

Главный редактор:

О.А. Карлова

Редакционная коллегия:

В.А. Ковалевский (заместитель главного редактора),
Л.Э. Мезит (заместитель главного редактора),
Л.В. Шкерина (ответственный секретарь),
Н. Бабич, А.А. Баранов, Е.Ы. Бибайбеков,
С.П. Васильева, А.М. Гендин, А.Ж. Жафяров,
А.И. Завьялов, Т.Г. Игнатьева,
А.С. Корж (редактор английского текста),
М.П. Лапчик, В.Р. Майер, В.В. Минеев,
Н.И. Пак, Л.Г. Самотик, Н.Т. Селезнева,
Л.Н. Славина, А.Н. Фалалеев, Т.В. Фуряева,
В.П. Чеха, М.И. Шилова

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.

Редактор:

М.А. Исакова

Технический редактор:

А.Н. Панасенко

Корректор:

Ж.В. Козупица

Верстка:

Н.С. Хасаншина

Дизайн:

В.Е. Чанчиков

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ,
т. 217-17-82

Подписано в печать 17.09.13. Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 36,25. Бумага офсетная.
Тираж 1000 экз. Заказ 597

СО Д Е Р Ж А Н И Е
TABLE OF CONTENTS

**«НОВЫЙ ГУМАНИЗМ» СОВРЕМЕННОЙ ЕВРОПЫ:
КРИЗИС КУЛЬТУРЫ
ИЛИ ПРОГРЕСС ЦИВИЛИЗАЦИЙ?**

**«NEW HUMANITY» OF MODERN EUROPE: CRISIS
OF CULTURE OR PROGRESS OF CIVILIZATIONS?**

Nada Babic
CONSTRUCTIVISM, LEARNING AND TEACHING
Нада Бабич
КОНСТРУКТИВИЗМ: ОБУЧЕНИЕ И ПРЕПОДАВАНИЕ [6]

В.В. Минеев
АНТИНАУКА И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ВРЕМЯ ПЕРЕОПРЕДЕЛЯТЬ ПОНЯТИЯ
V.V. Mineev
ANTISCIENCE AND MODERN EDUCATION:
THE URGENCY TO REDEFINE CONCEPTS [31]

В ТРЕНДЕ ВРЕМЕНИ
IN THE TREND OF TIME

К.А. Абульханова
ЛИЧНОСТЬ ВО ВРЕМЕНИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
K.A. Abulkhanova
PERSONALITY THROUGH TIME OF HUMAN CULTURE [40]

Е.В. Кобец
ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПОЛИТИКА
(КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ,
ЭЛОКУТИВНАЯ ПРАГМАТИКА)
E.V. Kobets
LANGUAGE PERSONALITY OF MODERN POLITICIAN
(COMMUNICATIVE STRATEGY AND TACTICS, ELOCUTIVE PRAGMATICS) [54]

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ
SCIENCE TOPICAL ISSUES

КОНЦЕПЦИИ ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ
CONCEPT OF POSTNONCLASSICAL PEDAGOGICS

И.Ю. Степанова
ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОРИЕНТИРОВАННОЙ НА ОПЕРЕЖЕНИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА В ВУЗЕ
I.Yu. Stepanova
PROJECT OF TEACHER VOCATIONAL TRAINING FOCUSED ON ADVANCE
IN UNIVERSITY OF MATHEMATICAL PROBLEM SOLVING [66]

Т.В. Фуряева, Е.А. Фуряев
ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
СОЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СЕТЕВОЙ ДИСКУРС
T.V. Furyaeva, E.A. Furyaev
PRACTICALLY ORIENTED VOCATIONAL SOCIAL EDUCATION:
NETWORK DISCOURSE [71]

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION MODERNIZATION

П.П. Дьячук

СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЕ ФАКТОРЫ ИНТЕГРАЦИИ КУРСОВ АЛГЕБРЫ И ИНФОРМАТИКИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

P.P. Dyachuk

BACKBONE FACTORS OF ALGEBRA AND INFORMATICS INTEGRATION IN SECONDARY SCHOOL

[76]

Л.В. Вопилова, О.Ю. Маркова

КОМПЬЮТЕРНОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ КАК МЕТОД НЕПРЕРЫВНОГО КОНТРОЛЯ, ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ ЗНАНИЙ ПО ФИЗИКЕ

L.V. Vopilova, O.Yu. Markova

COMPUTER TESTING AS METHOD OF CONTINUOUS CONTROL, DIAGNOSTICS AND CORRECTION OF KNOWLEDGE ON PHYSICS

[81]

О.А. Кудрявцева, Е.Ю. Юшкова

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ НЕПРЕРЫВНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИБИРСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

O.A. Kudryavtseva, E.Yu. Yushkova

IMPLEMENTATION OF MODEL OF CONTINUOUS PHYSICAL EDUCATION IN SIBERIAN STATE TECHNOLOGICAL UNIVERSITY

[84]

О.Б. Макарова, Е.А. Галкина

ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ – УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВПО

O.B. Makarova, E.A. Galkina

OPTIMIZATION OF VOCATIONAL TRAINING OF BACHELORS – FUTURE TEACHERS OF BIOLOGY IN TEACHER TRAINING UNIVERSITY IN CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS OF HIGHER VOCATIONAL EDUCATION

[88]

Т.А. Мартиросова

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ЛЕСОХОЗЯЙСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ВУЗЕ

T.A. Martirosova

PROFESSIONALLY ORIENTED TRAINING OF UNDERGRADUATE STUDENTS OF FORESTRY MAJORS AT THE LESSONS OF PHYSICAL EDUCATION IN HIGH SCHOOL

[93]

Н.А. Мосина, М.В. Сафонова

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРНАТУРА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

N.A. Mosina, M.V. Safonova

TEACHER INTERNSHIP AS CONDITION OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL TEACHER COMPETENCE

[97]

Г.Д. Сундуй

СТРАТЕГИЯ И ТАКТИКА ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ СОВЕСТИ В УСЛОВИЯХ ДУХОВНОГО КРИЗИСА ОБЩЕСТВА

G.D. Synduy

STRATEGY AND TACTICS OF CONSCIENCE FORMATION DURING SPIRITUAL CRISIS OF SOCIETY

[102]

И.В. Шадрин, И.П. Дьячук, В.С. Кудрявцев

КОМПЬЮТЕРНАЯ ДИАГНОСТИКА САМООЦЕНКИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

НА ОСНОВЕ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОГО МЕТОДА

I.V. Shadrin, I.P. Dyachuk, V.S. Kudryavtsev

COMPUTER-ASSISTED METHOD OF DIAGNOSTICS OF SELF-EVALUATION OF LEARNING ACTIVITY ON THE BASIS OF INSTRUMENTAL METHOD

[106]

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

SPECIAL PEDAGOGICS

Ю.А. Герасименко

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ НЕСЛЫШАЩИХ УЧАЩИХСЯ

Yu.A. Gerasimenko

TEACHER PLANNING OF HANDICRAFT LESSONS FOR DEAF PUPILS

[110]

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

HISTORY OF EDUCATION

А.И. Шилов

ИЗ ИСТОРИИ УЧИТЕЛЬСКИХ ИНСТИТУТОВ ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ ДЕРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ

A.I. Shilov

FROM THE HISTORY OF TEACHERS' INSTITUTES IN EASTERN SIBERIA OF PRE-REVOLUTIONARY RUSSIA

[115]

Н.В. Шилова

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СРЕДНИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ г. КРАСНОЯРСКА В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX вв.

N.V. Shilova

CONTENT OF EDUCATION AND ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN SECONDARY SCHOOLS OF KRASNOYARSK IN LATE XIX-EARLY XX CENTURIES

[120]

ПСИХОЛОГИЯ

PSYCHOLOGY

Т.А. Кожевникова, В.В. Костарев

ПРИМЕНЕНИЕ ГЕТЕРОСУГГЕСТИВНОЙ ПСИХОМЫШЕЧНОЙ РЕЛАКСАЦИИ (ГСМР) В КАЧЕСТВЕ ИММУНОРЕАБИЛИТИРУЮЩЕЙ ТЕРАПИИ ПРИ НЕВРОТИЧЕСКИХ РАСТРОЙСТВАХ

T.A. Kozhevnikova, V.V. Kostarev

APPLICATION OF HETEROSUGGESTIVE PSYCHOMUSCULAR RELAXATION (HSPMR) AS IMMUNE REHABILITATING THERAPY AT NEUROTIC DISORDERS

[125]

М.А. Мартынова

ИЗУЧЕНИЕ СПЕЦИФИКИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПОЛУШАРИЙ ГОЛОВНОГО МОЗГА СУБЪЕКТОВ С РАЗНЫМИ УРОВНЯМИ САМОРЕГУЛЯЦИИ

M.A. Martynova

STUDY OF SPECIFICS OF FUNCTIONAL ACTIVITY OF BRAIN HEMISPHERES IN SUBJECTS WITH DIFFERENT LEVELS OF SELF-REGULATION

[131]

ФИЛОСОФИЯ

PHILOSOPHY

А.И. Бакшеев, В.И. Злотковский, Н.В. Комова,

В.В. Лунев, Ю.А. Тяжельников

АКТИВНОСТЬ ЧЛЕНОВ МЕСТНОГО СООБЩЕСТВА КАК ФАКТОР ЛЕГИТИМНОСТИ ОРГАНОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ВЛАСТИ И МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ

A.I. Baksheev, V.I. Zlotkovsky, N.V. Komova,

V.V. Lunev, Y.A. Tyazhelnikov

ACTIVITY OF LOCAL COMMUNITY MEMBERS AS A FACTOR OF STATE AND LOCAL GOVERNMENT LEGITIMACY

[136]

А.М. Гендин

ЭВОЛЮЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАМЕРЕНИЙ И ПЛАНОВ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА (ПО МАТЕРИАЛАМ МОНИТОРИНГА)

A.M. Gendin

EVOLUTION OF PROFESSIONAL INTENTIONS AND PLANS OF TEACHER TRAINING UNIVERSITY GRADUATES (BASED ON MONITORING)

[140]

- В.А. Демьяненко, Л.П. Завьялова**
КОГНИТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ ЖИВЫХ СИСТЕМ:
ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ
V.A. Demyanenko, L.P. Zavyalova
COGNITIVE ABILITIES OF LIVING SYSTEMS:
EPISTEMOLOGICAL TRADITIONS AND INNOVATIONS

[146]

- Л.П. Рычкова**
ПРОБЛЕМА ПРЕДМЕТА АНТРОПОЛОГИИ
КАК ОТРАЖЕНИЕ КРИЗИСА СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА
L.P. Rychkova
PROBLEM OF ANTHROPOLOGY OBJECT AS REFLECTION
OF MODERN MAN CRISIS

[151]

ФИЛОЛОГИЯ

PHILOLOGY

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА

LINGUISTIC WORLDVIEW

- Т.П. Жильцова, С.П. Васильева**
ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ
МЕТОДОМ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА: ЭТИКА
T.P. Zhiltsova, S.P. Vasilyeva
STUDYING OF LANGUAGE CONSCIOUSNESS BY METHOD
OF ASSOCIATIVE EXPERIMENT: ETHICS

[157]

- С.П. Васильева, А.Г. Ильина**
СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ «РЕЛИГИЯ»,
ПО ДАННЫМ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА
S.P. Vasilyeva, A.G. Ilyina
SEMANTIC FIELD «RELIGION» ACCORDING TO THE DATA
OF ASSOCIATIVE EXPERIMENT

[162]

КОММУНИКАТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ЯЗЫКА

LANGUAGE COMMUNICATIVE ASPECTS

- И.В. Пекарская**
ФИГУРАЛЬНЫЕ ЭЛОКУТИВЫ: ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ
И СПОСОБЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ
I.V. Pekarskaya
FIGURATIVE ELOCUTIVES: PRINCIPLES OF ORGANIZATION
AND WAYS OF THEIR PRESENTATION

[167]

- О.А. Вольф**
ЭЛОКУТИВНЫЕ ОРНАМЕНТАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА,
ПОСТРОЕННЫЕ ПО ПРИНЦИПУ АЛОГИЗМА: ПУТИ ИССЛЕДОВАНИЯ
O.A. Volf
ELOCUTIVE ORNAMENTAL MEANS BUILT ON THE PRINCIPLE
OF ALOGISM: WAYS OF RESEARCH

[173]

- Е.А. Шпомер**
КОММУНИКАТИВНЫЕ НЕУДАЧИ В ДИАЛОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ:
К ПРОБЛЕМЕ СИСТЕМНОГО ОПИСАНИЯ ВЕРБАЛЬНЫХ
И НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ АКТУАЛИЗАЦИИ
E.A. Shpomer
COMMUNICATION FAILURES IN DIALOGIC COMMUNICATION:
TO THE PROBLEM OF SYSTEM DESCRIPTION
OF VERBAL AND NON-VERBAL MEANS OF ACTUALIZATION

[177]

- О.А. Семьицина**
ДИСКУРСИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ОСВЕЩЕНИЯ АКТА НАСИЛИЯ
В СОВРЕМЕННОЙ БРИТАНСКОЙ ПРЕССЕ
O.A. Semynina
DISCURSIVE STRATEGIES OF VIOLENCE ACT COVERAGE
IN MODERN BRITISH PRESS

[183]

- О.М. Снигирева**
ТАКСИСНЫЕ ЗНАЧЕНИЯ ПРИЧАСТНЫХ ФОРМ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА
O.M. Snigireva
TAXIS MEANINGS OF GERMAN PARTICIPLES

[188]

СЛОВО – ОБРАЗ – МИР

WORD – FIGURE – WORLD

- Л.Г. Самотик, Ю.В. Шароглазова**
ЛИНГВОРЕГИОН: МЕЖЪЯЗЫКОВЫЕ КОНТАКТЫ
И ОБРАЗ РЕЧЕВОЙ СРЕДЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ
L.G. Samotik, J.V. Sharoglazova
LINGUOREGION: INTERLANGUAGE CONTACTS AND IMAGE
OF SPEECH ENVIRONMENT IN FICTION

[192]

- Л.Г. Самотик**
К ПРОБЛЕМЕ АРХАИЗАЦИИ ЯЗЫКА ИСТОРИЧЕСКОЙ ПРОЗЫ
L.G. Samotik
KEY ISSUES OF THE PROBLEM OF ARCHAIC STYLE IN LANGUAGE
OF HISTORICAL FICTION

[198]

ЭКОНОМИКА

ECONOMICS

- Н.А. Попов, Н.Н. Кузьмина**
РЕГИОНАЛЬНАЯ ИНФОРМАЦИОННАЯ СИСТЕМА
КАК РЕАКЦИЯ НА ВЫЗОВЫ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА
N.A. Popov, N.N. Kuzmina
REGIONAL INFORMATION SYSTEM AS REACTION
TO CHALLENGES OF INFORMATION SOCIETY

[204]

- Н.М. Халимова, Е.А. Бабицкая,
Е.А. Верещагина, М.Н. Чаркова**
ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ НАСЕЛЕНИЯ ХАКАСИИ
К ТЕПЛОЭНЕРГОСБЕРЕЖЕНИЮ
**N.V. Khalimova, E.A. Babitskaya,
E.A. Vereshchagina, M.N.Charkova**
RESEARCH OF MOTIVATION OF KHAKASIA PEOPLE TOWARDS HEAT
AND ENERGY ECONOMY

[208]

БИОЛОГИЯ

BIOLOGY

- А.А. Баранов**
ПРОЦЕССЫ ФОРМООБРАЗОВАНИЯ ПТИЦ
НА ТЕРРИТОРИИ СРЕДНЕЙ СИБИРИ
A.A. Baranov
PROCESSES OF BIRD FORMATION IN THE TERRITORY
OF MIDDLE AVERAGE SIBERIA

[212]

- А.А. Баранов, А.С. Близнетсов, Л.А. Майорова**
ИЗУЧЕНИЕ ВНУТРИВИДОВОЙ ИЗМЕНЧИВОСТИ
НА МАТЕРИАЛАХ ЗООЛОГИЧЕСКОГО МУЗЕЯ
КГПУ им. В.П. АСТАФЬЕВА
A.A. Baranov, A.S. Bliznetsov, L.A. Mayorova
STUDY OF INTRASPECIFIC VARIATION ON MATERIALS
OF THE ZOOLOGICAL MUSEUM OF KRASNOYARSK STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY N.A. V.P. ASTAFYEV

[215]

- О.Ю. Елин**
ИНТЕГРАЛЬНАЯ ОЦЕНКА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ
ТЕРРИТОРИИ КРАСНОЯРСКОГО ПРИЧУЛЫМЬЯ
O.Yu. Elin
INTEGRATED ENVIRONMENTAL ASSESSMENT
OF THE KRASNOYARSK TERRITORY ADJACENT TO CHULYUM

[222]

**Т.М. Зоркина, В.М. Жукова, Н.В. Куткина,
Е.Ю. Жукова, Н.А. Кононова**
МОНИТОРИНГ РАСТИТЕЛЬНОСТИ ЗАСОЛЕННЫХ ЛУГОВ
НА ОСНОВЕ НАЗЕМНЫХ И СПУТНИКОВЫХ МЕТОДОВ
В УСЛОВИЯХ КОЙБАЛЬСКОЙ СТЕПИ (ХАКАСИЯ)
**T.M. Zorkina, V.M. Zhukova, N.V. Kutkina,
E.Y. Zhukova, N.A. Kononova**
MONITORING OF VEGETATION ON SALTED MEADOWS
ON THE BASE OF ABOVEGROUND AND SATELLITE METHODS
IN CONDITIONS OF KOIBAL STEPPE (KHAKASIA)

[229]

М.И. Кузьмина, Е.М. Антипова
ВЫСШИЕ СПОРОВЫЕ РАСТЕНИЯ ВО ФЛОРЕ
ГОРОДА ЖЕЛЕЗНОГОРСКА КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ
M.I. Kuzmina, E.M. Antipova
HIGHER SPORE-BEARING PLANTS IN THE FLORA ZHELEZNOGORSK
(KRASNOYARSK REGION)

[235]

Н.Н. Тупицына, Е.Б. Андреева
ФЛОРИСТИЧЕСКИЕ НАХОДКИ В ЗАПОВЕДНИКЕ «СТОЛБЫ»
N.N. Tupitsyna, E.B. Andrejeva
FLORISTIC FINDINGS IN THE NATURE RESERVE "STOLBY"

[239]

НАУКИ О ЗЕМЛЕ GEOSCIENCES

В.А. Безруких
ГЕОГРАФИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ
И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ
РЕГИОНАЛЬНОГО ПРИРОДОПОЛЬЗОВАНИЯ
V.A. Bezrukikh
GEOGRAPHICAL FACTORS OF FORMATION AND FUNCTIONING
IN THE CONDITIONS OF REGIONAL MANAGEMENT OF NATURE

[245]

**С.С. Бондина, С.А. Ананьев,
Т.А. Ананьева, Р.А. Цыкин**
АРГИЛЛИЗИТЫ ТОРГАШИНСКОГО МЕСТОРОЖДЕНИЯ ИЗВЕСТНЯКА
**S.S. Bondina, S.A. Ananyeva,
T.A. Ananyeva, R.A. Tsykin**
ARGILLIZITES OF THE TORGASHINO LIMESTONE DEPOSIT

[250]

Р.А. Цыкин
ГИПЕРГЕНЕЗ КАРБОНАТНЫХ ПОРОД
R.A. Tsykin
CARBONATE ROCK HYPERGENESIS

[256]

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ SCIENTIFIC DEBUT

О.В. Антоненко
ИСТОРИКО-ГЕОГРАФИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГРАДОСТРОИТЕЛЬСТВА
НА ТЕРРИТОРИИ СТАРОРУССКИХ ГОРОДОВ СИБИРИ
(НА ПРИМЕРЕ г. КРАСНОЯРСКА)

O.V. Antonenko
HISTORICAL AND GEOGRAPHICAL ASPECTS
OF URBAN DEVELOPMENT IN OLD RUSSIAN CITIES OF SIBERIA
(THROUGH THE EXAMPLE OF KRASNOYARSK)

[260]

Т.В. Буглеева
ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ
К ПЕРВОКЛАССНИКАМ С НАЛИЧИЕМ И ОТСУТСТВИЕМ
В АНАМНЕЗЕ ПЕРИНАТАЛЬНОГО ПОРАЖЕНИЯ
ЦЕНТРАЛЬНОЙ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ

T.V. Bugleeva
FEATURES OF PARENTAL ATTITUDE TO FIRST GRADERS
WITH EXISTENCE AND ABSENCE OF CENTRAL
NERVOUS SYSTEM PERINATAL DAMAGE IN ANAMNESIS

[266]

П.А. Городнянская
СИСТЕМНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ЛЕКСИКАЛИЗОВАННЫХ
ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ СЛОВОФОРМ
АДВЕРБИАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА
P.A. Gorodnyanskaya
SYSTEMIC RELATIONS OF LEXICALIZED PREPOSITIONAL DECLENSIONAL
WORD FORMS OF ADVERBIAL CHARACTER

[272]

Е.И. Целебровская
ИСТОРИЯ ТОПОНИМИЧЕСКОЙ НОМИНАЦИИ:
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ
E.I. Tselebrovskaya
HISTORY OF TOPONYMIC NOMINATION:
LINGUOCULTUROLOGICAL DESCRIPTION

[275]

М.В. Шибяев
МАНИПУЛЯТИВНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ТЕКСТОВ
В РЕЛИГИОЗНОМ ДИСКУРСЕ
M.V. Shibaev
MANIPULATIVE USE OF PRECEDENT TEXTS IN RELIGIOUS DISCOURSE

[280]

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ
CREDITS

[285]

**«НОВЫЙ ГУМАНИЗМ»
СОВРЕМЕННОЙ ЕВРОПЫ:
КРИЗИС КУЛЬТУРЫ
ИЛИ ПРОГРЕСС
ЦИВИЛИЗАЦИЙ?**

**«NEW HUMANITY»
OF MODERN EUROPE:
CRISIS OF CULTURE
OR PROGRESS
OF CIVILIZATIONS?**

ВЕЩЕНК

CONSTRUCTIVISM, LEARNING AND TEACHING

КОНСТРУКТИВИЗМ: ОБУЧЕНИЕ И ПРЕПОДАВАНИЕ

Nada Babić

Нада Бабич

Constructivism, sociocultural theory, knowledge, learning, teaching, scaffolding.

Constructivism as a theory of knowledge and learning is the subject of numerous theoretical and empirical research in social scientific disciplines from different perspectives: from advocacy to refutation. Exemplified by radical and social constructivism, this paper presents the different “faces” of constructivism, the epistemology of constructivism, the scopes and contradictions in its interpretations and pedagogical implications. Special attention is directed towards learning and teaching in light of constructivism and towards the concept of “constructivist pedagogy”.

Конструктивизм, социокультурная теория, знание, обучение, преподавание, создание платформы.

Конструктивизм как теория знания и обучения является предметом многочисленных теоретических и эмпирических исследований в социальных научных дисциплинах, исследуемых в различных аспектах: от защиты до опровержения. На примере радикального и социального конструктивизма в этой статье представлены различные «лица» конструктивизма, эпистемология конструктивизма, области определения и противоречия в разных трактовках и педагогических смыслах. Особое внимание уделяется обучению и преподаванию в свете конструктивизма, а также понятию «конструктивистская педагогика».

A continuing subject of my professional and scientific work is interaction in different institutional contexts of learning and teaching (from kindergartens to university). Research dealing with adult (parent and preschool teacher) – child interaction, teacher/professor – student interaction in higher education and interaction in preschool teacher¹ education indicated the importance of a sociocultural positioning of learning, teaching. More specifically, they helped me conceptualize social interaction as a starting point towards understanding the relation between learning, teaching² in “school” – institutional contexts of children’s, learner’s, student’s, teacher’s development, in terms of personal, social, professional growth. In other words, they helped me understand the relationship between

Предметом нашей профессиональной и научной работы является взаимодействие обучения и преподавания в различных институциональных контекстах (от детских садов до университетов). Данное исследование по изучению взаимодействия взрослого (родителя или воспитателя) и ребенка, взаимодействия в сфере высшего образования между учителем / профессором и студентом и взаимодействия в дошкольном педагогическом¹ образовании утвердило важность социокультурного позиционирования обучения и преподавания. В частности, исследование помогло осмыслить социальное взаимодействие как отправную точку на пути к пониманию связи между обучением и преподаванием² в «школьно»-институциональных контекстах развития детей, учащихся, студентов, учителей с точки зрения их

¹ The research studies have been conducted in scientific projects. Some aspects of a communication model of preschool education, Developmental effects of interaction with parents and teachers on child’s autonomy and Constructivism and developmentally appropriate preschool practice of the Ministry of science and technology of the Republic of Croatia, in which I was the project leader.

² I see learning, teaching; learning and teaching and learning – teaching as two sides of the same coin. They both presuppose a process of being, becoming, i.e. construction and reconstruction, with the purpose of long-term developmental changes from the perspective of the “learner” and from the perspective of the “teacher”. Both learning and teaching as constituent parts of social interaction between “learners” and “teachers” with different purposes (intrinsic and extrinsic).

¹ Исследования были проведены в рамках научных проектов: «Аспекты коммуникационной модели дошкольного образования», «Эволюционное воздействие взаимодействия родителей и учителей на автономию ребенка», «Конструктивизм и соответствующая уровню развития дошкольная практика» при поддержке Министерства науки и технологии Республики Хорватия (автор являлся руководителем проектов).

² Мы рассматриваем обучение, преподавание; обучение и преподавание и обучение – преподавание как две стороны одной медали. Оба процесса предполагают процесс бытия, становления, то есть конструкции и реконструкции, имея целью долгосрочное развитие изменений с позиции «ученика» и с позиции «учителя». И обучение, и преподавание рассматриваются в качестве составных частей социального взаимодействия «учащихся» и «учителей» с различными целями (внутренними и внешними).

continuity and discontinuity in social mediation of individual development. Put in “competency” vocabulary, individual development in the sense of relative qualification and training for successful behaviour in different actual and potential settings.

In my elaboration of the theoretical frame for empirical research, and also for the interpretation of empirical data, I used and I am using the sociocultural theory or approach to learning, teaching and development whose starting point is Vygotsky’s and followers’ cultural-historical theory. A continuous insight into literature about the sociocultural nature (embeddedness) of learning and teaching warned me about the numerous, often contradictory interpretations of learning, teaching for which it was and it is claimed that they stem from Vygotsky’s³ cultural-historical theory. Constructivism of different variations as a contemporary and “fruitful” approach, theory of learning and teaching dominates in pedagogical and psychological literature. Controversial interpretations of what constructivist learning and teaching is, especially in competency and life-long educational policy and practices, were a challenge that determined the selection and elaboration of this topic.

The epistemology of constructivism

Many discussions about constructivism in the last 20 years deal with interpreting the nature of constructivism as an epistemological approach or theory of knowledge, cognition and constructivism in education. Constructivism, as a viable relativistic epistemological paradigm⁴, is an

³ For example, social constructivism is claimed to be Vygotsky’s, however Liu and Matthews (2005) consider this to be incorrect and inconsistent: on the one hand, due to the dualistic approach in popular accounts and critiques of constructivism, and on the other hand due to the lack of appreciation of Vygotsky’s general philosophical orientation and way of understanding the fundamental concepts of the cultural-historical theory.

⁴ Viable, as a replacement of the traditional objectivistic, realistic epistemological paradigm. Viable in the postmodernist discourse about the dynamic diversity of life, about the changeable nature of truth. Willson (1997) claims that many constructivist beliefs about cognition are rooted in the postmodern philosophy. For example, accentuating the contextual construction of thinking and the validity of multiple perspectives in postmodernist philosophy corresponds to the constructivist understanding about the reality of thinking, about the dynamic nature of knowledge, about learning as a natural consequence of “performance”, about reflection/abstraction as critical for a “professional” performance, about the connectedness of thinking and perception.

личного, социального и профессионального роста. Другими словами, помогло понять взаимосвязь между преемственностью и непрерывностью при социальном посредничестве в индивидуальном развитии, то есть, выражаясь языком «компетентности», индивидуальном развитии в смысле соответствующей квалификации и формирования успешного поведения в различных текущих и потенциальных ситуациях.

В своей разработке теоретических границ для эмпирического исследования, а также для интерпретации эмпирических данных мы использовали и используем социокультурную теорию или подход к обучению, преподаванию и развитию, начальной точкой которого является культурно-историческая теория Выготского и его последователей. Периодическое обращение к литературе о социокультурной природе (включенности) обучения и преподавания подготовило нас к многочисленным и часто противоречивым толкованиям обучения и преподавания, которые, как утверждалось и утверждается, вытекают из культурно-исторической теории Л.С. Выготского³. Конструктивизм в различных вариациях как современный и «продуктивный» подход, теория обучения и преподавания доминирует в педагогической и психологической литературе. Спорные интерпретации того, что такое конструктивистское обучение и преподавание, особенно в политике пожизненного образования и практиках компетентности, были тем стимулом, который определил наш выбор и изучение именно этой темы.

Эпистемология конструктивизма

Много споров о конструктивизме в последние 20 лет связаны с интерпретацией природы конструктивизма как эпистемологического подхода или теории познания, а также познанием и конструктивизмом в образовании. Конструктивизм как жизнеспособная релятивистская эпистемологическая парадигма является альтернативой традиционной объективистской и реалисти-

³ Например, заявляется, что понятие «социальный конструктивизм» исходит из теории Л.С. Выготского, однако Лю и Мэтьюз (2005) считают это понятие неправильным и непоследовательным: с одной стороны, в связи с дуалистическим подходом в популяристских очерках и критических отзывах о конструктивизме, а с другой – в связи с отсутствием высокой оценки общей философской ориентации Выготского и его способа понимания фундаментальных понятий культурно-исторической теории.

alternative to the traditional objectivistic, realistic epistemological paradigm. Matthews (1992), considering constructivism from an ontological and epistemological point of view, cites several constructivist extracts in which there is a visible interpretation of constructivism as “a theory about the limits of human knowledge, a belief that all knowledge is necessarily a product of our own cognitive acts” (Matthews, 1992, 304)⁵. According to Matthews (1992), direct knowledge about any external or objective reality is not possible.

Knowledge is constructed through our experiences and the characters of those experiences are very much influenced by our cognitive lenses. Unlike objectivists, constructivists (especially radical constructivists) dismiss the possibility of the existence of a “positive ontology as a source of knowledge” (Cokolov, 2001, 39). Knowledge as a result of the process of cognition is a construction of reality, and not a representation of an external reality, i. e. its revelation (Glaserfeld, 1989, 2001a). Knowledge is considered as a repertoire of concepts, conceptual relations and actions or operations that have been proven viable in relation to biological and conceptual aims. At the biological level, it concerns a kind of adaptedness as an ability of “organisms or species that is characterized by their ability to survive” in relation to the conditions and limitations of their environments (Glaserfeld, 1991, 3). At the conceptual level, viability refers to “the experiential appropriateness and compatibility of cognitive conceptual structures of an organism”. This corresponds with the philosophical notion of a “coherent theory of truth” (Glaserfeld, 1991, 4) and this view of knowledge is instrumental.

Glaserfeld (1991) warns about the impossibility of understanding constructivism as “a description of ontological reality, because it negates the possibility of ontologically «true»

⁵ Matthews, as a critic of constructivism, focused on uncovering the “fundamental, and fatal, epistemological error in the doctrine”, assuming that was the way towards rescuing the “good constructivist pedagogy from the deficient theory” (Matthews, 1992, 303). In short, his critique is that: “constructivism maintains the widespread, commonsensical, subject-centred, Aristotelian-empiricist epistemological paradigm, and by correctly pointing to a major error in empiricist assumptions, it then swings to a relativist epistemology without abandoning the paradigm itself”. (Matthews, 1992, 303).

ческой эпистемологической парадигмы⁴. Мэтьюз (1992), рассматривая конструктивизм с онтологической и гносеологической точки зрения, приводит несколько конструктивистских отрывков, в которых есть очевидная интерпретация конструктивизма как «теории о пределах человеческого знания, веры в то, что все знание обязательно является продуктом наших собственных когнитивных действий» (Matthews, 1992, 304)⁵. Согласно Мэтьюзу (1992), прямое знание о внешней или объективной реальности невозможно.

Знание конструируется через наш опыт, и люди из определенных событий нашей жизни попадают под очень сильное влияние призмы нашего когнитивного восприятия. В отличие от объективистов, конструктивисты (особенно радикальные конструктивисты) исключают возможность существования «позитивной онтологии в качестве источника знаний» (Cokolov, 2001, 39). Знание как результат процесса познания является конструированием реальности, а не представлением внешней реальности, то есть его открытием (Glaserfeld, 1989, 2001a). Знание рассматривается как совокупность понятий, концептуальных связей и действий или операций, которые оказались жизнеспособными в отношении биологических и концептуальных целей. На биологическом уровне это касается своего рода адаптированности как «способности организма или вида к выживанию» относительно условий и ограничений их среды обитания (Glaserfeld, 1991, 3). На концептуальном уровне под жизнеспособностью понимаются «эмпирическая адекватность и совме-

⁴ Жизнеспособная, в качестве замены традиционной объективистской, реалистической эпистемологической парадигмы. Жизнеспособный в постмодернистском дискурсе значит связанный с динамическим разнообразием жизни, сменной природой истины. Уилсон (1997) утверждает, что многие конструктивистские представления о познании уходят корнями в постмодернистскую философию. Например, акцент внимания на контекстном построении мышления и обоснованность различных точек зрения в постмодернистской философии соответствуют конструктивистскому пониманию о реальности мышления, о динамичном характере знания, об обучении как естественном следствии «достижения», о размышлении как критике «профессиональных» достижений, о связности мышления и восприятия.

⁵ Мэтьюз как критик конструктивизма ориентировался на раскрытие «фундаментальной и фатальной, эпистемологической ошибки в учении», предполагая, что это был путь к спасению «хорошей конструктивистской педагогики от недостаточной теории» (Matthews, 1992, 303). Если кратко, его критический отзыв состоял в том, что «конструктивизм поддерживает широко распространенную, обладающую здравым смыслом, предметно-сфокусированную, эмпиристическую, по Аристотелю, эпистемологическую парадигму, и, правильно указав на основную ошибку в эмпиристических предположениях, он затем переключается на релятивистскую эпистемологию, не отказываясь от самой парадигмы» (Matthews, 1992, 303).

knowledge". Unlike the conceptualization of "truthfulness", i. e. "truth" in the traditional sense, Glaserfeld (1991) proposes the consideration of truth as "working hypotheses, which can and cannot be useful" (Glaserfeld, 1991, 4). Dealing with implications of constructivism in the design of teaching, Duffy and Cunningham (1996) take as their starting point the contemporary constructivist theories characterised by the influence of the 20th century philosophers. Under the influence of Kuhn, Wittgenstein and Rorty, a new epistemological base of contemporary constructivist views i. e. variations of constructivism was created. Their claim about knowledge as a construction of the individual, about the relativity of knowledge in relation to the "actual context", negate the conceptualization of knowledge as a representation of correspondence with external reality (Duffy, Cunningham, 1996)⁶.

The common base of the variations of constructivism is visible in Glaserfeld claim that: "Instead of presupposing that knowledge has to be a "representation" of what exists, they posit knowledge as a mapping of what, in light of human experience, turns out to be feasible" (Glaserfeld, 1989, 134). Also in the claim that: "knowledge is the result of the subject's individual activity of construction, and not a product that is outside the subject (knower) and that can be transferred or installed via perception or linguistic communication" (Glaserfeld, 1990, 37).

Duffy and Jonassen (1992) indicate the similarities and differences between constructivism and objectivism. Both of them take as their starting point the existence of a reality that is perceived, i. e. cognized by a human being. The differences are interpretations of the cognition of the reality. Unlike objectivism, constructivism

⁶ According to Duffy, Cunningham (1996), Kuhn advocated this view of knowledge especially in the consideration of theory and research in science, more specifically in considering the relation between facts and theory. Facts are burdened by theory, i. e. determined by a theoretical understanding. Theory influences the researcher's "determining" of facts (Kuhn, 1999). It is claimed that Wittgenstein also has a similar standing point related to language research: definitions of words and thought. The influence of Rorty – his pragmatic theory, according to which knowledge is not exactly knowledge, but a construction of actions so as to face reality, is attributed to constructivists who deal with cognitive development of the individual in society.

стимость когнитивных концептуальных структур организма». Это соответствует философскому определению «последовательной теории истины» (Glaserfeld, 1991, 4), и этот взгляд на знание играет важную роль.

Глазерсфельд (1991) предупреждает о невозможности понимания конструктивизма как «описания онтологической реальности, потому что она исключает возможность онтологически "истинного" знания». В отличие от концептуализации «правдивости», или «истины» в традиционном смысле, Глазерсфельд (1991) предлагает рассмотрение истины как «рабочей гипотезы, которая может быть, а может и не быть полезной» (Glaserfeld, 1991, 4). Разбирая значения конструктивизма в курсе преподавания, Даффи и Каннингем (1996) отталкиваются от современной конструктивистской теории, которая характеризуется влиянием философов XX века. Под влиянием Куна, Витгенштейна и Рорти была создана новая эпистемологическая база современных конструктивистских взглядов, то есть вариаций конструктивизма. Их утверждения о знании как построении личности и относительности знания применительно к «актуальному контексту» сводят на нет концепцию знания как представление ее соответствия внешней реальности (Duffy, Cunningham, 1996)⁶.

Общая база вариаций конструктивизма представлена в заявлении Глазерсфельда о том, что «вместо того, чтобы предполагать, что знание должно быть "представлением" о том, что существует, они постулируют знания как отображение того, что в свете человеческого опыта оказывается возможным» (Glaserfeld, 1989, 134). Кроме того, в заявлении есть упоминание о том, что «знание есть результат индивидуальной деятельности субъекта, а не продукт, который находится за пределами знания субъекта (или познающего) и который может быть передан или установлен с помощью восприятия или языкового общения» (Glaserfeld, 1990, 37).

⁶ По словам Даффи, и Каннингема (1996), Кун защищает эту точку зрения о знании, особенно при рассмотрении теории и исследования в области науки, в частности при рассмотрении вопроса о связи между фактами и теорией. Факты обременены теорией, то есть определяются теоретическим пониманием. Теория влияет на «определение» фактов исследователем (Kuhn, 1999). Утверждается, что Витгенштейн также имеет аналогичную точку зрения, связанную с исследованием языка: определения слов и мысли. Влияние Рорти и его прагматической теории, согласно которой знание не совсем знание, а конструирование действия для столкновения с реальностью, приписывают конструктивистам, которые занимаются когнитивным развитием личности в обществе.

leaves the traditional position of realism, according to which cognition is a representation of reality and accepts the relativistic position about cognition, i. e. knowledge as an active individual construction with which reality is actualized (Duffy, Jonassen, 1992; Kanselaar, 2002)⁷. Matthews (1992) differentiates relativism understood in this way from relativism in which the aim of science is to seek the truth about the world. According to the constructivist viewpoint, what is questionable is the “iconicity”⁸ and stasis of knowledge, and not its possibility. The hypothetical and processual nature of knowledge is opposite to the objectivistic understanding of knowledge as an interiorized representation of reality characterized by finality (in the sense of indisputability, truthfulness).

While considering the basic tenets of radical constructivism, Kenzin (2004) warns about their embeddedness in research of the biological, neurophysiological and psychological process of construction making, operated by human cognition. Furthermore, he warns about the basic philosophical theses of radical constructivism: “cognition is an active process of constructing the subject’s agency”; (...) “knowledge has an adaptive meaning and is oriented towards adaptation (adjustment) and survival; (...) knowledge serves the organization of the subject’s internal world, and does not serve the tasks of describing the objective ontological reality; (...) scientific cognition should ultimately serve practical goals” (Kenzin, 2004, 12–13).

⁷ Kanselaar (2002) determined constructivism as a “loosely coupled system” of beliefs consisted of: a set of epistemological beliefs about the nature of reality, a set of psychological beliefs about learning and cognition and a set of educational beliefs (beliefs about pedagogy: about “the best way” to support learning). The “loose coupled-ness” refers to the interrelations between educational, epistemological or psychological beliefs. For example, someone can teach traditionally, and at the same time believe that the most important thing for learning is the individual construction of meaning, i. e. knowledge. In interpreting the epistemology of constructivism he starts from radical constructivism – determining knowledge: “knowledge is something which is personally constructed by individuals in an active way, as they try to give meaning to socially accepted and shared notions” (Kanselaar, 2002, 2).

⁸ It was Glasersfeld (2001b) who, in his explanation of the radicalism of constructivism, states that the radicalism is visible in the view of the relationship between knowledge and reality. While in the traditional theory of cognition and cognitive psychology this relation is mostly discussed according to the criterion of iconic harmony, radical constructivism gives it the meaning of adaptation (“Anpassung”) in a functional sense.

Даффи и Джонассен (1992) указывают на сходства и различия между конструктивизмом и объективизмом. Оба они используют в качестве отправной точки существование реальности, которая воспринимается, или познается, человеком. Различия – это интерпретации познания реальности. В отличие от объективизма, конструктивизм не признает традиционную позицию реализма, согласно которой познание является представлением реальности, и принимает позицию релятивизма о познании, то есть принимает знание как активное индивидуальное конструирование, при помощи которого актуализируется реальность (Duffy, Jonassen, 1992; Kanselaar, 2002)⁷. Мэтьюз (1992) отличает релятивизм, понимаемый таким образом, от релятивизма, в котором целью науки является поиск правды о мире. Согласно конструктивистской точке зрения, единственное, что вызывает сомнения, – это «знаковость»⁸ и застой знания, а не его вероятность. Гипотетическая и процессуальная природа знания противоположна объективистскому пониманию знания как интериоризированному представлению реальности, которое характеризуется завершенностью (в смысле бесспорности, правдивости).

При рассмотрении основных принципов радикального конструктивизма, Кензин (2004) предупреждает об их включенности в исследование биологических, психологических и нейрофизиологических процессов конструирования, которое управляется человеческим познанием. Кроме того, он предупреждает об основных философских тезисах радикального конструктивизма: «...познание является активным процессом конструирования среды субъекта... знание имеет адаптивное значение и ориен-

⁷ Канселаар (2002) определил конструктивизм как «слабо связанную систему» убеждений, состоящую: из набора эпистемологических представлений о природе реальности, набора психологических представлений об обучении и познании и набора образовательных убеждений (представления о педагогике: о «самом лучшем способе» поддержать обучение). «Слабая связанность» относится к взаимосвязям между образовательными, эпистемологическими или психологическими убеждениями. Например, кто-то может учить традиционно и в то же время считать, что самое главное для обучения – индивидуальное выстраивание смыслов, то есть знаний. При толковании эпистемологии конструктивизма он начинает с радикального конструктивизма – определения знания: «знания есть нечто, что выстраивается личностью активным образом, так как они пытаются придать смысл социально приемлемым и принятым понятиям» (Kanselaar, 2002, 2).

⁸ Именно Глазерсфельд (2001b) в своем объяснении радикализма конструктивизма, утверждает, что радикализм очевиден с точки зрения отношения между знанием и реальностью. В то время как в традиционной теории познания и когнитивной психологии это отношение в основном обсуждается по критерию знаковой гармонии, радикальный конструктивизм придает ей значение адаптации («Anpassung») в функциональном смысле.

In literature about constructivism there are many discussions about the “faces” of constructivism as specific approaches within constructivist epistemology⁹. Discussions mostly concern personal, radical and social constructivism¹⁰. For a more comprehensive, thorough understanding of constructivism, I consider the interpretation of the nature of cognition, knowledge to be important. To this end, I have selected radical and social constructivism as the most influential constructivist approaches – “faces” of constructivism¹¹.

According to radical (personal or cognitive) constructivism (Liu, Matthews, 2005), cognition and knowledge have a personal nature – they are constructs of the individual. Advocators of radical constructivism consider “intrapersonal processes of individual knowledge construction” to be relevant (Liu, Matthews, 2005, 387), and in educational¹² practice this means focus on the student and on discovering. Knowledge

⁹ Because of its non-uniform theoretical position, it is possible to view constructivism on an epistemological continuum. Cognitive and radical constructivism present opposite extremes, and social constructivism takes the “middle” position – between transmission of the knowable reality and construction of personal and coherent reality. Derry (1992) emphasizes that constructivism has appropriated different epistemological theories and that important discussions are held about the types of constructivism, their truthfulness, regularity, viability etc. Other authors (Babić, Irović, 2001; Babić, Irović, 2005; Dougiamas, 1998; Ernest, 1995, 1999; Karagiorgi, Symeou, 2005; Smith, 1999) emphasize the existence of different variants, versions of constructivism in the sense of “loosely” defined viewpoints that are strongly influenced by individual authors. I presume that questioning and redefining their theoretical and empirical relevance is important.

¹⁰ In psychological and pedagogical literature, sociocultural constructivism is used as synonymous with social constructivism. Sociocultural constructivism is taken over from L.S. Vygotsky’s sociocultural theory of development. In contemporary discussions of Russian and American psychologists the synonymous meaning of the aforementioned notions and ascription of social constructivism to L.S. Vygotsky is being disputed. The reasons for this are different philosophies and epistemologies of Vygotsky’s sociocultural theory of development and social constructivism.

¹¹ Rowlands, Carson (2001) interpret the difference between radical and social constructivism in the ways they define knowledge. If knowledge is defined “in terms of mental representations” than we are talking about radical constructivism, and if knowledge is defined “in terms of consensus” that we are talking about social constructivism. The question remains concerning the definition of knowledge as both mental representations as consensus, i. e. as personal and as social. In that case, we are talking about a possible solution of the contradiction between the radical constructivist interpretation of the personal and social, i. e. the contradiction “between the individual constructor of meaning and the social” (Rowlands, Carson, 2001, 2).

¹² The term and notion education is used as an umbrella term in the sense of learning and teaching (nature, process and performance).

тировано на адаптацию (подстраивание) и выживание... знание служит для организации внутреннего мира субъекта и не служит задачам описания объективной онтологической реальности... научное познание в конечном счете должно служить практическим целям» (Кензин, 2004, 12–13).

В литературе о конструктивизме представлено много дискуссий о «лицах» конструктивизма как конкретных подходах в рамках конструктивистской эпистемологии⁹. Дискуссии в основном касаются личного, радикального и социального типов конструктивизма¹⁰. Мы считаем, что интерпретация природы познания и знания очень важна для более полного, глубокого понимания конструктивизма. С этой целью мы выбрали радикальный и социальный типы конструктивизма как наиболее влиятельные конструктивистские подходы – «лица» конструктивизма¹¹.

Согласно радикальному (личному или познавательному) типу конструктивизма (Liu, Matthews, 2005), познание и знание обладают личностными характеристиками – они являются элементами самой личности. Сторонники радикального конструктивизма считают «внутриличностные процессы конструирования индивидуального знания» крайне важными (Liu, Matthews, 2005, 387). В об-

⁹ В силу неоднородной теоретической позиции конструктивизма можно посмотреть на него с позиции эпистемологического континуума. Познавательные и радикальные типы конструктивизма представляют противоположные крайности, и социальный конструктивизм занимает «среднюю» позицию – между передачей познаваемой реальности и построением личной и когерентной реальности. Дерри (1992) подчеркивает, что конструктивизм присвоил различные эпистемологические теории и что ведутся важные дискуссии о типах конструктивизма, их истинности, регулярности, жизнеспособности и т. д. Другие авторы (Babić, Irović, 2001; Babić, Irović, 2005; Dougiamas, 1998; Ernest, 1995, 1999; Karagiorgi, Symeou, 2005; Smith, 1999) подчеркивают существование различных вариантов, версий конструктивизма в смысле «свободно» определенных точек зрения, которые находятся под сильным влиянием отдельных авторов. Мы полагаем, что обсуждение и переопределение их теоретической и эмпирической релевантности очень важно.

¹⁰ В психолого-педагогической литературе социокультурный конструктивизм используется как синоним социального конструктивизма. Социокультурный конструктивизм взят из социокультурной теории развития Л.С. Выготского. В современных дискуссиях русских и американских психологов синонимичное значение вышеупомянутых понятий и приписывание социального конструктивизма Л.С. Выготскому в настоящее время оспариваются. Причины для этого – разные философии и эпистемологии социокультурной теории развития Выготского и социального конструктивизма.

¹¹ Роулэндс, Карсон (2001) интерпретируют различие между радикальным и социальными типами конструктивизма теми способами, какими они определяют знания. Если знание определяется «с точки зрения ментальных представлений», тогда мы говорим о радикальном конструктивизме; если знание определяется «с точки зрения консенсуса», тогда речь идет о социальном конструктивизме. Остается вопрос, касающийся определения знания как ментального представления и как консенсуса, то есть как личного и как социального. В этом случае мы говорим о возможном решении противоречия между радикальной конструктивистской интерпретацией личного и социального, то есть о противоречии «между индивидуальным создателем смысла и социальным» (Rowlands, Carson, 2001, 2).

as a mental construct is considered outside of the influence of a sociocultural context. Social environment and interactions are “merely (...) stimulus for individual cognitive conflict” (Liu, Matthews, 2005, 387–388).

Conversely, social constructivism situates cognition, knowledge in a social and cultural context (Duffy, Cunningham, 1996; Cole, Engestrom, 1993; Cole, Wertsch, 1996; Wertsch, 1991, 1994). A social constructivist interpretation of knowledge is based on an assumption about the construction of knowledge through interaction of individuals with the community, or the sociocultural environment. Consensus of different interpretations is realized through interaction, i. e. group mediation.

In social sciences, social constructivism can be defined as an epistemological principle and approach based on Berger and Luckman's (1992) sociological theory of knowledge. In accordance with that principle, knowledge is socially constructed in communicational practice. Communication is, according to social constructionism (Richardson, 2003) a social constructing of reality (and not a cognitive epistemological process, as constructivists claim). Therefore, social constructivism is opposed to epistemological position of redefining psychological constructs such as “thinking”, “the self” and emotions as socially constructed processes. From this perspective “knowledge is not something people possess in their heads, but something people do together” (Gergen, 1985, 270).

Despite the differences and contradictions in interpretations of constructivism, the understanding of constructivism as an epistemological approach to cognition and knowledge is viable. Constructivism emphasizes the constructive nature of cognition and knowledge, the relativity of cognition and knowledge, the processuality of knowledge, the value background of cognition and knowledge and the functionality of knowledge.

Although there are variations in the constructivist epistemology, the common thread is relativism and the fact that they are experience-based and subject-oriented.

разовательной¹² практике это означает сосредоточение на студентах и на области открытий. Знание как ментальная структура рассматривается вне влияния социокультурного контекста. Социальная среда и взаимодействия являются «все-го лишь ... стимулами для индивидуального когнитивного конфликта» (Liu, Matthews, 2005, 387–388).

Социальный конструктивизм, напротив, помещает познание и знание в социальный и культурный контекст (Duffy, Cunningham, 1996; Cole, Engestrom, 1993; Cole, Wertsch, 1996; Wertsch, 1991, 1994). Социальная конструктивистская интерпретация знания основана на предположении о конструировании знания через взаимодействие индивидов с обществом или социокультурной средой. Консенсус различных интерпретаций реализуется через взаимодействие, или групповое посредничество.

В социальных науках социальный конструктивизм может быть определен как эпистемологический принцип и подход, основанный на социологической теории познания Бергера и Лукмана (1992). В соответствии с этим принципом знание социально сконструировано в коммуникационной практике. Согласно социальному конструктивизму (Richardson, 2003), коммуникация есть социальное конструирование реальности (а не когнитивный эпистемологический процесс, как утверждают конструктивисты). Таким образом, социальный конструктивизм противостоит эпистемологической позиции переопределения психологических структур, таких как «мышление», «Я» и эмоции, как социально обусловленных процессов. С этой точки зрения «знание – это не то, что есть в головах людей, а то, что люди делают вместе» (Gergen, 1985, 270).

Несмотря на различия и противоречия в интерпретациях конструктивизма, понимание конструктивизма как эпистемологического подхода к познанию и знанию является очень жизнеспособным. Конструктивизм подчеркивает конструктивный характер познания и знания, относительность познания и знания, процессуальность знания, значение основ познания и знания и функциональность знания.

Хотя и существуют вариации в конструктивистской эпистемологии, общим являются релятивизм и тот факт, что они основаны на накопленном опыте и являются предметно-ориентированными.

¹² Термин и понятие «образование» используется как общий термин в смысле обучения и преподавания (характер, процесс и выполнение).

Learning and teaching in light of constructivism

The 1980s and 1990s have been marked by a cultural turn in constructivism. It is a time of change towards social and cultural perspectives, reformulations of constructivist thought within the discourse of humanistic and social sciences. When constructivism is considered within education, there is a visible shift in viewing education as a culturally constructed reality of different perspectives and interpretations. Constructivism in education is under consideration as a “promising”¹³ theory of learning and teaching, as an approach to redefining curriculum, creating a learning and teaching environment and as a “promising” approach in teacher education, i. e. as “a set of educational beliefs about (...) the best way to support learning” in formal and informal educational contexts (Kanselaar, 2002, 1).

Constructivism in pedagogy implies an epistemological and educational theory. These two aspects can be separated and exist independently. Advocating constructivist theory of science can, simultaneously, signify the negation of constructivist pedagogy and vice versa. Although constructivism first appears as a theory of learning, it progressively expands to other areas and thus “becomes” a theory of teaching and a theory of education, i. e. “a pedagogical theory”¹⁴.

In order to understand the “pedagogy of constructivism” I consider it is important to gain insight into constructivist interpretations of learning and teaching, i. e. constructivist perspectives of learning and teaching which can, but must not be, in line with the epistemology of constructivism or the constructivist theory of cognition, knowledge, science¹⁵. However,

¹³ “Promising” as an answer to the objectivist epistemology of behaviourism in theories and practices of learning and teaching.

¹⁴ The critics of constructivism warn against the problem of viewing constructivism in education as a “unique theory” (Matthews, 1999), that, with its uniqueness and dominance leads towards “one solution for all” – “one size fits all” (Pratt, 2002, 2006) and therefore gains the meaning of an orthodox ideology.

¹⁵ Or, the sociocultural and constructivist perspectives about learning are not complementary because they presuppose “different, and incommensurate, ontological assumptions” (Packer, Goicoechea, 2000, 239). Packer and Goicoechea (2009) introduce a distinction between “epistemological and ontological aspects of human change and transformation, the process called learning by socioculturalists. Whether one attaches the label “learning” to the part or to the whole, acquiring knowledge and expertise always entails participation in relationship and in community and transformation both of the person and of the social world”. (Packer, Goicoechea, 2000, 239).

**Изучение и преподавание
в свете конструктивизма**

1980-е и 1990-е годы были отмечены культурным поворотом в конструктивизме. Это время поворота в сторону социальных и культурных концепций, переформулировок конструктивистской мысли в дискурсе гуманитарных и социальных наук. При рассмотрении конструктивизма в рамках образования можно проследить очевидный сдвиг в восприятии образования как культурно обусловленной реальности, состоящей из различных точек зрения и интерпретаций. Конструктивизм в сфере образования рассматривается как «перспективная»¹³ теория обучения и преподавания, как подход к пересмотру учебных программ, созданию новой учебной и преподавательской среды и как «перспективный» подход в педагогическом образовании, то есть как «набор образовательных положений о ... лучшем способе обучения» в формальных и неформальных образовательных контекстах (Kanselaar, 2002, 1).

Конструктивизм в педагогике предполагает присутствие эпистемологической и педагогической теорий. Эти два аспекта могут быть разделены и могут существовать самостоятельно. Защита конструктивистской теории науки может одновременно означать отрицание конструктивистской педагогики, и наоборот. Хотя на первый взгляд конструктивизм выглядит как теория обучения, постепенно он переходит в другие области и, таким образом, «становится» теорией обучения и теорией образования, или «педагогической теорией»¹⁴.

Для того чтобы понять «педагогику конструктивизма», крайне важно разобраться в конструктивистской интерпретации обучения и преподавания, то есть в конструктивистских точках зрения на обучение и преподавание, которые могут, но не должны соответствовать эпистемологии конструктивизма, или конструктивистской теории познания знания и

¹³ «Перспективная» как ответ объективистской эпистемологии бихевиоризма в теориях и практике преподавания и обучения.

¹⁴ Критики конструктивизма предупреждают о проблеме рассмотрения конструктивизма в образовании как «уникальной теории» (Matthews, 1999), которая с ее уникальностью и доминированием приведет к «одному решению для всех» – «один размер подходит всем» (Pratt, 2002, 2006) – и, следовательно, приобретет смысл православной идеологии.

it is important to know the perspective of the researcher because it mirrors the value background of the view of a selected approach, theory, practice. It is not always possible to discern reliably the perspectives of the researcher, especially in case of a seemingly neutral position of the researcher, in case of a controversial position of the researcher (simultaneously advocating and refuting) and in case of a “loose” compromising position of the researcher. My perspective of dealing with constructivism (theory and practice of learning and teaching) has a starting point in Vygotsky’s and followers’ historical-cultural theory of development, which is often uncritically associated with social constructivism and constructionism. Social constructivism only in the part that is concerned with the interactional nature of learning and teaching and intersubjectivity, with which I am dealing with in the rest of the paper.

