиряков были выше, но не намного, их модель демографического перехода вписывалась в российскую как одна из ее региональных разновидностей. Внешне тренды основных процессов воспроизводства соответствовали стандартам модернизации, однако по качеству были весьма далеки от них. В деревнях Восточной Сибири сложился в принципе современный тип воспроизводства населения с нерациональным, затратным режимом из-за очень высокой смертности. Тогда же сформировалось противоречивое «демографическое наследие», с которым сибиряки пришли в постсоветскую эпоху. Это, с одной стороны, всеобщая, ранняя и весьма высокая по меркам модернизации рождаемость, «с запасом» обеспечивавшая воспроизводство поколений, достаточно молодое и медленно стареющее население с ослабленным, но далеким от истощения, демографическим потенциалом, с другой – большая диспропорция полов в репродуктивных когортах, сверхсмертность и архаичная структура ее причин во всех возрастах, не соответствовавшая закономерностям демографического перехода стагнация показателя продолжительности жизни на низком уровне, распространение внебрачной рождаемости, нелегитимной брачности и дестабилизация семьи. Итоги демографической модернизации восточносибирской деревни в советский период нельзя оценить однозначно, но ее интегральный показатель – естественный прирост – был высоким. Сельское общество обеспечивало, хотя немалой ценой, расширенное воспроизводство новых поколений. Принципиально важно подчеркнуть, что причина начавшейся в 1993 г. в восточносибирской деревне депопуляции крылась не в тенденциях демографического развития в предыдущих десятилетиях, а в системном кризисе начала 90-х гг. Перспективы депопуляции на этой территории, судя по трендам главных процессов, были реальными в будущем, но не неизбежными в ближайшие годы. Кризис же сделал ее неотвратимой.

***Библиографический список***

1. Рождаемость (Итоги Всероссийской переписи населения 2002 г.): в 14 т. М.: Федеральная служба гос. статистики, 2005. Т. 12. 875 с.
2. Славина Л.Н. Сельское население Восточной Сибири (1960–1980-е гг.) / Краснояр. гос. пед. ун-т им.В.П. Астафьева. Красноярск, 2007. 472 с.
3. Соболева С.В., Штейнберг В.Е. Демографическая ситуация и воспроизводство населения Сибири // Проблемы демографического развития Сибири и Дальнего Востока. Новосибирск: ИЭиОПП СО АН СССР, 1991. С. 3–26.
4. Состояние в браке и рождаемость в России (по данным микропереписи населения 1994 г.). М.: Госкомстат России, 1995. 284 с.
5. Численность, состав и движение населения в Российской Федерации: стат. сб. М.: Госкомстат России, 1992. 480 с.

---

# ЭКОНОМИКА И ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ГЕОГРАФИЯ

---

*Н.М. Большакова*

## ПОРАЙОННЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ГЕОГРАФИИ РУССКОГО НАРОДНОГО ЖИЛИЩА

*Культурная география, материальная культура, феномен российской культуры, русское жилище, жилищно-хозяйственные комплексы, территориальная дифференциация жилья.*

В последние 20 лет активизировалось национальное самосознание народов, веками проживающих на постсоветском пространстве. В связи с этим в отечественной экономической и социальной географии особую актуальность приобрели вопросы, связанные с историко-географическим становлением и развитием отдельных элементов материальной культуры народов, к которым можно отнести и русское народное жилище, зародившееся изначально в крестьянской среде.

Целенаправленное географическое исследование феномена культуры (в данном случае русской, российской) становится необходимостью. Территориальная дифференциация такого компонента материальной культуры, как русское народное жилище, – сравнительно новая проблемная область географической науки.

Иметь своё жильё – такая же фундаментальная потребность человека, как носить одежду. С жильём всегда связана большая часть его жизни, неудивительно, что дом несёт яркий отпечаток индивидуальности своих хозяев, составляя важную часть материальной культуры.

Русское жилище, как и жилище любого народа, – это не отдельный дом, а ограждённый двор, в котором сооружалось несколько строений, как жилых, так и хозяйственных.

Жилые строения носили разные названия: избы, горницы, повалуши, сенники, клетки. Избой называли все жилые строения, имеющие печь. Горницы, повалуши, сенники – обычно холодные жилые строения, используемые для приёма гостей (горницы), хранения вещей и для проживания летом (повалуши, сенники, клетки) [Русские..., 1970; 1997].

Жилище русского крестьянина включало и комплекс построек, обслуживающих различные нужды крестьянской семьи, т. к. много веков на первый план выступали не бытовые, а хозяйственные потребности семьи. При избах были постройки, где в холодное время могли находиться домашние животные. В зависи-

мости от уровня развития хозяйства ряд крестьянских дворов имел и такие хозяйственные постройки, как амбар, житница, сарай, баня, погреб, хлев, гуменик [Русские..., 1970].

Русские жилища традиционно деревянные – из брёвен или бруса, имели свои национальные традиции строительства, которые сохранились до наших дней. Все постройки рубились топором от начала до конца строительства. Иногда применялись продольные и поперечные пилы. В основе подавляющего большинства построек лежала «клетка», «венец» – связка из четырёх брёвен, концы которых были рублены в связь. Связь крепила брёвна между собой в квадрат прочными узлами без каких-либо дополнительных элементов соединения. Основные конструктивные типы жилых строений – «крестовник», «пятистенки», дом с прирубом [Ащенок, 1953].

Крыша у русских домов была деревянная, тесовая, из драни, в безлесых местах – из соломы. Формы кровли – четырёхскатная («костром»), двухскатная, односкатная. Кровлю связывал продольный брус – князь (князёк) или конь «конёк». Все жилые помещения отапливались духовой печью, за которой закрепилось название «русская печь». Печи различались по наличию и конструкции дымохода. Без дымохода – курная, или чёрная, с дымоходом – печь по-белому.

Таковы общие черты русского крестьянского жилища независимо от района, где проживали крестьянские семьи. Однако в силу обширности российской территории русское народное жилище весьма многолико. Имеет свои черты отличий как во внешнем облике, так и во внутреннем убранстве. Различия сформировались под действием ряда факторов. Наиболее значимые из них – физико-географические условия местности проживания русского населения, историко-географический ход заселения и хозяйственного освоения территорий, межрайонные миграции, социально-экономические условия и предпосылки формирования хозяйственного уклада жизни, экономико-географическое положение регионов страны, этнокультурные контакты народов.

Исторические корни формирования ядра русского государства уходят в XII–XIV века, когда гонимое разного рода завоевателями население Киевской Руси вынуждено было отступить в более северные территории Волжско-Окского междуречья. По тем временам реки, леса и болота были серьёзными рубежами на пути врагов, являлись оплотом защиты и спокойной жизни. Вплоть до XVIII века большая часть населения России проживала в европейской части страны.

Таким образом, на протяжении 7–8 веков ведущим фактором формирования уклада жизни русской нации были местные физико-географические условия (рельеф, климат, почвы, ландшафты). Многовековые естественно-географические условия проживания русского народа отложили непосредственный отпечаток на многие элементы культуры русских, в том числе на сооружение жилых и хозяйственных построек.

Изобилие лесных ресурсов, разнообразный породный состав деревьев определили направление развития русского деревянного зодчества. Основным строительным материалом почти повсеместно было дерево. Запасы древесины и лесопокрытые площади намного превосходили то, что сохранилось сейчас в районах Центральной и Северо-Западной России. Географически здесь локализовалась зона смешанных лесов.

Лучшими породами дерева для построек считались сосна и ель, но сосне всегда отдавалось предпочтение. Лиственница и дуб ценились за прочность древеси-

ны, но они были тяжелы и трудны в обработке. Их применяли в нижних венцах срубов, для устройства погребов, при сооружении мельниц и соляных амбаров. Берёза, осина, ольха применялись в строительстве зданий хозяйственного назначения. Древесина использовалась ещё для заготовки дров, которые служили топливом для духовых печей осенью, зимой и весной. Печь служила для обогрева, выпечки хлебобулочных изделий, сушки грибов, ягод, зерна, солода, помимо этого, её использовали как лежанку (полати).

За рассматриваемый период в отдельных районах России сформировались свои, лишь для них характерные архитектурные формы крестьянских построек, свои типы жилищно-хозяйственных комплексов. На Европейском Севере возводились большие срубленные сооружения, включавшие в единый комплекс жильё и хозяйственные постройки. Северные дома ставились на высоком подклете, перекрывались двускатной тесовой крышей и выходили узкой торцовой стороной, иногда со множеством окон, на улицу. Они напоминали двухэтажный дом. На первом этаже размещались помещения для домашних животных (вплоть до лошадей), хранения хозяйственной утвари, заготовленных на зиму продуктов питания. Второй этаж был жилой. Такой вид жилищно-хозяйственного комплекса защищал жильцов от сурового северного климата.

Среднерусские деревни состояли также из рубленых построек, покрытых двускатными крышами и поставленных торцом (двумя-тремя окнами) к улице. Избы строились на менее высоком подклете, чем северные, они были значительно ниже и меньше по размерам. Покрывались избы либо тёсом, либо соломой. Крытый двор ставился сразу за избой или на некотором расстоянии от неё и общался с домом через сени [Ковалёв, 1995].

В избах с полом, сооружённым на определённой высоте над землёй, под настилом делалось дополнительное помещение – подполье, используемое для хранения овощей и запасов продовольствия. Появление подполья в жилищно-хозяйственных комплексах среднерусского типа обусловлено более сухими почвами и отсутствием многолетней мерзлоты.

В Центрально-Чернозёмной полосе России жилищно-хозяйственный комплекс ещё больше отличался от северного архитектурного типа. Прямые и широкие улицы южнорусских деревень были образованы рядами низких рубленых изб под четырёхскатными, почти всегда соломенными, крышами. Дома были вытянуты длинными сторонами вдоль улицы. Сзади к избам примыкали хозяйственные постройки, входящие в состав замкнутого, открытого сверху двора. На фасадной стороне прорубали одно или два окна, в некоторых населённых пунктах дома снаружи обмазывали глиной и белили.

На юге европейской части страны станицы донского казачества имели свои отличительные особенности. Здесь в середине XIX века сложился своеобразный архитектурный тип донского «куренья», или «круглого» дома, – высокого квадратного здания под железной, тесовой, реже соломенной четырёхскатной крышей, часто обшитого тёсом. В трёх стенах этого дома прорубали несколько довольно больших окон. Дворы на Дону всегда ставились открытые, с несвязанными, разбросанными хозяйственными постройками. В каждом хозяйстве были летняя кухня, печь для приготовления пищи на открытом воздухе. Бани были преимущественно у богатых станичников [Ковалёв, 1995].

Ещё один своеобразный тип сложился в районе Кубани и Терека. Он был схож с украинским. Дома были такие же глинобитные, без подклета, с земляным



полом. Это сходство связано с тем, что во время создания Кавказской укрепленной линии после войны 1714 года с Турцией в эти районы были переведены донские, слободские и запорожские казаки.

На Урале сложились свои внутрирайонные различия русского народного жилища, напрямую обусловленные физико-географическим положением региона. Первые переселенцы строили дома на основе традиций прежних мест их проживания. Опыт показал, что простое копирование заканчивалось неудачей. Традиционный южнорусский жилищно-хозяйственный комплекс, построенный в условиях Уральских гор, не способствовал комфортному проживанию. Большой открытый двор заносился снегом и заливался водой, жильё охлаждалось из-за отсутствия подклета, влага часто попадала внутрь помещения, крыша не выдерживала снеговую нагрузку.

Частично выход заключался в выборе таких территорий, где климатические условия больше напоминали малую родину переселенцев. Поэтому северуральское жильё генетически связано со среднерусским, а южно-уральское – с южно-русским. Однако сходство Урала и Европейской России относительно. В результате Урал получил свой набор региональных типов жилища, отличающихся по функционально-планировочной организации.

На Северном Урале доминируют дома-четырёхстенки. Из-за большого количества осадков вход в подклет устраивался со стороны крытого двора, а не с улицы. Снег использовался как утеплитель, его сохраняли в течение зимы на крышах и у стен подклета. Четырёхскатная крыша была более устойчива при ветре, экономила кровельный материал. Во избежание сквозняков дверные проёмы смещали друг относительно друга, снабжали порогами, для равномерного теплового режима внутренние проёмы оставляли открытыми, завешивая портьерами. Из-за частых дождей с ветрами, разрушавшими архитектурные детали, из-за их неразличимости в пасмурную погоду дома редко украшались декором, предпочтение отдавалось росписи внутреннего помещения.

На Среднем Урале самым распространённым типом дома оказался пятистенок. Внутренняя капитальная стена давала возможность легко изменять величину отапливаемой площади в зависимости от морозной, ветреной или солнечной погоды, превращая дискомфортные помещения в подсобные. Летних жилых помещений здесь старались не делать из-за прохладного и дождливого лета, а для утепления клали штукатурку. Двор был частично раскрыт и имел большие размеры.

Континентальный климат Южного Урала позволил строить дома-шестистенки и дома-крестовики на высоком подклете из-за бурного снеготаяния. С целью ослабления воздействия ветра жильё растягивали по горизонтали, дома располагали перпендикулярно улице. Двор был полностью раскрыт. Для сна летом к дому пристраивали веранду. Дома зачастую обмазывали глиной, белили [Ковалёв, 1995].

Русское народное жилище сибиряков с первых лет освоения Сибири претерпело большие изменения. В XVII веке «русские сибиряки» довольствовались небольшими по размеру постройками. Их местное население называло «дворенками», «клетешками», «избёнками». В XVIII–XX веках с усложнением техники строительства появляются дома-двойни (изба – сени – изба) и дома-пятистенки, крестовые дома. Одновременно усложняются типы пристроек, переходов, сеней, кладовок, крылечек и пр. Крестовые дома, как их называли «крестовики», представ

ляли собой значительных размеров помещение, разделённое внутри крестообразно двумя капитальными стенами. Изба могла находиться на «подклети», в которой были подсобные помещения – кладовка, кухня и др. Жилище могло включать в себя несколько изб, соединённых переходами – навесами, пристенками, прирубам. В больших многосемейных хозяйствах на общем подворье могло находиться 2–4 жилища, в которых проживали родители, семьи детей, внуков.

Если в Европейской России даже в XIX веке были распространены земляные полы, то в Сибири пол повсеместно был дощатым. Потолки изб вплоть до конца XIX века настилались из тонких подогнанных друг к другу брёвен. Для удержания тепла в помещении потолки утеплялись глиной и землёй. Позднее стала применяться стропильная конструкция кровли.

В начале XX века наиболее зажиточные семьи стали возводить крыши, крытые железом. Крыши могли быть одно-, двух-, трёх- и четырёхскатные с «залобком», с козырьком. В условиях сурового сибирского климата большое распространение получила шатровая крыша, которая, словно колпак, удерживала тепло под потолком. Края крыши, отступая на метр и более в стороны от стен, позволяли отводить от стен дождевые струи.

Сени в домах сибиряков в ряде местностей были дощатыми, но более распространены были рубленые с покатой крышей, вход в них – через высокое просторное крыльцо, часто на специальном бревенчатом подрубе. Столбы и перила крыльца украшались резьбой [Ащепков, 1953].

Задвижные окна без рам, вырезанные в одном или в двух смежных брёвнах, существовали в XVII веке недолгий период. Довольно быстро сибиряки стали строить дома с холодными и косячатыми окнами, в которые вставлялись рамы. В XVII–XVIII веках в рамы вставлялись слюда, брюшина животных или холст, пропитанный маслом, жиром, смолой, с XIX века – стекло. В отличие от Европейской России, где вплоть до XX века окна продолжали оставаться небольшими, в Сибири повсеместно уже с XVIII века для домов характерны большие по размерам окна, а количество их в крестовом доме достигало 8–12 штук. При этом простенки между окнами значительно уже, чем сами окна. Все исследователи отмечают повышенную любовь сибиряка к солнцу и свету.

Снаружи окна обрамлялись массивными наличниками, на которые с помощью шарниров подвешивали ставни, служившие изначально для защиты при осаде, и открывались изнутри с помощью специальных приспособлений в случае опасности. Со временем они стали служить для окон украшением. Ставни и наличники украшались разными видами резьбы, дом – резным карнизом, галереей с точёными балясинами, на печную трубу помещался ажурный дымник.

Важное место на подворье занимали главные, парадные ворота у дома, которые являлись олицетворением домовитости и хозяйственности сибирского крестьянина. Часто они были краше самого дома. Ворота в пригон или скотный двор были проще и ниже. Забор, по-сибирски «заплот», состоял из ряда столбов, соединённых горизонтальными плахами – тесинами или тонкими, слегка протёсанными брёвнами. Огороды, загоны для скота могли быть огорожены изгородью из жердей [Локально-географические ..., 1987].

Несмотря на схожесть климатических условий Сибири и Европейского Севера, жилищно-хозяйственные комплексы сибирских мест имеют свою специфику, обусловленную наличием больших площадей земель с лесными массивами, которые не знали помещичьей собственности, были слабо заселены коренным на-

селением, являлись абсолютно свободными территориями со всеми имеющимися наземными ресурсами. Поэтому жилищно-хозяйственные комплексы Сибири сооружались из добротной древесины, включая потолочные покрытия и полы (даже в хозяйском подворье), были большими по площади, с капитальными бревенчатыми перегородками, с широкой массивной бревенчатой мебелью внутри, с поленищами дров, заготовленных на несколько лет вперёд в хозяйских дворах [Этнография ..., 1981].

Итак, анализ порайонных различий в архитектурном облике русского жилища на территории России позволяет выделить характерные особенности того или иного типа жилищно-хозяйственного комплекса.

Основополагающими факторами в формировании определённых типов жилища стали географическое положение и специфические природные условия местности проживания русского этноса. Они определили внешний облик жилых и хозяйственных построек, их внутреннюю структуру и размеры.

Немаловажную роль сыграли и социально-экономические факторы на разных этапах истории – особенности экономического уклада жизни, уровень развития хозяйственной деятельности, характер и географическая направленность переселенческих миграций.

В многонациональных районах России сформировалась общая для всех региональная культура застройки, отличная от культуры каждого из народов в отдельности и от культуры этих же этносов в других районах. Этнокультурные контакты проявляются в характере архитектуры, застройки и планировки селений. Влияние же русских как доминантного этноса было особенно велико.

Русское народное жилище наиболее выражено в сельской местности, оно продолжает изменяться и на современном этапе.

### *Библиографический список*

1. Ащепков А.Е. Русское народное зодчество в Восточной Сибири. М., 1953. 185 с.
2. Ковалёв Е.М. Гуманитарная география России. М., 1995. 448 с.
3. Локально-географические особенности русского сибирского жилища (XIX–XX вв.) // Смена культур и миграции в Западной Сибири. Томск, 1987. С. 53–55.
4. Русские. Историко-географический атлас. Из истории русского народного жилища и костюма (украшение крестьянских домов и одежды) / под ред. А.А. Александрова. М.: Наука, 1970. 160 с.
5. Русские. Народная культура (история и современность). Т. 2. Материальная культура. М., 1997. 308 с.
6. Этнография русского крестьянства Сибири (XVII – сер. XIX вв.). М., 1981. 268 с.

## **МЕТОДЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ** (НА ПРИМЕРЕ НАСЕЛЕНИЯ ХАБАРОВСКОГО КРАЯ)

*Качество жизни, социальные индикаторы, методы измерения качества жизни.*

В середине 50-х годов XX века в связи с интенсивным развитием мирового социума в научный оборот было введено понятие «качество жизни». В самых общих чертах оно должно было вбирать в себя все процессы жизнедеятельности человека и социума, отражать как материальное, так и духовное (культурное, нравственное) состояние людей, особенно в условиях интенсивного антропогенного воздействия на окружающую среду, экономических, политических кризисов и других негативных условий жизни [Бобков и др., 2000, с. 4]. Происходящий процесс глобализации определил возникновение такого понятия, при этом его четкого определения до настоящего времени нет. В отечественной и зарубежной научной литературе существует множество определений «качества жизни», свидетельствующих о большом интересе и сложности данной проблемы.

Наряду с проблемой понятия «качество жизни» не менее актуальным остается вопрос его измерения, который впервые затронули зарубежные исследователи. Они отмечали, что любая система показателей, учитывающая степень удовлетворения потребностей человека, должна сочетать в себе как объективные оценки, полученные с помощью статистических методов, так и субъективные мнения индивидуумов. Поэтому ученые предлагали «определять качество жизни как соотношение между когнитивными и аффективными компонентами, считая, что в условиях социально-экономических изменений противоречие между ними увеличивается, что значительно ухудшает качество жизни» [Лига, 2006, с. 186].

В настоящее время существует целый ряд специальных методик как международного, так и национального, даже регионального, уровней, которые используются и зарубежными, и отечественными исследователями для оценки качества жизни. Их анализ позволяет дать краткую характеристику наиболее распространенным критериям, которые одновременно могут рассматриваться в качестве методического инструментария измерения данного понятия.

### *1. Внутренний национальный продукт (ВНП)*

Это один из основных макроэкономических показателей, отражающих общее состояние экономики страны (государства) за определенный период. С позиции определения качества жизни он выступает как совокупная стоимость всего объема конечного производства товаров и услуг за определенный период времени. В него включается стоимость продукта, созданного как в самой стране, так и за рубежом с использованием факторов производства, принадлежащих данной стране [Внутренний национальный продукт], что позволяет рассматривать его важным индикатором результатов формирования материального жизнеобеспечения населения той или иной территории.

При расчете ВНП (1) суммируют расходы всех экономических агентов, использующих ВНП:

$$\text{ВНП (Y)} = C + I + G + \text{NX}, \quad (1)$$

где  $C$  – личные потребительские расходы, которые включают расходы домохозяйств на товары длительного пользования и текущего потребления, на услуги (кроме расходов на покупку жилья);  $I$  – валовые частные внутренние инвестиции: производственные капиталовложения, инвестиции в жилищное строительство и инвестиции в запасы;  $G$  – государственные закупки товаров и услуг (строительство и содержание социальных объектов, дорог, армии, расходы на национальную оборону, зарплату государственных служащих и т. д.);  $NX$  – чистый экспорт.

ВНП не имеет ограничивающие минимальные и максимальные значения – уровень развития страны, а следовательно, и качество жизни его населения определяется методом сравнения. Чем больше ВНП, тем выше качество жизни.

Существенным недостатком методики применения ВНП является то, что она не учитывает потребности и интересы человека, ВНП оценивается только со стороны экономических показателей – стоимости реализованных товаров и услуг, предоставляемых потребителям [Внутренний национальный продукт].

### *2. Индекс развития человеческого потенциала (ИРЧП)*

В 1990-е годы экспертами Программы развития Организации Объединенных Наций была начата разработка концепции характеристики человеческого потенциала, на основе которой был предложен соответствующий индекс, непосредственно характеризующий некоторые важные стороны состояния населения в дополнение и в совокупности с ВНП.

Индекс развития человеческого потенциала рассчитывается как среднеарифметическое трех показателей: ожидаемая продолжительность жизни (или долголетие), уровень образования (образованность) и уровень жизни, измеряемый ООН по величине валового продукта на душу населения (2):

$$\text{ИРЧП} = \frac{I_e + I_{\text{обр}} + I_{\text{ВВП}}}{3}, \quad (2)$$

где  $I_e$  – индекс продолжительности жизни;  $I_{\text{обр}}$  – индекс уровня образования;  $I_{\text{ВВП}}$  – индекс уровня жизни.

Необходимо отметить, что эти показатели имеют различные единицы измерения. Так, ожидаемая продолжительность жизни и уровень образования оцениваются в годах, а уровень жизни – в долларах США в соответствии с паритетной покупательной способностью. Для объединения этих показателей используется шкала, в которой минимум приходится на 0, а максимум на 1.

Согласно методике ООН индекс, равный единице, характеризует «идеальное» государство. В настоящее время ни одна из стран не имеет такого значения ИЧПР [Бобков и др., 2000, с. 18].

### *3. Метод оценки качества жизни на основе индекса качества жизни*

Разработан сотрудниками географического факультета Московского государственного университета (МГУ) по заказу Министерства экономического развития и торговли Российской Федерации (РФ). Задача данного индекса – интегральная оценка приоритетных компонентов качества жизни в субъектах РФ и мониторинг социального развития регионов. В состав «кризисного» индекса, отражающего наиболее проблемные аспекты качества жизни, включены такие компоненты, как низкие доходы и сильное неравенство по доходу (данные отражают

проблему уровня жизни), безработица (занятость), низкая ожидаемая продолжительность жизни и здоровье детей (здоровье населения).

Интегральный индекс представляет собой среднеарифметическое из четырех частных индексов (3). Значения каждого из частных индексов находятся в диапазоне от 0 до 1.

$$\frac{A + B + C\left(\frac{D + E}{2}\right)}{4}, \quad (3)$$

где А – индекс отношения среднедушевых денежных доходов к прожиточному минимуму; В – индекс доли населения с доходами выше прожиточного минимума; С – индекс уровня занятости населения; D – индекс ожидаемой продолжительности жизни; E – индекс младенческой смертности.

Стабильные максимальные и минимальные значения показателя выступают в качестве стабильных референтных точек, которые позволяют отслеживать динамику реального роста либо снижения регионального показателя по всем четырем частным индексам.

Референтные точки ожидаемой продолжительности жизни соответствуют используемым в индексе развития человеческого потенциала, младенческой смертности среднемировым показателям (max) и показателям наиболее развитых стран (min), прочие референтные точки определены эмпирически. Индекс младенческой смертности вычитался из единицы для приведения в сопоставимый вид [Социальный атлас российских регионов].

На основе анализа различных методов и методик оценивания условий жизнедеятельности, представленных в научной литературе, и на основе имеющихся данных мы предлагаем авторскую методику оценки качества жизни. За основу был взят индекс качества жизни, разработанный сотрудниками географического факультета МГУ.

Отличительной особенностью предлагаемой методики является то, что качество жизни населения рассматривается в комплексе четырех индексов: демографического, экономического, социального и климатического. После расчета каждого индекса возможно установление между ними взаимосвязей, степени значимости того или иного индекса для повышения качества жизни.

Каждый индекс характеризует определенную сторону жизни общества: демографическую, экономическую, социальную и климатическую. При этом три первых индекса динамически изменяются во времени и зависят не только от внешних условий и уровня развития каждой конкретной территории, но и от общего состояния субрегиона и страны в целом, а четвертый – климатический – индекс является относительно постоянным во времени.

#### 4. Демографический индекс

$$A+B, \quad (4)$$

где А – естественный прирост / убыль населения на 1000 человек; В – миграционный прирост / убыль населения на 1000 человек.

Показатели индекса оцениваются от большего значения к меньшему: чем больше значение, тем более высокие значения естественного и миграционного прироста населения.

## 5. Экономический индекс

$$\frac{A}{B}, \quad (5)$$

где  $A$  – среднемесячная заработная плата, рублей;  $B$  – прожиточный минимум, рублей.

Показатели индекса оцениваются от большего значения к меньшему: чем выше индекс, тем больше разница между заработной платой и прожиточным уровнем.

## 6. Социальный индекс

$$\frac{A + B + C}{D} \times E, \quad (6)$$

где  $A$  – число учреждений здравоохранения (поликлиники и больницы);  $B$  – число учреждений образования (детские сады и школы);  $C$  – число учреждений культуры и искусства;  $D$  – общая численность населения;  $E$  – плотность населения.

Показатели индекса оцениваются от большего значения к меньшему: чем выше индекс, тем большее количество объектов здравоохранения, образования и культуры приходится на 1000 жителей.

## 7. Климатический индекс

$$\frac{A}{B}, \quad (7)$$

где  $A$  – продолжительность периода с температурой выше  $+10^{\circ}\text{C}$ , дней;  $B$  – 365 дней (год).

Показатели индекса оцениваются от большего к меньшему: чем больше значение индекса, тем больше дней в году приходится на дни с температурой выше  $+10^{\circ}\text{C}$ .

В авторской методике использовались только объективные данные, субъективные оценки качества жизни индивидов остались за рамками исследования. Основная цель использования объективных данных – по возможности более точное измерение качества жизни общества или индивида на основе статистической информации. К тому же данные статистики дают возможность проведения сравнительного анализа по отдельным территориальным единицам.

Использование четырех индексов позволяет ранжировать административно-территориальные районы и города края как по каждому индексу в отдельности, так и при их различных сочетаниях. Комбинация индексов, в свою очередь, позволит оценить качество жизни населения в той или иной сфере жизнедеятельности.

Основная цель авторской методики оценки качества жизни населения – полученные данные должны составить интегральную информационную основу для дальнейших оценок качества жизни населения региона, дать материал для прогнозирования и планирования развития территории.

Представленная методика была применена для оценки качества жизни населения на территории Хабаровского края. Хабаровский край, как и многие регионы РФ, характеризуется сложной демографической ситуацией. При этом нали-

чие огромной площади, определенных климатических и социально-экономических характеристик районов края позволили провести территориальный анализ показателей, определяющих качество жизни его населения.

Результаты авторской методики по четырем индексам, характеризующим различные сферы жизнедеятельности Хабаровского края в 2008 году, представлены в таблице.

Таблица

**Сводная таблица результатов авторской методики оценки качества жизни населения на примере Хабаровского края**

Районы и города Хабаровского края	Значение индекса				суммарное ранговое значение 4-х индексов
	демографический	экономический	социальный	климатический	
Амурский, г. Амурск	-10,3	1,6	0,004	0,29	8
Аяно-Майский	-5,7	4,9	0,0001	0,25	16
Бикинский, г. Бикин	-8,7	1,8	0,02	0,35	3
Ванинский	-10,2	2,7	0,002	0,27	4
Верхнебуреинский	-10,8	2,15	0,001	0,28	14
Вяземский	-7,4	1,35	0,02	0,35	6
Им. Лазо	-9,5	1,3	0,003	0,33	13
Им. Полины Осипенко	-22,1	1,8	0,001	0,27	18
Комсомольский	-4,9	2	0,003	0,31	5
Нанайский	0,3	1,5	0,002	0,32	10
Николаевский, г. Николаевск-на-Амуре	-21	2,1	0,005	0,28	11
Охотский	-26,4	2,75	0,0003	0,17	16
Советско-Гаванский, г. Советская Гавань	-5,4	2	0,003	0,29	8
Солнечный	-0,6	2,3	0,002	0,28	6
Тугуро-Чумиканский	-14,2	1,8	0,0002	0,19	19
Ульчский	-10,2	2	0,002	0,28	14
Хабаровский	2,3	1,5	0,004	0,33	4
г. Хабаровск	-2,7	2,7	0,9	0,38	1
г. Комсомольск-на-Амуре	-9,2	2,5	0,6	0,34	2

На основании полученных результатов оценки качества жизни на территории края были выделены четыре группы районов.

I группа (высокий уровень качества жизни): гг. Хабаровск и Комсомольск-на-Амуре, Бикинский район с г. Бикин, Хабаровский и Комсомольский районы. Для данных муниципальных образований характерны высокие показатели всех четырех индексов.

II группа (средний уровень): Вяземский район, Советско-Гаванский район с г. Советская Гавань, Солнечный и Нанайский районы. Для этих районов и городов края характерны усредненные показатели всех четырех индексов. Отличительная



черта субъектов, входящих в эту группу, – низкие показатели одного из индексов. При этом во всех районах высокие показатели демографического индекса.

III группа (ниже среднего): Николаевский район с г. Николаевск-на-Амуре. Ванинский район, Амурский район с г. Амурском и район им. Лазо. Для этих районов и городов характерна большая дифференциация показателей четырех индексов.

IV группа (низкий уровень): Аяно-Майский, Ульчский, Верхнебуреинский районы, район им. Полины Осипенко, Охотский и Тугуро-Чумиканский районы. Для данных районов характерны низкие показатели всех четырех индексов. Исключением являются показатели экономического индекса в Аяно-Майском и Охотском районах, так как расчеты данного индекса производились с учетом заработной платы работников, выезжающих в эти районы на сезонные работы.

Результаты авторской методики демонстрируют большую территориальную дифференциацию значений всех четырёх индексов, которые в большей степени зависят от уровня жизни, поэтому среди административных единиц с высоким качеством жизни представлены развитые субъекты Хабаровского края: промышленные города – Хабаровск, Комсомольск-на-Амуре – и прилегающие к ним районы. Анализ полученных данных также выявил значительное влияние климатических характеристик на демографические и социально-экономические показатели.

### ***Библиографический список***

1. Бобков В.Н., Масловский-Мстиславский П.С., Маликов Н.С. Качество жизни населения: вопросы теории и практики. М.: Наука, 2000. 32 с.
2. Внутренний национальный продукт. URL: <http://ru.wikipedia.ru/> (проверено 05.03.2010).
3. Лига М.Б. Качество жизни населения как основа социальной безопасности: монография / под ред. проф. М.В. Константинова. М.: Гардарики, 2006. 223 с.
4. Социальный атлас российских регионов. URL: <http://atlas.socpol.ru> (проверено 29.10.2009).

## ОСОБЕННОСТИ ТЕНЕВОЙ ЭКОНОМИКИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ И ИХ ПРОЯВЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ

*Теневая экономика, социально-экономическое развитие, Красноярский край.*

В экономической литературе нет однозначного понимания феномена теневой экономики, что свидетельствует о сложности и многогранности самой его сущности, как и многообразии форм проявления теневой экономики, которые в той или иной степени охватывают практически все главные сферы экономической жизни общества.