In the following sections I am presenting the interpretations of learning and teaching within radical and social constructivism (i. e. constructionism). Their selection is determined by their most powerful influence on the pedagogy of learning and teaching. Rowlands, Carson (2001), in dealing with contradictions in the constructivist discourse, start from the claim that constructivism is the most influential “theory” of learning in education. They conceptualize “theory” more as a system of beliefs, than as a structured frame of ideas or concepts that can determine the approach to education. Kanselaar (2002) advocates a similar standpoint about constructivism as a “set” of educational beliefs from the perspective of social constructivism.

Radical constructivists interpret learning as a process of constructing “meaningful representations, i. e. meaning making about the experiential world. It is a process of self-regulation and construction of conceptual structures via reflection and abstraction”

науки¹⁵. Тем не менее важно знать точку зрения самого исследователя, поскольку она отражает ценностные основы его точки зрения на выбранный подход, теорию, практику. Не всегда возможно четко определить точку зрения исследователя, особенно в случае, казалось бы, нейтральной позиции исследователя, в случае спорной позиции исследователя (одновременно защищающей и опровергающей) и в случае «свободной» компромиссной позиции исследователя. Наше видение конструктивизма (теории и практики обучения и преподавания) изначально схоже с историко-культурной теорией развития Выготского и его последователей, которая часто некритично связывается с социальным конструктивизмом и собственно конструкционизмом. Социальный конструктивизм затрагивается здесь только в той части, которая связана с взаимодействующим характером обучения и преподавания и интерсубъективностью, о которых будем говорить далее.

Далее представим интерпретации обучения и преподавания в радикальном и социальном типах конструктивизма (т. е. конструкционизма). Такой выбор определяется наиболее сильным влиянием этих типов на педагогику преподавания и обучения. Роулэндс, Карсон (2001), разбираясь с противоречиями в конструктивистском дискурсе, начинают с утверждения о том, что конструктивизм является самой влиятельной «теорией» обучения в образовании. Они представляют «теорию» скорее как систему убеждений, а не как структурированную основу, состоящую из идей или концепций, которые могут определить подход к образованию. Канселаар (2002) выступает с аналогичным взглядом на конструктивизм как на «набор» образовательных положений с точки зрения социального конструктивизма.

Радикальные конструктивисты интерпретируют обучение как процесс построения «значимых представлений», что означает построение эмпирического мира. Это процесс саморегулирования

¹⁵ Или социокультурные и конструктивистский взгляды на обучение не являются дополнительными, потому что они предполагают «разные и несоизмеримые, онтологические допущения» (Packer, Goicoechea, 2000, 239). Пакер и Гойкошэ (2009) вводят различие между «эпистемологическими и онтологическими аспектами человеческих изменений и преобразований, этот процесс назван социокультурологами обучением. Как только один вешает ярлык “обучение” на часть или целое, приобретая знания и опыт, это всегда влечет за собой участие в отношениях в сообществе и трансформацию как человека, так и социального мира» (Packer, Goicoechea, 2000, 239).

(Glaserfeld, 1995, 2001a)¹⁶. Meaning is the result of understanding relations, reflection about actions and construction and modelling explanations (Fosnot, 2005). Emphasizing processuality of learning means highlighting the importance of the path, way in searching the answer, and not the revelation of an “objectively true solution”. In learning and teaching students» “errors” are seen in a positive light because they enable an insight into the organization of their experiential world. The perspective is consistent with a constructivist tendency of giving an advantage to multiple truths, representations, views and realities.

Adaptability, in the sense of appropriateness and viability in relation to internal and external limitations is ascribed to learning and knowledge. Adaptability and developmentability of learning are often used in constructivist pedagogy. Difficulties arise when we attempt to “objectify” them in programmes of learning and teaching. In the same vein, Pratt (2066) for example, in his elaboration of perspectives of teaching, places the “constructivist orientation” into the developmental perspective, according to which “the basic goal of education (...) is developing more and more complex and sophisticated modes of thinking and problem-solving within the contents or work areas” (Pratt, 2006, 32). The necessity of changing “the mode of thinking” when a “new experience or new contents do not match the student’s actual knowledge” fit into

¹⁶ In explaining the construction of concepts, Glaserfeld (2001a) emphasizes that the “creation of concepts is a type of construction” and that “construction involves reflection”. Reflection means to be aware “of connections that it is possible to make by coordinating sensory elements or mental operations.” (Glaserfeld, 2001a, 165). Furthermore, in order to understand the influence of constructivism on educational practice, Glaserfeld (1989) thinks it is necessary to make a distinction between “utilitarian and epistemic instrumentality”, in order for it to be possible to explain the difference between training and teaching. He sees the values of the aforementioned diversification in helping to “separate the acquiring of skills – models of behaviour from active construction of viable understanding” (Glaserfeld, 1989, 134) and in designing of the curriculum of greater intrinsic coherence. (...) He claims, “learning and knowledge are instrumental in establishing and maintaining the cognizing subject’s equilibrium, they are adaptive. Adaptedness, from the constructivist point of view, must be understood as the condition of fit or viability within external and internal constraints. (...) constructivist teachers would tend to explore how students see the problem and why their path towards a solution seemed promising to them. This in turn makes it possible to build up a hypothetical model of the student’s conceptual network and to adapt instructional activity so that it provides occasions for accommodations that are actually within the student’s reach” (Glaserfeld, 1989, 135).

и конструирования концептуальных структур посредством размышления и абстракции» (Glaserfeld, 1995, 2001a)¹⁶. Значение является результатом понимания отношений, размышления о действиях и конструированием и моделированием объяснений (Fosnot, 2005). Акцент на процессуальность обучения означает выделение важности способа, пути в поисках ответа, а не нахождение «объективно верного решения». В изучении и преподавании «ошибки» студентов рассматриваются в положительном свете, поскольку они позволяют заглянуть в организацию их эмпирического мира. Эта точка зрения согласуется с конструктивистской тенденцией предоставления преимущества разнообразным истинам, представлениям, взглядам и реалиям.

Приспособляемость в смысле целесообразности и жизнеспособности относительно внутренних и внешних ограничений приписывается обучению и знанию. Приспособляемость и развиваемость обучения часто используются в конструктивистской педагогике. Трудности возникают тогда, когда мы пытаемся «объективировать» их в программах обучения и преподавания. В том же ключе Пратт (2006), например, в своей разработке теории преподавания, рассматривает «конструктивистскую ориентацию» в аспекте развития, согласно чему «основной целью образования (...) является развитие все более и более сложных и комплексных форм мышления и решения проблем в рамках сущности

¹⁶ Объясняя формирование понятий, Глазерсфельд (2001a) подчеркивает, что «создание понятий является одним из видов конструирования» и что «конструирование предполагает размышление». Размышлять означает быть в курсе «связей, что можно сделать путем координации сенсорных элементов или психических операций». (Glaserfeld, 2001a, 165). Кроме того, чтобы понять влияние конструктивизма на образовательную практику, Глазерсфельд (1989) считает, необходимо сделать различие между «утилитарным и эпистемическим содействием» для того, чтобы можно было объяснить разницу между подготовкой и преподаванием. Он считает, что значение вышеупомянутой диверсификации заключается в содействии в «разделении процесса приобретения навыков – моделей поведения – и активного формирования жизнеспособного понимания» (Glaserfeld, 1989, 134) и в разработке учебных планов большей внутренней согласованности. Он утверждает, «обучение и знания играют важную роль в установлении и поддержке равновесия познающего субъекта, они являются адаптивными. Адаптированность с конструктивистской точки зрения следует понимать как условие соответствия или жизнеспособности в пределах внешних и внутренних ограничений. ... Учителя-конструктивисты будут, как правило, изучать то, как студенты видят проблемы и почему их пути к решению казались им перспективными. Это, в свою очередь, позволяет создать гипотетическую модель концептуальной сети студента и адаптировать учебную деятельность так, чтобы она обеспечивала основания для приспособления, что на самом деле находится в пределах возможностей студента» (Glaserfeld, 1989, 135).

adaptability and developmentability (Ibidem, 32). However, change, understood in this way, is in contrast with the constructivist understanding of adaptability and developmentability due to external explicitness – when it is claimed that in the above mentioned discrepancy the student “has to either change his/her old way of cognition or dismiss the new knowledge or experience” and that the primary goal is to “change the student’s mode of thinking, and not to increase his/her stock of knowledge” (Pratt, 2002, 2006, 32).

Researchers in natural-scientific education have a specific interpretation of the construction of conceptual structures and conceptual changes. Relying on a constructivist understanding about the construction of conceptual structures, they describe learning as a process of conceptual changes: transformation of “naïve” (intuitive) conceptions into scientific or more scientific conceptions. Stated more broadly, learning is a “process of enrichment, organisation, reorganisation and refinement of knowledge, and (...) development of the ability to use scientific concepts and ways of thinking when appropriate”. (Van Boxtel, Van der Linden, Kanselaar, 2000, 312).

Vosniadou and Verschaffel (2004) differentiate learning in the sense of conceptual changes from learning in the sense of “addition” and enrichment of existing knowledge. In cases of conflict between new information and previous knowledge a necessity of reorganizing previous knowledge occurs, i. e. a necessity of a conceptual change. The main reason for non- acceptance of “additive mechanisms” in realizing conceptual changes is that they can be one of the significant reasons of “misunderstandings”. This view of learning as a process of conceptual change is also not unique. Vosniado, Verschaffel (2004) warn about the existence and view of conceptual change from the viewpoint of multiple perspectives. They see the value of the conceptual change approach in its potentials regarding enriching the social constructivist perspective¹⁷.

¹⁷ Exemplified by mathematics education, they state the benefits, i. e. values of applying the conceptual change approach. These are: guidance in identifying concepts in order to find causes of learners’ biggest difficulties, predicting and explaining system errors and misunderstandings, ensuring centred explanations of intuitive mathematical concepts, preparing learners for finding connecting analogies, developing metacognitive skills etc. (Vosniado, Verschaffel, 2004).

или рабочего пространства» (Pratt, 2006, 32). Не-обходимость изменения «образа мышления», когда «новый опыт или новая суть не соответствуют фактическим знаниям студента», вписывается в приспособляемость и развиваемость (Там же, 32). Тем не менее изменение, понимаемое таким образом, противоречит конструктивистскому пониманию приспособляемости и развиваемости по причине внешней эксплицитности – в тех ситуациях, когда утверждается, что в указанном выше несоответствии студент «должен либо изменить свой старый способ познания или отказаться от новых знаний и опыта» и что основной целью является «изменение образа мышления студента, а не приобретение новых знаний» (Pratt, 2002, 2006, 32).

Ученые из области естественнонаучного образования предлагают специфическую интерпретацию построения концептуальных структур и концептуальных изменений. Опираясь на конструктивистское понимание о выстраивании концептуальных структур, они описывают обучение как процесс концептуальных изменений: трансформацию «наивных» (интуитивных) концепций в научные концепции или еще более научные концепции. Другими словами, обучение является «процессом обогащения, организации, реорганизации и совершенствования знаний, и... развития способности использовать научные понятия и способы мышления, когда это необходимо» (Van Boxtel, Van der Linden, Kanselaar, 2000, 312).

Воснядоу и Вершафел (2004) отличают обучение в смысле концептуальных изменений от обучения в смысле «дополнения» и «обогащения» имеющихся знаний. В случае конфликта между новой информацией и имеющимися знаниями возникает необходимость реорганизации старых знаний, то есть необходимость концептуального изменения. Основной причиной непринятия «дополнительных механизмов» в реализации концептуальных изменений является то, что они могут быть одной из значимых причин «недоразумений». Такой взгляд на обучение, как процесс концептуальных изменений, также не уникален. Воснядоу и Вершафел (2004) предупреждают о существовании взгляда на концептуальное изменение с позиции различных точек зрения. Они видят ценность подхода концептуального изме-

The stated diversities in constructivist epistemology are also present in “constructivist pedagogy”. Duffy and Cunningham (1996) start from the claim about diversities and determine their connection using the general view about learning as an active process of knowledge construction, and teaching a “process of support” of the construction of knowledge. At the same time they point to the constructivist view of learning as an “activity” in context. More specifically, the view of learning as a holistic process of construction and reconstruction of knowledge.

Numerous discussions amongst constructivists about learning and teaching deal with “truth” and “viability” (“truthfulness” expressed via mutual thought, and “viability” expressed via necessary understanding). Constructivists advocate understanding various perspectives and “provocation of students» thinking” without the necessity of mutual thinking. I consider the “truthfulness” expressed in the notion “mutual thinking” in learning and teaching in terms of compulsory consensus realizable through positions of authority. “Mutual thinking” in the “classroom” would thus mean accepting the truth of the authority – the teacher, and this needs to be differentiated from understanding in terms of accomplishing a mutual minimal point of intersubjectivity – minimal point of understanding of different perspectives (points of view), with the purpose of continuity in the mutual field of activity – accomplishing mutual intentions (goals), problem-solving, planning, evaluating. Continuity in the sense of coordination of different points of view through which a social-cognitive problem, conflict is resolved. “Mutual thinking” can be thought of as a “pedagogical agreement” (under the influence of the Geneva school) according to which students are socially and cognitively responsible in the construction of their own knowledge. The basic task of a pedagogical agreement is coming to a “communicational agreement” amongst students of different positions and cognitive capabilities (And what about the teacher?). This view of “truthfulness” and “understanding” is the subject of my (and my associates») theoretical

нения в его способности обогатить социальную конструктивистскую точку зрения¹⁷.

Указанные различия в конструктивистской эпистемологии также присутствуют в «конструктивистской педагогике». Даффи и Каннингем (1996) заявляют о таких различиях и определяют их связь, используя общее мнение об обучении как активном процессе конструирования знаний и преподавании как «процессе поддержки» выстраивания знаний. В то же время они указывают на конструктивистский взгляд на обучение как «деятельность» в контексте. В частности, взгляд на обучение как целостный процесс выстраивания и реконструкции знаний.

Многочисленные дискуссии среди конструктивистов об изучении и преподавании имеют дело с «истиной» и «жизнеспособностью» («истинность» выражается через взаимную мысль, «жизнеспособность» выражается через необходимое понимание). Конструктивисты выступают за понимание различных точек зрения и «провокацию мышления учащихся» без необходимости взаимного мышления. Мы считаем, что «истина», выраженная в понимании «взаимного мышления» в обучении и преподавании в плане обязательного консенсуса, реализуема через позицию «власти». «Взаимное мышление» в «аудитории», таким образом, будет означать принятие истинности власти – учителя, и это должно отличаться от понимания с точки зрения выполнения взаимной минимальной позиции intersубъективности – минимальной точки принятия различных взглядов с целью сохранения преемственности в области взаимной деятельности – выполнение взаимных намерений (целей), решение проблем, планирование, оценивание. Преемственность – в смысле координации различных точек зрения, посредством чего будет решена социально-познавательная проблема или конфликт. «Взаимное мышление» можно рассматривать как «педагогическую договоренность» (под влиянием Женевской школы), согласно которой студенты принимают участие в построении своих собственных знаний социально и когнитивно. Основная задача педагогической договоренно-

¹⁷ На примере математического образования они заявляют о преимуществах, то есть о ценностях применения концептуального подхода изменения. К ним относятся: указания по идентификации понятий, чтобы найти причины наибольших трудностей учащихся, прогнозирование и объяснение системных ошибок и недоразумений, обеспечение централизованных объяснений интуитивных математических понятий, подготовка учащихся для поиска связывающих аналогий, развитие метакогнитивных навыков и т. д. (Vosniado, Verschaffel, 2004).

and empirical research in the context of learning and teaching. For example, research dealing with communicational organization of dialogical learning and teaching found that the level of resemblance in the partner's relevant points of view determines mutual understanding and action coordination (Babić, Kuzma, 1995, 2000; Babić, 2009). Seen from a pedagogical point of view, participants' roles and communication and interaction organization of learning and teaching have an important place in formalized institutional contexts (such as the "classroom" environment) (Babić, Kuzma, 1995; Babić, 1997; Babić, 2009).

The "cultural turn" in constructivism signified a shift of attention towards the cultural embeddedness of learning, i. e. its social nature, towards learning and cognition being distributed in the environment (Duffy, Cunningham, 1996) and towards questioning radical constructivism. Emphasizing the individual aspect of learning and neglecting the social aspect (Ernest, 1999), is the basic stricture of radical constructivism. What constitutes social aspects of learning and how to "reconcile" the individual and the social in learning and teaching? These are the questions both radical and social constructivists, i. e. constructionists deal with.

One of the dominant theoretical perspectives about learning is the sociocultural perspective. Central to this perspective are social interaction and language as the most important tools of communication and learning. John-Steiner, Mahn (1996) claim that sociocultural theorists have, using the concept of "the zone of proximal development" (ZPD)¹⁸ conceptualized learning

¹⁸ In English "the zone of proximal development (ZPD)" is a concept taken from Vygotsky's theory. It is a notion first introduced by Vygotsky in order to explain the connection between "обучения" (teaching) and psychical development. ZPD as the difference between the actual level, determined by independent problem-solving and potential (succeeding, future) level of development, determined by problem-solving in cooperation with an adult or another child (Vygotsky, 1982, 247). Vygotsky sees the importance of the zone of succeeding, i. e. proximal development in the «dynamics of intellectual development and successfulness of teaching» (Vygotsky, 1982, 247).

"The ZPD notion can be analyzed further in either ontogenetic or microgenetic scope. For its originator – Lev Vygotsky – that zone concept was linking the person's ontogenetic present with the future-under-construction. The developing person constantly acts above his or her actual – already mastered – developmental competencies and through such constant probing into the domains of incompetencies – expands the competencies» (Valsiner, 2005, 203).

сти сводится к «коммуникативной договоренности» среди студентов с различными позициями и познавательными способностями (а что же насчет учителя?). Такой взгляд на «правдивость» и «понимание» и является предметом нашего (и наших коллег) теоретического и эмпирического исследования в контексте изучения и преподавания. Например, в ходе исследования коммуникационной организации диалогического обучения и преподавания было обнаружено, что уровень совпадения с соответствующими точками зрения партнера определяет взаимное понимание и координацию действий (Babić, Kuzma, 1995, 2000; Babić, 2009). Рассматриваемые с педагогической точки зрения роли и коммуникация участников, а также интерактивная организация обучения и преподавания занимают важное место в формализованных институциональных контекстах (таких, как атмосфера в классе) (Babić, Kuzma, 1995; Babić, 1997; Babić, 2009).

«Культурный поворот» в конструктивизме означал сдвиг внимания к культурной укорененности обучения, то есть его социальной природе, к распространению обучения и познания в окружающей среде (Duffy, Cunningham, 1996) и к сомнениям относительно радикального конструктивизма. Акцент на индивидуальном аспекте обучения и пренебрежение социальным аспектом (Ernest, 1999) является основой структуры радикального конструктивизма. Что представляют собой социальные аспекты обучения и как «примирить» индивидуальное и социальное в изучении и преподавании? Таковы вопросы, с которыми имеют дело и радикальные, и социальные конструктивисты, или конструкционисты.

Одной из доминирующих теоретических точек зрения на обучение является социокультурная точка зрения. Центральное место в этой точке зрения отводится социальному взаимодействию и языку как важнейшим средствам общения и обучения. Джон Штайнер, Ман (1996) утверждают, что социокультурные теоретики, используя понятие «зона ближайшего развития» (ЗБР)¹⁸, кон-

¹⁸ Зона ближайшего развития (ЗБР) (ZPD в английском) – понятие, взятое из теории Л.С. Выготского. Это понятие впервые введено Выготским для объяснения связи между «обучением» и психическим развитием. ЗБР как разница между фактическим уровнем, определенным независимым решением задач, и потенциальным (успех, будущее) уровнем развития определяется решением проблем в сотрудничестве со взрослым или другим ребенком (Выготский, 1982, 247). Выготский видит важность зоны успеха, то есть ближайшего развития, в «динамике интеллектуального развития и успешности обучения» (Выготский, 1982, 247).

as distributed, interactive, contextual and as a result of student's participation in a "community of practice". What they have in common are participation, cooperativeness and joint discovery of meanings in the function of the construction of knowledge and expertise. The social nature of learning, teaching confirms the importance of social interaction in which the individual – the student constructs his/her reality in reciprocal relations with others, the important people in his/her life (parent, teacher, peer, non-peer, group and so on). The significant others mediate sociocultural experience, i. e. values in the sense of priorities (acceptable – valuable and desirable, depending on the nature of the cultural scenario).

With the increase of interest for Vygotsky's historical cultural theory and studies of the role of social interaction in Piaget's work, the understandings about the relationship of the individual and the social in learning are changing. The individual dimension of learning is observed in reciprocal relations within social environment. Learning is approached as a constructional, social and culturally situated process (Salomon, Perkins, 1998; Vosniadou, Ioannides, Dimitrakopoulou, Papademetriou, 2001). In other words, from a sociocultural perspective, learning is described as a process of transformation through participation in sociocultural activities (Robbins, 2006; Rogoff, 2003)¹⁹. It is obvious that, from a sociocultural perspective, learning and development occur in the process of changing participation in changing cultural communities through active contribution

Tudge (1990) in his explanation of "the zone of proximal development" points to the necessity of considering it within a broader theoretical frame. Specifically, it is not possible to understand the ZPD outside of the context of social interaction, which is crucially important in Vygotsky's theory.

Eun (2010) indicates the problems of translating and interpreting the key notions of Vygotsky's theory. Specifically, she emphasizes the problems in translating «the crucial concept of obuchenie», which is most often translated to English as «instruction» or «teaching and learning» (Eun, 2010, 401). However, the stated translation does not capture the «dialectical dynamic relationship» between learning and teaching, which is inherent to the concept of obuchenie, according to Eun (2010). The complexity of the stated concept is visible from its "complicated dynamic interrelationships with development" (Eun, 2010, 402).

Vygotsky's zone of proximal development (ZPD) or зона ближайшего развития (ЗБР) served Wood, Bruner and Ross (1976) in their conceptualization and research of "scaffolding" in learning and teaching.

¹⁹ The background of this is the view of the development of people "as participants in cultural communities. Their development can be understood only in light of the cultural practices and circumstances of their communities – which also change" (Rogoff, 2003, 3–4).

цептуализируют обучение как распространяемое, интерактивное, контекстное и как результат участия студента в «деятельном сообществе». Их связывает участие, дух сотрудничества и совместный поиск значений в процессе получения знаний и опыта. Социальный характер обучения, преподавания подтверждает важность социального взаимодействия, в котором личность – студент – строит свою реальность во взаимоотношениях с другими, важными людьми в его / ее жизни (родителями, учителями, сверстниками, людьми другого возраста, одноклассниками и так далее). Эти важные другие являются помощниками в приобретении социокультурного опыта, то есть ценности в смысле приоритетов (приемлемый – ценный и желанный, в зависимости от природы культурного сценария).

С увеличением интереса к историко-культурной теории Выготского и исследованиям роли социального взаимодействия в работе Пиаже понимание об отношениях личности и социального в обучении меняется. Индивидуальный аспект обучения исследуется во взаимных отношениях в социальной среде. К обучению подходят как к конструкционному, социальному и культурному процессу (Salomon, Perkins, 1998; Vosniadou, Ioannides, Dimitrakopoulou, Papademetriou, 2001). Другими словами, с социокультурной точки зрения обучение описывается как процесс трансформации посредством участия в социокультурной деятельности (Robbins,

«Понятие зоны ближайшего развития может быть проанализировано в дальнейшем в онтогенетическом или микрогенетическом контекстах. Для ее создателя – Льва Выготского – понятие такой зоны являлось связью онтогенетического настоящего человека с будущим в процессе создания. Развивающийся человек постоянно действует свыше предела своих фактических и уже освоенных компетенций и через такое постоянное исследование зон некомпетентности расширяет свои компетенции» (Valsiner, 2005, 203). Тадж (1990) в своем объяснении «зоны ближайшего развития» указывает на необходимость ее рассмотрения в более широких теоретических рамках. В частности, невозможно понять зону ближайшего развития вне контекста социального взаимодействия, что является критически важным в теории Л.С. Выготского.

Юн (2010) указывает на проблемы перевода и интерпретации ключевых понятий теории Л.С. Выготского. В частности, она подчеркнула проблему перевода «важнейшего понятия обучения», которое чаще всего переводится на английский как «instruction» или «teaching and learning» (Eun, 2010, 401). Тем не менее заявленный перевод не отражает «диалектических динамических отношений» между обучением и преподаванием, что присуще понятию обучения, согласно Юн (2010). Сложность указанного понятия видна из его «сложных динамических взаимосвязей с развитием» (Eun, 2010, 402).

Зона ближайшего развития Выготского (ЗБР) послужила для Вуда, Брунера и Росса (1976) основой для формирования их понятий и исследований «платформы» в обучении и преподавании.

of individuals, their social partners, practices and traditions, cultural tools, technologies, materials and value systems (Rogoff, 2003). Individuals and their social partners, as the activities they are involved in, continuously transform and develop in mutually integrated ways (John-Steiner, Mahn, 1996).

Considering the question concerning the relationship between individual and social learning, Salomon and Perkins (1998) warn about their positions being on a continuum, about the profits of individual and social learning and about the reciprocally spiral relation. Applied to teaching design, “good”, i. e. efficient learning is learning that implies multiple learning systems that are mutually related, that function in “spiral reciprocity”. Furthermore, the quality of individual or collective learning also depends on “self-mediation” or mediation of other factors, i. e. intentional, conceptually focused, and not practical and automatized learning. Quality is also characterised: learning how to learn, which includes learning from others and with others, learning how to use different cultural artefacts.

I do not intend to praise the potentials of social learning, i. e. the potentials of the social cultural theory of learning, but to emphasize the often neglected of simplified interpretation of the social nature of learning and interrelatedness of individual and social aspects.

Different variations of constructivism are related to a common view of learning as an active process of constructing knowledge and viewing teaching (instruction) as a process of appropriate support of learning (Duffy, Cunningham, 1996).

Both radical and social constructivists (and constructionists) advocate appropriate support of learning.

And what is appropriate support of learning from a constructivist perspective? If students construct meanings through their experiences, then meaningful learning from an authentic context is important in order to enable monitoring of personal goals of learning. Radical constructivists give priority to creating an environment for learning in which “authentic learning contexts” are provided, and social constructivists give priority to mediation which

2006; Rogoff, 2003)¹⁹. Очевидно, что с социокультурной точки зрения обучение и развитие происходят в процессе меняющегося участия в изменяющихся культурных сообществах посредством активного участия граждан, их социальных партнеров, обычаев и традиций, культурных инструментов, технологий, материалов и систем ценностей (Rogoff, 2003). Люди и их социальные партнеры, так же как и мероприятия, в которых они участвуют, непрерывно преобразовываются и развиваются взаимно интегрированными способами (John-Steiner, Mahn, 1996).

Рассматривая вопрос о связи между индивидуальным и социальным обучением, Саломон и Перкинз (1998) заявляют о том, что их исследования будут и дальше сфокусированы на преимуществах индивидуального и социального обучения и развивающихся отношениях между этими видами обучения. Применительно к преподаванию дизайна «хорошее», то есть эффективное, обучение – это то, которое подразумевает несколько взаимосвязанных обучающих систем, которые функционируют в «спиральной взаимности». Кроме того, качество индивидуального или коллективного обучения также зависит от «само-посредничества» или посредничества других факторов, то есть интенционального, концептуально целенаправленного, а не практического и автоматизированного обучения. Качество также характеризуется: изучение того, как учиться, что включает в себя учиться у других и с другими, учиться использовать различные культурные артефакты.

Я не собиралась хвалить потенциальные возможности социального обучения, то есть потенциальные возможности социокультурной теории обучения, но хотелось бы подчеркнуть часто пренебрегаемую упрощенную интерпретацию социальной природы обучения и взаимосвязанность индивидуальных и социальных аспектов.

Различные варианты конструктивизма связаны с общепризнанной точкой зрения на обучение как активный процесс конструирования знаний и на преподавание (инструктирование) как

¹⁹ Основанием для этого является взгляд на развитие людей как «участников культурных сообществ». Их развитие может быть понято только в свете культурных практик и обстоятельств их сообществ, которые также меняются» (Rogoff, 2003, 3–4).

is accomplished through active participation in which the student transforms his/her understanding and ways of problem-solving. Active participation presupposes intensive interactions, personalized contingent guidance, prompt feedback, approval, explanation, suggestions, reflections (Wood, 1995; Salomon, Perkins, 1998, Babić, 2007). This kind of active participation is considered in the context of scaffolding – a specific way of guiding in “the zone of proximal development” (Wood, Bruner, Ross, 1976; Wood, 1995; Stone, 1993, 1998a; Wells, Claxton, 2002; Van de Pol, Volman, Beishuizen, 2010). In pedagogy, i. e. education scaffolding is approached from the perspective of successful learning with different purposes: from realizing curriculum goals to developmental accomplishment in cognitive and non-cognitive areas.

Scaffolding in learning and teaching

Scaffolding – a “ferry” as a metaphor in the sense of adult, teacher support in mutual activities, the purpose of which is student’s successfulness, in terms of expertise, professionalism. In other words, scaffolding as an “instructional process in which a teacher supports students cognitively, motivationally, and emotionally in learning” (Meyer, Turner, 2002, 18). Through their communicative exchanges, teachers and students build mutual understanding, i. e. intersubjectivity²⁰.

“Scaffolding highlights one of the key

²⁰ From the perspective of the “community of learners”, which is rooted in the social cultural approach to learning and development, the collaborative responsibility of learners and teachers in guidance of learning is central: the responsibility of learners is in learning to manage their own learning, and the responsibility of the teacher is in guiding learners in their learning endeavours. In order to understand learning and teaching, Matusov (2001) thinks intersubjectivity is relevant, which he defines as “having something in common, as coordination of participants’ contributions and human agency” (Matusov, 2001, 384). This is the mutual understanding between an individual whose interaction is based on mutual interests and assumptions, which is the basis of their communication (Rogoff, 1990).

The basic characteristic of intersubjectivity is a minimal level of understanding between the participants of learning, teaching. Intersubjectivity as a process means a construction of a mutual understanding through insight, negotiation and coordination of the participants’ starting perspectives about the mutual task, problem in a concrete situational context.

Critically examining mutual understanding, Gillespie, Cornish (2009, 19) suggest “an inclusive definition” of intersubjectivity, which includes a “variety of relations between perspectives”.

процесс соответствующей поддержки обучения (Duffy, Cunnigham, 1996).

Радикальные и социальные конструктивисты (и конструкционисты) поддерживают идею о соответствующей поддержке обучения.

Так что же такое соответствующая поддержка обучения с конструктивистской точки зрения? Если студенты выстраивают значения через свой опыт, тогда значимое обучение в подлинном контексте имеет важное значение для того, чтобы создать условия для мониторинга личных целей обучения. Радикальные конструктивисты уделяют приоритетное внимание созданию условий для обучения, в которых предусмотрены «подлинные контексты обучения», социальные конструктивисты отдают предпочтение посредничеству, что достигается путем активного участия, при котором студент трансформирует свое понимание и способы решения проблем. Активное участие предполагает интенсивное взаимодействие, персонализированное дополнительное руководство, быструю обратную связь, одобрение, объяснение, предложения, размышления (Wood, 1995; Salomon, Perkins, 1998, Babić, 2007). Этот вид активного участия рассматривается в контексте создания платформы – специфического способа руководства в «зоне ближайшего развития» (Wood, Bruner, Ross, 1976; Wood, 1995; Stone, 1993, 1998a; Wells, Claxton, 2002; Van de Pol, Volman, Beishuizen, 2010). В педагогике, то есть в образовании, создание платформы рассматривается с точки зрения успешного обучения с различными целями: от реализации целей учебной программы до достижений в развитии в когнитивной и некогнитивной областях.

Создание платформы в обучении и преподавании

Платформа – это своего рода «переправа» – метафора, которой можно описать поддержку взрослых и учителей в совместной деятельности, целью которой является успешность студента, с точки зрения опыта, профессионализма. Другими словами, создание платформы – это «учебный процесс, в котором учитель поддерживает студентов когнитивно, мотивационно и эмоционально в процессе обучения» (Meyer, Turner, 2002, 18). Через коммуникативный обмен препода-

aspects of children's learning, namely that it is often «guided by others» (Stone, 1998a, 351). In the elaboration and research of scaffolding the references to Vygotsky's social cultural, i. e. cultural historical theory are the most common. According to Stone (1993); Davis and Miyake (2004) the scaffolding metaphor was first used by Wood, Bruner and Ross (1976)²¹ in order to explain the role of adults in activities of mutual (common) task-solving with children. The stated metaphor is used in learning in the sense of temporary support of the student in solving tasks he/she cannot independently solve (which corresponds learning, teaching within the frames of the zone of proximal development (ZPD)). According to Stone (1993), the student as an active participant in an interpersonal process builds a mutual understanding together with the teacher, i. e. they build an intersubjectivity via communicational exchanges in which the student learns from the perspectives of the participants who are of a higher level of achievement. It is presupposed that scaffolding will be efficient as a “dynamic intervention” if it is attuned to the student's progression and characteristics of the situation of learning (type of task, student's answers) (van de Pol, Volman, Beushuizen, 2010, 272).

Stone (1993), in his view of the scaffolding metaphor (from considering what is missing to extended scaffolding) concludes that in considerations about scaffolding there has been a great departure from its initial picture. In the early discussions, scaffolding was described as the process of “assisting the child in identifying, sequencing, and practicing subgoals for eventual guided assembly” (Stone, 1993, 180). In other words, scaffolding was considered as a “subtle phenomenon, one that involves a complex set of social and semiotic dynamics”, i. e. as a „fluid

даватели и студенты выстраивают взаимопонимание, то есть интерсубъективность²⁰.

«В создании платформы выделяется один из ключевых аспектов обучения детей, а именно то, что обучением часто руководят другие» (Stone, 1998, 351). В разработке и изучении создания платформы ссылки на социально-культурную, то есть на культурно-историческую теорию Выготского, являются наиболее распространенными. По словам Стоуна (1993), Дэвиса и Мияке (2004), метафора «платформа» была впервые использована в работах Вуда, Брунера и Росса (1976)²¹ для того, чтобы объяснить роль взрослых в процессе взаимного (общего) решения задач с детьми. Заявленная метафора используется в процессе обучения в смысле временной поддержки студента в решении задач, которые он / она не может решать самостоятельно (что соответствует обучению и преподаванию в рамках зоны ближайшего развития (ЗБР)). Согласно Стоуну (1993), студент как активный участник межличностного процесса выстраивает взаимопонимание вместе с учителем, то есть они выстраивают интерсубъективность через коммуникационные обмены, при которых студент учится с точки зрения участников, которые имеют более высокий уровень достижений. Предполагается, что создание плат-

²⁰ Сточки зрения «сообщества учащихся», которая уходит своими корнями в социокультурный подход к обучению и развитию, совместная ответственность учащихся и учителей в руководстве обучением занимает центральное место: ответственность учащихся состоит в том, чтобы научиться управлять своим обучением, а ответственность учителя – в руководстве учащимися в их стремлении к обучению. Как считает Матусов (2001), для того чтобы понять обучение и преподавание, необходимо наличие интерсубъективности, что он определяет как «наличие чего-то общего, как координацию личностных вкладов участников и человеческого фактора» (Матусов, 2001, 384). Это взаимопонимание между личностью, взаимодействие которой основано на взаимных интересах, и предположениями, что и является основой их общения (Rogoff, 1990). Основной характеристикой интерсубъективности является минимальный уровень понимания между участниками обучения, преподавания. Интерсубъективность как процесс означает выстраивание взаимопонимания посредством обзора, согласования и координации изначальных точек зрения участников о взаимной задаче, проблеме в конкретном ситуационном контексте.

Критически анализируя взаимопонимание, Гиллеспи, Корниш (2009, 19) предлагают «инклюзивное определение» интерсубъективности, которое включает в себя «разнообразие связей между точками зрения».

²¹ В то же время ее происхождение забыто, а это историко-культурная теория Выготского, его интерпретация «социальной ситуации развития» и «зоны ближайшего развития» (Wood, Bruner, Ross, 1976); хотя Вуд (1995) в своем исследовании о том, как дети думают и учатся, также рассматривает вопрос эффективного обучения с точки зрения Брунера, Л.С. Выготского и теории информации. Стоун (1998b) утверждает, что метафора «создание платформы» в современном дискурсе часто связывается с теориями Л.С. Выготского и Лурия, которые не использовали термин «создание платформы». Их труды были одним из главных стимулов для появления метафоры «создание платформы».

²¹ At the same time its origin is forgotten – Vygotsky's historical-cultural theory, his interpretation of the “social situation of development” and “the zone of proximal development” (Wood, Bruner, Ross, 1976), although Wood (1995) in his study about how children think and learn, also considers the question of efficient teaching from the perspective of Bruner, Vygotsky and information theory. Stone (1998b) claims that the metaphor of scaffolding is in contemporary discourses often connected with Vygotsky's and Luria's theories, who have not used the term scaffolding. Their papers were one of the main incentives for a metaphor of scaffolding to emerge.

interpersonal process in which the participants» communicative exchanges serve to build a continually evolving mutual perspective on how to conceive the situation at hand“ (Stone, 1993, 180). Two aspects of scaffolding were especially emphasized in these discussions: semiotic devices (implicature and prolepsis), which serve to encourage the interlocutor to construct and share the speaker»s perspective and to mediate the influence of interpersonal relations and social symbolic vales which is ascribed to situations and behaviours in the process of meaning making (Stone, 1993). Both aspects are crucial for understanding scaffolding and Stone (1993) thinks they can be fruitful in theoretical considerations and as starting points of empirical research.

While strategies of scaffolding are only a part of a cyclical process of appropriate help, the focus of numerous authors is more often on the strategies of support without the widely accepted frame for strategy analyses. As a starting point for the construction, i. e. conceptualization of the frame and scaffolding strategies analyses, Van de Pol, Volman, Beishuizen (2010) started from Tharp and Gallimore (1988) and Wood, Bruner and Ross (1976). Tharp and Gallimore (1988) name six ways of assistance: modelling, contingency management, feedback, instructing, questioning and cognitive structuring. Wood, Bruner and Ross (1976) name six functions of scaffolding: recruitment, reduction in degrees of freedom, direction maintenance, marking critical features, frustration control and demonstration. In order to conceptualize the theoretical frame, Van de Pol, Volman, Beshuizen (2010) think it is relevant to differentiate between purposes and means of scaffolding. The elaboration of the concrete forms of scaffolding presupposes determination of what scaffolding is and what it does – what its purposes are. Authors differentiate between six different purposes of scaffolding in metacognitive and cognitive activities and in the affective area (direction maintenance, cognitive structuring, reduction of degrees of freedom, recruitment and contingency management/ frustration control) and six means or ways

формы будет эффективным в качестве «динамичного вмешательства», если оно настроено на прогрессирование студента и характеристик ситуации обучения (тип задачи, ответы студента) (van de Pol, Volman, Beushuizen, 2010, 272).

Стоун (1993) в его видении метафоры «платформы» (размышляя о том, чего не хватает для расширенного создания) делает вывод, что в рассуждениях о «платформе» наблюдается большой отход от исходной картинки. В первых рассуждениях создание платформы было описано как процесс «оказания помощи ребенку в определении, выстраивании последовательности и применении на практике подцелей для конечного объединения и выстраивания этих элементов под руководством» (Stone, 1993, 180). Другими словами, создание платформы считалось «едва уловимым явлением, которое включает в себя сложный комплекс социальной и семиотической динамики», то есть «текущим межличностным процессом, в котором коммуникативные обмены участников служат на благо создания постоянно развивающейся взаимной точки зрения о том, как постичь конкретную ситуацию» (Stone, 1993, 180). Два аспекта создания платформы были особенным образом выделены в этих рассуждениях: семиотические средства (импликатура и пролепис), которые помогают склонить собеседника к тому, чтобы он разделил точку зрения говорящего, и служат связующим звеном для передачи влияния межличностных отношений и социальных символических ценностей, что относится к ситуациям и типам поведения в процессе нахождения значений (Stone, 1993). Оба аспекта важны для понимания платформы, и Стоун (1993) считает, что они могут быть полезными в теоретических размышлениях и в качестве отправной точки эмпирических исследований.

В то время как стратегии создания платформы являются лишь частью циклического процесса необходимой поддержки, в центре внимания многих авторов чаще всего оказываются стратегии поддержки без общепринятых границ для анализов стратегии. В качестве отправной точки для выстраивания, то есть концептуализации этих границ и анализа стратегий создания платформы, Ван де Поль, Волман и Бейшуйзен (2010) обратились ко взглядам Тарп и Галлимора (1988), а также Вуда, Брунера и Росса (1976). Тарп и Галлимор (1988) называют шесть способов поддержки: моделирование, ситуационное управление, обратная связь, обучение, опрос и ког-

of support (feeding back, hints, instructing, explaining, modelling and questioning).

The features of successful guidance, i. e. scaffolding teaching are: adaptability to the current or somewhat higher level of the student's performance and transfer of responsibility. Responsibility includes student's cognitive, metacognitive activities and his/her affects. The transfer of responsibility is accomplished when a student is taking more and more control over his/her own learning. If, for example, a student is working on a set of tasks and the teacher is adapting his/her support to the student's understanding, he is acting contingently. If a student achieves understanding, the teacher can decrease his/her support over time. During the decrease of support, the teacher can "transfer" the responsibility onto the student, who will thus take more and more control over his/her own learning (Van de Pol, Volman, 2010, 275).

It is possible to achieve scaffolding in interaction, which possesses three basic characteristics: congruency, support fading and transfer of responsibility. Specifically, if a teacher applies strategies of scaffolding (modelling and questioning) which are contingent (based on the student's answers), than his/her support "must" in time fade as a result of increased responsibility of the student for the tasks (Van de Pol, Volman, Beishuizen, 2010). Within other specific conceptualizations of scaffolding are the ones that emphasize the interaction dimension of scaffolding (Stone, 1998a), i. e. see scaffolding as interaction in which students and teachers achieve mutual trust, i. e. intersubjectivity, or it can be said that they share meanings, thoughts. Stone (1998a) identified four key features of scaffolding: first, the adult is taking responsibility for supporting children's inclusion into "meaningful and culturally desirable activities beyond the child's current understanding or control" (Stone, 1998a, 349). The second feature is adult involvedness in the process of careful, online diagnosis of the current level of understanding or expertise and ensuring appropriate support. Third, providing different types of support; and

нитивное структурирование. Вуд, Брунер и Росс (1976) называют шесть функций создания платформы: завлечение, снижение степени свободы, направляющая поддержка, маркировка критических функций, контроль фрустрации и демонстрация. Для того чтобы осмыслить теоретические границы, Ван де Поль, Волман и Бейшуйзен (2010) считают, что необходимо различать цели и средства создания платформы. Разработка конкретных форм создания платформы предполагает определение того, что такое создание платформы и как она работает, то есть что является ее целями. Авторы различают шесть различных целей создания платформы в метакогнитивном и познавательном видах деятельности, а также в аффективной области (поддержка руководства, когнитивное структурирование, снижение степени свободы, завлечение и ситуационное управление / контроль фрустрации) и шесть методов и путей поддержки (обратная связь, подсказки, инструктаж, объяснение, моделирование и опрос).

Особенностями успешного руководства, то есть обучением на платформе, являются: адаптивность к данным обстоятельствам, повышение уровня производительности студента и передача ответственности. Ответственность включает в себя когнитивную, метакогнитивную деятельность студента и его / ее аффекты. Передача ответственности осуществляется, когда студент все больше и больше контролирует свое собственное обучение. Если, например, студент работает над рядом задач и учитель адаптирует поддержку под понимание студента, то он действует согласно обстоятельствам. Если студент добивается понимания, учитель может уменьшить объем своей поддержки на долгий период. Во время уменьшения объема поддержки преподаватель может «перекинуть» ответственность на студента, который, таким образом, будет все больше и больше контролировать свое собственное обучение (Van de Pol, Volman, 2010, 275).

Возможно достичь создания платформы во взаимодействии, что имеет три основные черты: конгруэнтность, ослабление поддержки и передача ответственности. В частности, если учитель применяет возможности платформы (моделирование и опрос), которые зависят от обстоятельств (от ответов студента), тогда его поддержка «должна» ослабнуть со временем как результат повышенной ответственности студента при выполнении задач (Van de Pol, Volman,

fourth temporariness and support that were gradually withdrawn. Put differently, what the “tutor” – the “teacher” excels or errs is the ability to “generate hypotheses about the student’s hypotheses and often to converge on the student’s interpretation” (Wood, Bruner, Ross, 1976, 97), in which the importance of his/her theory about the student for the transaction nature of “tutoring” is visible. This is where the pattern of efficient teaching (instruction) derives from, and it depends on the task and the “student”. The demands of the tutorial are created via interaction of “tutor’s” (“teacher’s”) theories²².

Van de Pol, Volman (2010) in their review of scaffolding research in the classroom, especially its conceptualization, form and effects, point to the problem of a too broad interpretation and application of the concept of scaffolding in research, naming the authors who see scaffolding as a synonym for “support”, “guidance by others”.

Insight into recent literature indicated that scaffolding, as a concept in educational and psychological research, is applied too broadly so that it has become unclear (Van de Pol, Volman, Beishuizen, 2010). Stone (1998a, 1998b) states that the metaphor of scaffolding was „drawn out“ of its original theoretical context, which led to a consideration of scaffolding as a directive, instructional strategy initiated by the teacher, which is the opposite of its more responsive theoretical context (socio-historical theory).

Conclusion

In spite of the differences and contradictions in its interpretations, I consider the understanding of constructivism as an epistemological approach to cognition and

²² Specifically, the roles/functions of the «tutor» – the teacher in scaffolding are: recruitment, in terms of getting the tutee’s interest and helping them adhere to the requirements of the task; reduction of the degrees of freedom, in terms of simplifying a task by reducing the number of component actions that are necessary in order to get to the solution; direction maintenance, in terms of supporting the learner’s pursuit of a particular goal and inciting crossing over to a more complex task; marking critical features of a task and “interpreting discrepancies” between what a child has done and what the correct production is; frustration control, in terms of minimizing the stress related to task-solving and a “demonstration or modelling the solution of a task” (Wood, Bruner, Ross, 1976, 98; van de Pol, Volman, Beishuizen, 2010).

Beishuizen, 2010). Среди других специфических концептуализаций создания платформы есть те, которые подчеркивают взаимодействие масштаба платформы (Stone, 1998), то есть рассматривают создание платформы как взаимодействие, в котором студенты и преподаватели достигают взаимного доверия, то есть intersубъективности, или можно сказать, что они разделяют общие значения, мысли. Стоун (1998а) определил четыре ключевых особенности создания платформы: во-первых, взрослый берет на себя ответственность за поддержку включения детей в «значимые и культурно востребованные виды деятельности за пределами данного понимания контроля ребенком» (Stone, 1998, 349). Вторая особенность заключается во вовлеченности взрослых в процесс тщательного, текущего диагностирования данного уровня понимания или опыта и обеспечении соответствующей поддержки. В-третьих, предоставление различных видов поддержки; и четвертая особенность состоит во временности и поддержке, которые были постепенно выведены. Иными словами, то, что «наставник» – «учитель» – добивается превосходных успехов или ошибается, является возможностью «генерировать гипотезы о предположениях студента и зачастую свести воедино все его интерпретации» (Wood, Bruner, Ross, 1976, 97), что делает важность его теории о студенте (принимая во внимания взаимодействующий характер «наставничества») очевидной. Это и есть то, откуда берет свое начало модель эффективного обучения (инструктажа), где все зависит от задачи и «студента». Требования к руководству создаются путем взаимодействия теорий «наставника» («учителя») ²².

Ван де Поль, Волман (2010) в своем обзоре исследования создания платформы в классе, в особенности его концептуализации, формы и воздействий, указывают на проблему слишком широкой интерпретации и применения концепции создания платформы в исследованиях, упоминая авторов, которые рассматри-

²² В частности, роли / функции «наставника» – учителя в создании платформы следующие: завлечение – выявление интереса со стороны ученика и содействие в соблюдении требований задачи; снижение степени свободы – упрощение задачи за счет сокращения числа составляющих действий, которые необходимы для того, чтобы добраться до решения; направляющая поддержка – поддержка стремления учащегося добиться конкретной цели и стимулирование к переходу к более сложной задаче; маркировка критических функций задачи и «интерпретация расхождений» между тем, что ребенок сделал, и тем, как правильно делать; контроль фрустрации – минимизация стресса, связанного с решением задачи, а также «демонстрация или моделирование решения задачи» (Wood, Bruner, Ross, 1976, 98; van de Pol, Volman, Beishuizen, 2010).

knowledge to be viable. Constructivism emphasizes the constructive nature of cognition and knowledge, the relativity of cognition and knowledge, the value background of cognition and knowledge, the processuality and the functionality of knowledge.

It is considered that constructivism in education and pedagogy is a “promising” theory, as an answer to objectivist epistemology of behaviourism in theories and practices of education. Discussions amongst constructivists about learning and teaching deal with “truth” and “viability”. “Truthfulness” expressed in terms of “mutual thinking” in learning and teaching presupposes a consensus realizable through positions of authority. “Mutual thinking” in institutional contexts of learning and teaching could signify an acceptance of the “truth” of the authority. On the other hand, there is an understanding, in the sense of accomplishing, accomplishment of mutual minimal level of coordination of students’ and teachers’ different perspectives, with the purpose of continuity in realizing mutual intentions, resolving a social-cognitive conflict.

From the perspective of social constructivism, i. e. sociocultural theory, learning is distributed, interactive, contextual and the result of student’s participation in the community of practice. The social nature of learning and teaching confirms the importance of social interaction in which the individual – the student constructs his/her reality in reciprocal relations with others, who are important in his/her life.

Different variations of constructivism are related to a common (or similar) view of learning as an active process of constructing knowledge and viewing teaching as a process of support of learning. What is support of learning from a constructivist perspective? Radical constructivists prioritize creating an environment for learning in which “authentic learning contexts” are provided, and social constructivists prioritize mediation which is accomplished through active participation in which the student transforms his/her understanding and ways of problem-solving.

вают создание платформы как синоним «поддержки», «руководства другими».

Обзор современной литературы показал, что создание платформы как понятие в образовательных и психологических исследованиях применяется настолько широко, что стало довольно неопределенным (Van de Pol, Volman, Beishuizen, 2010). Стоун (1998a, 1998b) утверждает, что метафора «платформа» была «вытянута» из своего первоначального теоретического контекста, что в результате привело к рассмотрению создания платформы как направляющей, обучающей стратегии, инициируемой учителем, что является обратной стороной ее более гибкого теоретического контекста (социально-исторической теории).

В заключение отметим, что, несмотря на разногласия и противоречия в интерпретации, мы считаем, что понимание конструктивизма как эпистемологического подхода к познанию и знанию является довольно жизнеспособным. Конструктивизм подчеркивает конструктивный характер познания и знания, относительность познания и знания, ценностный фон познания и знания, процессуальность и функциональность знания.

Считается, что конструктивизм в области образования и педагогики является «перспективной» теорией как ответ объективистской эпистемологии бихевиоризма в теориях и практиках образования. Дискуссии среди конструктивистов об обучении и преподавании сводятся к обсуждению «истины» и «жизнеспособности». «Истина», выраженная в терминах «взаимного мышления» в изучении и преподавании, предполагает консенсус, реализуемый через позиции власти. «Взаимное мышление» в институциональных условиях обучения и преподавания может означать признание «истины» власти. С другой стороны, есть понимание (в смысле достигаемого и достигнутого) взаимного минимального уровня координации разных точек зрения студентов и преподавателей с целью преемственности в реализации взаимных намерений, решении социально-когнитивного конфликта.

С точки зрения социального конструктивизма, то есть социокультурной теории, обучение является распределяемым, интерактивным и контекстуальным, а также есть результат участия студента в деятельном сообществе. Социальная природа обучения и преподавания подтверждает важность социального взаимодействия, в котором личность – студент – строит свою реальность во взаимоотношениях с другими людьми, которые играют важную роль в его жизни.

Active participation presupposes intensive interactions, personalized contingent guidance, prompt feedback, approval, explanation, suggestions, reflections. This kind of active participation is considered in the context of scaffolding – a specific way of guiding in “the zone of proximal development”.

Scaffolding as a metaphor for the “instruction process”, “way of teaching”, “guiding learning” based on the concept of “the zone of proximal development” from Vygotsky’s cultural-historical theory in which the teacher (adults, children) motivationally, cognitively and emotionally supports learning, with the purpose of a higher level of achievement and development of the student.

Scaffolding in pedagogy (taken over from and/or modified from psychology) is considered from the perspective of successful learning with different purposes: from accomplishing curriculum goals to developmental achievements.

One of the important current problems in interpreting and researching scaffolding is the consideration of scaffolding as a directive instructional strategy initiated by the teacher outside of its original theoretical context – Vygotsky’s cultural-historical theory.

The problem of accomplishing intersubjectivity in situations of learning and teaching can be exemplified by my research. Teachers’ internalized practices are characterized by a certain replication of their own experiences of learning and teaching, and this is visible in the social positioning and their asymmetrical relations with students. On the other hand, children’s conceptualizations of their experiences of learning and teaching presuppose diversity and changeability in the positions of being and becoming.

Различные варианты конструктивизма связаны с общим (или похожим) взглядом на обучение как на активный процесс построения знаний и на преподавание как на процесс поддержки обучения. Что же такое поддержка обучения с конструктивистской точки зрения? Радикальные конструктивисты отдают предпочтение созданию условий для обучения, в которых предусмотрены «подлинные контексты обучения»; социальные конструктивисты уделяют первостепенное внимание посредничеству, которое осуществляется путем активного участия, при котором студент трансформирует свое понимание и пути решения проблем. Активное участие предполагает интенсивное взаимодействие, персонализированное дополнительное руководство, оперативную обратную связь, одобрение, объяснения, предложения, размышления. Этот вид активного участия рассматривается в контексте создания платформы – специфического способа руководить в «зоне ближайшего развития».

Создание платформы в качестве метафоры для «учебного процесса», «способа преподавания», «руководящего обучения» основано на концепции «зоны ближайшего развития» из культурно-исторической теории Л.С. Выготского, в которой учитель (взрослые, дети) мотивационно, когнитивно и эмоционально поддерживает обучение с целью поднять достижения и развитие студента на более высокий уровень.

Создание платформы в педагогике (взятое из психологии и / или измененное) рассматривается с точки зрения успешного обучения с различными целями: от достижения целей учебной программы до достижений в развитии.

Одной из важных текущих проблем в интерпретации и исследовании создания платформы является рассмотрение создания платформы как направляющей учебной стратегии, инициируемой учителем, за пределами ее первоначального теоретического контекста – культурно-исторической теории Л.С. Выготского.

В нашем исследовании приводится пример проблемы достижения интерсубъективности в ситуациях обучения и преподавания. Интернализованные практики учителей характеризуются определенной репликацией их собственного опыта изучения и преподавания, и это очевидно в социальном позиционировании и их асимметричных отношениях со студентами. С другой стороны, детские концептуализации их личного опыта обучения и преподавания предполагают разнообразие и переменчивость в позициях бытия и становления.