Поэтому задача исследования противоречивой сущности теневой экономики и ее форм столь же значима, как и изучение последствий самого его существования.

Если обратиться к экономическим словарям, то можно встретить различные определения теневой экономики: «Теневая экономика – подпольный, незаконный и черный рынок товаров и услуг; не контролируемое обществом производство, распределение, обмен и потребление товарных материальных ценностей и услуг» [Голованов и др., 2003]. Или: «Теневая экономика – термин, обозначающий все виды экономической деятельности, не учитываемые официальной статистикой и не включаемые в ВВП» [Новый энциклопедический словарь, 2001].

Есть и такое определение: «Теневая экономика (скрытая экономика) – экономическая деятельность, скрывающаяся от общества и государства, находящаяся вне государственного контроля и учёта. Является ненаблюдаемой, неформальной частью экономики, но не охватывает её всю, так как в неё не могут быть включены виды деятельности, не скрывающиеся специально от общества и государства, например домашняя или общинная экономики. Также включает в себя нелегальные, криминальные виды экономики, но не ограничивается ими» [www.wikipedia.ru].

Большой экономический словарь трактует «теневую экономику» как «не контролируемое обществом производство, распределение, обмен и потребление товарно-материальных ценностей и услуг, то есть скрывающиеся от органов государственного управления и общественности социально-экономические отношения между отдельными гражданами, социальными группами по использованию государственной собственности в корыстных личных или групповых интересах».

На наш взгляд, достаточно адекватное определение дают авторы Б.А. Райзберг, Л.И. Лозовский, Е.Б. Стародубцева: «Теневая экономика – это экономические процессы, которые не афишируются, скрываются их участниками, не контролируются государством и обществом, не фиксируются официальной государственной статистикой. Это невидимые вооруженным глазом со стороны процессы производства, распределения, обмена, потребления товаров и услуг, экономические отношения, в которых заинтересованы отдельные люди и группы» [Цит. по: Шестаков, 2000].

В целом, теневые экономические отношения возникают и развиваются на основе несоответствия жизненных интересов людей в экономической сфере ее за-

конодательно-нормативному регулированию со стороны государства. Теневая экономика всегда является признаком несовершенства правового государства. История любой страны дает много примеров того, как законы, существующие на протяжении какого-то периода, в определенный момент времени кардинально пересматриваются, и то, что еще вчера могло караться самым жестоким образом, сегодня начинает восприниматься как норма. Таким образом, с одной стороны, существуют нормы общечеловеческой морали как неписанные законы, вырабатываемые данным обществом в качестве вечных истин, с другой – есть законы, написанные конкретными людьми. Предполагается, что законы, «писанные людьми», должны отражать суть неписаных законов общечеловеческой морали с целью регулирования взаимодействия в конкретных сферах деятельности. Однако в реальной жизни создание законов происходит под влиянием господствующей в стране идеологии, системы господствующих экономических отношений, защитники которых могут как отражать интересы преобладающих слоев общества, так и преследовать свои личные корыстные интересы.

Теневая экономика зависит и от предшествующего развития (культурного, экономического, правового), и состояния экономики на данный момент. Иными словами, феномен теневой экономики представляет своеобразный «живой организм», который находится в постоянном движении, отражая существующую специфику от социально-экономического развития страны или целого региона в данный период.

После официального прекращения существования Советского Союза в России, включая ее многочисленные регионы, можно было обнаружить целый ряд особых форм проявления теневой экономики. Заметим, что в Советском Союзе теневая экономика также существовала, но по причинам жесткой цензуры статистические данные о ее масштабах не публиковались в официальных источниках. Например, в Советском Союзе многие директора предприятий и большая часть линейных руководителей (начальники цехов, участков, мастера и др.) регулярно осуществляли деятельность в рамках «легкой» и «средней» теневой экономики. Прежде всего это относилось к таким отраслям, как агропромышленный комплекс, строительство, нефтехимия, торговля, легкая и пищевая промышленность, жилищно-коммунальное хозяйство. Самыми распространенными видами теневой деятельности были бартерные обмены материальными ресурсами, продажа ресурсов (стройматериалов, горюче-смазочных материалов, продовольственных товаров и др.) «на сторону», взятки за принятие нужных «клиенту» управленческих решений, в особенности это касалось коррекции плановых заданий предприятиям, ведомствам, за перевыполнение которых руководство материально поощрялось в солидных масштабах. В результате сформировалась экономика, параллельная официальной, без которой последняя в 70–80-е годы фактически уже не могла нормально функционировать.

В странах с развитой системой рыночного хозяйства исследователи обычно выделяют следующие факторы, определяющие причины, масштабы и динамику теневой экономики: 1) тяжесть налогообложения; 2) размеры получаемого дохода; 3) продолжительность рабочего времени; 4) масштабы безработицы; 5) роль государственного сектора [Смирнов, 2002].

В развитых странах неформальная экономика – способ непосредственного снижения издержек производства и сбыта. Условия, стимулирующие рост неофициальной экономики в развитых странах: высокий зарегистрированный уро-

вень безработицы; высокие документированные издержки производства; уменьшение продолжительности времени формальной занятости (сокращение рабочей недели или ранний уход на пенсию); рост средней продолжительности жизни при неопределенности или недостаточности пенсионного обеспечения; высокая установленная государством минимальная ставка заработной платы, не стимулирующая предпринимателей легально принимать на работу безработных; значительные ограничения на занятость иностранных рабочих.

В развитых странах масштабы неформальной экономики сравнительно невелики, так как в условиях рыночной экономики большая часть частной экономической деятельности легальна (необходимости ее скрывать гораздо меньше), с другой стороны, система контроля и регулирования экономики достаточно эффективна (скрыть операции труднее).

В развивающихся странах неформальная экономика имеет большее значение в качестве механизма выживания для индивидуумов, нежели средства увеличения прибыли для компаний. Основное количество фирм в развивающихся странах, в соответствии с этим подходом, не прибегает к деятельности в неформальном секторе для снижения издержек, так как им вполне доступны другие возможности, например: благоприятная налоговая среда, относительно низкий уровень официальных зарплат. Предприниматели, имеющие мелкий бизнес, прибегают к услугам неквалифицированных работников, чаще всего выходцев из сельских районов, которые рассматривают такого рода занятость в неформальном секторе как единственный источник доходов и средство выживания.

Теневые акции широко распространены и в трудовых отношениях. Нарушение принципов трудового законодательства (продолжительность рабочего дня, оплата труда и т. п.), социальной справедливости характерно для использования труда рабочих-мигрантов (нелегалов), женского труда и труда подростков. Угроза безработицы заставляет наемных работников соглашаться на оплату своего труда в натуральной форме и месяцами ждать выплаты мизерной зарплаты. Такие формы оплаты труда, как депозиты и «конверты», также являются теневыми операциями в системе трудовых отношений [Трудолюбов, 2001].

Из данных таблицы видно, что если в Центральной и Восточной Европе теневая экономика в 90-х годах держалась на одном уровне, то в странах бывшего СССР рост теневой экономики в целом был значителен, что являлось следствием несовершенства проводимых реформ в законодательной, налоговой, экономической и социальной жизни стран, входивших ранее в Советский союз (табл.).

В Москве и Санкт-Петербурге – это в основном кредитно-финансовая сфера, операции с недвижимостью. Во многих регионах она была связана с экспортно-ориентированным сырьевым производством: Тюменская область (нефть), Кемеровская область (уголь), Красноярский край (никель, алюминий), Якутия (алмазы, золото) и др. Так, в Красноярском крае вокруг алюминиевого бизнеса несколько лет не утихали скандалы, криминальные разборки, политическая борьба [Попов, 2004].

Как известно, значительная доля теневой экономики приходится на малый бизнес, на него в развитых странах приходится большая часть ВВП страны. Вместе с тем нужно еще раз подчеркнуть важность высокой доли малого бизнеса в ВВП страны. Это утверждение неоднократно озвучивали российские политики.

Таблица

**Масштабы теневой экономики в развивающихся странах, в % от ВВП**

Страны	В среднем	
	1990–1993 гг.	1994–1995 гг.
Бывший СССР		
1. Азербайджан	33,8	56,3
2. Белоруссия	14,0	19,1
3. Грузия	43,6	63,0
4. Казахстан	22,2	34,2
5. Киргизия	21,1	32,2
6. Латвия	24,3	34,8
7. Литва	26,0	25,2
8. Молдовия	29,1	37,7
9. Россия	27,0	41,0
10. Узбекистан	10,3	8,0
11. Украина	28,4	47,3
12. Эстония	23,9	18,5
<i>В среднем по бывшему СССР</i>	25,7	35,5
Центральная и Восточная Европа		
1. Болгария	26,3	32,7
2. Хорватия	23,5	28,5
3. Чехия	13,4	14,5
4. Венгрия	30,7	28,4
5. Македония	40,2	38,5
6. Польша	20,3	13,9
7. Румыния	16,0	18,3
8. Словакия	14,2	10,2
9. Словения	13,0	11,0
<i>В среднем по Центральной и Восточной Европе</i>	20,6	20,9

«Существенный резерв для роста экономики Красноярского края содержится в малом бизнесе», – заявил заместитель губернатора Эдхам Акбулатов, выступая на конференции Союза промышленников и предпринимателей. По его мнению, от 150 до 300 тысяч лиц, занятых в малом бизнесе, работают в сфере теневой экономики края. Акбулатов уверен, что только за счет их легализации можно достичь существенного прироста платежей в краевой бюджет. Зам. губернатора привел такой пример: для того чтобы достичь московского уровня малого предпринимательства, что оценивается по соотношению количества малых предпринимателей к населению города, темпы роста малого бизнеса в крае к 2010–2011 году должны увеличиться в 3–3,5 раза по сравнению с существующим уровнем развития этого сектора экономики. «Это то направление в экономике, которое нуждается в государственной поддержке», – заявил Эдхам Акбулатов [РИА «Пресс-лайн», 2009].

Следует отметить, что подобные заявления о поддержке малого бизнеса уже неоднократно звучали из уст президента и премьер-министра страны. На наш взгляд, проводимые государством меры по поддержанию малого бизнеса являются важными как по отношению к развитию экономики страны, так и по отношению к борьбе с теневой экономикой. Ведь не секрет, что малый бизнес зачастую вынужден уходить в «тень» в связи с несовершенством налоговой, законодательной и социально-экономической ситуацией в стране, особенно в условиях кризиса. В результате бюджеты всех уровней недополучают огромные суммы в виде налоговых платежей, а работники предприятий, получающие заработную плату в конвертах, лишены социальных гарантий и защиты государства.

Мероприятиям, направленным на легализацию «теневой» заработной платы, в Красноярском крае уделяется особое внимание. Основным методом работы с налогоплательщиками, выплачивающими заработную плату ниже среднего уровня, является персональное заслушивание руководителей в образованных для этих целей комиссиях, проводимое Управлением Федеральной налоговой службы по Красноярскому краю, Таймырскому (Долгано-Ненецкому) и Эвенкийскому автономным округам.

Данные комиссии действуют при органах местного самоуправления и в каждой налоговой инспекции с 2006 года. Члены комиссий требуют от налогоплательщиков отражать в бухгалтерской и налоговой отчетности реально выплачиваемую заработную плату и исчислять с нее налоги.

В 2009 году для заслушивания на комиссиях по легализации «теневой» заработной платы было отобрано 7128 налогоплательщиков, выплачивающих заработную плату ниже среднего уровня по виду экономической деятельности, сложившейся по соответствующей территории края, в том числе 4029 организаций (56,5 %) и 3099 индивидуальных предпринимателей (43,5 %).

Среди отобранных налогоплательщиков преобладали предприятия малого бизнеса с численностью до 50 человек – 6564, или 92 % (3513 организаций и 3051 индивидуальный предприниматель).

Контрольные мероприятия проводятся также и в отношении налогоплательщиков, по которым приглашения на комиссию, направленные с уведомлением, вернулись по причине «отсутствия адресата по указанному адресу». За 10 месяцев 2009 года проведено 95 оперативных проверок таких налогоплательщиков с целью установления их фактического места нахождения, в результате 12 налогоплательщиков привлечены в соответствии со статьей 14.25 Кодекса об административных правонарушениях к административной ответственности на общую сумму 60 тыс. рублей, 4 налогоплательщикам вынесены предупреждения.

В 2009 году налоговыми органами края были проведены выездные налоговые проверки 158 налогоплательщиков, продолжавших выплачивать низкую заработную плату после их заслушивания на комиссиях.

По результатам этих проверок доначислено налогов, напрямую зависящих от официальной заработной платы (единого социального налога, страховых взносов на обязательное пенсионное страхование и налога на доходы физических лиц), на общую сумму 36,5 млн. рублей, из них 14 млн. рублей было доначислено в результате выявления у 16 налогоплательщиков «зарплатных» схем ухода от налогообложения.

Проведенная комиссиями работа по легализации «теневой» заработной платы позволила обеспечить более 241 млн. рублей дополнительных поступлений на-

лога на доходы физических лиц, единого социального налога и страховых взносов на обязательное пенсионное страхование.

Управлением ежеквартально проводится мониторинг дополнительных поступлений ЕСН, страховых взносов на ОПС и НДФЛ по налогоплательщикам, которые в результате проведенной в крае работы по легализации налоговой базы обеспечили любое повышение заработной платы (до среднего уровня по ВЭД и ниже).

Теневая экономика как весьма сложный комплекс экономических отношений обладает противоречивостью, что не позволяет однозначно оценивать это явление. С одной стороны, теневая экономика представляет собой комплекс негативных процессов, имеющих криминальные основания (рэкет, проституция, уход от налогов, «отмывание» денег и т. д.), но с другой – нельзя не отметить, что за счет использования элементов теневой экономики многие субъекты экономической жизни получают шанс на выживание, особенно в условиях кризиса и несовершенства налоговой и законодательной базы в государстве. И как следствие, выжив, окрепнув и встав на ноги, такие предприятия уже имеют возможность выйти из «тени» и стать полноправными участниками экономической жизни в стране, принося доходы государству и рабочие места населению, решая тем самым важные экономические и социальные задачи общества.

В этой связи есть основание полагать, что со стороны государства должен выдерживаться дифференцированный подход к различным формам теневой экономики. Все крайне криминальные ее проявления должны жестко караться и пресекаться. А в отношении других должно быть главное внимание обращено на создание в стране таких условий, чтобы любому бизнесу, будь то малое или крупное предприятие, в первую очередь было бы выгодно работать официально, а не стремиться уйти в «тень».

Следует отметить, что в России в 90-е годы существовали значительные масштабы теневой экономики, которая вышла за рамки официальной экономики и получила распространение по существу во всех сферах жизни общества. Теневые процессы стали неотъемлемой чертой уровня и образа жизни населения страны. Достаточно напомнить про ставшие привычными теневые доходы и занятость населения. К сожалению, и донныне тот сектор экономики, который является теневым, охватывает целый комплекс многих сфер экономики – от экономики домашних хозяйств до самых крупных предприятий.

Однако в целом необходимо подчеркнуть, что к десятому году XXI века в России удалось решить многие из существовавших ранее проблем социально-экономического характера, что позволило, в частности, определить позитивные тенденции в снижении криминальной обстановки в стране. Но в то же время еще остается немало нерешенных и первостепенных задач, таких как борьба с коррупцией, повышение качества жизни населения, и прежде всего социально зависящих от государства слоев, снижение смертности, повышение рождаемости, развитие в стране малого бизнеса и экономики страны в целом. Достижения всех этих целей возможно добиться в первую очередь экономическими методами. Несомненно, что преодоление многих крайних проявлений теневой экономики будет способствовать и развитию экономики страны, и жизни россиян.

*Библиографический список*

1. Голованов Н.Н., Перекислов В.Е., Фадеев В.А. Теневая экономика и легализация преступных доходов. СПб.: Питер, 2003. С. 45.
2. Новый энциклопедический словарь. М.: Большая Российская Энциклопедия, 2001. С. 1200.
3. URL: [www.wikipedia.ru](http://www.wikipedia.ru)
4. Шестаков А.В. Теневая экономика: учеб. пособие. М., 2000.
5. Смирнов Л.Л. Государственная политика обеспечения экономической безопасности. СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2002. С. 7.
6. Трудолюбков М. Европа растет за счет налогов // Ведомости. 2001. 2 февр. С. А1.
7. Попов В.В. Теневая экономика: особенности существования и условия эффективного противодействия / дис. ... на соиск. уч. степени канд. эк. наук. Спец. 08.00.05. М., 2004. С. 13.
8. РИА «Пресс-лайн». 2009. 7 октяб.
9. Недвижимость и инвестиции. Правовое регулирование. 2007. № 1–2 (30–31). Июль.
10. Финмаркет. 2009. 27 янв.



---

# ЛИНГВИСТИКА И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

---

*И.В. Башкова*

## ЯЗЫКОВЫЕ ЛИЧНОСТИ СИБИРЯЧЕК В ПОВЕСТИ В.П. АСТАФЬЕВА «ГДЕ-ТО ГРЕМИТ ВОЙНА»

*В.П. Астафьев, языковая личность, национальный характер.*

В год 65-летия Победы нашей страны в Великой Отечественной войне особенно актуальным становится обращение к произведениям, повествующим о военном времени. Цель данной статьи – анализ некоторых особенностей языковых личностей сибирячек в повести В.П. Астафьева «Где-то гремит война» из цикла «Последний поклон».

В.П. Астафьев относится к условно обозначенному критикой направлению «деревенской» прозы, ставшему ярким явлением русской литературы в 1960–1980-е гг. «Ф.А. Абрамов, С.П. Залыгин, В.П. Астафьев, Е.И. Носов, В.М. Шукшин, В.И. Белов, В.Г. Распутин и др. обратились к художественно-философскому исследованию нравственных основ народной жизни, важных слагаемых бытия. Их произведения отличаются вниманием к выработанным веками и запечатленным в национальном характере чертам» [Холодкова, 2009, с. 4].

Д.С. Лихачев считал, что «нет одного национального характера, есть много характеров, особенно свойственных данной нации. Эти характеры часто противоречивы < ... > Правильнее говорить не о национальном характере народа, а о сочетании в нем различных характеров, каждый из которых в той или иной мере национален» [Лихачев, 1968, с. 137].

Существует целый ряд работ, посвященных особенностям сибирского характера. Отмечается, что «жители Енисейского региона отличались особой энергетикой, пассионарностью (по терминологии Л.Н. Гумилева). Они создавали свой мир, свой образ жизни, продвигали далее на восток и юг границы государства Российского. Даже превращение края в место ссылки различных российских смутьянов и просто разбойников не меняло его главной черты – удивительной смеси в характере сибиряков предприимчивости и авантюризма, смелости и любознательности, тяги к образованности и веротерпимости» [Исторический очерк заселения..., 2004, с. 29].

Если историки, этнографы, психологи исследуют сибирский характер, то перед лингвистами стоит задача описания особенностей языковых личностей сибиряков.

В.П. Астафьев, по признанию литературоведов, относится к тем писателям, которым удалось показать русский национальный характер, при этом большое внимание в его прозе уделено речевому поведению персонажей. Все это дает основание полагать, что анализ художественных произведений Астафьева позволит выявить особенности русской, и в частности сибирской, языковой личности.

Изучение национальной и региональной языковой личности относится к числу приоритетных задач современной лингвистики. Одним из путей решения данной проблемы является анализ прозы известных писателей, поскольку, как отмечают многие лингвисты, персонаж художественного произведения может рассматриваться как модель реальной языковой личности [Караулов, 1989, с. 3–7]. Более того, когда писатель обращает внимание на такие коммуникативные ситуации и такие особенности речевого поведения, которые по разным причинам оказываются вне поля зрения лингвистов, анализ примеров из художественного текста становится необходимым. В 1967 г. в письме А.Н. Макарову В.П. Астафьев писал: «Получил я гранки из “Молодой” – это “Где-то гремит...”, и правка, сделанная в ней, меня тоже удивила, уж явно перестраховочная, уж такая прямо, что руками развести впору. (А повестушка-то грустная, но безобидная, безобидная.)» [Астафьев, 2009, с. 96].

До сих пор наиболее известным определением языковой личности по праву является определение Ю.Н. Караулова: языковая личность – это «...совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью» [Караулов, 1989, с. 3]. Структура языковой личности складывается из трех уровней: 1) вербально-семантического; 2) лингво-когнитивного, тезаурусного (картины мира); 3) мотивационно-прагматического.

В 2007 г. Ю.Н. Караулов уточняет: «Вопрос о том, что такое языковая личность, – даже после трехсот научных публикаций на эту тему за последнее десятилетие – продолжает оставлять простор для поисков и дискуссий, что, вообще говоря, нормально для научного направления, находящегося в стадии парадигмального становления. Будем исходить из того, что понятие языковая личность предполагает такой способ представления языка, в котором находят отражение не только свойства и законы языкового строя, но и отпечатленные в языке знания о мире, высокие человеческие ценности, равно как и низшие проявления человеческого духа. Иными словами, описание языка в этом случае нацелено на представление человека в языке, а сам человек предстает как специфически систематизированный продукт языковой деятельности» [Караулов, 2007, с. 286].

В настоящее время общепризнано, что региональные (диалектные) языковые личности обладают своими особенностями на вербально-семантическом и когнитивном уровнях, однако и прагматический уровень, заключающий цели, мотивы, интересы, установки и интенциональности, является весьма специфичным. А. Вежбицкая и К. Годдард описание и объяснение таких культурно специфических особенностей речевого общения считают задачей исследования «дискурса и культуры» [Вежбицкая, Годдард, 2002]. Они отмечают, что «любые универсальные стратегии вежливости должны подвергаться культурной модификации» [Там же, с. 122] и что «обычный стиль общения, принятый в одной культуре, может быть шокирующим и оскорбительным или скучным и ‘бесцветным’ с точки зрения другой культуры» [Там же, с. 139].

По сравнению с жителями центральных и южных регионов России сибиряки с их речевым поведением порой кажутся неласковыми, суровыми и даже грубыми. В то же время сибиряков настораживает чрезмерная, с их точки зрения, ласковость речи южан, неумеренное высказывание положительных оценок в адрес собеседника. Эта особенность культурных речевых приоритетов ярко отражена в цикле В.П. Астафьева «Последний поклон».

В повести «Где-то гремит война» показаны образы двух женщин-сибирячек, речевое поведение которых достаточно типично для деревенских жительниц Красноярского края и в то же время может показаться шокирующим для жителей других регионов России и иного социального статуса.

**Языковая личность Дарьи Митрофановны, конюшихи из Собакино.** Лютой сибирской зимой Дарья Митрофановна спасает главного героя повести, от лица которого ведется повествование, семнадцатилетнего фэзэошника – ученика железнодорожного училища Виктора Потылицына – от смерти: отогревает его, обмороженного, в своей избушке ночью. Проанализируем фрагмент рассказа, в котором замерзший герой стоит перед дверью избушки Дарьи Митрофановны и поначалу по голосу (а потом и по внешности) принимает её за мужчину:

*«За дверью кряхтенье, скрип нар, нудный голос:*

*– А-а-ть твою копалку! Токо-токо ноженьки успокоились, токо-токо анделы над башкой закружились, и вот лешаки какого-то полуношника несут... И чё ходят?..*

*Чалдон! Доподлинный чалдон! Пока встает и обувается, уж поворчит, поругается. Но пустит. Обязательно пустит. Обогреет, ототрет, последнее отдаст. Однако ж отведет при этом душеньку, налагает всласть».*

Отметим, что *чалдонами* в Красноярском крае называют русских старожиллов Сибири и главный герой «Последнего поклона» сам является чалдоном. Писатель подчеркивает противоречие между вербальным и невербальным поведением чалдона.

Чтобы понять интенции языковой личности, нужно рассматривать не только вербальный текст, произносимый вслух, но и дискурс в целом, то есть «связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими – факторами» [Ширяев, 2000, с. 80]. Анализ языковой личности невозможен без учета дискурса.

Дарью Митрофановну можно охарактеризовать как **квазиконфликтную кооперативную языковую личность**.

По классификации К.Ф. Седова, конфликтный тип языковой личности «демонстрирует установку против партнера по коммуникации. В основе этого типа характера лежит агрессивность, которая в коммуникативном поведении проявляется в разных речевых формах» [Седов, 2007, с. 12].

Дарья Митрофановна проявляет эмоциональную вербальную агрессию без цели оскорбления: произнося ругательства, она не собирается унижить невидимого коммуникативного партнера, она хочет ему помочь, но её разбудили ночью, и её гневные чувства очень естественны, она их и не скрывает. В этом эпизоде важно то, что адресат Дарьи Митрофановны Виктор Потылицын понимает особенности коммуникативной ситуации и не обижается на вербальную агрессию. Конфликта не возникает.

По ходу рассказа Дарья Митрофановна демонстрирует кооперативное речевое поведение, которое, по словам К.Ф. Седова, отличается доминирующей установкой в общении на партнера коммуникации.

Таким образом, языковая личность Дарьи Митрофановны – это квазиконфликтная кооперативная языковая личность: она ориентирована на коммуникативного партнера, но её речевое поведение может показаться грубым, так как она не стесняется в проявлении негативных эмоций.

В условиях войны, как и многим русским женщинам, Дарье Митрофановне пришлось выполнять маскулинную гендерную роль: профессии конюха и шорника, которые она освоила, – это традиционно мужские профессии. Тяжелые условия военной жизни не могли не отразиться на речи Дарьи Митрофановны.

**Языковая личность Августы, любимой тетки главного героя, жительницы села Овсянка, матери четверых детей.** Августу, как и Дарью Митрофановну, отличают вербальная грубость, активная тенденция к сквернословию, фамильярный, грубовато-экспрессивный стиль общения. Однако за внешней грубостью скрывается человек, готовый все отдать ближнему своему.

Рассмотрим следующий фрагмент рассказа:

*«Лидка все прибавляла и прибавляла голосу – грудь требует. Августа ровно бы не слышала ее, но вдруг сорвалась с места, загрохотала половицами, рванулась в горницу, выхватила из качалки Лидку и, точно коня, начала дубасить ее кулаком. Материлась она при этом так страшно, с такой ямщицкой осатанелостью, что Капа прижалась ко мне и сам я ужаслся, хотя мне следовало бы унять тетку.*

*– Подавись! – сунула Августа закатившейся Лидке грудь, а та, задушенная рыданиями, никак не могла ухватить губами сосец и все кричала, кричала. – Да жри ты, жри!.. – перегорелым голосом сказала тетка».*

Если не учитывать обстоятельств, в которых происходит описываемое действие (женщина получила известие о гибели мужа, на руках у нее маленькие дети, она не знает, как их прокормить, и думает о самоубийстве), то невозможно дать объективную характеристику языковой личности Августы. Парадоксальное речевое поведение, нецензурная брань женщины в адрес собственного грудного ребенка обусловлены запредельной стрессовой ситуацией.

Сделаем отступление и отметим, что даже Ю.М. Лотман, языковая личность которого, по общему признанию, относится к элитарному типу, в условиях боевых действий на фронте употреблял матерные слова. Об этом, в частности, пишет В.Я. Парсамова [2004].

Характеристика соотношения вербального и невербального поведения Августы ярко представлена в следующем фрагменте: *«Бабушка моя уж много раз заявляла, что ноги ее у Августы не будет, но вот поживет у Зыряновых мирно, тихо и явится сюда, разоряться будет. И вообще всех нас, особенно меня, всегда влекло к моей бедной тетке, хотя и много у меня другой родни в селе, но та родня до полдня, а как обед – и родни нет. Другое дело Августа – эта последнее отдаст, и нет у меня ближе бабушки да Августы родни на свете. Замечал я не раз, что и Кольча-младший, да и другие дядья и тетки, хоть и судят Августу за ее крутой нрав, за грубость, но бывать у нее любят, точнее, любили, пока не было войны».*

Тип языковой личности Августы можно охарактеризовать как **потенциально конфликтный кооперативный**. В большинстве случаев Августа учитывает интересы коммуникативных партнеров, но свою точку зрения на ситуацию высказывает безапелляционно, и в случае разногласия может возникнуть конфликт, который со временем разрешается. Для автора «Последнего поклона» такой тип языковой лич-

ности очень привлекателен, Астафьев явно симпатизирует квазиконфликтным или потенциально конфликтным языковым личностям, которые свое доброе отношение к другим людям проявляют в несловесных действиях, в поступках.

Конечно, категорично утверждать, что для всех сибирячек характерны вербальная грубость, тенденция к сквернословию ни в коем случае нельзя. Так, Е.В. Иванцова, исследовав речь носителя сибирских старожильческих говоров Веры Прокофьевны Вершининой, 1909 г. рождения, русской, коренной жительницы села Вершино Томского района Томской области, отмечает, что для метаязыкового сознания В.П. Вершининой свойственны следование этическим нормам народной культуры (в том числе речевым этикетным нормам), стремление к доброжелательному, неконфликтному общению, она резко осуждает использование нецензурной брани в женской речи [Иванцова, 2002, с. 264].

Таким образом, проанализированный материал дает основание сделать следующие выводы.

1. Исследуя языковую личность, нужно учитывать соотношение вербального и невербального поведения, слова и поступка. В сибирской культуре приоритет отдается невербальному поведению: *судят не по словам, а по делам*.

2. Для понимания структуры творческой языковой личности значимым является анализ языковых личностей персонажей его произведений. Для В.П. Астафьева конфликтное поведение человека может быть оправдано его активной жизненной позицией, стремлением жить для других.

### **Библиографический список**

1. Астафьев В.П. Последний поклон // Астафьев В.П. Собрание сочинений: в 15 т. Красноярск: Офсет, 1997. Т. 5.
2. Астафьев В.П. Нет мне ответа... Эпистолярный дневник 1952–2001 / сост. предисл. Г. Сапронов. Иркутск: Издатель Сапронов, 2009. 720 с.
3. Вежбицкая А., Годдард К. Дискурс и культура // Жанры речи. Саратов, 2002. Вып. 3. С. 118–156.
4. Иванцова Е.В. Феномен диалектной языковой личности. Томск, 2002. 312 с.
5. Исторический очерк заселения и развития Красноярского края // Красноярский край. Организации: информационно-представительское издание / Центр стратегических проектов «Красный Яр»; авт. и руков. проекта А.Ю. Коченов. Красноярск, 2004. С. 27–38.
6. Караулов Ю.Н. Предисловие. Русская языковая личность и задачи ее изучения // Язык и личность. М., 1989. С. 3–7.
7. Караулов Ю.Н. Структура языковой личности и место литературы в языковом сознании // Русская литература в формировании современной языковой личности. СПб., 2007. Т. 1. С. 286–293.
8. Лихачев Д.С. Национальное единообразие и национальное разнообразие // Русская литература. 1968. № 1. С. 137.
9. Парсамова В.Я. Языковая личность ученого в эпистолярных текстах: На материале писем Ю.М. Лотмана: дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2004. 233 с.
10. Седов К.Ф. К основаниям лингвистики индивидуальных различий (о принципах речевого портретирования) // Проблемы речевой коммуникации. Саратов, 2007. С. 12–18.
11. Холодкова Е.К. Концепция национального характера в прозе В.П. Астафьева, В.Г. Распутина и Б.П. Екимова 1990 – начала 2000-х гг.: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2009. 22 с.
12. Ширяев Е.Н. Структура интенциональных конфликтных диалогов разговорного языка // Проблемы речевой коммуникации. Саратов, 2000. С. 80–85.

## МИФОЛОГЕМЫ ВОДНОГО МИРА В ТВОРЧЕСТВЕ В.П. АСТАФЬЕВА

*В.П. Астафьев, мифологема, вода, река, рыба, царь-рыба.*

В современном литературоведении все большую роль играет мифопоэтическая интерпретация художественных текстов, при которой, в частности, «смысл текста не сводится к сумме значений составляющих его слов» и «существование текста уже не зависит от воли автора, а включено в процесс коммуникации с исследователем» [Бобкова, 2004, с. 27]. В данной работе предпринимается попытка подобной интерпретации некоторых произведений Виктора Петровича Астафьева, прежде всего повествования в рассказах «Царь-рыба», опубликованных писателем в 1976 г.

Генезис и семантику образов царь-рыбы и реки Енисей невозможно выявить без обращения к мифологии, однако это не значит, что совпадение значения данного образа с архаическим и раннехристианским – плод тщательного изучения Астафьевым научных источников. Мифологизм «Царь-рыбы» свидетельствует о народной основе авторского мировосприятия, «об остаточных явлениях в его сознании многовекового философского опыта» [Нагаева, 1981, с. 37–38]. В астафьевском обращении к мифологии нет почти ничего от игры, его мифологические образы (мифологемы) выписаны с глубоким благоговением. Его произведения подняты на онтологический уровень и в силу этого требуют символического воплощения, тяготеющего к мифотворчеству.

Здесь следует разграничить термины «мифологема» и «символ». Если символ представляет собой изобразительный уровень художественного образа, то мифологема – уровень концептуальный. Таким образом, символ, соотношенный с целым комплексом этико-философских проблем, становится мифологемой.

В произведениях Астафьева мы обнаруживаем целый ряд мифологем: от мифологемы Матери до мифологемы Дерева (восходящего к Мировому Древу). Остановимся на мифологемах водного мира: мифологеме воды (реки) и мифологеме рыбы, причем последняя неотделима от первой, которую она персонифицирует.

Поскольку вода является одной из фундаментальных стихий мироздания, комплекс вопросов, связанных с ее постижением, занимает особое место в человеческом сознании. В космогонии многих народов вода знаменует собой начало и конец всего сущего, соединяя в себе мотив зарождения жизни и мотив потопа (ср. известное не только в славянской мифологии различие живой и мертвой воды). Отсюда символика ритуального омовения как второго рождения. Мотив почитания воды характерен и для русской культуры.

Инвариантом мифологемы воды является *мифологема реки*. Четко сориентированная в пространстве, она является элементом сакральной топографии. В ряде мифологий космическая, или мировая, река выступает в качестве стержня вселенной, пронизывающего верхний, средний и нижний миры. Под космической рекой нередко подразумевается символически переосмысленная главная река конкретного региона. В частности, Енисей, знаковая река у Астафьева, является осью вселенной у кетов. Такие реки не только обожествлялись, но и симво-

лизировали собой высший суд. Отсюда распространенные обычаи испытания предполагаемых преступников водой и клятвы на воде. Мотив вступления в реку обычно подразумевает начало важного дела, первый шаг к подвигу, а переправа через нее – его завершение и обретение новых качеств и нового статуса в жизни. **Мифологему океана (моря)** отличает хаотичность, аморфность, однако ее нельзя категорически противопоставить мифологеме реки, так как фактически именно от нее она ведет свое происхождение. В греческой мифологии Океан и является величайшей из рек, омывая собой землю и небо и давая начало всем водам. Очевидно, обе мифологемы являются лишь различными ипостасями космических вод и могут нести сходную с ними смысловую нагрузку.

В творчестве Астафьева мифологема реки является одной из наиболее концептуальных. Енисей становится не только географическим, но и мифопоэтическим и даже нравственным стержнем его художественного мира. Не случайно юному Акиму кажется, что *«там, за Енисеем, совсем другая планета, и люди там другие, и ходят они по-другому, и едят другую пищу, и говорят на другом языке»* («Царь-рыба») [Астафьев, 1997–1998, т. 6, с. 262]<sup>1</sup>. При этом ни одна из рек не существует в его творчестве изолированно, занимая свое место в единой натурфилософской картине мира. Так возникает образ реки как «синенькой жилки, трепещущей на виске земли» («Царь-рыба», [Т. 6, с. 65]).

У Астафьева мифологема реки может олицетворять как женское, так и мужское начало, в зависимости от того, о какой из рек идет речь в каждом конкретном случае: *«Впервые видел я слияние двух больших рек – Маны и Енисея. <...> Енисей поплескивает, подталкивает Ману в бок, заигрывает и незаметно прижимает ее в угол Манского быка, так наши деревенские парни прижимают девок к забору, когда балуются»* («Последний поклон» [Т. 4, с. 92]). Однако чаще всего она олицетворяет собой женское начало, неразрывно связанное с хтоническим. Ю.Г. Бобкова полагает, что «вода в своем разрушительном проявлении ассоциативно связана у В.П. Астафьева с двумя наиболее сильными потрясениями – потерей матери и военными событиями» [Бобкова, 2004, с. 29]. По мнению исследователя, у писателя «река беспощадна к женщине. Река ревностно (как воплощение женского начала) отнимает жизнь у той, кто может соперничать в способности давать жизнь, и убив, не оставляет в своем лоне» [Бобкова, 2004, с. 28]. Мотив гибели в воде возникает в целом ряде произведений писателя, таких как, например, «Последний поклон», «Стародуб», «Перевал», «Царь-рыба».

По выражению П.А. Гончарова, Енисей у Астафьева «наделен правом казнить и миловать», и в этом проявляется его мифологическая функция в произведении, «функция почти божественная» [Гончаров, 2003, с. 206]. Следует, однако, уточнить, что в художественном мире писателя правом на суд и отмщение наделяются практически все реки. Один из ярчайших тому примеров – река Серебрянка из повести «Стародуб», *«лесная колдунья»* [Т. 2, с. 166], на первый взгляд коварно, а по сути справедливо заманивающая безжалостного к природе Амоса на погибель. И не забудем, что именно на берегу реки Энде находит свою смерть и главный «антигерой» «Царь-рыбы» Гога Герцев.

Заметим, что подобные персонажи не без основания испытывают суеверный страх перед рекой: *«Наступил поздний час. Верхний слой реки, согретой слабым солнцем осени, остудило, сняло, как блин, и бельмастый зрак глубин со*

<sup>1</sup> В дальнейшем ссылки на это издание идут с указанием названия тома и страниц в тексте.

дна реки проник наверх. Не надо смотреть на реку. Зябко, паскудно на ней ночью. Лучшие наверх, на небо смотреть» («Царь-рыба» [Т. 6, с. 190]). Для других же героев писателя река – это «диво-дивное, <...> имя которой, точно капля меда, прилипает к языку, на всю жизнь оставляя в душе чистую сладость и яркую, детскую радость воспоминаний о зеленом чуде» [Астафьев, 2003, с. 493]. Вода в их восприятии – доброе и заботливое существо, не случайно она «живая и теплая» («Песнопевица» [Т. 7, с. 84–85]). Они не испытывают чувства отчужденности от реки, отторжения ею, ее равнодушия к человеку. Именно река помогает маленькому Акиму и его братьям и сестрам пробудиться от зимнего оцепенения, вернуться к жизни: «[дети] ковыляли на ослабелых ногах к высокому еще, первой, вольной водой вздутому Енисею и не умывались, а щупали его ладошками, и от живой, целительной воды начинало трепыхаться в них сердчишко, они, повизгивая, брызгались и пробовали смеяться» [Т. 6, с. 220–221]. Река перерастает образ «кормилицы-поилицы» («Последний поклон» [Т. 4, с. 92]) и становится местом, «дающим не только уют, но и смысл существования, и любовь, из которой затем прорастает тоска по земле, по такому вот, пусть дикому, но родному ее уголку» [Т. 6, с. 395].

Однако в художественном мире русского писателя находится место и для мифологемы океана (моря), хотя, конечно же, она не играет в нем столь заметной роли. Если образ реки у Астафьева соединяет в себе все наиболее родное и близкое автору и его читателям, то океан (или море), с одной стороны, олицетворяет собой мечту, экзотику, таинственную запредельность («Одинокий парус»), с другой же – замыкает собой непостижимый круговорот жизни, разъединяя и в то же время соединяя континенты и разнообразные культуры и народы, на них проживающие («Голос из-за моря»). Иначе говоря, океан у Астафьева не отделен от описываемой им сибирской природы, он принимает в себя великое множество рек и озер, сливая бесчисленные малые родины в общую родину человечества – планету Земля. Так, в «Царь-рыбе» Аким часто проводит ночи на берегу, «глядя в те голубые пространства, куда уходила великая река Енисей. Дальше было много рек, речек и озер, а еще дальше – холодный океан, и на пути к нему каждую весну восходили и освещали холодную полуночную землю цветки с зеркальной ледышкой в венце» («Царь-рыба» [Т. 6, с. 263]). Более того, океан неразрывно связан и со всей вселенной: «Сколько их, этих звезд, упало и скатилось на дно океана. Недаром океан, когда тих и задумчив, переливается, искрится, светится, и кажется тогда, будто дно темно-голубого океана состоит из звезд» («Одинокий парус» [Т. 7, с. 91–92]). Не случайно писатель сравнивает с океаном столь любимую им тайгу: «А лес все шумел, накатывал волнами, как бескрайнее море-океан, всесильный, неумолчный и вечно живой» (выделено нами. – В.Д.) («Стародуб» [Т. 2, с. 169]).

У Астафьева мы обнаруживаем и мотив гибели **космоса** в водах мирового океана. В повести «Пастух и пастушка» Борис Костяев видит во сне эсхатологическую картину всемирного потопа: «земля, залитая водою, без волн, без трещин и даже без ряби. <...> По воде идет паровоз, тянет вагоны, целый состав, след, расходясь на стороны, растворяется вдали. Море без конца и края, небо, неизвестно где сливающееся с морем. И нет конца свету. И нет ничего на свете. Все утопло, покрылось толщей воды. Паровоз вот-вот ухнет в глубину, зашипит головешкою, и коробочки вагонов ссыплются туда же вместе с людьми, с печами, с нарами и с солдатскими пожитками. Вода сомкнется, покроет



*глядю то место, где шел состав. И тогда мир этот, залитый солнцем, вовсе успокоится, будет вода, небо, солнце и ничего больше!»* [Т. 3, с. 79–80].

Являясь эквивалентом первобытного хаоса, водная бездна обычно выступает олицетворением смертельной опасности и даже метафоры смерти. Ту же роль выполняет и персонифицирующее её чудовище. Сходную семантическую нагрузку несет у Астафьева образ **царь-рыбы**, являющейся олицетворением природы в целом и реки Енисей в частности и воплотившей в себе одну из древнейших мифологем – **мифологему рыбы**.

В первобытную эпоху культ рыбы был распространен во всем мире. В ряде мифов рыба выполняет функцию демиурга-творца, принося со дна первозданного океана ил, из которого возникает земля. Демиургическая функция рыбы имеет и пассивный вариант – в тех мифах, где рыба (кит или три кита, дельфин и т. д.) является опорой земли. При шевелении (волнении) рыбы-опоры происходят землетрясения и наводнения. С рыбой связана также **тема смерти и воскрешения**, что отражено в библейском предании об Ионе, проглоченном гигантской рыбой (в славянском переводе Библии – китом) и через три дня и три ночи извергнутом ею на сушу. Во всех перечисленных случаях рыба выступает в роли эквивалента нижнего мира, т. е. царства мертвых, где необходимо побывать, чтобы воскреснуть к новой жизни. «Рыбная» метафорика Иисуса Христа отчетливо прослеживается в библейских текстах и прочей раннехристианской литературе. Рыба в ней служила символом веры, чистоты, а также крещения и причастия. Греческое слово *ἰχθῦς* («рыба») обычно расшифровывалось как аббревиатура греческой формулы «Иисус Христос, Божий сын, спаситель». Иногда Христос прямо назывался в раннехристианской литературе «Рыбой», а сами христиане «рыбаками». Последняя традиция берет свое начало в образах апостолов-рыбаков Петра и Андрея, сделавшихся «ловцами человеков». Рыбаком изображается также и Будда.

Мифологема рыбы может иметь и другие значения, символизируя как плодородность, изобилие, мудрость, так и прямо противоположные черты: скупость, равнодушие, глупость. Поэтому рыба является частым персонажем сказочного фольклора. Исторические же корни восприятия осетра в качестве царь-рыбы (наряду с тайменем), возможно, лежат в старорусской традиции доставлять его как главное блюдо к княжескому, а позже царскому пиршественному столу.

В образе царь-рыбы у Астафьева находит воплощение архетип материнского начала, или высшего женского существа, олицетворяющего собой бессмертие, связь поколений, преодоление власти времени. Материнское начало абсолютизируется как в мировоззрении, так и в творчестве писателя. Образы природы-матери и женщины-матери, оскверненные, но неистребимые и готовые покарать обидчика за свое унижение, сливаются воедино в мифологеме царь-рыбы.

Ее внешний облик дается читателю в восприятии лишь одного действующего лица – браконьера Игнатича. Поэтому описание царь-рыбы является отражением тех чувств и мыслей, которые испытывает человек по отношению к ней. «Богоданная», «сказочная» царь-рыба принимает в глазах героя нечистые, дьявольские черты. *«Да уж не оборотень ли это?! <...> Оборотень, вынашивающий другого оборотня, греховное, человецье есть в сладостных муках царь-рыбы, кажется, вспоминает она что-то тайное перед кончиной»* [Т. 6, с. 190]. Оказывавшись с рыбой «на одной ловушке», Игнатич испытывает невольный ужас: *«в человека всверливались маленькие глазки с желтым ободком вокруг темных, с картечины величиною, зрачков. Они, эти глазки, без век, без ресниц,*

голые, глядящие со змеиной холодностью, чего-то таили в себе» [Т. 6, с. 184]. Столь неожиданное восприятие царь-рыбы – олицетворения природы (!) – пытается объяснить сам Игнатъич: «Ни Бога, ни черта не боюсь, одну темну силу почитаю... Так, может, в силе-то и дело?» [Т. 6, с. 183–184]. Так искаженный внутренний мир героя искажает в его глазах и окружающий мир.

Причина непостижимости и некоторой отстраненности, «надмирности» царь-рыбы лежит в традиционном представлении о рыбе как создании «холодном», лишенном страстей, а потому беспристрастном в своей оценке. Как отмечает Е.Н. Викторук, рыба – «существо, лишенное слова, что позволяет ей безмолвно вопрошать “молчаливым голосом совести”» [Викторук, 2006, с. 94]. Не давая каких-либо ответов или рецептов нравственного поведения, царь-рыба лишь заставляет человека вспомнить и осознать свои грехи, ибо в восприятии героев Астафьева царь-рыбу в принципе возможно одолеть, она недоступна только для грешников. Здесь мы видим воплощение традиционной литературной коллизии – противостояния человека и значительно превосходящих его природных сил. И результатом этого столкновения становится очищение души героя.

Фамилия Игнатъича (Утробин) говорит о приземленности его натуры и полном отсутствии духовной жизни. Внутреннее развитие и поступки героя соответствуют семантике его имени. Игнатъич чужд всему, что не имеет отношения к погоне за рыбой, точнее, за достатком, который приносит ему его богатый улов, его даже нельзя назвать рыбаком в исконном, библейском смысле этого слова. Он поднимает руку не на рыбу – на саму природу, даровавшую ему жизнь. И только финал рассказа дает нам надежду на его духовное перерождение, ибо оказавшись в экстремальной ситуации, между жизнью и смертью, он вспоминает о Боге. Искренне, всей душой покаявшись в своем тяжком грехе (расправой над любимой девушкой), Игнатъич освобождается от царь-рыбы, заслужив раскаянием свое право на жизнь. Таким образом, царь-рыба не только играет роль природной / божественной карающей силы, но и в то же время воплощает в себе царство смерти, кратковременное пребывание в котором может помочь человеку возродиться к новой жизни, подобно пророку Ионе.

Образ царь-рыбы не стоит особняком в творчестве Астафьева, ему родственен образ тайменя – «атамана сибирских вод» в рассказе «Тень рыбы». Таймень предстает здесь как могучее создание с непокорным, «сатанинским» характером: «Красива, дивна была рыба с покатою головой, с телом стремительным и нарядным. <...> все в нем цвело, все роскошествовало, пятнистый плавник наборной гармошкой, открытый во все меха, украшал крейсерски стройную спину» [Астафьев, 2001, с. 244]. В данном образе воплощено не только величие природы, но и ее непознаваемость, неразгаданность: «...каким-то таинством пугающе дохнула на меня живая глубь» [Там же, с. 245]. Чудесное существо, «фантазия природы» позволило лишь разглядеть, но не поймать себя, однако и такая мимолетная встреча воспринимается автором как щедрый дар судьбы: «Он проплыл близко от моих ног и ящичка, на котором я сидел, вроде бы меня и не заметив, величественный и надменный. Его как бы втягивала в себя подледная живая темень, он погружался в нее, оставляя под собою тень, и когда его не стало, тень еще какие-то мгновения оставалась на виду. Уползла, утянулась под лед белая леска, следом и тень уплыла, погасла. <...> Остановись, мгновенье, остановись! Ты прекрасно!» [Там же].

Поединок с рыбой в повествовании Астафьева также не единственный. В главе «Туруханская лилия» данная коллизия возникает снова, однако ее воплощение являет собой полную противоположность главе «Царь-рыба»: единоборство героя-повествователя с прекрасным темноспинным сигом завершается победой человека, который, налюбовавшись пойманной рыбой, целует ее и вновь выпускает в реку. Именно такое благодарно-благоговейное отношение к своей добыче («Взял вот, попался и надолго, если не на всю оставшуюся жизнь, подарил мне такую радость» [Т. 6, с. 302]) и делает возможным счастливым для человека исход поединка, поскольку, как справедливо указывает Е.М. Букаты, «подобные священные дары не должны съедаться, в координатах мифологического мира – это не пища, а знак причастности, посвящения» [Букаты, 2002, с. 109].

Так в произведениях Астафьева выстраивается цепочка взаимодействующих смыслов *рыба – река – природа – Бог*. Занимая центральное место в образной системе писателя, мифологемы водного мира становятся ярким воплощением его этической и художественной концепции.

### *Библиографический список*

1. Астафьев В.П. Затеси / сост. Н.Я. Сакова, В.В. Чагин. Красноярск: Вся Сибирь; Кн. изд-во, 2003. 688 с.
2. Астафьев В.П. Пролетный гусь: рассказы, затеси, воспоминания / послесл. В.Я. Курбатова. Иркутск: ИП «Сапронов Г.К.», 2001. 490 с.
3. Астафьев В.П. Собрание сочинений: в 15 т. Красноярск: Офсет, 1997–1998.
4. Бобкова Ю.Г. Символика воды в текстах ранних произведений В.П. Астафьева // Астафьевские чтения (17–18 мая 2003 года). Пермь: Мемориал центр истории полит. репрессий «Пермь-36», 2004. Вып. 2. С. 27–32.
5. Букаты Е.М. Поэтика художественного пространства в прозе В.П. Астафьева («Последний поклон», «Царь-рыба», «Прокляты и убиты»): дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2002. 197 с.
6. Вахитова Т.М. Повествование в рассказах В. Астафьева «Царь-рыба»: учеб. пособие для студ. филол. спец. вузов. М.: Высш. шк., 1988. 68 с.
7. Викторук Е.Н. Неклассическая этика В.П. Астафьева: монография. Красноярск: РИЦ СибГТУ, 2006. 168 с.
8. Гончаров П.А. Творчество В.П. Астафьева в контексте русской прозы 1950–1990-х годов: монография. М.: Высш. шк., 2003. 384 с.
9. Нагаева А.И. Притча в художественной структуре «Царь-рыбы» В. Астафьева // Фольклор и литература Сибири. Омск, 1981. С. 34–43.

## **МИНИМАЛЬНАЯ ДИАЛОГИЧЕСКАЯ ЕДИНИЦА И СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ГНЕЗДО**

*Словообразовательное гнездо, минимальная диалогическая единица, реплика-вопрос, реплика-ответ.*

О диалогическом характере языка и диалогическом характере речи писали очень многие. Среди них отечественные и зарубежные ученые – М.М. Бахтин, Э. Бенвенист, Л.А. Радзиховский, Л.П. Якубинский и другие. М.М. Бахтин, например, определяет диалогические отношения в тексте как особый тип смысловых отношений, развивая концепцию диалога как целостной сети отношений, причем как в сфере человеческого сознания, так и в культурной деятельности. «Диалог – это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение» [Бахтин, 1979, с. 56].

Со времен Сократа диалог осознается как основная форма общения людей. Ученик Сократа – Платон – в своих «Диалогах» пользуется сократовским вопросно-ответным способом поиска ответов на самые серьезные философские вопросы, вплоть до вопроса о том, что есть Истины. Античная культура сформировала майевтический диалог: инициатор общения сам осуществляет все процедуры – формулирует вопросы, способствующие рождению истины в сознании собеседника [Смирнов, 2002]. Практически все произведения Платона изложены в форме диалога, которая, по мнению А.Ф. Лосева, была ничем иным, как внутренним разговором автора с самим собой [Лосев, 1986].

Вопросно-ответный диалог – это наиболее часто встречающийся и социально важный тип диалога. Интеллектуальные процессы, лежащие в основе вопросно-ответной деятельности, занимают особое место в сфере человеческого познания. Самые заметные из них являются составной частью социального взаимодействия, причем как вербального, так и невербального. Наиболее скрытые диалогические процессы имеют отношение к форме представления и организации информации в памяти человека, о чем еще 20 лет назад писал У. Ленерт [Ленерт, 1988]. Организация информации в памяти важна и для дериватологии.

В дериватологии основными носителями информации традиционно признаются производные слова, которые объединяются в комплексные единицы словообразовательной системы (словообразовательные типы, словообразовательные категории, словообразовательные гнезда). Новейшие исследования в теории диалога, прежде всего работы, в которых анализируются внутренняя структура и внешние связи диалога в пределах более крупного отрезка текста, открывают возможность по-новому взглянуть на понятие словообразовательного гнезда и его структуру.

Цель настоящей работы – показать возможность представления словообразовательного гнезда (далее – СГ) как своеобразной вопросно-ответной диалогической структуры. Элемент новизны заключается в попытке демонстрации нового взгляда на описание СГ, который подчеркивает неслучайный параллелизм двух понятий – словообразовательного гнезда и вопросно-ответного диалогического

единства – и показывает перспективность сопоставления понятий из, казалось бы, очень далеких друг от друга уголков лингвистики.

Начнем с понятия словообразовательного гнезда. Как известно, гнездо образует совокупность производных слов разных словообразовательных типов, связанных между собой, во-первых, наличием одной, единой мотивирующей единицы и, во-вторых, объединенных общностью глубинных семантических процессов, которые «скрыты» в каждом из словообразовательных типов, взаимодействующих в пределах рассматриваемого словообразовательного гнезда.

Однако на словообразовательное гнездо можно посмотреть и несколько иначе, а именно представив его как вопросно-ответную диалогическую единицу. Чтобы раскрыть природу и структуру такой единицы, обратимся к некоторым важнейшим понятиям современной теории диалога.

Диалог существует в двух речевых режимах – устном и письменном. Каждый из этих режимов предполагает как минимум двух участников, или партнеров коммуникации. Подлинный, живой диалог надо отличать от формальной модели диалога, или такого его представления, когда мы пренебрегаем отдельными аспектами реального диалога. Словообразовательное гнездо, как мы покажем, – это такая модель диалога, где участники диалога в реальности не представлены, они лишь предполагаются. Дело в том, что словообразовательное гнездо, будучи деривационной единицей, уже само по себе является абстракцией, некой моделью и принадлежит к языковому уровню, а не к речевому.

Следующее положение современной теории диалога для нас особенно существенно: диалог – это обмен репликами, это всегда переход некой информации от одного участника к другому, и наоборот. В вопросно-ответном диалоге этими репликами служат вопросы и ответы, которыми обмениваются участники коммуникации. И такого рода обмен создает простейшую диалогическую связь реплик.

Минимальный вопросно-ответный диалог состоит из двух реплик – вопроса лица, инициирующего диалог, и ответа адресата. Впрочем, имеются минимальные диалоги, состоящие и из большего числа реплик. Минимальный диалог, и не только вопросно-ответного типа, то есть, пользуясь терминологией А.Н. Баранова и Г.Е. Крейдлина [Баранов, Крейдлин, 1992], **минимальная диалогическая единица** (далее – МДЕ), строится путем операции замыкания отношений иллокутивного вынуждения и самовынуждения (самовынуждение – это функционально то же самое, что и вынуждение, но отличается от него тем, что спрашивающий и отвечающий – тут одно и то же лицо).

Как пишут авторы цитируемой работы, с содержательной точки зрения реплики в МДЕ характеризуются свойством пропозициональной наполненности, то есть выражают собственно содержание, и наличием иллокутивной составляющей, то есть являются представителями определенного речевого акта. Связь каждой пары реплик соответствует, как мы только что сказали, иллокутивному вынуждению, когда одна реплика (вопрос) иллокутивно вынуждает другую (ответ), или самовынуждению. Под иллокутивным вынуждением понимается одна из связей, одно из проявлений законов сцепления, действующих на пространстве диалога [Баранов, Крейдлин, 1992]. Речевые акты делятся на **иллокутивно независимые** (каковой в нашем случае является реплика-вопрос) и **иллокутивно зависимые** (реплика-ответ). Под иллокутивно независимым речевым актом ученые, и мы вслед за ними, понимаем «речевой акт, иллокутивное назначение которого на данном шаге определяется исключительно интенциями самого

говорящего», тогда как назначение иллокутивно зависимого речевого акта «определяется иллокутивным назначением какой-либо предшествующей реплики» [Баранов, Крейдлин, 1992, с. 87].

Таким образом, вопрос в зависимости от грамматического типа самой вопросительной реплики или ее содержания вынуждает либо ответ адресата, либо собственный ответ спрашивающего. Например, в диалоге *Ты знаешь, что сегодня завезли на базу? Рыбу. – Вот это да!* реплики *Рыбу* и *Вот это да!* принадлежат разным участникам, но имеют сходные функции. Первая замыкает отношения самовынуждения, а вторая – отношения вынуждения открытого собственно вопроса.

Теперь посмотрим с точки зрения понятий, идей и представлений теории диалога на словообразовательное гнездо.

Каждый лексико-семантический вариант каждого деривата гнезда фактически представляет собой ответную реплику на потенциально заложенный в гнезде вопрос одного из «скрытых» собеседников к столь же скрытому другому. Это вопросы фреймового типа, то есть отображающие, согласно А.П. Бабушкину [Бабушкин, 1996], иерархически организованную структуру данных, которая аккумулирует знания об определенной стереотипной ситуации или классе ситуаций. Мы имеем в виду частные вопросы с вопросительными словами кто? где? что? когда? и др. Например, в словообразовательном гнезде свершиной – мотивирующим элементом *медведь* – каждое производное слово представляется как ответ на некоторый содержательный частный вопрос: 1) *Кто охотится на медведя?* (реплика-вопрос) – *Медвежатник*. Здесь *медвежатник* – охотник на медведей (реплика-ответ); 2) *Где содержат медведей?* – *В медвежатнике*. В данном случае *медвежатник* – помещение для медведей в зоопарке.

Такое представление о гнезде дает возможность, среди прочего, обосновать наличие в этом гнезде двух производных, имеющих форму *медвежатник*, или двух значений этого слова. Чем большее число вопросов уместно задать о ситуации или объекте, названными мотивирующим словом, тем более полным будет словообразовательное гнездо. В результате ответов на подобные вопросы мы получаем аналог фреймовой структуры разной степени полноты. Количество речевых актов в пределах одного гнезда обусловлено семантикой его вершины, точнее, заложенными в ней потенциальными смысловыми валентностями. Под семантическими валентностями мы, вслед за Ю.Д. Апресяном, понимаем «валентности слова, которые присоединяют к нему синтаксически зависимые слова и каждой из которых соответствует переменная в толковании его значения» [Апресян, 1995, с. 120].

Сделаем одно замечание информационного характера. Минимальная диалогическая единица, о которой говорится в работе А.Н. Баранова и Г.Е. Крейдлина, – это не произвольная последовательность реплик двух участников диалога, а последовательность, характеризующаяся следующими особенностями: «(i) все реплики в ней связаны единой темой; (ii) она начинается с абсолютно независимого и кончается абсолютно зависимым речевым актом; (iii) в пределах этой последовательности все отношения иллокутивного вынуждения и самовынуждения выполнены; (iv) внутри данной последовательности не существует отличной от нее подпоследовательности, которая удовлетворяла бы условиям (I) – (iii)» [Баранов, Крейдлин, 1992, с. 94].

Полное словообразовательное гнездо является аналогом МДЕ, поскольку здесь соблюдаются все условия, конституирующие МДЕ. Действительно, все

скрытые реплики, организующие гнездо в своеобразную совокупность ответов на предполагаемые вопросы, связаны одной темой, формируемой вершиной гнезда. Открывается гнездо скрытым независимым речевым актом (потенциальная реплика-вопрос) и заканчивается абсолютно зависимым актом (реальная реплика-ответ). Тем самым отношение иллокутивного вынуждения является замкнутым (аналога отношения иллокутивного самовынуждения в структуре гнезда мы не находим).

Известно, что вершинами словообразовательных гнезд являются слова разных частей речи. Дериваты, заполняющие гнезда, характеризуются не только разной частеречной представленностью но и разными типами семантических связей между производящей базой и производным словом (транспозиция, мутация, модификация и др.). Производным единицам в гнезде свойственны разнообразные метонимические и метафорические отношения. В связи с этим встает вопрос о различии формулировок вопросов, порождающих гнездо или, точнее, его центр и лежащих в основе иллокутивно зависимых речевых актов.

Производные слова модификационного типа, передающие такие смыслы, как 'женскость', 'детскость', 'уменьшительность', 'увеличительность', 'сходство', 'подобие', 'собирательность', 'единичность', 'множественность', сами непосредственно не называют объект действительности, а лишь семантически его конкретизируют. Для подобных дериватов специфические вопросы сформулировать достаточно сложно. Такие вопросы относятся не к миру, а к языку (как, например, вопрос «как называется то, что связано с / имеет отношение к <...>?»).

С метонимическими дериватами мутационного типа соотносятся вопросы, которые раскрывают актантную структуру предикатного слова, отображающего описываемую ситуацию. Мы имеем в виду прежде всего частные вопросы, вводимые вопросительными единицами *кто? что? чем?* и др. Кроме того, это вопросы, относящиеся к сирконстантам предикатного слова (*когда? при каких обстоятельствах? по какой причине?* и под.). Дериваты, отвечающие на оба типа таких воображаемых вопросов, указывают на объекты действительности, причем актанты, как известно, представляют основную часть семантики слова, а сирконстанты дополняют, уточняют и конкретизируют ситуацию, им описываемую.

Иногда с метонимическими дериватами соотносятся вопросы, обращенные не к объектам мира, а к отношениям между объектами. Это, в частности, вопросы категоризации «к какому роду (типу, сорту, модели и подобное) принадлежит <...>?» или «к какой области деятельности (сфере производства и подобное) относится <...>?». Дериваты гнезда, отвечающие на такие вопросы, раскрывают не его основное содержание, а заключают в себе дополнительные, сопутствующие смыслы.

Что касается метафорических (оценочных, образных) значений дериватов, то тут в каждом случае формулировка вопроса будет основываться на раскрытии прагматики конкретного знака. Поэтому и вопросы будут менее типизированными по сравнению с метонимическими образованиями.

Подведем итог. В настоящей работе мы попытались обосновать несколько тезисов.

1. Структуры словообразовательного гнезда и минимального диалогического единства имеют сходство, что позволяет говорить о словообразовательном гнезде как своеобразном диалоге вопросно-ответного типа. Представление гнезда как минимальной диалогической единицы – это лишь один из способов его метаязы-

кового описания. Предложенный способ характеристики гнезда раскрывает имплицитный параллелизм в устройстве двух лингвистических объектов: минимальной диалогической единицы, характерной для уровня речи (это показали А.Н. Баранов и Г.Е. Крейдлин), и такой деривационной языковой категории, как словообразовательное гнездо.

2. Лексемы в составе словообразовательного гнезда можно представлять как ответы на скрытые типовые вопросы, заданные по поводу ситуации или объекта, – референтов базового слова гнезда.

3. В работе выделены три типа вопросов, соотносящихся с разными типами семантических связей между производящей базой и производным словом, которые потенциально могут быть заданы к дериватам гнезда. Это (1) вопросы актантного типа к объектам мира (кто? что? и другие); (2) вопросы, показывающие связь, соотношение между объектами (к какому виду, роду, области деятельности относится <...>?); (3) вопросы, относящиеся к языку (как называется<...>?). Эти вопросы раскрывают, если не все дериваты гнезда, то, по крайней мере, его центральную и бóльшую часть.

В следующей работе «Словообразовательное гнездо с вершиной “картофель” как минимальная диалогическая единица» мы планируем показать: зависимость количества скрытых вопросов в гнезде от степени антропоцентричности вершины гнезда и дериватов, наполняющих конкретное словообразовательное гнездо. Помимо этого нашей задачей является демонстрация последовательности вопросно-ответных реплик, образующих текст, полностью представляющий это же гнездо.

### ***Библиографический список***

1. Апресян Ю.Д. Избранные труды. Т. I. Лексическая семантика. 2-е изд., испр. и доп. М., 1995. 480 с.
2. Бабушкин А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1996. 104 с.
3. Баранов А.Н., Крейдлин Г.Е. Иллокутивное вынуждение в структуре диалога // Вопросы языкознания. 1992. № 2. С. 84–99.
4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. 424 с.
5. Ленерт У. Проблемы вопросно-ответного диалога // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXIII. Когнитивные аспекты языка. М., 1988. С. 258–280.
6. Лосев А.Ф. Комментарии к диалогам Платона // Платон. Диалоги. М., 1986. 605 с. (Сер. Философское наследие).
7. Смирнов Г.С. Универсальный диалог в ноосферном образовании // Философия образования: сб. материалов конференции. СПб., 2002. Вып. 23. С. 379–382. (Сер. Symposium).