List of reference (Библиографический список)

1. Babić, N., Kuzma, Z. (1995). Communication characteristics of instruction dialogue. In: M. Pšunder (Ed.), *Mednarodni simpozij Raziskovalni dosežki v vzgoji in izobraževanju* (pp. 42-49). Maribor: Pedagoška fakulteta.
2. Babić, N. (1997). Sotrudničestvo vzroslogo i rebenka v processe obučeniya. *Psihologija* (Minsk), 2 (6), 36 – 44.
3. Babić, N., Kuzma, Z. (2000), *Kontinuitet/diskontinuitet u razvoju djetetove autonomije*. In: N. Babić, S. Irović (Eds.), *Interakcija odrasli – dijete i autonomija djeteta* (pp. 24–39). Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera, Visoka učiteljska škola.
4. Babić, N., Irović, S. (2001). Učenje i poučavanje u predškolskim programima u svjetlu konstruktivizma. *Napredak*, 142 (1), 39–51.
5. Babić, N., Irović, S. (2005). Informacijske tehnologije i konstruktivistička paradigma učenja/poučavanja. *Informatologia*, 38 (3), 162–167.
6. Babić, N. (2007). Kompetencije i obrazovanje učitelja. In: N. Babić (Ed.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja* (pp. 23–43). Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera, Učiteljski fakultet, Kherson State University, Kherson.
7. Babić, N. (2009). Djeca i odrasli uče zajedno. In: N. Babić, Z. Redžep-Borak (Eds.), *Dječji vrtić – mjesto učenja djece i odraslih – zbornik radova* (pp. 1-19). Osijek: Centar za predškolski odgoj.
8. Berger, P.L., Luckman, T. (1992). *Socijalna konstrukcija zbilje*. Zagreb: Naprijed.
9. Cokolov, S.A. (2001), *Filosofija radikalnog konstruktivizma Ernsta Fon Glazerselda*. *Vestnik Moskovskoga universiteta, Serija 7, Filosofija*, 56 (4), 38–59.
10. Cole, M., Engestrom, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. In: Salomon, G. (Ed.), *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations* (pp. 1–46). New York: Cambridge University Press.
11. Cole, M., Wertsch, J. V. (1996). Beyond the individual – social antinomy in discussions of Piaget and Vygotsky. *Human Development*, 39 (5), 250–256.
12. Davis, E. A., Miyake, N. (2004). Explorations of scaffolding in complex classroom systems. *Journal of the Learning Sciences*, 13 (3), 265–272.
13. Derry, S. (1992). Beyond symbolic processing: Expanding horizons for educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 84 (4), 413–418.
14. Dougiamas, M. (1998). A journey into constructivism. <http://dougiamas.com/writing/constructivism.html>
15. Duffy, T., Cunningham, D. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In: D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 170-198). New York: Simon and Schuster, pp.170-198.
16. Duffy, T., Jonassen, D. H. (1992). Constructivism: New implications for instructional technology. In: T. M. Duffy, D. H. Jonassen (Eds.), *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation* (pp. 1-16). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
17. Ernest, P. (1995). The one and the many. In: L. Steffe, J. Gale (Eds.), *Constructivism in education* (pp. 459–486). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
18. Ernest, P. (1999). What is social constructivism in the psychology of mathematics education? *Philosophy of Mathematics Education Journal*, 12 <http://www.people.ex.ac.uk/PErnest/pome12/article8.htm>
19. Eun, B. (2010). From learning to development: a sociocultural approach to instruction. *Cambridge Journal of Education*, 40 (4), 401–418.
20. Fosnot, C. T. (2005). Constructivism revisited: Implications and reflections. *The Constructivist*, 16 (1), 1–17. <http://www.odu.edu/educ/act/journal/vol16no1/fosnot.pdf>

21. Gergen, K.J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40 (3), 266–275.
22. Gillespie, A., Cornish, F. (2009). Intersubjectivity: towards a dialogical analysis. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 40 (1), 19–46.
23. Glasersfeld, E. von (1989). Cognition, construction of knowledge, and teaching. *Syntese*, 80 (1), 121–140.
24. Glasersfeld, E. von (1990). Environment and communication. In: L. P. Steffe, T. Wood (Eds.), *Transforming children's mathematics education: International perspectives* (pp. 30–39). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
25. Glasersfeld, E. von (1991). A constructivist view of learning and teaching. In: R. Duit, F. Goldberg, H. Niedderer (Eds.), *Research in physics learning: Theoretical issues and empirical studies* (pp. 29–39). Kiel, Germany: IPN. <http://www.univie.ac.at/constructivism/EvG/papers/133.pdf>
26. Glasersfeld, E. von (1995). A constructivist approach to teaching. In: L. P. Steffe, J. Gale (Eds.), *Constructivism in education* (pp. 3–16). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
27. Glasersfeld, E. von (2001a). Radical constructivism and teaching. *Prospects*, 31 (2), 161–173.
28. Glasersfeld, E. von (2001b). Vvedenie v radikal'nyj konstruktivizm. *Vestnik Moskovskogo universiteta, Serija 7, Filosofija*, 56 (4), 59–81.
29. John-Steiner, V., Mahn, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist*, 31 (3–4), 191–206.
30. Kanselaar, G. (2002). Constructivism and socio-constructivism. <http://edu.fss.uu.nl/medewerkers/gk/files/Constructivism-gk.pdf>
31. Karagiorgy, Y., Symeou, L. (2005). Translating constructivism into instructional design: Potential and limitations. *Educational Technology and Society*, 8 (1), 17–27.
32. Kezin, A.V. (2004). Radikal'nyj konstruktivizm: Poznanije „v peščere“. *Vestnik Moskovskogo universiteta, Serija 7, Filosofija*, 59 (4), 3–24.
33. Kuhn, T.S. (1999). *Struktura znanstvenih revolucija*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
34. Liu, H. C., Matthews, R. (2005). Vygotsky's philosophy: Constructivism and its criticisms examined. *International Education Journal*, 6 (3), 386–399.
35. Matthews, M.R. (1992). Old wine in new bottles: A problem with constructivist epistemology. In: Alexander, H. A. (Ed.), *Philosophy of Education Yearbook, Proceedings of the Forty-Eighth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society* (pp. 303–311). Urbana: University of Illinois.
36. Matthews, M.R. (1999). Social constructivism and mathematics education: Some comments. *Philosophy of Education*. <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/1999/matthews.asp>
37. Matusov, E. (2001). Intersubjectivity as a way of informing teaching design for a community of learners classroom. *Teaching and teacher education*, 17 (4), 383–402.
38. Meyer, D.K., Turner, J.C. (2002). Using instructional discourse analysis to study the scaffolding of student self – regulation. *Educational psychologist*, 37 (1), 17–25.
39. Packer, M. Goicoechea, J. (2000). Sociocultural and constructivist theories of learning: Ontology, not just epistemology. *Educational psychologist*, 35 (4), 227–241.
40. Pratt, D.D. (2002). Good teaching: One size fits all?. *New Directions for Adult & Continuing Education*, 93 (5), 5–15.
41. Pratt, D.D. (2006). Dobro poučavanje: Jedno rješenje za sve. *Edupoint*, 6 (8), 29–37.
42. Richardson, V. (2003). Constructivist Pedagogy. *Teachers College Record*, 105 (9), 1623–1640.
43. Robbins, J. (2005). Contexts, collaboration and cultural tools: a sociocultural perspective on researching children's thinking. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6 (2), 140–149.
44. Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.

45. Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
46. Rowlands, S., Carson, R. (2001). The contradictions in the constructivist discourse. *Philosophy of mathematics education journal*, 14. <http://www.people.ex.uk/PErnest/pome14/rowlands.pdf>
47. Salomon, G., Perkins, D. N. (1998). Individual and social aspects of learning. *Review of Research in Education*, 23 (1), 1–24.
48. Smith, L. (1999). What exactly is constructivism in education? *Studies in Science Education*, 33, 149–160.
49. Stone, C.A. (1993). What is missing in the metaphor of scaffolding? U: E.A. Forman, N.M. Minick, C.A. Stone (Eds.), *Context for learning. Sociocultural dynamic in children development* (pp. 169–183). New York: Oxford University Press.
50. Stone, C.A. (1998a). The metaphor of scaffolding: Its utility for the field of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31 (4), 344–364.
51. Stone, C.A. (1998b). Should we salvage the scaffolding metaphor? *Journal of Learning Disabilities*, 31 (4), 409–413.
52. Tharp, R.G., Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. New York: Cambridge University Press.
53. Tudge, J. (1992). Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: Implications for classroom practice. In: L. C. Moll (Ed.) *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 155–172). Cambridge: Cambridge University Press.
54. Van Boxtel, C., Van der Linden, Kanselaar, G. (2000). Collaborative learning tasks and the elaboration of conceptual knowledge. *Learning and Instruction*, 10 (4), 311–330.
55. Van de Pol, J., Volman, M., Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22 (3), 271–297.
56. Vosniadou, S., Ioannides, C., Dimitrakopoulou, A., Papademetriou, F. (2001). Designing learning environments to promote conceptual change in science. *Learning and Instruction*, 11 (4-5), 381–419.
57. Vosniadou, S., Verschaffel, L. (2004). Extending the conceptual change approach to mathematics learning and teaching. *Learning and Instruction*, 14 (5), 445–451.
58. Vygotsky, L. S. (1982). *Sobranie sochinenii, tom 2: . Moskva: Pedagogika*.
59. Wells, G., Claxton, G. (2002). Introduction: Sociocultural perspectives on the future of education. In: G. Wells, G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st century* (pp. 1–18). Oxford: Blackwell Publishers.
60. Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind: A socio-cultural approach to mediated action*. Cambridge MA: Harvard University Press.
61. Wertsch, J. (1994). The primacy of mediated action in socio-cultural studies. *Mind, Culture, and Activity*, 37 (1), 202–208.
62. Wilson, B. G. (1997), *Constructivism and instructional design*. In: C. R. Dills, A. A. Romiszowski (Eds.), *Instructional development paradigms* (pp. 63–80). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
63. Wood, D., Bruner, J., Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), 89–100.
64. Wood, D. (1995). *Kako djeca misle i uče: društveni konteksti spoznajnog razvoja*. Zagreb: Educa.

АНТИНАУКА И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ВРЕМЯ ПЕРЕОПРЕДЕЛЯТЬ ПОНЯТИЯ

ANTI-SCIENCE AND EDUCATION: THE URGENCY OF REDEFINING CONCEPTS

В.В. Минеев

V.V. Mineyev

Антинаука, псевдонаука, квазинаука, паранаука, лженаука, наука и религия, наука и образование, реформа образования.

Проблема заключается в том, что в современной концепции образования, казалось бы, открытой широким культурным влияниям, по-прежнему господствует узкая трактовка науки. Возникает соблазн навешивать ярлык антинаучности на всё, что идет вразрез с устоявшимися представлениями. И в то же время система образования оказывается уязвимой для новых модификаций антинауки. В этой связи в статье предпринимается попытка переопределения понятия «антинаука» и некоторых смежных категорий. Продемонстрирована необходимость пересмотра принципов демаркации между научной мыслью и религиозной. Сциентизм впервые рассматривается в качестве современной метаморфозы антинауки, а отождествление антинауки с антисциентизмом признаётся ошибочным.

Anti-science, pseudoscience, quasi-science, parascience, false science, science and religion, science and education, education reform.

The problem is in the point that the present-day education framework seems to be open to a wide range of cultural impacts but it's still based on a narrow definition of science. One is tempted to hang a label of an antiscientific approach on everything that runs contrary to the conventional assumptions. In the same time the education system proves to be vulnerable to new modifications of anti-science. In this connection an attempt to redefine the notion of "anti-science" and some closely related categories is undertaken here. The need to revise the principles of demarcation between scientific thought and religious one is disclosed. Scientism is first considered as a modern metamorphosis of anti-science, with equivalence between anti-science and anti-scientism being a blunder.

Как известно, в современную эпоху первым и главным требованием к содержанию образования остается ориентация на научное знание. Вместе с тем полноценное образование призвано отразить, педагогически адаптировать весь накопленный человечеством опыт. Таким образом, уже на уровне общих принципов построения концепции образования закладываются предпосылки последующей коллизии. Духовный мир неизбежно поляризуется. На одном полюсе – наука, на другом – мораль, религия, искусство, миф и всё остальное. Хотя в наши дни принято соглашаться с тем, что взаимодействие с иными формами духа науку обогащает, клише «ненаучное знание» акцентирует ее привилегированное положение и некоторую ущербность всего того, что ею не является. Искусству, религии, морали не достаёт научности. Причем само по себе противопоставление этих форм «объективному знанию» сообщает им внутреннее единство, например, сплавляет воедино мораль и религию (таковы последствия сциентизма). Оценка же феноменов, выходящих за границы позитивистского идеа-

As we know, in modern times the first and foremost requirement for the content of education is the focus on scientific knowledge. However, a full education is intended to reflect, pedagogically adapt the experience accumulated by mankind. Thus, at the level of the general principles of construction of the concept of education the prerequisites of subsequent collision are founded. The spiritual world is inevitably polarized. Science is on one pole, while morality, religion, art, myth, and everything else are on the other. Although nowadays it is natural to agree with the fact that interaction with other forms of spirit enriches science, the cliché of "non-scientific knowledge" emphasizes its privileged position and some inferiority of all that is not science. Art, religion, morality lack the scientific character. Moreover, the opposition of these forms to "objective knowledge" gives them inner unity, for example, melds together morality and religion (these are the consequences of scientism). Estimation of the phenomena that go beyond the limits of the positivist ideal ranges from

ла, варьирует от нейтральной до резко отрицательной. Школьный учитель (да и вузовский преподаватель) сталкивается с достаточно трудной дилеммой. Он вынужден либо отказать науке в праве выносить окончательные решения по мировоззренческим вопросам (и в чье ведение они в таком случае попадают?), либо со снисходительной улыбкой подыскивать оправдания для великих ученых, часто расплачивавшихся жизнью за верность православию (вспомним трагические судьбы Д.Ф. Егорова, А.А. Ухтомского, В.Ф. Войно-Ясенецкого и тысячи других).

Цель данной статьи состоит в оказании посильного содействия обоснованию широкого понимания сущности науки, когда последняя изначально не противопоставляется другим формам духа, а рассматривается в качестве их неотъемлемой ипостаси, в качестве обобщения не только данных эмпирического естествознания, но и, скажем, религиозного опыта (в трактовке У. Джеймса). Но что в таком случае остается на противоположном полюсе? Сопротивление каких сил преодолевается коллективным разумом? Одним из методов (и этапов) реконструкции образа науки могло бы стать переопределение понятия «антинаука». В этом и заключается новизна предлагаемого подхода.

Использование таких негативно окрашенных определений, как «антинаука» или «лженаука», требует осторожности. Словом «лженаука» идеологи марксизма-ленинизма клеймили передовые отрасли своего времени. В качестве рычага для устранения конкурента этот ярлык продолжает использоваться и в современных условиях. Неоднозначные отклики вызывает поэтому работа «Комиссии по борьбе с лженаукой...» (учреждена при РАН в 1998 г.). Известны критические высказывания руководителей государства в адрес Комиссии, обвинивших ее в препятствовании инновациям и в лоббировании интересов коммерческих структур. Нападать на всякую ошибочную, устаревшую или недостаточно обоснованную теорию легче всего, но практически бессмысленно. Ведь знания непрерывно проверяются, уточняются, радикально пересматриваются. Открытая враждебность по отношению к науке, отрицание ее права на ведущую роль в жизни общества – достаточно редкое явление. Разрушители системы образования обычно выступают под флагом передовой мысли. Позиционируют себя (притворно или вполне искренне) как новаторы. А ревнители серьезного знания, воюя с отдельными шарлатанами, увы, не всегда хотят замечать реальные угрозы.

Свое триумфальное шествие антинаука начина-

neutral to strongly negative. The school teacher (and university teacher) faces quite a difficult dilemma. He must either debar science the right of making final decisions on philosophical issues (and whose supervision are they under in this case?) or with an indulgent smile to look for excuses for great scholars who often paid their lives for loyalty to Orthodoxy (let us remember the tragic fates of D.F. Egorov, A.A. Ukhtomsky, V.F. Voyno-Yasenetsky and thousands of others).

The purpose of this article is to provide all possible assistance to the justification of a broad understanding of the nature of science, when the latter was initially not opposed to other forms of spirit, and is seen as their integral incarnation, as a generalization of not only the data of empirical science, but also, say, a religious experience (in the interpretation of W. James). But what is at the opposite pole in this case? Which forces' resistance is overcome by the collective mind? One of the methods (and phases) of reconstruction of the image of science could be a redefinition of the concept of "antiscience". This is the novelty of the proposed approach.

The use of such negatively coloured definitions as "antiscience" or "pseudo-science" requires caution. The ideologists of Marxism-Leninism used the word "pseudoscience" to denounce the advanced industries of their time. That label is still used in modern conditions as a lever to eliminate a competitor. That is why the work "Commissions to Combat Pseudoscience ..." (founded by Russian Academy of Sciences in 1998) provokes controversial responses. We know about the critical statements of the government leaders to the Commission, who accused it of obstructing innovations and lobbying the interests of commercial structures. Attacking on any erroneous, outdated or poorly grounded theory is the easiest thing, but it is almost meaningless. After all, knowledge is continuously tested, refined, radically revised. Open hostility to science, the denial of its right to be leading in society is quite a rare phenomenon. Destroyers of the system of education usually act under the banner of progressive thought. They position themselves (whether in pretense or sincerely) as innovators. And devotees of serious knowledge, fighting with some charlatans, alas, do not always want to see the real threat.

Antiscience starts its triumphal procession, when education ceases to meet the achieved level

ет, когда образование перестает соответствовать достигнутому уровню научной мысли. При этом совершенно не важно, включены ли в учебную программу теология и астрология или нет. Гораздо хуже, если основы эволюционного учения излагаются с точки зрения биологии середины прошлого века. Изобретения в нашей стране перестали внедряться в практику задолго до начала перестройки (закрытие храмов и возведение мавзолея решению проблемы не помогли). Уже полвека падает престиж профессии ученого. И происходит это, разумеется, не потому, что кто-то гадает по руке. Укрепление позиций сомнительных доктрин (при поддержке государства) приняло системный характер еще в Советском Союзе и завершилось вырождением целых отраслей знания, их трансформацией в квазинауки. И, наконец, главное: восторжествовало инструментальное понимание науки, допускающее ее использование во вред человеку. Отчуждение от собственной сущности, забвение гуманистических истоков означает, что научное самосознание стало по- существу антинаучным. К тому же в ответ на его агрессивность («повернем реки») усиливаются протестные движения различного рода.

В данной связи традиционный миф, религия становятся скорее последней опорой, органичным дополнением научного мировоззрения, чем его антагонистами. Невозможно не согласиться с точкой зрения О.А. Карловой, характеризующей соотношение ключевых форм духовной культуры: «Наука конечна в границах своей теории, ее сила могущественна, но за ее пределами таится великий океан непознанного. А потому, чтобы выжить в этом мире, человечество нуждается еще в одном инструменте – мифологическом знании, безграничном в потенциале своих смыслов и связей, но четко ориентированном нравственно и поведенчески» [Карлова, 2013, с. 8].

Антинаучность заключается в отступлении от духа свободного мышления, а не от буквы того или иного учения. В извращении смысла научной деятельности, смысла всей истории познания. Применительно к условиям XIX века надежды превратить природу в мастерскую или свести мораль к биологической целесообразности можно списать на энтузиазм. Подобные взгляды сегодня – признак воинствующего невежества, профессиональной некомпетентности. В эллинистическую эпоху вивисекция преступников действительно могла быть частью научного предприятия. Но в XXI веке подобные опыты антинаучны по определению: они противоречат ценностям гуманного общества, рожде-

of scientific thought. In this case, it does not matter whether theology and astrology are included in the curriculum. What is much worse is if the basics of evolutionary theory are stated from the point of view of biology of the last century. Inventions in our country ceased to be implemented in practice well before the beginning of Perestroika (closing of churches and the construction of the Mausoleum did not help to solve the problem.) The prestige of the profession of scientist has been falling for half a century. And this is happening, of course, not because someone tells fortunes by hand. The strengthening of the position of dubious doctrines (with the support of the state) got a systematic character in the Soviet Union and ended with the degeneration of entire branches of knowledge, and their transformation into quasisciences. And finally, the most important thing is the triumph of the instrumental understanding of science, allowing its use to the detriment of man. Alienation from their own essence, forgetting the humanistic origins means that the scientific consciousness has become essentially antiscientific. In addition, in response to its aggression (“we will turn the rivers”) protest movements of various kinds are enhanced.

In this context, the traditional myth and religion are the last mainstay, the organic complement to the scientific world rather than its antagonists. It is impossible not to agree with the point of view of O.A. Karlova characterizing the ratio of the key forms of spiritual culture: “Science is finite in the limits of its theory, its strength is mighty, but there is a great ocean of the unknown beyond it. Therefore, in order to survive in this world, mankind needs another instrument – mythological knowledge, that is infinite in the potential of its meanings and connections, but is clearly oriented morally and behaviorally” [Karlova, 2013, p.8].

Antiscience is a retreat from the spirit of free thinking, but not from the letter of a particular doctrine. It is the perversion of the meaning of scientific activity, the meaning of the whole history of knowledge. With regard to the conditions of the XIX century the hope to transform the nature into the workshop or to reduce morality to biological feasibility can be attributed to the enthusiasm. Such views today are a sign of militant ignorance, professional incompetence. In the Hellenistic era vivisection of criminals could actually be a part of the scientific action. But in the XXI century, such experiments are antiscientific by definition,

ние которого как раз и стало главным итогом когнитивного прогресса, христианизации, демократизации. Антинаучным становится и воинствующий сциентизм. В этой связи следует согласиться с оценкой современной ситуации, которую дает В.И. Кудашов. В частности, он пишет: «Религия, искусство, философия и наука – это разные ветви единого древа культуры, растущие из единого корня» [Кудашов, 2013, с.18]. Этот корень обеспечивает единство всех форм духа, их солидарность в сопротивлении антинаучным тенденциям. То же самое справедливо и в отношении процесса интеграции учебных дисциплин [Копцева, 2007, с.7]. Сам по себе тезис о возможности перемещения людей со сверхсветовой скоростью в далекие галактики антинаучным не является. Он может быть художественным вымыслом или серьезной научной гипотезой. Другое дело, когда сомнительное утверждение навязывается – без достаточных на то оснований – в качестве мировоззренческой и жизненно-практической альтернативы. Навязывается обществу, академическому коллективу, системе образования, производству. Антинаучны не оккультные учения типа астрологии и хиромантии, сохраняющие огромную культурно-историческую, эстетическую ценность, но лишь попытки использовать их в качестве замены современному мировоззрению. Или в качестве средства наживы.

Подобно науке антинаука представляет собой не сумму разрозненных учений, а целостную систему, функционирующую и эволюционирующую в общепланетарном масштабе, самовоспроизводящую динамичную структуру (английское «antiscience» иногда удачно переводится как «противонаука»). Не составляя особой формы общественного сознания, эта структура тем не менее пронизывает любые его фрагменты, формы, уровни, кристаллизуется как система представлений (не хотелось бы называть их знаниями), социальный институт (например, наукоборческие движения разного толка), сфера деятельности (например, коммерческая), фактор культуры. Антинаука имеет широчайший спектр проявлений: от открытой ненависти к просвещению до фальсификации исследований под маской академического официоза. Наиболее опасным проявлением, очевидно, являются так называемые «научные мифы», нередко направленные на оправдание социальных пороков. Научный миф – миф, принявший облик научного знания – это вовсе не байки про знаменитостей, не мечты о вечном двигателе, не фантазии о параллельных ми-

they are contrary to the values of a humane society, the birth of which just became the main outcome of cognitive progress, Christianization, democratization. Militant scientism is also becoming antiscientific. In this regard, we should agree with the assessment of the current situation, which is given by V.I. Kudashov. In particular, he writes: “Religion, art, philosophy and science are two different branches of a single tree of culture, growing from a single root” [Kudashov, 2013, p.18]. This root ensures the unity of all forms of spirit, their solidarity in resistance to antiscientific tendencies. The same is true for the integration of academic disciplines [Koptseva, 2007, p.7]. By itself, the thesis of the ability to move people to the distant galaxies faster than light is antiscientific. It can be a fiction or a serious scientific hypothesis. Another thing is when a dubious assertion is imposed as a worldview or life-practical alternative without a good reason. It is imposed on society, an academic staff, the system of education, manufacturing. Not occult teachings such as astrology and palmistry that keep a huge cultural, historical and aesthetic value are antiscientific, but only the attempts to use them as a substitute for the modern worldview or as a means of profit.

Like science, antiscience is not the sum of separate teachings, but the complete system that functions and evolves in a planetary scale, the system that is a self-perpetuating dynamic structure (the English word “antiscience” is sometimes successfully translated as “contrascience” – “protivonauka” in the Russian language). Without making a special form of social consciousness this structure, however, permeates all its parts, forms, levels, crystallizes as a system of ideas (we would not like to call them knowledge), a social institution (e.g., seemingly scientific movements of various kinds), a scope (for example, business), a cultural factor. Antiscience has a wide range of manifestations – from the open hatred of the Enlightenment to the falsification of researches under the guise of academic officialdom. The most dangerous manifestation is obviously so-called “scientific myths” that are often aimed at justifying social vices. A scientific myth is a myth that adopted the guise of scientific knowledge – this is not stories about celebrities, not the dreams of perpetual motion, not the fantasies of the parallel worlds. For example, the belief that there is the Darwinian principle of natural selection in the society, or the

рах. К числу опаснейших заболеваний духа принадлежат, например, убеждение, что в обществе действует дарвиновский принцип естественного отбора или вера во всемогущество человека.

Совокупность учений и практик, которые ошибочно принимаются (или выдаются) за научные обычно называют псевдонаукой, или мнимой наукой. О псевдонаучности теории говорит не сам по себе отход от взглядов, господствующих в академическом сообществе, а несоответствие нормам исследования. Псевдонаучные изыски характеризуются такими признаками, как тенденциозность в подборе фактов и подтасовка результатов собственных исследований; использование недостоверных данных и неясных, некорректных понятий; несамостоятельность автора и нефальсифицируемость теоретических положений; утаивание части информации; наконец, невозможность воспроизведения полученных результатов и противодействие проведению независимой экспертизы. Как правило, псевдонауку сопровождают политическая ангажированность и коммерческая активность. Нужно иметь в виду, что когда-то за псевдонауку принимались наблюдения шаровой молнии и гипотеза дрейфа материков. В отношении множества дисциплин (например, экстрасенсорики, трансперсональной психологии) консенсуса не достигнуто. Лишь крайнюю форму псевдонауки, а именно концепции заведомо ложные правомерно именовать лженаукой. Они создаются людьми, сознающими безнравственный характер своей деятельности, но полностью лишены научной и гражданской честности. Целью такой деятельности бывают удовлетворение личных амбиций, обогащение, карьера, политическая власть.

Значительно более сложный, чем псевдонаука, феномен – квазинаука. Перевод латинского «quasi» зависит от контекста: «наподобие», «как будто», «почти». Слово «квазинаука» употребляется вперемежку со словами «антинаука», «псевдонаука», «паранаука» – то в качестве их синонима, то в качестве обозначения чего-то от них отличающегося. Строгого же определения предпочитают не давать. Элементы науки и псевдонауки сосуществуют в границах единого дисциплинарного и институционального поля, нередко соседствуют в творчестве одного и того же автора. Можно поэтому согласиться с формулировкой, гуляющей по страницам словарей и учебных пособий: квазинаука – это область знания, которое содержит как ложные, так и истинные утверждения. Однако каким образом истина и ложь уживаются вместе? Любая псевдонаучная

belief in the omnipotence of man belong to the most dangerous diseases of the spirit.

The set of doctrines and practices that are mistaken (or presented) for scientific are commonly referred to pseudoscience or seeming science. The pseudoscientific character of theory is demonstrated not by a departure from the views that prevail in the academic community, but by non-compliance with the norms of the study. Pseudoscientific frills are characterized by such features as the bias in the selection of facts and manipulation of the results of one's own research; the use of inaccurate data and obscure, incorrect notions; the absence of self-criticism of the author and of falsifiability of the theory; partial information hiding; and finally, non-reproducibility of the obtained results and opposition to the independent examination. As a rule, pseudoscience is accompanied by political engagement and commercial activity. We must bear in mind that the observation of the fireball and the hypothesis of continental drift were once taken for pseudoscience. For many disciplines (e.g., extrasensorics, transpersonal psychology) consensus is not reached. Only an extreme form of pseudoscience – namely, the concepts that are knowingly false – can be called false science for cause. They are created by the people who are aware of the immoral nature of their activities, but totally devoid of scientific and civic integrity. The purpose of this activity is the satisfaction of personal ambitions, enrichment, career, political power.

A phenomenon that is much more complex than pseudoscience is quasiscience. Translation of the Latin “quasi” depends on the context: “like”, “sort of”, “almost”. The word “quasiscience” is used alternately with the words “antiscience”, “pseudoscience”, “parascience” either as a synonym for them or as something different. A rigorous definition is usually not given. The elements of science and pseudo-science coexist within a single disciplinary and institutional field, and often coexist in the work of the same author. We can therefore accept the formula strolling through the pages of dictionaries and textbooks: quasiscience is an area of knowledge that includes both false and true statements. However, how do truth and lies coexist? Any pseudoscientific theory contains true statements and a truly scientific theory contains wrong ones. Does this mean that both of them

теория содержит верные утверждения, а подлинно научная теория – ошибочные. Означает ли это, что и та и другая в равной мере квазинаучны? Конечно, не означает. К тому же свойство квазинаучности распространяется не только на систему знаний, но и на другие аспекты науки (на виды деятельности, на социальную организацию), что в приведенном выше определении отражения не находит.

Термин «квазинаука» приобрел популярность после публикаций В.А. Леглера, сфокусировавшего внимание на факте взаимного непризнания советской и мировой научной мысли. Как показал Леглер, в советский период науки трансформировались в квазинауку, точнее, в «локальные идеологии», а научное сообщество – в сообщество идеологическое [Леглер, 1993, с. 70]. Леглер выявил комплекс особенностей квазинауки: тяготение к государственной идеологии; резкое преобладание негативного содержания над позитивным (существование за счет критики западных теорий при отсутствии собственных); догматизация бессмысленного канона и принципиальная неясность основных положений; ненаучные методы аргументации (обращение к трудам классиков марксизма, спекуляция на патриотизме и т. п.); насилие над членами сообщества. Иерархическая организация академического сообщества, когда руководитель подразделения пользуется – в силу должности – непререкаемым научным авторитетом, неизбежно оборачивается загниванием отрасли. Противоречие между амплуа крупнейшего ученого и реальной значимостью вынуждает руководителя имитировать научную деятельность и реагировать на «угрозы» (отвергать зарубежные достижения).

Но на наш взгляд, локальная идеология – лишь одна из ипостасей квазинауки. Существуют и другие. Девальвация степеней и званий, снижение качества диссертационных исследований. Высасывающая огромные силы и средства рейтинговая система оценки результатов научной деятельности. Зависимость успеха идеи от административного ресурса автора. Захлестнувший отнюдь не только постсоветское пространство поток квазинаучной продукции (публикации, не содержащие новизны, хотя и не псевдонаучные; изобретения, заведомо не отличающиеся оригинальностью). Прimitивизация и формализация научного творчества, а главное – исчезновение у ученого внутренней потребности найти истину, сказать правду. Он больше не думает о долге, не вспоминает об ответственности, обусловленной самим родом его занятий (а не членством в партии). Истощение духовно-

are equally quasiscientific? Of course, it does not. In addition, quasiscientific features cover not only the system of knowledge, but also other aspects of science (activities, social organization), which does not reflect in the above definition.

The term “quasiscience” became popular after the publication of V.A. Legler, who emphasized the fact of mutual non-recognition of the Soviet and the world sciences. As it was shown by Legler, during the Soviet period sciences were transformed into quasisciences, or, more precisely, into “local ideologies” while the scientific community was transformed into the ideological community [Legler, 1993, p.70]. Legler revealed a complex of quasiscience’s features: attraction to the state ideology, harsh predominance of negative content over positive one (the existence due to the criticism of Western theories in the absence of their own); dogmatization of the mindless canon and fundamental ambiguity of the key guidelines; unscientific methods of argumentation (appeal to the works of the classics of Marxism, speculation on patriotism, etc.), violence against the members of the community. The hierarchical organization of the academic community where the head of the unit uses – due to the post – an unquestioned scientific authority inevitably turns into a rotting industry. The contradiction between the role of the largest academician and the real significance forces the head to simulate scientific activities and respond to “threats” (to reject foreign achievements).

But from our point of view, local ideology is just one of the incarnations of quasiscience. But there are some others. For example, they are evaluation of degrees and titles, reducing the quality of theses, the rating system of evaluation of scientific results that demands huge capabilities and money, dependence of the success of the idea on the administrative resource of the author, the flow of the quasiscientific production swept through not only the post-Soviet space (publications containing no novelty, though not pseudoscientific; inventions that are obviously not original), simplification and formalization of scientific creativity, and what is most important, disappearance of an inner need to find the truth and tell the truth in a scientist. He no longer thinks about his duty, does not remember the responsibility resulting from his occupation (rather than membership in the party). Depletion of spiritual and moral capacity of the community

нравственного потенциала сообщества выражается в забвении профессиональной чести, в расшатывании норм профессиональной этики. Объективными предпосылками снижения эффективности системы являются ее рост и усложнение. Узкая специализация сопряжена с дезинтегративными процессами. Масштабность проектов – с их коммерциализацией. Ориентироваться в потоках информации всё труднее. Профессия ученого становится массовой. Отрасль наводняют люди, цели которых далеки от исследовательских (одно дело, когда профессиональное сообщество насчитывает несколько десятков близких знакомых; другое дело – десятки тысяч человек). Обостряются этические проблемы науки [Викторук, 2003, с. 145]. Тормозит работу бюрократическая машина, к тому же срастающаяся с государственно-политическими и финансово-экономическими структурами. Торжествуют бюрократические методы управления. А тем временем незаметно изменяются и ценностные ориентиры [Гендин, 2012, с.270], взрослеет молодежь [Москвич, Викторук, 2011, с.210], которая способна по-дедовски выкрикнуть пару непристойностей в адрес религии и церкви, но не имеет иммунитета к новым метаморфозам антинауки.

Грубой ошибкой представляется смешение псевдо- и квазинауки с паранаукой, которая занимает пограничное положение между сферами научного знания и вненаучного. Паранаука – это совокупность учений и практик, которые в силу объективных причин отклоняются от стандартов научного знания и научной деятельности, но в целом ориентируются на эти стандарты, не противоречат основополагающим принципам научно-рационалистического мировоззрения. Объективными причинами указанного отклонения могут быть, прежде всего, особенности самого предмета исследования: в рамках паранаук рассматриваются явления, существование которых сомнительно или не вполне доказано.

Таким образом, можно сформулировать некоторые выводы. Под антинаукой, в особенности применительно к сфере образования, целесообразно понимать совокупность идей, учений, настроений, практик, которые идут вразрез с тенденциями социального и когнитивного прогресса, вступают в противоречие с основополагающими принципами гуманизма, просвещения и рационалистического мировоззрения, со сложившимся образом науки, ее роли, ценностей, методов. Псевдо- и лженаука относятся к числу самых простых проявлений ан-

is expressed in the oblivion of professional honor, in undermining the standards of professional ethics. The objective prerequisites for reducing the effectiveness of the system are its growth and increasing complexity. Narrow specialization is associated with disintegrative processes. The scale of projects is associated with their commercialization. It is getting more difficult to navigate in the flow of information. The profession of the scientist is becoming mass. The area is flooded with the people, whose objectives are far from research (one thing is when a professional community has a few dozens of close friends, and another thing is tens of thousands of people). The ethical issues of science are getting more acute. [Viktoruk, 2003, p. 145]. The bureaucratic apparatus that is fusing with the public, political, financial and economic structures impedes the work. The bureaucratic methods of management are triumphing. Meanwhile, the system of values is imperceptibly changing [Gendin, 2012, p. 270], young people are becoming mature [Moskvich, Viktoruk, 2011, p.210] and capable of commenting on the religion and the church in an obscene way, but they do not have the immunity to the new antiscientific metamorphosis.

The confusion of pseudo- and quasiscience with parascience, which takes a boundary position between the spheres of scientific and nonscientific knowledge, seems to be a huge mistake. Parascience is a set of teachings and practices that deviate from the standards of scientific knowledge and research activities due to objective reasons, but in general are guided by those standards and do not conflict with the fundamental principles of the scientific and rationalistic worldview. The objective reasons for the deviation may be, first of all, the features of the object of the research: the phenomena, whose existence is doubtful or not fully proven, are studied within parasciences.

Thus, it is possible to formulate some conclusions. It is useful to understand that antisience is the totality of ideas, doctrines, attitudes, practices that run counter to the trends of the social and cognitive progress, conflict with the fundamental principles of humanism, enlightenment and rationalist outlook, with the established way of science, its role, values and methods. Pseudoscience and false science are among the most common manifestations of antisience. Quasiscience is a more complex case.

тинауки. Более сложным случаем является квазинаука. Под ней следует понимать не просто обособившуюся группу доктрин, но состояние коллективного субъекта познания в целом, прогрессирующее заболевание, науку в состоянии застоя и вырождения, которые обычно сопровождаются имитацией профессиональной деятельности.

Одним из важнейших условий обновления науки становится, на наш взгляд, укрепление обратной связи с системой образования, ориентирующейся на гуманистические идеалы, на возрождающийся идеал духовности, которую, в частности, С.П. Штумпф рассматривает как комплексную проблему [Штумпф, 2011, с. 25–30] и в то же время как атрибутивное качество личности [Штумпф, 2010, с. 156].

Библиографический список

1. Викторук Е.Н. Формирование этических знаний в свете неклассической модели этической аргументации // *Философия образования*. 2003. № 9. С. 141–150.
2. Гендин А.М. Ценности и ценностные ориентации в системе факторов детерминации деятельности // *Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева*. 2012. № 2. С. 269–277.
3. Карлова О.А. Главный вопрос цивилизации: Кто будет «ловцом человеков» в следующем тысячелетии? // *Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева*. 2013. № 1. С. 6–12.
4. Копцева Н.П. Интеграция гуманитарного образования в Сибирском федеральном университете // *Высшее образование сегодня*. 2007. № 4. С. 6–8.
5. Кудашов В.И. Разум и вера в творении духовности культуры // *Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева*. 2013. № 1 (23). С. 13–18.
6. Леглер В.А. Идеология и квазинаука // *Философские исследования*. 1993. № 3. С. 68–82.
7. Москвич Ю.Н., Викторук Е.Н. Культурные и ментальные запросы и ценности студенческой молодежи Красноярска // *Россия и современный мир*. 2011. № 4. С. 202–216.
8. Штумпф С.П. Социально-исторический анализ феномена духовности в контексте русской религиозно-философской культуры XI–XVIII вв. // *Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева*. 2010. № 2 (24). С. 155–160.
9. Штумпф С.П. К истокам феномена духовности. Анализ понятия «душа» в контексте западноевропейского философского знания // *Вестник Бурятского государственного университета*. 2011. Вып. 6. С. 23–30.

It is not a simply separated group of doctrines, but the state of the collective subject of knowledge in whole, a progressive disease, and science in the state of stagnation and degeneration, that are usually accompanied by a simulated professional activity.

One of the most important conditions for renovation of science is, in our opinion, the strengthening of the feedback to the system of education that is driven by humanistic ideals and the reviving ideal of spirituality which, in particular, S.P. Shtumpf regarded as a complex problem [Shtumpf, 2011, p. 25–30] and at the same time as an attributive quality of the individual [Shtumpf, 2010, p. 156].

Reference list

1. Viktoruk E.N. Formation of ethical knowledge in the light of non-classical model of ethical argument // *Philosophy of Education*. 2003. № 9. P. 141–150.
2. Gendin A.M. Values and system of values in the complex of factors of activity determination // *Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev*. 2012. № 2. P. 269–277.
3. Karlova O.A. The main question of civilization: Who will be the Fisher of men in the next millennium? // *Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev*. 2013. № 1. P. 6–12.
4. Koptseva N.P. Integration of liberal education in Siberian Federal University // *Higher Education Today*. 2007. № 4. P. 6–8.
5. Kudashov V.I. Reason and faith in creation of culture spirituality // *Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev*. 2013. № 1. P. 13–18.
6. Legler V.A. Ideology and quasiscience // *Philosophical Research*, 1993. № 3. P. 68–82.
7. Moskvich Yu.N., Viktoruk E.N. Cultural and mental needs and values of student youth in Krasnoyarsk // *Russia and the Modern World*. 2011. № 4. P. 202–216.
8. Stumpf S.P. The socio-historical analysis of the phenomenon of spirituality in the context of Russian religious and philosophical culture of the XI–XVIII centuries // *Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev*. 2010. № 2. P. 155–160.
9. Shtumpf S.P. To the origins of the phenomenon of spirituality. Analysis of the concept “soul” in the context of West European philosophical knowledge // *Bulletin of Buryat State University*. 2011. № 6. P. 23–30.

В ТРЕНДЕ ВРЕМЕНИ

IN THE TREND OF TIME

ВЕСТИНИК

ЛИЧНОСТЬ ВО ВРЕМЕНИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

PERSONALITY THROUGH TIME OF HUMAN CULTURE

К.А. Абульханова

K.A. Abulkhanova

Созерцание, человеческое чувство времени, идентичность личности, культура, способности, душевное удовольствие, мотивация.

Парадокс проблемы личности во времени заключается в том, что не сама по себе культура, а человек – самое смертное из всего сущего в мире – наделяет ее даром вечности, когда обретает возможность выйти в другое духовное, идеальное время и пространство посредством способности к порождению времени через соединение со временем человечества.

Contemplation, human sense of time, identity of personality, culture, abilities, emotional pleasure, motivation.

The paradox of the problem of personality through time is in the fact that not culture by itself but man who is the most mortal of all things in the world gives the gift of eternity to it, when he gains the ability to go to another spiritual ideal time and space using the ability to spawn time by connecting with the time of humanity.

Хорошо известно, что культура исторична, т. е. она принадлежит своей эпохе, воплощает и питает ее. В этом смысле культура имеет исторический временной масштаб. Культура не развивается в смысле ее совершенствования во времени всей истории, но она конкретно исторична, т. е. привязана к конкретному времени, образу жизни, ее пространству и формам, но одновременно она вневременна, она принадлежит вечности. И вечно в ней наиболее совершенное.

Теоретикам культуры не удалось попытка представить историческую последовательность культуры как ее развитие по восходящей. Памятники Древнего Египта не уступают по своему совершенству произведениям постмодернизма. Но существует критерий, по которому возможно выделить наиболее совершенное произведение культуры, не опираясь на принцип последовательности. Самый главный парадокс проблемы заключается в том, что не сама по себе культура и ее сокровища обретают бессмертие, а именно человек – самое смертное из всего сущего в мире – наделяет ее даром вечности. Он оказывается тем судьей, который своим воображением, восприимчивостью, эстетическим и интеллектуальным переживанием дает умереть одному и наделяет бессмертием другое произведение. В этом главный парадокс связи человека и культуры.

Лишь на первый взгляд, объективируя себя в формах культуры, своим творчеством человек сразу отдает их вечности. Это иллюзия, связанная с длительностью существования памятников архитекту-

It is well known that culture is historical, i.e. it belongs to its age, embodies and feeds it. In this sense, culture has a historical time scale. Culture does not develop in the way of its own improvement over time throughout all history, but it is specifically historical, i.e. linked to particular time, a way of life, its space and forms, and at the same time, it is timeless, it belongs to eternity. And the most perfect in it is eternal.

Cultural theorists failed in their attempt to present the historical sequence of culture as its development increasingly. The monuments of Ancient Egypt are not inferior in their perfection to the works of post-modernism. But there is a criterion by which it is possible to isolate the most perfect work of culture without relying on the principle of consistency. The main paradox of the problem is that it is not culture itself and its treasures that gain immortality but man who is the most mortal of all things in the world gives the gift of eternity to it. He is the judge, who by his imagination, receptivity, aesthetic and intellectual experience allows one work to die and gives immortality to another work. That is the main paradox of the relationship between man and culture.

Only at the first glance, objectifying himself in the forms of culture man gives them to eternity by his creativity at once. It is an illusion associated with the duration of the existence

ры, скульптуры, шедевров из долговечных металлов. На самом деле только способность живущих столетия спустя воспринять нечто как прекрасное, ценное придает ему жизнь в настоящем, определяемую как вечность и бессмертие.

А тем самым и человек, не только как творец произведений культуры, но как тот, кто своим восприятием возрождает их к жизни, одновременно прикасается к вечности. Это восприятие не только интеллектуальное или эстетическое переживание, придающее жизни смысл, а человеку – удовлетворенность, это «выход за пределы» своего времени, который дает переживание свободы. Жизнь человека имеет, как мы убедились, свою временную размерность (не размеренность!), свой масштаб, интегрирующий ее время и пространство. Одновременно человек принадлежит, включаясь в социум, к его масштабу – его времени и пространству. Но как обладатель душевных и духовных способностей, своей реальной и чувственной жизнью он приобщается к масштабам времени и пространства жизни человечества. Время личной жизни более жестко регламентировано для тех, кто детерминирован внешним временем (и в личностном, и в социальном отношении). Время жизни более «просторно», «вольно» для типов, управляющих временем, и потому именно они способны «потратить» его на работу сознания и переживания, выводящих в вечное пространство культуры.

Но тайна соприкосновения человека и культуры, их взаимопроникновения не только в том, что удовлетворяется потребность смертного в бессмертии, бессознательная потребность продлить свою жизнь. Главная тайна состоит в удержании настоящего, в его продлении как настоящего, в расширении его пространства и ввысь, и вглубь. Не случайны старинная и совсем современная формулы, обе равно заклиняющие «остановись, мгновение» и признающие его мимолетность – «есть только миг между прошлым и будущим». Настоящее при всей своей реальности и полноте преходяще. Оно преходяще, хотя имеет и временную, и пространственную модальности. Прошлое не имеет пространственной реальности, пространственно оно становится идеальным, оно воплощается в настоящем только благодаря работе памяти, воспоминаний. Будущее также не имеет реального пространства, а только время. Настоящее поэтому более «полноценно», время «заземлено»

of monuments, sculptures, masterpieces of durable metal. In fact, just the ability of those, who live centuries later, to perceive something as beautiful, valuable gives it life in the present, defined as the eternity and immortality.

And thus man, not only as the creator of works of culture, but also as the one who revivifies them by his perception, at the same time touches eternity. This perception is not only an intellectual or aesthetic experience that gives meaning to life, and satisfaction to man, it is “going above” his time, which gives the experience of freedom. A man’s life has, as we have seen, its temporal dimension (but not uneventfulness), its scale, integrating its time and space. At the same time getting involved in society, man belongs to its scale – its time and space. But as the owner of mental and spiritual abilities, his real and sensual life helps him to join the scales of time and space of human life. The time of private life is more strictly regulated for those who are determined by external time (both personally and socially). The lifetime is more “spacious”, “easy” for the types controlling time, so they can “spend” it on the work of consciousness and experiences bringing it into eternal space of culture.

But the mystery of the contact of man with culture, of their interpenetration is not only in the fact that the need of the mortal in immortality is satisfied that is the unconscious need to extend one’s life. The main secret is to keep the present, to prolong it as the present, to expand its space both upwards and inward. The old and very modern formulas both of which equally conjure “linger you now” and recognize its transience – “there is only a moment between the past and the future” – are not random. The present with all its reality and fullness is transient. It is transient, though has temporary and spatial modalities. The past has no spatial reality, it becomes ideal spatially, it is embodied in the present only through the work of memory, recollections.

The future does not also have real space, but only time. Therefore the present is more “full”, time is “earthed” in the space of particular acting. And that is why man tries to overcome not only

в пространстве конкретного действователя. И потому человек стремится преодолеть не только конечность, ограниченность времени в своей жизни, он борется против необратимости времени, против конечности, ограниченности настоящего. Как же он может «удержать» мгновение, если все его психические способности динамичны, если его мысль в постоянном движении, если он сам постоянно устремлен в будущее? «Расширение» границ настоящего достигается только усилиями осознания и переживания, воссоздающими человеческую культуру, т. е. ценностным сознанием и переживанием. Такое переживание оказывается связано не только с реальным временем-пространством, но с идеальным временем-пространством культуры. Такое переживание продлевает настоящее, сообщая ему ту подлинность, которой не имеет сама по себе эмпирическая жизнь. «Жизнь тем более жизнь, чем более она – жизнь внутренняя», – писал Л.Н. Толстой. Как может жизнь быть жизнью в большей или меньшей степени – спросим мы. Придание ей ценностного характера расширяет и углубляет ее время, и Толстой имел в виду именно переживание и мысль, осуществленные по формуле духовности, культуры.

Этот принцип в его философски ограниченной форме, по мнению А.Ф. Лосева, был открыт еще стоиками в их понимании искусства. «Удержание настоящего они понимали как полноту, как “устойчиво пребывающее”, как самодовление. Эта устойчивость придается личности и искусством, т. е. эстетическим переживанием, и в равной мере добродетелью, т. е. этическим отношением» [Лосев, 1979, с. 161–162]. «Добродетель, считали стоики, абсолютно устойчива потому, что она есть результат внутренней школы человека, результат его внутренней закалки, созданной строгими методами педагогики и самовоспитания» [Лосев, 1979]. Другое понимание, но той же идеи удержания настоящего, исповедовали эпикурейцы в своей трактовке наслаждения как «безмятежного, безмолвного покоя души» [Там же]. Однако душевное удовольствие Эпикур связывал не только с настоящим, но и с прошлым, и с будущим, отрицая, однако, движущую силу страстей в будущее.

Различие стоицизма и эпикурейства в понимании устойчивости и самодовления в том, что первый связывает его с внутренней работой, а второй – с наслаждением, которое обладает и привязанностью к настоящему, и вечностью. «Но это удовольствие, –

the finiteness, the limitation of time in his life, he fights against the irreversibility of time, against the finiteness, the limitation of the present. How can he “hold” a moment when all his psychic abilities are dynamic, if his mind is in constant motion, if he is constantly looking to the future? “Expansion” of the boundaries of the present is achieved only through the efforts of awareness and experience, recreating the human culture, i.e. through value consciousness and experience. Such an experience is connected not only with the actual time-space, but with the ideal time-space of culture. This experience extends the present, passing it the authenticity which the empirical life does not own. “The more your life is interior, the more it is a real life”, L.N. Tolstoy wrote. How life can be more or less real is what we shall ask. Giving it a value character broadens and deepens its time, and Tolstoy meant the thought and experience carried out according to the formula of spirituality and culture.

This principle in its philosophically limited form, according to A.F. Losev, was opened by the Stoics in their understanding of art. “They understood holding the present as absoluteness, as consistently transient”, as self-sufficiency. This consistency is given by the individual and the art that is an aesthetic experience, and equally by the virtue, that is an ethical attitude” [Losev, 1979, p. 161–162]. “Virtue, as the Stoics believed, is absolutely consistent because it is the result of internal school of man, the result of his internal hardening created by the rigorous methods of pedagogy and self-education” [Losev, 1979]. Other understanding of the same idea of holding the present was professed by epicures in their interpretation of delight as “serene, silent peace of the soul” [ibid]. However, Epicurus linked internal delight not only to the present but also to the past and the future, denying, however, the driving force of passions in the future.

The difference between stoicism and epicurism is in the understanding of sustainability and self-sufficiency that is in the fact that stoicism links it to internal work and epicurism links it to delight possessing both attachment to the present and eternity. “But this delight – as A.F. Losev writes – captures the immovable

пишет А.Ф. Лосев, – фиксирует неподвижный предмет своего стремления и тем самым получает для себя уже свою собственную устойчивость, сдержанность и структуру» [Там же, с. 201]. Повседневная же жизнь, считают эпикурейцы, лишенная эстетического удовольствия, есть «всегда куда-то стремящаяся без достаточного удовлетворения».

Удивительным образом к идее покоя как статики настоящего приходит и скептицизм, который «проявляет пассивистскую форму своей души... такой анархизм, который является в то же время величайшим консерватизмом» [Там же, с. 387]. Однако, не имея теоретических средств для структурирования этого настоящего, они понимали его фактически как эстетическое мироощущение, которое выражает, скорее, печаль о прошлом, «тоскует о чем-то великом и погибшем, и в его едва заметной улыбке мы всегда ощущаем мысль о чем-то безвозвратном и невозвратном» [Там же, с. 388].

Эллинистическое искусствоведение, выступая против пассивности скептицизма и его бессилия преодолеть текучесть, стремится «фиксировать в вечности конкретное художественное произведение и сделать его устойчивым на фоне преходящих ценностей жизни... стремится увековечить эстетическое восприятие, и не его статическую протяженность, а именно мгновенность» [Там же, с. 404].

И проходя сложные этапы своего развития, философско-эстетическая мысль постепенно преодолевает синкретизм, присущий и стоицизму, и эпикурейскому мировоззрению, сами способы объяснения времени (его текучести или устойчивости), которые исходили из неразрывности человека и прекрасного в природе и человеке, бытия и сознания, красоты и добродетели». Постепенно появляются собственно эстетические и этические категории, которые позволяют дифференцировать и эстетические, и этические способности субъекта и отделить устанавливаемую им упорядоченность (в форме красоты или добродетели) от возвышенного. И здесь-то у Цицерона, корнем учения которого является, по мнению Лосева, эллинизм, впервые появляется понятие идеального, отвечающее определенному смыслу. «Цицерон, следовательно, подчеркивает чисто идеальный, чисто смысловой характер “мысленного образа”, и хотя он как-то образовывался в уме художника, по самому существу своему он и не рождается и не гибнет, а есть чистая идея, к которой со-

object of its desire, and thereby obtains its own stability, moderation and structure” [ibid, p. 201].

Everyday life, as Epicureans believe, deprived of aesthetic pleasure, is “always seeking somewhere without enough satisfaction”.

Skepticism also comes to the idea of peace as the statics of the present in a remarkable manner. Here it “shows passivist form of its soul ..., such an anarchism, which is the greatest conservatism at the same time” [ibid, p. 387]. However, having no theoretical means for the structuring of this present, they actually understood it as an aesthetic attitude that expressed rather the sadness of the past, “longing for something great and deceased, and we always feel the thought of something irrevocable and non-revocable in its faint smile” [ibid, p. 388].

Hellenistic art history, opposing to the passive nature of skepticism and its powerlessness to overcome fluidity, seeks to “fix a specific work of art in eternity and make it resistant against transient values of life ..., tends to perpetuate the aesthetic perception, and not its static extension, but immediacy” [ibid, p. 404].

And going through difficult stages of its development, philosophical and aesthetic thought is gradually overcoming syncretism inherent in stoicism and epicurean outlook, the methods of the explanation of time (its fluidity or stability), which started from the continuity of man and the beautiful in nature and man, being and consciousness, beauty, and goodness. Gradually proper aesthetic and ethical categories that allow differentiating both aesthetic and ethical abilities of the subject and separating the ordering set by it (in the form of beauty or virtue) from the sublime, appear. And here Cicero, the root of whose doctrine is, according to Losev, Hellenism, for the first time mentions the concept of the ideal, corresponding to the definite meaning. “Cicero, therefore, emphasizes the purely ideal, purely semantic character of “mental image”, and though it was once formed in the mind of the artist, by its nature it is not born and does not die, but it is a pure idea, to which signs of the times are completely inapplicable” [ibid, p. 487].

вершенно неприменимы признаки времени» [Там же, с. 487].

Признаки времени не относятся, таким образом, к идеальному пространству и существующему в нем способу организации знаний, теорий, произведений искусства. Природу идеального блестяще раскрывает в своем анализе мифа О.М. Фрейденберг, определяя идеальность смысла, понятия и наррации. «Образ, – пишет она, – иначе сказывает то, что видит, и передает конкретность так, что она обращается в свое собственное иносказание, т. е. в такую конкретность, которая оказывается отвлеченным и обобщенным новым смыслом» [Фрейденберг, 1978, с. 187]. Иносказание образа связывается ею с его понятийным характером: «конкретность получает отвлеченные черты, единичность – черты многократности, бескачественность окрашивается в резко очерченные, сперва монолитные качества, пространство раздвигается, вводится момент движения от причины к ее результату» [Там же, с. 189].

В понятии, таким образом, происходит не только то обобщение, которое обычно в философии и психологии анализировалось с точки зрения содержания его сущности. Там, где понятие «рождается» из образа, удается высветить то, что сам образ своей реальной экзистенцией уже не несет ее непосредственность, а выражает, обозначает, осмысливает то, что в его экзистенции отсутствует, – идеальное. (По этому поводу прекрасные примеры приводил К. Маркс в «Капитале», говоря о том, что и в телесности холста не содержится ни грана его стоимости, а сама стоимость «отличается от вдовицы Квикли тем, что ее нельзя пощупать».) «Этос» (Сократа) уже стал двойным философским осуществлением обманчивого «вида» (реальности) и «скрытой сути» (идеального мира). Нам бесконечно важен этот анализ перехода от образа к смыслу. «Этос» по-гречески часто значит «уклад», «норма» или «стиль». Поэтому когда древние говорили об «этическом» значении того или иного предмета, состояния или произведения, то «нрав», «характер», «уклад» понимались здесь также и эстетически. В работах Т.Н. Березиной и Н.Ю. Григоровской именно образы оказались «свидетелями» и смыслов, и событий жизни. Этот момент «превращения» образов, их «иносказательности» есть, по-видимому, архетипичная способность нашего индивидуального сознания, которая воспроизводит принципы, возникшие еще в мифическом со-

In this way signs of time do not apply to ideal space and the way of organizing knowledge, theories, works of art, existing in it. The nature of the ideal is brilliantly revealed by O.M. Freudenberg in her analysis of myth, determining the ideality of sense, concept and narration. “Image, as she writes, otherwise interprets what it sees, and tells the concreteness so that it becomes its own allegory, that is, such concreteness, which is an abstract and generalized new meaning” [Freudenberg, 1978, p. 187]. She links the allegory of the image to its conceptual nature, “concreteness gets abstract features, unicity gets the features of multiplicity, what has no features gets sharply defined, first monolithic features, space is separated, the moment of movement from the cause to its outcome is introduced” [ibid, p. 189].

In the notion, therefore, not only that generalization, which was usually analyzed in philosophy and psychology in terms of the content of its essence, happens. There, where the concept is “created” from the image, it is possible to highlight the fact that the very image with its real existence no longer has its immediacy, but expresses, means, comprehends what is absent in its existence – the perfect. (For that reason K. Marx cited the fine examples in “Capital”, saying that there was no value in the physicality of the canvas, and the value itself is “different from Quickly widow by the fact that it can not be touched”.) “Ethos” (by Socrates) became a double-philosophical realization of the deceptive “view” (reality) and “hidden essence” (the perfect world). The analysis of the transition from image to meaning is incredibly important for us. “Ethos” in Greek often means “way”, “norm” or “style”. So when the old talked about “ethical” value of an object, condition, or work, then “temper”, “character”, “lifestyle” were understood aesthetically. In the works of T.N. Berezina and N.Yu. Grigorovskaya exactly the images were “witnesses” of meanings and life events. This moment of “transformation” of the images and their “allegorical nature” is, apparently, an archetypal power of our individual consciousness, which reproduces the principles that arose even in mythical

знании. Это первое, что вытекает из анализа его истории как истории культуры.