## КОГНИТИВНЫЕ ТЕОРИИ ЗНАЧЕНИЯ: КОГНИТИВНАЯ ГРАММАТИКА Р. ЛАНГАКЕРА

*Когнитивная грамматика, субъективистский, объективистский взгляды на значение, концептуализация, образность, конвенциональные, семантические, фонологические, символические единицы, требование, налагаемое на содержание, событие употребления, композиционное значение.*

Современная когнитивная лингвистика (далее – КЛ) – это новая научная парадигма XX–XXI вв. С когнитивным подходом в лингвистике сопряжены рассмотрение в новом свете, а также пересмотр и реинтерпретация разных языковых процессов, категорий, единиц и в целом новое понимание языка. С когнитивной точки зрения следует считать главными в лингвистическом анализе определение и разъяснение концептуальных оснований. С такой позиции в когнитивной лингвистике исследуются проблемы природы и структуры языка, частей речи, соотношения семантики и синтактики, значения и смысла, вопросы полисемии и производности значений и, наконец, дефиниции значения.

В этом направлении работают как отечественные ученые (Е.С. Кубрякова, Е.В. Падучева, Е.В. Рахилина, Н.Н. Болдырев и др.), так и зарубежные (Р. Лангакер, Ж. Фоконье, Л. Талми, Дж. Лакофф и др.). Особый акцент в КЛ сделан на исследовании значений языковых выражений. Как указывает Никитин, при необходимости исследования значения и оценок ученые обращаются к концептуальным структурам, стоящим за единицами языка, и дают определения значению через концептуальные структуры. По мнению Л. Липки, «... лексические инновации представляют собой отражение особой техники введения в обиход новых понятий, возникающих в целях удобного и емкого хранения информации... для осуществления и концептообразующей и концептоопределяющей функции одновременно [Цит. по: Кубрякова, 2004, с. 70]. Все вышеизложенное и определяет актуальность тематики статьи.

В КЛ выделяют несколько направлений исследования языковых значений: когнитивная грамматика (далее – КГ) Р. Лангакера (образно-схематические модели), фреймовая теория, пропозиционная модель и теория прототипов. Новизна проблематики данной статьи заключается в том, что предпринят анализ КГ Р. Лангакера в той части, которая освещает когнитивный взгляд на значение языковых выражений, состоящий в экспликации разнообразных когнитивных концептов (восприятие, память, внимание, категоризация, концептуализация и пр.). Целью статьи являются презентация и дескрипция некоторых постулатов КГ Р. Лангакера, касаемых проблемы интерпретации значений языковых выражений. Как отмечает Е.С. Кубрякова, «знание отражает понимание и осмысление мира, достигаемые в предметно-познавательной деятельности человека, при активном взаимодействии живого существа с окружающей действительностью, а именно это вызывает необходимость появления определенных форм сознания; значения языковых форм оказываются фиксирующими человеческий опыт. Их и следует изучать как определенные результаты обработки и переработки информации, поступающей к человеку по всем его каналам» [Кубрякова, 2004, с. 490].

Когнитивное обоснование среди фундаментальных направлений КЛ дается значению языкового выражения. Функции слова и его разнообразные модификации в процессе словообразования и формообразования, «значения языковых единиц и мотивы их вставления в синтаксические конструкции» [Кубрякова, 2004, с. 54] исследуются именно в рамках КГ Р. Лангакера.

Когнитивная грамматика (КГ) Р. Лангакера представляет «субъективистский» взгляд на значение. В отличие от «объективистской» точки зрения, согласно которой «значение выражения приравнивается к набору условий, при которых оно истинно» [Лангакер, 1992, с. 2], «субъективистская» приравнивает значение к «концептуализации или ментальному опыту» [Лангакер, 1992, с. 3].

Р. Лангакер считает, что объективистский взгляд на значение является ограниченным, так как «обычные возражения идеационной точки зрения являются ложными, а к формальной семантике можно прийти путем произвольного исключения из ее области многочисленных аспектов значения, имеющих принципиальную лингвистическую важность» [Лангакер, 1992, с. 9].

Концептуализация ученым интерпретируется широко и охватывает как установленные концепты, так и новые концепции и впечатления в момент их появления. Термин «концептуализация» включает абстрактные «интеллектуальные» концепции, сенсорные, эмотивные и кинестетические ощущения и осознание человеком физического, социального и лингвистического контекста речевых событий» [Langacker, 2000, p. 361]. Концептуализация сводится к когнитивной обработке и характерна для сложного когнитивного события. Концепт, получаемый таким образом, является когнитивным шаблоном, т. е. когнитивным событием или типом события [Langacker, 2000, p. 362]. Субъективистский взгляд на значение базируется, по мнению ученого, на понятии «образность», так как лингвистические выражения и грамматические конструкции воплощают конвенциональную образность, которая составляет важный аспект семантического значения. «Образность – наша способность ментального построения воображаемой ситуации альтернативными способами» [Лангакер, 1992, с. 11].

Семантическое значение выражения присуще не только внутренним свойствам объекта или ситуации, которая описывается, но включает и то, как люди предпочитают думать об этом объекте или ситуации и ментально отображать их. При этом выражения, истинные при одинаковых условиях, или имеющие одну и ту же референцию, могут отличаться по значению, так как представляют альтернативные способы ментального конструирования одних и тех же объективных обстоятельств и ситуаций.

Как раз термин «образность» используется исследователем для ментального конструирования воображаемой ситуации альтернативным способом. Согласно теории КГ, говорящий конструирует воображаемую ситуацию определенным способом, т. е. он выбирает один конкретный образ (из набора альтернатив) для структурирования его концептуального содержания в выразительных целях.

В нижеприведенных примерах Р. Лангакер подтверждает положение своей теории. Несмотря на интуитивную истинно-функциональную эквивалентность, предложения часто разнятся по значению:

- а) All cats are playful;
- б) Any cat is playful;
- в) Every cat is playful;
- г) Each cat is playful.

Эти предложения имеют общее концептуальное содержание свойства *playful* / игривость, присущее всем членам класса кошачьих. Однако при описании общего свойства используются различные образы того, как ментально оцениваются члены класса: *All* (все) относится ко всему классу и приписывает свойство всем членам класса как неделимой массе. Кванторы *every*, *any*, *each* обозначают свойство, присущее одному, произвольно выбранному члену класса, но так, что это свойство приписывается не только ему, но и всем членам класса. *Any* (любой) отражает случайный выбор (наугад), но он обладает свойством игривости. *Every* и *each* (каждый) противопоставлены *all* и схожи в том, что приписывают свойство членам класса на индивидуальной основе. Их отличие состоит в последовательности, с которой члены класса рассматриваются, например: *each* предполагает, что члены класса рассматриваются последовательно: сначала один, затем другой [Лангакер, 1992, с. 12].

КГ представляет собой «структурированный реестр конвенциональных лингвистических единиц», под которыми понимается тщательно обработанная структура (т. е. когнитивный шаблон). Единицы могут быть как сложными по внутренней организации, так и простыми (собранный блок, который говорящий может использовать, не вникая в детали).

Реестр конвенциональных единиц не ограничивается произвольными, немотивированными или непредсказуемыми структурами.

Говорящий оперирует всем спектром структур как интегрированной системой, в которой некоторые единицы функционируют как компоненты.

В когнитивной грамматике выделяются 3 типа единиц: фонологические, семантические и символические. Символические структуры различны по ряду параметров (конкретность, сложность, укорененность, продуктивность и регулярность) [Лангакер, 1997, с. 168]. Грамматика укомплектована символическими единицами. Символические единицы биополлярны: состоят из семантической единицы, определяющей семантический полюс, и фонологической, определяющей, соответственно, фонологический полюс [Рахилина, 2010, с. 364].

Рассматривать грамматику как символическую по природе, а не автономную часть лингвистической структуры позволяет, по мнению Р. Лангакера, требование, налагаемое на содержание (*the content of requirement*), которое обеспечивает естественность лингвистического описания и выполняет функцию ограничительной силы.

Требование, налагаемое на содержание:

1) не допускает в КГ единицы, кроме:

а) манифестирующих семантических, фонологических и символических единиц, например: фонологическая последовательность [tip];

б) схем для структур, например: [cvc] – слоговый канон, где *c* (*consonant*) – согласный, *v* (*vowel*) – гласный, *c* (*consonant*) – согласный, который схематичен для [tip] и других фонологических единиц (*cat*, *dog*, *dot*, *pet* и др); категоризирующихся отношений, в которые вовлекаются единицы (а, б), например: [[cvc] [tip]] – категоризирующее отношение между [cvc] и фонологической последовательностью [tip]. Стрелка символизирует то, что одна структура является схематичной для другой, а в больших внешних квадратных скобках заключена структура со статусом единицы. Категоризирующее отношение – это сложная единица, содержащая более простые;

2) исключает многие типы производных описательных средств, например: «пустышек» (dummies);

3) запрещает использование диактрических знаков и бессодержательных характеристик;

4) препятствует деривации эксплицитной структуры из гипотетической имплицитной структуры иного характера (деривация пассивной структуры из активной).

Р. Лангакер неоднократно подчеркивает, что КГ – не порождающий и не алгоритмизированный механизм: не строит выражений и не выдает их на «выходе». Это реестр символических ресурсов. Пользователь языка эксплуатирует эти ресурсы и привносит различные типы знаний и способностей при построении и понимании лингвистического выражения. К ним относятся: конвенциональные символические единицы, представленные грамматикой, общие знания, знание контекста, коммуникативные цели и эстетические суждения и т. д. Говорящий и адресат сталкиваются с проблемой декодирования языкового выражения. Однако только при обладании необходимыми ресурсами они успешно «вписывают» событие употребления (usage event) в общий контекст. Семантический полюс этого события употребления идентифицируется как концептуализация, приравниваемая к полному контекстному значению выражения. Фонологический полюс репрезентирует актуальную вокализацию. Говорящий движется от концептуализации к вокализации, а адресат – vice versa. Оба имеют дело с биполярным событием употребления (оно достигло уровня значимого символического воплощения). При необходимости подключаются категоризация и разрешение проблем. При обдумывании или оценивании события употребления говорящий или адресат выбирает набор символических единиц и активизирует его. Поскольку событие употребления определяется как само высказывание и его реальное понимание в контексте, то, следовательно, по логике ученого, оно действительно реально. При этом возникает вопрос о связи события употребления с композиционным значением (значением, которое могло бы быть получено с помощью алгоритмизированного вычисления, основанного на значениях используемых символических единиц). Как полагает исследователь, для пользователя языка вычисление такого значения – один из приемов процесса кодирования, который приводит к событию употребления. Однако вопрос остается открытым: делает ли это пользователь постоянно либо в определенных случаях. Р. Лангакер постулирует, что событие употребления не эквивалентно композиционному значению, так как оно конкретно может быть предсказано из символических единиц и представляет спецификацию, дальнейшее развитие композиционного значения или является расширением (метафора). В качестве конкретизации композиционного значения рассматривается выражение *chalk sharpener*. Композиционное значение – «нечто, что затачивает мел», но в контексте понимание этого выражения более детализировано: можно увидеть механическое устройство, приблизительный размер, его работу и т. д. Все это составляет контекстуальное семантическое значение выражения, т. е. семантический полюс события употребления. Композиционное значение «недоконкретизирует» это контекстуальное значение, и первое является схематичным для второго в плане категоризирующего отношения между ними. Примером расширения может служить метафора *cabbage harvester*. Композиционное значение этого выражения – «нечто, что собирает урожай капусты». Действительное контекстуальное значение этого выражения – гильотина. Сравнение композиционного значения и

события употребления, выявляющее сходство и различие (и то значимое, что позволяет воспринимать данное выражение как метафору), представляет тип категоризирующего суждения, а символические единицы, активизированные в процессе кодирования, включают лексические единицы *cabbage* (капуста) и *harvester* (жнец, уборочный комбайн), схематическую символическую единицу – модель построения сложных образований [Лангакер, 1997, с. 17–19].

Р. Лангакер придерживается точки зрения, что семантика только частично композиционна. Модели построения, которые описываются на семантическом полюсе конвенциональных единиц, представляющих грамматические конструкции, по его мнению, существуют. При этом значение сложного выражения – это дистинктивная сущность, которая не всегда может быть алгоритмически выведена из значения его частей, т. е. основной посыл КГ заключается в том, что «значение не может быть определено из общего знания сущностей. Наше знание данного типа сущности – многогранно и включает многочисленные области (домены) опыта, концептов с различной степенью выделенности (выпуклости), специфичности и сложности» [Langacker, 2000, p. 4].

Как разъясняет Е.С. Кубрякова, значение языкового выражения, по Лангакеру, «возбуждает (*invokes*) определенный объем концептуального содержания, но оно не может быть приравнено к этому содержанию, взятому в целом. Активизация части его содержания должна быть объяснена, по всей видимости, за счет ограниченного воздействия контекста речи... в связи с чем осознаются и выводятся в текущее сознание лишь те концепты, которые согласуются с общим заданием акта речи» [Кубрякова, 2004, с. 348].

Резюмируя вышеизложенное, можно сделать следующие выводы из теории значения КГ:

а) значение языкового выражения всегда характеризуется относительно определенной когнитивной областью (концептуальная структура);

б) значение языкового выражения не сводится к объективной характеристике сцены, которую оно описывает. Конструирование сцены происходит за счет образных схем – способностей по-разному структурировать и толковать содержание одной и той же когнитивной области (формирование когнитивного содержания);

в) КГ способствует моделированию результатов познания «как основы формирования значений» [Болдырев, 2001, с. 32].

Положения КГ о субъективистском взгляде на значение, определение значения, приравниваемое к концептуализации, образность как основа концептуализации, связь между событием употребления и композиционным значением могут быть использованы в качестве основы дальнейшего исследования значений языковых выражений, а именно при конструировании значений, выделении моделей образования новых значений в различных видах дискурса. За рамками статьи остались такие области КГ, заслуживающие пристального внимания и изучения, как модель, основанная на динамическом употреблении (сетевая концепция и универсальная применимость), дескриптивные конструкты, структура предложения, лексические классы и т. д.

### ***Библиографический список***

1. Болдырев Н.Н. Концепт и значение слова // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. Воронеж, 2001.

2. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М.: Языки славянской культуры, 2004.
3. Лангакер Р. Модель, основанная на языковом употреблении // Вестник Московского университета. 1997. № 4, 6. (Сер. 9. Филология).
4. Лангакер Р. Когнитивная грамматика. ИНИОН АН СССР, 1992. (Сер. Актуальные проблемы прикладного языкознания).
5. Рахилина Е.В. Семантика в когнитивной грамматике // Современная американская лингвистика. Фундаментальные направления. Изд. 4-е. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010.
6. Langacker R. W. Grammar and conceptualization. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2000.
7. Langacker R. W. Introduction to Concept, Image, and Symbol. Cognitive grammar in Cognitive Linguistics: Basic Reading / edited by D. Geeraerts. Berlin, New-York. Mouton de Gruyter, 2006.

## РЕФЛЕКТИВНАЯ ЛЕКСИКА СО ЗНАЧЕНИЕМ ЗРИТЕЛЬНОГО АВТОВОСПРИЯТИЯ: МОНОСУБЪЕКТНОСТЬ И БЕНЕФИЦИЕНТНОСТЬ

*Моноsubjектность, бенефициент, зрительное восприятие, глагол, лексическая и синтаксическая семантика, возвратность.*

Под рефлексивной лексикой в данной статье понимаются слова, обозначающие ситуацию восприятия или иной психической деятельности, субъект которой тождествен объекту этой деятельности или лицу, являющемуся составной частью объекта психической деятельности. Так, например, глагол *намереваться* обозначает психическую деятельность, объектом которой является событие с субъектом – тем же самым лицом, что и субъект намерения, например: *В дальнейшем компания **намеревается расширить** производство джинсов, а также начать продажи «антивозрастных» футболок* (Бессмертные джинсы // 100 % здоровья, 2003. – Национальный корпус русского языка. URL: <http://ruscorpora.ru>; далее – НКРЯ). Субъект намерения (*компания*) и невыраженный субъект расширения – один и тот же социальный организм. Рефлексивная лексика интересна в двух аспектах: в аспекте отражения языком существенных категорий мышления и в аспекте теории референции. В первом аспекте тождество такого рода отражает важное свойство человеческой психики – способность мыслящего и чувствующего индивида обращать свою мысль и ощущение на самого себя. Эта способность является основой **рефлексии**, философской и психологической категории, обозначающей осознание человеком себя в действии. Во втором аспекте рефлексивность означает кореферентность субъекта пропозиции психической деятельности и объекта этой деятельности (*Я<sub>i</sub> вижу себя<sub>i</sub> в зеркале*) или участника ситуации, являющейся объектом психической деятельности (*Я<sub>i</sub> думаю, как я<sub>i</sub> буду мыть полы в этом доме*). В первом случае рефлексивность как семантико-синтаксическая категория сближается с **рефлексивностью** – возвратностью, кореферентная суть которой описана в терминах референции в работах В.С. Храковского [1978; 1981]. Во втором случае речь идет о модус-диктумной кореферентности, при которой участники отношения кореферентности располагаются в модусной и диктумной частях высказывания с эксплицитным, по Ш. Балли, модусом [Ким, 1994].

В настоящей статье используется пропозитивная модель языковой семантики восприятия. Она включает в себя следующие элементы: предикат (фиксирующий способ, канал восприятия, в схемах и формулах обозначается Р) и актанты: субъект или экспериенцер (специализированное название реципиент), обозначается S (в нецентральной позиции Exр), объект (воспринимаемый предмет или ситуация, иначе именуется делибератом восприятия, обозначается O).

Восприятие в качестве объекта может иметь отдельное явление действительности, реалию, но объектом восприятия может быть также целое событие. В высказывании *Я увидел узел, который пятьдесят с лишним лет назад завязал живой человек* (Евгений Гришковец. Одновременнo (2004) – НКРЯ) объектом восприятия является реалия – узел, увидел – предикат, обозначающий зритель-

ное восприятие, я – субъект. А в высказывании *И вот в телевизоре / я видела / она пришла и первым делом она села на стул вот так вот как-то* (Беседа с Д. Арбениной, лидером группы «Ночные снайперы», «Школа злословия», канал «Культура» (2003) – НКРЯ) объектом восприятия выступает событие, обозначаемое предикативной единицей *она пришла и первым делом она села на стул вот так вот как-то*. Таким образом, можно говорить о двух разновидностях пропозитивной модели восприятия.

Восприятие представляет собой как бы ворота между внешним для психики человека материальным миром и внутренним, психическим миром человека.

Восприятие делится на виды по органу, который используется при восприятии, и соответствующему характеру восприятия. Наиболее значимым в жизни и познавательной деятельности человека является зрительное восприятие.

Среди лексем, обозначающих зрительное восприятие, выделяется группа лексем, в семантике которых объектом или точкой отсчета восприятия является воспринимающий субъект: *глядеться, оглядеться // оглядываться, оглянуться, озираться, осмотреться // осматриваться, поглядеться, пооглядеться, поосмотреться, посмотреться, смотреться*. Назовем их глаголами автовосприятия.

Особенность этой группы составляет морфемная структура (о-) – √'зрение' – -ся, характеризующаяся следующими свойствами:

- корень со значением зрительного восприятия -гляд-, -смотр- или -зир-;
- постфикс –ся в возвратном употреблении;
- наличие или отсутствие префикса о-.

Все глаголы этой группы, включая перфективы, обозначают восприятие как активный процесс с необозначенным результатом. Это существенно влияет на другие их семантические характеристики и синтагматику, о чем будет сказано ниже.

Наличие / отсутствие префикса делит эту группу на две неравные подгруппы.

Слова без префикса о- обозначают восприятие, объект которого тождествен субъекту: *глядеться* 'глядеть на себя', *поглядеться* 'поглядеть на себя', *смотреться* 'смотреть на себя', *посмотреться* 'посмотреть на себя'. Таким образом, это глаголы прямого автовосприятия. Базовыми словами с чистым рефлексивным значением можно считать глаголы несовершенного вида *глядеться* и *смотреться*, а их перфективы *поглядеться* и *посмотреться* имеют дополнительное аспектуальное значение однократности. Поскольку в обычных условиях человек не может видеть себя, для того чтобы осуществить зрительное автовосприятие, требуется отражающая поверхность. Это означает необходимость специальной операции для того, чтобы видеть себя, которая и выражается этими четырьмя глаголами. Второй вытекающий из этой трудности существенный момент в семантике глаголов – наличие валентности на инструмент, оформленной существительным в винительном падеже с предлогом *в*: *Ей нравились девушки-сезонницы, работницы в тяжёлых цехах, военные регулировщицы, которые, живя в бараках, работая в пыли, грязи, накручивали перманент, гляделись в зеркальце, пудрили облупившиеся носы; упрямые птицы в непогоду, вопреки всему, пели свою птичью песню* (Василий Гроссман. Жизнь и судьба, ч. 3 (1960) – НКРЯ).

В качестве инструмента прямого автовосприятия выступает прежде всего зеркало, однако инструментальную позицию могут занимать существительные, обозначающие другие реалии, способные отражать материальные объекты: предме-



ты мебели, включающие в себя зеркало (*трюмо*), стекло и стеклянные изделия (*витрина*), полированные поверхности (*пол, самовар*), воду, водоемы (*река*) и сосуды с водой (*ведро*), человека и его глаза.

Глагол *глядеться* используется и в значении 'отражаться', ср. *Город глядится в молочную бирюзу залива, тесно заставленного белыми яхтами, будто собрались они здесь со всего моря* (Виктор Грицюк. Магия пасторали (2004) // Вокруг света. 15.07.2004 – НКРЯ); *Наступили холода, нужные, кажется, лишь для того, чтобы окна, в которые летом гляделась река, теперь стали «стеклами холодными»* (Светлана Васильева. Триптих с тремя неизвестными // Октябрь. 2001 – НКРЯ). Еще одно значение, которое развивается у глагола, – 'находиться напротив чего-либо' *В этой степи земля и небо так долго гляделись друг в друга, что стали похожи, как похожи муж и жена, прожившие вместе жизнь* (Василий Гроссман. Жизнь и судьба, ч. 1 (1960) – НКРЯ).

Употребление перфективов не дает такого разнообразия отражающих предметов: как правило, в высказываниях, где употреблены глаголы *поглядеться* и *посмотреться*, используются существительное *зеркало* или его производные: *Поджав накрашенные губы, чтобы не запачкать зеленый шелк, она натянула длинное шуришащее платье, надела высокие легкие туфли и, в последний раз поглядевшись в зеркало, спустилась вниз* (Ирина Безладнова. Такая женщина // Звезда. 2001 – НКРЯ); *Валька встал и надел свою кожаную куртку, кепку нахлобучил и в зеркало посмотрелся* (Василий Аксенов. Пора, мой друг, пора (1963) – НКРЯ). Крайне редко в качестве инструмента выступают другие реалии, прежде всего вода и водоемы: *Он пытался посмотреться во второй пруд, как в зеркало, громко хохотал, болтал о зеркальных карпах и все не мог приладиться к воде, решить: встать ли на четвереньки за полоской ирисов над камнями бережка?* (Наталья Галкина. Вилла Рено // Нева. 2003 – НКРЯ). Выборка из НКРЯ показал, что из 48 употреблений глагола *поглядеться* только в 10 (чуть больше 20 %) инструментальную валентность замещают слова со значением 'вода' и 'водные объекты'. Для глагола *посмотреться* этот показатель еще ниже.

Из исключительности зрительного автовосприятия вытекает еще один факт асимметрии: в значении всех глаголов первой группы есть смысловое приращение, которое позволяет при употреблении таких лексем прочитывать объект восприятия как событие. *Х смотрится в зеркало* обозначает не просто 'Х смотрит в зеркало на Х'. Более точно смысл этого выражения должен быть описан такой перифразой: 'Х смотрит в зеркало, как Х выглядит'. Эксплицируется этот компонент семантики только при использовании перфективов, в значении которых более весома целевая составляющая, предполагающая дальнейшее описание в тексте результата автовосприятия – воспринимаемого события: *Погляделась Люська в зеркало: на шее у нее немного кровоточила полоска, оставленная ножом* (Юрий Дружников. Виза в позавчера (1968–1997) – НКРЯ); *Я посмотрелся в зеркало; тусклая бледность покрывала лицо моё, хранившее следы мучительной бессонницы; но глаза, хотя окружённые коричневою тенью, блистали гордо и неумолимо* (М.Ю. Лермонтов. Герой нашего времени (1839–1841) – НКРЯ). *Возьми сумочку, попудрись, вытри глаза, они у тебя сейчас краснее, чем у морского окуня, и ресницы потекли. В зеркало-то посмотришь. Хороша Маша, а?* (Ю.О. Домбровский. Ручка, ножка, огуречик (1977) – НКРЯ). Таким образом, глаголы этой подгруппы обозначают не просто возвратность, не просто рефлексивность как тождество субъекта и объекта восприятия, а **моносубъектность** –

тождество субъектов двух событий, обозначаемых полипропозитивным высказыванием [Черемисина, 1980; Леонтьев, 1982; Леонтьев, 1983].

Вторую группу составляют восемь глаголов, из них пять глаголов в разных ЛСВ представляют собой три видовые пары: *оглядеться (оглянуться 2) / оглядываться 1, оглянуться 1 / оглядываться 2, осмотреться 1 / осматриваться 1, озираться, пооглядеться, поосмотреться*. Наличие префикса обозначает то, что субъект основного события является точкой отсчета для восприятия (в толковании МАС это выражается в формулировке ‘вокруг себя’, например: *осмотреться 1* ‘Посмотреть по сторонам вокруг себя, оглядеться’); *X осмотрелся*. ‘X посмотрел, что находится (происходит) вокруг X’. Таким образом, лексемы с префиксом *о-*, кроме *осмотреться / осматриваться* в значении ‘осмотреть / осматривать себя со всех сторон’, обозначают не моносубъектность, как глаголы первой подгруппы, а рефлексивность субъектно-локативного типа (субъект восприятия тождествен месту, относительно которого отсчитывается пространство восприятия) и **бенефициентность**, поскольку такая операция всегда производится в интересах субъекта восприятия. Можно говорить о том, что это глаголы косвенного автовосприятия. Отнесенность к нерезультативному типу глаголов восприятия ограничивает круг конструкций косвенно-вопросительными предложениями; ср., например: *Время от времени он (Мустафа) оглядывался, не смотрит ли жена, [растегивал кобурку и отщипывал кусочек от бутерброда с сыром, который она давала ему на ночное дежурство]* (Р. Ибрагимбеков. На Девятой Хребтовой). Но в основном лексемы употребляются абсолютивно, поскольку объектное событие представлено темой и тема эта однозначна, например: *Гуров прошел следом и огляделся* (Н. Леонов. Ловушка); *Витька прислонился к забору, осмотрелся...* (В. Шукшин. Материнское сердце).

Бенефициентность в словах этой группы проявляется настолько ярко, что может выходить из периферии значения в центр. В таком случае значение зрительного восприятия глаголом или его производным утрачивается, а приобретает значение общего познавательного процесса. Хорошо заметна эта особенность описываемых глаголов в ЛСВ, реализующих переносное значение, ср. *осмотреться 2* ‘ознакомиться с окружающей обстановкой’, *оглядеться 3* ‘ознакомиться с окружающей обстановкой, освоиться’, например: *Не передохнув, не осмотревшись, нестроевики попали в обучение, включились в работу* (Виктор Астафьев. Обертон (1995–1996) – НКРЯ); *Едва приехав с Инты на шарашку и оглядясь тут, Сологдин сразу же заявил всем, что память его ослаблена длительным голоданием, способности притуплены, да и от рождения ограничены, и что выполнять он в состоянии только подсобную работу* (Александр Солженицын. В круге первом, т. 1, гл. 26–51 (1968) // Новый Мир. 1990 – НКРЯ). *Осмотреться 2* и *оглядеться 3* имеют значение вхождения в новую ситуацию, получения информации, необходимой для существования в ней. Однако эти ЛСВ у основных глаголов группы являются периферийными. Баланс прямого и переносного значения смещается в сторону последнего у префиксального глагола *поосмотреться*: ср., например: *...Нижегородцу и его товарищу нужно было с минуту хорошенько поосмотреться, чтобы разглядеть лица находившихся там людей* (Д.В. Григорович. Переселенцы (1855–1856) – НКРЯ) и – *А что, Сергей Александрович, – проговорил Бахарев, хлопая Привалова по плечу, – вот ты теперь третью неделю живешь в Узле, поосмотрелся?* (Д.Н. Мамин-Сибиряк. Приваловские миллионы (1883) – НКРЯ). Особенно хо-

рошо сдвиг значения в сторону бенефициентности заметен в производных прилагательных и существительных, ср., например, прилагательное *осмотрительный* (производные *осмотрительность*, *осмотрительно*), производное глагола *осмотреться*: *Да **осмотрительный** Главлит уничтожил тиражи, так что и тут нам достался экземпляр из последних; Вот когда оправдалась **осмотрительность** старой поговорки: не красен бег, да здоров!* (оба примера – А. Солженицын. Архипелаг ГУЛАГ). Толкование, приведенное в МАС, не отражает рефлексивности данного слова: ‘Поступающий обдуманно, осторожно, неопрометчиво... || обдуманный, осторожный’. Аналитическое толкование должно выглядеть следующим образом: ‘Поступающий так, чтобы прямо или косвенно не нанести СЕБЕ вред’. Аналогичное значение имеют лексикализованные предложно-падежные сочетания *без оглядки* ‘без необходимой осмотрительности, осторожности’ (МАС), *с оглядкой* ‘с осторожностью, осмотрительностью (там же)’, производные глагола *оглядеться*. Даже сохраняя предложное управление (*на* + Вин. падеж), эти сочетания употребляются в переносном значении, с уступительным или причинным значением, ср. *Любовь их вспыхнула **без оглядки** на возраст, не считаясь с деспотичным нравом матери невесты* (Даниил Гранин. Зубр (1987) – НКРЯ); *В семидесятые годы покушения на лидеров и запуски спутников, вторжения и бомбардировки, размещение акций и поглощение компаний начнут планировать **с оглядкой** на выпуски новостей* (Александр Архангельский. 1962. Послание к Тимофею (2006) – НКРЯ). Абсолютное употребление сочетаний отражает бенефициентность в чистом виде: *Следует заметить, что эта неограниченность в принципе обладает дозволенностью, даже жёны в новогоднюю ночь в основном поддаются ритуальным императивам и позволяют мужьям выпивать «**без оглядки**»* (Олег Николаев. Новый год: праздник или ожидание праздника? // Отечественные записки. 2003 – НКРЯ); *Юрко, понятно, дорогу не забыл, а всё-таки таиться пришлось, заходить **с оглядкой**, чтоб кто из барских наушников не увидел* (П.П. Бажов. Шелковая горка (1947) – НКРЯ). Бенефициентность содержится и в семантике прилагательного *безоглядный* ‘совершаемый без оглядки, без раздумий, рассуждений’ (МАС) (производные *безоглядность*, *безоглядно*): *Теперь, когда прошло столько лет с той зимы, можно размыслить спокойно: что это было? Истинная любовь, созревшая естественно и долго, или же молодое телесное беснование, которое обрушилось внезапно, как ангина? Было, пожалуй, второе. Слепое, бессмысленное, **безоглядное** и так не похожее на него, насколько он знал себя* (Юрий Трифонов. Дом на набережной (1976) – НКРЯ).

Промежуточное положение между первой и второй группой занимают ЛСВ глаголов *осмотреться* / *осматриваться*, которые в МАС вообще не выделяются в качестве самостоятельных лексико-семантических вариантов: ‘осмотреть / осматривать себя со всех сторон’, ср. *Просыпаюсь, – легко мне, будто что слетело с меня. **Осмотрелся**: ни пиджака, ни шапки нет. Ну, думаю, пропал теперь: документы и все украли* (А.М. Ремизов. В плену (1896–1903) – НКРЯ); *Каждые 15 минут надо проводить поверхностные осмотры, а каждые два часа **осматриваться** тщательно* (<http://www.miac-nso.ru/content/view/249/32/>). Как правило, осмотр такого рода направлен на субъекта восприятия (возвратность), однако результат осмотра характеризует либо часть субъекта, либо сопутствующие реалии, что предполагает отсутствие моносубъектности и наличие бенефициентности, что все-таки сближает эту видовую пару с глаголами второй группы.

Таким образом, можно говорить о двух типах зрительного автовосприятия, отражаемых в глагольной лексике: первый тип представляет собой моносубъектность, так как в центре внимания воспринимающего субъекта в воспринимаемом событии находится он сам; второй тип реализует бенефициентное отношение, при котором воспринимаемое событие оценивается либо как полезное, либо как вредное для субъекта восприятия.

Развитие значения в этих двух группах идет в разных направлениях. В глаголах первой группы редуцируется психический компонент значения с изменением диатезы и референтности: *Город гляделся в озеро* означает 'Город отражался в озере' с имплицитным и неактивным субъектом восприятия, нетождественным объекту, а в высказывании *Окна домов гляделись друг в друга* вообще утрачивается позиция наблюдателя, и оно приобретает значение пространственного соположения. Глаголы же второй группы и их производные способны, утрачивая значение зрительного восприятия, приобретать значение общего восприятия с акцентированием бенефициентности.

### ***Библиографический список***

1. Ким И.Е. Высказывание с модус-диктумной кореферентностью // Системный анализ значимых единиц языка: смысловые типы предложений: сб. науч. ст. / Краснояр. гос. ун-т. Красноярск, 1994. Ч. 2. С. 32–41.
2. Леонтьев А.П. Моносубъектные полипредикатные конструкции современного русского языка: Сопоставительное описание структур с нулевым подлежащим и с дубль-подлежащим: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Новосибир. ун-т. Новосибирск, 1982. 26 с.
3. Леонтьев А.П. Омонимия моносубъектных и разносубъектных фраз и приемы ее снятия // Строение и функционирование синтаксических единиц. Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1983. С. 77–92.
4. Храковский В.С. Залог и рефлексив // Проблемы теории грамматического залога. Л.: Наука, 1978. С. 50–60.
5. Храковский В.С. Диатеза и референтность: (К вопросу о соотношении активных, пассивных и реципрокных конструкций) // Залоговые конструкции в разноструктурных языках. Л.: Наука, 1981. С. 5–39.
6. Черемисина М.И. Моносубъектная конструкция: понятие и типология // Полипредикативные конструкции и их морфологическая база. Новосибирск: Наука, 1980. С. 6–33.

## ФРАГМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА ОХОТНИКОВ И РЫБАКОВ ПРИЕНИСЕЙСКОЙ СИБИРИ (ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

*Языковая картина мира, подъязыки, этнолингвистическое описание, языковое сознание.*

Сфера так называемых «своеязычных» терминологий (лексика промыслов и производств, локализованных на определенной территории) [Коготкова, 1982, с. 67] давно вызывает особый лингвистический интерес. Так, промысловая лексика уже являлась объектом исследования лингвистов. В частности, исследователи обращали внимание на проблемы формирования научной терминологии на материале научных названий рыб [Герд, 1968], промысловой терминологии в старорусском языке на материале рыболовецкой лексики Белозерья [Андреева, 1985], специальной лексики северных районов Тюменской области, в которую, кроме лексики ямщины и связанного с ней санно-тележного и шорного промысла, вошла и лексика охоты и лодочного промысла [Кошкарева, 1995]. Кроме того, был проведен ретроспективный анализ лексики рыбного промысла Северного Приангарья [Петроченко, 1993], исследована лексика охоты в говорах старообрядцев Забайкалья с точки зрения ее происхождения [Матанцева, 1999]. Однако описание профессионального языка охотников и рыбаков как языка, отражающего фрагмент картины мира, до сих пор не было предпринято.

На сегодняшний день понятие «языковая картина мира» является популярным объектом изучения среди специалистов разных дисциплин и уровней. Непосредственным предметом исследования являются как национальная картина мира в целом, так и отдельные ее составляющие – концепты, лексические группы и т. п.

Исследования языкового сознания представителей разных социальных, гендерных, в том числе профессиональных, групп также относятся к актуальным задачам современной русистики. В связи с этим анализ фрагмента языковой картины мира представителей различных отраслей, ремесел, промыслов представляет определенную научную ценность, поскольку именно участие языкового сознания (коллективного и индивидуального) является тем значимым фактором, без учета которого невозможно рассматривать особенности семантического членения действительности конкретным языком.

Объектом изучения в настоящем исследовании являются специальные наименования промысловых животных и рыб, а также образы и понятия, закрепленные в их внутренних формах. Мы исходим из того, что мотивологический уровень исследования является необходимым для анализа специфики языка для специальных целей, так как природа мотивированного слова непосредственным образом связана с языковым сознанием его носителей и «образ языковой действительности, созданный средствами того или иного языка, зависит от тех приз-

наков, по которым члены данного коллектива классифицируют и именуют объекты внеязыкового мира» [Гак, 1977, с. 14].

Поскольку основным занятием русских поселенцев на этапе заселения Сибири были охота и рыболовство, в подъязыке охотников и рыбаков Приенисейской Сибири сохранился богатый пласт лексики, отражающий данные виды деятельности. Мотивированные наименования промысловых животных и рыб имеют связь с предметно-познавательной деятельностью русских поселенцев, среди которых были коми. В сибирских официальных документах их этническая принадлежность не отмечалась, но в составе многочисленных ижемцев, сысоличей, вымичей, лузян был значительный пласт коми-зырянских и коми-пермяцких переселенцев-промысловиков, причисленных к русским. Это явилось одной из причин проникновения в промысловую лексику Приенисейской Сибири коми-заимствований: *пыжик* – ‘молодой безрогий олень’; *чир* – ‘рыба семейства сиговых’; *кулема* – ‘ловушка из бревен на медведя’; *гимга* – ‘рыболовный снаряд, сплетенный из тонких корней деревьев’ и многие другие. Кроме того, в лексике охотников и рыбаков отразились следы взаимоотношений русских с носителями местных языков различных этнических групп: тюркоязычных, самодийских, финно-угорских и др., что также способствовало проникновению многочисленных прибалтийско-финских заимствований: *хариус* – ‘рыба семейства лососевых’, *сорога* – ‘рыба плотва’, *макса* – ‘печень рыбы’ и др.; тюркских: *яман* – ‘дикий козел’, *нельма* – ‘рыба семейства лососевых’, *омуль* – ‘рыба семейства сиговых’ и др.; эвенкийских: *каякан* – ‘двухгодовалая дикая коза’, *наргучан* – ‘двухгодовалый теленок лося’ и многих других.

Таким образом, специальные наименования охотников и рыбаков отражают и этнографические особенности профессиональной группы, которую составляли выходцы из центральных и северных уездов Поморья и европейской части России.

Представим мотивационную интерпретацию тематических групп «Наименования промысловых животных», «Наименования промысловых рыб» в составе лексики охотников и рыбаков Приенисейской Сибири:

- животное – цвет или особенности окраски: *черноручка* ‘белка с черными передними лапами, от которых тянутся черные полосы до хвоста’, *белодушка* ‘рыжая лиса, имеющая белый мех на груди’, *сиводушка* ‘желтая лиса с белым мехом на груди и животе’, *крестоватик* ‘рыжая лиса с темными полосами на плечах и спине; белый песец, сохранивший темные полосы на спине’, *синюха* ‘белка со светлым сине-серым мехом на спине’, *синяк* ‘песец, сохранивший синюю полосу вдоль спины’, *чернобурка* ‘черно-бурая лиса’;
- животное – социальный статус или социальная функция человека: *князёк* ‘белка, отдаваемая князькам – родовой знати аборигенного населения Сибири’; ‘злой медведь’, *пестун* ‘годовалый медведь, оставленный медведицей для ухода за новорожденными медвежатами’, *ясак* ‘шкурка белки высшего качества, отдаваемая в казну’;
- животное – конкретное действие: *летяга* / *полетуха* ‘вид белки с перепонкой между задними и передними лапами для лучшей полетности’, *шатун* ‘медведь, не залегший вовремя в спячку и бродящий по лесу’, *копанец* ‘щенок песца, которого охотники выкапывают из норы’;
- животное – биофакт (растение): *овсянка* ‘лиса, имеющая мех цвета спелого овса’;
- животное – половой признак животного (человека): *матка* ‘крупное животное-самка’, *бык* ‘крупное животное-самец’, *кобель* ‘медведь-самец’;

- животное – артефакт: *лямошница* 'росомаха со светлой полукруглой полосой (ляжкой) на спине';
- животное – биофакт (явление природы): *огневка* 'лиса с огненно-рыжим мехом', *каменная белка* 'белка, обитающая на правом берегу Енисея – каменном', *ночник* 'соболь, охотящийся только ночью', *дневник* 'соболь, охотящийся только днем';
- животное – физический признак человека или животного: *горболысь* 'серая белка с красной полосой на спине', *выродок* 'животное с нехарактерным для его биологического вида окрасом шерсти';
- животное – биофакт (птица): *гагарка* 'песец весной, начавший линять'.

Мотивационная интерпретация наименований рыб происходит с некоторой дифференциацией семантических направлений и меньшим количественным наполнением каждой из зон:

- рыба – цвет или особенности окраски: *белорыбица* 'рыба с белым цветом мяса';
- рыба – физический признак человека или животного: *рогатка* 'рыба, имеющая нарост в виде рога', *зубатка* 'рыба сем. корюшковых';
- рыба – биофакт (объект или явление природы): *пескозоб* 'рыба пескарь, роющая песок, употребляемая для наживки';
- рыба – биофакт (растение или его части): *травянка* 'небольшая щука, которая прячется в траве', *шип* 'вид осетра и стерляди с характерными шипами на спине', *костерь* 'молодой осетр с острыми костевидными пластинами вдоль туловища';
- рыба – физическое свойство или качество: *животь* 'рыба пескарь, прикрепляемая в качестве наживки живьем', *осётр* 'ценная остротелая рыба без костного скелета';
- рыба – физическое действие: *вьюн* 'личинка миноги, отличающаяся высокой подвижностью'.

Несмотря на то что было проанализировано небольшое количество лексических единиц, анализ показал, что мотивация отдельных тематических групп подчиняется определенной закономерности, в направлениях, которые связывают наименования с определенной семантической сферой. Количественный анализ показал неоднородность распределения наименований по семантическим зонам. Наибольшее число наименований связано с названием цвета и особенностями окраски, физическими признаками человека, а также его конкретной деятельностью, что в очередной раз указывает на антропометричность восприятия человеком окружающего мира.

Кроме того, в исследуемых тематических группах подъязыка сибирских охотников и рыбаков есть наименования, в мотивировочных признаках которых закреплены реалии, образы или признаки, отсутствующие в культурном пространстве иного языкового коллектива. Это наименования животных, связанных с элементами:

- духовной культуры: *петровка* 'белка, не имеющая торгового значения из-за чернеющей мездры около дня св. Петра';
- исторических реалий: *ясак* 'лучшая по качеству шкурки белка, отдаваемая в качестве ясака', *князёк* 'белка, отдаваемая князькам – родовой знати аборигенного населения'; 'злой малорослый медведь';
- георасположения: *подволошная белка* 'белка, пойманная на левом берегу р. Енисей – *навалошном*', *каменная белка* 'белка с правого берега р. Енисей – *каменного*'.

Таким образом, в языковом сознании данного профессионального коллектива отразились представления, связанные с религией, общественной жизнью, географией промысла, различными природными явлениями и т. д. Проанализированный фрагмент профессиональной языковой картины мира охотников и рыбаков Приенисейской Сибири представляет собой часть образа мира, мира знания, в центре которого находится человек в неразрывной связи с природой и социумом.

### **Библиографический список**

1. Адилова А.Д. Принципы мотивологического исследования и его аспекты: дис. ... канд. филол. наук. Томск: ТГУ, 1996. 257 с.
2. Андреева Е.П. Формирование промысловой терминологии в старорусском языке (рыболовецкая лексика Белозерья XV – XVII вв.): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1985. 16 с.
3. Герд А.С. Проблемы формирования научной терминологии. Л., 1968. 263 с.
4. Арутюнова Н.Д. Языковая метафора (синтаксис и лексика) // Лингвистика и поэтика. М., 1979. С. 35–72.
5. Гак В.Г. К типологии лингвистических номинаций // Языковая номинация. Общие вопросы. М.: Наука, 1977. 293 с.
6. Коготкова Т.С. О своеязычных терминах // Русская речь. 1982. № 3. С. 66–69.
7. Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании и языке. М.: Наука, 1990. 106 с.
8. Кошкарёва А.М. Материалы для областного словаря (специальная лексика северных районов тюменской области). Нижневартовск: НГПУ, 1995. 153 с.
9. Кубрякова Е.С., Серебренников Б.А., Постовалова В.И. Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. М.: Наука, 1988. 216 с.
10. Матанцева М.Б. Историко-этимологический анализ лексики охотничьего промысла в говорах старообрядцев (семейских) Забайкалья // История языка. Новосибирск, 1999, с. 104–119.
11. Петроченко В.И. Лексика рыбного промысла в русских говорах Северного Приангарья (опыт ретроспективного анализа): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 1992. 18 с.
12. Постовалова В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека // Роль человеческого фактора в языке. М.: Наука, 1988. С. 12–60.
13. Резанова З.И. Языковая картина мира // Картина мира: лингвистика. Томск: ТГУ, 2006. С. 3–7.
14. Серебренников Б.А. О материалистическом подходе к явлениям языка. М.: Наука, 1983. 319 с.
15. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка Т. 1. М.: Наука, 1986.
16. Ядринцев Н.М. Культурное и промышленное состояние Сибири. Спб.: тип. Суворина, 1884. 32 с.
17. Якубайлик Г.А. Названия шкур молодых животных в сибирских памятниках XVIII в. // Русская историческая лексикология XVI–XVIII вв. Красноярск: КГПИ, 1983.



## СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ОТНОШЕНИЕ К АГЕНТАМ ЮРИДИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

*Юридический дискурс, модельная личность, стереотип, лингвокультурный типаж, шутка.*

Любая институциональная культура формирует идеальный образ, моделирующий поведение того или иного участника дискурса, вводя его в рамки строго установленных предписаний и ожиданий. Эти образы формируются на основе институциональных норм и социокультурных представлений о должном. Так, например, действия модельной личности американского судьи определяются, в частности, кодексом профессионального поведения судей федеральных судов общей юрисдикции и специализированных федеральных судов, согласно некоторым положениям которого: «A judge should be faithful to and maintain professional competence in the law, and should not be swayed by partisan interests, public clamor, or fear of criticism» («Судья не должен быть подвержен влиянию участников спора, общественному давлению или боязни критики»). «A judge should be patient, dignified, respectful, and courteous to litigants, jurors, witnesses, lawyers, and others with whom the judge deals in an official capacity...» («Судья должен быть сдержан, терпелив, держаться с достоинством, проявлять уважение к спорящим сторонам, членам коллегии присяжных, адвокатам и всем иным лицам, участвующим в разбирательстве...»). Данные нормы моделируют идеальное поведение личности в институциональном дискурсе, являясь своего рода эталоном, на который ориентируются участники дискурса.

Сопоставление модального, обусловленного институциональными нормами и ценностями, и реального поведения агентов юридического дискурса в той или иной культуре часто ведет к созданию отрицательных, амбивалентных или асимметричных («не совсем положительных» или «не совсем отрицательных») социокультурных стереотипных образов, которые являются своего рода отражением представителей закона в зеркале различного рода текстов культуры. Построенные на антитетической игре, контрастности должного и реального, такого рода образы-стереотипы, упрощенные репрезентации агентов юридического дискурса, предстают в устно-речевых жанрах городского фольклора, пейоративных словниках, карикатурах и комиксах. Их более сложная репрезентация реализуется в ряде кинотекстов и произведений художественной литературы, непосредственно отражающих опыт взаимодействия клиентов и агентов юридического дискурса. В рамках определенной лингвокультуры определенного исторического периода они воплощают в себе важную информацию о реалиях институционального мира. Вместе с тем модальные и реальные образы необязательно не совпадают. Степень соответствия эталону определяется шкалой распределения «наград и наказаний (санкций)», пронизывающего все человеческое общество, распространяясь за пределы юридического дискурса в сферы образования, спорта, политики и т. д. [Фуллер, 2007, с. 43].

Более того, модельные личности при их персонификации нагружаются уникальными характеристиками, в случае ценностной значимости которых, проис-

ходит создание лингвокультурных типажей, выходящих за пределы институционального мира и принадлежащих культуре в целом. Теория лингвокультурных типажей, предложенная В.И. Карасиком в книге «Языковые ключи» [Карасик, 2007], представляет собой развитие теории языковой личности в рамках лингвокультурологии. Важнейшие смысловые дистинкции понятия «лингвокультурный типаж» состоят в типизируемости определенной личности, значимости этой личности для культуры, наличии ценностной составляющей в концепте, фиксирующей такую личность, возможности ее как фактического, так и фикционального существования. Лингвокультурный типаж представляет собой определенную модельную личность с набором уникальных характеристик, свойственных данной культуре, т. е. это «символ культуры внутри культуры». С изменениями ценностных ориентиров в социуме модельная личность может переоцениваться в глазах общества и переходить в разряд исторических лингвокультурных типажей (например, типаж сотрудника ЧК). Это связано с идеологичностью типажа. Интерес вызывает смена имиджа агентов юридического дискурса при сохранении их функции (*Bow Street Runners (1749–1829) – Peelers (1829) – Metropolitan Police*). К ярким примерам институциональных типажей, ставших достоянием культуры в целом, относятся реальные и вымышленные личности, например, специалисты в сфере специальных разведывательных операций (Штирлиц), сыскающей деятельности (комиссар Мегрэ (*commissaire Maigret*), участковый Анискин) и т. п. Но в отличие от модельной личности, которая выступает как эталон поведения, в коммуникативном массовом сознании типаж может иметь как положительные, так и отрицательные характеристики, подобно положительным, отрицательным и неоднозначным героям драматургических сюжетов. Стереотип же представляет собой упрощенную модель. Можно говорить о стереотипном образе английского судьи, адвоката, следователя в конкретной культуре. Согласно когнитивно-аксиологической модели концепта, стереотипные образы вмещают в себя только акцентированные, наиболее актуальные ценностные, образные и понятийные характеристики личности, культивируемые или порицаемые в обществе. Так, судьи в Англии представляют особую однородную профессиональную касту, равную по социальному уровню богатой буржуазии и сравнимую с аристократией, в большинстве своем прошедшую в ходе подготовки через шаблон *Inns of Court*. Отсюда выделяются такие стереотипные качества, как вкус к порядку, привязанность к формальностям и консерватизм, правовая практика, естественным образом ведущая к предпочтению традиции и установленного порядка новациям. Привязанность к традиции, консерватизм выражены и в языке права, который изобилует традиционными церемониальными формулами, архаизмами, латинизмами и французскими заимствованиями, сложными синтаксическими оборотами, профессиональными жаргонизмами и т. п. Благодаря своему языку *common law* для не-юриста по сей день остается *terra incognita*. Право стран континентальной Европы более прозрачное и доступное. Отсюда так много английских шуток-пародий, высмеивающих язык юристов, и непопулярность данной темы в юморе стран романо-германского права. Сказанное вовсе не означает, что английский судья не может быть новатором или не может изъясняться понятным для большинства англичан языком. Это лишь его стереотипный образ, черты которого актуализированы в культуре. Часто образы-стереотипы «балансируют» между негативными и положительными коннотациями. «The attributes necessary to the making of a thoroughly efficient policeman are that he must

be active, industrious, punctual, sober, intelligent, faithful, obedient, courageous, forbearing and incorruptible. He must have an iron constitution, no small power of endurance, the facility of going without his natural rest at stated periods... Can we expect all these virtues, cut and dried, for three and twenty shillings a week?» (Daily Telegraph, 1865) [Rivlin, 2000, с. 68]. («Хорошо обученный полицейский должен быть активным, не ленивым, пунктуальным, трезвым, умным, внушающим доверие, отважным, исполнительным и неподкупным. Он должен быть крепкого телосложения, выносливым, способным неустанно нести свою службу, не испытывая естественной потребности в отдыхе в течение определенного времени... Можно ли ожидать проявления всех этих добродетельных качеств всего за три фунта и двадцать шиллингов в неделю?»)

Наиболее ярко институциональные образы-стереотипы проявляют себя в жанре шутки. Сама композиция шутки предполагает карнавализацию ценности или смещения высмеиваемого качества в сторону его интенсификации или минимизации. Так, независимость судьи получает следующую интерпретацию. Идет судебный процесс. Входят три судьи. Центральный (Ц) спрашивает у Правого (П): «Сколько дал истец?». П: «Сто тысяч». Ц спрашивает у Левого (Л): «Сколько дал ответчик?». Л: «Сто двадцать тысяч». Подумав, Ц говорит: «Отдайте ответчику двадцать тысяч, и будем судить по закону!» Данная шутка основана на стереотипном мнении, выражаемом в высказываниях типа «Юристы говорят, что уповать только на закон, даже если ты бесспорно прав, нельзя», «Зачастую судьи оценивают кошельки спорящих сторон, и успех дела зависит от связей юриста, от его умения оценить ситуацию», «Быть судьей не только почетно, но и сытно». Отличительной особенностью образов представителей закона как в русской, так и английской культурах являются отрицательные оценочные коннотации. Различные опросы общественного мнения подтверждают негативное восприятие юристов. Более того, этот негатив постоянно прогрессирует. Интерес вызывает статья М. Галантера [Galanter, 1994], в которой описаны четыре категории представителей адвокатской профессии по критерию нарушения тех или иных норм юридической этики. Так, автор выделяет адвокатов, искажающих логику, адвокатов, сеющих вражду, адвокатов, обманывающих доверие, и, наконец, адвокатов как хищников по части гонораров. Эти группы можно продолжить, выделяя те или иные нарушения юридической этики. Однако достаточно сложно делать объективные выводы из опросов общественного мнения. Выражая негативное отношение к юристам в целом, люди могут давать достойную характеристику юристу, услугами которого они постоянно пользуются.

В основе шутки лежит образ, которому приписывается некоторая смысловая характеристика. Так, образам представителей закона приписываются корысть, нечестность, многословность, чрезмерная осторожность, ловкость. При этом смысловая характеристика является не личностным смыслом, а культурным стереотипом и определяет отношение представителей данной лингвокультуры к выделенному образу. В силу своих композиционных характеристик и стилистических средств шутка является идеальным средством отражения, создания и навязывания стереотипа. Герой шутки как *объект* смехового *наблюдения* не наделен детально разработанным образом и обычно выступает носителем немногочисленных, но актуальных и потому акцентированных, шаржированных характеристических черт характера, образа мышления или поведения. Выбор этих качеств не произволен, а обусловлен эталонами институциональной культуры. Анализ еди-

ниц данного жанра позволяет выделить наиболее важные, акцентированные негативные черты, приписываемые образу того или иного агента юридического дискурса в рассматриваемой культуре. При этом акцентированное качество, элементы образа того или иного агента юридического дискурса, отражаемые в шутках, носят преимущественно обобщающий тенденциозный характер, перенося отдельные черты на всех ее представителей. В силу этого правдивость такого образа относительна. Для шутки это не важно. Ее основная жанровая функция заключается в пародировании, шутливой имитации реалий институциональной культуры. Подкрепляемый смеховой реакцией образ становится эмоционально окрашенным и часто воспроизводимым, что влияет на степень его устойчивости. При этом шуткой, с одной стороны, культивируется эффект отчуждения, отстранения персонажа в его курьезности, мы ему не сопереживаем. Эффект отчуждения способствует актуализации противопоставления *клиент – агент* в институциональной реальности по принципу *свои – чужие*. С другой стороны, функция шуток как юмористических единиц состоит в нейтрализации социальных противоречий и векторов враждебности по отношению, в данном случае, к закону и его представителям. Юмор – мягкая форма критики, своеобразный громоотвод враждебности. В широком контексте социальных функций юмора шутки выполняют функцию своего рода социального контроля над возможными проявлениями конфликтов, являясь социально одобряемым способом их символического выражения.

Композиция шутки предельно проста [Crystal, 1995, p. 404]. Обязательным элементом является *зачин*, или интродукция (Opening formula), которая вводит реципиента в план содержания, сообщает тему, интригу, создает известное напряжение ожидания. Ряд устно-речевых фольклорных жанров характеризуется наличием фабулы, повествовательного компонента (Recitation), который может быть всего лишь одним предложением (a one-liner) или же небольшим текстом (shaggy-dog story). *Развязка* шутки, независимо от продолжительности целого текста, всегда должна быть краткой, неожиданной, часто парадоксальной. Ключевую роль в шутке, таким образом, играет диалог или небольшой текст (shaggy-dog story), характеризующийся лаконичностью и точностью словесного выражения и совмещающий в себе завязку и развязку. Весь сюжет шутки отражен в этом тексте. В нем происходят карнавализация ценностей и укрупнение деталей на фоне неразработанности характеров, сжатых характеристик и описаний, фрагментарности сюжета. Дискурсивно этот компонент может предваряться *коммуникативной инициативой* (Speaker floor taking). Например, *Hey, listen to this; Can I tell my Kerryman story now?; I've got a really awful one*. Такого рода подготовительные высказывания совсем не обязательны, однако они погружают шутку в определенный ситуативный контекст, делают ее уместной и потому часто встречаются в устном исполнении данного жанра. Во время повествования возможна *интеракция* (Interaction), выражаемая неформально в откликах, yeah-комментариях (I don't think I'm going to like this) или формально являющаяся структурной частью шутки и провоцирующая определенную ответную реакцию. *Оценка* (Evaluation) представляет собой вербальную (that's ancient, got any more like that?; That's disgusting) или невербальную реакцию либо и ту и другую одновременно, отсутствие которых символизирует неуместность или провал шутки. В нижеприведенных примерах все компоненты, кроме завязки и развязки, являются вариативными.

Содержательную основу шутки составляет высказывание, в котором выделяются два содержательных плана, две логики развития мысли. Между данными содержательными планами должно быть неустранимое противоречие. Осознание этого противоречия предполагает смеховую реакцию адресата. Такая реакция возможна только в том случае, если природа этого противоречия связана с актуальными для говорящих вещами. Формула юмористического высказывания может быть представлена в следующем виде суждение С1 – ценностное утверждение Ц1 – возможная стандартная реакция на это утверждение СтР – контекстное рассогласование этого утверждения с действительностью КР – ценностное утверждение Ц2 – подразумеваемый вывод в суждении С2 – нестандартная реакция на исходное ценностное утверждение НстР – смеховая реакция. Ценностное утверждение Ц1 подвергается юмористической критике. Например, в суждении С1 постулируется смелость того или иного человека, контекст же свидетельствует об обратном, подразумеваемый вывод в суждении С2 является неожиданным разрешением этого противоречия и вызывает разрядку в виде смеха. Следовательно, для того чтобы подобрать ключ к шутке, необходимо определить, какое ценностное суждение в этой шутке опровергается и какими дискурсивными приемами это достигается. Рассмотрим дискурсивные приемы контрадикции двух ценностных установок на конкретных примерах. 1. At the height of a political corruption trial, the prosecuting attorney attacked a witness. «Isn't it true» – he bellowed – «that you accepted \$5000 to compromise this case?» The witness stared out the window, as though he hadn't heard the question. «Isn't it true that you accepted \$ 5000 to compromise this case?» – the lawyer repeated. The witness still did not respond. Finally, the judge leaned over and said, «Sir, please answer the question». «Oh,» the startled witness said, «I thought he was talking to you!» Данная шутка основана на игре референции: свидетель, убежденный в своей порядочности, игнорирует вопрос адвоката, считая, что подобный вопрос скорее может быть адресован судье. Таким образом, в данной шутке ставится под сомнение неподкупность судьи. 2. A junior partner in a law firm was sent to a far away country to represent a long-term client accused of robbery. After days of trial, the case was won, the client acquitted and released. Excited about his success, the attorney wired the firm, «Justice prevailed». The senior partner replied in haste, «Appeal immediately». В данном примере Ц2, заключенная в неожиданной реакции на «Справедливость восторжествовала», говорит о том, что справедливость и выигрыш дела в суде – вещи не одного порядка и часто несовместимые. 3. Man goes to lawyer for help. Man: «What is your least expensive fee?» Lawyer: «\$ 50 for three questions». Man: «That's pretty expensive isn't it?» Lawyer: «Yes. So what's your third question?» Данная шутка основана на нарушении прагматических правил диалога: заданные клиентом вопросы относятся к организации деятельности адвоката, однако последний рассматривает ответы на них как юридическую консультацию.

Отличительной особенностью многих русских шуток, относящихся к представителям закона, является то, что ценности, описываемые в них, «не перевернуты», они констатируют поведение, признаваемое «нормальным», отражающее реальное положение дел. Довольно популярной темой, например, в российском кинематографе является сострадание невинному человеку, сломленному правовой машиной. Справедливо утверждение о том, что государство давно монополизировало право на законное насилие. Отсюда *закон* как концепт скорее связан с

внутренним миром человека, чем с социальным поведением. В шутках такого рода реалии институционального мира не подаются в провокативно-пародийном ракурсе. Как только это происходит, шутка становится предсказуемой и не содержит эффект неожиданной развязки, неожиданного конца, что делает ее несмешной или не очень смешной, или грустной. В последнем случае юмор выполняет функцию иронии. Все зависит от отношения к описываемым реалиям. Судить о контрадикции или согласованности двух ценностных утверждений в шутке могут лишь представители культуры. Например, клиент: «Господин адвокат, я хочу узнать, имею ли я право...» Адвокат (не отрываясь от бумаг): «Имеете». Клиент: «Да Вы выслушайте, я хочу выяснить – имею ли я право...» Адвокат (все так же, не поднимая головы): «Имеете». Клиент (возмущенно): «Выслушайте же меня, наконец. Мне надо знать, могу ли я...» Адвокат (так и не подняв головы и не дослушав): «Не можете». В данном примере постулируется мнение, что в России от провозглашения принципов права до их реализации – дистанция огромного размера.

Шутка отличается ограниченной свободой понимания, так как она ориентирована на однозначную интерпретацию. Статичный точечный образ героев шуток представляет собой, однако, лишь частный случай развернутых динамических образов. Это связано с тем, что за текстом стоит меняющийся мир событий, ситуаций, идей, чувств, побуждений, ценностей, существующий вне и до текста. Вместе с тем шутка является идеальным средством выражения образа-стереотипа, отражающего социальное отношение к агентам юридического дискурса и позволяющего обнаружить отклонения от эталона – модельной личности институциональной культуры.

### ***Библиографический список***

1. Карасик В.И. Языковые ключи. Волгоград: Парадигма, 2007. 520 с.
2. Фуллер Лон Л. Мораль права / пер. с англ. Т. Даниловой; под ред. А. Куряева. М.: ИРИСЭН, 2007. 308 с. (Сер. «Право»).
3. Crystal D. The Cambridge Encyclopaedia of the English Language. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. 489 p.
4. Galanter M. Predators and Parasites: Lawyer – Bashing and Civil Justice.
5. Georgia Law Review. 1994. Vol. 28. P. 633–681.
6. Rivlin G. Understanding the Law. Oxford University Press Inc., New York, 2004. 346 p.

## О ТИПАХ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

*Лингвистическая модель, простое предложение, трансформационная модель, дистрибутивная модель, непосредственно составляющие.*

Модель любого языкового явления представляет собой формальный конструкт, характер которого определяется его назначением. Предложение как многомерная двухплановая единица в смысле своей принадлежности языку как системе и речи, актуализации этой системы определяется следующими показателями: структура (схема, построенная по заданному в данной системе алгоритму), смысловое наполнение (информативная и прагматическая составляющие содержания), интенциональность (коммуникативная цель). Поэтому моделирование этой единицы может касаться: а) синтаксической структуры (подлежащее – сказуемое – дополнение); б) типов связи в рамках оставляющих предложения словосочетаний (определение – определяемое слово); в) логико-грамматического членения (тема – рема); г) коммуникативно-прагматической составляющей (говорящий – информация – слушающий); д) семантической конфигурации (действие – объект) [Богданов, 1977; Почепцов, 1973]. С позиции структурной организации предложение можно определить как синтаксическую конструкцию, «в основе которой лежит отвлеченная структурная схема (минимальный образец построения)» [Иртеньева, 1975, с. 29]. Данная структурная схема, как правило, имеет два ветвления: левое (регрессивное) и правое (прогрессивное). Левое ветвление ограничено в распространении в силу ограничения возможностей регрессивного расширения в сознании. Содержание левостороннего расширения глагольного компонента выполняет функцию предваряющего характера, тематического восполнения, составляя основу для присоединения рематического компонента. Правое ветвление может быть распространено до пределов, требуемых коммуникативной ситуацией [Ингве, 1965, с. 126–138]. Синтаксическая структура предложения, по сути, является автономной и представляет собой определенную типовую модель, которая находит отображение в том или ином языке. Данные модели составляют основу формирования языковой системы.

Синтаксические модели простого предложения являются способами выражения типовых референтных ситуаций и коммуникативных установок. Система моделей предложения схематически отображает направление познавательной деятельности индивида «от объекта к признаку» и «от данного к новому» (от темы к реме). Человек является «конструктором» данной модели, поскольку при помощи данной модели выражает свое видение мира как его главное действующее лицо [Золотова, 2001, с. 276], а также представляет устоявшиеся социальные конвенции как член языкового общества. Модель предложения является схемой, представляющей собой «более или менее близкую аппроксимацию данных конкретной действительности» [Ревзин, 1967, с. 8]. К наиболее известным и широко распространенным моделям относятся модель членов предложения, трансформационная модель Н. Хомского, модель непосредственно составляющих и дистрибутивная модель Ч. Фриза. Специфика каждого из них выявляется в их назначении и определяется экспланаторным потенциалом.

Модель членов предложения выделяет составляющие предложения: главные члены – подлежащие и сказуемое, второстепенные члены – дополнение, определение и обстоятельство, и позволяет произвести морфологический анализ составляющих. Эта модель представляет предложение не в виде иерархии его элементов, а в виде линейной последовательности готового продукта как результата осмысления и вербализации наблюдаемого.

Основные недостатки в аналитическом использовании данной модели заключаются в отсутствии четких критериев разграничения «главных» и «второстепенных членов предложения» [Апресян, 1966, с. 39], а также в уяснении существа синкретических образований типа сложного дополнения *I saw her enter the room* [Бархударов, 1966].