Второе, также существенное, состоит в том, что при этом выявляется движение, сущность которого мы как психологи пытаемся уловить в индивидуальном сознании и самой личности. Это движение, осуществляя превращение реального в идеальное, конкретное в абстрактное, по сути своей обладало той свободой, которая, по-видимому, присуща и индивидуальному бессознательному. Оно (иносказание) «открывало собой путь в будущее, в новое мышление, в многоплановость, в связь неожиданных явлений и в их взаимный переход в свободное и универсальное обобщение единичного, не связанное никакими условными зависимостями, в том числе ни протяженностью, ни дискурсивностью» [Фрейденоберг, 1978].

Третье, самое существенное, заключается в том, что при переходе возникают совершенно новые временно-пространственные соотношения, и здесь масштаб исследования О.М. Фрейденоберга позволяет уточнить идеи А.Ф. Лосева об идеальном как вневременном. Оно вневременно по отношению к настоящему (реальному), но имеет свое время. Так появляется структура рассказа (наррации), «оставаясь образной, она делается понятийной. В ней появляется несколько времен, минимум два» [Там же, с. 223]. И далее, «рассказ возникает произвольно, как объективный результат раздвинутого времени и пространства. Он появляется там, где уже недостаточно плоскости, пространственной и временной. Время тут длительно, причинность порождает следствия, пространственно удлинено. В наррации отражено становление субъектного мира, отделенного от объектного и во времени, и в пространстве» [Там же, с. 227].

Таким образом, идеальное, будучи вневременно относительно конкретно-исторического времени, имеет свою временную организацию, включающую движение, связанное с превращением из одного качества в другое, раздвижение времени-пространства, удвоение времен и т. д. Здесь возникает субъективный мир идеального, имеющий свои законы, логику, временно-пространственную мерность. Можно предположить, что этот способ идеализации, поскольку он связан с мифом, т. е. исторически ранней формой сознания, представляет собой архетип индивидуального сознания. Но можно пред-

consciousness. This is the first thing that follows from the analysis of its history as the history of culture.

The second thing that is also significant is that in this case there is a movement, the essence of which we as psychologists try to catch in individual consciousness and personality. This movement, carrying out the transformation of the real into the ideal, the concrete into the abstract, possessed the freedom in itself, which apparently is inherent in the individual unconscious. It (the allegory) “opened up a path to the future, to a new way of thinking, to diversity, the connection of unexpected phenomena and their mutual transition into a free and universal generalization of the single, not connected by any conditional dependencies, including any extensive or discursive nature” [Freudenberg, 1978].

The third thing, that is the most significant, is the fact that during the transition entirely new temporal-spatial relations occur, and here the scope of the study by O.M. Freudenberg allows clarifying the ideas by A.F. Losev about the ideal as the timeless. It is timeless in relation to the present (the real), but has its time. So that is how the structure of the story (of narration) appears; “staying shaped, it becomes conceptual. Several tenses, at least two, appear in it” [ibid, p. 223]. And further, “the story arises spontaneously as an objective result of the separated time and space. It appears where the plane (both spatial and temporal) is not enough. Here time is long, causality generates consequences, it is spatially extended. In a narration the formation of the subjective world, separated from the objective one in time and space, is reflected” [ibid, p. 227].

Thus, the ideal, being timeless in relation to specific historical time, has its temporal organization, including the movement associated with the transformation from one quality to another, separation of space-time, doubling the time, etc. Here the subjective world of the ideal, which has its laws, logic, temporal-spatial dimension, arises. It can be assumed that this method of idealization, since it is associated with the myth, that is a historically early form of consciousness, is the archetype of

положить и другое – что этот способ присваивается, усваивается каждой личностью. Но в последнем случае, на наш взгляд, должен существовать мотив, более широко – потребность, которая стремится к этому усвоению, признанию (познанию) эстетических и этических принципов.

Нам представляется, что особенность человеческой организации состоит в «выходе за пределы» адаптивной модели жизни, принципа полезности. Образовавшаяся «свобода от адаптивности» предполагает необходимость особой потребности в развитии «бесполезных» в адаптивном плане способностей.

Поэтому историческое развитие человеческого чувства времени первоначально опирается на стремление найти удовлетворение, упорядоченность в настоящем, будь это удовлетворение познавательное, эстетическое или этическое. Лишь с момента, когда был найден критерий удовлетворения, соответствующий не только упорядоченному покою, а совершенствованию, идея, креативность и особенно красота начали определяться в новых специфически временных категориях. Нащупываются особенности музыкальных мелодий и звуков, вызывающих экстатические, благородные, печальные или спокойные состояния. Эти особенности связаны с природой ритма: «ритмизируются движения тела, мелодия, словесное выражение». Словесный ритм находят одни, певческий – другие, танцевальный – третьи средства. Сами ритмы определяются своими временными характеристиками (краткие и частые, длинные и медленные или перемежающиеся по частоте и долготе) и вызывают соответствующие психические состояния. Был обозначен и ритм (метр) диалога, адекватный разговорной речи и размерности вышеупомянутой наррации. Аристид вводит понятие модуляции, «которое есть ритмическое изменение ритмов или темпа».

Ритмы, мелодии, музыкальные средства также есть движения, о которых говорилось выше в отношении идеального, т. е. осуществляется радикальный переход от покоя и статики к динамике. Аристотель называет ритм и мелодию движениями, сравнивая их с поступками, т. е. смело распространяет эстетику на организацию личности. В эстетике выдвигаются две теории, объясняющие родство музыки и души. Одна носит числовой характер и утверждает, что основой родства является гармония. Это фак-

individual consciousness. But you can imagine another thing – that this method is assigned and mastered by each person. But in the latter case, in our opinion, there must be a motive, more widely – a need, that is committed to this mastering, acknowledgement (knowledge) of the aesthetic and ethical principles.

It seems to us that the singularity of human organization is “going beyond” the adaptive model of life, the principle of utility. The appeared “freedom of adaptability” suggests the need in the development of “useless” abilities in adaptive terms.

Therefore, the historical development of the human sense of time originally based on the desire to find satisfaction, ordering in the present, whether it is cognitive, aesthetic or ethical satisfaction. Only from the time when the criterion of satisfaction was found, that corresponded not only to the orderly peace but perfection, the idea, creativity, and especially beauty began to be defined in the new, specifically temporal categories. The features of musical melodies and sounds, causing ecstatic, noble, sad or quiet states, are groped. These features are associated with the nature of rhythm, “body movements, melody, verbal expression can be metrical”. Verbal, singing or dancing rhythms find different means. Rhythms are defined by their temporal characteristics (short and frequent, long and slow or intermittent in frequency and longitude), and cause appropriate mental states. The rhythm (metre) of a dialogue, adequate to conversation and dimension of the narration above, was also identified. Aristide introduces the concept of modulation, “which is the rhythmic change of rhythms or tempo”.

Rhythms, melodies, musical tools are also the motions, which were mentioned above in relation to the ideal, i. e., there is a radical shift from calm and statics to dynamics. Aristotle considers rhythm and melody to be motions, comparing them to actions, i. e., he boldly spreads aesthetics onto organization of the individual. In aesthetics two theories are put forward to explain the relationship of music and soul. One of them has a numeric character and argues that the basis of the relationship is

тически теория математического статического характера. Другая, по мнению А.Ф. Лосева, носит физический характер, поскольку доказывается, что «устройство» души – аналог музыки. Следуя этой аналогии, мы рассматривали выше уникальные временные феномены сопоставительно с разными физическими теориями.

Удивительно, что тот же принцип своего рода идентификации психологии личности и архитектурного или скульптурного произведения имеет место при восприятии художественного пространства. И хотя пространство статично, оно, будучи художественно конституировано – пропорциями, ритмом, жестами скульптур, вовлекает зрителя в духовное переживание, возвышающее душу, а тем самым вызывающее ее движение.

«Скопасом была создана статуя вакханки из паросского мрамора – пицгон, она могла показаться живою; камень, сам по себе оставаясь все тем же камнем, казалось, нарушил законы, которые связали с его мертвой природой... Ты мог бы увидеть, как этот твердый по своей природе камень, подражая женской нежности, сам стал как будто легким и передает нам женский образ, когда его женская природа исполнена резких движений. Лишенный от природы способности двигаться, он под руками художника узнавал, что значит носиться в вакхическом танце и быть отзвуком бога, низшедшего в тело вакханки. Созерцая это лицо, стояли мы, как будто лишившись дара речи, – так ярко во всякой детали написано было проявление чувства» [Лосев, 1979, с. 649].

Но как бы ни были подобны или идентичны эстетическая действительность и ее создание творцом и воссоздание зрителем, перейти от статики времени к движению, оторваться от наличного, непосредственно чувственного диалога времени оказалось возможным, как следует из этико- и эстетико-философского исследования А.Ф. Лосева, только когда появился двупланный смысловой поток, когда появилась смысловая, идеальная, эстетическая реальность – об этом шла речь выше – при анализе соотношения мифа и понятия. С этого момента появления идеального смыслового отношения человека происходит его освобождение искусством.

Чрезвычайно глубок в этом отношении анализ Вельфлиным архитектурных стилей в его почти поэтической книге «Ренессанс и барокко». Готика, считает он, создала такую форму, которая и сумела вы-

harmony. This is actually the mathematical theory of a static nature. The other one, according to A.F. Losev, is physical in nature, since it is proved that the “structure” of soul is analogous to music. Following this analogy, we analysed above the unique temporal phenomena in comparison with different physical theories.

It is surprising that the same principle of a kind of identification of individual psychology and architectural or sculptural work takes place in the perception of art space. And although space is static, being constituted artistically by proportions, rhythm, gestures of sculptures, it involves the viewer in spiritual experience, elevating the soul, and thereby causing its motion.

“Scopas created the statue of bacchant of Parian marble, it might have seemed alive; stone staying the same stone itself seemed to have violated the laws that had related it to dead nature... You could have seen how this stone being hard by nature, imitated feminine tenderness, as if it had become light, and gives us the feminine image while its female nature is full of sudden movements. Naturally deprived of the ability to move, under the hands of the artist it learned what it was like to float in a bacchanalian dance and be an echo of the Creator condescended into the body of a bacchante. Contemplating this face, we stood as if had been struck dumb – so bright in every detail the demonstration of the sense was” [Losev, 1979, p. 649].

But no matter how similar or identical the aesthetic reality and its creation by the creator and re-creation by the audience were, it was possible to move from statics of time to motion, to break away from the present, directly sensual dialogue of time, as it appears from the ethical and aesthetic-philosophical study of A.F. Losev, only when there was a two-pronged semantic stream, a semantic, perfect, aesthetic reality – this was discussed above – in the analysis of the relation between myth and concept. Since the appearance of the perfect semantic relation of man his release by art has started.

In this respect the analysis of architectural styles by Wölfflin in his almost poetic book “Renaissance and Baroque” is extremely deep.

разить стремление человека ввысь, и вызывает при созерцании это стремление. Иными словами, архитектурные стили имеют не только статическую гармонию, но выражают стремление выйти за пределы плоскостного пространства, стремление вверх к совершенству. Последнее является не только как совершенство форм, но как выражение потребности человека в совершенстве духа. Здесь парадоксальным образом совмещается несовместимое – архитектурная композиция статична, потому что ее красота в пропорциональности, а устремленность готики ввысь выражает выход за пределы этого целого, потребность в движении. Но положение «вверх», соединенное с направленностью нашего взора, есть движение незавершенное, поскольку оно стремится не к точке вверху, к цели, но привязано к направлению, к координате. Та же связь движения со скульптурными произведениями прослеживается А.Ф. Лосевым относительно настоящего времени, поскольку осуществляется акт эстетического восприятия и переживания. Субъект возникает, высвобождаясь из позиции уподобления своих чувств эстетическому явлению, предмету. Он может отнестись к нему.

И это отношение связано не с моментом встречи человека с произведением искусства или науки, а с особым внутренним временем, в котором оформляется эстетическая или теоретическая потребность, мотивация, чувство прекрасного, понимание теоретических идей. Эстетика и философия эстетики трактуют двуплановость как изображение или эстетический предмет, сюжет, тему, как то, что они выражают. Итак, мы проследили историческую последовательность и логическую сущность возникновения образно-смысловой идеальной действительности, ее назначение в способе существования человека, ее «способность» расширения его времени. Но это действительность культуры, как мы предположили, по юнговскому принципу прижизненного овладения ею становится или должна стать действительностью индивида, личности. И здесь происходит ее новая актуализация, но особенным образом – психическими возможностями личности в особом процессе эстетического восприятия и переживания. И здесь происходит удвоение времени, подобное описанному О.М. Фрейденом.

Эстетический субъект является не только субъектом актов восприятия, он становится субъектом духовного устройства своего внутреннего мира

Gothic, as he says, created the form, which managed to express the desire of man heavenward, and it evokes this aspiration in contemplation. In other words, architectural styles have not only static harmony, but also express the desire to go beyond the planar space, the desire to strive upwards to perfection. The latter is not only the perfection of forms, but the expression of man's need in the perfection of spirit. Here, the incompatible is combined paradoxically – the architectural composition is static, because its beauty is in proportion, and the aspiration of the Gothic heavenwards expresses going beyond this whole, the need to move. But the position “up”, coupled with the thrust of our sight, is a motion in progress, as it tends not to a point above or a target, but is tied to the direction, to the coordinate. The relationship of motion with sculptural works is also analysed by A.F. Losev in respect to the present, as there is the act of aesthetic perception and experience. The subject emerges breaking from the position of likening one's feelings to the aesthetic phenomenon, the object. It may relate to it.

And this relation is not connected with the meeting of man with a piece of art or science, but with a special internal time, which forms aesthetic or theoretical need, motivation, sense of beauty, understanding of theoretical ideas. Aesthetics and philosophy of aesthetics interpret two-pronged nature as an image or an aesthetic object, plot, theme, something what they express. So, we have traced the historical sequence and logical entity of appearance of figurative conceptual ideal reality, its purpose in the way of human existence, its “ability” to expand his time. But this is the reality of culture, as we have suggested, according to Jung's principle of lifetime mastering it is or should be the reality of the individual, personality. And here is its new update, but in a special way – through mental capabilities of the personality in a special process of aesthetic perception and experience. And here is doubling of time similar to that described by O.M. Freudenberg.

An aesthetic subject is not only the subject of acts of perception, it becomes the subject of spiritual dispensation of one's inner world on

по принципам, которые он смог воссоздать. Здесь происходит перевод личностных потребностей в этические и эстетические, благодаря чему и возникает духовность (Г.С. Тарасов). Тем самым создается его собственный временно-пространственный духовный континуум, который имеет свою мерность, свою ценностно-временную архитеконику. Этот континуум не замкнутое интернально-экстернальное пространство. Это время-пространство, имея в своей основе процедуры, содержащиеся в культуре – научной (знания), эстетической (формы), – имеет очень сложную организацию. Момент обращения к научной концепции, к знаниям и содержащимся в них идеальным объектам должен быть своевременным с точки зрения внутренней логики самой личности. Прочитать научную книгу или провести два часа на выставке картин еще не значит «войти» в их смысловое идеальное время-пространство, присвоить его. Личность должна обладать некоторой вначале, может быть, не оформившейся, не развитой потребностью в этих культурных ценностях, а затем – интересом, отношением к ним. Иными словами, она должна узнать, найти в них предмет своей потребности и выразить себя так, чтобы, самовыражаясь, раскрыть их содержание и способ организации, «логику». А это самовыражение связано с одновременным превращением своих жизненных, уже сложившихся духовных и других потребностей в эстетические, познавательные и т. д. Становление такого субъекта – это его этическое и эстетическое самовыражение, «языком» которого и становятся смысловые «гештальты».

«При стабилизации познающего “я”, отделенного от познаваемого “не-я”, – пишет О.М. Фрейденберг, – субъект уже настолько вырос, что смог начать конструирование параллельно миру объекта – своего собственного субъектного мира, со своей отдельной областью, со своими законами. Помимо того, что это было личностным миропониманием, в богатом интеллекте этот субъективный мир принимал форму как бы самостоятельного плана, независимого ни от какого объекта... Люди стали различаться друг от друга объемом и качеством своего миропонимания, и теперь у некоторых выдающихся людей появилась способность мыслить особым и специфическим мышлением, в котором границы познания более раздвинуты, чем у других людей той же эпохи. Оно проявлялось не повседневно и не при

the principles that the one was able to recreate. Here is the transfer of personal needs into ethical and aesthetic, and so there is spirituality (G.S. Tarasov). That is how its own time-space spiritual continuum is created; it has its dimension, its value and time architectonics. This continuum is not closed internal-external space. This time-space, having the procedures at its core which are contained in the culture – scientific (knowledge), aesthetic (forms), – has a very complex organization. The time of referral to the scientific concept, to the knowledge and the ideal objects contained in them must be timely in terms of the internal logic of the personality. Reading a scientific book or spending two hours at the exhibition of paintings does not mean “entering” their semantic ideal time-space, assigning it. The individual must have some need in these cultural values which may not be formed in the beginning, and then must take an interest in them and have an attitude. In other words, one should learn and find the object of one’s need in them and express oneself so that while expressing oneself the one liberates their content, method of organization and “logic”. And this self-expression is associated with the simultaneous transformation of one’s life, already established spiritual and other needs in aesthetic, cognitive, etc. The formation of such an object is one’s ethical and aesthetic expression, the “language” of which the meaningful “gestalts” become.

“During the stabilization of knowing «me», separated from the knowable «not-me», as O.M. Freudenberg says, the subject has grown so much that was able to start constructing one’s own subjective world parallel to the world of the object, with its a separate area and laws. Besides the fact, that this was a personal view of the world, in the rich intelligence this subjective world took shape of a separate plan, independent of any object ... People began to differ from each other by the amount and quality of their understanding of the world, and now some outstanding people have the ability to think in a special and specific way of thinking, where the boundaries of knowledge are more separated than other people of the same age had. It was shown not every day and not in all

всех условиях не потому, что у человека может быть два мышления, а потому, что обыденная жизнь настолько заставляет личность подчиниться своему шаблону и требует, чтобы все необычное замещалось обычным, сложное – примитивным» [Фрейденберг, 1978, с. 445].

В.П. Иванов справедливо отмечает, что этот мир дан человеку не в качестве принудительного жизненного обстоятельства, что он лишен признаков утилитарной полезности. «Искусство не просто вовлекает сознание человека в некий информационный поток, – пишет В.П. Иванов, – оно, что самое главное, создает пространство перевоплощения человеческой личности в многообразные формы бытия, модифицированные силой творчества и воображения» [Иванов, 1977, с. 207]. Однако никак нельзя согласиться с тем, что и бессознательное, и художественная реальность «образованы деятельностью» [Там же, с. 231] и имеют только целевую направленность.

Здесь он противоречив, утверждая целевую направленность и деятельную сущность художественной реальности, он одновременно разделяет идею К. Маркса, что это «специфический мир чувственного бытия для созерцания» [Там же, с. 215], «переживаемые (художественные) реальности» [Там же, с. 227]. Если познание можно условно считать деятельностью, то эстетическая активность – это созерцание, т. е. нечто совершенно иное. Он глубоко прав, говоря, что в переживании «проявляется тотальность человеческого способа жизни; позволяющая человеку аккумулировать жизненный процесс, не теряясь в его внешнем течении и сохраняя тождество с самим собой» [Там же, с. 226]. Но он заблуждается, считая этот процесс целиком осознанным и целенаправленным.

Согласно С.Л. Рубинштейну, созерцание является отличным от деятельности способом отношения человека к миру. Деятельность, даже творческая, имеет свое собственное, очень определенное, конечное (заканчивающееся результатом) временно-пространственное измерение, свой алгоритм. Созерцание же опирается на бессознательное, осуществляющееся его механизмами, облекаясь в художественные формы, условности, образы процессуально, динамично и часто произвольно. Но соединение душевных сил личности, потребностей ее самовыражения с реалиями эстетического, приобретает ценностный характер, создает и подтверждает

circumstances not because a person may have two ways of thinking, but because ordinary life forces the personality to submit to its template and wants all the unusual to be replaced by the usual and the difficult – by the primitive” [Freudenberg, 1978, p. 445].

V.P. Ivanov rightly points out that this world is given to man not as the forced vital fact, that it has no signs of utilitarian usefulness. “Art does not just involve human consciousness in a flow of information, – V.P. Ivanov says, – what is more important, it creates the space of transformation of the personality in the diverse forms of being modified by the power of creativity and imagination” [Ivanov, 1977, p. 207]. However, we can not agree with the fact that both the unconscious and art reality are “formed” by activity” [ibid, p. 231] and have only a target orientation.

Here he is contradictory, insisting on the target orientation and participative nature of art reality, he also supports the idea of K. Marx, that this is “the specific world of sensual being for contemplation” [ibid, p. 215], “experienced (art) realities” [ibid, p. 227]. If knowledge can be conventionally considered to be activity, then aesthetic activity is contemplation that is something totally different. He is quite right in saying that in the experience “the totality of the human way of life allowing man to accumulate the process of life appears without getting lost in his external movement and maintaining identity with himself” [ibid, p. 226]. But he is mistaken in considering this process entirely deliberate and purposeful.

According to S.L. Rubinstein, contemplation is a kind of the attitude of man to the world that is different from activity. Activity, even creative, has its own, very specific, final (ending with a result) time-space dimension, its own algorithm. Contemplation is based on the unconscious, carried out by its mechanisms, being clothed in artistic forms, conventions, images in a procedural, dynamic and often involuntary way. But the union of spiritual forces of the personality, the needs of one’s self-expression with the realities of the aesthetic, acquiring value character, creates and supports and maintains

и удерживает в потоке времени идентичность личности самой себе, и тем самым создается и расширяется ее настоящее время. Она постоянно дифференцирует и интегрирует различные смыслы, впечатления, отношения, конструируя свой мир, свою психологическую культуру, основанную на проектно-регулирующей функции психики [Селезнева и др., 2010, с. 133], подтверждая тем самым субъектность в саморазвитии и управлении пространственно-временной организацией жизнедеятельности.

Таким образом, наш анализ, начавшись с механизмов исторического синкретического сознания, обеспечивающего, по мнению философов, удержание мгновения настоящего, пройдя через осмысление этапов развития механизмов воспроизводства художественным сознанием движения, привел к механизмам сознания индивидуальности, личности, «цель» которых – приобщение личности к бесконечности культуры ради обогащения и утверждения ее идентичности (и в этот смысле настоящего) и себя в новом качестве. Формулируя специфику способа детерминации человеческого бытия, С.Л. Рубинштейн обозначил ее как «пребывание в изменении» или сохранение в изменении (или тождественность изменяющегося). Здесь содержится ответ на вопрос о специфике человеческого, личностного времени.

Формула С.Л. Рубинштейна о проявлении и развитии личности в деятельности может быть переформулирована следующим образом: проявляя себя, но не только в деятельности, но и в созерцании, личность возвращается к себе в новом качестве, обогащая и насыщая себя и свой мир. Таким образом, она утверждает, казалось бы, свою идентичность через приобщение к вечности искусства, науки, культуры, а последняя приобретает эту вечность в этом воспроизведении.

В чем же заключено совершенствование личности, связываемое обычно с ее приобщением к культуре? Построение своего внутреннего идеального мира – его ценностного времени-пространства – открывает в человеке способность к идеализации, т. е. стремление к лучшему, более совершенному. Проблеме идеализации посвятил свои лучшие труды А.А. Ухтомский, который связывал ее прежде всего с нравственными отношениями людей. Однако идеализация как способность человека проявляется и в его отношении к себе, в его Я-концепции, заклю-

the identity of the personality to oneself in the flow of time, thereby creating and expanding its present. It constantly differentiates and integrates different meanings, experiences, relationships, constructing its own world, its psychological culture based on the designing and regulating function of the psyche [Selezneva, 2010, p. 133], confirming the subjectivity in self-development and management of spatial and temporal organization of life.

Thus, our analysis, starting with the mechanisms of historical syncretic consciousness, which provides, in the opinion of philosophers, the retention of the present moment, having gone through the understanding of the stages of development of the mechanisms of reproduction by the artistic consciousness of motion, led to the mechanisms of the consciousness of individuality, personality, whose “goal” is to involve the individual to infinity of culture for enrichment and approval of its identity (and in this sense – the present) and themselves in their new capacity. Formulating the specific character of the method of determination of human being, S.L. Rubinstein identified it as “being in the change” or maintaining in the change (or the identity of the changing). Here is the answer to the question about the specificity of the human, personal time.

The formula by S.L. Rubinstein about the manifestation and development of the individual in the activity can be reformulated as follows: showing oneself, not only in activity, but also in contemplation, the personality returns to oneself in one’s new capacity, enriching and saturating oneself and one’s world. Thus, one seems to state one’s identity through the communion with eternity of art, science, culture, and the latter gets this eternity in this work.

What is the enhancement of the individual that is usually associated with one’s acculturation? Building one’s inner ideal world – one’s valuable time-space – opens the ability to idealize in man that is the striving for the better, more perfect. A.A. Ukhtomsky devoted his best works to the problem of idealization. In the first place he related it to moral relationship of people. However, idealization as a human ability

чающей, как известно, «я» – реальное и «я» – идеальное, и в его стремлении к лучшей жизни, в его жизненном оптимизме. Идеализация и есть проявление духовности человека, которая не просто и не только расширяет время-пространство настоящего, но и проецирует будущее как лучшее по отношению к настоящему, как отвечающее высшим критериям человечности. Идеализация – это способность умножения ценности жизни и других людей, противоположная приземленности и ограниченности.

Идеализация предполагает некоторую отдаленность от настоящего, приподнятость идеала над обыденным, его сверхценность и совершенствует человека, его способность следовать за ценностью, опираясь на безграничность смысла, ее притягательность, ее человечность.

В.Д. Шадриков высказал глубочайшую мысль, что культура достигает своей реальности, только становясь культурой личности [Шадриков, 1996]. Только живой человек своим поступанием (следуя терминам М.М. Бахтина) ценностным образом придает ей высшую степень реальности.

Присвоение – проявление активности личности в овладении культурой, опытом, социальными возможностями, «потребление» общественных благ и ценностей, использование возможностей, поддержки других людей для обеспечения своей жизни. Потребление, присвоение может носить творческий или индивидуальный характер, проявляясь в свободном распоряжении присвоенными ценностями, духовными, культурными благами, в их преобразовании и развитии. Через присвоение осуществляется удовлетворение жизненных потребностей личности в безопасности, уровне жизни, творчестве, на основе получения образования, пользования правом и материальными благами.

Объективация – в конечном итоге то, что отдает личность обществу в обмен на предоставленное ей благо. Однако в сознании личности и ее реальной жизни объективация как непосредственная отдача обществу своих сил и способностей выступает только в деятельности, более того, в труде.

Не претендуя на полноту и глубину объяснения, можно сказать – превращение чувства в особую движущую силу, «двигатель» духовной жизни личности, оказывается возможным при условии достижения описанной выше пропорциональности личностного времени.

manifests in one's attitude toward oneself, in one's self-concept, consisting, as we know, of "me" – the real and "me" – the perfect, in one's striving for a better life, in one's life optimism. Idealization is manifestation of human spirituality, which does not simply extend the time-space of the present but also projects the future as the best in relation to the present, as meeting the highest criteria of humanity. Idealization is the ability to multiply the value of life and other people opposite to earthiness and limitation. Idealization implies a certain distance from the present, the elevation of the ideal over the ordinary, its super-value; it improves man, his ability to follow a value basing on the infinity of its meaning, its appeal, its humanity.

V.D. Shadrikov expressed a profound idea that culture reaches its reality, only becoming the culture of the individual [Shadrikov, 1996]. Only man by his acting (following M.M. Bakhtin's term) gives it a high degree of reality in a value way.

Assignment is manifestation of activity of the individual in learning culture, experience, social opportunities, "consumption" of public goods and values, use of opportunities, support of other people for maintaining one's life. Consumption, assignment may have a creative or individual character, manifesting in the free disposal of assigned spiritual values, cultural goods, in their transformation and development. After the assignment comes, the satisfaction of vital needs of the individual in security, the standard of living, creativity, on the basis of getting education, using the right and material goods, happens.

Objectification is ultimately what the individual gives to society in exchange for the benefit offered. However, in the mind of the personality and one's real life objectification as an immediate return of one's forces and abilities to society appears only in activity, in fact, in labor.

Without claiming completeness and depth of explanation, we may say that transforming the sense into the specific driving force, the "engine" of the spiritual life of the individual is possible provided that there is the achievement of the above proportionality of personal time.

Способность личности к самореализации, объективации своих возможностей в культуре и обществе (в гипотетическом порядке), времени-пространстве для того, чтобы овладеть временем-пространством контура деятельности, используя саморегуляцию как средство оптимизации последней, а деятельность осуществлять не только ради решения проблем самореализации и самоутверждения в жизни и социуме, а ради достижения, не скажем – счастья, не скажем – блага, но, скажем, лучшего способа жизни людей. Это превращение требует особых личностных усилий, поскольку реальное время жизни, ее реальные дела, отношения с людьми отвечают жизненной необходимости. Они требуют ограничений, принципа необходимого и достаточного. Идеал и идеализация – сфера необязательного, сфера, которая не предъявляет к человеку никаких требований, ни за что не карающая, не обвиняющая ни в чем. Почему же он, зажатый в тисках повседневных дел, спешки, неотложных обязательств, необходимой жизненной и деловой скорости, темпа, вдруг оказывается способен «перешагнуть» через обязательность и полезность и выйти в другое духовное идеальное время и пространство? Ответ на этот вопрос еще предстоит найти. Но в категориях времени можно определить эту способность как способность личности к порождению времени через соединение со временем человечества.

Библиографический список

1. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. СПб., 2001.
2. Иванов В.П. Человеческая деятельность – познание – искусство. Киев, 1977.
3. Лосев А.Ф. История античной эстетики. Ранний эллинизм. М., 1979.
4. Селезнева Н.Т., Дроздова Л.Н., Куркотова Е.А. Субъектно-развивающая парадигма: критерии субъектности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. С. 133–138.
5. Фрейденберг О.М. Миф и литература древности. М., 1978.
6. Шадриков В.Б. Психология деятельности и способности человека. М., 1996.

An individual's ability to self-realization, objectification of their opportunities in culture and society (in the hypothetical order), time-space helps to capture time-space of the outline of the activity, using self-regulation as a means of optimizing the latter, and the activity is carried out not only for the sake of solving the problems of self-realization and self-affirmation in life and society, but for the sake of achieving not happiness or the good, but the best way of life. This transformation requires special personal efforts, because the actual time of life, one's real work, relationship with people corresponds to vital needs. They require the restrictions, the principle of the necessary and the sufficient. The ideal and idealization is the sphere of the non-binding, the sphere which does not impose any requirements to man, which does not punish and does not blame. Why does he, being clamped in a vise of daily affairs, rush, urgent commitments, required life and business speed, pace, suddenly turn out to be able to "step over" obligation and profitability and go to other spiritual ideal time and space? The answer to this question is yet to be found. But in terms of time we can define the ability as the ability of the personality to spawn time through the connection with the time of humanity.

List of reference

1. Abulkhanova K.A., Berezina T.N. Time of personality and time of life. SPb, 2001.
2. Ivanov V.P. Human activity – knowledge – art. Kiev, 1977.
3. Losev A.F. The history of ancient aesthetics. Early Hellenism. M., 1979.
4. Selezneva N.T., Drozdova L.N., Kurkotova E.A. Subject-developing paradigm: criteria of subjectivity // Vestnik of KSPU named after V.P. Astafiev. 2010. P. 133–138.
5. Freudenberg O.M. Myth and literature of antiquity. M., 1978.
6. Shadrikov V.B. Psychology of activity and capacity of man. M., 1996.

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПОЛИТИКА (КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ, ЭЛОКУТИВНАЯ ПРАГМАТИКА)¹

LANGUAGE PERSONALITY OF MODERN POLITICIAN (COMMUNICATIVE STRATEGY AND TACTICS, ELOCUTIVE PRAGMATICS)

Е.В. Кобец

E.V. Kobets

Политический дискурс, языковая личность, коммуникативные стратегии и тактики, орнаментальные элокутивы, прагматика, риторика.

Статья посвящена системной комплексной характеристике языковой личности современного регионального политика в рамках реализации схемы эффективного коммуникативного выбора (эффективной коммуникации): коммуникативные обстоятельства – дискурсивный тип языковой личности (с учётом особенностей темперамента) – коммуникативные стратегии и тактики – система изобразительно-выразительных средств (элокутивов – тропов и фигур речи). Описание риторического портрета политического деятеля Республики Хакасия, являющейся поликультурным регионом, в одном из аспектов лингвоперсонологии – речезыковом – позволяет изучить индивидуальную личность в её комплексных портретных характеристиках с включением языковых реализаций.

Political discourse, language personality, communicative strategies and tactics, ornamental elocutives, pragmatics, rhetoric.

The article is devoted to the systematic complex characteristic of language personality of the modern regional politician within the framework of implementation of the scheme of effective communicative choice (effective communication) communicative circumstances – discourse type of language personality (taking into account peculiarities of temperament) – communicative strategies and tactics – system of figurative and expressive means (elocutives – tropes and figures of speech). Description of a rhetorical portrait of a politician of the Republic of Khakassia, which is a multicultural region, in one aspect of linguopersonology – in oral language – allows examining the personal identity in one's complex portrait characteristics with inclusion of language implementations.

Комплексное системное исследование риторического портрета регионального политического деятеля Алексея Ивановича Лебеда, Главы Правительства Республики Хакасия, депутата Государственной думы Федерального Собрания РФ 2003–2010 гг., позволило выявить и описать схему эффективного коммуникативного выбора (эффективной коммуникации), включающую в себя, по нашему мнению, взаимосвязь следующих коммуникативных и языковых категорий: коммуникативная ситуация – тип языковой личности – выбираемые стратегии и тактики коммуникативного воздействия – выбираемые прагматически значимые элокутивные средства. Эло-

The complex system research of the rhetorical portrait of the regional political figure – Alexey Ivanovich Lebed, Head of the Government of the Republic of Khakassia, the deputy of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation in 2003–2010, allowed identifying and describing the scheme of effective communicative choice (effective communication), which includes, in our opinion, the relationship of the following communicative and language categories: communicative situation – type of language personality – chosen strategies and tactics of communicative impact – chosen pragmatically meaningful elocutive means. I.V. Pekarskaya considers tropes and figures of speech to be elocutives [Pekarskaya, 2001]. If a politician skillfully builds this chain of communicative interactions – we call it a scheme

¹ Научно-исследовательская работа выполняется в рамках государственного задания Минобрнауки России по теме «Проблемы и особенности эффективной коммуникации в поликультурной среде» (№ 12-01-10).

кутивами И.В. Пекарская называет тропы и фигуры речи [Пекарская, 2001]. Если политик умело выстраивает эту цепочку коммуникативных взаимодействий, мы назвали её схемой эффективного коммуникативного выбора (эффективной коммуникации), осуществляет целесообразный выбор, он исключает фрустрации и вводит себя и коммуникативного партнёра в область эффективной коммуникации с достижением поставленных целей. Уровень риторического мастерства политика, таким образом, зависит от каждого комплексно входящего в названную схему элемента. Взаимозависимость коммуникативных категорий начинает фиксировать на себе внимание, так Е.А. Шпомер представляет соотнесённость законов с типами языковой личности в диалогическом общении на материале немецкого языка [Шпомер, 2011].

Анализ исследуемого языкового материала (тексты речей А.И. Лебеда с 2003 по 2010 г., привлекался материал речей 2002 и 2011 гг., но в это время публичные выступления носят эпизодический характер, поэтому для соблюдения чистоты эксперимента в общую статистическую выборку риторическая практика данного периода не включалась [Кобец, 2012]), демонстрирующего специфику использования элокутивов (тропов и стилистических фигур) в речи и их совместного употребления по годам в соотнесённости с особенностями коммуникативной (политической и личностной) ситуации, выбираемыми стратегиями и тактиками общения и типом языковой личности самого политика, позволяет говорить о том, что самыми «активными» годами в использовании элокутивной тропеической системы стали 2007 и 2008 гг.

Во-первых, общее количество использованных тропов для создания образной речи в эти годы превышает их использование в другие годы. В 2007 г. процент тропеической образности от общего числа использованных тропов равен почти 20 % (19,6 %). В 2008 г. этот процент повышается до 25,5 %.

Что касается общей тенденции в использовании тропов, она такова: от 2003 к 2004 г. количество использованных тропов растёт – А.И. Лебедь формирует своё языковое мастерство, пытается искать (и находит) новые яркие образы для того,

of effective communicative choice (effective communication), – makes a rational choice, then he eliminates frustrations and introduces himself and his communicative partner in the area of effective communication achieving the set goals. The level of rhetorical skill of a politician thus depends on each element that integrates into the mentioned scheme in a complex way. The interdependence of communicative categories begins to attract attention; this is how E.A. Shpomer sees the correlation of the laws with the types of language personality in dialogical communication in the German language [Shpomer, 2011].

The analysis of the studied linguistic material (the texts of the speeches by A.I. Lebed from 2003 to 2010; the texts of the speeches of 2002 and 2011 were also taken, but at that time the public speeches were incidental, so in order to comply with the purity of the experiment the rhetorical practice of that period was not included in the common statistical sample [Kobets, 2012; Kobets, 2012 a]), demonstrating the specificity of the use of elocutives (tropes and stylistic figures) in speech and their joint use in different years in correlation with the features of communicative (political and personal) situation, the chosen strategies and tactics of communication and the type of language personality of the politician, suggests that the most “active” years in the use of the elocutive trope system were 2007 and 2008.

First, the total number of the used tropes to create a figurative speech in those years is more than their use in other years. In 2007, the percentage of trope figurativeness of the total number of the used tropes is almost 20 % (19,6 %). In 2008, this percentage rises to 25,5 %.

In terms of overall trends in the use of tropes, it is this: from 2003 to 2004, the number of the used tropes increases – A.I. Lebed forms his linguistic skills, trying to look for (and finds) the new bright images in order to influence the audience. If in 2003 he was still reeling in his personal tragedy (the death of his brother – Alexander Ivanovich Lebed – the governor of the Krasnoyarsk Territory), but, nevertheless, he sought to “win” the hearts and minds of his electorate – the residents of the Republic of Khakassia not only by works but imaginative and

чтобы воздействовать на аудиторию. Если в 2003 г. он ещё не вполне «отошёл» от личной трагедии (смерть брата Александра Ивановича Лебеда, губернатора Красноярского края), хотя стремится «завоевать» умы и сердца своих избирателей – жителей Республики Хакасия – не только делами, но и яркими образными речами, то в 2004 г. А.И. Лебедь переживает личностный политический и человеческий подъём. Он избран на пост Председателя Правительства Республики Хакасия в третий раз, признан лучшим менеджером страны, награждён рядом высших наград России и других стран. В 2004 г. удостоен титула «Региональный лидер». Входя в Совет Федерации ФС РФ, является членом нескольких Комитетов федерального уровня, членом Совета директоров ОАО «Саяно-Шушенская ГЭС». Именно в это время, чувствуя свою политическую силу, он сделал смелое громкое и скандальное в своей биографии заявление по трагедии в Беслане, обвинив в беспорядках федеральную власть. По замечаниям учёных, занимающихся теорией и практикой риторики как науки о воздействии, в том числе речевом, потребность в ней усиливается тогда, когда социум переживает «непростые времена», «времена перемен» или «ожидания перемен». Именно в такие времена говорят о её «ренессансе» (например, конец 80 – начало 90-х гг. XX в.), так как чтобы «победить» (убедить публику в правоте своих решений, настоять на них, отстоять их), оратор-политик должен мастерски владеть речью: уметь создать яркий образ, подчеркнуть его уместно выбранной стилистической фигурой. И в целом, овладеть системой языковой и речевой изобразительности и выразительности.

Своего рода «риторический ренессанс» переживает и А.И. Лебедь в 2004, 2007 и 2008 гг. В 2004 г. он «бьётся» за деприватизацию СШ ГЭС, за «возврат собственности народу». Этот год отличают активные и боевые выступления лидера, избранного народом. И если в 2003 г. политик выступает чаще в роли кооператора или (реже) центриста, то в 2004 г. в его поведении и стратегических шагах «борьбы за власть» и «удержания власти» он самопрезентует себя и как конфликтный тип дискурсивной языковой личности (манипулятивного или даже агрессивного типов). В связи с этим, как и в 2003 г., в 2004 г. основными по ча-

colorful speeches, then in 2004, A.I. Lebed was experiencing the political and personal growth. He was elected to the post of Prime Minister of the Republic of Khakassia for the third time, was acknowledged the best manager of the country, and was awarded a number of top awards of Russia and other countries. In 2004 he was awarded the title of “Regional leader”. Going to the Council of the Federation of the Federal Assembly of the Russian Federation, he was a member of several committees at the federal level, a member of the Board of Directors of “Sayano-Shushenskaya hydroelectric power station” JSCo. It was the time, when he felt his political power and made a bold, loud and scandalous statement in his biography on the tragedy in Beslan, accusing the federal government of the riots. According to the observations of the scientists involved in the theory and practice of rhetoric as a science of the impact, including speech impact, the need for it increases when society is going through “difficult times”, “times of change” or “waiting for changes”. It is the times when we talk about its “renaissance” (for example, late 80’s – early 90’s of the XX century), if an orator-politician intends to “win” (to convince the public of the rightness of his decisions, to insist on them, to defend them), he should possess a masterful speech: be able to create a vivid image, emphasize it by an appropriately selected stylistic figure and, in general, master the system of the language and speech vividness and expression.

A.I. Lebed experienced a kind of “rhetorical renaissance” in 2004, 2007 and 2008. In 2004 he was “struggling” for de-privatization of Sayano-Shushenskaya hydroelectric power station, for “return of property to the people”. This year was remarked by active and militant speeches of the leader elected by the people. And if in 2003 the politician acted more as a cooperator or (rarely) a centrist, then in 2004 in his behavior and strategic steps of “struggle for power” and “holding power” he presented himself as a conflict type of discourse language personality (manipulative or even aggressive types). In this regard, like in 2003, in 2004 his most frequent tropes were a metaphor (a metaphor itself, or its kind – impersonation) vividly describing the subject in a broad sense

стотности тропами становятся метафора (либо собственно метафора, либо в своей разновидности – олицетворении), ярко описывающая предмет в широком смысле через сходство с другими предметами; эпитет, помогающий усилить впечатление от сказанного яркими определительными характеристиками; перифраз, помогающий обычное описать в необычной форме с возможностью «сгладить, затушевать» неприятные смыслы (если перифраз эвфемистический) или, напротив, «оголеть», «рельефно высветить» «болевы точки», расставить всё по своим местам (если перифраз какофемистический / дисфемистический); антитеза, заостряющая внимание на оппозициях: важен факт того, что семантическую (и семантико-грамматическую) антитезу часто усиливает конвергирующий асиндетон: Я не против самого факта приватизации, я за то, чтобы тезис нашего Президента о диктатуре закона не касался бы только отдельных объектов и людей, а распространялся бы на всё общество. С моей точки зрения, такой ход не цивилизованный (<http://www.vestnik.scn.ru> // Финансовый вестник Красноярского края. 14.05.2004. Глава Хакасии Алексей Лебедь: приватизация проводилась группой бандитов – по понятиям). Асиндетон, семантико-грамматическая антитеза, инверсия, вводная конструкция (анаподотон), эллипсис усиливают создаваемый метафорами и эпитетом образ и помогают адресанту выразить свою позицию.

Чаще в эти годы А.И. Лебедь пользуется традиционным перифразом, в ряде случаев прибегая к эвфемизмам, по замечанию А.Д. Васильева, «словесным декорациям», маскирующим зачастую «неприглядную реальность» в дискурсе СМИ [Васильев, 2010, с. 150]. А вот в 2004 г. он начинает использовать и дисфемизм, не боясь «хлётско» описывать происходящее. Больше всего дисфемизмов зафиксировано нами в 2007 г.

Но если в 2003 г. в рамках перифраза како(дис)-фемизм не обнаруживал себя, в 2004 г. он проявляется в смелых, «хлётских» определениях: Мне кажется, всё это попадает под определение «грабёж республики» (Финансовые известия. 03.06.2004. URL: <http://fin.izvestia.ru/> / Илона Виноградова. Алексей Лебедь, губернатор Хакасии: По законам нашего государства шахтёры должны были умереть). Глава Хакасии Алексей Ле-

through the similarity with other items; an epithet that helps to reinforce the impression of the said by means of bright attributive characteristics; a paraphrase that helps to describe the usual in an unusual form giving the opportunity “to smooth, gloss over” unpleasant meanings (if a paraphrase is euphemistic), or, on the contrary, “to bare”, “to flash out prominently” “pressure points”, to set the record straight (if a paraphrase is cacofemistic / disfemistic); an antithesis that highlights the opposition. It is important that a semantic (as well as semantic-grammatical) antithesis is often intensified by a converge asyndeton: I’m not against the fact of privatization, I would like the thesis of our President about the dictatorship of the law not to touch only individual objects and people, but to cover the whole society. From my point of view, such a step is not civilized (<http://www.vestnik.scn.ru> // Financial Gazette of the Krasnoyarsk Territory. 14.05.2004. The head of Khakassia Alexei Lebed: privatization was conducted by a group of bandits – by the codes of the underworld). The asyndeton, semantic and grammatical antithesis, inversion, introductory construction (anapodoton), ellipse increase the image generated by the metaphors and the epithets and help the addresser to express his position.

In the years A.I. Lebed more often used a traditional paraphrase, in some cases falling back on euphemisms, or, as noted by A.D. Vasilyev, “verbal decorations”, masking often “ugly reality” in the discourse of the media [Vasilyev, 2010, p. 150]. But in 2004, he began to use dysphemisms without fearing of describing what was happening in a “biting” manner. We have recorded most dysphemisms dated to 2007.

But if in 2003, in the framework of the paraphrase a caco(dis)femism did not appear, then in 2004 it showed in bold, “biting” definitions: I think all this falls under the definition of “robbery of the Republic” (03.06.2004 Financial News <http://fin.izvestia.ru/> / Ilona Vinogradova. Alexei Lebed, the governor of Khakassia: According to the laws of our state the miners were to die). The head of Khakassia Alexei Lebed: privatization was conducted by a group of bandits – by the codes of the underworld. Euphemistic paraphrase also

бедь: приватизация проводилась группой бандитов – по понятиям. Эвфемистические перифразы тоже встречаются: Они в угольном бизнесе ничего не смыслят Финансовые известия. 03.06.2004. URL: <http://fin.izvestia.ru/> Илона Виноградова. Алексей Лебедь, губернатор Хакасии: По законам нашего государства шахтёры должны были умереть (= дураки).

2004 г. отличается от 2003 г. тем, что в нём достаточно активным становится употребление фразеологизмов, образно-метафорический характер которых С.П. Васильева связывает с обязательным наличием в их семантической структуре «оценочных коннотаций ментальных действий» [Васильева, 2013, с. 150]. Также активны ФЕ в 2007 (особенно) и в 2008 гг. Причём если в 2004 г. их использование, как правило, носит не трансформированный на уровне речи, а языковой характер, то в 2007 и 2008 гг. трансформированных ФЕ А.И. Лебедь использует больше с целью ярко описать проблему и подстроить «квинтэссенцию народной мысли» под сложившуюся ситуацию: Сейчас все по одному предложению... и нищему петля (Шанс. 21.06.2007. Алексей Кириченко. Текущий счёт). – Интереснейшей здесь является антифразисная эллиптированная трансформация фразеологизма: «С каждого по нитке – голому рубаха».

Другие тропы – гипербола, антифразис, астеизм, литота, сравнение – носят эпизодический характер. Активно ведёт себя во все годы метонимия, реализуя себя как на уровне метонимии-клише, так и на уровне образной метонимии, выделяющей значимые части в обсуждаемых реалиях.

2005 же г., напротив, не отличается речевой активностью: Иск А.И. Лебеда по делу СШ ГЭС не был удовлетворён. Политик испытывает разочарование и вынужден, чтобы не уйти из власти, вступить в партию «Единая Россия». Он сокрушается и неловко оправдывается по этому поводу.

Год отличается отсутствием активного публичного дискурса и отсутствием публикаций, именно поэтому он не включён нами в выборку языковых рассмотрений.

Несколько «падает» по сравнению с 2004 г. уровень тропеической изобразительности речи в 2006 г., однако схема частотности выбора тех

occur: They know nothing about the coal business (03.06.2004 Financial News <http://fin.izvestia.ru/> Ilona Vinogradova. Alexei Lebed, the governor of Khakassia: According to the laws of our state the miners were to die (= stupid).

2004 was different from 2003 in the fact that the use of idioms became quite active. S.P. Vasilyeva connects their figurative and metaphorical nature with the obligatory presence of “evaluative connotations of mental actions” in their semantic structure [Vasilyeva, 2013, p. 150]. Idioms were also actively used in 2007 (especially) and in 2008. Moreover, in 2004, as a rule, their use had not a transformed – at the level of speech – but a language character, in 2007 and 2008 A.I. Lebed used transformed idioms to describe the problem clearly and to adjust “the quintessence of the national thought” to the current situation: Now each makes one offer ... and it will help the situation (Chance, 21.06.2007. Aleksey Kirichenko. Current Account). The most interesting thing here is antiphrasis elleptic transformation of the idiom: “Many a little makes a mickle”.

Other tropes such as hyperbole, antiphrasis, litotes, comparison were incidental. Metonymy was very often used. It realized itself at the level of metonymy-cliché, and at the level of imagery metonymy that highlighted significant parts in the discussed realities.

On the contrary, 2005 was not remarkable in terms of different speech activity: the claim initiated by A.I. Lebed in the case of Sayano-Shushenskaya hydroelectric power station was not sustained. The politician was disappointed, and was compelled to join the party “Yedinaya Rossiya” not to leave the government. He was distressed and embarrassed making excuses on this occasion.

The year was marked by the absence of an active public discourse and the lack of publications, which is why it is not included in our sample of linguistic considerations.

The level of trope descriptiveness of the speech in 2006 “falls” a little in comparison to 2004, but the pattern of frequency of choosing certain tropes remains. The difference is that in 2006 we did not find any transformed idioms, instead, in 2006, comparisons became more active

или иных тропов сохраняется. Отличием является то, что в 2006 г. вообще нами не зафиксировано использование трансформированных ФЕ, вместо этого в 2006 г. активизируется сравнение (именно этот год отличается самым частотным его использованием): А.И. Лебедь сравнивает, анализирует, делает политические и человеческие выводы: Поэтому, что я считаю, что не должен целый народ, целый субъект наказываться из-за одного такого маленького или большого человека, как я. Это, наверное, не очень правильно (Шанс. 21.06.2007. Алексей Кириченко. Текущий счёт). – Сравнение, стоящее в семантическом «центре» высказывания, усилено инверсией, парцелляцией, позиционно-лексическим повтором, семантической антитезой, метонимией. Все без Путина проживём, так же, как и без Лебеда. Хотя, я без Путина, явно, не проживу (Шанс. 27.12.2007. Алексей Кириченко. Алексей Лебедь: «Я, может, ещё на восемь лет останусь»). – Парцелляция, инверсия, вводная конструкция, антитеза метафора «гипербализируют» иронию, переводя её в имплицированный сарказм.

В это время А.И. Лебедь проявил несдержанность в общении с главой администрации президента. Началась федеральная информационная кампания против него. Политику пришлось комментировать события, в том числе возбуждённое против него уголовное дело. Подобные комментарии требовали не яркой политической публицистики, а чётких официально-деловых номенклатурных объяснений. Вместе с тем по сравнению с 2003 г. речь его более ярка, образна и изобразительна – сказывается приобретённый навык воздействующей речи.

Этот навык сформирован и достигает своего апогея в 2007 и особенно 2008 гг.

В 2007 г. уголовное расследование, начатое против А.И. Лебеда в 2006 г., по, казалось бы, ничтожным мотивам, не закрыли. Политик, осознавая невинность, всё же стал понимать, что негоден власти. Именно в этот год его риторический потенциал вновь эксплицирует себя, олицетворяя собой ренессансные тенденции. В дискурсе появились заявления о том, что добровольно он не уйдёт. Речь изобилует элокутивными средствами, образами, иногда оправданиями. В общении с прессой и населением республики, в коммента-

(this year is marked by their most frequent use): A.I. Lebed compares, analyzes, makes political and personal conclusions: As I believe that the whole nation, the whole subject should not be punished because of one small or big man like me. It's probably not quite right (Chance. 21.06.2007. Aleksey Kirichenko. Current Account). – The comparison, standing in the semantic "center" of the expression, is enhanced by inversion, parceling, position-lexical reiteration, semantic antithesis, metonymy. Everybody will live without Putin, as well as without Lebed. Although, I will definitely not be able to live without Putin (Chance. 27.12.2007. Aleksey Kirichenko. Alexei Lebed, "I may have to stay for eight years"). – Parceling, inversion, introductory construction, antithesis, metaphor "hyperbolise" irony, translating it into implied sarcasm.

At this time A.I. Lebed showed lack of restraint in dealing with the head of the presidential administration. The federal information campaign against him started. The politician had to comment on the events, including the criminal case initiated against him. Such comments did not require bright political journalism, and clear official formal nomenclature explanations. However, compared to 2003, his speech was more vivid, imaginative and expressive – the acquired skill of affecting speech had its impact.

This skill was formed and reached its peak in 2007 and especially in 2008.

In 2007 the criminal investigation initiated against A.I. Lebed in 2006 on the basis of an insignificant motive, was not closed. The politician, being aware of his innocence, yet began to realize that he was undesirable for the power. It was the year when his rhetorical potential explicated itself again, representing renaissance trends. There were some statements appeared in the discourse that he would not leave voluntarily. His speech was rich in elocutive means, images, sometimes excuses. In dealing with the press and the people of the republic, in the comments of the presidential address, the politician cleverly disguises his grudge against the government.

In 2008, the investigation was discontinued. At a time when the term of office of A.I. Lebed was expiring, the elections were canceled, the

риях послания президента политик ловко маскирует обиду на власть.

В течение 2008 г. следствие прекращено. Истекает срок полномочий А.И. Лебеда, выборы отменены, губернаторов назначает президент. 2008 г. стал лидирующим по количеству публикаций об А. Лебеде: СМИ высказывают преимущественно нелестные предположения о дальнейшей судьбе политика. Однако А.И. Лебедь достойно ждёт предстоящих изменений: его дискурс ироничен, иносказателен, ярко окрашен. В 2007 и особенно в 2008 гг. в ядро личностных ориентиров выходит конфликтный тип дискурсивной личности, хотя кооператорские и центристские нотки в его поведении присутствуют. 2008 г. характеризуется и конфликтом А.И. Лебедея с замом Ивановым и его дальнейшей отставкой. Публичные выступления политика на эту тему хлестки, отличаются метафоричностью и особым напором. Именно поэтому данный год становится самым активным в использовании тропеической изобразительности: Эта вредная Пилыгина. Этот несносный Иванов. Этот коварный Часовников. И этот несносный еврей Моня. Все работают. Что с ними будет? Какая у них судьба? Я думаю, что после формирования нового правительства вы об этом узнаете (Шанс. 05.06.2008. Алексей Кириченко. Игра такая: «В отставку Алексея Иванова»). Анафорический повтор, парцелляция, цепочка вопросов в вопросно-ответном ходе усиливают астеизм.

В 2009 г. речевая активность и образная сила А. И. Лебеда резко падают. Это связано с его отставкой в связи с назначением президентом РФ на пост Председателя Правительства Республики Хакасия Виктора Зиминова. Став депутатом Государственной думы, А.И. Лебедь переживает изменение статуса с «первого в республике» на «одного из многих в Москве»). Эти изменения меняют и его языковую личность, и, соответственно, выбираемые коммуникативные стратегии и тактики, а значит, и систему речевой изобразительности и выразительности: А.И. Лебедь, умея и желая общаться, предпочитает уходить от реальности, широко цитируя классиков. Он не борется за власть, а лишь удерживает её. Доминанта в 2007–2008 гг. конфликтного типа его языковой личности смещается в сторону кооператорства, а чаще центризма.

governors were appointed by the president. 2008 was the year of the biggest number of publications about A.I. Lebed: the media expressed predominantly unflattering assumptions about the future of the politician. However, A.I. Lebed was worthy waiting for the upcoming changes: his discourse was ironic, allegorical, brightly colored. In 2007 and especially in 2008 the conflict type of discourse personality got into the core of personal benchmarks, although there were some cooperative and centrist tones in his behavior. 2008 is characterized by the conflict of A.I. Lebed with his deputy – Ivanov and his future retirement. Public speeches of the politician on the subject were biting with a big number of metaphors and specific pressure. That is why this year was the most active in the use of trope expression: This harmful Pilyugina. This obnoxious Ivanov. This insidious Chasovnikov. And this obnoxious Jew Monya. All work. What will happen to them? What is their fate? I think that after the formation of the new government you'll know about it (Chance, 05.06.2008. Aleksey Kirichenko. The game is this: "Alexey Ivanov must be retired"). Anaphoric reiteration, parceling, the chain of questions in the question-answer course intensify the antiphrasis.