Несколько иная модель представлена в концепции Ч. Фриза. При помощи субститутивно-дистрибутивного анализа Ч. Фриз вычленяет единицы в обозначенных позициях с общим количеством позиций – четыре. В соответствии с этим им выделяется четыре класса полнозначных лексических единиц, способных замещать позиции подлежащего, сказуемого, определения и обстоятельства. Те единицы лексического уровня языка, которые не вписываются в обозначенные позиции, формируются в группы, выполняющие служебные функции в построении предложения [Fries, 1952; Атаян, 1968].

Данная модель также представляет предложение как линейную последовательность слов определенных классов, обладающих определенными морфологическими категориями, проявляющимися в некоторых формах. Ее недостатком является невозможность устанавливать наличие синтаксических связей слов в предложении [Бархударов, 1966], хотя, вероятно, это и не входило в задачи автора модели. Еще один недостаток состоит в том, что она не дает оснований для разграничения распространенных (осложненных сочетаний типа *German nouns and pronouns* и *Old ladies and children*). При этом языковая компетенция даже не ученого лингвиста, а простого носителя языка делает очевидным тот факт, что в первом случае прилагательное относится к обоим существительным (*German nouns and pronouns*), а во втором – прилагательное определяет первое существительное: могут быть *old ladies*, но не могут быть *old children*.

Дальнейшая работа в плане моделирования предложения строилась с исходных позиций его порождения в направлении от заданной структуры к ее алгоритму. Это была модель непосредственно составляющих (НС), разработанная Л. Блумфильдом, Р. Уэллсом, З. Харрисом, она рассматривает предложение с позиции иерархии уровневых членения, на вершине которого расположено сказуемое, если оно не подчинено подлежащему, либо группа подлежащего и сказуемого, если сказуемое подчинено подлежащему и одновременно подчиняет его [Апресян, 1966]. При этом на каждом этапе вычленение НС основывается на принципе бинарности. Основным положением метода НС является отношение подчинения как главного отношения в синтаксической структуре предложения. Предложение *The young man ate a green apple there* представляет следующую поэтапность разбиения на НС:

The young man | ate a green apple there.

The || young man | ate a green apple || there.

The || young ||| man | ate ||| a green apple || there.

The || young ||| man | ate ||| a |||| green apple || there.

The || young ||| man | ate ||| a |||| green ||||| apple || there.



Эта модель может быть представлена также в виде деривационной схемы, где предложение членится с позиции определенной последовательности включения компонентов в структуру предложения. Соотнесенность составляющих в конструкции с лексико-грамматическими классами, а не с членами предложения в определенной мере идентично модели Ч. Фриза. Однако в данной модели значимыми являются синтаксические связи, что позволяет отнести данную модель к более высокому уровню схематизации. Модель непосредственно составляющих позволяет определить различие в структуре сочетаний: *German* | *nouns and pronouns*, но *old ladies* | *and children*, что говорит о ее более высоком экспланаторном потенциале по сравнению с двумя ранее рассмотренными. Тем не менее существует ряд случаев, когда и эта модель не может отразить различие внешне идентичных, но структурно различных предложений, например, таких как *Kate is hard to understand* и *Kate is eager to understand*, раскладывающихся на однородные составляющие. Данный пример позволяет говорить о том, что модель НС, представляя структуру каждого предложения в отдельности, не дает возможности сопоставить ее с другими типами структурного строения предложений. Анализ по НС не показывает различий в синтаксической структуре предложения, явных на интуитивном уровне, не выявляет связи между утвердительными и отрицательными, утвердительными и вопросительными, активными и пассивными конструкциями. Возникают сложности при анализе экзоцентрических конструкций и конструкций с аппозитивными элементами типа *sir Henry*. Если анализу по НС подвергается сложное предложение, впоследствии сложно разобрать дерево или скобочную запись. Следовательно, модель НС адекватна для анализа простого предложения [Апресян, 1966].

Трансформационный метод, разработанный Н. Хомским и З. Харрисом, предполагает рассмотрение отношений между схемами строения различных предложений, при этом сама структура предложения изображается в виде «дерева» с «деривационной историей», т. е. положением, которое данная структура занимает в ряде других структур языка [Chomsky, 1965; Fries, 1952]. Основная идея трансформационного метода заключается в том, что вся система языка состоит из ряда подсистем, одна из них является ядерной конструкцией, структура которой уже не может вычлениваться из более элементарных, и исходных конструкций, трансформов, структура которых выводится при помощи определенных правил трансформаций из структур ядерных конструкций.

Сочетание тех или иных ядерных конструкций и их трансформаций позволяет образовывать структуры различных типов предложений [Лурия, 1979, с. 156–157]. Указанное выше предложение *The young man ate a green apple there* может быть получено при помощи следующих трансформаций:

The man ate an apple there. The man was young. The apple was green.

→ The man who was young ate an apple which was green there.

→ The young man ate a green apple there.

t     N   V       t         N     D	}	→ t     A       N   V       t         A         N     D
t     N   was     A		
t     N   was     A		

Однако этот анализ не отражает различия примеров *Kate is hard to understand* и *Kate is eager to understand*, поскольку они обладают идентичной структурой. Но это позволяет сделать трансформационный анализ:

Kate is eager to V. Kate understands X. → Kate is eager to understand (X).

В то же время второй пример имеет абсолютно непохожую конструкцию:  
It is hard. X understands Kate. —> It is hard (for X) to understand Kate.  
—> Kate is hard to understand.

Таким образом, можно сделать заключение о том, что ни одна из рассматриваемых моделей не является достаточной для понимания процессов формирования предложения. На этом основании был выработан подход комплексного анализа предложения, включающий схематизированное представление формально-композиционной организации этой языковой единицы и ее смыслового наполнения [Богданов, 1977; Иванова и др., 1981; Почепцов, 1973]. Основным принципом анализа синтаксических явлений выступает принцип трансформации. Поскольку смысл определяется комплексной совокупностью предикативных выражений (ПВ), то необходимость рассмотрения взаимодействия предикативных структур является оправданной [Turner, Fauconnier, 1995, с. 183–203]. Компонентами смысла ПВ или «семантической структуры» (SemC) являются семантемы предикатных и непредикатных знаков. Непредикатные знаки, обозначая вещь, занимают в ПВ позицию аргумента, характеризующего предикатные знаки. Предикатные знаки, в свою очередь, классифицируются по четырем категориям: действие, состояние, отношение и свойство. Именно транспозиция, обеспечивая «синтаксическое единообразие довольно разнотипных ПВ, влияет на категориальные изменения предложения в зависимости от его функциональной потребности [Богданов, 1977, с. 183].

Все это позволяет заключить, что трансформационная модель представляет структуру предложения не как самодостаточное отдельное синтаксическое образование, а в соответствии со структурами других типов предложений. При этом появляется возможность разграничения внешне схожих, но в плане смыслового порождения имеющих разную деривационную историю, конструкций. Согласно концепции Н. Хомского, трансформационный анализ «сводит вопрос о том, как понимается язык, к вопросу о том, как понимаются ядерные предложения. Поскольку ядерные предложения, лежащие в основе данного высказывания, передают, по видимому, главное в содержании высказывания, такой анализ как будто предоставляет средства для исследования строения связного текста; до сих пор эта задача ставилась за пределами лингвистического анализа» [Chomsky, 1965].

Итак, основной задачей создания любой модели анализа является определение элементарной единицы на каждом уровне [Апресян, 1966]. Последовательные сопоставительные рассмотрения некоторых из известных в структурализме моделей предложения позволили говорить о том, что моделирование развивается не просто по линии усложнения моделей, но в качестве конечных целей имеет раскрытие механизма порождения смысла предложения в совокупности всех его функциональных проявлений.

### *Библиографический список*

1. Атаян Э.Р. Предмет и основы понятия структурного синтаксиса. Ереван: Митк, 1968. 279 с.
2. Апресян Ю.Д. Идеи и методы современной структурной лингвистики. М.: Просвещение, 1966. 300 с.
3. Бархударов Л.С. Структура простого предложения современного английского языка. М.: Высшая школа, 1966. 200 с.

4. Богданов В.В. Семантико-синтаксическая организация предложения. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1977. 203 с.
5. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 368 с.
6. Иванова И.П., Бурлакова В.В, Почепцов Г.Г. Теоретическая грамматика современного английского языка. М.: Высш. школа, 1981. 285 с.
7. Ингве Г. Гипотеза глубины // Новое в зарубежной лингвистике. М.: Прогресс, 1965. № 4. С. 126–138.
8. Иргеньева Н.Ф. Информативное членение предложения // Теоретические проблемы синтаксиса современных индоевропейских языков. Л.: Наука, 1975. С. 29–32.
9. Лурия А.Р. Язык и сознания. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. 320 с.
10. Почепцов Г.Г. Три уровня семантической структуры предложения // Математическая лингвистика. 1973. № 1. С. 66–73.
11. Ревзин И.И. Метод моделирования и типология славянских языков. М.: Наука, 1967. 296 с.
12. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge., Mass., 1965. 251 p.
13. Fries Ch. C. The Structure of English. N.Y., 1952. 304 p.
14. Harris Z. S. Co-occurrence and transformation in linguistic structure // Language. 1957. Vol. 33. № 3. P. 283–340.
15. Turner M., Fauconnier G. Conceptual Integration and Formal Expression // Journal of Metaphor and Symbolic Activity. 1995. Vol. 10. № 3. P. 183–203.

## ДИАЛЕКТИЗМЫ И ТОЛКОВЫЕ СЛОВАРИ ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА

*Диалектизмы, толковый словарь, помета стилистическая, слово областное, регионализмы, национальное языковое сознание, тематические группы.*

Диалектизмы рано осознаются лингвистикой как лексикографическая единица, хотя терминологическое разграничение диалектизмов и диалектной лексики произошло только в 60-е годы XX века. В послевоенный период возрастает интерес к речи народа-победителя, возрождается диалектная лексикография, организуется массовое полевое обследование отдельных регионов, продолжается работа над атласом русских народных говоров и общеславянским лингвистическим атласом. В связи с подготовкой нормативных словарей литературного языка (БАС, МАС) отрабатывается отношение к диалектизмам.

Диалектизмы могут быть фиксированными в словарях литературного языка и внелитературными. Сам факт появления слова в словаре литературного языка значителен. Входят ли закреплённые в толковых словарях диалектизмы в состав литературного языка? Д.Н. Шмелёв писал: «В отличие от диалектизмов, помещаемых в толковых словарях современного литературного языка (и тем самым признаваемых частью литературной лексики) с пометой «областное» (и тем самым признаваемых особыми, стилистически отмеченными элементами этой лексики), диалектные слова, о которых здесь говорится, не представляют в настоящее время каких-либо говоров» [Шмелёв, 1977, с. 272]. Ф.П. Филин пишет: «Между литературной разновидностью просторечия и ненормативными пластами литературного языка (внелитературным просторечием, диалектизмами, жаргонизмами) имеется принципиальное различие: употребление первых в образованном обществе общепринято (в письменной и устной речи), вторые же употребляются в речи только отдельных групп населения (социальных, территориальных) и у отдельных писателей для разных стилистических целей» [Филин, 1981, с. 152].

Вопрос долго дебатировался в литературе, даже «Словарь современного русского литературного языка» [БАС, 1950–1965], 1-й том которого вышел в 1950 году, имеет в заглавии слово «литературного», вышедший же в 1957 году 1-й том толкового словаря в 4-х томах называется «Словарь русского языка» [МАС, 1957–1961]. Перед выпуском этих изданий шла развёрнутая критика словаря под редакцией Д.Н. Ушакова [ТСРЯ, 1935–1940]. «В Малом академическом словаре значительно меньше слов устаревших, областных, жаргонных и других несовременных или нелитературных лексических единиц» [Калинин, 1978, с. 214]. Сама постановка вопроса излишне прямолинейна, она «стирает всякие дифференциальные знаки между разными значениями литературности» [Виноградов, 1980, с. 58].

Помета *обл.* сохраняется в нормативных словарях современного русского литературного языка, но её квалификация меняется. В «Толковом словаре русского языка» под ред. Д.Н. Ушакова она относилась к группе «помет, указывающих на разновидности устной речи (*разг., простореч., фам., деск., вульг., арг., школьн., обл.*)». МАС относит эту помету к «указывающим на принадлежность слова к различным пластам лексики русского языка, находящимся за пределами лите-

ратурного языка или стоящим на его границе (*обл., прост., груб. прост.*). «Словарь русского языка» С.И. Ожегова [Ожегов, 1961] считает, что это «помета, указывающая на стилистическую характеристику слова (*книжн., высок., офиц., разг., прост., обл., презр., бран.*)». Как стилистическую помету рассматривают её П.Н. Денисов, В.Г. Костомаров, Ф.П. Филин и др. В «Современном толковом словаре русского языка» под ред. С.А. Кузнецова [СРТС, 2004] вообще нет пометы *обл.*, диалектизмы в состав словаря не внесены, хотя он имеет значительный объём (более 90 тыс. слов) и широкое предназначение.

В 90-е годы XX века в связи с проектами новых лексикографических изданий актуализируется вопрос о диалектизмах в составе толковых словарей литературного языка. При этом проблема противопоставляется аналогичной относительно жаргонизмов (очевидно, по соотношению с просторечием-1 и просторечием-2). Обычно утверждают, что в «старых» словарях приводится слишком большое количество диалектизмов (Г.Н. Склярёвская). Некоторые учёные считают, что в современном русском литературном языке уже нет места диалектизмам. Но специального анализа диалектизмов в академических толковых словарях не проводилось.

В задачи данной работы входят рассмотрение и оценка диалектизмов в классических толковых академических словарях. Словарный состав национального языка, отраженный в толковых словарях, представляет нам полный набор понятий русского народа. Нами была сделана сплошная выборка диалектизмов из МАС. «МАС – это лексикографическое произведение, будучи достаточно полным по охвату лексического состава современного русского литературного языка, является вместе с тем одним из наиболее квалифицированно сделанных толковых словарей» [Морковкин, Морковкина, 1997, с. 102]. «Фактор случайности при высокой квалификации лексикографов не может играть существенной роли» [Филин, 1989, с. 153]. В результате опубликован «Словарь пассивного словарного состава русского языка: историзмы, архаизмы, экзотизмы, диалектизмы и просторечие», в котором представлены диалектизмы с пометой *обл.* или имеющие указание в дефиниции на ограниченное территориальное употребление – т. н. регионализмы.

Диалектная лексика закреплена за определённой территорией страны, это касается даже слов широкого распространения. Но диалектное слово имеет две основные характеристики: региональную и социальную. Последняя – это слова, используемые в речи жителей деревни в противопоставлении речи горожан. Получив в толковом словаре общую помету *обл.*, диалектизм теряет свою локальную закреплённость, сохраняя лишь социальную маркированность. При довольно низком уровне представлений о территориальном варьировании русского языка у среднего носителя литературного языка считать региональную информацию толкового словаря он не может [Петрищева, 1984, с. 67]. Регионализмы же, в отличие от диалектных слов, имеют только региональную маркированность, т. к. употребляются не только деревенскими жителями, а всем населением региона. В толковом словаре литературного языка они её сохраняют.

В МАС, по нашим подсчётам, включено 778 диалектизмов. На фоне других видов лексики пассивного словарного состава языка: просторечий (4432 слова), архаизмов (4334 слова) и историзмов (1355 слов) и даже экзотизмов (977 слов) – это очень немного, это самая малочисленная группа. Общий объём МАС – около 90 тыс. слов, таким образом, диалектизмы составляют менее 1 % от словарного состава литературного языка (0,8 %) и более 6 % от лексики пассивного словарного состава (которые состоят из 11876 слов, это около 12 % от общего словарного состава литературного языка).

Аналогичные подсчёты слов со стилистическими пометами (*разг.*, *прост.*, *обл.*) были проведены в свое время П.Н. Денисовым и В.Г. Костомаровым по тексту третьего издания словаря С.И. Ожегова [Денисов, Костомаров, 1969, с. 112]. При этом последние составили 1,76 % от всех стилистически маркированных слов. По подсчётам Ф.П. Филина, в 7-м томе ССРЛЯ (буква Н) стилистически маркированных позиций (*прост.*, *разг.*, *обл.*, *спец.* и *устар.*) с пометой *обл.* – 3,41 % от стилистически отмеченных и 0,94 % всех слов. Такие подсчёты значимы в русистике, Федот Петрович заключает: «...по-видимому, это соотношение нейтральной основы и стилистически окрашенных пластов (3/1) характерно для всей письменной разновидности современного литературного языка, хотя, разумеется, следовало бы провести такой подсчёт по всем томам ССРЛЯ... Представляется, что нам удалось установить немаловажную закономерность в стилистическом распределении средств современного литературного языка» [Филин, 1981, с. 152–153]. Наши подсчёты в целом совпадают с данными Ф.П. Филина, некоторая разница может объясняться различными источниками и разным составом вычленяемой для подсчёта лексики.

«Конечно, нужно иметь в виду некоторую условность стилистических помет в словарях... Конечно, приведённые цифры характеризуют язык источников ССРЛЯ, среди которых явно преобладает художественная литература XIX–XX вв., но оценки составители словаря давали с позиций “современного языкового сознания”» [Филин, 1981, с. 153, 152]. Ср.: «Картотечные собрания, на основе которых эти (толковые ЛЯ. – Л.С.) создаются, как раз и формируются на базе прежде всего извлечений из художественной литературы» [Коготкова, 1979, с. 283] и т. д. Это возможно, т. к. «в структуре литературно-художественного произведения потенциально заключены символы всей языковой культуры его эпохи» [Виноградов, 1980, с. 68]. Писатели – люди с обострённым языковым чутьём, особенно хорошие писатели. Они производят отбор диалектизмов. Составители словарей среди всего этого лексического богатства отбирают только особо частотные явления, таким образом, лексикографический материал заслуживает большого доверия. Писательское восприятие формирует представление о языке народа в интеллигентской среде. Кажущаяся случайность оборачивается закономерностью.

Темы областной лексики можно разделить на три части: слова, связанные с человеком; слова, относящиеся к природе; и такие, которые самостоятельных тем не представляют, их легче объединить по частеречному принципу. Итак, «Кушанья» – 27 слов: *взвар*, *гороховИца*, *дрочёна* и др. «Посуда» – 19 слов: *бурАк*, *дежА*. «Одежда, обувь» – 33 слова: *брОдни*, *кАтанки*; *чепАн*, *понёва*. «Семья и родственные связи» – 8 слов: *тЯтя*, *большАк*. «Качества человека, отношения между людьми» – 91 слово: *благОй*, *горевОй*. «Двор, усадьба» – 64 слова: *баз*, *подвОрье*, разнообразны варианты в использовании названия подвала-подполья, лаза и крышки к нему: *творИло*, *голбЕц* и т. д.; названий городьбы: *загорОда*, *заплОт* и т. д. «Жилище, домашнее хозяйство» – 49 слов: *залАвок*, *закУт*; особо – обозначение отдельных частей русской печи: *загнётка*, *хайлО* и т. д.; «Транспорт, дороги» – 36 слов: *взвоз*, *лАва*; детально в художественных текстах обозначены в разных регионах виды лодок: *будАра*, *дубОк*, *шалАнда* и т. д. «Охота, рыбалка, дикие животные» – 30 слов: *вЕкша*, *сохАтый*. «Промыслы» – 7 слов: *городкИ*, *крОсна*. «Палки» – 11 слов: *герлЫга*, *дрючОк*. «Земледелие» – 54 слова: *горбУша*, *зажИн*. «Погода» – 23 слова: *завирУха*, *зазИмок*, особо разнообразно называется писателями состояние сумрака, полумрака: *марь*, *нАволочь*, *мга*, *сУтедь*, *хмарь* и др. «Природа (формы земной и водной поверхности)» – 74 слова: *взлОбок*, *плё-*

со; особо охотно диалектизмами авторы обозначают различные ямы, вымоины, водовороты (*бочАг, водорОина, буерАк, вертУн, коловЕрть, круговЕрть* и т. д.), бурелом (*крепь, вертовАл* и т. д.), болотистое место (*лядИна, чарУса* и т. д.). «Животные домашние» – 53 слова: *хряк, бодУн*, разнообразно отмечается в литературе курица: *квОчка, курёнок, цыпльЯтница* и т. д. «Лес» – 26 слов: *кедрАч, урёма*. «Наречия» – 39 слов: *намЕднись, напредкИ*. «Глаголь» – 44 слова: *гутОрить, бАять, вечерЯть*. «Непредметные существительные» – 17 слов: *бАйка, грАмотка, доглЯд*. «Слова, обозначающие отдельные предметы» (12 слов), «Прилагательные» (8 слов), «Звукоподражания» (3 слова: *гагАкать, грАять, грай*).

По данным МАС, мы можем заключить следующее. Количество выделенных тематических групп областной лексики невелико – 22. Это число относительное, т. к. возможна различная формулировка тем. Но очевидно, что это небольшой процент от общего тематического разнообразия русского языка (более 7 %: в русском литературном языке, согласно «Тематическому словарю русского языка» [Саяхова и др., 2000], включающему в себя около 25000 слов, в целом до четвёртого уровня деления тем всего 302). По отношению к тематике диалектной лексики это обычное число. Тематическая представленность диалектной лексики определяется программами сбора материала (Пособие-инструкция, 1960) и др. Наиболее полную программу, адаптированную к условиям Сибири, представляют «Вопросники» Томского университета, в которых обозначено 26 тем [Вопросники..., 1990]. Для сравнения: тематический словарь эвенкийского языка включает 31 тему [Кочнева, 1990]. Возникает предположение, требующее дальнейшей проработки, что 1/10 – общее соотношение тем между устными и письменными языками (формами языка).

Из обозначения родственных отношений детализируются *отец* и *брат*, что не подтверждает феминизацию народных отношений. Как особая тематическая группа выделяется *лес* (не поле, не степь и т. п.). Явно превалируют слова, по разным тематическим группам (одежда, погода и т. д.), характеризующие *зиму*. Из жилища выделяется *печь*, из двора – *изгороди*. Особо охотно диалектизмами авторы обозначают различные *ямы, вымоины, водовороты, болотистые места*; детально обозначены различные виды *лодок*. Это свидетельствует об аквацентризме русского сознания. Выше отмечалось, что разнообразно называется писателями состояние сумрака, полумрака. Относительно многочисленны варианты в использовании названия *подвала-подполья, лаза* и крышки к нему (продукты на зиму), из домашних животных выделяется не, как ожидалось бы, корова, а *курица*. Интересно, что востребованными писателями оказались слова, обозначающие палки, мешки разного назначения (*кисА, кошЕль, турсУк, хребтУг, чувАл*), верёвки, подвязывающие штаны (*подпоЯска, гайтАн, гАшник*) – художественность требует детализации.

В МАС представлены противопоставленные диалектизмы: волк – *бирюк*, квашня – *дежа*, бурак – свёкла, *рогач* – ухват, *чпельник* – сковородник, но они никак специально не оговорены. Есть семантические диалектизмы: *белый* – ‘чистый’, *благой* – ‘сумасбродный’, *болван* – ‘обрубок дерева’, *балда* – ‘нарост’, *выпасть* – о реке (ср. ‘впадать’), *вырезать* – ‘загрызть’, *грабить* – ‘грести (граблями)’, *ветрянка* – ‘мельница’ и т. д. Словообразовательные группы областных слов представляют пары существительное – прилагательное: *буерак* – *буерачный*, *ватага* – *ватажный* и др.; существительное мужского рода – существительное женского рода: *бодун* – *бодунья*, *большак* – *большуха* и др.; существительное – уменьшительно-ласкательное существительное: *будара* – *бударка* и

др.; глагол и его возвратная форма: *гомозить – гомозиться, вертать – вертаться* и др.; глагол – существительное: *городить – городьба, выкомуривать – выкомурь* и нек. др. Диалектизмы в МАС определяются представленностью в текстах, это стилистический принцип.

В результате можно прийти к некоторым выводам.

1. Количественно диалектизмы представлены в толковых словарях литературного языка ограниченно, занимают около 1 % всего словарного состава.
2. Тематически они относительно полно представляют диалектную лексику.
3. Этот состав диалектизмов даёт представление об особенностях народного языкового сознания.
4. Диалектизмы представлены в словарях во всех основных структурно-семантических формах.

Итак, диалектизмы в толковых словарях литературного языка значимы и правомерны. Диалектизмы в литературном языке представляют архетип языковой культуры народа, без них невозможно адекватное представление о русском литературном языке, без них мы теряем уважение к своим национальным истокам.

### **Библиографический список**

1. Виноградов В.В. Язык литературно-художественного произведения // Виноградов В.В. Избранные труды: О языке художественной прозы. М.: Наука, 1980. С. 57–98.
2. Вопросники для сбора материала по русским старожильческим говорам Сибири / сост. О.И. Блинова, В.В. Палагина. Красноярск, 1990.
3. Денисов П.Н., Костомаров В.Г. Стилистическая дифференциация лексики и проблема разговорной речи // Вопросы учебной лексикографии. М.: Рус. яз., 1969.
4. Калинин А.В. Лексика русского языка. М.: МГУ, 1978.
5. Коготкова Т.С. Русская диалектная лексикология: состояние и перспективы. М.: Наука, 1979.
6. Кочнева З.И. Эвенкийско-русский тематический словарь. Красноярск: ККИ, 1990.
7. Морковкин В.В., Морковкина А.В. Русские агнонимы. М.: Изд-во И-та русского языка им. А.С. Пушкина, 1997.
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Рус. яз., 1961.
9. Петрищева Е.Ф. Стилистически окрашенная лексика русского языка. М.: Наука, 1984.
10. Саяхова Л.Г., Хасанова Д.М., Морковкин В.В. Тематический словарь русского языка. М.: Рус. яз., 2000.
11. Самоantik Л.Г. Словарь пассивного словарного состава русского языка: историзмы, архаизмы, экзотизмы, диалектизмы, просторечия / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2005.
12. Словарь русского языка: в 4 т. / АН СССР. Ин-т русск. яз.; под ред. А.П. Евгеньевой. М.: Наука, 1981–1984 (МАС).
13. Словарь современного русского литературного языка. М.: Наука, 1948–1965. Т. 1–17. (БАС).
14. Современный толковый словарь русского языка / под ред. С.А. Кузнецова. М.: Ридерз дайджест, 2004. (СТСРЯ).
15. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова. М., 1935–1940. Т. 1–4.
16. Шмелёв Д.Н. Современный русский язык: Лексика. М.: Просвещение, 1977.
17. Филин Ф.П. Истоки и судьбы русского литературного языка. М.: Наука, 1981.



## СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВЕРБАЛЬНО-ИКОНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ КЛИПОВ)

*Вербально-иконические тексты, музыкальные видеоклипы, семантика, речевая игра.*

Современные филологические исследования охватывают самый широкий спектр вопросов, в число которых входят разнообразнейшие языковые образования. В частности, «культуры» телевидения, масс-медиа, Интернета породили много нового материала для более пристального рассмотрения их с точки зрения именно лингвистической. Под этим материалом мы подразумеваем прежде всего так называемый «мультимедийный контент» как неотъемлемую часть современной языковой (или лингвокультурной) картины мира, в частности музыкальные клипы как один из очевидных способов «доставить» данный контент его потребителям.

Рассматривая музыкальные клипы с точки зрения текущих трендов современной лингвистики, мы определяем их как синкретические, вербально-иконические тексты, т. е. как сложные семиотические образования, построенные на основе, во-первых, знаковой системы естественного (или искусственного) языка (включая устную, письменную, печатную формы ее реализации, каждая из которых будет характеризоваться своими специфическими чертами), во-вторых, любой другой знаковой системы (не только собственно изобразительной: рисунков, фотографий и т. п., но и музыки, танцев и т. д.).

Несомненно и то, что музыкальные клипы являют собой особую разновидность синкретических вербально-иконических текстов современной культурной коммуникации. В родовидовом отношении они причисляются к более широкому классу текстов – кино и телевидения, однако отличаются от них рядом особенностей.

Синкретический вербально-иконический текст, по сути, является своеобразным дискурсом, но так как термина «синкретический (или вербально-иконический) дискурс» пока нет, мы используем традиционный термин «текст», который понимается нами, вслед за большинством исследователей теории текста, как выраженное в любой форме, упорядоченное знаковое целостное образование, заключающее в себе определенное содержание, соотносимое с одной из сфер функционирования языка, направленное на адресата.

Данное определение учитывает и те основные семиотические, психологические, коммуникативно-прагматические, семантические особенности синкретического текста, которые для него характерны и, в целом, согласуются с такими общими параметрами текста, как выраженность, связность, цельность, информативность, воспроизводимость, ситуативность, интенциональность, интертекстуальность.

Музыкальные видеоклипы как особая разновидность синкретических вербально-иконических текстов современной культурной коммуникации в родовидовом отношении обычно причисляются к более широкому классу текстов – кино и телевидения, однако отличаются от них при внешней схожести и рядом существенных особенностей.

Научной литературы по музыкальным видеоклипам (особенно по их семиоти-ко-культурологическому и тем более лингвокультурологическому описанию) пока весьма мало. В небольшой заметке Н. Самутиной упоминается только одна работа такого плана, рассматривающая гендерную проблему на материале клипов, – книга R. Roberts «Ladies First: Women in Music Videos» [Самутина, 2001]. Есть еще работа И. Кулика о клипах зарубежных музыкантов, но она является чисто искусствоведческой [Кулик, 2001]. Лингвистический анализ англоязычных видеоклипов представлен лишь фрагментарно в кандидатской диссертации Ю.Е. Плотницкого, посвященной песенному дискурсу в целом [Плотницкий, 2005]. Метафоре в «поликодовом тексте» (на материале видеоклипов) посвящена кандидатская диссертация Л.Б. Большаковой [Большакова, 2008]. В лингвистическом отношении исследовался также «видеовербальный текст» некоторых телевизионных передач, видеофильмов [Пойманова, 1997; Мишина, 2007; Иванова, 2000], однако по своему типу музыкальные видеоклипы отличаются от просто «видеовербальных» текстов, имеется в виду синкретизм песни (самой по себе уже синкретического, вербально-музыкального текста) и видеоряда.

Музыкальный видеоклип в какой-то мере близок мюзиклу и является, так сказать, его дальним потомком. Р.О. Якобсон относил мюзиклы, особенно кино-мюзиклы, к «очень сложным синкретическим представлениям... сочетающим целый ряд аудиальных и визуальных семиотических средств» [Якобсон, 1985, с. 328]. А Р. Барт писал: «В телевидении, кино, в рекламе возникновение смыслов зависит от взаимодействия изображения, звука и начертания знаков» [Барт, 1975, с. 124]. Таким образом, музыкальный видеоклип как род искусства находится на стыке кино, телевидения и видеорекламы.

Цель нашего исследования – выявить и описать особенности композиции и семантического пространства вербально-иконических текстов музыкальных клипов.

Музыкальный клип – особая форма синкретического, вербально-иконического видеотекста, выполняющая свою коммуникативную и иные функции (экспрессивную, фатическую, эстетическую, суггестивную и пр.) при взаимопроникновении и взаимодействии двух принципиально отличных семиотических систем (лингвистической и нелингвистической, вербальной и невербальной). Видеотекст, впрочем, как кинотекст вообще, создается из этого материала при помощи кинематографических кодов, к числу которых относят ракурс, кадр, свет, план, сюжет, художественное пространство, монтаж [Слышкин, Ефремова, 2000, с. 15–19].

Так и музыкальный клип как синкретический вербально-иконический текст сочетает, «синкретизирует» в себе видеоряд, музыку и неразрывно связанный с ними вербальный компонент – текст песни, а также различные надписи, появляющиеся на экране и т. п. Нередко в композицию видеоклипа включены и кинесические невербальные знаки типа танца и т. п.

Лингвистический анализ текстов музыкальных клипов – это прежде всего анализ семантический, т. е. содержательный. Семантика видеоклипа отражается в разных его составляющих и обусловлена не только формой самого клипа как текста, но и его восприятием адресатом, на что часто и направлен «контент» данного клипа. Здесь мы можем обозначить такие основные параметры семантического пространства музыкального видеоклипа: символика цвета и звука в их совместном восприятии (синестезия), метафорика основных образов (вербальных и иконических), языковая игра в ее вербальном и иконическом воплощении.

В данной статье мы рассмотрим сущность и способы реализации языковой игры в текстах музыкальных клипов. При этом мы исходим из понимания, что в вербально-иконических текстах также может быть, а часто, учитывая характер подобных текстов, например рекламных, и обязательна должна быть языковая (или речевая – далее мы будем пользоваться именно данным термином) игра. Такие тексты (например, те же рекламные и тексты музыкальных видеоклипов) представляют более сложные параметры и аспекты речевой игры, чем в её обычном понимании. Еще раз подчеркнём, что главная особенность таких текстов – их **синкретичность**, причем для текстов музыкальных клипов – синкретичность «матрёшечного» типа: музыкальный текст (мелодия и т. п.) + слова песен (lyrics) + видеотекст (изобразительный ряд).

Исходя из этого, мы предлагаем ввести некоторое предварительное определение речевой игры в вербально-иконических текстах: эта игра является также **синкретической**, т. е. реализуется на всех уровнях подобного рода текстах, что создает часто довольно сложную «палитру» такой вербально-невербальной игры.

Рассмотрим несколько примеров, иллюстрирующих семантические (в широком смысле) особенности проявления синкретической речевой игры в текстах музыкальных клипов. Проанализировав достаточно большое количество как зарубежных, так и российских видеоклипов, мы пришли к выводу, что наиболее часто встречающееся проявление речевой игры в их текстах представляет собой «иллюстрирование» текста песни, т. е. сопровождение вербального компонента клипа («лирики») компонентом иконическим, причем сопровождение, как правило, прямо (или косвенно) ассоциативное, призванное для усиления тех или иных компонентов песенного текста и придания дополнительной экспрессивной окраски его ключевым частям.

В качестве одного из простейших примеров можно рассмотреть видеоклип на песню группы The Beatles «A Day In The Life». В первом куплете песни повествуется о некоем человеке, попавшем в автокатастрофу:

*He blew his mind out in a car.  
He didn't notice that the lights had changed.  
A crowd of people stood and stared.  
Ему вынесло мозг в машине.  
Он не заметил, как сменились огни (светофора).  
Толпа людей стояла и смотрела.*

Нужно заметить, что в течение всего первого куплета в кадре периодически появляется съемка ночного шоссе в убыстренном темпе, что служит как раз сопроводительной «иллюстрацией» к начальному тексту, а одновременно со строчками «He didn't notice that the lights has changed» и «A crowd of people stood and stared» зрителю демонстрируются следующие видеофрагменты – смена осветительных огней с одного цвета на другой (с эффектом «наложения» кадра, популярного именно в конце 60-х годов) и, соответственно, около десятка человек, стоящих у стены и смотрящих в кадр. Этот же прием применяется и на протяжении всего клипа в целом, при этом в некоторых его последующих моментах он призван для достижения оригинальности, эксцентричности и комического эффекта, что является одной из главнейших функций языковой, а следовательно, и речевой игры.

Для подтверждения этого вывода рассмотрим еще два фрагмента: в первом из них одновременно со строчкой «The English army had just won the war» («Ан-

глийская армия только что выиграла войну») в кадре демонстрируются бегущие детишки с игрушечными автоматами, а в другом – одновременно с предшествующей строчкой «I saw the film today» («Сегодня я видел этот фильм») режиссер клипа показывает нам человека в весьма забавной клоунской маске, держащего в руке миниатюрную видеокамеру.

Сходный пример употребления речевой игры в видеотексте мы можем увидеть еще в одном видеоклипе на песню группы The Beatles, «I Am The Walrus» (несмотря на то, что этот видеоклип является частью целого музыкального фильма «The Magical Mystery Tour», его можно вполне рассматривать в нашем контексте, ибо вышеуказанный фильм, по своей сути, является своеобразной «нарезкой» клипов, практически не связанных между собой сюжетно).

Преамбула возникновения этой песни такова. Во время разбора «фанатской» почты Джон Леннон прочитал письмо, в котором говорилось, что в школе, где он учился, один из преподавателей заставляет детей анализировать тексты песен группы, что, по словам очевидцев, буквально вывело его из себя, и Леннон решил написать максимально бессмысленный текст, «набитый» абсолютно ничего не значащими, нелепыми метафорами и лексикой. За основу текста было взято стихотворение Льюиса Кэрролла «The Walrus and The Carpenter» («Морж и Плотник»), а среди строчек песни встречаются, например, такие, как «I am the eggman» («Я – человек-яйцо») и пр. В этом аспекте изобразительный видеоряд клипа становится своеобразным инструментом для придания дополнительного эпатажа строчкам песни, усиливая её, например, когда Леннон (как и некоторые другие персонажи) появляется в кадре в белой купальной шапочке на голове («Я – человек-яйцо») или в костюме черного моржа (это связано и с мифом о смерти другого участника группы, Пола Маккартни, которую участники группы якобы активно скрывали) – в скандинавской мифологии черный морж является символом смерти, на что в то время не постеснялись указать многие современники The Beatles, придерживающиеся мифа о смерти Пола Маккартни.

Интересны и косвенные ассоциации, которые становятся тем не менее основой и мотивом соответствующей речевой игры в видеоклипах.

В качестве примера такого рода проявления игровых сюжетов и их синкретического воплощения рассмотрим клип на песню «Волки» российской уже рок-группы «Ногу Свело».

На первый взгляд видеоряд данного клипа абсолютно не соответствует тексту (разве что если провести параллели между двумя волками, о которых поется в песне, и двумя «сюжетными» влюбленными в самом видеоряде), а режиссер демонстрирует нам некое подобие сумасшедшего дома, в качестве пациентов которого выступают участники группы. Отталкиваясь же от названия песни и от её тематики, мы можем провести следующую параллель: во многих мифах, волшебных сказках и легендах волк олицетворял не только злобу, жестокость и коварство, но и выступал в качестве защитника слабых (здесь можно вспомнить, например, древнеримскую легенду о волчице, вскормившей Ромула и Рема, древнеиранское сказание о волчице, ставшей «матерью» Кира – одного из персидских царей, и даже русские народные сказки о добром «сером волке»). Кроме того, в скандинавской мифологии у бога Одина было два верных помощника-волка – Гери и Фреки – два безумных зверя, олицетворяющих в том числе и воинов-берсерков ([http://ru.wikipedia.org/wiki/Гери\\_и\\_Фреки](http://ru.wikipedia.org/wiki/Гери_и_Фреки)).

Поэтому образ волка во многом ассоциируется в данном тексте видеоклипа и с безумием (здесь можно обратиться и к таким словосочетаниям, как *выть на луну* и *танец с волками*). И с такого ракурса выбор общего вербально-иконического сюжета для видеоклипа становится понятным, как и его семантика.

Можно сделать вывод, что в семантическом пространстве музыкальных клипов, учитывая их синкретический вербально-иконический характер, явление речевой (языковой) игры приобретает также синкретический характер. Анализ конкретных видеоклипов показывает, что формы и вербально-изобразительные средства такой игры могут быть разнообразны. При этом единство синкретического текста музыкального клипа несомненно.

### **Библиографический список**

1. Барт Р. Основы семиологии // Структурализм: «За» и «Против». М.: Прогресс, 1975. С. 114–163.
2. Большакова Л.Б. Метафора в англоязычном поликодовом тексте (на материале британских и американских музыкальных видеоклипов): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2008. 23 с.
3. Иванова Е.Б. Художественный видеофильм как текст и его категории // Языковая личность: проблемы креативной семантики. К 70-летию проф. И.В. Сентенберг: сб. науч. тр. / ВГПУ. Волгоград, 2000. С. 200–206.
4. Кулик И. Обои цвета телевизионного снега // Искусство кино. 2001. № 2. С. 49–59.
5. Мишина О.В. Средства создания комического в видеовербальном тексте (на материале английского юмористического сериала «Monty Python Flying Circus»): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2007. 25 с.
6. Плотницкий Ю.Е. Лингвостилистические и лингвокультурные характеристики англоязычного песенного дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2005. 21 с.
7. Пойманова О.В. Семантическое пространство видеовербального текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1997. 24 с.
8. Самутина Н. Музыкальный видеоклип: поэзия сегодня // Неприкосновенный запас. 2001. № 6 (2).
9. Слышкин Г.Г., Ефремова М.А. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа). М.: Водолей Publishers, 2004. 153 с.
10. Якобсон Р.О. Язык в отношении к другим системам коммуникации // Р.О. Якобсон. Избранные работы. М.: Прогресс, 1985. С. 319–330.

---

# АННОТАЦИИ

---

## *Педагогика*

*А.В. Анциферова, В.Р. Майер*

**«ЖИВАЯ ГЕОМЕТРИЯ» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ  
В УСЛОВИЯХ ИНДИВИДУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ**

*Информационные технологии в геометрии, исследовательские умения, индивидуально-ориентированное обучение.*

Статья посвящена проблеме развития исследовательских умений студентов – будущих учителей математики посредством инструментальной среды «Живая геометрия». Описываются методические особенности организации исследовательской деятельности студентов в условиях индивидуально-ориентированного обучения. Раскрываются возможности «Живой геометрии» в моделировании геометрических задач.

*О.В. Ганушко*

**СРАВНИТЕЛЬНАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ  
ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В РОССИИ И ГЕРМАНИИ**

*Миграционные процессы, учащиеся иностранного происхождения, сравнительный анализ, интеркультурная педагогика, Германия, Россия, обучение, воспитание, методика обучения физике.*

В данной статье рассматриваются проблемы обучения и воспитания учащихся из миграционных семей на занятиях по физике. Проводится сравнительный анализ подходов к решению выделенных проблем в России и Германии.

*А.А. Игнатенко*

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД: ПРАКТИКА ВНЕДРЕНИЯ  
В ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

*Компетентностный подход, история становления, практика внедрения, проблемы и противоречия.*

В статье рассмотрены актуальные проблемы, вставшие перед российской системой образования в связи с разработкой государственных образовательных стандартов нового поколения и практическим внедрением компетентностного подхода в высшее профессиональное образование.

*Г.С. Кулыгин*

**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ  
С СУИЦИДАЛЬНЫМИ НАКЛОННОСТЯМИ**

*Будущие педагоги, суицидальные наклонности, работа с детьми, школа.*

В статье рассматривается опыт подготовки будущих педагогов к работе с детьми с суицидальной склонностью: представлена тема занятий, курс по выбору, анализируется динамика уровней готовности студентов к работе по предупреждению суицидального поведения.

*Н.В. Лалетин*

**КЛЮЧЕВЫЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ОЛИМПИАДНОГО ДВИЖЕНИЯ  
ШКОЛЬНИКОВ В КРАСНОЯРСКОМ КРАЕ**

*Образование, олимпиады школьников, олимпиадное движение, одаренные дети, Красноярский край, информационные технологии, Интернет-олимпиада, методика.*

Даны анализ текущего состояния системы поиска и подготовки одаренных учащихся Красноярского края с помощью предметных олимпиад школьников, рекомендации по развитию системы по основным ключевым факторам. Представлена методика массового вовлечения учащихся в олимпиадное движение, основанная на Интернет-технологиях.

*О.В. Логунова, В.В. Игнатова*

**О ПРОФЕССИОГРАММЕ СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНОГО  
УЧРЕЖДЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЕГО ПОСРЕДНИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Посредническая деятельность, специалист социального учреждения, профессиограмма.*

Статья содержит описание социального посредничества как основной составляющей профессиональной деятельности специалиста социального учреждения и обоснование включения данного вида деятельности в его профессиограмму. Профессиограмма представлена как гибкая ориентировочная основа профессиональной деятельности специалиста с учетом его посреднической деятельности.

*М.Ю. Минов*

**ПАУЭРЛИФТИНГ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ  
ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ И УКРЕПЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ**

*Пауэрлифтинг, спорт, тренерское сопровождение, тренировочная программа, открытие, здоровье, физические качества.*

В последние годы активно набирает популярность такой вид спорта, как пауэрлифтинг. Он является одним из эффективных средств развития физических качеств и укрепления здоровья занимающихся, в том числе и студентов. Разработанная автором экспериментальная тренировочная программа, нацеленная

на повышение спортивного мастерства начинающих пауэрлифтеров (студентов неспортивных вузов), действительно является полезной для них, что практически доказано и описано в данной статье.

*Д.Н. Паля, Е.Ю. Шерстнев*

**ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ  
В ДОРОЖНОМ ДВИЖЕНИИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ**

*Современная техногенная цивилизация, обучающая компьютерная игра, опыт безопасного поведения в дорожном движении.*

Опыт безопасного поведения в современной техногенной цивилизации не передается в традиционных формах (поговорки, пословицы, игры, обряды и т. д.) и не позволяет предупреждать многие угрозы, возникшие в XX–XXI веках. Современной формой передачи ребенку опыта безопасного поведения на дороге являются обучающие компьютерные игры.

*В.И. Петрищев, Т.П. Грасс, О.И. Денисенко, К.Б. Плотникова*

**ОБ ОСНОВНЫХ ПРОБЛЕМАХ ИНТЕГРАЦИИ  
ПОДРОСТКОВ-МИГРАНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ  
ПРОСТРАНСТВО США И НОВОЙ ЗЕЛАНДИИ**

*Интеграция, мигрантская молодежь, социальная структура, адаптация, английский язык, культура.*

В статье анализируются проблемы, с которыми сталкивается мигрантская молодежь при интеграции в мультикультурное образовательное пространство США и Новой Зеландии. На примере двух этнических меньшинств: китайцев и русских, показываются общие и специфические черты адаптации такой молодежи к поликультурному образовательному пространству англоязычных стран. Также определяются пути устранения проблем адаптации у мигрантской молодежи.

*А.П. Савин, С.П. Чёрный*

**ПРОБЛЕМА ЯДЕРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Формирование «личности безопасного типа», социально-педагогический аспект ядерной безопасности.*

Понимание ядерной проблемы, готовность к адекватным действиям при ядерной опасности – это педагогическая проблема личностного формирования, и решение ее должно обеспечиваться целенаправленной образовательной деятельностью государства.



*И.Л. Садовская*

**ИНВАРИАНТНОСТЬ И СИТУАТИВНОСТЬ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ  
КАК ИХ НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА**

*Методология дидактики, теория и функционирование методов обучения, закон единства объективного и субъективного в методе обучения, ситуативность методов обучения, инвариантность методов обучения.*

В большинстве научных работ и учебных пособий, описывающих методы обучения, отмечается, что работа по созданию их теории далека от завершения. В рамках развития данной проблематики в настоящей статье вводятся новые для дидактики понятия «ситуативность» и «инвариантность» методов обучения, которые представляют собой проявления закона диалектического единства объективного и субъективного в методе.

*А.А. Соколовский*

**ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ  
«МЕНЕДЖМЕНТ ОРГАНИЗАЦИИ» ГОУ ВПО «КРАСНОЯРСКИЙ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.П. АСТАФЬЕВА»**

*Инновации в образовании, образовательный процесс по специальности «Менеджмент организации».*

В статье рассматриваются новые подходы в преподавании ряда дисциплин в рамках образовательного процесса по специальности «Менеджмент организации» КГПУ им. В.П. Астафьева. Выделяются уровни инновационной деятельности и предлагаются механизмы её совершенствования в подготовке будущих менеджеров.

*Н.В. Чадова, В.Ю. Лебединский*

**МОДЕЛЬ ПОСТРОЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ МАРШРУТОВ  
ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ»**

*Физическое воспитание, специальная медицинская группа, индивидуальные маршруты, технология индивидуализации.*

В статье описывается экспериментальный опыт индивидуализации педагогического процесса на основе построения маршрутов по физическому воспитанию студентов специальной медицинской группы педагогического колледжа.

*Е.А. Черенёва, С.А. Филиппова*

**ОСОБЕННОСТИ НАВЫКА САМОКОНТРОЛЯ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ  
АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ**

*Самоконтроль, навык самоконтроля, арифметические задачи, интеллектуальная задача, учащиеся с нарушенным интеллектом.*

В статье представлены результаты теоретико-практического исследования самоконтроля в процессе решения простых арифметических задач у учащихся 4–5-х классов с нарушенным интеллектом.

*О.Е. Шерстнева, А.П. Савин*

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ БЕЗОПАСНОСТИ РЕБЕНКА  
В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ РИСКОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ**

*Личность безопасного типа, безопасное поведение, виртуальная реальность, риски социализации.*

Формирование личности безопасного типа ребенка в условиях виртуальной действительности, создаваемой средствами массовой информации и киберпространством компьютерных игр, – актуальная проблема современной социализации.

*Л.В. Шкерина*

**МОДЕЛИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
БАКАЛАВРА – БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ**

*Бакалавр – будущий учитель математики, цели математической подготовки, профессиональная компетенция, модель математической компетенции.*

На основе комплексного анализа специальной литературы предложена концепция актуальных целей математической подготовки бакалавра – будущего учителя математики в формате компетентностного подхода к обучению; разработана структурная модель математической компетенции как составляющей его профессиональной компетенции.

*Н.Ф. Яковлева*

**СИРОТСТВО В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ И В КРАСНОЯРСКОМ КРАЕ:  
ФАКТОРЫ, СТРУКТУРА, ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ**

*Сиротство, социальное сиротство, родительское попечение, факторы сиротства, динамика и структура социального сиротства.*

В статье анализируются основные факторы сиротства в Российской Федерации и в Красноярском крае, связанные с кризисом института семьи, с ее дисфункциональностью и состоянием психологического здоровья. Выявлены основные формы и тенденции социального сиротства, выделены пять этапов утраты ребенком родительского попечения, осуществлен прогноз развития проблемы, показаны основные задачи по ее преодолению.

*И.Н. Ярошевич*

**ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ  
НА ОСНОВЕ СПРИНТЕРСКОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ**

*Эффективные средства, физическое состояние, физическая работоспособность, спринтерская специализация, электрокардиограмма.*

На основании проведенных исследований сделано заключение, что занятия студентов физической культурой на основе спринтерской специализации по легкой атлетике дают хорошие результаты. В экспериментальной группе подобные занятия в связи с управлением тренировочным воздействием на основе ЭКГ-контроля по классификации А.И. Завьялова дают бóльший эффект.

**Психология**

*Л.Н. Дроздова, И.П. Дьячук, В.С. Кудрявцев*

**ДИАГНОСТИКА ДИНАМИЧЕСКИХ ПАРАМЕТРОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ПО КОНСТРУИРОВАНИЮ ЗВУКОВЫХ ОБЪЕКТОВ**

*Управление, диагностика, учебная деятельность, звуковой объект, базовые когнитивные функции мозга.*

На основе системы автоматического управления конструированием звуковых объектов «Tr@сК» получены данные об учебной деятельности обучающихся конструированию звуковых объектов в проблемной среде «Звуковые пазлы». Определены динамические характеристики учебной деятельности, такие как: функция вознаграждения и ценности состояния обучающегося; изменение времени выполнения заданий и количество ошибочных действий и т. п. Установлена связь между базовыми когнитивными функциями мозга и динамическими параметрами учебной деятельности.

*А.А. Дьячук*

**СООТНОШЕНИЕ ПСИХИЧЕСКИХ СТРУКТУР ПЕРЕЖИВАНИЯ ВРЕМЕНИ  
И ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Время, временная транспектива, психологический механизм, сознание, деятельность, стратегическая деятельность.*

Рассматривается психическая структура, которая оформляет в сознании переживания времени. В деятельности как длящемся процессе также можно выделить психологические структуры, осуществляющие ее выполнение. Показано определенное соотношение этих структур, что позволяет предположить существование механизма, определяющего их взаимосвязь.

*Т.А. Иванина*

### **РОЛЬ КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ РЕБЁНКА**

*Конструирование, конструктивная деятельность, пространственная ориентировка, моделирование, перцепция, восприятие, праксис, практическая форма мышления, пространственные представления.*

В статье представлены разные определения конструктивной деятельности, её виды в зависимости от используемого материала и формы организации конструирования. Также рассмотрено влияние конструктивной деятельности на всестороннее развитие ребёнка, а именно на развитие сенсорно-перцептивной сферы, психомоторики, ориентировочной деятельности, мотивации, практического мышления и личности в целом.

*А.В. Степаненкова, А.Г. Зотин*

### **ОПРЕДЕЛЕНИЕ БАРЬЕРА ПОНИМАНИЯ ПУТЕМ ИНФОРМАЦИОННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ВОСПРИЯТИЯ ТЕКСТОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

*Информационное моделирование, барьер понимания, зелёный коридор, восприятие текстовой информации.*

Статья посвящена определению значения барьера понимания сообщений путём информационного моделирования восприятия текстов на английском языке, что позволит разработчикам учебных материалов вербального характера делать их более эффективными для целей обучения.

*В.О. Штумф*

### **РОЛЬ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ НЕАДЕКВАТНОГО ПОНИМАНИЯ ОБМАНА ЧАСТО БОЛЕЮЩИМИ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Здоровые и часто болеющие дети, понимание обмана, родительское отношение, старший дошкольный возраст.*

В статье описаны содержание и результаты исследования, направленного на выявление особенностей понимания обмана часто болеющими детьми старшего дошкольного возраста и роли в этом понимании родительского отношения к детям.

**Философия и социология**

*А.Н. Городищева, О.В. Бразговка*

**ПРОСТРАНСТВО ИНЖЕНЕРНЫХ ИЗОБРАЖЕНИЙ**

*Культура, техносфера, коммуникации, информация, семиотические системы, структура мира.*

Статья посвящена проблеме формирования пространства, «разговора» техники с человеком – чертежу, схеме, техническому рисунку – и проблеме совмещения зрительных образов сознания с законами изображения технических устройств на бумаге.

*А.Б. Ринчинова*

**СОЦИАЛЬНОЕ ВЫРАЖЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО АСПЕКТА  
МЕТИСИРОВАННОЙ ДУХОВНОСТИ**

*Социальное выражение, метисированная духовность, внутренний диалог, индивидуализированный аспект, личностное начало, фольклор.*

Метисированная духовность в ее научно-философской онтологической представленности выводит к разворачиванию социального содержания индивидуального аспекта в свете диалогической природы человеческого сознания, определяющего многоаспектность личностной воплощенности. Усиливая индивидуализацию социальным настроем, духовная метисация направляет личность к целеполюженному самовыражению.

*С.П. Штумпф*

**СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА ДУХОВНОСТИ  
В КОНТЕКСТЕ РУССКОЙ РЕЛИГИОЗНО-ФИЛОСОФСКОЙ КУЛЬТУРЫ XI–XVIII ВВ.**

*Духовность, дух, душа, русская философия, социальность, ценностное содержание, нравственность, культура.*

В статье рассматривается генезис проблематики духовности. Выясняются особенности отношений в категориальном ряду Дух–Душа–Духовность на материалах отечественного религиозно-онтологического учения XI–XVIII вв. Это позволяет определить аксиологическую направленность духовности в структуре личности и выявить её влияние на способ существования человеческого общества в целом.

## *История и этнография*

*Р.С. Акбулатов*

### **ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ПЕНСИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ**

*Персонифицированный учет, пенсионное обеспечение, реформа, прожиточный минимум, заработок, работник, идеология, советский период, социальная политика, трудовые отношения.*

Статья посвящена развитию российской пенсионной системы. Представлена сравнительная характеристика советской и постсоветской системы пенсионного обеспечения, а также проанализированы причины проведения пенсионной реформы 2002 года.

*С.А. Бахтин*

### **ЕССЕЙСКИЕ ЯКУТЫ В НАЧАЛЕ XXI ВЕКА: К ВОПРОСУ ОБ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ**

*Ессейские якуты, этническая идентичность, коренные малочисленные народы Севера, Сибири и Дальнего Востока.*

В работе на основе полевых исследований автора раскрыты вопросы этнической идентичности ессейских якутов на современном этапе. Результаты исследования могут служить основой для решения вопроса о проблеме наделения ессейских якутов статусом коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока, которая решается на уровне администрации Красноярского края.

*А.С. Вдовин, Л.Ю. Китова*

### **О ПРОДАЖЕ ЗА ГРАНИЦУ СИБИРСКИХ АРХЕОЛОГИЧЕСКИХ И ЭТНОГРАФИЧЕСКИХ КОЛЛЕКЦИЙ В 20–30-Е ГГ. XX В.**

*Археология, этнография, «Новоэкспорт», Общество изучения Сибири, продажа культурных ценностей за границу.*

Статья посвящена кампании по сбору научных коллекций (археологических и этнографических) для продажи за границу, организованной «Новоэкспортом» и Обществом изучения Сибири в 1920–30-е гг.

*Л.Н. Славина*

**МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ВОСПРОИЗВОДСТВА  
СЕЛЬСКОГО НАСЕЛЕНИЯ ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ (1960–1980-Е ГГ.)**

*Воспроизводство населения, демографическая модернизация, демографический переход, естественный прирост, рождаемость, смертность.*

В работе рассматриваются основные тенденции и результаты демографической модернизации населения восточносибирской деревни в советский период. Все региональные процессы рассмотрены в общероссийском контексте. Исследование базируется на материалах переписей населения и текущей демографической и социальной статистике.

***Экономика и экономическая география***

*Н.М. Большакова*

**ПОРАЙОННЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ГЕОГРАФИИ РУССКОГО НАРОДНОГО ЖИЛИЩА**

*Культурная география, материальная культура, феномен российской культуры, русское жилище, жилищно-хозяйственные комплексы, территориальная дифференциация жилья.*

В статье рассматриваются типы жилищно-хозяйственных комплексов русского народа, их территориальная дифференциация, обусловленная изначально физико-географическими условиями проживания и особенностями социально-экономического уклада жизни русского этноса на разных этапах истории.

*И.Ю. Ливеншин, В.Г. Шведов*

**МЕТОДЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ  
(НА ПРИМЕРЕ НАСЕЛЕНИЯ ХАБАРОВСКОГО КРАЯ)**

*Качество жизни, социальные индикаторы, методы измерения качества жизни.*

В публикации рассматривается вопрос формирования измерения качества жизни, дается анализ ряда общепринятых методик оценивания качества жизни, предлагается авторская методика, апробированная на территории Хабаровского края.

*А.Н. Фалалеев, А.Ю. Трифонов*

**ОСОБЕННОСТИ ТЕНЕВОЙ ЭКОНОМИКИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ  
И ИХ ПРОЯВЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ**

*Теневая экономика, социально-экономическое развитие, Красноярский край.*

Теневая экономика как весьма сложный комплекс экономических отношений обладает противоречивостью, что не позволяет однозначно оценивать ее влияние на экономику Красноярского края.

## *Лингвистика и литературоведение*

*И.В. Башкова*

### **ЯЗЫКОВЫЕ ЛИЧНОСТИ СИБИРЯЧЕК В ПОВЕСТИ В.П. АСТАФЬЕВА «ГДЕ-ТО ГРЕМИТ ВОЙНА»**

*В.П. Астафьев, языковая личность, национальный характер.*

В статье анализируются языковые личности сибирячек и их речевое поведение на материале повести В.П. Астафьева «Где-то гремит война» с учетом соотношения вербального и невербального поведения, слова и поступка.

*В.В. Дегтярёва*

### **МИФОЛОГЕМЫ ВОДНОГО МИРА В ТВОРЧЕСТВЕ В.П. АСТАФЬЕВА**

*В.П. Астафьев, мифологема, вода, река, рыба, царь-рыба.*

Статья посвящена мифологемам водного мира в творчестве В.П. Астафьева: мифологеме воды / реки / океана (моря) и мифологеме рыбы. Особое внимание уделяется мотиву смерти и воскрешения. Выстраивается цепочка взаимодействующих смыслов *рыба – река – природа – Бог*.

*И.В. Евсеева*

### **МИНИМАЛЬНАЯ ДИАЛОГИЧЕСКАЯ ЕДИНИЦА И СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ГНЕЗДО**

*Словообразовательное гнездо, минимальная диалогическая единица, реплика-вопрос, реплика-ответ.*

В статье рассматривается словообразовательное гнездо как вопросно-ответное диалогическое единство. Такой подход раскрывает имплицитный параллелизм в устройстве двух лингвистических объектов: минимальной диалогической единицы, характерной для уровня речи, и такой деривационной языковой категории, как словообразовательное гнездо.

*Е.Н. Елина*

### **КОГНИТИВНЫЕ ТЕОРИИ ЗНАЧЕНИЯ: КОГНИТИВНАЯ ГРАММАТИКА Р. ЛАНГАКЕРА**

*Когнитивная грамматика, субъективистский, объективистский взгляды на значение, концептуализация, образность, конвенциональные, семантические, фонологические, символические единицы, требование, налагаемое на содержание, событие употребления, композиционное значение.*

В статье акцент сделан на когнитивной грамматике Р. Лангакера, а именно: представлен объективистский и субъективистский взгляды на значение; даны определения концептуализации и образности, рассмотрены конвенциональные



единицы, составляющие грамматику (семантические, фонологические, символические); указаны функции требования, налагаемого на содержание, а также связь события употребления и композиционного значения.

*И.Е. Ким*

**РЕФЛЕКТИВНАЯ ЛЕКСИКА СО ЗНАЧЕНИЕМ ЗРИТЕЛЬНОГО АВТОВОСПРИЯТИЯ:  
МОНОСУБЪЕКТНОСТЬ И БЕНЕФИЦИЕНТНОСТЬ**

*Моноsubjектность, бенефициент, зрительное восприятие, глагол, лексическая и синтаксическая семантика, возвратность.*

Статья посвящена проблеме классификации русских глаголов и их производных, обозначающих восприятие, объектом или точкой отсчета которого выступает сам субъект восприятия. Различаются два типа глаголов: беспрефиксные (*глядеться* и др.) и с префиксом *о-* (*оглядеться* и др.), которые при метафоризации развивают разные типы значений: значение пространственного расположения и бенефициентное значение.

*Т.В. Мамаева*

**ФРАГМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА ОХОТНИКОВ  
И РЫБАКОВ ПРИЕНИСЕЙСКОЙ СИБИРИ (ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)**

*Языковая картина мира, подязыки, этнолингвистическое описание, языковое сознание.*

Понятие «языковая картина мира» является популярным объектом изучения разных дисциплин и уровней. Непосредственным предметом исследования может быть как национальная картина мира в целом, так и картина мира отдельной профессиональной группы. Исследование профессиональной языковой картины мира, в свою очередь, является одной из первостепенных задач при изучении языков для специальных целей.

*И.В. Палашевская*

**СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ОТНОШЕНИЕ К АГЕНТАМ ЮРИДИЧЕСКОГО ДИСКУРСА**

*Юридический дискурс, модельная личность, стереотип, лингвокультурный типаж, шутка.*

В статье рассматривается проявление социального отношения к агентам юридического дискурса посредством сопоставления модельных личностей институционального мира и образов-стереотипов, отраженных в зеркале юмора.

*О.Н. Поликарпова*

### **О ТИПАХ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ**

*Лингвистическая модель, простое предложение, трансформационная модель, дистрибутивная модель, непосредственно составляющие.*

Исследование посвящено рассмотрению некоторых лингвистических моделей простого предложения, таких как: модель членов предложения, трансформационная модель Н. Хомского, модель непосредственно составляющих, дистрибутивная модель Ч. Фриза. В работе также рассматривается концепция В.В. Богданова и Г.Г. Почепцова о взаимосвязи смысла и предикатного выражения.

*Л.Г. Самотик*

### **ДИАЛЕКТИЗМЫ И ТОЛКОВЫЕ СЛОВАРИ ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА**

*Диалектизмы, толковый словарь, помета стилистическая, слово областное, регионализмы, национальное языковое сознание, тематические группы.*

Статья выполнена на материале изданного автором словаря. Автор рассматривает проблему включения диалектизмов в словари литературного языка, на примере МАС показывает их представленность и значимость через количественные и качественные показатели.

*С.Б. Шарифуллин*

### **СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВЕРБАЛЬНО-ИКОНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ КЛИПОВ)**

*Вербально-иконические тексты, музыкальные видеоклипы, семантика, невербальная речевая игра.*

Статья посвящена семантическому анализу особой разновидности современных культурных текстов – музыкальных видеоклипов. Обосновывается понятие «вербально-иконический текст» в контексте лингвокультурологии, предлагаются возможности описания подобных текстов в пространстве невербальной речевой игры.

## ABSTRACTS

### *Pedagogics*

*A.V. Antsiferova, V.R. Mayer*

#### **«LIVE GEOMETRY» AS A MEANS OF DEVELOPING RESEARCH SKILLS IN STUDENTS UNDER THE CONDITIONS OF INDIVIDUAL APPROACH IN TEACHING**

*Information technologies in Geometry, research skills, individual teaching.*

The article is devoted to the problem of developing research skills in future teachers by means of «Live Geometry». Peculiarities of methods for organizing students' research activities are discussed. The opportunities of «Live Geometry» in modeling geometric problems are presented.

*O.V. Ganushko*

#### **COMPARATIVE TECHNIQUE OF TEACHING PHYSICS TO FOREIGN PUPILS IN RUSSIA AND GERMANY**

*Migratory processes, pupils of foreign origin, comparative analysis, intercultural pedagogy, Germany, Russia, training, education, technique of teaching Physics.*

In the article the problems of teaching and educating pupils from migrant families at the classes of physics are considered. A comparative analysis of approaches to the solution of these problems in Russia and Germany is carried out.

*A.A. Ignatenko*

#### **COMPETENCE APPROACH: ITS PRACTICAL IMPLEMENTATION IN HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION**

*Competence approach, historical formation, practical implementation, problems and contradictions.*

The article describes some urgent problems facing the Russian system of education in connection with the development of state educational standards of the new generation and the practical implementation of the competence approach in higher professional education.

*G.S. Kulygin*

**PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR WORK  
WITH SUICIDE-INCLINED CHILDREN**

*Suicide-inclined children, optional course, students' progress, master the skills, suicidal behaviour.*

In the article some experience of preparing future teachers for work with suicide-inclined children is considered. The author suggests the theme of class work as well as an optional course. The dynamics of students' progress in mastering the skills of work at prevention of suicidal behaviour is analyzed.

*N.V. Laletin*

**KEY FACTORS IN THE DEVELOPMENT OF SCHOOL OLYMPIAD MOVEMENT  
IN KRASNOYARSK REGION**

*Education, school children competition, Olympiad movement, gifted children, Krasnoyarsk Region, information technology, internet technologies, Internet Olympiad (online competition), technique.*

This article provides analysis of the system of training for gifted children in Krasnoyarsk Region. Recommendations relating to the major factors in developing the school Olympiad system for teaching school subjects are given. Some methods of involving students in the mass Olympiad movement on the basis of Internet technologies is presented.