In 2009, the speech activity and imaginative power of A.I. Lebed plummeted. This was due to his resignation because of the appointment of Viktor Zimin to the presidency of the Government of the Republic of Khakassia by the President of the Russian Federation. After becoming a member of the State Duma, A.I. Lebed was undergoing a change in the status of "the first in the country" to "one of the many in Moscow". These changes altered his language personality, and, accordingly, selectable communicative strategies and tactics, and consequently a system of verbal vividness and expression: A.I. Lebed, managing and wanting to talk, preferred to move away from reality, widely quoting the classics. He did not fight for power, but only held it. The conflict type of his language personality dominating in 2007–2008 shifted to cooperativeness, and more often – to centrism.

This trend in the change of the language personality of the politician and the change of the paradigm of his communicative interactions

Данная тенденция в изменении языковой личности политика, а в связи с этим и смена парадигмы его коммуникативных взаимодействий (как на уровне выбора коммуникативных стратегий и тактик, так и на уровне выбора средств языковой изобразительности и выразительности) сохраняет свою стабильность в 2010 и 2011 гг. В 2010 г. расстановка политических сил в Хакасии для А. Лебеда не привлекательна. Его дискурс резко меняется, возможности для самовыражения стало меньше (в 2011 г. они практически совсем исчезли). В дискурсе все чаще имеют место воспоминания, ностальгия по прошлому. Мотивы борьбы практически отсутствуют, это повлияло на выбор стратегий и тактик. Главной стратегией становится стратегия формирования эмоционального настроения адресата (Стратегии удержания власти). Данная ситуация не требует от А.И. Лебеда высокого уровня речевой прагматики, а значит, и активного использования образных средств. Центрированность же в это время, отчасти и кооперативные характеристики личности, а также сформированное мастерство эффективной коммуникации позволяют А.И. Лебедю в статусе депутата Госдумы быть достаточно ярким и интересным в речевой коммуникации. Тропеической особенностью этого года становится некоторая коррекция частотности в отношении метафоры и эпитета. Оставаясь всё также активными и любимыми А.И. Лебедем, они меняются местами: на первый план выступает эпитет, служащий определяющей характеристикой событий, фактов, политических прецедентов. Метафора «подвигается» на второе место, а перифраз традиционно «держит» третье. Использование других тропов единично и фрагментарно.

В 2011 г. истекает срок полномочий в Государственной думе. А. Лебедь делает скандальное заявление о выходе из партии «Единая Россия», комментируя это весьма уклончиво. Признаётся, что борцом за правду в нашей стране быть небезопасно. И в дискурсе нот борьбы больше нет. Он всё также метафоричен, активно пользуется эпитетами, дающими меткие характеристики фактам, событиям, лицам. Перифраз не перестаёт быть излюбленным тропом, так как с помощью него можно о многом сказать, активизируя пресуппозицию собеседника, особенно если это

(both at the level of the choice of communicative strategies and tactics and at the level of the choice of means of language vividness and expression) remained stable in 2010 and 2011. In 2010, the balance of the political forces in Khakassia was not attractive for Lebed. His discourse changed dramatically, the opportunities for self-expression became smaller (in 2011 they almost completely disappeared). In the discourse his memories, nostalgia for the past increasingly took place. The reasons for struggle were almost absent; it influenced the choice of strategies and tactics. The main strategy was the strategy of forming emotional mood of the recipient (strategies to retain power). This situation did not require the high level of speech pragmatics from A.I. Lebed, and hence it did not require the extensive use of figurative means. The centrality at that time and, in part, cooperative personality characteristics, as well as the formed skill of effective communication allowed A.I. Lebed to be quite bright and interesting in speech communication in the status of a deputy of the State Duma. The trope feature of that year was some correction of frequency with respect to metaphors and epithets. Staying the same active and favorite by A.I. Lebed, they changed places: the epithet used as a definitional characterization of events, facts, political precedents moved to the foreground. The metaphor “was moved” to the second place, and the paraphrase traditionally “held” the third. The use of other tropes was sporadic and fragmentary.

In 2011, the term of office at the State Duma expired. A. Lebed made a scandalous announcement about his resignation from the party “Yedinaya Rossiya”, commenting on this very in a very evasive way. He recognized that a fighter for the truth in our country could not feel safe. And there were no tone of struggle in the discourse. He was still metaphorical, actively used epithets, giving subtle characteristics to facts, events, personalities. The paraphrase continued to be a favorite trope, because with it he could tell a lot by activating the presupposition of the companion, especially if it was an euphemistic paraphrase. Being in power, he was forced to use metonymy-clichés, figurative metonymy

перифраз эвфемистический. Будучи во власти, он вынужденно пользуется метонимией-клише, обратная же метонимия используется реже с целью заострить внимание на индивидуальном, описывая общее, или наоборот. Политик не склонен к преувеличениям как в большом, так и в малом, он отказывается от каких-либо сравнений и аллегорий, поэтому эти тропы, а также антивразис и астеизм либо вообще отсутствуют в его речи, либо их использование носит эпизодический характер. Много цитирует У. Шекспира, А. Галича, М. Салтыкова-Щедрина.

Использование фигур речи (2003–2010), подчёркивающих созданную тропами речевую образность и образность, полностью подчиняется по годам описанным тенденциям. Этот факт ещё раз доказывает объективность результатов проведённого лингвистического эксперимента и объективность утверждения того, что от дискурсного типа языковой личности зависит поведение этой личности как на уровне выбора коммуникативных стратегий и тактик, так и на уровне выбора средств языковой (речевой) образности и выразительности (элокутивов, их контаминаций и конвергенций).

Самыми активными фигурами в речи А.И. Лебедя стали инверсия, помогающая акцентировать внимание на рематической части высказывания; вводные конструкции (аналодотон) и вставные конструкции (парентезы), позволяющие выразить модальные смыслы, своё отношение к происходящему и сообщить дополнительную информацию разъясняющего характера; парцелляция, переносная (особенно в контаминации с инверсией) логическое ударение (а значит, и семантический акцент) на рематическую информацию, тем самым подчёркивающая главное во фразе; антитеза, противопоставляющая и в этом противопоставлении «ищущая» истину: что хорошо, что плохо; фигуры повтора, дополнительно обращающие внимание на главное; градация (чаще восходящая – климакс, реже антиклимакс – нисходящая), актуализирующая внимание собеседника через нарастание или убывание интенсивности проявления признака, свойства, качества в описываемой реалии; фигуры пропуска – эллипсис и асиндетон (бессоюзие), показывающие всю значимость пропущенного элемента и тем

was used less frequently in order to focus on the individual, describing the general, or vice versa. The politician was not prone to exaggeration both in large and in small things, he rejected any comparisons and allegories, so these tropes as well as antiphrasis either were non-existent in his speech or their use was sporadic. He used a lot of quotes of Shakespeare, A. Galich, M. Saltykov-Shchedrin.

The use of figures of speech (2003–2010), highlighting speech expression and figurativeness created by the tropes, fully subjected to the trends described by years. This fact once again proves the objectivity of the results of the linguistic experiment and the objectivity of the statement that the discourse type of language personality influences the personal behavior at the level of the choice of communicative strategies and tactics and at the level of the choice of means of language (speech) speech expression and figurativeness (elocutives, contaminations and their convergences).

The most active figures in the speech of A.I. Lebed were inversion, which helps to focus attention on the rheme of the utterance; introductory constructions (anapodoton) and expletive constructions (parenthesis), allowing us to express modal meanings, personal attitude to what is happening and to provide additional information of clarifying character, parceling that moves (especially in contamination with inversion) a logical stress (and hence a semantic emphasis) to rheme information, thereby emphasizing the important thing in the phrase, antithesis, opposing and “seeking” the truth in this opposition: what is good, what is bad; figures of reiteration, additionally paying attention to the important; gradation (more often – increasing – climax, less often – anticlimax – descending), actualizing the interlocutor’s attention through the growth or decline of the intensity of the manifestation of characteristic or feature in described reality; figures of ellipsis – ellipsis and asyndeton showing all the significance of the missed element and thereby paying attention to it (the missed one).

The figures of aposiopesis (pull-up sentence) became less active: generally, A.I. Lebed did not

самым останавливающие на нём (не названном) внимание.

Менее активными стали фигуры апозиопезы (не законченное высказывание): как правило, А.И. Лебедь не оставляет проблему на раздумывание, он ставит её и предлагает своё видение данной проблемы; риторического вопроса, восклицания и вопросно-ответного хода, так как эмоциональное часто повергается в речах А.И. Лебеда рациональным; полисиндетона (многосоюзия) – политик не склонен к речевой избыточности: он скорее аналитичен, чем синкретичен.

Таким образом, результаты наблюдения показали, что коммуникативные обстоятельства определяют тип дискурсивной личности, которая в соотнесённости с особенностями коммуникативной ситуации, целями и задачами речи выбирает в той или иной ситуации определённую стратегию. Эта стратегия требует выбора языковой личностью определённых коммуникативных тактик, которые, в свою очередь, регламентируют выбор элокутивной системы – тех изобразительно-выразительных средств языка, с помощью которых политик может оказывать влияние на собеседников, которые повышают прагматику речи.

Умелый политик интуитивно владеет этой системой, но если поставить задачу научиться «оттачивать» своё коммуникативное мастерство через овладение заявленной схемой коммуникативной прагматики, то можно повысить эффект коммуникативного воздействия и создать имидж яркой политической личности.

Библиографический список

1. Васильев А.Д. Манипулятивная эвфемизация как атрибут дискурса СМИ // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 1. С. 150–158.
2. Васильева С.П. Лингвокультурологический аспект семантики глагольных фразеологизмов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. №1 (23). С. 161–165.
3. Кобец Е.В. Коммуникативно-прагматическая специфика политического дискурса (на материале речей А.И. Лебеда): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Абакан, 2012. 26 с.
4. Пекарская И.В. Теория фигур на современном этапе: актуальная проблематика и перспективы изучения // Актуальные проблемы язы-

leave a problem for consideration, he put it, and offered his vision of the problem; rhetorical questions, exclamations and question-answer course also became less used, as the emotional was often prostrated by the rational in the speeches of A.I. Lebed; polysyndeton became rarely used as well – the politician was not prone to verbal redundancy: he was analytic rather than syncretic.

Thus, the results of the observation showed that the communicative circumstances determine the type of discourse personality, which in correlation with the features of the communicative situation, goals and objectives of speech chooses a specific strategy in a given situation. This strategy requires the choice of certain communicative tactics by a language personality, that in turn regulate the choice of the elocutive system – those figurative-expressive means of the language with which politicians can influence the interlocutors, which increase the pragmatics of speech.

A skilled politician intuitively owns this system, but if they face a task to learn to “sharpen” their communicative skills by mastering the stated scheme of communicative pragmatics, they can enhance the effect of the communicative impact and create the image of a bright political personality.

List of reference

1. Vasilyev A.D. Manipulative euphemization as discourse attribute of the media // Vestnik of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev. 2010 (1). P. 150–158.
2. Vasilyeva S.P. Linguoculturological aspect of semantics of verbal idioms // Vestnik of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev. 2013 (1 (23)). P. 161–165.
3. Kobets E.V. Communicative and pragmatic specificity of political discourse (on the basis of speeches by A.I. Lebed). Abakan, 2012. 26 p.
4. Pekarskaya I.V. Theory of figures at the present stage: current problems and prospects of study // Actual problems of language and literature at the turn of the century. All-Russian conference on 25–27

- ка и литературы на рубеже веков: материалы Всероссийской конференции, 25–27 сентября 2001 г. Абакан: ХГУ, 2001. Вып. II. С. 8–11.
5. Пекарская И.В. Теория элокуции на современном этапе: актуальная проблематика и перспективы разработки «Русское слово в мировой культуре. Русский язык и русская речь сегодня: старое-новое-заимствованное»: X Конгресс МАПРЯЛ. СПб., 2003. С. 301–311.
 6. Шпомер Е.А. Коммуникативные неудачи в диалогическом общении в соотнесённости с коммуникативными законами и типами языковой личности (на материале немецкого языка). Абакан: Изд-во Хакас. гос. ун-та им. Н.Ф. Катанова, 2011. 292 с.
5. Pekar'skaya I.V. Theory of eloquence at the present stage: current problems and prospects of development. Russian word in the world culture. Russian language and Russian speech today: old-new-borrowed. X Congress of MAPRYAL. St. Petersburg, 2003. P. 301–311.
 6. Shpomer E.A. Communicative failures in dialogic communication in correlation with communicative laws and language personality types (in the German language). Abakan: Izdatel'stvo "Khakassia State University named after N.F. Katanov", 2011. 292 p.

**АКТУАЛЬНЫЕ
ПРОБЛЕМЫ НАУКИ**

**SCIENCE TOPICAL
ISSUES**

ВЕСТНИК

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОРИЕНТИРОВАННОЙ НА ОПЕРЕЖЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА В ВУЗЕ

PROJECT OF TEACHER VOCATIONAL TRAINING FOCUSED ON ADVANCE IN UNIVERSITY

И.Ю. Степанова

I.Yu. Stepanova

Проектирование, ориентация на опережение, профессиональная подготовка, учебно-профессиональная деятельность, педагог.

В статье предложен оригинальный авторский способ проектирования ориентированной на опережение профессиональной подготовки педагога в вузе, который может быть востребован при переходе вузов на реализацию федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. Впервые описан проект педагогической системы, ориентированной на опережение профессиональной подготовки педагога в вузе: цели и результаты подготовки, базовые содержательные компоненты подготовки, конструктивно-проективный механизм и педагогическое обеспечение реализации процесса подготовки. Приводятся данные, характеризующие результаты экспериментальной работы по реализации проекта в образовательной практике.

Project, focus on advance, vocational training, educational and vocational activities, teacher.

The article presents the author's original project method focused on the advance of vocational training of the teacher in a high school, which may be required in the conditions of the universities' shift to the implementation of the federal state educational standards of higher vocational education. For the first time the project of the educational system focused on the advance of vocational training of the teacher at university is described, namely: the goals and results of training, basic content elements of training, structural and projective mechanism and pedagogical support of the implementation of the process of training. The data describing the results of the experimental work on the project implementation in educational practice is given.

Реформирование и модернизация образования продолжают на протяжении уже более двух десятков лет. Прошедший 2010, Год учителя, показал, что обращение к проблеме обновления профессионального образования педагога по-прежнему остается актуальной темой. Современной системе образования нужен педагог, способный реализовывать профессиональную деятельность в соответствии с социокультурными потребностями развития человека и цивилизационными задачами, которые стоят перед обществом и страной. Специфика его профессиональной деятельности во многом зависит от его профессиональной подготовки.

Характеризуя действующую концепцию подготовки педагогических кадров в российских вузах, Е.В. Бондаревская отмечает следующие ее недостатки:

– ориентация на подготовку «будущего учителя», предполагающая перенос процесса профес-

сионального самоопределения и становления личности педагога на послевузовский период;

– установка на развитие у будущих педагогов адаптационных, а не преобразующих способностей;

– ориентация на знание содержания педагогического образования и дисциплинарная модель его освоения при нарушении ценностной иерархии изучения дисциплин и отсутствии системных связей между ними;

– преобладание отдельно взятых методических рекомендаций над методологическими, теоретическими и технологическими знаниями и концепциями, что снижает уровень фундаментальности;

– недостаточное использование ресурса научных школ в профессиональной подготовке педагога;

– подготовка педагога вне контекста педагогической практики [Бондаревская, 2010].

Для осуществления преобразований в системе общего образования при переходе на федеральные государственные образовательные стандар-

ты требуется качественный переход от подготовки учителя-предметника к подготовке педагога, способного воспитывать личностные и социально значимые качества у других, формировать универсальные учебные действия учащихся. А для этого необходим пересмотр ценностно-целевых установок, содержания, технологий его профессиональной подготовки в вузе. При этом важно учесть возможность преодоления следующих препятствий социокультурного характера:

- у молодежи падает престиж педагогической профессии;
- не более 20–30 % студентов младших курсов педагогических направлений и специальностей ориентированы на педагогическую деятельность в сфере образования;
- высшее образование рассматривается значительным количеством молодежи как ниша для ухода от необходимости развития интеллектуальной активности и принятия на себя социальной ответственности.

Достижение востребуемого качества профессионального образования педагога в вузе, преодоление возникающих барьеров связываются нами с обращением к индивидуальности студента, развитием его личности, что предполагает отказ от информационно-знаниевого образования адаптивного типа и переход к личностно-развивающему образованию опережающего типа.

Идеи опережающего образования не новы. Они находят свое отражение и в работах педагогов-новаторов (С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова, П.М. Эрдниева), и в трудах ученых-исследователей (Б.М. Бим-Бада, В.В. Горшенина, Н.Н. Пахомова, Ю.Г. Татура, А.М. Новикова, П.М. Новикова, В.М. Зуева, А.В. Хуторского). В работах педагогов-новаторов предлагается идея опережения «снизу» для того, чтобы «увидеть направление движения», основными опережающими элементами при этом выступают знания и умения. Ученые-исследователи рассматривают идею опережения «сверху» для того, чтобы обеспечить «готовность продуцировать новое», когда основными опережающими элементами становятся характеристики личности.

Для нас ориентация на опережение в профессиональной подготовке заключается в том, что реализуемая в настоящем профессиональная подготовка педагога в вузе является отражением его буду-

щей профессиональной деятельности и связывается с освоением видов его профессиональной деятельности и профессиональных ролей, необходимых для решения задач в ближайшей перспективе по окончании вуза. Вместе с тем предусматривается развитие таких профессиональных качеств и способностей студентов, которые востребованы и с позиции отдаленной перспективы, для того чтобы оставаться в педагогической профессии на долгие годы.

Содержание ориентированной на опережение профессиональной подготовки педагога в вузе предполагает проектирование педагогического процесса по освоению знаний, умений, ценностных ориентаций, норм поведения и общения, направленных на становление студента как субъекта, ответственного за развитие своих профессиональных качеств, раскрытие внутренних ресурсов, необходимых ему для выполнения различных видов профессиональной деятельности (педагогической, исследовательской, проектной, методической, управленческой, культурно-просветительской), функций (мотивирование, целеопределение, информирование, прогнозирование, принятие решений, организация, коммуникация, контроль, коррекция) и ролей педагога (учитель, воспитатель, руководитель видом деятельности, организатор образовательной среды, организатор детского досуга, тьютор, репетитор, исследователь, методист и пр.).

Проектирование в обозначенном выше контексте становится специфическим способом творения будущего, позволяющим разрабатывать и создавать еще не существующие в практике педагогические системы, которые представляются как замысел проекта, а их практическое воплощение предполагает целенаправленную деятельность по формированию разного рода ресурсов, делающих этот проект реалистичным и реализуемым.

Результативно-целевой компонент педагогической системы, ориентированной на опережение профессиональной подготовки педагога в вузе в рамках проектного замысла, определяется нами следующим образом:

- на стратегическом уровне – становление и развитие профессиональной культуры, профессиональной компетентности, что может как результат проявиться в становлении субъектности студента, его профессиональном самоопределении, в развитии его профессионально значимых качеств;

– на тактическом уровне – формирование готовности к профессиональной деятельности и профессиональный потенциал, что должно как результат проявиться в осознанном отношении студента к процессу, объектам и субъектам, результату деятельности, к себе как субъекту деятельности, в сформированности обобщенных педагогических умений, отражающих в единстве готовность педагогически мыслить и действовать, в «видении» своих качеств и ресурсов;

– на операциональном уровне – достижение текущих целей-результатов, которые определяются в рамках различных компонентов подготовки, формулируются в совместной деятельности со студентами при постановке и решении учебно-профессиональных задач.

Базовыми содержательными компонентами проектного замысла педагогической системы, ориентированной на опережение профессиональной подготовки педагога в вузе, выступают:

– обретение студентами целостной картины профессиональной реальности и ценностно-смысловой ориентации на педагогическую деятельность;

– становление и проявление субъектности в профессиональной деятельности;

– приобретение способностей и опыта конструирования собственной педагогической системы.

При конструировании содержания ориентированной на опережение профессиональной подготовки педагога в вузе они выступают как концентры и используются для определения круга проблематизаций, серии учебно-профессиональных задач, направленных на формирование представлений о ребенке и его способностях к усвоению знаний, умений, приобретению опыта деятельности; о системе образования в целом и образовательном учреждении в частности; о педагогическом коллективе и о самом себе как педагоге, члене этого коллектива.

Конструктивно-проективный механизм реализации проектного замысла педагогической системы, ориентированной на опережение профессиональной подготовки педагога в вузе, представлен стратегиями и тактиками, в целостной совокупности позволяющими «настраивать» процесс подготовки в соответствии с получаемой обратной связью от субъектов учебно-профессиональной деятельности. Данный механизм запускается в действие посредством реализации трех взаимодополняющих педагогических стратегий: ак-

тивизации субъектов учебно-профессиональной деятельности, вариативности и интенсификации образовательного процесса, проблематизации и рефлексии учебно-профессиональной деятельности. Активизация предполагает обеспечить активную, сознательную деятельность студентов на основе актуализации профессионального потенциала студентов. Интенсификация и вариативность связываются с поиском возможностей усилить, сделать более насыщенным и результативным, личностно ориентированным процесс профессиональной подготовки педагога. Проблематизация и рефлексия обеспечивают преобразование содержания педагогического процесса согласно личностно значимым целям посредством формулирования проблем и использования для их решения рефлексивного ресурса его участников.

Педагогическим обеспечением практического воплощения проектного замысла педагогической системы, ориентированной на опережение профессиональной подготовки педагога в вузе, функционирования описанного выше проектно-конструктивного механизма выступают: структурно-логические основания конструирования содержания подготовки, эвристические предписания моделирования учебно-профессиональной деятельности, позволяющие актуализировать профессиональный потенциал студента через осваиваемые функции педагогической деятельности, профессиональные роли педагога и виды его профессиональной деятельности.

Конструирование содержания системы, ориентированной на опережение профессиональной подготовки педагога в вузе, связывается с реализацией предметно- и системно-деятельностных принципов, использованием таких механизмов, как моделирование комплекса учебно-профессиональных задач, разработка тезауруса педагогической деятельности в активной форме. Указанные принципы и механизмы задают основу когнитивно-коммуникативного пространства взаимодействия студентов, преподавателей, педагогов-практиков. Они позволяют, с одной стороны, дифференцировать компоненты содержания подготовки, выделять учебные дисциплины, с другой – определять сквозные линии в содержании подготовки, создавая интегративную основу для связей между ее предметными, методологическими, психолого-педагогическими, методическими, практическими компонентами.

Тем самым создаются возможности для моделирования учебно-профессиональной деятельности в процессе подготовки в вузе, что предполагает отказ от алгоритмических предписаний по передаче логически завершенной системы знаний и правил их применения в пользу применения эвристических предписаний, позволяющих формировать систему знаний на принципах открытости, гибкости, диалогичности. Эвристические предписания нами разделены на три дидактические процедуры: целеполагание, информационно-познавательное структурирование, осмысление опыта учебно-профессиональной деятельности, достижений и перспектив, которые сосуществуют одновременно, дополняя и взаимообогащая друг друга, и позволяют получать обратную связь для «настройки» процесса подготовки [Степанова, Адольф, 2009; Степанова, 2012а, 2012б].

Использование дидактических процедур позволяет студентам обнаруживать реализованный и нереализованный профессиональный потенциал, осознавать мотивы и ценностные ориентации своей профессиональной подготовки, пополнять перечень профессиональных задач педагога, к решению которых они подготовлены, определять образовательные и профессиональные дефициты, раскрывать их профессионально значимые качества. При этом процесс профессиональной подготовки приобретает личностную значимость для студентов, что позволяет активизировать их учебно-профессиональную деятельность, обеспечивает их участие в корректуре данного процесса.

Опыт реализации педагогической системы, ориентированной на опережение профессиональной подготовки педагога в вузе, в Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева, в институте педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета позволяет охарактеризовать ресурсы, которые делают описанный выше проектный замысел реалистичным.

Наиболее значимым ресурсом выступает совместная коллективная деятельность «реализаторов» проекта, создание учебно-научно-педагогического сообщества, в котором постоянно порождаются, обсуждаются и корректируются идеи, цели, планы осуществления проекта, согласуются и уточняются программы учебных дисциплин и практик.

Другим значимым ресурсом для осуществления проекта являются готовность преподавателей к организации информационной деятельности студентов средствами сетевой коммуникации, к использованию ресурсов единого информационного образовательного пространства, непрерывное развитие и обогащение информационной образовательной среды.

Готовность преподавателей к организации процесса подготовки, органично сочетающего ее теоретические и практические этапы, также выступает важным ресурсом реализации проектного замысла. Педагогической практике при этом придается непрерывный характер за счет распределения во времени отдельных взаимосвязанных этапов, установления связей с теоретическим обучением на основе реализации процедур целеполагания, информационно-познавательного структурирования и осмысления опыта учебно-профессиональной деятельности, создания ситуаций порождения смыслов учебно-профессиональной деятельности, что способствует объединению предметной, психолого-педагогической, методической, методологической подготовки педагога. Теоретические этапы подготовки выстраиваются на основе разработки серии учебно-профессиональных задач с постоянно возрастающей сложностью с учетом реальных условий образовательной практики, ориентируются на повышение уровня теоретической и практической готовности как в процессе их решения, так и при постановке собственных задач.

Ресурсом, придающим гибкость и эмоциональную насыщенность процессу подготовки педагога, выступает готовность преподавателей, педагогов-практиков становиться участниками группы наравне со студентами, превращая ее в самообучающуюся группу. Такая общность зарекомендовала себя при поиске новых, оригинальных способов решения сквозных и комплексных учебно-профессиональных задач междисциплинарного характера. Она требует использования феноменологических методов, чтобы выходить на рефлексивный уровень и обнаруживать проявления профессионального потенциала студентов.

Осуществление процесса подготовки предполагает поиск и порождение педагогических ситуаций, обеспечивающих порождение смыслов учебно-профессиональной деятельности, проявление

ние профессионально значимых качеств, обнаружение внутренних ресурсов студентов. Для этого разрабатывается комплекс педагогических средств, обеспечивающих личностно развивающее взаимодействие субъект-субъектного характера как при групповой, так и при индивидуальной работе: учебные и учебно-методические пособия ориентируются на решение учебно-профессиональных задач, постановку собственных задач учебно-профессиональной деятельности; технологические карты позволяют теоретически осмысливать процесс и результаты учебно-профессиональной деятельности в динамике, осуществлять генеративное оценивание; ситуации интерактивного взаимодействия, цифровые образовательные ресурсы обеспечивают диалогическое общение преподавателей и студентов, способствуют переживанию успеха, основываясь на использовании таких механизмов обратной связи, как дискуссии, игровые методы обучения, кейс-метод, элементы тренингов, проектирование. Такой комплекс выступает необходимым ресурсом реализации проектного замысла.

Экспериментальная работа по реализации педагогической системы, ориентированной на опережение профессиональной подготовки педагога, показала, что около 75 % студентов выходят на продуктивный и творческий уровень готовности к педагогической деятельности, 65–70 % студентов выходят на продуктивный и творческий уровень готовности к исследовательской и проективной деятельности. В ходе эксперимента отмечается повышение степени направленности студентов на педагогическую деятельность. Среди ее наиболее значимых ценностей студенты определяют возможность саморазвития (27 %), наличие перспективы (22 %), уровень заработной платы (16 %), гарантию работы (13 %), пользу обществу (13 %). 83 % выпускников видят то место профессиональной деятельности в сфере образования, которое для них привлекательно и на которое они могли бы претендовать, исходя из оценки своего профессионального потенциала. В ходе эксперимента выявлено изменение готовности студентов к самообразовательной деятельности – 48 и 47 % студентов выходят на средний и высокий уровни. Отмечено изменение типа субъектности от репродуктивного к неустойчиво-конструктивному и от него к креативно-ценностному. Вместе с тем повышается активность участия студентов во вне-

учебной деятельности (до 65 %), в различных профессиональных конкурсах, конференциях, олимпиадах (до 20–25 %).

Полученные данные характеризуются воспроизводимостью и позволяют утверждать, что 96–98 % выпускников достигают нормативного уровня результата подготовки, 65–70 % выпускников выходят на продуктивный уровень результата. Это свидетельствует о том, что подготовка приобрела опережающий характер. У выпускников проявляются осознанность своей профессиональной мотивации, готовность к решению профессиональных задач в изменяющихся условиях, осмысленность профессиональных намерений и совершаемого выбора сферы профессиональной деятельности. Тем самым создаются весомые основания для активного включения выпускников в решение задач преобразования образовательной практики при переходе на федеральные государственные образовательные стандарты общего образования в случае предоставления государством обязательств осуществления профессиональной педагогической деятельности, декларируемых законом «Об образовании Российской Федерации». Для вузов ориентация на опережение профессиональной подготовки педагога становится основанием обеспечения показателей эффективности их деятельности, доказательством реализации практико-ориентированного образования, подготовленности выпускников, востребованных образовательной практикой.

Библиографический список

1. Бондаревская Е.В. Методологические проблемы становления педагогического образования университетского типа // Педагогика. 2010. № 9. С. 73–84.
2. Степанова И.Ю. Проблема подготовки педагога к целеполаганию в профессиональной деятельности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012а. № 1(19). С. 145–150.
3. Степанова И.Ю., Адольф В.А. Профессиональная подготовка учителя в условиях постиндустриального общества: монография. Красноярск, 2009. 520 с.
4. Степанова И.Ю. Становление профессионального потенциала педагога в процессе подготовки: монография. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2012б. 450 с.

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СОЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СЕТЕВОЙ ДИСКУРС

PRACTICALLY ORIENTED VOCATIONAL SOCIAL EDUCATION: NETWORK DISCOURSE

Т.В. Фуряева, Е.А. Фуряев

T.V. Furyaeva, E.A. Furyaev

Образовательная вовлеченность, опыт студентов, открытое образование, практическое обучение, сетевая модель профессионального социального образования.

В статье раскрывается суть открытого профессионального образования, показаны конкретные изменения в содержании и организации практико-ориентированного обучения в контексте сетевой методологии на примере подготовки кадров для социальной сферы.

Educational involvement, student experience, open education, practical training, network model of vocational social education.

The article reveals the essence of open vocational education, shows the specific changes in the content and organization of practically oriented training in the context of network methodology through the example of the training of students for the social sector.

В настоящее время происходит кардинально новый поворот в институциональном развитии высшей школы. Налицо процесс превращения ее в профессиональную предпринимательскую организацию, которая должна сама заботиться о привлечении ресурсов, необходимых для научных исследований и образовательного процесса. Теория человеческого капитала заставляет переосмыслить «человеческое измерение» в системе профессионального образования, которое представляет собой форму инвестиций в человеческий капитал и эффективность которого измеряется по характеру соответствия образовательных результатов потребностям социально-экономической жизни, заказу государства, общества и бизнеса [Блинов, Артамонова, 2011].

Наряду с усилением практико-ориентированного характера профессионального образования происходит его переориентация на междисциплинарность и полипрофессиональность. Основным образовательным результатом, продуктом профессионального образования выступает набор не только профессиональных, но и трансфессиональных компетенций, которые позволяют выпускнику быть субъектом общественных изменений, создавать «межпрофессиональные сети», «виртуальные корпорации». Как показывают современные исследования в педагогике высшей школы за рубежом, глав-

ной темой эмпирических разработок, связанных с проблемой качества высшего образования, является образовательный опыт студентов или их образовательная вовлеченность (learning experience) [McMahon, Portelli, 2004]. И здесь важны не столько изменения в образовательных программах, методах обучения, сколько речь идет о создании пространства жизненной перспективы и развития субъектной позиции у студентов [Фруммин, Добрякова, 2012].

Современная высшая школа не может в одиночку решать задачу качественной подготовки профессиональных кадров. Опираясь на современные исследования в области менеджмента организаций, в частности, теорию заинтересованных сторон Э. Фримена и разработанных на ее основе моделей – идентификации значимости заинтересованных сторон, балансовой модели ресурсного обмена вуза и профессионального мира, сетевого подхода в организации образовательной деятельности, педагогика высшей школы пытается переосмыслить задачу институционального развития [Freeman, 1984].

Необходима серьезная работа по артикулированию запроса, ожиданий работодателя, который представлен разными структурами. Понятие работодателя как образовательного заказчика сейчас только формируется. В качестве субъекта профессионального образования или его заинтересованной стороны он понимается как «всякий социальный

институт, выступающий социальным партнером, инвестором и благополучателем системы образования и осуществляющий наем ее выпускников» [Блинов, Артамонова, 2011, с. 298]. При этом следует отметить факт значительной динамики в ожиданиях работодателя, которые фиксированы не только на уровне и качестве приобретаемых в вузе профессиональных компетенций как специалиста, но и на личностной позиции, на характере вовлеченности выпускника в деятельность, его мотивации и готовности работать в команде, нести личную и групповую, корпоративную ответственность за качество социальных услуг. По сути, речь идет о профессиональной подготовке сотрудника определенной сферы в процессе вузовского образования, то есть о трансфессиональной подготовке.

Новые акценты и новые задачи делают актуальной проблему качества профессиональной деятельности самих практических работников, их трудовой мотивации, желания включаться в инновативные поиски и пробы. Реальная профессиональная практика образовательных, социальных, культурных учреждений нуждается в разработке профессионального стандарта, системы классификаций новых профессий. Введение образовательных стандартов третьего поколения, нацеленных на развитие профессиональных и личностных компетенций, пока не базируется на профессиональных стандартах, которые отсутствуют, что осложняет сам процесс профессиональной подготовки.

Специальные исследования проблемы студенческой вовлеченности (Е.А. Петрова, А.А. Нестерова и др.) как особой социально-психологической характеристики личности выявляют семь структурных компонентов, отражающих ее сущность: динамический (характер общей активности или пассивности, инициативности), мотивационный (спектр разных интересов, установок, отношений), ценностный (характер ценностных ориентаций, когнитивный (совокупность знаний), эмоциональный (особенности социально-личностного самочувствия), регулятивный (способность брать ответственность за свои действия) и поведенческий (реализация социальных технологий в профессиональной деятельности) [Петрова, Нестерова]. Становление вовлеченности происходит в условиях открытого образовательного пространства в профессиональный мир, где у студентов есть возможности самоопределения и само-

реализации. Принцип открытости заключается прежде всего в интеграции образовательных программ с реальным производством, в организации обучения одновременно в вузе и в партнерской организации (кампании), в уменьшении количества «герметичных» учебных заведений, в росте количества преподавателей совместителей-практиков из разных сфер, в усилении прикладного характера исследовательской деятельности в вузе. Понятие образовательного пространства необходимо дополнять характеристиками времени, событийности и индивидуального пути движения студента в нем.

Открытое образование представляет из себя, по меткому определению Г.П. Щедровицкого, «принципиально многофокусную практику, которая не сводится к частным трактовкам» [Щедровицкий, 2000]. В основе открытого образования лежат категории возможности, смысловой свободы, самоопределения, а не постулаты долженствования и выполнения заданных стандартов. Главным в содержании открытого профессионального образования выступает актуальное самоопределение студента, которое происходит в пространстве сосуществования разных участников, разного характера и степени вовлеченности в совместную профессионально-образовательную деятельность. Подлинная открытость высшей профессиональной школы реализуется только в условиях инновационного процесса в партнерстве с работодателем.

Изменения в образовательном процессе, ориентированные на полное включение студента в учебную деятельность, на преодоление отчуждения субъекта образовательной практики от самой практики и превращения ее в смысловое пространство, означают: вовлечение всех участников в диалоговые отношения; конструирование особых пространств совместной деятельности и их взаимодополнительность в рамках смыслообразующей проектной деятельности.

Для вузовской практики открытого профессионального образования принципиально важным является специальная организация совместного пространства деятельности трех участников – студентов, преподавателей и практиков-исследователей. Эта организация возможна только через конструирование разных смысловых контекстов в пределах определенного предметно-тематического содержания, событийно переживаемое всеми. Только

в совместном выстраивании новой профессиональной реальности может быть порождающий эффект от взаимодействия, который проявляется в возникновении новых смыслов в преподавательской, образовательной и практической деятельности.

Магистральным путем в приближении студента к реальной профессиональной деятельности является кардинальная перестройка содержания и характера практического обучения, удельный вес которого значительно снизился в рамках третьего поколения образовательных стандартов ВПО. При этом надо иметь в виду, что не только попадание человека в целостный контекст инновационной организации профессиональной практики, но и его активное участие в изменении позволит всем участникам образовательного процесса оформить свое личное отношение и изменить самосознание. Изменение возможно при участии полипрофессиональной команды вузовских преподавателей и мастеров-профессионалов, работающих непосредственно в учреждениях.

Преодоление институционального контекста в открытом профессиональном образовании означает, что профессиональная среда выступает в качестве «скрытой учебной программы» (hidden curriculum). В качестве базовых идей концепции практико-ориентированного профессионального социального образования выступают: открытость инноваций, профессионально-образовательное креативное сообщество акторов, событийность, ситуации самоопределения, ресурсная доступность, коммуникативное сетевое пространство, модульная организация образовательного процесса, тьюторское сопровождение, профессионально-образовательные проекты. Главная идея состоит в создании общего поля ресурсных возможностей, взаимодействия, профессиональных и личностных проб.

Как известно, существуют три образовательных модели в высшей профессиональной школе: конвейерная, проектная и сетевая [Смирнов, 2010]. Наиболее распространенной моделью российского высшего профессионального образования является конвейерная модель, которая ориентирована на последовательную передачу культурного опыта от преподавателя к студенту в определенных стандартизированных рамках. Проектно-ориентированное образование предполагает расширение образовательного пространства за счет включения

в него мест профессиональной деятельности через проектно-программный механизм в учебно-исследовательском образовательном процессе вуза. Базовым принципом сетевого образовательного пространства является коммуникация. Студент выступает здесь как субъект, как предприниматель своего образования, который постепенно включается в разные смысловые виды активности, позволяющие ему самоопределиваться в жизни и в профессии. Целевые задачи сетевой модели ориентированы на мобильность, гибкость, неопределенность и социальную активность будущего трансфессионала. Компонентами сетевой модели являются: информационная сеть, проектно-программное модульное содержание, профессиональное инновативное сообщество, доступный всем участникам ресурсный блок.

Центральное звено сетевой модели профессиональной подготовки, на которой базируется идея перестройки содержания и организации практического обучения, рассматривается нами как единый учебно-профессиональный цикл, включающий обучение на профессионально ориентированных дисциплинах аудиторного плана, систему разного типа образовательных практик и стажировку в течение предпоследнего семестра (седьмого для бакалавриата).

Остановимся на краткой характеристике трех составных компонентов так понимаемого нами практико-ориентированного обучения.

Перестройка содержания в вышеуказанных формах практико-ориентированного обучения предполагает структурирование знания по следующим направлениям: его актуализации (разного типа воспроизведения), идеализации (моделирования) и трансформации (возможности изменения, преобразования). В основе такого переструктурирования лежит представление о многоуровневости профессионально-педагогической деятельности, которая предполагает разные уровни своего осуществления: декриптивно-феноменологический (описание и анализ профессиональной реальности), технологический (знание и реализация педагогических технологий) и преобразующий (разработка и реализация инновационных проектов по преобразованию реальности). Изменения в знаниевом компоненте практического обучения сводятся к его насыщению практическим, «живым», «персонализированным» знанием, которое отвечает таким специфическим в сравнении с теоретическим знанием характе-

ристикам, как контекстуальность, смысловая наполненность, личностная и профессиональная значимость, нерасчлененность, проблемность.

Способ развертывания, предъявления содержания имеет, наряду с характером отбора и структурирования знания, также большое значение. Знание должно быть отформатировано в виде банка кейсов, содержащих проблемно-ориентированные ситуации, контекстуальные задачи, описания педагогических случаев, семейных биографий, жизненных событий и др. Кейс, по сути, представляет собой описание конкретной жизни, которая реально существует в той или иной практике и которая содержит в себе некоторую проблему, требующую разрешения. Такое, вплетенное в реальную жизнь знание представляет собой дидактический инструмент внесения действительности в искусственно препарированное содержание, ограниченное и заданное образовательным стандартом. Решение такого типа дидактической задачи дает возможность для студента увидеть смысловые вопросы в обучении, через диалог с контекстом понять и проникнуть в суть жизненной ситуации, найти педагогически обоснованные пути решения.

Изменения в содержании разных видов образовательных практик (учебных и производственных) увязываются с событиями, происходящими в учреждениях вне вуза. Совместное проживание и участие в событиях позволяют будущему специалисту выстроить реальные межличностные и деловые отношения, осознать себя в качестве субъекта конкретных действий. Важным в организации образовательных практик становится изменение заданий. На первом курсе в рамках учебной практики задания в большей степени направлены на анализ, наблюдение, феноменологическое описание профессиональной реальности. На следующем этапе (учебная и первая производственная практика) студенты ориентируются на выдвижение каких-либо своих идей, версий, гипотез, позволяющих оптимизировать педагогическую работу. Задания для практикантов третьего курса в основном предполагают изменение, трансформацию характера деятельности в образовательных, социальных, культурных учреждениях и представляют собой совместную разработку и реализацию инновативных проектов.

Контекстно-смысловое обогащение содержания практического обучения будущих специали-

стов происходит за счет изменения содержания научно-исследовательской работы, сама проблематика которой выводится из потребностей и запросов учреждений, что позволяет студентам осознать значимость своего исследования для решения конкретной практической проблемы.

Следует остановиться на переструктурировании содержания практического обучения в период семестровой стажировки студентов (интернатуры) в учреждениях. Главная идея здесь заключается в межпредметной модульной структуре содержания. Выделяют четыре задачно-ориентированных модуля и перераспределяют часы в рамках имеющегося учебного плана на седьмой семестр. Так, например, для профиля бакалавриата «Социальная работа» в рамках федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения предусмотрены в седьмом семестре восемь учебных дисциплин, таких как «Социальная квалиметрия, оценка качества и стандартизация социальных услуг» (4 кредита); «Управление в социальной работе» (5 кредитов); «Технология социокультурной реабилитации» (3 кредита); «Содержание и методика психосоциальной работы» (3 кредита); «Консультирование в социальной работе» (3 кредита); «Комплексная реабилитация людей с инвалидностью» (4 кредита); «Арттехнологии в социальной работе» (3 кредита); «Общественные инициативы в социальной сфере» (3 кредита). Все содержание вышеперечисленных дисциплин распределяют по четырем модулям. Первый модуль связан с мониторингом в социальной сфере. Вторым модулем раскрывает управленческие аспекты профессиональной социальной деятельности. В рамках третьего модуля студенты усваивают технологии сопровождения семей с инвалидами. Задачей четвертого модуля является овладение психосоциальными и социокультурными технологиями. Для каждого модуля составляется свое расписание в пространстве соответствующих учреждений социального обслуживания, имеющих статус научно-внедренческой площадки кафедры, фиксируются ответственность, график исполнения модульных кредитов.

В целом, организация обучения на этапе интернатуры (стажировки) строится в такой последовательности: проведение мониторинга с целью выявления и совместного артикулирования актуальной проблемы учреждения, выявление требований

и ожиданий работодателя по отношению к характеру и уровню профессиональных (рыночно ориентированных и личностных) компетенций студентов; определение конкретной задачи и места практических модулей; выявление критериев оценивания профессиональных компетенций по каждому модулю; создание модели практического обучения в период стажировки по модульному принципу с отказом от принципа предметоцентризма; разработка учебно-методического и кадрового сопровождения каждого модуля; разработка плана поэтапного оценивания характера и уровня освоения модулей; разработка плана реализации модульного построения образовательного процесса с использованием рефлексивного анализа.

В качестве базовых принципов организации стажировки (интернатуры) выступают: открытость, полисубъектность, диалогичность, событийность, проектность. Основной единицей структурирования содержания обучения в интернатуре является образовательная задача, организующая одновременно пробное практическое действие субъекта обучения в профессиональной деятельности и рефлексивное действие в отношении условий осуществления этой деятельности. Образовательные задачи должны быть гармонично и последовательно включены в весь процесс вузовского обучения. В рамках модулей речь идет о включении студентов в события реальных учреждений. Событие как основа проектной формы организации практического обучения обеспечивает активное участие студентов в решении ряда сложных профессионально-личностных задач, таких как принятие на себя трудностей воплощения замысла, подготовка инициативного действия, организация ситуации группового и индивидуального самоанализа.

Итак, сетевой дискурс в понимании сущности развития профессионального образования артикулирует проблему создания открытого коммуникативного профессионально-образовательного пространства. В нем студент выступает как субъект, как предприниматель своего образования, постепенно включаясь в разные смысловые виды активности, позволяющие ему самоопределиваться в жизни и в профессии. В качестве базовых компонентов сетевой модели выступают: общее информационное пространство, проектно-программное модульное содержание, совместная проектная деятельность,

профессиональное инновативное сообщество, общий ресурсный блок.

Библиографический список

1. Адамский А. URL: <http://www.1september.ru/ru/upr/2002/04/2.htm>
2. Анисимова С.П., Демкин В.П., Майер Г.В., Можалева Г.В. Сетевое взаимодействие вузов в единой образовательной информационной среде (Опыт Томского государственного университета) // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Информатизация образования. 2005. № 1(2). С. 78–86.
3. Блинов В.И., Артамонова М. Чего ждут в России от профессионального образования // Вопросы образования. 2011. № 1. С. 291–306.
4. Общество сетевых структур: монография / под общ. ред. М.В. Ромма, И.А. Вальдмана. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2011. 327 с.
5. Петрова Е.А., Нестерова А.А. К вопросу о социально-психологической природе вовлечения молодого человека в жизнь общества // Вовлечение молодежи в жизнь общества. Презентация гипотезы российского научного исследования: кол. монография. М.: РГСУ. Т. 1. С. 62–78.
6. Смирнов С.А. Чертов мост. Введение в антропологию перехода. Новосибирск, 2010. 492 с.
7. Фруммин И.Д., Добрякова М.С. Что заставляет меняться российские вузы: договор о невовлеченности // Вопросы образования. 2012. № 4. С. 159–191.
8. Фуряева Т.В. Открытое профессиональное социальное образование: контекстно-смысловая стратегия развития // Идеи и идеалы. 2012. № 1(11). С. 93–100.
9. Щедровицкий П.Г. Управление развитием: изменение сферы производства, обращения и использования знания // Открытое образование и региональное развитие: проблемы современного знания: сб. науч. тр. по материалам V Всероссийской научной тьюторской конференции. Томск, 2000. С. 18–19.
10. Freeman R.E. Strategic management: A stakeholder approach. Boston: Pitman, 1984.
11. McMahan B., Portelli J. Engagement for what? Beyond popular discourses of student engagement // Leadership and Policy in Schools. 2004. Vol. 3, № 1. P. 59–76.

СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЕ ФАКТОРЫ ИНТЕГРАЦИИ КУРСОВ АЛГЕБРЫ И ИНФОРМАТИКИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

BACKBONE FACTORS OF ALGEBRA AND INFORMATICS INTEGRATION IN SECONDARY SCHOOL

П.П. Дьячук

P.P. Dyachuk

Системообразующие факторы, интеграция, семиотические системы, алгебра, информатика, функционально-графическая и алгоритмическая линии, продуктивное обучение.

Выделяются внешние и внутренние системообразующие факторы интеграции школьных курсов алгебры и информатики. Выдвигается идея создания семиотического разнообразия учебных текстов посредством этой интеграции, и приводится ее обоснование. Показывается возможность обеспечения продуктивного характера обучения математике и информатике посредством использования предложенного семиотического разнообразия учебных текстов.

Backbone factors, integration, semiotic systems, algebra, informatics, functional-graphic and algorithmic lines, productive learning.

We identified external and internal backbone factors of integration of algebra and informatics school. We put forward the idea of creating of semiotic diversity of texts by means of this integration and provide its justification. We also show the ability to provide a productive nature of training mathematics and informatics through the use of the proposed semiotic diversity of educational texts.

Одна из важных проблем в интеграции – выяснение сущности тех системообразующих факторов, которые объединяют множество в одну систему. Действительно, важно понимать что образует, позволяет существовать, функционировать, развиваться системе, как она сохраняет свою целостность, структуру, форму, ту особенность, которая дает возможность отличить одну систему от другой. Системообразующие факторы, определяющие интегрированную среду «алгебра + информатика», можно разделить на внешние и внутренние [Данилюк, 2000].

Внешние системообразующие факторы включают в себя: фактор времени; фактор компетентностно-ориентированного обучения; фактор семиотической неоднородности.

Системообразующий фактор времени. Одним из важных внешних системообразующих факторов является время, точнее, не протяженная его часть, а часть, называемая «будущее». Будущее может выступать как цель объединения. Понятие «ради будущего» применимо к процессам созда-

ния любых систем. В основе сохранения систем лежит понятие «будущего», которое влияет на развитие систем еще и тем, что его зачатки существовали в прошлом.

Информатика и математика – две родственные науки. Интеграционный процесс происходит обычно на базе одного из предметов. Ученик уже владеет или математическим аппаратом при изучении информатики, или знаком с компьютерными технологиями при изучении математики.

В первом случае образовательный процесс построен так, что изучение тех или иных тем по математике является необходимым условием или основой для изучения информатики. Это, прежде всего, темы, связанные с понятием числа, системами счислений, операций с числами и т. д. Может быть и другая ситуация, когда на уроках информатики ученики изучают какую-нибудь компьютерную программу (например, MatCad) и потом на уроках математики используют ее. Отдельная ситуация связана с использованием специализированных обучающих программ по математике. Во-первых,

¹ Работа выполнена в рамках Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева № 2011-ПП-217, проект 06/12.

здесь не используется информатика, а во-вторых, как отмечают многие педагоги, данные «обучающие» программы не дают обучающего эффекта. С позиции сокращения учебного времени целесообразно одновременно изучать как математику, так и информационные технологии.

Системообразующий фактор компетентностно-ориентированного обучения. Основной организационной формой реализации традиционного обучения является урок (классно-урочная система) – одновременное занятие с целым классом. В компетентностно-ориентированном обучении (КОО) урок сохраняется как одна из возможных форм организации обучения, но упор делается на расширение внеурочных форм организации занятий. Формирование компетентности, а точнее, развитие компетентного, действующего возможно лишь в практических ситуациях. Соответственно, учебный план должен быть составлен таким образом, чтобы наряду с изучением теории учебный процесс предполагал бы и практические действия учащихся.

Компетентностный подход [Иванов, 1999, с. 8] способен соединить требования «школы и жизни». Образовательный процесс должен трансформироваться таким образом, чтобы в нем появились «пространства реального действия», своеобразные инициативные «ученические производства» (не обязательно производства материального).

Системообразующий фактор семиотической неоднородности. Методологические положения Ю.М. Лотмана дают нам основание говорить о возможности использования общетеоретической модели «мыслящего объекта» как основы построения образовательного процесса. В соответствии с концепцией Ю.М. Лотмана «мыслящий объект как таковой ... может: 1) хранить и передавать информацию (имеет механизмы коммуникации и памяти), обладает языком и может образовывать правильные сообщения; 2) осуществлять алгоритмизированные операции по правильному преобразованию этих сообщений; 3) образовывать новые сообщения [Лотман, 1981, с. 13–17].

С формальной точки зрения интеллектуальное поведение состоит именно в способности объекта «образовывать новые сообщения». Производство новых текстов (образов, сообщений) приводит границу между разумным и неразумным по-

ведением. Что такое новый текст и как он возникает? Исходный текст формулируется на основе определенных правил. Для того чтобы получить новый по отношению к исходному текст, мы должны изменить правила его составления. Если правила остаются теми же, то «в определенном смысле все сообщения, полученные в результате закономерных преобразований какого-либо исходного текста, могут рассматриваться как один и тот же текст» [Там же, с. 13].

Сознание учителя, учеников, учебники, программы и другие составляющие учебной деятельности представляют собой знаковые системы, в которых хранится разнообразная информация. Каждая из них обладает своеобразным языком, т. е. определенным способом кодирования информации. В процессе обучения осуществляется преобразование исходной учебной информации: она усваивается, а затем воспроизводится учеником. В знаниевых образовательных системах отклонение ученика от автоматического воспроизведения того, что написано в учебнике, или того, что сказал учитель, рассматривается как ошибка или как неполное знание. Более сложный тип обучения ориентирован на получение новых учебных текстов (сообщений, образов и т. д.). В интеллектуальных образовательных системах создаются условия для того, чтобы учащийся мог проявлять творческую самостоятельность и преобразовывать исходную информацию в некоторые новые сообщения. Из сказанного вытекает, что обязательным условием любой интеллектуальной структуры является ее внутренняя семиотическая неоднородность [Лотман, 1981, с. 13–17].

Семиотическая неоднородность принадлежит к числу фундаментальных факторов мышления и образования. Она делает возможным продуцирование новых текстов в культуре и приобретение знаний в образовании. Перекодирование информации осуществляется при ее последовательном прохождении через системы с принципиально разными языками: сначала информация записывается на одном языке, затем переводится на другой, что и приводит к появлению новых знаний.

Понятие семиотической неоднородности образования сходно с понятием его дидактической организованности. Дидактика требует, чтобы педагог совмещал разные виды учебной деятельно-

сти. Фактор семиотической неоднородности выступает необходимым условием образовательного процесса.

Разработка интегрального образовательного пространства позволяет перейти от научного двуязычия к научному многоязычию. Интегральное пространство – это особая образовательная система, в которой возможен систематический перевод учебной информации на языки разных наук и искусств. В основе образовательного пространства лежит принцип семиотической оппозиционности, который определяет общую дидактическую конструкцию всех систем развивающего обучения.

Внутренние системообразующие факторы порождаются объединяющимися в систему отдельными элементами, группами элементов, или всем множеством. Выделение внутренних системообразующих факторов является одним из главных действий в интеграционном процессе. С его помощью упорядочиваются отношения, возникает гармония в рассогласованной, противоречивой сфере. Для выбора внутреннего системообразующего фактора В.С. Безрукова предлагает пользоваться определенными критериями отбора. Она замечает, что, принимая решение сделать тот или иной компонент системообразующим, необходимо ориентироваться на такие его качества: приближенность реальных задач воспитания и обучения к интересам детей; доступность воспользоваться этим компонентом учителю и обучающимся; его способность повлиять на развитие мышления, деятельности или личности в целом [Безрукова, 1994, с. 140].

В качестве внутренних системообразующих факторов интегрированной среды «алгебра + информатика» можно предложить функционально-графическую линию и линию алгоритмов.

Функционально-графическая линия. В качестве одной из приоритетных линий курса выберем функционально-графическую линию. Гуманитарный потенциал функционально-графической линии связан с историей развития алгебры и содержанием текстовых задач: исторического, занимательного, краеведческого, экологического, валеологического, литературного характеров и т. д. Это дает возможность ставить цели воспитания и развития интереса учащегося к математике и учебной деятельности в целом. Функция – это фунда-

ментальное понятие математики, которое рассматривается практически во всех ее разделах: геометрии, дифференциальных уравнениях, теории чисел и др. Но функции применяются и во многих других науках, в том числе сравнительно новых (таких, как теория автоматов, синтез схем, теория кодирования и др.). «Основные результаты математики чаще выражаются функциями и их графиками, а не равенствами» [Никольский, 2000].

В школьном курсе математики функционально-графическая линия тесно связана с неравенствами и уравнениями, а также с другими основными линиями: с развитием понятия числа и операций над числами, с тождественными преобразованиями выражений с неизвестными и др.

Систематическое использование графических иллюстраций, графического способа решения уравнений, неравенств и их систем создает необходимую наглядную основу и позволяет использовать координатную прямую, координатную плоскость, пространство, разнообразить методы работы. В процессе изучения функций у учащихся должны формироваться навыки формальных преобразований графиков функций, прикладные навыки, связанные с использованием функций, общеприкладные навыки. В этой связи функционально-графический подход представляет немалый интерес, содействуя развитию у учеников четкости мышления и логической осмотрительности. Изучение функций и их преобразований дает большую возможность для развития математического мышления учащихся, для воспитания у них сообразительности и находчивости. Реализация функционально-графической линии в изучении математики направлена на овладение учащимися на том или ином уровне приемами решения (алгебраического или графического) уравнений и неравенств как математического аппарата решения разнообразных задач из математики.

Несмотря на то что функции и их графики являются естественной формой, в которой практика формулирует свои результаты, изучение функций в школе ограничивается лишь простейшими случаями. Само понятие функции учащиеся изучают еще в начальной школе, начиная с качественного описания функциональных зависимостей и постепенно переходя к строгому описанию функций и их преобразований. Заканчивая школу, учащие-

ся владеют понятием функции и могут преобразовывать графики функций. Понятие уравнений, неравенств и системы неравенств с двумя неизвестными в школьном курсе алгебры иллюстрируется на примерах, а решаются эти системы графическим методом.

Проблема визуализации в обучении традиционно недооценивается в методике преподавания математики. Инерция, по-видимому, действует и теперь, судя по немногочисленности публикаций и диссертаций [Дьячук 2010, с. 28], посвященных когнитивно-визуальным подходам в обучении математике. Между тем в мире эта тема активно обсуждается педагогами и психологами, постоянно выходят публикации и книги по визуальному мышлению в математике. Появление информационных технологий переводит проблему в практическую плоскость создания интерактивных динамических моделей и анимированных демонстраций. Работа с графиками существенно улучшает функциональное мышление учеников.

Алгоритмическая линия. В качестве второго внутреннего системообразующего фактора можно предложить содержательно-методическую линию алгоритмов. Определим роль и место алгоритмов в реализации интегративной функции курсов информатики и алгебры.

В рамках двух школьных предметов учащиеся изучают учебный материал, насыщенный темами и вопросами, которые в большей степени не связаны между собой. Нельзя сказать, что методы информатики не используются для решения математических задач, так же как и математика для решения задач информатики. Но в обучении это происходит эпизодически, в качестве учебных примеров применения информационных технологий при решении математических задач. Гуманитарный потенциал этой линии связан с историей развития информатики и алгебры и содержанием текстовых задач: исторического, занимательного, краеведческого, экологического, валеологического, литературного характеров и т. д., что дает возможность ставить цели воспитания и развития интереса к информатике и математике.

Алгоритмы – это фундаментальное понятие информатики и математики. Процедурные знания в математике чаще всего выражаются в виде алгоритмов [Дьячук и др., 2013, с. 18–36].

В школьном курсе алгебры и информатики алгоритмическая линия тесно связана с другими основными линиями: с развитием понятия числа и операций над числами, стожественными преобразованиями выражений с неизвестными, с функциями и др. При формулировке практических задач в терминах алгоритмов легко заметить, что последние выражают действительные соотношения в упрощенном идеализированном виде. В этом смысле алгоритмический язык стоит ближе к действительности и точнее передает практические, экспериментальные результаты. Когда речь идет о количественных соотношениях и измерениях, результаты опыта всегда имеют форму некоторого набора алгоритмических правил (алгоритма). Систематическое использование графических иллюстраций, графического способа решения уравнений, неравенств и их систем создает необходимую наглядную основу используемым алгоритмам и позволяет систематически использовать координатную прямую, координатную плоскость, пространство, разнообразить методы работы. В процессе изучения уравнений и неравенств учащиеся используют алгоритмы ветвления, используют, по сути, операторы отношений между величинами и переменными. В зависимости от сложности неравенств и их систем возникает необходимость в применении сложных условий и соответствующих операторов условия, имеющих полную и неполную форму.

В процессе изучения алгебры и информатики у учащихся должны формироваться навыки формальных алгебраических преобразований (уравнений, неравенств) и применения соответствующих алгоритмических структур, прикладные навыки, связанные с применением методов информатики, общеприкладные навыки. В этой связи теория алгоритмов и, соответственно, алгебра представляют немалый интерес, содействуя развитию у учеников четкости мышления и логической осмысленности. Изучение алгоритмических структур дает большую возможность для развития логического и математического мышления учащихся для воспитания у них сообразительности и находчивости.

Однако, несмотря на то что алгоритмы являются естественной формой, в которой практика формулирует свои результаты, изучение алгоритмов в школе ограничивается лишь простейшими слу-

чаями. Само понятие алгоритма учащиеся изучают еще в начальной школе, начиная с алгоритма сложения и постепенно переходя к более сложным алгоритмам. В старших классах, изучая информатику, учащиеся рассматривают алгоритмы отвле-ченно от содержания конкретных предметов.

Теория алгоритмов является важным компонентом в обучении не только информатике, но и математике, и поэтому целесообразно в рамках интеграционного процесса проводить эту линию в классах с углубленным изучением математики, а на уроках информатики при изучении алгоритмов реализовать интегрированные практикумы «алгебра + информатика». Дополнить материал по содержательно-методической линии изучения алгоритмов и соответствующих языков программирования, а также электронных таблиц можно в рамках темы «Алгоритмы».

Библиографический список

1. Безрукова В.С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. Екатеринбург, 1994. 152 с.
2. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. Ростов н/Д, 2000. 440 с.
3. Дьячук П.П. Диагностика индивидуальных траекторий обучения решению задач по математике // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 1. С. 28–33.
4. Дьячук П.П., Суровцев В.М., Дьячук П.П. (мл.). Индуктивное самообучение алгоритмическому процессу // Психология обучения. 2013. № 6.
5. Иванов В.Г. Использование интегративных связей // Среднее профессиональное образование. 1999. № 2. С. 8–9.
6. Лотман Ю.М. Мозг – текст – культура – искусственный интеллект // Семиотика и информатика. М., 1981. Вып. 1.
7. Никольский Е.Б. Визуализация функциональных зависимостей компьютерными средствами в курсе математики средней школы: дис. ... канд. пед. наук. Орел, 2000. 180 с.
8. Пак Н.И., Дьячук П.П., Дьячук П.П. (мл.). Компьютерное обучение алгебре в интегрированной среде «информатика + алгебра» // Современные проблемы преподавания математики и информатики: материалы междунар. науч. метод. конф., 4–7 мая 2004. Тула, 2004. Ч. II. С. 69–74.

КОМПЬЮТЕРНОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ КАК МЕТОД НЕПРЕРЫВНОГО КОНТРОЛЯ, ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ ЗНАНИЙ ПО ФИЗИКЕ

COMPUTER TESTING AS METHOD OF CONTINUOUS CONTROL, DIAGNOSTICS AND CORRECTION OF KNOWLEDGE ON PHYSICS

Л.В. Вопилова, О.Ю. Маркова

L.V. Vopilova, O.Yu. Markova

Тестирование, компьютер, инженерное образование, студент, объективная оценка, контроль, диагностика, коррекция, управленческие решения.

В статье рассматриваются возможности применения компьютерного тестирования в оболочке адаптивного тестирования (АСТ) для входного, текущего и итогового контроля знаний студентов по физике. Результаты тестирования используются для диагностики степени усвоения студентом учебного материала, а также для коррекции содержания, сложности, объема учебной дисциплины.

Testing, computer, engineering education, student, objective assessment, control, diagnostics, correction, administrative decisions.

The article describes the possibilities of the application of computer testing in adaptive testing cover (ATC) for entrance, current and total control of knowledge of students on physics. The results of the testing are used for the diagnostics of the extent of assimilation of the training material by the student, and also for the correction of the contents, complexity and volume of the subject.

Необходимость повышения качества инженерного образования в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, представленными в формате компетенций, актуализируют проблемы, связанные с формированием профессиональных (ПК) и общекультурных компетенций (ОК) студентов. В формировании и развитии целого ряда ОК и ПК важную роль играет изучение естественных наук, в частности физики. Наличие целостного представления о картине мира, ее научных основах, способность использовать основные законы естественнонаучных дисциплин в профессиональной деятельности, владение технологией научных исследований невозможно без понимания основных физических законов, умения решать задачи и делать выводы из лабораторных физических экспериментов, то есть современный молодой специалист должен обладать многовариативным гибким мышлением и сформированным научным мировоззрением для успешной адаптации в современном мире. Также физические знания являются фундаментом для освоения многих специальных дисциплин, входящих в профессиональный цикл.

Для того чтобы студент свободно оперировал основными физическими законами и понятиями и умел применять их для решения практических задач, необходима организация контроля, диагностики

и коррекции за усвоением интегрированного учебного знания. Это должно происходить на всех этапах обучения физике в вузе.

В общеобразовательной школе физику изучают в течение 5 лет. Но в качестве выпускного экзамена по физике выбирается редко. Такое положение дел объясняется, на наш взгляд, несколькими причинами. Во-первых, в настоящее время у школьников снижен интерес к изучению естественных наук из-за отсутствия потребности освоения знаний и умений в данной области в контексте выбора профессии. Во-вторых, объем учебного материала, знание которого требуется при сдаче Единого государственного экзамена (ЕГЭ), достаточно велик. Это около 10 разделов, содержащих большое (порядка 100) количество формул и формулировок физических понятий, законов, явлений, что снижает у школьников уровень усвоения и понимания сущности физических явлений. В-третьих, в частях В и С единого государственного экзамена по физике требуется умение решать как стандартные так и нестандартные задачи, что предполагает умение школьника быстро выстроить логическую цепочку рассуждений, найти нужный алгоритм решения, применить соответствующие физические формулы и законы, правильно указать единицы измерения определяемой величины. Это требует не только владения материалом, но и глубоко-

го понимания физических законов, что возможно только при больших временных затратах на изучение курса физики.

С 2009 г. в качестве вступительных испытаний зачисляются результаты ЕГЭ. Для поступления на некоторые направления подготовки в ФГБОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет» (СибГТУ) профильным является ЕГЭ по физике. Однако абитуриентам дается право выбора альтернативного экзамена, чем многие из них и пользуются. Анализируя результаты приемной кампании в университет за последние 4 года, можно наблюдать (рис. 1) устойчивое сокращение числа студентов СибГТУ, предоставивших результаты ЕГЭ по физике для прохождения конкурса. Анализ балльной структуры сертификатов ЕГЭ по физике абитуриентов СибГТУ 2009–2012 гг. показывает (рис. 2), что качество предъявляемых сертификатов резко упало в 2012 г. Если в 2009–2011 гг. с результатом до 50 баллов количество сертификатов составляло 73–78 %, то в 2012 г. – 92 %. У многих абитуриентов отсутствует системность физических знаний и, как следствие, оказываются не сформированными устойчивые знания в данной научной области.

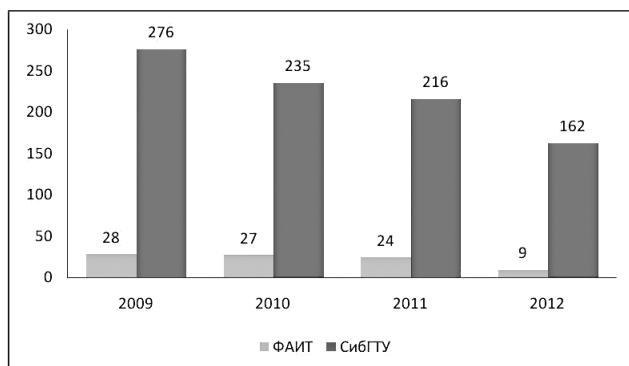


Рис. 1. Количество студентов 1 курса, предоставивших результаты ЕГЭ по физике (ФАИТ – факультет автоматизации и информационных технологий)

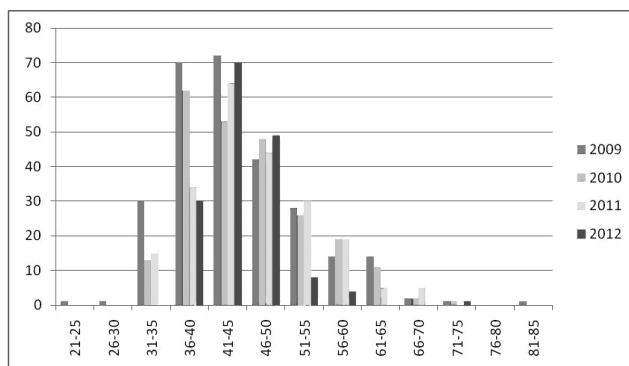


Рис. 2. Распределение числа сертификатов ЕГЭ по физике по баллам

Для оценки реальных знаний первокурсников по основной общеобразовательной программе и дальнейшей коррекции знаний необходимо проводить входной контроль. Этот контроль должен быть оперативным, объективным, охватить большое число студентов и не отнимать слишком много времени. По нашему мнению, этим требованиям наиболее соответствует входной контроль в форме компьютерного тестирования. Кроме того, входной контроль в определенной мере должен соответствовать сложившемуся школьному стереотипу контрольных мероприятий.

На кафедре физики СибГТУ в программной оболочке адаптивного тестирования (АСТ) был создан банк тестовых заданий по основной общеобразовательной программе «Физика». Банк включает более 400 тестовых заданий различной формы. Дидактической основой банка тестовых заданий стал стандарт среднего (полного) общего образования по физике. Все содержание дисциплины разделено на 6 дидактических единиц (ДЕ), в рамках каждой ДЕ выделены отдельные темы.

Входной контроль позволяет реально оценить у студентов уровень знаний по физике [Вопилова, Юшкова, 2009, с. 249]. В каждой теме сформировано два блока заданий, названные «качественные» и «расчетные». Задания первого типа («качественные») направлены на проверку знаний основных определений, физического смысла величин, их размерностей, основных физических законов и пределов их применимости. Задания второго типа («расчетные») представляют собой несложные задачи алгоритмического типа [Далингер, Пустовит, 2012, с. 54]. Программная оболочка АСТ позволяет представить результаты тестирования в разнообразных формах. Это дает возможность провести содержательный анализ качества школьной подготовки студентов, выявить наиболее трудные темы и разделы, освоенные на недостаточном уровне, принять управленческие решения [Вопилова, Маркова, Юшкова, 2009, с. 34].

Решение проблемы слабой подготовки по физике у отдельных студентов мы видим в организации дополнительного образования по ООП «Физика», основными задачами которого являются ликвидация пробелов в знаниях студентов по школьному курсу физики и укрепление фундаментальной составляющей технического образования. С нашей точки зрения, входной контроль положит начало эффективно-му обеспечению обратной связи в учебном процессе с целью коррекции уровня подачи учебного материала, стимулируя как познавательную активность сту-

дентов, так и совершенствование методики преподавания дисциплины.

Следующим этапом контроля знаний является текущий контроль по мере окончания изучения отдельных разделов физики. Преподавателями кафедры физики СибГТУ создан банк тестовых заданий в программной оболочке АСТ, охватывающий весь курс физики. Каждое задание имеет свой коэффициент сложности. Количество заданий по всем разделам курса настолько велико, что каждому тестируемому студенту выпадает оригинальный набор заданий. Результат тестирования выдается оперативно в виде протокола ответов по каждому студенту, что позволяет быстро и объективно оценить уровень освоения им учебного материала и при необходимости корректировать, ликвидируя пробелы в знаниях на индивидуальных консультациях для отдельных обучающихся. Кроме того, результаты текущего тестирования учитываются при сдаче итогового экзамена по физике, что повышает мотивацию студентов к обучению в течение семестра.

Оценку сложности отдельных тестовых заданий можно проводить несколькими способами. В работе [Саяпин, Сафонов, 2012, с. 139] предлагается интересная методика оценки сложности тестов методами имитационного моделирования. В оболочке АСТ оценка трудности предлагаемого тестового задания определяется разработчиком, а изменение оценки трудности задания производится в зависимости от дисперсионных показателей результатов тестирования на большом количестве тестируемых. Это позволяет объективнее оценить уровень сложности тестовых заданий для конкретной группы студентов.

В [Дьячук (мл.), Дьячук, 2010] рассматривается практика работы студентов с тестами с обратной связью. Такая форма тестовых заданий позволяет студенту не только контролировать степень усвоения учебного материала, но и самостоятельно повышать свой образовательный уровень. Возможность применять такие программы с обратной связью, по нашему мнению, позволяет повысить качество самостоятельной работы студентов [Кудрявцева, Маркова, 2012, с. 121].

Итоговый контроль является завершающим этапом и проводится в сочетании компьютерного тестирования с устной беседой студента с преподавателем. На компьютерное тестирование выносятся те темы курса физики, которые читались преподавателем в течение семестра на лекциях, обсуждались в ходе теоретического зачета отдельных лабораторных работ и решения задач. Темы, изучавшиеся студентами са-

мостоятельно, обсуждаются в непосредственной беседе с преподавателем, тем самым преподаватель оценивает результат самостоятельной работы студентов над теоретическим материалом. При успешной сдаче студентом всех разделов физики, включенных в текущий контроль, преподаватель с согласия студента может зачесть текущую оценку в качестве итоговой.

Отдельный анализ всех этапов тестирования нами проведен по результатам тестирования студентов на I и II курсах факультета автоматизации и информационных технологий. Оказалось, что студенты, сдавшие ЕГЭ на 65 и более баллов, успешно прошли как входное, так и текущее тестирование и при итоговом контроле получили оценки «хорошо» и «отлично». Студенты, сдавшие ЕГЭ по физике на 30–50 баллов, по средней успеваемости не отличались от студентов, сдававших ЕГЭ по информатике.

Библиографический список

1. Вопилова Л.В., Маркова О.Ю., Юшкова Е.Ю. Опыт проверки остаточных знаний первокурсников по основной общеобразовательной программе «Физика» // Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Тестирование в сфере образования: проблемы и перспективы развития». 19–20 мая 2009 г., Красноярск: СибГТУ, 2009. С. 33–35.
2. Вопилова Л.В., Юшкова Е.Ю. Проектирование системы контролируемых мероприятий по курсу общей физики // Вузовская педагогика. Управление образовательным процессом в современном медицинском вузе. Красноярск: типография КрасГМУ, 2009. 409 с.
3. Далингер В.А., Пустовит Е.А. Роль и место задач в формировании учебно-исследовательской компетентности учащихся школы // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 2. С. 51–55.
4. Дьячук П.П. (мл.), Дьячук И.П. Диагностика обучаемости деятельности по решению задач // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 1. С. 28–33.
5. Кудрявцева О.А., Маркова О.Ю. Проблемы организации самостоятельной работы студентов СибГТУ по физике // Материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Тестирование в сфере образования: проблемы и перспективы развития». 19–20 апреля 2012 г. Красноярск: СибГТУ, 2012. С. 121–124.
6. Саяпин А.В., Сафонов К.В. Оценка дифференцирующей способности компьютерного теста методами имитационного моделирования // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 2. С. 138–143.

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ НЕПРЕРЫВНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИБИРСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

IMPLEMENTATION OF MODEL OF CONTINUOUS PHYSICAL EDUCATION IN SIBERIAN STATE TECHNOLOGICAL UNIVERSITY

О.А. Кудрявцева, Е.Ю. Юшкова

O.A. Kudryavtseva, E.Yu. Yushkova

Концентрический метод обучения, общекультурные и профессиональные компетенции, мотивация изучения, непрерывное физическое образование.

Описана система непрерывного физического образования с использованием концентрического способа обучения. Приведены статистические данные контроля знаний студентов на различных этапах образовательного процесса.

Concentric teaching method, general cultural and professional competences, motivation of learning, continuing physical education.

A system of continuous physical education with the use of a concentric way of teaching is described. The paper provides the statistics of the monitoring of students' knowledge at various stages of the educational process.

Повышение качества инженерного образования неразрывно связано с внедрением новых методических систем в образовании. Введение в действие Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения предопределяет необходимость развития образовательной системы вуза [Гринкруг, 2011, с. 92–97].

Подготовка молодых специалистов по направлениям химико-лесного профиля в ФГБОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет» (СибГТУ) имеет свои особенности.

К середине 90-х годов система подготовки профессиональных кадров для химико-лесного комплекса (ХЛК) оказалась практически разрушенной. Перед администрациями субъектов Российской Федерации и образовательными учреждениями региона встала задача восстановить систему подготовки кадров для ХЛК. Для решения поставленной задачи в 1995 году объединением усилий учебных заведений разных уровней была создана ассоциация «Сибирский технологический университет» (ассоциация СТУ), в которую вошли СибГТУ и 16 средних специальных учебных заведений (ссузов) Сибири и Забайкалья [Бука, 2002].

Основная цель функционирования ассоциации СТУ – повышение качества профессионального образования в соответствии с требованиями рынка труда, создание условий для решения проблем более глубокой фундаментальной, гуманитарной и профессиональной подготовки специалистов, реализация системы непрерывной многоуровневой подготовки кадров.

Коллективами СибГТУ и ссузов были согласованы учебные планы, исключено дублирование в преподавании дисциплин, что улучшило качество реализуемых профессиональных образовательных программ и привело к сокращению образовательной траектории студента в образовательном пространстве. Был научно обоснован сокращенный срок обучения, что позволило существенно экономить время и средства на подготовку инженерных кадров. В вузе появились студенты-«трехгодичники», т. е. студенты, обучающиеся по сокращенной образовательной программе подготовки. Сокращение образовательной траектории привело к сокращению числа часов по многим дисциплинам, в том числе и по физике. Поэтому одной из важнейших задач ассоциации СТУ являются создание и успешное функционирование системы непрерывной физической подготовки. В данной статье рассматри-

вается реализация такой системы при подготовке по направлениям Автоматизация технологических процессов и производств (220700.62) и Программная инженерия (231000.62).

Главной проблемой создания и функционирования эффективной системы непрерывной физической подготовки являются отсутствие мотивации в изучении физики, непонимание ее места и значения в профессиональном и личностном становлении человека. Эта недооценка наблюдается, к сожалению, не только в студенческой среде, но и среди преподавателей ссузов. Физика изучается на первом курсе и (согласно стандартам СПО) в достаточно небольшом объеме. Анализ работы ссузов показывает, что более к этой дисциплине студенты не возвращаются, при преподавании специальных дисциплин знания, полученные на первом курсе, практически не востребуются. В результате выпускники ссузов, приходящие в вуз, как правило, хорошо ориентируются в специальных дисциплинах, но имеют очень слабые знания по фундаментальным наукам. Важная задача СибГТУ и ассоциации СТУ в целом – ломка сложившихся стереотипов и усиление физической составляющей на протяжении всего процесса обучения.

В основу системы непрерывной физической подготовки положен один из вариантов концентрического способа обучения [Пак, 2004]. Он

предполагает ступенчатое, многоуровневое построение процесса обучения, неоднократное возвращение к пройденному материалу с осмыслением его на новой качественной основе, в разных ракурсах.

Каждый последующий этап концентрического способа обучения является логическим продолжением предыдущего. Реализация всех этапов позволяет не только глубоко изучить основные физические явления и фундаментальные законы, применять физические законы и физико-математические методы для решения задач теоретического, экспериментального и прикладного характера, но и помогает формированию общекультурных и профессиональных компетенций.

В таблице представлена структура такого обучения. Непрерывная физическая подготовка студентов начинается в образовательной среде ссуза (I концентр). Для студентов выпускных курсов, планирующих поступление в вузы, СибГТУ организует в ссузах дополнительное образование по основной общеобразовательной программе «Физика» (II концентр). Основными требованиями к такому дополнительному курсу являются целостность, логичность, лаконичность и системное изложение материала, позиционирование физики как основы современных наукоемких технологий с целью повышения мотивации изучения дисциплины.

Таблица

Содержание, цели и задачи этапов подготовки

Этапы концентрического метода обучения (концентры)	Содержание	Цели и задачи
I	ФГОС СПО «Физика» I курс ссуза	Освоение основ дисциплины. Знакомство с основными физическими явлениями, понятиями и законами, методологией дисциплины
II	Дополнительное образование по ООП «Физика» на выпускном курсе ссуза	Обобщение и систематизация знаний. Подготовка выпускников к вступительным экзаменам и успешному освоению вузовской программы. Позиционирование физики как основы современных технологий
III	ФГОС ВПО «Физика» I курс вуза	Освоение дисциплины в объеме, необходимом для изучения общепрофессиональных дисциплин и дисциплин направления. Формирование естественнонаучного мировоззрения, общекультурных и профессиональных компетенций
IV	Курсы «Физ. основы информационных технологий», «Физ. основы микроэлектроники»	Формирование междисциплинарных компетенций и профессиональной мобильности

Ликвидация пробелов в знаниях студентов происходит как по индивидуальным образовательным траекториям, так и в групповом формате. При индивидуальной самостоятельной работе студент ссуза имеет возможность пользоваться информационными ресурсами, созданными преподавателями СибГТУ как в электронном варианте, так и на бумажных носителях.

Периодически в ссузы направляются преподаватели университета, которые проводят групповые занятия. Эти групповые занятия и живое общение преподавателя и студентов имеют исключительное значение. Фундаментальные дисциплины, и в первую очередь физика, являются основой формирования мировоззрения личности, их изучение направлено на восприятие целостной картины мира. Студенты зачастую разбивают содержание физики на отдельные модули, не осознавая целостности науки; рассматривают отдельные разделы с точки зрения узкой утилитарной направленности. При этом системообразующее значение физики оказывается утерянным.

Весьма продуктивными и полезными как для обучаемых, так и для преподавателей оказываются занятия, проводимые совместно преподавателями СибГТУ и техникумов. Как правило, преподаватели ссузов более ориентированы на практические приложения физики, используют многочисленные примеры в области конкретных технологий. Преподаватели вуза подходят к вопросу более академично, делая акцент на целостности научных знаний, достижении качественно нового уровня культуры мышления обучаемых.

Освоение физики продолжается в вузе в объеме, необходимом как для формирования естественнонаучного мировоззрения и универсальных компетенций, так и для изучения дисциплин специальности и формирования профессиональных компетенций (III концентр).

Для системного интегрирования образования, науки и производства целесообразно ввести четвертый концентр обучения физике. Дисциплины этого концентра – «Физические основы информационных технологий» (направление 231000.62) и «Физические основы микроэлектроники» (направление 220700.62) – предполагают более глубокое изучение физических основ современных

технологий. При изучении этих дисциплин будущие специалисты еще раз вернуться к физическим идеям и методам, на которых основаны научно-технические достижения их профессиональной области, на новом уровне оценят роль и возможности физической науки в техническом прогрессе. Четвертый концентр обучения способствует формированию междисциплинарных компетенций и профессиональной мобильности будущего специалиста.

Реализация системы непрерывной физической подготовки требует систематического непрерывного контроля знаний студентов. Особенно роль непрерывного контроля возрастает при переходе на новые стандарты обучения, сопровождающиеся системными преобразованиями [Саяпин, Сафонов, 2012, с. 138–143].

В описанной системе контроль проводится в каждом концентре. Контроль уровня освоения программы СПО проводится по материалам ссуза, все остальные этапы обеспечиваются контрольно-измерительными материалами, разработанными на кафедре физики СибГТУ.

Остаточные знания по физике (I концентр) студентов выпускного курса ссуза составляют в среднем 42%. Дополнительное образование по ООП «Физика» на выпускном курсе ссуза приводит к улучшению ситуации, однако, к сожалению, уровень остаточных знаний по физике большинства выпускников ссузов остается низким.

Контроль уровня остаточных знаний (уровня освоения ООП «Физика») первокурсников в СибГТУ проводится систематически. В 2009–2012 годах контроль проводился как с использованием тестовых заданий, разработанных в СибГТУ, так и в форме решения специально подобранных задач [Вопилова, Юшкова, 2009, с. 245–250]. При оценке мы придерживались принятой в вузе системы: при максимально возможных 100 баллах оценка «неудовлетворительно» выставлялась, если студент набирал менее 55 баллов.

Результаты входного контроля для студентов направлений 231000.62 и 220700.62 сокращенной формы обучения представлены на диаграмме (рис.). Как видно из диаграммы, большинство студентов с предложенными заданиями не справились и получили оценку «неудовлетворительно».

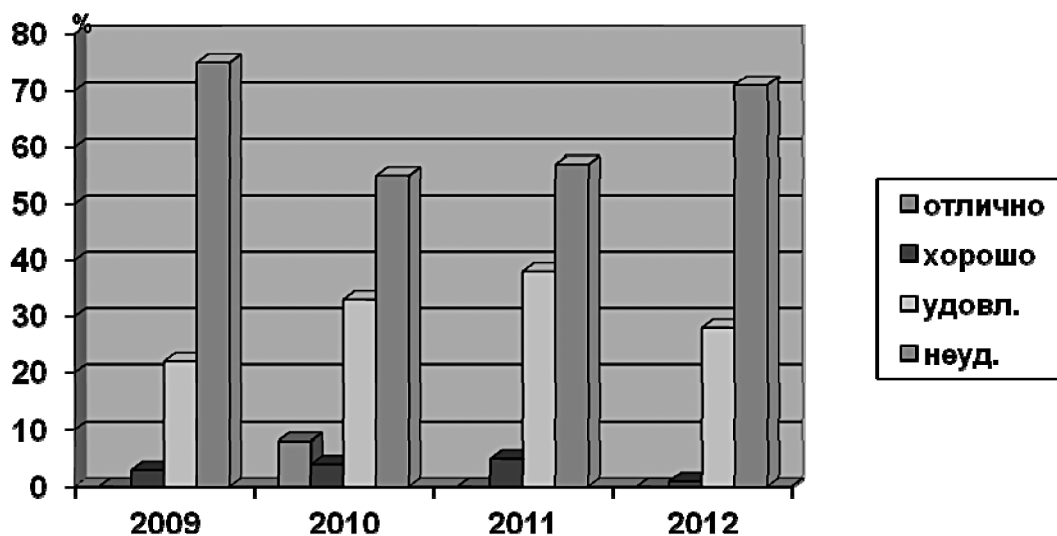


Рис. Диаграмма результатов входного контроля остаточных знаний студентов направлений 231000.62 и 227000.62 сокращенной формы обучения

Контроль знаний стимулирует познавательную активность студентов и укрепляет мотивацию изучения дисциплины. В рамках третьего концентратора проводится систематический контроль освоения модулей дисциплины как в тестовом, так и в традиционном форматах.

К сожалению, проведение зачетов и экзаменов не позволяет выяснить прочность усвоения полученных знаний. Актуальной и важной является оценка остаточных знаний по физике студентов старших курсов. Организация четвертого концентратора обучения сопровождается проектированием новой системы контролирующих мероприятий. Дидактической основой этой системы может стать учебный проект по тематике специальности с анализом используемых физических идей и методов.

Таким образом, непрерывное физическое образование основано на ступенчатом, многоуровневом построении процесса обучения. Основной задачей на настоящем этапе является проектирование системы контрольных мероприятий для диагностики успешности непрерывного физического образования при формировании его результатов в форме компетенций.

Библиографический список

1. Бука Э.С. Федеральная экспериментальная площадка – Университетский комплекс ассоциация «Сибирский технологический университет»: справочно-статистическое пособие. Красноярск: СибГТУ, 2002. 40 с.
2. Вопилова Л.В., Юшкова Е.Ю. Проектирование системы контролирующих мероприятий по курсу общей физики // Вузовская педагогика. Управление образовательным процессом в современном медицинском вузе. Красноярск: РИО КрасГМУ, 2009.
3. Гринкруг Л.С. Условия совершенствования структуры управления проектом обновления образовательной системы вуза // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 3.
4. Пак Н.И. Нелинейные технологии обучения в условиях информатизации: монография. Красноярск: РИО КГПУ, 2004. 224 с.
5. Саяпин А.В., Сафонов К.В. Оценка дифференцирующей способности компьютерного теста методами имитационного моделирования // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 2.

ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ – УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВПО

OPTIMIZATION OF VOCATIONAL TRAINING OF BACHELORS – FUTURE TEACHERS OF BIOLOGY IN TEACHER TRAINING UNIVERSITY IN CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS OF HIGHER VOCATIONAL EDUCATION

О.Б. Макарова, Е.А. Галкина

O.B. Makarova, E.A. Galkina

Педагогическое образование, дисциплины профессионального цикла, методическая подготовка бакалавров-биологов, оптимизация, междисциплинарный модуль.

В статье изучаются актуальные методические аспекты внедрения ФГОС ВПО по направлению подготовки Педагогическое образование. Представлен анализ дисциплин учебного плана основной образовательной программы подготовки бакалавра – учителя биологии на предмет их направленности на формирование профессиональных компетенций студентов. Рассматриваются целесообразность и возможность оптимизации системы методической подготовки бакалавров – учителей биологии на основе внедрения интегрированного междисциплинарного учебного модуля профессионального цикла.

Pedagogical education, disciplines of vocational course, methodical training of bachelors in biology, optimization, cross-disciplinary module.

This paper studies the relevant methodological aspects of the implementation of Federal State Educational Standard of Higher Vocational Education on “Teacher Education” degree program. The analysis of the subjects of the curriculum of the main educational program for bachelors – future Biology teachers and their focus on the formation of vocational competencies of students is done. We consider the desirability and feasibility of optimization of the system of methodological training of bachelors-biology teachers through the introduction of the integrated cross-disciplinary training module of the vocational course.

В общем контексте европейских тенденций глобализации Министерством образования и науки Российской Федерации были разработаны и утверждены новые образовательные стандарты для высшей школы (ФГОС ВПО). В настоящее время профессорско-преподавательскими коллективами высших учебных заведений проводятся интенсивная работа по модернизации уже существующих программ учебных дисциплин и разработка совершенно новых учебных дисциплин [Соломин, 2011, с. 124].

Анализ научной и учебно-методической литературы свидетельствует о том, что мировое общество озабочено повышением качества высшего педагогического образования. Решение этой проблемы связано с переосмыслением цели

и результата высшего образования, которые стали соотноситься, по мнению И.А. Зимней, с формированием общекультурных и профессиональных компетенций [Зимняя, 2004, с. 36].

Социологическое исследование, проведенное в 2012 году в рамках проекта 12/12 «Инновационный подход в профессиональной подготовке педагогических кадров по предметам естественнонаучного цикла» Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева (руководитель д-р пед. наук Н.З. Смирнова), подтверждает необходимость оптимизации методической подготовки учителя биологии. Только 44,8 % выпускников педвузов и 44,1 % учителей-предметников высоко оценивают свою методическую подготовку [Галкина и др., 2012, с. 9, 25].

В преподавании методических дисциплин профессионального цикла в современных условиях глобализации педагогического образования бакалавров требуется усиление социокультурного аспекта, системно-деятельностного характера, интегрированного взаимопроникновения методов, технологий и средств обучения [Бедарева, Саволайнен, 2011, с. 13].

В Новосибирском государственном педагогическом университете на кафедре зоологии и методики обучения биологии система методической подготовки учителей – биологов основной школы такова: начиная с третьего курса ведутся параллельно дисциплины «Теория и методика обучения биологии», «Современные средства оценивания результатов обучения», «Информационные технологии в образовании», во втором семестре выпускного курса изучается дисциплина вузовского компонента «Интегративный подход к изучению естественнонаучных дисциплин в школе».

В Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева на кафедре физиологии человека и методики обучения биологии методическая подготовка биологов начинается на первом курсе с пропедевтических дисциплин «Основы педагогического мастерства учителя биологии» и «Информационные технологии в образовании», на третьем – четвертом курсах ведется основная дисциплина «Технологии и методики обучения биологии», параллельно на третьем курсе бакалавриата изучается «Экологическое образование школьников» и на четвертом курсе – дисциплина «Мониторинг учебных достижений учащихся по биологии».

В соответствии с современными тенденциями информатизации образования введение на первом курсе в высшем педагогическом образовании новой дисциплины «Информационные технологии в образовании» является своевременным. Эта дисциплина трактуется как междисциплинарный учебный предмет, в котором должны быть ярко выражены предметно-методическая и технологическая составляющие [Макарова, 2011, с. 27]. Учебная дисциплина «Информационные технологии в образовании» включает инвариантную и вариативную части. Инвариантная часть формируется на основе изучения отра-

ботанных и доказавших свою дидактическую эффективность и состоятельность понятий, методов и средств педагогики, психологии, математических и естественных наук и технологий, достижений общих и частных методик. Вариативная часть направлена на изучение экспериментальных и перспективных достижений в области использования информационных и компьютерных технологий в методике обучения биологии и имеет определенную методическую направленность, отражающую специфику школьного учебного предмета и методику его преподавания. Такое структурно-функциональное содержание дисциплины позволяет гибко реагировать на все современные инновационные изменения как в области технологического обеспечения, так и методических решений задач совершенствования и модернизации школьного образования [Барахович, 2012, с. 19].

Ведущая учебная дисциплина подготовки «Теория и методика обучения биологии» предусматривает изучение основных методических проблем и существующего педагогического опыта традиционных практик. Подготовка бакалавров в соответствии с требованиями ФГОС ВПО направления подготовки Педагогическое образование ставит перед нами проблему сокращения количества не только аудиторных часов, но и часов на учебную педагогическую практику (уменьшение почти в 3 раза). В связи с этим возникают сложности в формировании интегрированных результатов освоения основной образовательной программы. Например, как за короткий период обучения сформировать у выпускника такую профессиональную компетентность, как «способность реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях»? Как подготовить бакалавра к формированию личностных и метапредметных результатов обучения школьной биологии? Поэтому преподавателям предстоит серьезная работа по разработке системы формирования общекультурных и профессиональных компетенций будущих бакалавров – учителей биологии.

В настоящее время в составе вузовского компонента профессионального цикла нами разработана учебная программа дисциплины «Интегративный подход к изучению школьного био-

логического образования» для студентов IV курса. В ходе освоения данной дисциплины планируется изучение теоретико-методологических основ интеграции биологии в предметной области естественнонаучных дисциплин в основной школе, уровней и форм внешней и внутренней интеграции. Большее количество часов отводится на изучение темы «Школьная биология – базис интеграции естественнонаучных предметов», в которой рассматриваются аспекты непрерывного биологического образования в школе и многопрофильной вузовской биологической подготовки бакалавров. На практических занятиях студенты разрабатывают авторские модели интегрированных элективных курсов по биологии, направленных на формирование предметных результатов и универсальных учебных действий учащихся в основной школе. Данная дисциплина вузовского компонента предполагает использование в образовательном процессе: проектной технологии (создание исследовательского проекта в рамках педагогической интернатуры, выпускной квалификационной работы или творческого проекта – авторская учебная программа элективного курса); технологии развития критического мышления (при самостоятельном изучении психолого-педагогических и методических информационно-библиографических источников во время подготовки к семинарским и лабораторно-практическим занятиям, выполнении курсовых работ); технологии игрового обучения (проигрывание в учебной аудитории и педагогической практике фрагментов урока); дистанционных технологий (работа с методическими материалами, размещенными на персональном сайте преподавателя, образовательных порталах и др.); информационных технологий (в том числе визуальные презентации теоретического материала, работа со SMART-доской). Студенты, изучающие данный курс, формируют портфолио [Макарова, 2012, с. 75].

При обучении данной дисциплине студенты могут самостоятельно проектировать образовательные программы по профильному или предпрофильному элективному курсу в соответствии с заказом работодателя (общеобразовательной школы, учреждения дополнительного образования детей). На педагогической практике или

в ходе работы в педагогической интернатуре студенты апробируют свои авторские образовательные программы.

В ходе обучения дисциплине «Теория и методика обучения биологии» нами оптимизирована система подготовки студентов к педагогической практике. На лабораторно-практических занятиях по методике обучения биологии на III–IV курсах проектируем и проводим фрагменты уроков. Например, студентам предлагается выполнить следующие задания: подготовить изучение нового материала с помощью проведения виртуальной лабораторной работы, подготовить дидактические материалы по проведению самостоятельной работы учащихся с учебником-навигатором, подготовить и провести демонстрацию средств наглядности (традиционные, электронные) по изучению внешнего строения органов растений, подготовить дидактический материал, презентации в электронной версии по многообразию побегов растений и т. д. В дальнейшем студенты проводят уроки различных типов и видов на лабораторно-практических занятиях, участвуют в научно-практических конференциях и вебинарах по проблемам школьного биологического образования.

В типовом учебном плане подготовки бакалавров – учителей биологии дисциплина «Современные средства оценивания результатов обучения» входит в цикл общих математических и естественнонаучных дисциплин (вузовский компонент). В рамках данной дисциплины студенты изучают историю и современное состояние системы тестирования в России и за рубежом; традиционные и современные подходы к оценке учебных достижений; особенности тестовых технологий, виды и типы тестов, формы предтестовых заданий по биологии; различные методы оценивания результатов тестирования при обучении биологии; нормативные документы, регламентирующие проведение ЕГЭ, структуру и содержание контрольно-измерительных материалов для ЕГЭ при обучении биологии; процедуру проведения тестирования. Студенты учатся давать экспертную оценку предтестовым заданиям, использовать на практике тесты разных видов, проводить тестирование и анализировать полученные результаты в рамках классической и современной тео-

рии создания тестов. Материально-техническое обеспечение данной дисциплины предполагает оборудованный компьютерный класс, технические средства обучения (видеомагнитофон, диапроектор; мультимедийный проектор; настенный экран), учебно-методические пособия, компьютерные программы, электронные пособия для самостоятельной работы, сборники тренировочных тестов по курсу школьной биологии. Данная дисциплина способствует формированию активной позиции бакалавров по проблемам управления качеством биологического образования, изучению работ по созданию методик и инструментария для оценки предметных компетентностей школьников.

Новый курс по выбору «Интегративный подход к изучению естественнонаучных дисциплин в школе» способствует подготовке бакалавра к ведению в общеобразовательной школе предмета «Естествознание». На данном курсе студентами разрабатываются собственные интегрированные курсы, они учатся находить методические возможности для реализации интегративного подхода в практической работе учителя по преподаванию школьного естествознания. Студенты получают большую самостоятельность в создании авторского курса школьного естествознания, нарабатывают первоначальный опыт практической работы. В процессе такой подготовки выпускник осваивает начальные методические компетенции в преподавании в общеобразовательной школе предмета «Естествознание».

Профессиональные методические компетенции будущего учителя-биолога непрерывно формируются на протяжении всех лет обучения в вузе на лекционных, семинарских и лабораторно-практических занятиях по теории и методике обучения биологии, на курсах вузовского компонента, учебной и педагогической практике и через систему учебно-исследовательской работы студентов. Материалы разработанных и апробированных уроков, авторских элективных курсов являются основой опытно-экспериментальной части курсовых и выпускных квалификационных работ студентов. Таким образом, перед выходом на педагогическую практику / педагогическую интернатуру в профильную общеобразовательную школу студент на выпускном курсе демон-

стрирует определенный уровень сформированности теоретико-практических основ собственной методической подготовки.

Напомним, стандарт третьего поколения по направлению подготовки Педагогическое образование ориентирован на компетентностный подход и в нем не указаны учебные дисциплины вариативной части профессионального цикла. Совершенно очевидно, что в этом случае высоко актуальна потребность разработки нового содержания учебных дисциплин высшего профессионально-педагогического образования.

В целях оптимизации образовательного процесса в педвузе мы предлагаем укрупнить учебные дисциплины профессионального цикла на уровне бакалавриата и вместо четырех предметов ввести единый модуль «Методика обучения и воспитания (биология)», в рамках которого становится возможным обеспечение условий для формирования профессиональных компетенций педагога в формате ФГОС ВПО, таких как: способность реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях (ПК-1); готовность применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения (ПК-2); способность применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников, осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии (ПК-3); способность использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-4) и т. д.

Нами разработан учебно-методический комплекс названного учебного модуля методической подготовки учителя биологии, включающий подробное тематическое планирование, технологическую карту самостоятельной работы студента и т. д.

В новом учебном году в институте естественных и социально-экономических наук Новосибирского государственного педагогического уни-

верситета начинается внедрение модели подготовки учителя биологии.

В перспективе продолжения исследований по данной проблеме предстоит работа по оптимизации обучения с применением дистанционных технологий, обучению в системе международного бакалавриата, переходу бакалавра на обучение по магистерским программам.

Библиографический список

1. Барахович И.И. Проблемы инноваций в образовании // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 1. С. 19–25.
2. Бедарева А.В., Саволайнен Г.С. Развитие гуманитарной компетентности студентов вуза в процессе профессиональной подготовки // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 1. С. 13–18.
3. Галкина Е.А., Бидус И.А., Левина Р.М., Растрыгина М.В., Фоминых Е.А. Инновационный подход в профессиональной подготовке педагогических кадров по предметам естественнонаучного цикла (по материалам социологического исследования) / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2012. 100 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия М., 2004. 45 с. (Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы»).
5. Макарова О.Б. Информационные и коммуникационные технологии в естественнонаучном образовании: учеб.-метод. пособие. Новосибирск: НГПУ, 2011. 64 с.
6. Макарова О.Б. Проблемы интеграции содержания образования в истории развития науки и практики // Философия образования. 2012. № 1. С. 70–79.
7. Соломин В.П. Гуманитарные технологии как инновация в образовании // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 4. С. 124–127.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ЛЕСОХОЗЯЙСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ВУЗЕ

PROFESSIONALLY ORIENTED TRAINING OF UNDERGRADUATE STUDENTS OF FORESTRY MAJORS AT THE LESSONS OF PHYSICAL EDUCATION IN HIGH SCHOOL

Т.А. Мартиросова

T.A. Martirosova

Профессионально ориентированная подготовка, лесоинженерные специальности, новые методики физкультурного образования, компетенции.

В статье выявляются и обосновываются новые возможности формирования у студентов средствами физической культуры прикладных знаний, физических, психологических, специальных качеств, умений и навыков, двигательных, ценностно-смысловых, здоровьесберегающих компетенций и компетенций физкультурного самосовершенствования, способствующих успешной реализации профессиональной деятельности. Разработана инновационная методика рекреативно-оздоровительной ходьбы, направленная на комплексное влияние на организм студентов, способствующая их профессионально ориентированной подготовке в процессе физического воспитания в вузе.

Professionally oriented training, Forest Engineering degrees, new methodology of physical education, competences.

The paper identifies and justifies new possibilities of the formation of applied knowledge, physical, psychological, special qualities and skills, motor, value, meaningful and health saving competencies and skills of sports self-improvement in new students by means of physical culture, that contribute to the success in professional activity. We developed an innovative technique of recreational and wellness walk for the integrated impact on the body of students that promotes their professionally oriented training at the lessons of physical education in high school.

Ф ГОС ВПО, теоретической основой которых является компетентностный подход, направлены на формирование и развитие таких профессиональных и общекультурных компетенций, которые позволяют будущему бакалавру не только быть квалифицированным исполнителем профессиональных функций, но и эффективно действовать в различных жизненных ситуациях, быть субъектом профессиональной деятельности, способствовать инновационному развитию экономики России [Адольф, Степанова, 2005; Григорьев, 2011].

Бакалаврам лесохозяйственного комплекса предъявляются повышенные требования к развитию отдельных профессионально важных физических качеств и психофизиологических свойств организма, способствующих более эффективному выполнению профессиональной деятельности. В связи с этим требуется осознание новой роли физкультурного образования, в рамках которого возможна эффективная профессиональная подготовка современных выпускников вуза средствами физической культуры к профессионально-трудовой деятельности [Евсеев, 2010]. Таким образом, актуализируются профессионально-прикладная физическая подготовка специально ориентированной направленности, способствующая формированию профессионально важных физических качеств будущих специалистов, развитие их физической подготовленности, решение ряда психофизиологических, профессионально-творческих и личностных задач.

Профессионально ориентированная подготовка бакалавров лесохозяйственных специальностей в процессе физического воспитания в вузе будет эффективной, если определить эффективный подход к ее организации. За счет своей вариабельности такая профессиональная подготовка в вузе гибко встраива-

ется в обучение и способствует формированию профессионально ориентированной физкультурной компетентности будущих специалистов. Анализ содержания профессионально ориентированной подготовки бакалавров лесохозяйственных специальностей в процессе физического воспитания дал возможность определить ее в рамках системного и компетентностного подходов. Она опирается на сформулированные нами принципы, функции и задачи, предусматривает возможность формирования у студентов средствами физической культуры прикладных знаний, физических, психологических, специальных качеств, умений и навыков, двигательных, ценностно-смысловых, здоровьесберегающих компетенций и компетенций физкультурного самосовершенствования, способствующих успешной реализации в профессиональной деятельности.

Профессионально ориентированная подготовка студентов средствами физической культуры в процессе физического воспитания в вузе подразделяется на организационно-методические блоки (профессионально ориентированный, климато-биоритмиологический, контрольно-коррекционный, индивидуально-самостоятельный) и этапы реализации (I этап – подготовительно-аналитический (I курс), II этап – коррекционно-развивающий (I курс), III этап – формирующе-тренинговый (II–III курс), IV этап – итогово-презентативный (IV курс)). Находит отражение в экспериментальной практико-ориентированной учебной программе по дисциплине «Физическая культура», в примерном плане занятий, экспериментальной структуре учебно-практического занятия, которое содержит пять частей (втягивающая (10 мин.), подготовительная (25 мин.), тренинговая (35 мин.), восстановительная (10 мин.) и итоговая (10 мин.)).

Педагогическая организация профессионально ориентированной подготовки в процессе физического воспитания предусматривает развитие и совершенствование профессионально важных физических качеств студентов лесохозяйственных специальностей (выносливость, гибкость, сила, ловкость, быстрота), обеспечивающих возможность осуществлять активную двигательную деятельность и развивать необходимые прикладные профессионально важные качества. Развитие этих качеств рассматривается нами как процесс целенаправленного всестороннего воздействия физических упражнений на организм и личность студента, обеспечива-

ющий развитие прикладных качеств и формирование физкультурной компетентности, опирающийся на принципы физического воспитания [Евсеев, 2010]. Главным принципом признан принцип непрерывности (круглогодичное и многолетнее обучение, преемственность каждого последующего занятия с предыдущим, необходимость соблюдения интервалов отдыха). Программа педагогического сопровождения учебного процесса включает период весенней учебно-производственной практики. Разработана она с учетом климатогеографических условий Караульного лесничества, включает разнообразные средства физического воспитания, в том числе методику рекреативно-оздоровительной ходьбы, способствующую подготовке студентов к их будущей профессиональной деятельности. Развитие и совершенствование профессионально важных физических качеств тесно связано с особенностями учебного процесса студентов лесохозяйственного факультета, поэтому и осуществляется непрерывно и поэтапно. I этап – подготовительный – сопряжен с учебным процессом, включает широкий комплекс используемых методов, средств и форм, обеспечивающих общий подъем функциональных возможностей организма. II этап – специально-подготовительный – связан с временем летних учебно-производственных практик. Педагогическое сопровождение этого этапа ориентировано на климатогеографические условия Караульного лесничества, применение разнообразных методов и средств физического воспитания. III этап – переходный – это время экзаменационных сессий и каникул, которое предполагает самостоятельные занятия, самовоспитание, физическое саморазвитие и самосовершенствование.

Особое значение в данном контексте приобретает разработанная нами инновационная методика рекреативно-оздоровительной ходьбы, которая оказывает комплексное влияние на организм студентов, способствует профессионально ориентированной подготовке в процессе физического воспитания в вузе. Разработанная методика рекреативно-оздоровительной ходьбы представляет собой определенный вид ходьбы, который имеет основную целевую функцию – отдых (восстановление сил, укрепление физического здоровья и психических сил студентов, закаливание организма доступным видом физической деятельности), а также формирует двигательные, здоровьесберегающие компетен-

ции и компетенции физкультурного самосовершенствования, способствует профессионально ориентированной подготовке студентов в процессе физического воспитания в вузе [Мильнер, 2011].

Осмысление понятий, связанных с профессионально ориентированной подготовкой студентов лесохозяйственных специальностей в процессе физического воспитания в вузе, позволил нам определить комплекс профессионально важных психофизиологических, психических качеств специалиста лесной отрасли и сгруппировать их в блоки [Корнишин, 2009].

Первый блок – психические процессы (внимание, память, мышление, воображение); второй блок – психологические качества (волевые качества, организаторские и коммуникативные способности, умение строить свои взаимоотношения с коллегами); третий блок – психологические умения (быть эмоционально устойчивым, выдержанным, иметь самообладание, умение снимать эмоциональное напряжение, сохранять высокую работоспособность в различных стрессовых ситуациях). Для каждого блока определены средства физической культуры (физические упражнения, различные виды спорта), методы психофизической саморегуляции (аутогенная тренировка, релаксация, медитация, самогипноз, психофизическая тренировка, рекреация), способствующие подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности.

Развитие основных профессионально важных физических качеств студентов-бакалавров лесохозяйственных специальностей в процессе физического воспитания в вузе показало значимые позитивные изменения функционального состояния организма студентов, а физическая подготовленность студентов-юношей экспериментальной группы (основной) повысилась на I курсе на 23 % ($p < 0,05$), на II курсе – на 18,3 % ($p < 0,05$), на III курсе – на 9,7 % ($p < 0,05$) и на IV курсе – на 6,3 % ($p < 0,05$); у девушек соответственно – на 14,1 % ($p < 0,05$), 10,3 % ($p < 0,05$), 6,4 % ($p < 0,05$) и 4,7 % ($p < 0,05$). У юношей контрольных групп эти показатели изменились незначительно, соответственно – на 8,1 % ($p < 0,05$), 6,4 % ($p < 0,05$), 3,7 % ($p < 0,05$) и 1,8 % ($p < 0,05$); у девушек – 4,3 % ($p < 0,05$), 1,8 % ($p < 0,05$), 0 %; и снижение на IV курсе на 8,3 % ($p < 0,05$).

Экспериментальные данные подтверждают возможность максимально полно использовать потенциал физической культуры как учебной дисциплины, гибко встраиваться в профессиональное обуче-

ние, формировать профессионально ориентированную физкультурную компетентность будущих специалистов, доказывают эффективность профессионально ориентированной подготовки бакалавров лесохозяйственных специальностей в процессе физического воспитания в вузе и ее перспективность в системе высшего профессионального образования.

Физкультурное образование в процессе профессионализации личности студента – будущего бакалавра обеспечивает физическую готовность к предстоящей профессиональной деятельности, физкультурное сопровождение ее профессионального становления и развития, способствует формированию физической культуры будущего профессионала, что актуализирует роль физического воспитания в формировании социально активной личности в гармонии с ее физическим развитием. Основой профессионально ориентированной подготовки студентов в процессе физического воспитания в вузе является идеология компетентностного подхода, сущностные характеристики которого позволили максимально полно использовать потенциал физической культуры как учебной дисциплины. Профессионально ориентированная подготовка бакалавров в вузе в процессе физического воспитания должна базироваться на специально ориентированных технологиях образования, инновационных авторских учебных программах, индивидуальной траектории развития личности обучаемого.

Профессионально ориентированная подготовка студентов лесохозяйственных специальностей в процессе физического воспитания в вузе обеспечивает развитие и совершенствование прикладных физических, двигательных умений и навыков, психофизических и психофизиологических качеств, необходимых в конкретной профессиональной деятельности, способствует формированию профессионально важных компетенций и профессионализации будущих специалистов, реализуется в рамках учебной дисциплины «Физическая культура».

Основными направлениями профессионально ориентированной подготовки студентов лесохозяйственных специальностей в процессе физического воспитания в вузе в результате анализа профессионально-трудовой деятельности специалистов лесохозяйственного комплекса являются общая и специальная физическая подготовка с совершенствованием основных физических качеств (выносили

вости, силы, быстроты, гибкости, ловкости); развитие психофизических процессов (ощущений, восприятия, внимания, памяти, определенных видов мышления); совершенствование психологических качеств (стрессоустойчивости, работоспособности, организаторских и коммуникативных способностей, воли и других) средствами физической культуры. Это определило траекторию подготовки будущего специалиста лесной отрасли.

Основными формами и средствами физического воспитания признаны: теоретические занятия, позволяющие студентам получить необходимые профессионально-прикладные знания, связанные с использованием средств физической культуры и спорта; практические занятия, способствующие развитию и совершенствованию физических качеств, двигательных способностей, психофизических функций, умений и навыков, необходимых в будущей профессиональной деятельности; спортивно-массовые мероприятия с профессионально-прикладной целеустановкой; индивидуально-самостоятельные профессионально-прикладные физические упражнения; специально-прикладные виды спорта.

Содержание профессионально ориентированной подготовки студентов-бакалавров лесохозяйственных специальностей в процессе физического воспитания определено в рамках системного и компетентностного подходов, связывалось с возможностью формирования у студентов средствами физической культуры прикладных знаний, физических, психологических, специальных качеств, умений и навыков, двигательных, ценностно-смысловых, здоровьесберегающих компетенций и компетенций физкультурного самосовершенствования.

Развитие профессионально важных физических качеств студентов как процесс целенаправленного всестороннего воздействия физических упражнений на организм и личность студента, обеспечивающий формирование физкультурной компетентности, опирается на принцип непрерывности, предусматривающий круглогодичное, многолетнее обучение и ответственность каждого последующего занятия на предыдущее.

Рекреативно-оздоровительная ходьба – это определенный вид ходьбы, имеющий основную целевую функцию – отдых, восстановление сил, укрепление физического здоровья и психических сил студентов, закаливание организма, а также формирова-

ние двигательных, здоровьесберегающих компетенций и компетенций физкультурного самосовершенствования.

Достижение образовательных, воспитательных и оздоровительных целей профессионально ориентированной подготовки студентов лесохозяйственных специальностей в процессе физического воспитания становится возможным при использовании специально разработанной программы развития психофизиологических профессионально важных качеств, которые сгруппированы в блоки: психические процессы (внимание, память, мышление, воображение), психологические качества (волевые качества, организаторские и коммуникативные способности и т. д.), психологические умения (быть эмоционально устойчивым, выдержанным, иметь самообладание, уметь снимать эмоциональное напряжение, сохранять высокую работоспособность в различных стрессовых ситуациях).

Полученные результаты исследования свидетельствуют о том, что профессионально ориентированная подготовка бакалавров лесохозяйственных специальностей в процессе физического воспитания вносит существенный вклад в решение проблемы профессионализации будущих специалистов в вузе средствами физической культуры, обогащает теорию и методику физического воспитания и высшего профессионального образования в целом.