*O.V. Logunova, V. V. Ignatova*

**PROFESSIONAL SKILLS LIST OF SOCIAL WORK SPECIALIST  
IN THE CONTEXT OF HIS MEDIATORY ACTIVITY**

*Mediatory activity, social-work-agency specialist, professional skills list.*

The article suggests a description of mediatory activity as a major component of professional activity of all specialists of a social work agency. The aim of the description is to develop a professional skills list of this activity. The professional skills list is presented as a flexible set of the basic requirements for professional activity of social workers with due regard to the peculiarities of their mediatory functions.

*M. Yu. Minov*

**POWER-LIFTING AS AN EFFECTIVE MEANS FOR DEVELOPING PHYSICAL  
QUALITIES AND STRENGTHENING STUDENTS' HEALTH**

*Power-lifting, sports, training \ coaching, training programme, discovery, health, physical qualities.*

Over the past years power-lifting has been getting more and more popular among the people. This kind of sports appears to be one of the most effective means of developing physical qualities and strengthening health for those who go in for sports,

including students. The experimental training programme worked out by the author is aimed at speeding up the progress of the beginners (particularly the students of the departments where sports are not the majors). The programme turned out to be quite effective for them, and recommendations of the author as regards its implementation are suggested in this article.

*D.N. Palya, E.Yu. Sherstnev*

#### **FORMATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN SAFE BEHAVIOUR ON THE ROADS**

*Modern human civilization, educational computer games, safe behaviour on the roads.*

The knowledge and habits of safe behaviour in contemporary technological civilization cannot be transferred and mastered by means of traditional folklore forms (proverbs, sayings, games, rites, etc.). The traditional approaches fail to prevent a number of hazards springing up in the XX – XXI centuries. Educational computer games are an adequate contemporary means of giving knowledge and habits of safe behaviour on the roads to a child.

*V.I. Petrishchev, T.P. Grass, O.I. Denisenko, K.B. Plotnikova*

#### **MAIN PROBLEMS OF TEENAGE-MIGRANTS' INTEGRATION IN MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE USA AND NEW ZEALAND**

*Integration, migrant youth, social structure, adaptation, the English language, culture.*

The article analyses the problems which migrant youth face when integrating to the multicultural educational setting of the USA and New Zealand. On the basis of two ethnic groups, Chinese and Russians, common and specific features of adaptation of this youth to the multicultural educational setting of these countries are shown. The ways to eliminate problems of youth adaptation are discussed as well.

*A. P. Savin, S. P. Cherny*

#### **ISSUE OF NUCLEAR SAFETY IN EDUCATIONAL ACTIVITY**

*Safety behaviour formation, social-pedagogical aspect of nuclear safety.*

Understanding the issue of nuclear safety, readiness for action in case of nuclear danger are the basis of safety behaviour formation, and the development of this behaviour must be provided by purposeful educational activity supported by the state.

*I.L. Sadovskaya*

**INVARIANCE AND SITUATIONAL CHARACTER  
OF TEACHING METHODS AS THEIR INTEGRAL PROPERTIES**

*Didactics' methods, theory and practical use of teaching methods, unity law of subjective and objective aspects in methods of teaching, situational character of teaching methods, invariance of teaching methods.*

In the majority of research publications and textbooks describing the methods of teaching it is pointed out that the theory of this branch of knowledge is quite far from being completed. Within the framework of the further development of the theory such new for didactics notions as «situational character» and «invariance» of teaching methods are introduced in this article. The phenomena determined by these notions are the manifestations of the law of dialectical unity of the subjective and objective aspects in the methods.

*A.A. Sokolovskiy*

**INNOVATIONS IN TEACHING «ORGANIZATION MANAGEMENT»  
AT KRASNOYARSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

*Innovations in education, teaching process in «Organization Management» speciality.*

New approaches in teaching a number of subjects within the framework of «Organization Management» speciality are considered in the article. Levels of innovative activity are singled out, and some measures to be introduced for this activity perfection are suggested.

*N.V. Chadova, V.Yu. Lebedinskiy*

**MODEL OF DEVELOPING 'INDIVIDUAL ROUTES' IN PHYSICAL TRAINING**

*Physical training, special medical group, individual routes, technology of individualization.*

An experiment in individualizing educational process by means of singling out particular routes for physical training of special medical group students is described in the article.

*E.A. Cherenyova, S.A. Filippova*

**SELF-CONTROL SKILLS PECULIARITIES OF MENTALLY RETARDED CHILDREN  
IN THE PROCESS OF SOLVING SIMPLE ARITHMETIC PROBLEMS**

*Self-control, self-control skills, arithmetic problems, intellectual problem, mentally retarded schoolchildren.*

The article presents the results of theoretical-practical studies of self-control in solving simple arithmetic problems by mentally retarded schoolchildren of the 4–5 th classes.

*O.E. Sherstneva, A.P. Savin*

**PEDAGOGICAL PROBLEMS OF CHILD SAFETY IN THE CONDITIONS  
OF MODERN SOCIALIZATION RISKS**

*Safety type personality, safe behaviour, virtual reality, socialization risks.*

The formation of a safety type personality of a child in the conditions of virtual reality created by mass media and computer games cyberspace is a topical problem of contemporary socialization.

*L.V. Shkerina*

**SIMULATION OF MATHEMATICAL COMPETENCE OF BACHELOR –  
A FUTURE TEACHER OF MATHEMATICS**

*Bachelor – a future teacher of Mathematics, objectives of mathematical training, professional competence, mathematical competence model.*

On the basis of special literature complex analysis, with the view to the competence approach to teaching, the concept of topical issues for bachelors mathematical training was suggested. A structural model of mathematical competence as a component of general professional competence has been developed.

*N.F. Yakovleva*

**ORPHANHOOD IN RUSSIA AND IN KRASNOYARSK REGION:  
FACTORS, STRUCTURES, TENDENCIES**

*Orphanhood, social orphanhood, parental care, factors of orphanhood, dynamics and structure of social orphanhood.*

This work suggests analysis of orphanhood growth factors in Russia and the Krasnoyarsk Region. These factors are closely connected with the crisis of modern family, its rapid deterioration and poor psychological health of parents and children. The basic forms and tendencies of social orphanhood are exposed. Five stages of a gradual loss of parental care by child are singled out, and a forecast of the further aggravation of the problem as well as the ways of solving it are suggested by the author.

*I.N. Yaroshevich*

**PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS ON THE BASIS OF SPRINT SPECIALIZATION**

*Effective means, physical condition, physical capacity, sprint specialization, electrocardiogram*

On the basis of the studies the author arrived at the conclusion that students' physical education classes on the basis of sprint specialization in track-and-field athletics provide good results. It is also noted that in an experimental group such classes held under special training management monitoring, on the basis of ECG

control in accordance with Professor A.I Zavyalov's classification, such classes turned out to be more effective.

### *Psychology*

*L. N. Drozdova, I. P. Dyachuk, V. S. Kudryavtsev*

#### **DIAGNOSTICS OF DYNAMICAL PARAMETERS OF LEARNING ACTIVITY FOR SOUND OBJECTS CONSTRUCTION**

*Control, diagnostics, learning activity, sound object, basic cognitive functions.*

Learning activity data for sound objects construction were received in the «sound puzzles» problem-solving environment by use of «Tr@ck» automatic control system. The dynamic parameters of learning activity, such as award function and trainee's state values, as well as change in time intervals of problem-solving and decrease of erratic actions are defined. A link between dynamic parameters of learning activity and brain basic cognitive functions is determined.

*A.A. Dyachuk*

#### **CORRELATION OF PSYCHIC STRUCTURES OF TIME AFFECTION AND ACTIVITY PERFORMANCE**

*Time, time trans-perspective, psychological mechanism, consciousness, activity, strategic activity.*

In the article the psychic structure which formulates time affection in our mind is considered. In the activity as a developing process one can also single out psychological structures responsible for its performance. A certain correlation of these structures is demonstrated which allows to assume the existence of some mechanism determining their interrelation.

*T.A. Ivanina*

#### **ROLE OF DESIGNING ACTIVITY IN CHILD'S DEVELOPMENT**

*Designing, designing activity, space orientation, modeling, perception, recognition, praxis, practical form of cogitation, space imagination.*

In this article various definitions of the concept of designing activity, its kinds depending on the material used and designing organization forms are presented. The author of the article also shows the influence of designing activity on child's all-round development, namely, the development of sensor-perceptual sphere, psychomotor system, orientation activity, motivation, practical cogitation and personality as a whole.



*A.V. Stepanenkova, A.G. Zotin*

**DEFINING COMPREHENSION BARRIER BY INFORMATION MODELING  
OF ENGLISH TEXTS PERCEPTION**

*Information modeling, understanding barrier, text perception, green corridor, text information perception.*

This article is devoted to defining comprehension barrier by information modeling of English texts perception, and it will help the authors of educational verbal materials to make them more effective.

*V.O. Shtumf*

**ROLE OF PARENTAL ATTITUDE IN THE FORMATION  
OF INADEQUATE UNDERSTANDING OF DECEPTION BY FREQUENTLY  
ILL CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE**

*Children with strong health and frequently ill children, understanding of deception, parental attitude, senior preschool age.*

This article presents the content and results of a study aimed at identifying the peculiarities of understanding deception by frequently ill children of senior preschool age and the role in this understanding of parental attitude towards children.

***Philosophy and sociology***

*A.N. Gorodishcheva, O.V. Brazgovka*

**SPACE OF ENGINEERING PATTERNS**

*Culture, technosphere, communication, information, semiotic systems, world structure.*

The article is devoted to the problem of shaping a man-technology ‘conversation’ space – drawing, chart, technical sketch – as well as to the problem of superimposing mental visual images with drawings of technical devices on paper.

*A.B. Rinchinova*

**SOCIAL EXPRESSION OF MIXED CONSCIOUSNESS SPIRITUALITY  
INDIVIDUAL ASPECT**

*Social expression, mixed consciousness spirituality, inner dialogue, collective consciousness, individualized aspect, personal base, folklore.*

Mixed consciousness spirituality in its scientific – philosophical ontology leads to the to expansion of the social content of individual aspect in the light of dialogical nature of human consciousness determining multidimensionality of personality realization. Strengthening individualization by social bias mixed consciousness spirituality directs the person to targeted self-expression.

*S.P. Shtumpf*

**SOCIO-HISTORICAL ANALYSIS OF SPIRITUALITY PHENOMENON  
IN THE CONTEXT OF RUSSIAN RELIGIOUS –  
PHILOSOPHICAL CULTURE OF THE XI–XVIII CENTURIES**

*Spirituality, spirit, soul, Russian philosophy, sociality, axiological content, morality, culture.*

The genesis of philosophical problems of spirituality is investigated in the article. The peculiarities of relations among the concepts of «Spirit – Soul – Spirituality» chain are specified on the basis of the Russian religious – ontological doctrine of the XI-XVIII centuries. This approach enables the author to distinguish an axiological orientation of spirituality in the structure of personality and to reveal the influence of spirituality on the way of social existence on the whole.

***History and Ethnography***

*R.S. Akbulatov*

**DEVELOPMENT OF NATIONAL SYSTEM OF PENSION COVERAGE  
(ECONOMIC AND SOCIAL MATTERS THAT MOTIVATED  
PENSION REFORM IMPLEMENTATION)**

*Personified accounting, pension coverage, pension reform, living wage, earnings, labour, ideology, Soviet period, social policy, employment relations.*

The article is devoted to the development of the pension system in Russia. A comparative analysis of the Soviet and post-Soviet systems of pension coverage as well as the reasons of the pension reform of the year 2002 are presented.

*S.A. Bakhtin*

**ESSEYSKY YAKUTS IN THE BEGINNING OF THE XXI-ST CENTURY:  
THE PROBLEM OF ETHNIC IDENTIFICATION**

*Esseysky Yakuts, ethnic identity, indigenous peoples of the North, Siberia and the Far East.*

In this work, on the bases of field studies carried out by he author, the questions of ethnic identity of the Esseysky Yakuts are discussed. The results of the research can serve as the basis for solving the problem of providing the Esseysky Yakuts the status of indigenous minorities of the North, Siberia and the Far East. This question is quite topical and is being discussed now at the Krasnoyarsk Region Administration.

*A.S. Vdovin, L.Yu. Kitova*

**SELLING ABROAD SIBERIAN ARCHEOLOGICAL AND ETHNOGRAPHIC  
COLLECTIONS IN THE 20S–30S OF THE XX CENTURY**

*Archeology, ethnography, 'Novoexport', Society for Studying Siberia, selling items of culture abroad.*

This article is devoted to gathering scientific collections (archeological and ethnographic) for selling them abroad, which was organized by 'Novoexport' and the Society for Studying Siberia in the 1920s–1930s.

*L.N. Slavina*

**MODERNIZATION OF EAST SIBERIA RURAL POPULATION  
REPRODUCTIVE PROCESS IN THE CONTEXT OF DEMOGRAPHIC  
MODERNIZATION OF RUSSIA (1960S–1980S)**

*Population reproduction, demographic modernization, demographic transition, natural increase, birth-rate, death-rate.*

The author considers the major tendencies and results of demographic modernization of the rural population of East Siberia during the Soviet historical period. All the regional processes are considered in the All-Russia context. The research is based on the materials of population censuses as well as demographic and social statistics.

***Economics and Economic Geography***

*N.M. Bolshakova*

**REGIONAL DIFFERENCES IN GEOGRAPHY OF RUSSIAN NATIONAL HABITATION**

*Cultural geography, material culture, Russian culture phenomenon, Russian habitation, house-hold economy complexes, territorial differentiation of habitation.*

Types of house-hold economy complexes of Russian people, their territorial differentiation depending on physical-geographical conditions of living and peculiarities of social-economic mode of Russian ethnos at various historical periods are considered in the article.

*I. Yu. Livenshin, V. G. Shvedov*

**METHODS OF LIFE QUALITY ESTIMATION  
(CASE STUDY OF KHABAROVSK REGION POPULATION)**

*Quality of life, social indicators, methods of estimating life quality.*

In the article the question of shaping the approach to life quality estimation is considered. The analysis of a number of generally excepted methods of estimating

quality of life is suggested. The author presents his own methods tested on the territory of the Khabarovsk Region.

*A.N. Falaleev, A.Y. Trifonov*

**PECULIARITIES OF SHADOW ECONOMY IN THE CONDITIONS  
OF PRESENT DAY RUSSIA AND THEIR MANIFESTATIONS  
IN THE KRASNOYARSK REGION**

*Shadow economy, socio-economic development, Krasnoyarsk Territory*

Shadow economy as quite a complex set of economic relations is rather contradictory, hereupon it is not possible to estimate unambiguously its influence on the economy of the Krasnoyarsk Territory.

***Linguistics and Literature Studies***

*I.V. Bashkova*

**LINGUISTIC PERSONALITIES OF SIBERIAN WOMEN IN VIKTOR ASTAFIEV'S  
NOVELLA «SOMEWHERE WAR IS THUNDERING»**

*Viktor Astafyev, linguistic personality, national character.*

The article is devoted to the analysis of linguistic personalities and speech behaviour of the Siberian women in Viktor Astafyev's prose.

*V.V. Degtyaryova*

**MYTHOLOGEMS OF WATER WORLD IN V. P. ASTAFIEV'S WORKS**

*V. P. Astafiev, mytheme, water, river, fish, Tsar-Fish*

Mythologems of the water world in the works by V. P. Astafiev, such as the mythologem of water / river / ocean (sea) and the mythologem of fish are discussed in the article. Special attention is paid to the motif of death and resurrection. A chain of sense interaction «*fish – river – nature – God*» is observed.

*I.V. Evseyeva*

**MINIMALLY SMALL DIALOGUE UNIT AND WORD FAMILY**

*Family of words, minimally small dialogue unit, question-cue, answer-cue.*

The author considers a word family as a question-answer dialogue unit. This approach discloses covert parallelism in the arrangement of the two linguistic complements, namely, a minimally small dialogue unit peculiar to the speech level, on the one hand, and such a derivative language category as a word family, on the other.

*E.N. Elina*

**COGNITIVE THEORY MEANINGS: R. LANGAKER'S COGNITIVE GRAMMAR**

*Cognitive grammar, subjective and objective ideas of the meaning, conceptualization, imagery, conventional, semantic, phonological, symbolic units, requirement imposed on the content, event of usage, compositional meaning.*

In the article the author focuses his attention on R. Langaker's cognitive grammar, namely, on objective and subjective ideas of meaning, definitions of conceptualization and imagery. Conventional units comprising grammar (semantic, phonological, symbolic) are considered, the functions of the requirements imposed on the content as well as the connection between an event of usage and compositional meaning are pointed out.

*I.E. Kim*

**REFLECTIVE WORDS DENOTING VISUAL SELF-PERCEPTION:  
MONO-SUBJECTIVITY AND BENEFICENCE**

*Mono-subjectivity, beneficiary, visual perception, verb, lexical semantics, semantics of syntax, reflexivity.*

The paper considers Russian verbs denoting visual self-perception. The author distinguishes two types of verbs. The first type verbs have the prefix *o-* and the verbs of the second type do not have it. The verbs of the first type develop the sense of beneficence while the verbs of the second type mean spatial lay-out.

*T.V. Mamaeva*

**FRAGMENT OF PROFESSIONAL LANGUAGE WORLD IMAGE  
OF THE YENISEI SIBERIA HUNTERS AND FISHERMEN**

*Linguistic world image, sublanguages, ethno-linguistic description, linguistic mentality.*

The notion of «linguistic world image» is a very popular complement for studying among specialists of various branches of knowledge. Researchers can study the national world image as well as the world image of a separate professional group. Investigating the professional language world image is of primary importance in studying special purpose languages.

*I.V. Palashevskaya*

**SOCIO-CULTURAL ATTITUDE TO LEGAL DISCOURSE AGENTS**

*Legal discourse, model personality, stereotype, linguo-cultural human type, joke.*

The author considers the manifestation of social attitude to agents of legal discourse. He compares model personalities of institutional reality and stereotypic images reflected in the mirror of humour.

*O.N. Polikarpova*

#### **ABOUT TYPES OF LINGUISTIC MODELLING**

*Linguistic model, simple sentence, transformational model, distributional model, immediate constituents.*

This article presents an analysis of some linguistic models of the simple sentence, such as the model of sentence members, Chomsky's transformational model, the model of immediate constituents, and the distributional model of Ch. Fries. The article also deals with the concept suggested by V. V. Bogdanov and G. G. Pocheptsov as regards the interrelation of the meaning and the predicate structure.

*L.G. Samotik*

#### **DIALECTISMS AND EXPLANATORY DICTIONARIES OF LITERARY LANGUAGE**

*Dialectisms, explanatory dictionary, status label, district word, regionalisms, national linguistic mentality.*

The article is based on the materials of the dictionary published by the author. It is devoted to the problem of entering dialectisms into dictionaries of standard literary language. By the example of the Small Academic Dictionary the author demonstrates their presence in it and their importance making use of quantitative and qualitative indices.

*S.B. Sharifullin*

#### **THE SEMANTIC ANALYSIS OF THE VERBAL-ICONIC TEXTS (MUSICAL VIDEO CLIPS)**

*Verbal-iconic texts, musical video clips, semantics, non-verbal speech game.*

This article is devoted to semantic analysis of a special version of modern cultural texts – musical video clips. The author defines the notion of «verbal-iconic text» in the lingua-cultural context, he also suggests some possibilities of describing such texts in the space of non-verbal speech games.

---

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

---

- Акбулатов  
Рустам Саатович** – аспирант кафедры истории России гуманитарного института, Сибирский федеральный университет; начальник отдела ВЗЛ ОПФР по Красноярскому краю.  
Т. 8-908-206-22-23; e-mail: akbulatov@aol.com
- Анциферова  
Анна Викторовна** – аспирант кафедры геометрии, КГПУ им. В.П. Астафьева; преподаватель дисциплин математического цикла, Канский педагогический колледж – филиал КГПУ им. В.П. Астафьева в г. Канске.  
e-mail: anziferova@rambler.ru
- Бахтин  
Сергей Александрович** – аспирант кафедры отечественной истории, КГПУ им. В.П. Астафьева. Т. 8-923-270-25-05;  
e-mail: Antropos\_smutos@mail.ru
- Башкова  
Ирина Венадьевна** – кандидат филологических наук, старший научный сотрудник кафедры русского языка института филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет. Т. 8-913-538-85-75; e-mail: bbashkova@mail.ru
- Большакова  
Нина Матвеевна** – доцент кафедры экономической географии; директор центра нового приёма «Абитуриент», КГПУ им. В.П. Астафьева. Т. 8 (391) 211-01-11;  
e-mail: bolshakova@kspu.ru
- Бразговка  
Ольга Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры инженерной графики, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. М.Ф. Решетнева. Т. 8-902-982-46-57;  
e-mail: olgbra@rambler.ru
- Вдовин  
Александр Сергеевич** – кандидат исторических наук, старший научный сотрудник кафедры истории, КГПУ им. В.П. Астафьева.  
E-mail: vdovin2002@bk.ru
- Ганушко  
Олеся Викторовна** – аспирант кафедры методики преподавания физики КГПУ им. В.П. Астафьева. Т. 8-963-268-07-17;  
e-mail: golesja@mail.ru
- Городищева  
Анна Николаевна** – доктор культурологии, доцент, профессор кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева.  
Т. 8-913-510-60-27; e-mail: nauada@mail.ru
- Грасс  
Татьяна Петровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии и предпринимательства, КГПУ им. В.П. Астафьева.  
Т. 8 (391) 217-17-91.
- Дегтярёва  
Вера Владимировна** – аспирант кафедры зарубежной литературы, КГПУ им. В.П. Астафьева; Научно-исследовательский центр В.П. Астафьева. Т. 8-913-578-82-97;  
e-mail: gravura07@mail.ru

- Денисенко  
Олег Игоревич** – старший преподаватель кафедры иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева. Т. 8 (391) 217-17-91.
- Дроздова  
Лариса Николаевна** – кандидат медицинских наук, профессор института психологии, педагогики и управления образованием; зав. лабораторией нейропсихологии института коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева. Т. 8 (391) 254-27-01; e-mail: celezneva@mail.ru
- Дьячук  
Анна Анатольевна** – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии управления института психологии, педагогики и управления образованием, КГПУ им. В.П. Астафьева. E-mail: danna@kspu.ru
- Дьячук  
Ирина Павловна** – старший преподаватель кафедры математических методов физики и информационных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева. Т. 8 (391) 227-09-28; e-mail: ppdyachuk@rambler.ru
- Евсеева  
Ирина Владимировна** – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой русского языка, Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета. Т. 8 (39145) 2-84-09, 8-913-033-33-02; e-mail: ivevseeva@yandex.ru
- Елина  
Елена Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент, директор Центра международного образования ДМС СФУ. Т. 8-902-942-32-51; e-mail: elena-elina2008@yandex.ru
- Зотин  
Алексей Геннадьевич** – аспирант кафедры информатики и ВТ, КГПУ им. В.П. Астафьева. Т. 8-950-972-16-85; e-mail: alekseygz@yandex.ru
- Иванина  
Татьяна Анатольевна** – учитель-дефектолог, КГСОУ «Красноярская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида № 4». Т. 8-908-208-55-98; e-mail: iwanina@bk.ru
- Игнатенко  
Анастасия  
Александровна** – аспирант кафедры социальной педагогики и психологии, Российский государственный профессионально-педагогический университет (Екатеринбург). Т. 8-953-384-98-88; e-mail: kvar8@rambler.ru
- Игнатова  
Валентина  
Владимировна** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой психологии и педагогики, Сибирский государственный технологический университет. Т. 8 (391) 227-47-07; e-mail: Valyaig7@yandex.ru
- Ким  
Игорь Ефимович** – кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка института филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет. Т. 8 (391) 232-34-08; e-mail: kimkim@krasu.ru
- Китова  
Людмила Юрьевна** – кандидат исторических наук, доцент кафедры археологии, Кемеровский государственный университет. E-mail: kitova@kemsu.ru
- Кудрявцев  
Владимир Сергеевич** – аспирант кафедры математических методов физики и информационных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева. Т. 8 (391) 227-09-28; e-mail: ppdyachuk@rambler.ru
- Кулыгин  
Глеб Сергеевич** – ассистент кафедры педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева. Т. 8 (391) 217-17-62; e-mail: glebmusic@mail.ru



- Лалетин  
Николай Викторович** – кандидат технических наук, доцент, кафедра естественных наук и информационных технологий, Филиал КГПУ им. В.П. Астафьева в г. Железногорске. Т. 8 (39197) 2-96-45; e-mail: filial@kgpu.atomlink.ru
- Лебединский  
Владислав Юрьевич** – доктор медицинских наук, профессор кафедры физической культуры и спорта, Национальный исследовательский университет Иркутского государственного технического университета, зам. декана по научно-исследовательской работе. Т. 8 (3952) 40-50-22, 8 (3952) 40- 50-23; e-mail shporin@istu.irk.ru
- Ливенишин  
Ирина Юрьевна** – ассистент кафедры географии, Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет. Т. 8-909-899-26-13; e-mail: iul-e@yandex.ru
- Логунова  
Ольга Викторовна** – аспирант кафедры социальной работы и социологии, Сибирский государственный технологический университет. Т. 8-905-997-85-27, 8 (391) 221-11-77 (р.); e-mail: l.o.v.e.2006@mail.ru
- Майер  
Валерий Робертович** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой геометрии и методики ее преподавания, КГПУ им. В.П. Астафьева. E-mail: mavr49@mail.ru
- Мамаева  
Татьяна  
Владимировна** – аспирант кафедры общего языкознания, КГПУ им. В.П. Астафьева. Т. 8-902-922-68-40; e-mail: mamaevatv@yandex.ru
- Минов  
Михаил Юрьевич** – старший преподаватель кафедры физической культуры, Красноярский государственный аграрный университет. Т. 8-902-911-62-57; e-mail: www.brus09@mail.ru
- Палашевская  
Ирина Владимировна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, Волгоградский государственный университет. Т. 8-902-310-50-37; e-mail: irina\_777@inbox.ru
- Паля  
Дмитрий Николаевич** – заместитель начальника Управления внутренних дел г. Железногорска; преподаватель кафедры безопасности жизнедеятельности, Филиал КГПУ им. В.П. Астафьева в г. Железногорске. Т. 8 (39197) 2-53-68.
- Петрищев  
Владимир  
Иннокентьевич** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева. Т. 8 (391) 217-17-91, 8-923-287-97-35; e-mail: vpetrichtchev@hotmail.com
- Плотникова  
Ксения Борисовна** – ассистент кафедры иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева. Т. 8 (391) 217-17-91.
- Поликарпова  
Ольга Николаевна** – старший преподаватель кафедры английского языка, АлтГПА ЛИИН (Барнаул). Т. 8-923-651-27-59; e-mail: 010319@mail.ru
- Ринчинова  
Альбина Бургутовна** – кандидат философских наук, доцент кафедры социологии и социальной работы, Национальный исследовательский университет Иркутского государственного технического университета. Т. 8-950-051-72-40; e-mail: albinarinch@mail.ru

- Савин Александр Петрович** – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой безопасности жизнедеятельности, Филиал КГПУ им. В.П. Астафьева в г. Железногорске. Т. 8 (39197) 2-53-68; e-mail: black@kgpu.atomlink.ru
- Садовская Ирина Львовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры естествознания, математики и частных методик, КГПУ им. В.П. Астафьева. Т. 8-983-163-03-57; e-mail: i.sadovskaja@gmail.com
- Самотик Людмила Григорьевна** – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой русского языка и культуры речи, КГПУ им. В.П. Астафьева. Т. 8-905-974-76-34, 8 (391) 217-17-64 (р.), 8 (391) 246-13-34 (д.).
- Славина Людмила Николаевна** – кандидат исторических наук, доцент, профессор кафедры отечественной истории, КГПУ им. В.П. Астафьева. Т. 8-908-219-47-91; e-mail: 200146@mail.ru
- Соколовский Анатолий Александрович** – кандидат экономических наук, доцент кафедры экономической теории и управления КГПУ им. В.П. Астафьева. Т. 8-923-309-15-03, 8 (391) 268-62-75 (д.); e-mail: aas82@inbox.ru
- Степаненкова Анна Владимировна** – стажер-исследователь кафедры информатики и ВТ, КГПУ им. В.П. Астафьева; Т. 8-950-407-71-58; e-mail: Anytta3@yandex.ru
- Трифонов Артем Юрьевич** – аспирант кафедры экономической теории, КГПУ им. В.П. Астафьева; инженер ЗАО «Ванкорнефть». Т. 8-913-507-59-81; e-mail: Sebastian1985@mail.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) 223-38-43.
- Филиппова Светлана Анатольевна** – учитель КГСОУ «Красноярская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VIII вида № 3». Т. 8 (391) 255-74-23.
- Чадова Наталья Васильевна** – аспирант кафедры теории и методики физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры, Иркутский государственный технический университет. Т. 8-964-210-04-52, 8 (3952) 27-06-73 (факс), 8 (3952) 31-65-70 (д.); e-mail: tanya@pk2.irk.ru; Chadova\_08@mail.ru
- Черенёва Елена Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики института специальной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева. E-mail: elen\_korn@km.ru
- Черный Сергей Петрович** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности, Филиал КГПУ им. В.П. Астафьева в г. Железногорске. Т. 8 (39197) 2-53-68; e-mail: black@kgpu.atomlink.ru
- Шарифуллин Станислав Борисович** – аспирант кафедры общего языкознания, КГПУ им. В.П. Астафьева; ассистент кафедры иностранных языков, Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета. Т. 8-950-972-22-93; e-mail: hmotobox@gmail.com

- Шведов  
Вячеслав Геннадьевич** – доктор географических наук, доцент, зав. кафедрой географии, Дальневосточная государственная социально-гуманитарная академия. Т. 8 (42622) 6-28-27, 8-924-239-31-35; e-mail: i-svg@yandex.ru
- Шерстнев  
Евгений Юрьевич** – преподаватель кафедры безопасности жизнедеятельности, Филиал КГПУ им. В.П. Астафьева в г. Железногорске; директор Филиала № 19 Федерального государственного унитарного предприятия «Ведомственная охрана Росатома» (ФГУП «Атом-Охрана») Государственной корпорации «Росатом». Т. 8 (39197) 5-86-90; e-mail: evgen@atomf19.atomlink.ru
- Шерстнева  
Ольга Евгеньевна** – преподаватель кафедры безопасности жизнедеятельности, Филиал КГПУ им. В.П. Астафьева в г. Железногорске. Т. 8 (39197) 2-53-68 (р.), 8-913-189-51-31; e-mail: sherstneva-o-work@yandex.ru
- Шкерина  
Людмила Васильевна** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой математического анализа и методики его преподавания, КГПУ им. В.П. Астафьева. Т. 8 (391) 211-99-86 (р.); 8-903-924-78-39; e-mail: Shkerina@mail.ru
- Штумпф  
Светлана Петровна** – кандидат философских наук, доцент кафедры философии и социологии, КГПУ им. В.П. Астафьева. Т. 8(391) 258-99-75; e-mail: stumpf@kspu.ru
- Штумф  
Валентина Оскаровна** – аспирант, старший преподаватель кафедры психологии детства, КГПУ им. В.П. Астафьева. Т. 8 (391) 265-15-20 (р.), 8 (391) 211-70-84 (д.), 8-913-533-50-62; e-mail: shtoumpf@rambler.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
- Ярошевич  
Ирина Наумовна** – доцент кафедры физического воспитания, Ангарская государственная техническая академия. Т. 8 (3955) 55-18-93 (д.), 8 (3955) 67-88-34; e-mail: irina.yaroshevitch@ya.ru

## ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

### Уважаемые коллеги!

Приглашаем вас принять участие в очередных выпусках научного журнала «Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева» 2011 г. Журнал выпускается четыре раза в год: 20 марта, 20 июня; 10 октября; 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. Журнал прошел ряд необходимых регистраций: 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. С 05.03.2010 журнал включен в Перечень ВАК. 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 заполняется в двух экземплярах и высылается на почтовый адрес вуза: 660060, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89, Вестник КГПУ. Авторам для получения номера журнала необходимо оформить подписку в указанном каталоге Агентства «Роспечать».

Электронный вариант статьи просим направлять по e-mail: [vasileva@kspu.ru](mailto:vasileva@kspu.ru). Статьи принимаются в течение года с 20 января до 1 ноября по мере формирования выпусков.

Справки можно получить по e-mail: [vasileva@kspu.ru](mailto:vasileva@kspu.ru) у ответственного секретаря «Вестника КГПУ им. В.П. Астафьева» Васильевой Светланы Петровны.

### 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]...

*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.

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.

То же на английском языке.

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

2010 (2)

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 15.09.10. Формат 60x84 1/8.  
Усл. печ. л. 34,41. Бумага офсетная.  
Тираж 1000 экз. Заказ 495. Цена договорная

Отпечатано ИПК КГПУ,  
т. 211-48-00

**Для заметок**

**Для заметок**