Библиографический список

1. Адольф В.А., Степанова И.Ю. Обновление процесса подготовки педагогов на основе моделирования профессиональной деятельности: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2005. 214 с.
2. Григорьев А.Ю. Формирование двигательной компетенции студентов в процессе физического воспитания в вузе: автореф. дис. ...канд. пед. наук. Тула, 2011. 24 с.
3. Евсеев Ю.И. Физическая культура. Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. 444 с.
4. Корнишин И.И. Формирование рефлексивных умений студентов аграрных вузов средствами профессионально-прикладной физической подготовки: автореф. дис. ...канд. пед. наук. М., 2009. 23 с.
5. Мильнер Е. Ходьба вместо лекарств. М.: Астрель: АСТ: Полиграфиздат, 2011. 247 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРНАТУРА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

TEACHER INTERNSHIP AS CONDITION OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL TEACHER COMPETENCE

Н.А. Мосина, М.В. Сафонова

N.A. Mosina, M.V. Safonova

Профессиональная компетентность, педагогическая интернатура, «школьный день», рефлексивный дневник, педагогическая супервизия.

Статья посвящена рассмотрению способов формирования профессиональной компетентности педагогов в педагогической интернатуре. Рассматриваются возможность вхождения в педагогическую интернатуру студентов младших курсов и педагогические приемы работы с ними.

Professional competence, teacher internship, "school day", reflexive diary, teacher supervision.

The article is devoted to the consideration of the ways to form the professional competence of teachers in teacher internship. It describes the possibility of junior students' entering teacher internship and teaching methods to deal with them.

Современные требования, предъявляемые правительством и обществом в целом к российскому образованию, остро ставят проблему формирования у выпускников учебных заведений необходимых для конкретного уровня образования компетенций.

Профессиональная педагогическая компетентность в отечественной педагогической науке трактуется как интеграция теоретической и практической готовности специалиста-учителя к профессиональной педагогической деятельности [Сластенин и др., 2002]. При этом практико-ориентированное представление профессионально-педагогической компетентности складывается из суммы компетенций, которые можно условно разделить на три блока: ключевые, базовые и специальные. Формирование и развитие базовых и ключевых компетентностей происходит в процессе освоения теоретических основ педагогической деятельности, а также в процессе педагогической практики. Специальные компетенции формируются и развиваются на основе базовых и ключевых в процессе накопления опыта педагогической деятельности. Таким образом, для формирования и развития профессиональной педагогической компетентности необходима эффективная организация педагоги-

ческой практики. Такой формой может быть педагогическая интернатура.

Введение педагогической интернатуры в педагогическое образование обусловлено необходимостью перераспределить ресурсы для усиления практико-ориентированного формирования и развития компетенций у бакалавров педагогики и магистров образования в области решения широкого спектра профессиональных задач, которые способствуют становлению у будущих учителей профессиональной позиции уже на этапе вузовского обучения, закреплению профессиональной направленности, овладению профессиональной культурой на основе освоения разнообразных способов педагогической деятельности. Важно и то, что педагогическая интернатура дает возможность осуществления профессиональной подготовки в едином образовательном пространстве «школа – вуз».

В рамках педагогической интернатуры правомерно рассматривать процесс развития педагогических умений как состояние и форму функционирования теоретических знаний. Вместе с тем педагогическую компетентность можно квалифицировать как способность будущего учителя владеть специфическими для процесса обучения и воспитания интеллектуальными практическими действиями, операциями, способами, совершаемыми

как в стандартных, так и в нестандартных условиях педагогической деятельности.

Факультет начальных классов КГПУ им. В.П. Астафьева включился в эксперимент по реализации педагогической интернатуры. При этом позиция факультета основана на разумном сочетании инноваций и накопленного опыта в эффективной организации педагогической практики [Тимофеева и др., 2012]. В настоящей статье мы хотим рассмотреть полезный для работы в рамках педагогической интернатуры опыт применения рефлексивного дневника педагогической практики и инновационный подход к психолого-педагогическому сопровождению студентов, основанный на принципах супервизии, которые могут быть гармонично интегрированы.

Методологическую основу педагогической интернатуры, на наш взгляд, должны составлять следующие подходы.

Компетентностный подход в образовании, в рамках которого осуществляется включение личностного смысла в образовательный процесс. Деятельностный подход в обучении, основой которого являются диалогизация образовательного процесса, креативность и рефлексивность деятельности. Системный подход в образовании, сущность которого заключается в рассмотрении относительно самостоятельных компонентов не изолированно, а в их взаимосвязи, в развитии и движении. Личностно ориентированный подход в образовании характеризуется наличием перехода от субъект-объектных отношений к субъект-субъектным отношениям в процессе педагогической практики.

Профессиональная подготовка в педагогической интернатуре может включать в себя несколько этапов, характеризующихся разными уровнями погружения будущего педагога в образовательное пространство современной школы, задачами по формированию и развитию профессиональных компетенций. На основе выделенной методологии нам представляется возможным моделировать педагогическую интернатуру студентов-бакалавров начиная уже со II курса, используя для этого такой способ организации деятельности, как «школьный день».

«Школьный день» на II курсе – это первое звено в системе педагогической интернатуры, целью которого являются интеграция теоретиче-

ской и практической подготовки, формирование профессиональных компетенций в части знаний, умений и навыков, развитие профессиональной Я-концепции, профессиональной направленности, педагогической рефлексии. Один день в неделю практические занятия по дисциплинам, учебно- и научно-исследовательская работа, проектная деятельность студентов реализуются на базе образовательных учреждений. «Школьный день» обеспечивает формирование навыков вхождения в педагогическую деятельность, установления контактов с учителем, с коллективом младших школьников и их родителями.

На этом этапе педагогической интернатуры реализация поставленной цели дает возможность развить способности, лежащие в основе некоторых ключевых и базовых компетенций: компетенций, касающихся жизни в многокультурном обществе (толерантность, понимание различий между народами, уважение друг друга, способность жить с людьми других культур); коммуникативных компетенций (владение устной и письменной речью, деловым языком); информационных компетенций (владение новыми технологиями, способностями критически относиться к распространяемой по каналам СМИ информации и рекламе); компетенций, реализующих способность и желание учиться всю жизнь (способность к самообразованию, к саморазвитию, к самосовершенствованию); здоровьесберегающих компетенций (овладение культурой здоровья, соблюдение режима дня, отдыха, питания, формирование правильного отношения к своему здоровью). Контроль за динамикой развития ключевых и базовых компетенций студента-бакалавра II курса осуществляется с помощью дневника педагогической интернатуры [Педагогическая практика, 2012].

Дневник представляет собой методическое руководство, которое поможет студенту спланировать и организовать свою деятельность в период прохождения интернатуры в образовательном учреждении, а также в анализе и осмыслении возникающих профессиональных ситуаций и собственных действий. Особо значимой для преподавателя является рефлексивная часть дневника. В ней студент-бакалавр отражает события профессионального бытия, которые происходят во время «школьного дня».

Анализ рефлексивной части дневников студентов-бакалавров II курса позволяет определить наличие умений, лежащих в основе тех или иных ключевых компетенций. Опыт применения дневников в рамках традиционной педагогической практики позволил оценить его эффективность, а также проследить особенности становления профессиональной компетентности у студентов-бакалавров, что будет учтено при работе со студентами в рамках педагогической интернатуры.

Личностная компетентность. Знание своих сильных и слабых сторон. Свои сильные стороны смогли определить 92 % студентов-бакалавров. Среди них выделяют: толерантность, коммуникативность, организованность, ответственность. Свои слабые стороны смогли определить 88 % студентов-бакалавров. Среди них наиболее часто выделяют: неуверенность, робость, скромность, стеснительность, лень, неумение наладить контакт с детьми.

Способность к рефлексии проявили 58 % студентов-бакалавров. Это следует из того, что в дневниках не все студенты смогли отразить свои ожидания, переживания. Не все дали полный и четкий анализ достижений и затруднений, которые испытывали при проведении мероприятий, установлении контактов, а также не все смогли составить план выхода из затруднительной ситуации, зафиксировать те изменения, которые произошли после прохождения педагогической практики.

Социальная компетентность. Уровень сформированности умения сотрудничать, работать в команде студента-бакалавра просматривался через умение организовать взаимодействие с коллективом школьников и классным руководителем в процессе организации внеклассного мероприятия. На основании характеристик, представленных студентами после прохождения педагогической практики, можно сказать, что 100 % студентов-бакалавров имели возможность организовать и провести внеклассное мероприятие, но только 75 % смогли проявить свою социальную компетентность.

Таким образом, в результате прохождения педагогической интернатуры уже на втором курсе каждый студент-бакалавр совместно с групповым руководителем может оценить уровень сформированности своей профессиональной компетент-

ности и спланировать дальнейшую деятельность с целью развития собственных личностных качеств, лежащих в основе ключевых и базовых профессиональных компетенций.

Карта самооценки профессиональных умений студента-бакалавра заполняется в течение всего процесса обучения, со II по IV курс.

На втором курсе при первом выходе студентов на «школьные дни» в рамках педагогической интернатуры заполнение карты самооценки дает студенту возможность провести профессиональную рефлексию своих действий и оценить, насколько у него развиты те или иные умения. Аналогичная карта выдается учителю-методисту, с которым работал студент, с тем, чтобы учитель мог дать экспертную оценку уровню развития профессиональных умений у студента. Совместное обсуждение результатов с участием методиста факультета, комментарии на основе анализа реальной деятельности студента, с одной стороны, способствуют коррекции самооценки студента, с другой – складывающейся установке учителя. Итоговый результат отмечается в карте и служит отправной точкой для составления индивидуального плана следующего этапа педагогической интернатуры. Мы считаем существенным аспектом при составлении индивидуального плана педагогической интернатуры студента деятельность по планированию желаемого уровня развития профессиональных умений. Установленная студентом «планка» должна будет найти отражение в деятельности по обучению, воспитанию школьников, по саморазвитию студента. Она является основой для совместного планирования работы студента и учителя-методиста, для анализа деятельности студентов со стороны учителя, методиста факультета, коллег-студентов. При этом прохождение всех последующих этапов педагогической интернатуры оценивается с учетом продвижения студента в развитии профессиональных умений, профессиональных компетенций.

Методист факультета, анализируя карты самооценки, устанавливает «обратную связь» для образовательного процесса, поскольку выявленные общие затруднения для студентов свидетельствуют о некотором системном сбое в профессиональной подготовке. Результаты такого анализа обсуждаются на кафедрах, научно-методическом совете, совете факультета, следствием чего может стать

корректировка логики изложения учебных дисциплин, содержания учебных дисциплин, методов обучения.

Педагогическая интернатура требует инновационных подходов к сопровождению профессионального развития студентов. В качестве одного из возможных способов (основанном в том числе на работе с рефлексивным дневником) мы рассматриваем организацию консультаций методиста факультета по принципу супервизии. Супервизия (от *supervidere* – обозреть сверху) – это один из методов теоретического и практического повышения квалификации специалистов.

Супервизия организуется по типу

В состав группы входят студенты, проходящие интернатуру в одном или нескольких образовательных учреждениях. В группу могут входить 6–15 человек, оптимально – 8–10. Желательно, чтобы основная часть участников была постоянной. В группе реализуется принцип равного, толерантного и доверительного общения между участниками. Работа ведется в кругу, где каждый участник может видеть другого, что создает равное положение относительно друг друга. Предметом анализа могут быть «трудные» или «неудачные» случаи из практики, вызывающие у студентов беспокойство; гипотетические педагогические ситуации, возможность возникновения которых волнует студентов. Также в группе может обсуждаться опыт педагогического воздействия на разных учащихся различными методами.

В своей работе мы рассматриваем супервизию в нескольких аспектах: супервизия как обучение – развитие знаний, навыков и умений, способствующих повышению эффективности практической профессиональной деятельности студентов. Поскольку работа ориентирована на начинающих педагогов, то большое внимание уделяется оказанию помощи в исследовании новых для студентов теорий, подходов, методов и техник работы, их сравнительному анализу; рассмотрению организационных, этических и др. вопросов практики.

Супервизия как руководство, наставничество направлена на развитие умения видеть, понимать и анализировать свои профессиональные действия и свое профессиональное поведение. Первый шаг в этом направлении – научиться выявлять и обозначать затруднения, которые возникли

в работе с классом, отдельными учащимися, взаимодействии с коллегами; анализировать причины этих затруднений. Студенты, участвующие в работе группы, учатся осознавать свои реакции на действия учащихся, коллег, администрации, понимать особенности своего поведения. Студенты учатся понимать, какие теоретические, практические и личностные установки и особенности определяют их позицию в профессиональной деятельности, почему используются или не используются те или иные теоретические и методические подходы, методы и техники в работе с учащимися, взаимодействии с коллегами. Работа методиста как супервизора помогает студентам перестать делать одни и те же ошибки в ходе практики, найти способы изменить ситуацию, наметить пути дальнейшей работы.

Супервизия как поддержка позволяет студентам поделиться своими чувствами, связанными с педагогической практикой, повысить стрессоустойчивость в работе с учащимися путем анализа собственного дискомфорта и напряжения, почувствовать себя увереннее, не бояться трудностей, что очень важно для начинающих педагогов.

Занятия балинтовской группы проводятся в несколько этапов или «шагов» [Кулаков, 2002].

Первый «шаг» – «определение заказчика» из числа студентов-участников. Каждое занятие традиционно начинается с вопроса методиста-ведущего группы: «Кто хотел бы представить на рассмотрение свой случай, проблему, создающие состояние дискомфорта, вызывающие волнение, тревогу?». Желающий из числа студентов кратко (1–2 минуты) описывает случай, вызывающий затруднение. Если желающих несколько, то, выслушав запрос каждого, группа отдает предпочтение кому-либо. Обычно это может происходить путем голосования, переговоров в группе или методист берет инициативу на себя.

На втором «шаге» работы студент подробно рассказывает о своем трудном случае на практике, остальные внимательно слушают и наблюдают за его поведением и поведением друг друга. Их наблюдения могут оказаться очень полезными для последующего анализа коммуникативных затруднений студента.

Третий «шаг» представляет собой формулирование студентом-«заказчиком» вопросов к груп-

пе по своему случаю, в которых заложено желание получить новые знания и (или) групповую поддержку. Для того чтобы ответы участников группы точно соответствовали содержанию запроса, можно записать вопросы на доске.

Во время четвертого «шага» группа задает вопросы студенту, представившему на обсуждение свой случай, для прояснения ситуации или проблемы. Участники могут задавать вопросы в свободном режиме либо по кругу по одному вопросу. Таких кругов может быть несколько. Любой из участников, не желающий задавать вопрос при соответствующей очередности, может ее пропустить и задать возникший позже вопрос на следующем «круге». На этом этапе студент-«заказчик» часто обнаруживает, что забыл или не учел весьма важные аспекты своего случая, дополняет свой рассказ, для него проясняются многие существенные, но ускользающие от восприятия моменты.

Цель пятого «шага» – окончательное формулирование студентом-«заказчиком» вопросов, которые он хотел бы вынести на обсуждение. Формулировки вопросов могут остаться в первоначальном виде, а могут и измениться: некоторые из ранее поставленных вопросов могут потерять свою актуальность, поскольку ряд моментов мог быть осознан студентом на предыдущем «шаге», напротив, какие-то из вопросов, заданные студенту группой, кажутся ему существенными для понимания своей ситуации. Как правило, в окончательном списке остается 3–5 вопросов.

Шестой «шаг» предполагает ответы группы на запросы «заказчика» и свободную дискуссию. Все участники по кругу отвечают на поставленные перед ними вопросы. Студент-«заказчик» определяет, как бы он хотел построить работу: услышать ответы на все вопросы поочередно от каждого члена группы или чтобы участники по кругу ответили сначала на первый вопрос, затем на второй и т. д. Ответы могут отражать и чувства участников группы: «В этом случае я чувствую себя...», особенно если студент-«заказчик» выражал желание получить поддержку.

Ответы на вопросы являются обязательными для всех участников группы – это создает для каждого ситуацию рефлексии, анализа, обучения. Не меньшее значение, чем определенные суждения и методические советы, для участников могут

иметь ответы типа «У меня тоже была подобная ситуация, и я нашел выход...».

На седьмом «шаге» реализуется обратная связь от методиста-руководителя группы. Он обобщает ответы группы, высказывает собственное видение ситуации, представленной на обсуждение, предположения о причинах возникших у студента трудностей и т. д.

Восьмой «шаг» – обратная связь от студента-«заказчика». Он может высказаться о своем эмоциональном состоянии, поделиться впечатлениями о работе группы, обратиться к отдельным участникам с мнением об эффективности их деятельности. Заканчивается работа группы высказываниями отдельных членов группы о своих ощущениях и впечатлениях. Решаются также организационные вопросы, принимаются предложения.

Следовательно, дневник педагогической интернатуры становится не формально заполняемым документом, а средством саморазвития студента, основой для взаимодействия студента и методиста, студентов как коллег по профессиональной деятельности, инструментом для коррекции образовательного процесса. А супервизия позволяет расширять границы своего личного и профессионального опыта, педагогической компетентности.

Содержательно наполненная, методически грамотно выстроенная и хорошо организованная педагогическая интернатура может стать важным условием формирования и развития профессиональной педагогической компетентности студентов.

Библиографический список

1. Кулаков С.А. Практикум по супервизии в консультировании и психотерапии. СПб.: Речь, 2002.
2. Педагогическая практика: методическое пособие для студентов начальных классов (2–5 курсов) / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2012. 256 с.
3. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / под ред. В.А. Слостенина. М.: Академия, 2002. 576 с.
4. Тимофеева Н.Б., Сентябова Т.А., Салищева Я.В. Формирование профессиональной компетентности студента-бакалавра в процессе педагогической практики // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 4(22). С. 40–45.

СТРАТЕГИЯ И ТАКТИКА ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ СОВЕСТИ В УСЛОВИЯХ ДУХОВНОГО КРИЗИСА ОБЩЕСТВА

STRATEGY AND TACTICS OF CONSCIENCE FORMATION DURING SPIRITUAL CRISIS OF SOCIETY

Г.Д. Сундуй

G.D. Synduy

Совесть, воспитывающая дидактическая система, духовность, нравственность, личность.

Статья посвящена проблемам воспитания совести в условиях духовного кризиса общества, актуализации воспитывающей дидактической системы образовательных учреждений с учётом функционирования существующей, должной и концептуальной совести.

Conscience, forming didactic system, spirituality, moral, personality.

The article is devoted to the issues of the formation of conscience in the conditions of the spiritual crisis of society and the updating of the forming didactic system of educational institutions with account of the functioning of existing, proper and conceptual conscience.

Воспитание совести в современных условиях приобретает чрезвычайную актуальность в связи с появлением угрозы духовной безопасности личности. В этой связи методологическим ориентиром процесса воспитания совести являются «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» и «Концепция духовно-нравственного воспитания и развития личности в образовательных учреждениях Республики Тыва», где воспитанию совести отведено значимое место [Данилюк и др., 2010, с. 12; Кенин-Лопсан и др., 2011, с. 33]. Данные концепции носят стратегический характер, ориентируют на более продуманную педагогическую тактику процесса воспитания совести. Это особенно касается учреждений общего образования, через которые проходит каждый человек. По нашему мнению, должны быть тщательно переосмыслены концептуальные основы современных воспитательных систем и программы духовно-нравственного воспитания и развития образовательных учреждений. Во-первых, необходима оценка реального духовно-нравственного состояния самого мира детства; во-вторых, выявление наличия стратегической ориентации образовательных учреждений на воспитание совести; в-третьих, определение содержания воспитывающей дидактической системы образовательных учреждений с учётом опыта семьи и культуры

в контексте новых изменений общества [Лазарев, 2008]. В данной статье отражаются результаты исследования, проведённого Институтом развития национальной школы Республики Тыва.

Относительно первой позиции скажем, что наши дети находятся в довольно сложной ситуации, связанной с негативными изменениями в социально-экономической, образовательной, политической, экологической, а также духовно-нравственной сферах общества. Мир детства, будучи неотъемлемой частью общества, тоже меняется, и меняется не в лучшую сторону. У значительной части молодёжи растёт эгоистическая тенденция «во имя себя и для себя». Особенно проблемно это проявляется в среде отличников учёбы и спортсменов высокого класса. Налицо угроза появления типа молодых успешных людей, способных нанести вред всей системе гуманных отношений (исходя из того, что они станут специалистами разных областей). Как известно, сегодня наши дети постоянно находятся в глобальном информационном поле. Нарастающую угрозу представляет открытость негативной информации разного содержания. Весьма тревожными являются полученные данные по выяснению тематики домашней видеотеки: 72 % фильмов транслируют насилие, коррупцию, наркоманию и секс. Просмотр таких фильмов побуждает к асоциальным моделям поведения, нарушает систему позитив-

ных отношений ребенка к самому себе и другим, семье, коллективу и т. д. У современных старшеклассников отмечается повышенный интерес к информации о бюрократическом «рынке связей», влияющих на пути получения материальных и статусных благ. Одна часть старшеклассников готова приспособиться к данным связям (35 %), другая – противостоять им и внести свою лепту в их искоренение, когда они повзрослеют (65 %). Состояние тревожности и напряженности у старшеклассников вызывает информация о коррупции в области образования (взятки, плагиат). В процессе исследования динамики жертвенности по отношению к обществу у старшеклассников были обнаружены серьезные трансформации в нравственном сознании, произошедшие за последние пять лет. Заметные различия выявлены в ответе на вопрос «Можете ли Вы пожертвовать материальным благополучием ради интересов общества?». Если в 2007 году на это были готовы 40 % респондентов, то в 2012 году – лишь 17,4 %. Каждый третий респондент утверждает, что для выживания в современном обществе, где процветают жесткая конкуренция и коррупция, о совести нужно забыть. Значительная часть старшеклассников убеждена, что в нашем обществе бизнес и совесть – понятия несовместимые (53,5 %).

Работа по выявлению стратегической ориентации общеобразовательных учреждений на воспитание совести позволила сгруппировать их следующим образом: пассивные, ситуативные, учебные и жизненные. К первой группе относятся те учреждения, в чьих программах стратегически не ставится цель воспитания совести (75 %). Отличительной чертой учреждения с ситуативной ориентацией является неумение прогнозировать будущее, создавать систему воспитывающего обучения. В том и другом случаях учреждения работают запросами только сегодняшнего дня, не занимаются прогнозом духовно-нравственного формирования школьников в дальнейшей жизни. В учреждениях с учебной стратегией (обычно их называют лидерами) есть наличие весьма внушительных программ, особенно программ развития, где существует главная ориентация на отличную учёбу и будущую профессию. Учреждения с жизненной стратегией вовлекают в свою деятельность не только ближнее, но и дальнее окружение, по-

могая детям строить духовно-нравственные отношения в реальной среде. Они фактически являются социокультурными центрами.

Как видим, в учреждениях стратегическая ориентация на воспитание совести фактически отсутствует; аналитическая работа носит фрагментарный характер, наконец, в большинстве программ понятие «совесть» даже не значит. В количественном плане преобладают учреждения с пассивной и ситуативной ориентацией; возрастает количество учреждений, пытающихся заниматься чисто учебную стратегию, где главная цель – качество обучения. В учреждениях столицы сложилась негласная острая ситуация, связанная с угрозой отчисления слабых учеников, что создаёт стрессовое состояние у учащихся и их родителей. Учреждения с жизненной стратегией, влияющие на духовно-нравственное формирование ребенка, к сожалению, составляют относительно незначительную долю от общего числа общеобразовательных учреждений республики (10 %).

Исследование духовно-нравственного состояния мира детства и стратегической ориентации общеобразовательных учреждений на воспитание совести приводит к выводу о необходимости разработки более эффективных методов процесса воспитания совести. Экспериментальное исследование позволяет утверждать, что процесс воспитания совести даёт положительный эффект, если учитывать все концентры функционирования совести: сущей, должной и концептуальной. Первый концентр представляет собой учёт сущей совести, формируемой генетически в виде инстинкта, чувств и переживаний; второй – должной совести, формируемой семьёй на основе любви и личного примера, а также культурой общества. Концептуальная совесть формируется с государственно-общественных позиций и оформляется в виде концепций и законов, в том числе кодексов.

Реализация цели воспитания совести видится в актуализации воспитывающей дидактической системы (далее – ВДС) образовательного учреждения [Плотникова, 2010]. Она понимается нами как совокупность взаимосвязанных между собой целей и задач процесса воспитания совести, субъектов и условий обучения в соответствии с уровнями образования. Основная тактика педагогического управления процессом воспитания совести ле-

жит в осуществлении высокого уровня нравственной среды и гибкой методичности образовательных программ. Последовательные уровни и ступени образования должны быть преобразующими (ни в коем случае не адаптационными) в силу чрезмерного возрастания духовно-нравственного кризиса в обществе [Бондаревская, 2012, с. 11]. Главная задача – убедить детей в их способности развиваться позитивно, научить их устанавливать добросовестные отношения: с самим собой и другими, природой, вещами, культурой и обществом. Главным для педагогов дошкольной и начальной ступеней обучения должен стать постулат о том, что возрастной период до 11–12 лет является фундаментом воспитания, что проходит такое расстояние, с которым не сравнится ни один последующий возраст [Кенин-Лопсан, 1994, с. 3–4; Мухина, 2004, с. 96].

ВДС дошкольного учреждения выступает преобразующим этапом духовно-нравственного воспитания с учётом генетического формирования сущей совести и сенситивного периода развития. Вовлекая ребёнка в мир совершенно для него новых отношений и взаимоотношений, воспитатель использует самые оптимальные способы и средства как для развития позитивных, так и ослабления негативных сторон сущей совести. Например, многие дети с самого раннего возраста мастерски владеют генетическим оружием – плачем. С его помощью они бессовестно вымогают уступки у родителей, далее вырабатывают всё более и более изощрённые способы удовлетворения желания: каприз, дерзость, настырность и хитрость. Задача воспитателя – помочь ребёнку осознать ошибочность собственных действий через приемлемые для его возраста совестливые установки и такие понятия, как стыд и вина. Здесь также формируются начальные признаки должной совести, исходящей из опыта семьи, культуры и образовательного учреждения.

ВДС общего образования включает в себя компоненты сущей, должной и концептуальной совести с учётом ступеней обучения. Самое серьёзное внимание обращается на начальную ступень обучения, представляющего собой внешне организованное и спокойное состояние. Как известно, в этом возрасте не возникают острые межличностные конфликты. Если они возника-

ют, то не обостряются, легко преодолеваются, самое главное – бессовестно подавляются взрослыми, особенно учителями. Результаты догмата подавления дают о себе знать на стадии отрочества. Данный этап должен сопровождаться эффективными формами, средствами и методами, а также наличием опытного классного руководителя как гаранта душевного равновесия подростков, которые восходят на самый кризисный отрезок своей жизнедеятельности.

Успешное решение проблем воспитания совести у учащихся среднего и старшего звеньев обучения обеспечивается органичным сочетанием установок народной и научной педагогики, религиозной и светской морали, помогающим им разбираться со своей собственной совестью. Процесс воспитания совести должен учитывать возраст противоречивых состояний, мотивов, ценностных ориентаций и поступков, возникающих на фоне реальной жизни и социальных перемен. Следует помнить, что, сталкиваясь с трудными жизненными проблемами, подросток не в силах справиться с ними сам, может прибегнуть к крайним мерам. К одной из них относятся суицид или попытка суицида, связанные, например, с неразделенной первой любовью, конфликтом с учителем или родителем. Обращение к совестливым установкам семьи, культуры, учреждения, общества и государства – залог успеха педагога.

ВДС профессионального образования является очередным преобразующим этапом с углублённым изучением и развитием концептуальной совести с помощью высококвалифицированного и высоконравственного преподавательского состава. При его налаженной управляемой и организованной деятельности устраняются погрешности воспитания совести школьного периода, на более высоком уровне развиваются духовно-нравственные отношения. На данном этапе условиями развития процесса воспитания совести являются адекватность получаемых новых знаний духовно-нравственным ценностям самого образовательного учреждения, семьи, рода, народа, культуры, общества, государства и мира; корректный диалог, затрагивающий совесть и честь человека. При этом видное место занимает изучение вопросов прав и обязанностей граждан.

Бурный расцвет инновационных проектов, как

никогда, актуализирует разнообразие форм преподавания и аттестации студентов, в которых соблюдаются чисто профессиональные этические установки, например, нравственное требование «не укради», препятствующее плагиату. Особую роль в воспитании совести студентов играет этическая экспертиза курсовых и дипломных работ. Для выпускника профессионального образовательного учреждения может быть разработан «Кодекс совести», призывающий соблюдать определённые профессиональные и общественные совестьливые установки.

В заключение подчеркнём, что процесс воспитания совести становится эффективным только тогда, когда: а) воспитывающая дидактическая система образовательного учреждения осуществляется на уровне, достаточном для дальнейшего самовоспитания совести; б) сформируется личность с высоким уровнем духовно-нравственных отношений к себе и другим, семье, природе, предметам внешнего мира, культуре, обществу, государству и миру; в) в сознании личности чистая совесть является реальным жизненным состоянием, а не

идеалом; г) сформируется высокий уровень гражданской зрелости.

Библиографический список

1. Бондаревская Е.В. Гуманитарная методология науки о воспитании // Педагогика. 2012. № 7.
2. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности и гражданина России. М.: Просвещение, 2010. 23 с.
3. Кенин-Лопсан М.Б., Салчак К.Б., Сундуй Г.Д., Шаалы А.С. Концепция духовно-нравственного воспитания и развития личности в образовательных учреждениях Республики Тыва. Кызыл: Билиг ИРНШ, 2011. 37 с.
4. Кенин-Лопсан М.Б. Традиционная этика тувинцев. Кызыл: Новости Тувы, 1994. 191 с.
5. Лазарев В.С. Управление инновациями в школе. М.: ЦПО, 2008. 352 с.
6. Мухина В.С. Возрастная психология. 9-е изд. М.: Академия, 2004. 452с.
7. Плотникова У.Б. Воспитывающее обучение. М.: Академия, 2010. 176 с.

КОМПЬЮТЕРНАЯ ДИАГНОСТИКА САМООЦЕНКИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОГО МЕТОДА

COMPUTER-ASSISTED METHOD OF DIAGNOSTICS OF SELF-EVALUATION OF LEARNING ACTIVITY ON THE BASIS OF INSTRUMENTAL METHOD

И.В. Шадрин, И.П. Дьячук, В.С. Кудрявцев

I.V. Shadrin, I.P. Dyachuk, V.S. Kudryavtsev

Компьютерная диагностика, инструментальный метод, учебная деятельность, типы самооценки, конструирование пространственных объектов.

В статье предложен новый инструментальный метод диагностики самооценки учебной деятельности. Описана модель классификации характерных типов самооценки обучающихся, осуществлявших учебную деятельность по конструированию пространственных объектов. Представлены гистограммы, показывающие распределение обучающихся по типам самооценки.

Computer-assisted diagnostics, instrumental method, learning activity, self-evaluation types, construction of space objects.

The paper presents a new instrumental method of diagnostics of self-evaluation of learning activity. The authors have described a classification model of character types of self-evaluation of the students involved in learning activity on the construction of space objects. They present the histograms showing students' distribution according to the self-evaluation type.

Самооценка является важным конструктом самосознания личности. Она определяет эмоциональную составляющую мотивации целенаправленной деятельности человека, определяющую энергетику его психической активности.

Большинство из известных методов диагностики самооценки и уровня притязаний [Борозина, 1999; Зинько, 2007] являются статичными тестами или опросниками, в которых испытуемому предоставляется возможность представить себя в той или иной ситуации, иными словами, смоделировать ситуацию и свое поведение в ней. Таким образом, результат этого тестирования строится на воображении испытуемого, на его субъективном представлении ситуации и своем поведении, часто подменой реального образа – Я идеальным.

Однако нередко человек оказывается в ситуациях, в которых он оценивает результаты своей деятельности, произведенной непосредственно перед ее самооценкой. Например, спортсмен на соревнованиях, выполнивший упражнения по прыжкам в воду, как правило, дает самооценку деятельности в баллах и ожидает оценку судей, надеясь, что они оценят его также. Если реализуются его ожидания,

то мы имеем ситуацию адекватной самооценки. При оценке судей ниже его самооценки возникает дисбаланс его эмоциональной сферы, что ярко проявляется в его настроении и отрицательных эмоциях.

В данной статье предложен новый инструментальный метод компьютерной диагностики самооценки (СО) деятельности человека в процессе научения решению задач. Обучающийся дает самооценку деятельности, которую он совершает в режиме реального времени. При этом деятельность обучающегося в проблемной среде регулируется системой автоматического управления (САУ) [Дьячук и др., 2010б; Шкерина и др., 2013], которая состоит из местной и главной петель обратной связи. Местная петля контролирует рассогласование между текущим и целевым состояниями решения задачи и через датчик сообщает обучающемуся информацию о «расстоянии до цели». Главная петля САУ деятельности включает мотивационное и рефлексивное управляющие воздействия. Мотивационное управление задается системой уровней самостоятельности деятельности обучающегося, а рефлексивное управление основано на том, что на вход управляемого объекта (человека, совершающего деятельность) подается инфор-

мация о величине рассогласования между самооценкой и оценкой деятельности обучающегося.

Рефлексивное управление подразумевает диагностику СО деятельности обучающегося в режиме реального времени. Оно позволяет осознать и оценить результаты совершенной деятельности. В интерфейсе САУ рефлексивные управляющие воздействия реализуются с помощью датчика, отражающего величину рассогласования между самооценкой и оценкой САУ достигнутого уровня самостоятельности.

СО является самостоятельным элементом структуры самосознания, не сводящимся ни к образу – Я, ни к самоотношению, ни к самосознанию в целом. По мнению Борозины, функция СО состоит в процедуре собственно оценивания общего потенциала субъекта или его отдельных свойств с помощью той или иной шкалы ценностей [Борозина, 1999]. Но с точки зрения деятельностного подхода связь СО с общим потенциалом «размыта», так как человек зачастую оценивает какой-то конкретный вид деятельности и эту оценку не правильно переносит на другой вид деятельности. Результат оценивания может влиять на самоотношение, внося в него качественно новые знания. СО подвержена изменению в процессе жизни человека и по содержанию, и по формальным параметрам: высоте, устойчивости, адекватности. Высота СО определяется обучающимся путем выбора соответствующего значения (уровня), ее адекватность характеризует склонность к завышению или занижению СО относительно объективной оценки. Устойчивость СО отражает ее стабильность во времени.

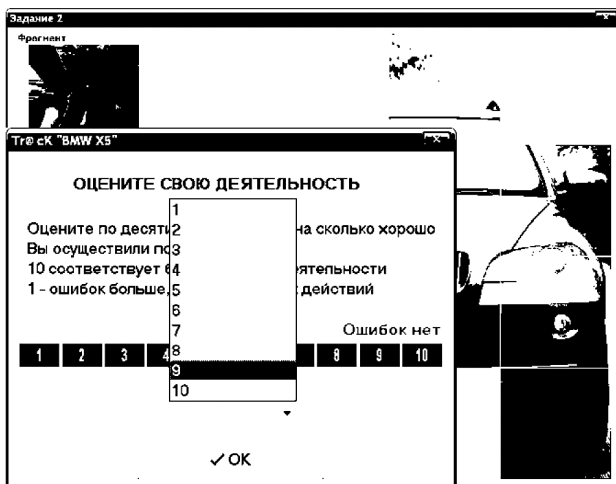


Рис. 1. Проблемная среда предлагает оценить деятельность

Для диагностики СО была использована проблемная среда «Пространственные пазлы» [Шадрин, 2008]. После выполнения каждого задания обучающемуся предлагалось оценить свою деятельность при решении задачи по десятибалльной шкале (рис. 1). При анализе протоколов деятельности оценка, определенная обучающимся, сравнивалась с оценкой деятельности, определенной САУ [Дьячук и др., 2010а]. Рассматриваемый метод диагностики СО был апробирован на выборке из 170 студентов института математики, физики и информатики Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева.

В ходе проведения исследования было введено количественное определение адекватности СО, отражающее накопленное рассогласование между оценками, нормированное на количество выполненных заданий:

$$L = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n (x_i - y_i) ,$$

где x_i – оценка собственной деятельности, определенная обучающимся после выполнения i задания; y_i – оценка деятельности обучающегося, определенная САУ; n – количество выполненных заданий.

Значение $L = 0$ соответствует адекватной СО, $L > 0$ говорит о завышенной СО, а $L < 0$ – заниженной. Учитывая, что критерии оценки деятельности для обучающегося определены весьма неточно («меньше ошибок – выше уровень»), будем считать адекватными оценки, для которых $L \in [-1; 1]$.

В этом случае среднее рассогласование между оценками составляет менее 10%. Распределение обучающихся по адекватности СО приведено на рис. 2.

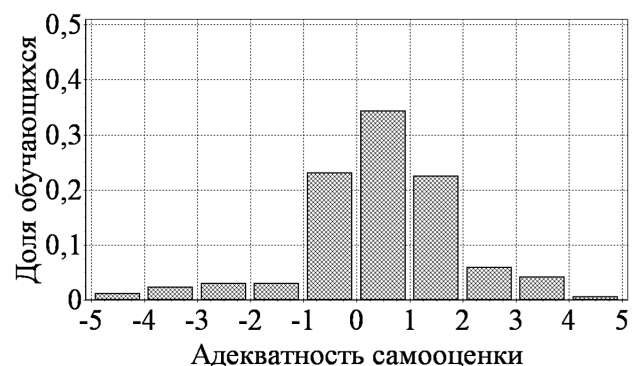


Рис. 2. Распределение обучающихся по адекватности СО

Самую многочисленную группу составляют обучающиеся с адекватной СО: у 57 % обследованных $L \in [-1;1]$. Заниженную СО показали 10 %, а завышенную – 33 %. Интересно отметить, что заметно завышенную СО ($L > 2$) продемонстрировали те же 10 % обучающихся.

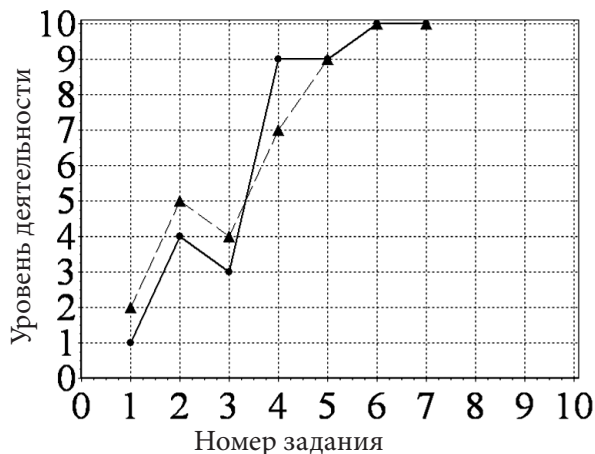


Рис. 3. Адекватная самооценка

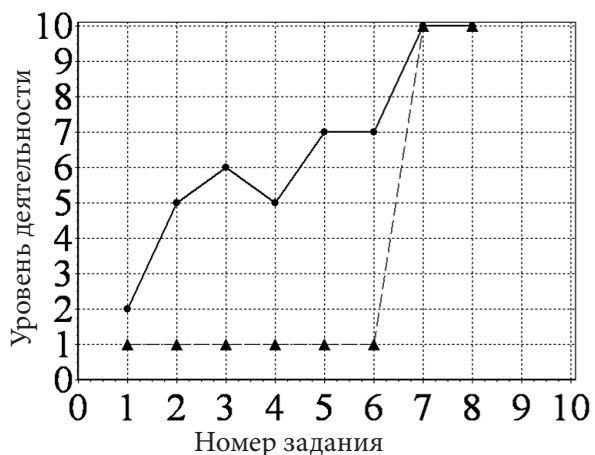


Рис. 4. Заниженная самооценка

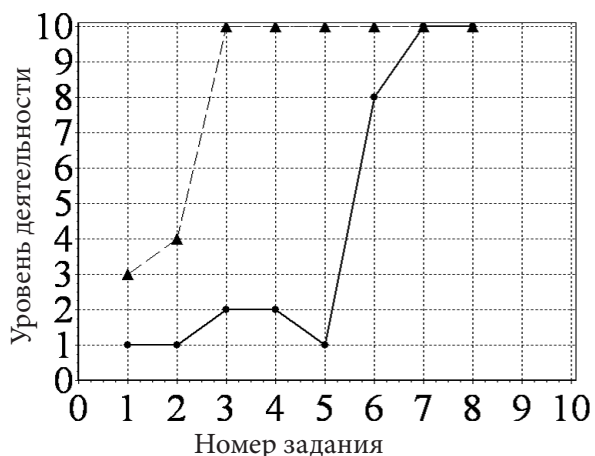


Рис. 5. Завышенная самооценка

На рис. 3, 4, 5 в соответствующем порядке приведены диаграммы определенных оценок, харак-

терные для представителей указанных категорий обучающихся, развернутые в масштабе выполненных заданий. Сплошной линией показана динамика изменения реальной оценки деятельности обучающегося, а пунктирной – оценка, данная обучающимся самостоятельно.

Противовесом приведенным диаграммам служит диаграмма, изображенная на рис. 6. Параметр адекватности для этого обучающегося $L = -0,1$ (усредненно обучающийся адекватно оценивает свою деятельность), но внимание привлекают разброс значений оценок и неоднократная смена знака рассогласования. Они указывают на неустойчивость СО, которую необходимо выразить количественно.

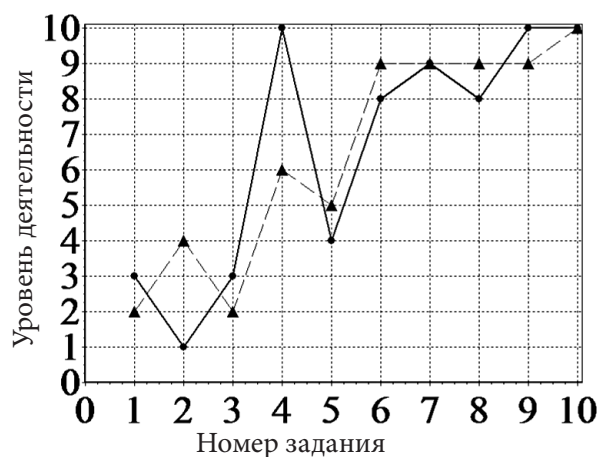


Рис. 6. Неустойчивая самооценка

Определим еще одну количественную меру – параметр устойчивости СО – объективную характеристику, которая позволит ввести шкалу и ранжировать по ней обследованных обучающихся:

$$D = \frac{|Z - V| + A}{n},$$

где Z – количество завышенных самооценок, V – количество заниженных самооценок, A – количество адекватных самооценок, n – количество выполненных заданий.

Очевидно, что при устойчивой СО (когда рассогласование не меняет знак) $|Z - V| + A = n$, что делает $D = 1$. Другой крайний случай, когда нет ни одной адекватной оценки, а количество завышенных и заниженных оценок совпадает. В этом случае $D = 0$, что указывает на неустойчивую СО. Распределение обучающихся по устойчивости СО приведено на рис. 7.

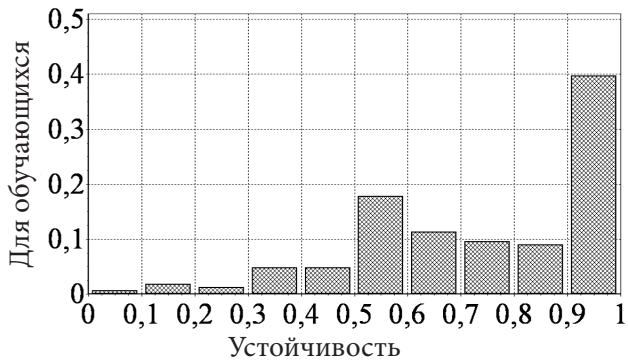


Рис. 7. Распределение обучающихся по устойчивости СО

Большая группа обучающихся (более 39 %) имеют устойчивую СО: параметр устойчивости СО лежит в интервале $D \in [0,9; 1]$. Отметим также, что доля обучающихся с низким параметром устойчивости $D < 0,5$ составляет 13 %.

В свете сказанного представляет отдельный интерес диаграмма распределения обучающихся по адекватности СО с учетом ее устойчивости. Такая диаграмма представлена на рис. 8. Диагональной штриховкой отмечена доля обучающихся с устойчивой СО, а перекрестной штриховкой – обучающихся с неустойчивой СО. Анализируя диаграмму, можно отметить, что полярные оценки (завышенная и заниженная) являются устойчивыми, в то время как близкие к адекватной СО в большинстве случаев не устойчивы.

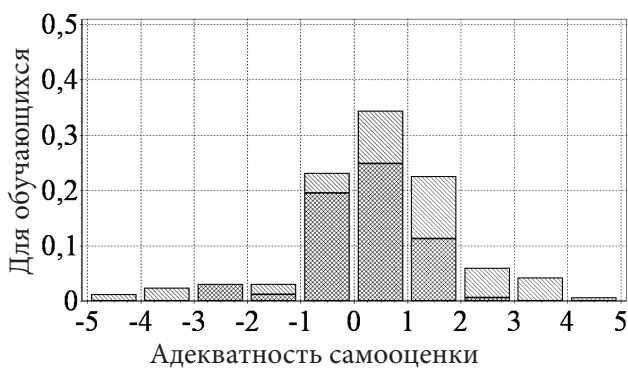


Рис. 8. Распределение обучающихся по адекватности СО с учетом ее устойчивости

Таким образом, проблемная среда, позволяющая обучающемуся свободно осуществлять де-

ятельность по решению задачи и самостоятельно давать оценку этой деятельности, позволяет определить соотношение между субъективной и объективной оценками и проводить диагностику самооценки обучающихся. Введенные количественные параметры объективно характеризуют адекватность и устойчивость самооценки деятельности обучающихся при решении задач.

Наибольшее количество обучающихся, прошедших диагностику по описанному методу, обладает адекватной СО, а в совокупности с несколько завышенной, близкой к адекватной СО группа составляет 80 % от общего числа обследованных.

Библиографический список

1. Борозина Л.В. Теоретико-экспериментальное исследование самооценки: Место в структуре самосознания, возрастная динамика, соотношение с уровнем притязаний, влияние на продуктивность деятельности: дис. ... д-ра психол. наук. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 1999. 413 с.
2. Дьячук П.П., Дроздова Л.Н., Шадрин И.В. Системы автоматического регулирования учебных действий // Информационно-управляющие системы. 2010а. № 5. С. 5–12.
3. Дьячук П.П., Бортновский С.В., Шадрин И.В. Система автоматического управления целенаправленной деятельностью «Tr@ck» // Открытое образование. 2010б. № 3. С. 10–18.
4. Зинько Е.В. Соотношение самооценки и уровня притязаний по параметрам устойчивости и адекватности: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.01. М.: РГБ, 2007.
5. Шадрин И.В. Инструментальный метод исследования деятельности обучающихся конструированию пространственных объектов // Системы управления и информационные технологии. 2008. № 2.2(32). С. 308–311.
6. Шкерина Л.В., Дьячук П.П., Суворцев В.М. Индуктивный порог формирования алгоритмического процесса решения математических задач // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 2 (24). С. 73–78.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ НЕСЛЫШАЩИХ УЧАЩИХСЯ

TEACHER PLANNING OF HANDICRAFT LESSONS FOR DEAF PUPILS

Ю.А. Герасименко

Yu.A. Gerasimenko

Педагогическое проектирование, технологическая карта, коррекционно-развивающая работа, неслышащие учащиеся.

В статье показана структура педагогического проектирования образовательного процесса на примере уроков труда в школе-интернате г. Шадринска для неслышащих учащихся. Описаны особенности применения методики В.М. Монахова в обучении глухих старшеклассников, основной акцент сделан на описании возможностей коррекционно-развивающей работы над устной речью, показаны эффективные формы и методы работы сурдопедагога.

Teacher planning, technological card, correctional developing work, deaf pupils.

The article shows the structure of teacher planning of the educational process through the example of handicraft lessons at the boarding school for deaf pupils in Shadrinsk. The features of application of the technique by Monakhov V.M. in training deaf seniors are described. The main emphasis is made on the description of the opportunities of correctional developing work on oral speech, the methods and the effective forms of a super teacher's work are shown.

Проблема качества обучения детей с нарушением слуха является актуальной на современном этапе развития специальной науки. Низкий уровень развития устной речи, ограниченный запас знаний по школьным предметам, несформированность познавательной и личностной сферы требуют пересмотра традиционных педагогических методов и подходов в сурдопедагогике, использования информационных технологий в обучении. Появляются новейшие исследования, свидетельствующие об эффективном применении инновационных технологий в образовательном процессе данной категории детей, однако оптимизация обучения будет успешна при условии правильной организации и проектировании процесса [Велижанцева и др., 2007, с. 15].

В школе-интернате № 11 города Шадринска для детей с нарушениями слуха сурдопедагог-новаторы активно работают над решением современных задач социализации детей, их образования и подготовки к дальнейшей профессиональной деятельности.

Комплексная диагностика и многолетний психолого-педагогический опыт изучения эффективности педагогического процесса специальной

(коррекционной) школы для неслышащих детей позволяют сделать вывод, что многие выпускники являются не конкурентоспособными на рынке труда, они не обладают компетенциями, необходимыми для обеспечения самостоятельной жизнедеятельности: готовностью вести диалог, быть собеседником, т. е. слушающим и говорящим, понимающим обращенную к нему речь и смысл разговора; готовностью публично выступать перед аудиторией, обращаться к аудитории, т. е. владеть монологической формой речи; способностью понимать смысл письменных текстов; навыками социального взаимодействия.

Анализ контрольных работ по предмету «Технология», а также тестирование по методикам Б.А. Райсберга, А.С., Прутченкова, В.С., Автономова, К. Хесса, показали, что 84 % учащихся 7–11 классов не разбираются в элементарных вопросах, касающихся их будущей профессии. Они не умеют читать чертежи швейной промышленности, плохо понимают рисунок готового изделия и т. д. У них слабо сформированы навыки самостоятельной деятельности.

Лишь 4 % неслышащих школьников выполнили задания безошибочно, т. е. со словесным опо-

средованием, могли передать текст своими словами, остальные 96 % стремились к дословному воспроизведению предложенного содержания. 2 % учащихся отличались высокой продуктивностью внимания, они не пренебрегали важными трудовыми операциями, в отличие от других, которые стремились к быстрому получению результата, что приводило сразу к утомлению, неустойчивости внимания, трудностям переключения и увеличению ошибок. Сложнее всего для ребят оказались творческие задания, с которыми без помощи взрослого никто не мог справиться, что объясняется психофизиологическими особенностями неслышащих детей – недостаточным развитием творческого воображения, медленным развитием мыслительных операций (анализа, синтеза, абстрагирования), приводящих к трудностям осознанного целеполагания.

В экспериментальной работе, целью которой являлась оптимизация учебного процесса за счет педагогического проектирования, на уроках трудового обучения мы применили методику В.М. Монахова «Педагогическое проектирование учебного процесса», адаптировав её для неслышащих учащихся. Педагогическое проектирование образовательного процесса является альтернативной и эффективной формой трудового обучения детей с нарушением слуха. Оно требует особого подхода к вопросам планирования, содержания и оценки результата деятельности учителя и учащихся. Эта задача успешно решается на основе использования технологической карты, которую составляет учитель при подготовке к изучению темы цикла занятий. По определению В.М. Монахова, технологическая карта – это проект изучения темы, который позволяет учитывать особенности личности учащихся, строить учебный процесс целостно и системно, что не всегда можно встретить в традиционных методиках [Монахов, 2004, с. 97].

Концептуальную основу технологии проектирования учебного процесса составляют положения:

- основным этапом организации учебного процесса является проектирование, где учитель – творческий субъект деятельности;
- проектирование учебного процесса – инновационный компонент деятельности учителя, тре-

бующий концептуально-методологического и инструментального обеспечения;

- содержательные составляющие учебного процесса – целеобразование, дозирование самостоятельной деятельности учащихся, логическая структура процесса обучения, коррекционные воздействия;

- проектирование учебного процесса осуществляется с соблюдением психологических, физиологических, валеологических и прочих норм, предъявляемых к деятельности учащихся и учителей;

- проектирование учебного процесса реализует его параметрическую модель;

- проектирование учебного процесса – многоэтапная деятельность, допускающая интеграционное улучшение результатов.

В технологии проектирования образовательного процесса создается модель образовательного процесса в виде пяти параметров.

Первый параметр представляет информацию о цели и направленности образовательного процесса в виде системы целей – ЦЕЛЕОБРАЗОВАНИЕ.

Второй параметр – это информация о факте достижений или недостижений цели – ДИАГНОСТИКА.

Третий параметр представляет качественную и количественную информацию об объеме, содержании, особенностях самостоятельной деятельности учащихся, необходимых для успешного прохождения диагностики, – ДОЗИРОВАНИЕ.

Четвёртый параметр – это перевод методической структуры деятельности педагога в логически наглядную модель – ЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА. Этот параметр характеризует структуру образовательного процесса [Шмелькова, 2002, с. 114].

Пятый параметр представляет информацию о типичных проблемах и ошибках, которые могут повлиять на результаты диагностики, и о содержании корректирующих воздействий – КОРРЕКЦИЯ.

Проектирование образовательного процесса завершается созданием технологической карты (рис.) как проекта образовательного процесса в границах одной учебной темы, в которой во взаимосвязанном виде представлены пять параметров данного процесса: целеобразование, диагностика, дозирование учебного материала, коррекция, логическая структура темы.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА

Тема:

Класс

Ф.И.О. учителя.....

Логическая структура Ц1		Д1	Ц2	Д2
①		②	③	④
ЦЕЛЕОБРАЗОВАНИЕ		ДИАГНОСТИКА		КОРРЕКЦИЯ
Ц1. Знать	Д1.	1		
		2		
		3		
		4		
Ц2. Уметь	Д2.	1		
		2		
		3		
		4		
ДОЗИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ				
СТАНДАРТ (УДОВЛЕТВОРИТЕЛЬНО)		ХОРОШО		ОТЛИЧНО
Б1.		Б1.		Б1.
Б2.		Б2.		Б2.

Рис. Технологическая карта

С одной стороны, технологическая карта является дидактическим средством при обучении технологии, с другой – формирует новое педагогическое мышление, позволяя педагогу видеть основные компоненты будущего образовательного процесса и предоставляя удобные, наглядные средства для его описания и коррекции.

Проектирование технологических карт невозможно без учета специфики коррекционной работы с неслышащими детьми, особенно по развитию речи:

- цели ставятся четкие, краткие, однозначные;
- диагностика представляет тесты, не содержащие сложных формулировок и не предполагающие многозначных ответов;
- коррекция осуществляется в виде работы с основными понятиями, терминами по теме или схемами, по которым легко составить рассказ;
- дозирование самостоятельной работы включает не подробный пересказ, а краткий рассказ по плану;
- логическая структура содержит большее количество часов (4 часа в неделю, а для коррекционных классов – 8 часов).

Особое внимание стоит уделить содержанию диагностики в технологической карте. Школьникам предоставляется право выбора оценки качества

усвоенного материала, которая в данный момент соответствует его ценностным установкам. Диагностический блок в технологической карте построен по принципу усложнения, то есть первоначально предлагаются задания, отвечающие минимальному уровню требований, для достижения более высокого уровня освоения материала предполагается последовательное выполнение более сложных заданий. Стандартная диагностика имеет 4 задания:

- первое и второе – на уровне минимальных требований, то есть их выполнение предполагает условно оценку «удовлетворительно»;
- третье задание – на уровне более высоких требований, что условно определяет оценку «хорошо»;
- четвертое задание – творческого характера, его выполнение, наряду с выполнением первых трех заданий, обеспечивает ученику «отличный» результат.

Дальнейшая конкретизация проекта осуществляется в виде информационных карт уроков. На примере информационной карты урока покажем один из аспектов обучения – работу по развитию речи учащихся:

- организационный момент – проговаривание дежурным даты (число, месяц, год). Перечисление отсутствующих учащихся на уроке;

- проговаривание учащимися с учителем темы и плана урока;
- повторение. Составление с учителем рассказа «Что мы делали на предыдущем уроке?»;
- знакомство с новой темой, проговаривание с учителем тематического словаря, описание последовательности изготовления изделия;
- чтение каждым учеником вслух раздела учебника по новой теме;
- в конце урока – составление самостоятельного рассказа по плану;
- подведение итогов урока – рассказ о том, что делали на уроке;
- домашнее задание предлагается в виде чтения учебника и подготовки рассказа по плану.

Неслышащие дети испытывают значительные трудности в чтении технической и технологической документации, в умении планировать свою трудовую деятельность. В процессе занятий учитель знакомит глухих школьников со специальными терминами, их значением, правильным произношением и написанием, учит детей употреблять их в разговорной речи. Применяя единые методики и приемы слуховой и речевой работы на уроках в школе для глухих, учитель создает условия и среду для речевого общения на теоретических, лабораторно-практических и практических занятиях с активным использованием технической и технологической терминологии. Для этого необходимо использовать не только индивидуальные, но и коллективные формы речевого общения на уроках труда, например, совместное проговаривание темы и плана урока. В словаре по каждой теме дается не только новая для учащихся терминология, но и ранее изученные понятия. При усвоении новых слов и терминов организуется работа по восприятию на слух, а также их изучению и закреплению в письменной и устной формах речи.

В результате реализации технологии педагогического проектирования процесса трудового обучения незлых учащихся нам удалось значительно улучшить качество усвоения знаний школьниками. Через год обучения отмечают высокий уровень мотивации к предмету и стопроцентная успеваемость учащихся по предмету «Технология», т.е. отсутствуют дети успевающие по школьной программе на оценку «удовлетворительно».

По результатам прошлого года таких ребят насчитывалось 14 %.

74 % незлых школьников выполнили задания контрольных работ безошибочно, т.е. со словесным опосредованием, могли передать текст своими словами, остальные 26 % допускали ошибки и затруднялись без помощи взрослого ответить на вопрос или самостоятельно выполнить техническое задание. У 37 % учащихся от общего количества респондентов 7–11 классов удалось повысить продуктивность внимания, они не пренебрегли важными трудовыми операциями, качественно и без ошибок выполняли учебные действия. Творческие задания на конец года выполняли все учащиеся, однако в силу дефекта незлых необходимость корректирующих действий педагога не исключалась. Проявляя инициативу, 45 % учащихся самостоятельно использовали дополнительные средства украшения изделий (девочки применяли в творческих работах бисер, цветные ленты, лоскутное шитье, пуговицы и т.д., мальчики украшали изделие выжиганием, резьбой по дереву и др.). 95 % учащихся с успехом рассчитывали затраты на изделие, выполняя сложные арифметические действия. Динамическое продвижение учащихся в овладении знаниями по прикладному искусству и экономическими знаниями и умениями, достигнутое под воздействием проектирования активных методов обучения, свидетельствует о доступности и методической целесообразности предложенной технологии проектирования обучения. Результаты исследования подтверждены математической статистикой по методике Стьюдента, согласно формуле

$$t = \frac{X_1 - X_2}{\sqrt{m_1^2 + m_2^2}},$$

где X_1 – среднее значение констатирующего эксперимента; X_2 – среднее значение контрольного эксперимента; m_1 и m_2 – показатели отклонений значений констатирующего и контрольного экспериментов. В результате подсчета получено эмпирическое значение $t_{эмп}$ (2.7), которое находится в зоне значимости и свидетельствует об эффективности проделанной работы.

Таким образом, овладение учителем технологией проектирования образовательного процесса выводит его на новый уровень педагогического

и методического мышления. Технологические карты отличаются от привычной системы тематического планирования, они позволяют системно и наглядно представить процесс обучения в виде четкой научно организованной последовательности действий. Более того, технологическая карта – это рабочий документ для всех участников образовательного процесса. Для учащихся он обеспечивает управление собственной познавательной деятельностью в рамках учебной темы, для учителя – это документ, обеспечивающий управление образовательным процессом в рамках учебного курса.

Применение технологии педагогического проектирования позволяет детально построить деятельность сурдопедагога и ученика, организовать урок в различных режимах (фронтальной, групповой работы, работы исследовательского характера, экспериментальной, практической, индивидуальной), обоснованно выбрать формы, методы и приёмы на каждый урок. Это позволяет не только обеспечивать усвоение знаний, но и организовывать процесс обучения на основе формирования культуры умственного труда (культуры устной

и письменной речи, работы с учебником, наглядным материалом, справочной литературой, смысловой группировкой материала, составления плана, выделения логической схемы, формулирования основной мысли). В результате значительно повышается мотивация к изучению предмета; более объективной становится оценка, которая зависит от уровня усвоения учебного материала, активно формируется коммуникативная компетенция учащихся.

Библиографический список

1. Велижанцева С.Д., Герасименко Ю.А., Филютина С.Д. Программа развития Центра профессиональной реабилитации. Шадринск: Изд-во ГОУ ВПО «Профессиональное училище № 15», 2007. 40 с.
2. Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. Волгоград: Перемена, 2004. 152 с.
3. Шмелькова Л.В. Технологизация образовательного процесса: учебно-методическое пособие. Курган: ИПКПРО, 2002. 144 с.

ИЗ ИСТОРИИ УЧИТЕЛЬСКИХ ИНСТИТУТОВ ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ

FROM THE HISTORY OF TEACHERS' INSTITUTES IN EASTERN SIBERIA OF PRE-REVOLUTIONARY RUSSIA

А.И. Шилов

A.I. Shilov

Учительский институт, Восточная Сибирь, учебно-материальная база, педагогический персонал, фундаментальная библиотека, ученическая библиотека, образовательный ценз, сословный состав учащихся, педагогическая практика, пробный урок.

Статья раскрывает ряд важных вопросов жизнедеятельности учительских институтов Восточной Сибири означенного периода, проанализированы и обобщены некоторые условия развития этих учебных заведений, их направленность на качественную подготовку педагогических кадров для начальной школы, на развитие психических процессов личности.

Teachers institute, Eastern Siberia, educational and material base, pedagogical staff, fundamental library, students library, educational qualification, estates of students, pedagogical practice, trial lesson.

The article reveals a number of important issues of teachers' institutes in Eastern Siberia during the indicated period, analyzes and summarizes some conditions for the development of these institutions, their focus on quality training of teachers for primary schools and on the development of individual mental processes.

Первый учительский институт в Восточной Сибири был открыт 1 июля 1909 г. в Иркутске и оставался единственным в регионе, пока не был 1 июля 1916 г. открыт еще один такой же в Красноярске (ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 204. Л. 14–15; ГАКК. Ф. 3. Оп. 1. Д. 326. Л. 1).

Иркутский учительский институт в течение всего периода своего существования не имел собственного здания. И располагался в двух двухэтажных и одном одноэтажном зданиях. Все помещения института далеко не соответствовали его учебным потребностям ни по своим размерам и устройству, ни по числу комнат.

Такое положение не могло быть долго терпимо: оно было опасно для здоровья воспитанников и их наставников. Вопрос о постройке нового здания, поднятый вскоре после учреждения института, продвигался очень медленно. Так, к 1914 г. не удалось еще получить от города необходимое для постройки место, а без отвода участка земли все дальнейшие меры – составление плана и сметы – затруднительны [Соколовский, 1914, с. 140–141]; (ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 680. Л. 3; Оп. 5. Д. 15. Л. 109).

Красноярский учительский институт также

не имел собственного здания и занимал частное помещение – каменный одноэтажный дом (Раззореновой). Это помещение было совершенно не приспособлено для нужд учебного заведения. Состояло оно из большого и светлого, но холодного зала, полутемной комнаты при нем, пригодной лишь для хранения неиспользованного имущества института; из четырех комнат ниже средней величины, трех маленьких, двух полутемных и двух темных передних; очень тесных и холодных сеней (ГАИО. Ф. 63. Оп. 6. Д. 43. Л. 3; ГАКК. Ф. 3. Оп. 1. Д. 326. Л. 1).

Оба института существовали исключительно на средства казны. Так, на содержание Иркутского учительского института в 1912 г. и состоящего при нем образцового городского четырехклассного училища было отпущено 34 532 р. 75 к., сверх того из сбора за учение в образцовом училище получено на этот же год 400 р. В 1915 г. было отпущено всего 37 790 р. 25 к. Из этой суммы на личный состав института выделено 12 282 р., на учебную часть – 500 р., на содержание воспитанников, стипендии и пособия учащимся – 12 000 р.; на канцелярские и хозяйственные расходы – 10 085 р. 75 к.; на сибирскую прибавку – 1100 р.; на 20 %-ную прибавку – 1272 р. 50 к.; на ремонт классной мебели –

400 р.; в третное не в зачет жалования учителю при институте училища – 150 р.

Стипендиальный капитал в 3743 р. 87 к. обращен в 5,5 % облигации военного краткосрочного займа 1915 г. на сумму 3900 р. по номинальной стоимости. На проценты с этого капитала ежегодно вносилась плата за учение 4 воспитанников института, не получавших казенных стипендий, в размере 40 р. за каждого и 50 учеников городского при институте училища в размере 10 р. за каждого.

Условием предоставления стипендии должны были считаться хорошие успехи и отличное поведение выбиравшихся учащихся, обнаруженные ими в первую четверть первого учебного полугодия, когда за их учение совершался акт перечисления полугодовой платы из процентов стипендиального капитала [Кузьмин, 1975, с. 7–8; Соколовский, 1914, с. 144]; (ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 680. Л. 12–15).

В Красноярском учительском институте из средств казны в 1916 г. было выделено 22 850 р. на 6 месяцев (с 1 июля по 31 декабря). Кроме того, плата за учение составила за это полугодие 110 р. Итого 22 960 р. Стоимость обучения одного ученика равнялась 533 р. 14 к. Причем в эту сумму входили 66 р. 66 к. стипендии, выданной за сентябрь – декабрь из расчета 200 руб. в год. В следующем году по открытии 2 курса обучения и увеличении стипендии студентам с 200 р. в первом полугодии до 600 р. во втором полугодии бюджет института вырос до 60 389 р. 46 к. Стоимость обучения одного слушателя теперь стала 941 р. (ГАИО. Ф. 63. Оп. 6. Д. 43. Л. 13–14; ГАКК. Ф. 3. Оп. 1. Д. 326. Л. 2).

Несмотря на свое недолгое существование, Иркутскому институту, благодаря вполне достаточному бюджету, удалось обзавестись хорошей библиотекой с достаточным количеством учебных пособий. В 1911 г. фундаментальная и ученическая библиотеки вместе имели 2037 названий и 3326 переплетов. Фундаментальная и ученическая библиотеки пополнялись ежегодно. При этом более чем на 1/3 означенного количества составили периодические издания. В целом, к 1 января 1916 г. в фундаментальной библиотеке института было 1363 названия и 2428 томов, в ученической библиотеке находилось 1228 названий и 1765 томов. Всего 2591 название в 4243 томах.

Достаточно был богат и физический кабинет. Так, в 1911 г. в нем состояло 415 приборов и ин-

струментов. Правда, в 1912 г. из-за выхода из строя осталось 396 различных приборов и инструментов, но к 1916 г. их количество опять увеличилось и составляло на 1 января 428 инструментов и приборов.

Скромнее были поставлены пособия по естественным наукам. В 1914 г. было только 49 приборов, к 1 января 1915 г. их количество увеличилось совсем незначительно – на 8 предметов, т. е. стало 57. Однако в течение 1915 г. удалось приобрести значительно больше пособий для естественноисторического кабинета и, по существу, удвоить их количество, доведя до 112 разных предметов [Соколовский, 1914, с. 142]; (ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 680. Л. 5, 17–18; Оп. 5. Д. 15. Л. 110–111).

В Красноярском учительском институте в 1916 г. было приобретено 1111 экземпляров книг, в том числе в фундаментальную библиотеку 404 экземпляра и в ученическую библиотеку 707 экземпляров. Обе библиотеки помещались в одной комнате, в которой смогли поставить только 4 книжных шкафа и стол со стульями. В следующем 1917 г. отвели уголок для карт и заметно пополнили обе библиотеки: в фундаментальную библиотеку было приобретено 504 экземпляра, а в ученическую – 765 экземпляров, т. е. всего за 1917 г. было закуплено 1269 экземпляров. Таким образом, в фундаментальной библиотеке стало 908 экземпляров книг, а в ученической – 1472 экземпляра. Всего 2380 книг.

Других учебно-вспомогательных учреждений, а именно физического кабинета, кабинета естественных наук, кабинетов русского языка и истории, метеостанции, еще не было, как не было и особого кабинета для чтения, специального зала для занятий рисованием и черчением, комнаты для хранения карт и других учебных пособий. Всего к 1 января 1918 г. в институте имелось 17 географических и исторических карт, волшебный фонарь, фисгармония, 6 скрипок (ГАИО. Ф. 63. Оп. 6. Д. 43. Л. 3–4; ГАКК. Ф. 3. Оп. 1. Д. 326. Л. 1).

Пансиона, интерната, общежития или ученических квартир не было ни в Иркутском учительском институте, ни в Красноярском. Все воспитанники институтов жили дома, у родственников или на частных квартирах. Казенные стипендиаты до второго полугодия 1917 г. получали ежемесячно стипендию по 16 р. 66 к. из общей суммы 200 руб. в год. Так как эта сумма при общей дороговизне жизни в Восточной Сибири являлась далеко не до-

статочной, то педагогические советы обоих институтов устроили в своих институтах столовые для воспитанников на льготных условиях. Обе столовые оправдали возложенные на них надежды качеством и количеством отпускаемой в них пищи, и воспитанники были довольны (ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 680. Л. 6; Оп. 5. Д. 15. Л. 112; Оп. 6. Д. 43. Л. 4).

Педагогический персонал учительских институтов включал в себя штатных и нештатных сотрудников, выполнявших свои обязанности из платы по найму. Так, на 1 января 1916 г. в Иркутском учительском институте всех служащих было 11 человек, из них штатных 6 человек, остальные 5 – законоучитель, преподаватель математики, учитель труда, учитель пения и врач – выполняли свои обязанности по совместительству (ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 680. Л. 6). В Красноярском учительском институте на 1 января 1918 г. всех служащих было 9 человек: 2 штатных и 7 совместителей (ГАИО. Ф. 63. Оп. 6. Д. 43. Л. 4). Весь педагогический персонал институтов имел надлежащий образовательный ценз.

Расчет почасовой оплаты труда в учительских институтах был точно такой же, как и в средних учебных заведениях: преподаватель с высшим образованием получал жалование из расчета 75 р. за годовой час, имеющий среднее образование получал оклад из расчета 60 р. за годовой час. Например, директор Иркутского учительского института имел жалование директора в размере 1200 р., кроме того, 800 р. столовых, 600 р. сибирской прибавки и еще 900 р. пенсии. Итого 3500 р. Преподаватель русского языка и словесности получал 1627 р. 50 к. Преподаватель естествознания и физики – 1440 р., как и преподаватель истории и географии. Директор Красноярского учительского института получал 3600 р. (ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 680. Л.19; Оп. 6. Д. 43. Л. 4).

Деятельность директора учительского института в своем общем течении направлялось к одной цели – к всестороннему преуспеванию учебного заведения. Педагогические советы собирались на заседания по мере необходимости. Обо всех заседаниях совета имелись протоколы. Деятельность педагогического совета по учебно-воспитательной части выразилась: 1) в обсуждении переводных и приемных испытаний как в институте, так и в городском при нем училище; 2) заслушивании распоряжений МНП и учебного округа; 3) выработке при-

мерных программ предметов, рассмотрении вопросов относительно объема, метода преподавания и устройства учебной части в институте и городском при нем училище; 4) рассмотрении отзывов преподавателей о занятиях и поведении воспитанников института и учеников городского училища; 5) обсуждении вопросов, относящихся к улучшению учебного заведения во всех отношениях, материального положения воспитанников (ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 680. Л. 7).

В 1917/18 учебном году педагогическим советам приходилось решать проблему разработки реформы институтов в смысле приближения их к типу высшей педагогической школы с повышенной программой и введения 3 специальных отделений с правилами приема в реформированные институты. Эта работа не была завершена (ГАИО. Ф. 63. Оп. 6. Д. 43. Л. 8, 12).

Так как учительский институт, в отличие от девичьего института, не был закрытым учебным заведением, то он становился более доступным для абитуриентов учебным заведением [Шилов, 2010, с. 80]. Желающих поступить в институты оказывалось весьма много. Так, например, в Иркутском учительском институте только за первые 4 года его существования подвергалось вступительному испытанию ежегодно в среднем до 60 человек. Из них было принято от 20 до 26 человек. Приемные испытания производились в особых испытательных комиссиях, в состав которых входили законоучитель и преподаватели института, причем комиссия состояла не менее чем из 3 лиц. Приемные испытания велись согласно вступительной программе, выработанной педагогическим советом Иркутского учительского института, утвержденной г. главным инспектором училищ Восточной Сибири.

В 1912/13 учебном году в трех классах Иркутского института состояло 59 воспитанников, большинство из них имело учительское звание, приобретенное ими в семинариях или на специальных курсах, и многие – около 60 процентов – уже работали в народной школе. Почти все воспитанники института происходили из Восточной Сибири, лишь небольшой процент приехал из Западной Сибири или из-за Урала [Соколовский, 1914, с. 144].

В 1915/16 учебном году в этом институте состояло 68 воспитанников: в 1 классе – 19 человек; во 2 классе – 19 человек; и в 3 классе – 30 человек.

По сословиям все учащиеся распределились следующим образом: выходцев из дворян – 1 (1,5 %); из чиновников – 1 (1,5 %); почетных граждан – 1 (1,5 %); духовного звания – 2 (3 %); мещан – 15 (22 %); казаков – 7 (10,2 %), крестьян – 33 (48,5 %); прочих – 8 (11,8 %). Все воспитанники были православного вероисповедания (ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 680. Л. 9).

В Красноярском учительском институте из 43 воспитанников в 1917/18 учебном году по сословию было детей: крестьян – 26 (60,5 %); мещан – 12 (27,9 %); казаков – 2 (4,7 %); почетных граждан – 1 (2,3 %); и духовного звания – 2 (4,6 %). В 1 классе обучалось 28 человек, и во 2 классе – 15 человек. Среди слушателей института во 2 классе было 8 человек бывших учителей, а в 1 классе – 24 человека. По инициативе директора с осени 1917 г. был произведен прием в институт женщин на одинаковых правах с мужчинами, а также девочек в городское при институте училище. Первый прием женщин в учительский институт составил 8 человек (ГАИО. Ф. 63. Оп. 6. Д. 43. Л. 8, 12).

Ежегодно воспитанники 3 класса проводили практические занятия в образцовой школе, которые проходили с большой систематичностью. Принимали в них участие ученики 2 и 3 классов, причем первые только присутствовали на занятиях, вторые же давали сами по установленной очереди пробные уроки. Каждому практиканту за неделю сообщалось содержание назначенного ему урока. За это время он должен был подробно изучить материал по данной теме и составить конспект. К каждому пробному уроку практикант готовился под руководством преподавателей института и учителей образцового городского училища, которые при этом указывали практикантам учебные пособия для урока, делали методические указания, давали советы по составлению конспектов пробных уроков и т. д.

Пробный урок происходил в присутствии соответствующего преподавателя института, учителя данного класса образцовой школы и всех воспитанников 3 класса. Соколовский, ревизовавший школы Восточной Сибири в 1913 г. и посетивший урок практиканта по геометрии в Иркутском учительском институте, писал, что тот урок «принадлежал по обработке материала, ясности вопросов, изложения и законченности плана к лучшим проб-

ным урокам», которые он «когда-либо слушал» [Соколовский, 1914, с. 143].

Затем раз в неделю или во второй половине дня, вечером, происходила педагогическая конференция, на которой присутствовали лица педагогического персонала и воспитанники. На конференциях, проходивших под председательством директора, подробно разбирались пробные уроки практикантов. Обыкновенно один из воспитанников (по очереди) был рецензентом пробного урока и на конференции вслед за указанными практикантом замеченными за собой недостатками подробно очерчивал достоинства и недостатки разбираемого урока как со стороны содержания, так и со стороны методических приемов исполненного урока. Другие воспитанники также принимали участие в обсуждении пробного урока. Наконец, после детальной характеристики урока соответствующим учителем городского училища и преподавателем института директор давал общее заключение, после чего по взаимному соглашению членов педагогической комиссии устанавливался балл за урок, каковой и объявлялся воспитанникам.

Конференции служили для живого обмена мыслей между педагогическим персоналом и воспитанниками по поводу возникавших на практике педагогических вопросов и, несомненно, оказали плодотворное влияние на степень практической учительской подготовки воспитанников 3 класса. Протоколы конференции вели воспитанники-практиканты.

Как пробные, так и экзаменационные уроки давались каждым практикантом по 6 предметам: русскому языку, арифметике, геометрии, естествоведению, географии, истории. Из всех данных уроков в 1915 г. большинство признано комиссией хорошими, остальные удовлетворительными и только один неудовлетворительным, причем воспитаннику, дававшему этот урок, педагогический совет предложил дать вторичный урок по тому же предмету.

Во втором полугодии воспитанники 2 класса посещали городское училище для слушания образцовых уроков и составляли о них отчет. Посещали по 3 воспитанника в день начиная с 10 января 3 четверти и слушали 12 уроков по 6 перечисленным предметам, т. е. 2 урока по каждому предмету. О слушании уроков они составляли отчет в та-

ком виде: 1) указывали основную мысль содержания урока; 2) план урока; 3) методические и дидактические приемы, примененные на уроке.

Воспитанники 3 класса по два человека в очередном порядке ежедневно являлись в городское училище на дежурство для ведения чисто воспитательного надзора за учениками и, таким образом, практически знакомились с функцией воспитателя.

Воспитанники 3 класса оканчивали институт из года в год в полном составе. Выбывших воспитанников до окончания полного курса по неуспеваемости и другим причинам почти никогда не было, если не считать выбывших на войну. Как, например, были призваны 4 человека на действительную военную службу 2 ноября 1915 г. (ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 680. Л. 7–10, 12).

Таким образом, в итоге анализа вышеприведенных исторических данных можно сделать следующие выводы.

Развитие капиталистических производственных отношений в целом и в Восточной Сибири в частности в конце XIX – начале XX вв. привело к необходимости увеличить число грамотных конкурентоспособных рабочих, что, в свою очередь, потребовало расширения сети начальных школ и появления начальных школ повышенного типа.

Увеличение числа начальных школ и некоторое расширение их программы, появление городских училищ, а позднее высших начальных училищ, программа которых требовала специальной достаточно глубокой подготовки учителя, вызвало к жизни новый тип педагогического заведения – учительские институты.

Наиболее существенным недостатком учительских институтов была малая общеобразовательная база, на которой строилось педагогическое образование. Были недостатки в педагогической подготовке выпускников учительских институтов. Однако, вопреки позиции официальных чиновников МНП, педагогические советы, руководство учительских институтов Восточной Сибири, как и ряда других учебных заведений этого типа в России, пы-

тались, насколько возможно, расширить общеобразовательную и углубить педагогическую подготовку своих выпускников.

Особенно быстро пошло преобразование содержания образования форм и методов обучения в учительских институтах, но делалось это только усилиями педагогов этих учебных заведений.

Известную роль в улучшении учебной работы учительских институтов сыграли их выпускники – учителя городских и высших начальных училищ, которые через печать, съезды и т. п. активно выступали за реформу педагогического образования, в то время как правительство и его МНП не торопились с реформой этих учебных заведений.

Кадровый состав учительских институтов Восточной Сибири состоял преимущественно из лиц с высшим университетским образованием, высокой личной и педагогической культурой, стремившихся иметь авторитет у воспитанников своей профессиональной компетентностью, ответственностью за порученные дела, профессиональной порядочностью.

Список сокращений

1. ГАИО – Государственный архив Иркутской области.
2. Ф. 63 – Фонд 63. Главный инспектор училищ Восточной Сибири.
3. ГАКК – Государственный архив Красноярского края.
4. Ф. 3 – Фонд 3. Дирекция народных училищ МНП Енисейской губернии.

Библиографический список

1. Кузьмин Н.Н. Учительские институты в России. Челябинск, 1975. 40 с.
2. Соколовский П. Русская школа в Восточной Сибири и Приамурском крае. Харьков, 1914. 305 с.
3. Шилов А.И. Учебно-воспитательный процесс в девичьем институте Восточной Сибири во второй половине XIX в. // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 1. С. 79–84.

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СРЕДНИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ г. КРАСНОЯРСКА В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.

CONTENT OF EDUCATION AND ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN SECONDARY SCHOOLS OF KRASNOYARSK IN LATE XIX–EARLY XX CENTURIES

Н.В. Шилова

N.V. Shilova

Классическая гимназия, реальное училище, женская гимназия, учебный план, метод обучения, нравственное воспитание, организационная форма обучения, законоучитель, классный наставник.

В статье показано развитие содержания среднего образования в разных типах общеобразовательных школ г. Красноярска в конце XIX – начале XX вв.; дан анализ организации учебно-воспитательного процесса в этих учебных заведениях и раскрыты признаки его позитивных и негативных изменений. Определена логика развития этого процесса. Дана сравнительная характеристика, и отражено сближение по содержанию и объему женского среднего образования с мужским.

Classical gymnasium, real school, female gymnasium, curriculum, educational method, moral education, organizational form of teaching, catechist, form master.

This article shows the development of secondary education content in different types of schools of Krasnoyarsk in the late XIX – early XX centuries. It gives the analysis of organization of the educational process at these institutions and reveals the signs of its positive and negative changes. The logic of the development of this process is determined; the comparative characteristic and the convergence of female secondary education with the male one on the content and length are presented.

Красноярская классическая гимназия строила свою работу на основе учебного плана с двумя древними языками. Основными предметами обучения были латинский и греческий языки, на которые отводилось 85 годовых часов (41,3 % всего учебного времени), и математика, на которую вместе с курсами физики, естествознания и математической географии приходилось только 37 годовых часов (18 %). Русский язык с церковнославянским был значительно ущемлён по сравнению с древними языками, на него отводилось всего 24 часа. Таким образом, классическая гимназия имела ярко выраженное гуманитарно-грамматическое направление. На все языковые предметы отводилось 129 часов (62,1 %), на гуманитарные – 141 час (68,4 %). В 70-е гг. XIX в. восточносибирские гимназии ещё продолжали временно работать с одним латинским языком из-за нехватки преподавателей греческого языка. Греческие уроки компенсировались дополнительными

ми часами на русский и новые иностранные языки [Бакай, 1893, с. 71].

Лишь с 1901 г. Министерство народного просвещения (МНП) объявило об отмене преподавания латинского в первом – втором и греческого в третьем – четвертом классах. А с 1906 г. преподавание греческого языка прекратилось. В отдельные годы вводились дополнительные предметы преподавания, например в 1914/15 учебном году в 3 классе преподавалось черчение (2 часа в неделю).

Изначально женские гимназии сталкивались с большим количеством препятствий, чем мужские. Более длительным был процесс открытия, меньше были государственные субсидии, больше трудностей было с набором преподавательского состава, более насущной была необходимость в материальной поддержке от частных лиц и общественных организаций и т. д.

Учебные планы и программы женских гим-

назий в основном включали предметы, «...которые, не отклоняя учениц от главного назначения, не стремились бы к излишнему напряжению одних умственных сил в ущерб более важному для общественного благоденствия сохранению тех женственных качеств, которые должны украшать семейный очаг» [Бакай, 1895, с. 25].

В начале XX в. в гимназиях стали вводиться дополнительные занятия, факультативы. Например, набрав группу не более 10 человек, преподаватель мог два раза в неделю проводить платные (30 к. с ученика) практические занятия по новым языкам. По Правилам МНП с 1910 г. в учебный план как обязательные предметы были введены педагогика, гимнастика, в 1–3 классах рисование и пение, разрешалось вводить один из иностранных языков в число обязательных предметов по постановлению педсовета и с согласия попечительного совета [Бакай, 1895, с. 28].

По Уставу 1872 г. реальные училища имели шесть основных классов, но мог открываться дополнительный седьмой класс. Пятый и шестой классы могли иметь два отделения: общее и коммерческое. Седьмой класс в зависимости от потребностей региона мог иметь профессиональную направленность с механико-технологическим или химико-технологическим уклоном или же общую направленность, подготавливая учащихся к поступлению в высшие специальные учебные заведения.

Программа преподавания Красноярского реального училища включала в себя 2 цикла дисциплин:

- история, география, отечественный и иностранные языки, законоведение составляли общеобразовательный цикл;
- математика, физика, естествознание и черчение образовывали естественно-математический цикл.

В 1915 г. вводятся необязательные (платные, 1–3 р. в месяц) предметы: лепка (12 учащихся); музыка (19 учащихся). Пение и гимнастика являлись предметами, обязательными для всех. Проводились внеклассные занятия: практические по естествознанию, образовательные чтения, дополнительные занятия по рисованию – масляными красками, летом 2 раза в неделю проводились естественно-исторические экскурсии по окрестностям города (ГАКК. Ф. 855. Оп. 1. Д. 36. Л. 9).

Реальные училища воплощали идею материального образования, являясь школой, дающей систематические, связанные с жизнью знания. Приоритет отдавался естественным наукам, т. к. при их изучении появлялись реальные знания об окружающем мире, выявлялись способности к наблюдению и сравнительному анализу, вырабатывалось умение самостоятельно делать выводы и т. д.

Если классические гимназии не готовили своих выпускников к какой-либо практической, предпринимательской, общественной деятельности, то реальные училища открывались как учебные заведения, способствующие развитию отдельных областей промышленности конкретного региона. С этой целью в них вводились предметы, соответствующие потребностям региона (связанные с сельским хозяйством, курсы землеустройства, практического счетоводства и т. д.). В начале века реальные училища являлись учебным заведением, альтернативным классическим гимназиям, удовлетворяя государственную и общественную необходимость в средних школах, выпускники которых обладали бы высоким уровнем и общего, и специального образования.

В 70 – первой половине 90-х гг. XIX в. наиболее распространённым методом обучения был так называемый «догматический метод», когда обучение в основном сводилось к простому «спрашиванию-задаванию». Учитель, как правило, начинал урок с проверки домашнего задания. К моменту объяснения нового материала успевал спросить двух или трёх человек, остальные учащиеся сидели и занимались в основном своими делами, делая вид, что слушают. Применение догматического метода приводило к неправильной постановке общеклассной работы на уроке. Материал не доводился до ясного осознания учащимися. Между учителем и классом часто не было никакого контакта.

Однако учителя использовали и другие методы преподавания: сократическую беседу (катехизический метод), эвристическую беседу, сравнение и т. д.

На рубеже веков в средних школах региона прочное распространение получила беседа – диалогическая форма изложения и освоения учебного материала. Преподаватели использовали вводную (организационную) беседу, беседу-сообщение но-

вых знаний, беседу-повторение (закрепления знаний). Вводная беседа проводилась для подготовки школьников к изучению нового материала или для подготовки учащихся к лабораторно-практическим занятиям и экскурсиям. Проводя вводную беседу, учитель аргументировал ранее усвоенные знания, концентрировал внимание учеников на важных моментах в предстоящей учебно-познавательной деятельности либо выяснял степень понимания и готовности школьников к усвоению нового материала или деятельности (ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 67. Л. 58). Беседу-повторение проводили в виде опроса класса для систематизации уже имеющихся у учеников знаний, иногда в виде индивидуально-подытоживающего опроса отдельных учащихся (ГАКК. Ф. 855. Оп. 1. Д. 88. Л. 62).

Широкое распространение получили словесные, наглядные и практические методы обучения, но при этом содержание учебного материала могло раскрываться определенным логическим способом – индуктивно или дедуктивно. Рассказ как монологическая форма изложения учебного материала применялся на всех этапах школьного обучения. Правда, менялись характер рассказа, его объем, продолжительность, частота использования на уроках.

При обучении иностранным языкам использовался так называемый «натуральный метод». Так, в Красноярской женской гимназии «преподавательницы новых языков, используя натуральный метод преподавания, достигли того, что ученицы последних классов могли объясняться на этих языках» (ГАИО. Ф. 63. Оп. 3. Д. 32. Л. 8).

Развитию умения работать без помощи учителя способствовала система домашних заданий. С этой целью многие учителя приучали учащихся правильно, по их мнению, организовывать выполнение заданного на дом и учили использовать рациональные приемы умственного труда. Такая работа в некоторых учебных заведениях начиналась уже с подготовительного класса. Например, в Красноярской мужской гимназии ясно отдавали отчет в том, что «как незнание урока, так и неудачные ответы учащихся на частные вопросы нередко обусловлены неумением учащихся заниматься дома», а поэтому было решено с самого начала «приучать детей правильно готовить уроки и усваивать задаваемое» [Бакай, 1893, с. 103].

В конце XIX в. воспитательный процесс имел узконаправленный характер и включал умственное и религиозно-нравственное воспитание. Осуществлялся внешкольный надзор за учениками. Эстетическое, трудовое и правовое воспитание почти совсем не осуществлялось [Шилова, 2011, с. 116].

Введение института классных наставников в восточносибирских средних учебных заведениях действительно способствовало улучшению постановки учебно-воспитательного процесса. Из отчетов мужских учебных заведений видно, что принимаемые меры классными наставниками по укреплению дисциплины и нравственности учащихся дали вполне положительные результаты: поведение учащихся, например в Красноярской гимназии, «стало вполне удовлетворительным, таковым же стало и нравственное состояние учащихся, проступки которых не выходили из ряда обыкновенных. Практически не стало пропусков уроков без уважительной причины» [Бакай, 1893, с. 83–84].

Самую тесную взаимосвязь с нравственным воспитанием в средней школе имело религиозное воспитание учащихся, направляемое указаниями царя, инструкциями Святейшего синода и соответствующих министерств. Учащимся «внушалась необходимость посещения церкви и исполнение христианских обязанностей, от учебно-воспитательного персонала требуется подавать в этом отношении личный пример. В царские дни, в великие годовые и храмовые праздники в домовых и приходских церквях совершаются торжественные богослужения, на которых присутствуют учащиеся и педагогический персонал. Во всех средних учебных заведениях преподавали пение, и в большинстве из них устроены певческие хоры, участвующие в церковных богослужениях в домовых, а при отсутствии их – в приходских храмах». Вышесказанное подтверждается в отчетах других учебных заведений. Так, в Красноярской мужской гимназии в 1914–1915 учебном году религиозно-нравственное воспитание учащихся «носило тот же характер, как и в прежние годы. Ежедневные классные занятия начинались общей молитвой в гимназической церкви в присутствии директора, инспектора, законоучителя и некоторых классных наставников. В праздничные и воскресные дни,

а также накануне их отправлялось богослужение в гимназической церкви при пении двух хоров. Обязанности псаломщика исполняли сами учащиеся» (ГАИО. Ф. 63. Оп. 1. Д. 204. Л. 26–27; Оп. 5. Д. 42. Л. 4).

В плане воспитания патриотических настроений у молодёжи Министерство народного просвещения и учебный отдел Министерства торговли и промышленности использовали ещё одну новую форму воспитания подрастающего поколения, порождённую нуждами военного времени, а именно «организацию трудовых дружин из учащихся-добровольцев для оказания семьям призванных на войну помощи в полевых работах» (ГАКК. Ф. 855. Оп. 1. Д. 8. Л. 67).

Трудовые дружины создавали как на основе отдельных школ, так и нескольких учебных заведений объединённые трудовые дружины [Шилова, 2012, с. 174].

Однако говорить об основательной постановке трудового воспитания в средних школах не приходится, так как сколько-нибудь регулярных занятий по трудовому воспитанию, не считая женских гимназий, не было. Правда, после революции 1905–1907 гг. при мужских учебных заведениях стали понемногу развиваться различного рода кружки, мастерские, классы ручного труда.

В женских гимназиях обязательным было рукоделие, которому обучали по специально разработанным министерством программам. Однако в военные годы эти программы заменили на производительный труд – шитьё белья для солдат действующей армии.

Физическое воспитание в Красноярских средних учебных заведениях вплоть до начала XX в. стояло на низком уровне. В мужских школах проводили занятия военным строем и гимнастикой, как правило, в необорудованных залах или раздевальнях и коридорах [Филитис, 1900, с. 204].

В женских гимназиях до революции 1905–1907 гг. физическое воспитание ограничивалось обучением танцам как необязательному предмету. Эти занятия посещали немногие ученицы.

Учащиеся Красноярских мужской гимназии и реального училища занимались спортом в местном спортивном обществе «Сокол». Плата была невысокой – 30 к. в месяц. В этом обществе ученики, кроме проведения подвижных игр (лапта, го-

родки, футбол), занимались и лёгкой атлетикой – «мерный бег, вольные движения, прыжки, бросание дротика, упражнения на снарядах» и т. д. (ГАИО. Ф. 63. Оп. 3. Д. 19. Л. 25; ГАКК. Ф. 855. Оп. 1. Д. 43. Л. 3–4).

В итоге анализа вышеприведенного фактического материала сделаны следующие выводы.

Содержание образования отражало в известной мере изменения, происходившие в жизни российского общества, и являлось своеобразным показателем общественного положения различных типов школ. Учебные планы и программные требования к учебным предметам выражали положение школ и те цели, для достижения которых они были созданы.

В классической гимназии в основе системы обучения лежала теория формального образования, игнорировавшая образовательную ценность учебных предметов, прежде всего естествознания. В реальном училище в основе обучения лежала теория материального образования, представленная далеко не в лучшем виде вследствие несовершенства учебного плана и учебных программ.

Развитие содержания мужского среднего образования шло по линии усиления преподавания общеобразовательных предметов, расширения и углубления учебных курсов гуманитарного и естественно-математического циклов. Изменения в содержании гимназического обучения происходили главным образом за счёт значительного сокращения древних языков, в реальных училищах – за счёт полной ликвидации специальных предметов и значительного сокращения графических искусств.

Сближение женского среднего образования с мужским, кроме процесса выравнивания финансирования, учебно-материальной базы и кадрового потенциала, шло по следующим линиям (с разрешения и утверждения учебного округа): введение в курс обучения женской гимназии дополнительных необязательных предметов (латинский язык, английский язык, гимнастика и др.); увеличение продолжительности курса обучения необязательным предметам (рисование, пение, гигиена и др.); включение некоторых необязательных учебных.

Шире стали использовать активные мето-

ды обучения (эвристическая беседа, конкретно-индуктивный метод, лабораторный метод и т. д.), развивающие мыследеятельность, познавательную инициативу, самостоятельность в решении учебных задач. Широко применялась наглядность, показывались опыты, проводились эксперименты.

Разнообразились формы организации учебных занятий. Значительное распространение получили экскурсии, лабораторно-практические занятия, кружковая работа, что расширило возможности развития творческих способностей учеников.

Постепенно воспитательная работа в школе всё больше приобретает самостоятельное значение. Прежние задачи, формы и методы воспитательной работы подвергаются сомнению, акцент делается на предупреждении проступков учащихся, на мерах морального воздействия, побуждающих в детях сознательное отношение к своим поступкам, деятельности и своим обязанностям.

Большее внимание стали уделять физическому и эстетическому воспитанию за счёт усиления и расширения кружковой работы, внеклассных мероприятий, создания спортивных секций, клубов и т. д., получило начало трудовое воспитание в мужских средних школах.

Список сокращений

1. ГАИО – Государственный архив Иркутской области.
2. Ф. 63 – Фонд 63. Главный инспектор училищ Восточной Сибири.
3. ГАКК – Государственный архив Красноярского края.
4. Ф. 855 – Фонд 855. Красноярское городское реальное училище.

Библиографический список

1. Бакай Н.Н. Двадцатипятилетие Красноярской губернской гимназии (1868–1893 гг.). Красноярск: Тип. Е.Ф. Кудрявцева, 1893. 133 с.
2. Бакай Н.Н. К двадцатипятилетию Красноярской женской гимназии (1896–1894 гг.). Красноярск: Тип. А.Д. Жилина, 1895. 78 с.
3. Филитис Н. Гимнастика в средней школе // Вестник воспитания. 1900. № 3. С. 190–206.
4. Шилова Н.В. Организация воспитательного процесса в учительских семинариях Восточной Сибири в начале XX в. // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 1. С. 116–121.
5. Шилова Н.В. Воспитательный процесс в начальных учебных заведениях Восточной Сибири на рубеже XIX–XX вв. // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 2. С. 170–175.

ПРИМЕНЕНИЕ ГЕТЕРОСУГГЕСТИВНОЙ ПСИХОМЫШЕЧНОЙ РЕЛАКСАЦИИ (ГСПМР) В КАЧЕСТВЕ ИММУНОРЕАБИЛИТИРУЮЩЕЙ ТЕРАПИИ ПРИ НЕВРОТИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВАХ

APPLICATION OF HETEROSUGGESTIVE PSYCHOMUSCULAR RELAXATION (HSPMR) AS IMMUNE REHABILITATING THERAPY AT NEUROTIC DISORDERS

Т.А. Кожевникова, В.В. Костарев

T.A.Kozhevnikova, V.V. Kostarev

Иммунореабилитация, психотерапия, иммунитет, невротические расстройства.

Рассматриваются возможности применения психотерапии в качестве иммуномодулирующего средства в терапии невротических расстройств. Изучаются эффекты психотерапевтического воздействия на основные параметры иммунной системы для определения их диагностической информативности. Детализируются выводы об успешности применения гетеросуггестивного воздействия в сравнении с традиционными методами для лечения невротических расстройств. Положительные клинические эффекты проиллюстрированы позитивными изменениями иммунной системы у пациентов с невротическими расстройствами под влиянием психотерапии.

Immune rehabilitation, psychotherapy, immunity, neurotic disorders.

Some opportunities of using psychotherapy as immune modulating facilities in the therapy of neurotic disorders are described. The effects of the psychotherapeutic impact on the main parameters of immune systems for the determination of their diagnostic informativity are examined. The paper presents the details of the conclusions on the successful usage of the heterosuggestive impact in comparison with traditional methods of treatment of neurotic disorders. The positive clinical effects are illustrated by positive changes of the immune system of patients with neurotic disorders under the impact of psychotherapy.

Невротические расстройства характеризуются множественными и разнообразными нарушениями иммунологической реактивности, в связи с чем в клинической практике могут рассматриваться как нейроиммунологическая проблема [Акмаев, 1998; Арцимович и др., 1990; Ветлугина и др., 2001; Lambert, Bergin, 1994]. Развитие вторичного иммунодефицитного состояния является важнейшим патогенетическим аспектом в формировании психоэмоционального перенапряжения, лежащего в основе проявления клинических форм невротических и неврозоподобных расстройств [Абабков, 1995; Корнева, 1999; Никифоров, 1998; Семке, Аксенов, 1996; Ader et al., 1995]. Поэтому на сегодняшний день актуальным является поиск эффективных иммунореабилитирующих средств, восстанавливающих иммунологическую реактивность при этой патологии [Абрамов, 1991; Иванов, 2000; Семке и др., 2003;

Baker, 1987]. Рассмотренные реабилитационно-профилактические подходы представляются вполне реальными направлениями в нейроиммунореабилитации и пограничной психиатрии, которые нуждаются в дальнейшем уточнении и разработке [Васильева, Семке, 1994; Семке, Аксенов, 1996; Evans et al., 1993].

Целью настоящей работы явилось изучение иммунореабилитирующих механизмов ГСПМР в процессе лечения пациентов с невротическими расстройствами.

Материал и методы. Анализ применения ГСПМР в качестве иммунореабилитации в терапии невротических расстройств проводился в группе пациентов, состоящей из 186 женщин и 118 мужчин. Средний возраст больных составил $43,7 \pm 1,7$ лет.

Диагноз был поставлен на основании клинико-психологического обследования в соответствии с Международной статистической клас-

сификацией болезней, травм и причин смерти 10-го пересмотра (МКБ-10), шифр F4 «Невротические, связанные со стрессом и соматоформные расстройства» [Международная..., 1994]. Основные признаки заболевания характеризовались: сниженным настроением, подавленностью, гиподинамией, на фоне общего соматического дискомфорта, легко возникающей усталостью, снижением трудоспособности, повышенной утомляемостью. Пациентов часто беспокоили головные боли, нарушение сна в виде ранних пробуждений, а также вегетативные расстройства. Сфера общения пациентов значительно снижалась, после периода вынужденных контактов возникала потребность в одиночестве с минимальным количеством раздражителей. Наряду с астеническими нарушениями у больных имелось чувство внутренней напряженности, постоянной тревоги, неуверенности, усиленных опасений за свое здоровье. Большинство больных были фиксированы на функции того или иного органа, на проблемах работы, семьи, появлялись навязчивые мысли и действия.

Всем обследованным пациентам проводилась традиционная терапия неврологических расстройств в условиях неврологического отделения Больнично-поликлинического комплекса Красноярского научного центра Сибирского отделения Российской академии наук. Психотерапия применялась в качестве метода иммунореабилитации всем пациентам дополнительно к основной терапии. В работе использовалась авторская методика [Кожевников, Кожевникова, 2003] «Гетеросуггестивный тренинг психомышечной релаксации с позитивной эмоциональной эмагинацией на выздоровление». Методика является модификацией ментального тренинга Л.-Э. Унесталы [Унесталь, 1992], который показал, что в процессе ментального тренинга реализуются следующие задачи: мышечная релаксация, психическая релаксация, самогипноз, тренировка формирования образов, идеомоторная тренировка, концентрация внимания, десенсибилизация, психическая устойчивость, решение проблем, тренировка в создании установок.

Гетеросуггестивный тренинг проводится курсами по 10 сеансов, длительность каждого по 60 минут ежедневно.

ГСПМР решал следующие задачи. С одной

стороны, за счет гетеросуггестивных формул пациент учился психической и мышечной релаксации. На фоне этого состояния больному давались установки на позитивные переживания своей болезни, воспроизводилось состояние оптимального самочувствия (пациент адресовался к своему прошлому позитивному опыту, с тем чтобы воспроизводить его в процессе выздоровления). У пациента формировался триггер, ему давался «ключ», благодаря которому он приобретал способность самостоятельно, целенаправленно формировать у себя состояние релаксации и того функционально-эмоционального состояния, которое для него является позитивным: стабильное хорошее настроение, уверенность, оптимизм, установка на хороший сон, уверенность в возможности выздоровления.

В методике «Гетеросуггестивный тренинг психомышечной релаксации с позитивной эмоциональной эмагинацией на выздоровление» нашли отражение основные принципы бихевиорально-когнитивного психологического подхода [Семке, Аксенов, 1996; Besedovsky, 1992; Leonard, Song, 1999; Stratakis, Chrousos, 1995].

Изучение иммунного статуса проводилось в динамике до и после курса ГСПМР. В комплекс обследования включали оценку следующих показателей иммунного статуса: исследование субпопуляционного состава лимфоцитов периферической крови (CD3+, CD4+, CD8+, индекс CD4+/CD8+) [Петров и др., 1992] с идентификацией моноклональными антителами (МАТ) производства фирмы «Сорбент» (Москва, Россия).

Концентрацию сывороточных иммуноглобулинов основных классов (Ig M, Ig G, Ig A) определяли методом радиальной иммунодиффузии по Mancini) [Manchini et al., 1995], концентрацию циркулирующих иммунных комплексов [Digeon, Laver, 1977]. Концентрация Ig E проводилась методом иммуноферментного анализа [Медицинские..., 1999]. Сывороточную концентрацию IL-2, IL-4, IL-6 определяли иммуноферментным методом с использованием наборов и по прилагаемым методикам с использованием моноклональных антител, специфичных для исследованных интерлейкинов. Наборы были изготовлены специально для научного исследования: IL-2 ELISA KIT, IL-4 ELISA KIT, IL-6 ELISA KIT. (Фирма DIACLON Reseach, FRANCE.)

Результаты и обсуждения. У всех обследованных пациентов, страдающих невротическими расстройствами, до начала сеансов ГСПМР отмечался дисбаланс показателей системы клеточного иммунитета. Он проявлялся снижением количества CD3+, CD4+-лимфоцитов при нормальной концентрации CD8+-клеток. Данный дисбаланс в субпопуляционном составе Т-лимфоцитов

весьма демонстративно проявлялся при анализе соотношения CD4+/ CD8+, который является достоверным ($p < 0,01$), более низким по сравнению с контрольной группой. Одним из важнейших показателей наличия иммунодефицитного состояния клеточного звена иммунитета у данной категории больных явилось снижение индекса CD4+/ CD8+ (табл. 1).

Таблица 1

Динамика основных параметров клеточного иммунитета у больных невротическими расстройствами (НР) под влиянием ГСПМР

Показатели	Группы обследованных пациентов		
	До лечения (n=304)	После лечения (n=304)	Контроль (n=43)
CD3+, %	56,12±3,81 ^{aa}	64,63±2,14 ^x	72,5±2,54
CD4+, %	30,75±3,22 ^{aa}	48,9±2,75 ^{xx}	44,5±2,2
CD4+, %	29,14±8,42	28,5±9,11	27,3±3,5
CD4+/CD8+, отн.ед.	1,07±0,53 ^{aa}	1,43±0,38 ^{xx}	1,75±0,64

Примечание. Достоверность различий дана между группой больных с НР до лечения и контрольной группой: aa – $p < 0,01$; aaa – $p < 0,001$; достоверность различий дана по группам больных до лечения и после лечения: x – $p < 0,05$; xx – $p < 0,01$; xxx – $p < 0,001$.

Как видно из представленной таблицы, под влиянием ГСПМР достоверно возросло количество CD3+ ($P < 0,05$), CD4+ ($P < 0,01$) лимфоцитов и увеличивался индекс CD4+/CD8+ ($P < 0,01$) (табл. 1).

Исходные показатели гуморального имму-

нитета у пациентов с невротическими расстройствами имели следующую закономерность: уровни Ig A, Ig M были достоверно ниже относительно контрольных значений ($P < 0,001$; $P < 0,01$), а уровни Ig G и Ig E выше нормы ($P < 0,05$); ($P < 0,001$). Анализ результатов исследования, проведенный после лечения (методика ГСПМР), показал, что в ходе проводимой психотерапии происходили достоверное повышение концентрации Ig A ($P < 0,001$), Ig M ($P < 0,01$) и снижение уровней Ig G ($P < 0,01$), Ig E ($P < 0,001$) (табл. 2).

Таблица 2

Динамика основных параметров гуморального иммунитета у больных невротическими расстройствами (НР) под влиянием ГСПМР

Показатели	До лечения (n=304)	После лечения (n=304)	Группа контроля (n= 43)
Ig A, мг/мл	1,28±0,37 ^{aaa}	3,12±0,18 ^{xxx}	3,31±1,8
Ig G, мг/мл	14,35±2,17 ^a	9,71±1,33 ^{xx}	12,7±2,3
Ig M, мг/мл	1,15±0,66 ^{aa}	1,86±0,31 ^{xx}	2,04±1,31
Ig E, МЕ/л	389,1±19,45 ^{aaa}	104,3±8,85 ^{xxx}	96,7±3,24
ЦИК отн. ед.	142,6±15,6 ^{aaa}	72,3±3,81 ^x	54,7±4,18

Примечание. Достоверность различий дана между группой больных с НР до лечения и контрольной группой: $aa - p < 0,01$; $aaa - p < 0,001$; достоверность различий дана по группам больных до лечения и после лечения: $x - p < 0,05$; $xx - p < 0,01$; $xxx - p < 0,001$.

Уровни ЦИК у пациентов с невротическими расстройствами до проведения психотерапии превышали контрольные значения ($p < 0,001$). Под влиянием ГСПМР концентрация ЦИК значимо умень-

шалась, но их уровень все же превышал контрольные значения ($p < 0,05$).

У всех обследованных пациентов с невротическими расстройствами до начала психотерапии уровни цитокинов были значительно ниже контрольных значений, наблюдаемых у здоровых. Под влиянием ГСПМР уровни всех цитокинов полностью нормализовались и не отличались от их значений в контрольной группе (табл. 3).

Таблица 3

Динамика цитокинов у больных невротическими расстройствами (НР) под влиянием ГСПМР

Показатели pg/ml	До лечения (n=35)	После лечения (n=35)	Группа контроля (n=43)
ИЛ-2	19,34±3,22 ^{aaa}	30,11± 5,17 ^{xxx}	35,3±3,56
ИЛ-4	8,76±1,15 ^{aaa}	22,16± 4,13 ^{xxx}	29,4±2,18
ИЛ-6	23,2±4,34 ^{aaa}	34,3± 8,72 ^{xx}	41,2± 5,16

Примечание. Достоверность различий дана между группой больных с НР до лечения и контрольной группой: $aa - p < 0,01$; $aaa - p < 0,001$; достоверность различий дана по группам больных до лечения и после лечения: $x - p < 0,05$; $xx - p < 0,01$; $xxx - p < 0,001$.

Проведенные исследования показали, что у пациентов с невротическими расстройствами под влиянием психотерапии происходит нормализация показателей системы клеточного иммунитета. Особенно выраженная динамика в ответ на ГСПМР наблюдалась в субпопуляционном составе CD4+ лимфоцитов. Эти клетки наиболее активно изменяли свою концентрацию в периферической крови в ответ на проводимую психотерапию. Это проявлялось нормализацией их уровня, гармонизацией соотношений основных субпопуляций Т-лимфоцитов, что подтверждалось повышением индекса CD4+/CD8+.

Динамика гуморальных факторов иммунной системы под влиянием психотерапии характеризовалась следующими изменениями. Происходило значимое и достоверное увеличение концентрации Ig A, Ig M, что указывало на повышение функций гуморального иммунитета. Понижение уровней Ig E и увеличение концентраций Ig A свидетельствовали о переходе организма обследуемых пациентов на новое функциональное со-

стояние, обусловленное повышением энергетичности иммунокомпетентных клеток. Это состояние гуморального иммунитета является наиболее адекватным для организма, так как обеспечивает оптимальный уровень функционирования иммунной системы.

Анализ результатов исследований динамики цитокинов показывал, что исходные значения ИЛ-2, ИЛ-4, ИЛ-6 значительно отличались от нормы (см. табл. 3). Снижение их концентраций в крови пациентов с невротическими расстройствами, по-видимому, обусловлено обнаруженными нами дисрегуляторными изменениями в иммунной системе, обуславливающими комбинированное ИДС. Так как цитокины являются регуляторами иммунных реакций, их снижение у пациентов с невротическими расстройствами указывает на то, что не только уменьшаются количество иммунокомпетентных клеток (ИКК), гуморальных антител, размножение и дифференцировка клеток иммунной системы, но и нарушается нормальная регуляция иммунного ответа. Пониженная концентрация ИЛ-2 нарушает функционирование CD4+, CD8+ клеток, В-лимфоцитов, натуральных киллеров. Под действием ИЛ-2 дифференцируются и пролиферируют CD4+ и CD8+ лимфоциты, кроме того, CD4+ клетки являются основными продуцентами этого цитокина и наиболее активно отвечают

на его воздействие, для них он служит аутокринным ростовым фактором. CD8+ клетки не продуцируют IL-2, но значительно повышают свои иммунологические функции под его воздействием. Нормализация уровня IL-2 под влиянием ГСПМР обеспечивает прежде всего его митогенный эффект, ведущий к клональной экспансии активированных антигеном лимфоцитов. IL-2 потенцирует продукцию монокинов клетками-мишенями, которыми являются Т, В-лимфоциты и макрофаги. Все эти изменения ведут к усилению иммунного ответа за счет оптимизации функциональной активности указанных ИКК. Таким образом, IL-2 является ключевым фактором регуляции иммунного ответа организма. Сниженная концентрация IL-4 у пациентов с невротическими расстройствами относительно контрольной группы свидетельствует прежде всего об истощении его продукции Т-клетками и, как следствие, сопровождается нарушением секреции различных изоформ антител. Нормализация количества IL-4 в крови обследуемых больных под влиянием ГСПМР усиливает пролиферативные способности покоящихся Т-лимфоцитов (особенно CD4+ клеток), обеспечивает улучшение взаимодействия Т-лимфоцитов с макрофагами и В-лимфоцитами, усиливает генерацию антиген-специфических цитотоксических Т-лимфоцитов и гемопоэтических клеток. Так как IL-4 является важнейшим медиатором, обеспечивающим проявление хелперных функций Т-клетками, увеличение его содержания обеспечивает в совокупности с другими цитокинами эффект хелперизации под влиянием психотерапии.

Достоверное фоновое снижение количества IL-6 у обследуемых нами пациентов может обуславливать дисрегуляцию в работе ИКК клеток соединительной ткани (особенно астроцитов) головного мозга и гемопоэтических клеток костного мозга. Снижение уровня IL-6 обуславливает нарушения в организме противовирусной и противоонкологической активности. Повышение концентрации IL-6 под влиянием ГСПМР у пациентов с невротическими расстройствами, по-видимому, указывает на усиление в их организме противовирусного иммунитета, противоонкологической защиты, свидетельствует об усилении пролиферации и дифференцировке Т-клеток. Под влиянием IL-4 у пациентов с невротическими расстройства-

ми усиливается активация Т-эффекторных клеток и натуральных киллеров, что способствует повышению противомутационной активности организма. Таким образом, влияние ГСПМР на гуморальную природу иммунологических процессов, обеспечиваемых в основном цитокинами, косвенно указывает на нормализацию регуляции иммунных реакций. Это размножение и дифференцировка предшественников ИКК, представление антигенов, синтез антител, пролиферация сенсibilизированных лимфоцитов, усиление элиминации опухолевых клеток и цитотоксической активности лимфоцитов.

Таким образом, психотерапевтическая нейроиммунореабилитация по своему воздействию на организм пациентов с невротическими расстройствами является эффективной как с точки зрения терапии этой патологии, так и профилактики стресс-индуцированных изменений в иммунной системе.

Библиографический список

1. Абабков В.А. Клинические основы психотерапии невротозов и других пограничных нервно-психических расстройств (в свете их патоморфоза) // Психотерапия: от теории к практике. СПб., 1995. С. 63–67.
2. Абрамов В.В. Интеграция иммунной и нервной систем. Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1991. 168 с.
3. Акмаев И.Г. Взаимодействие нервных, эндокринных и иммунных механизмов мозга // Журн. невропатологии и психиатрии. 1998. Вып. 3. С. 54–56.
4. Арцимович Н.Г., Чугунов В.С., Иванова Т.М., Корнев А.В. Выявление взаимосвязи между нейрогормональным и иммунным статусами у больных невротозами // Взаимодействие нервной и иммунной систем. Л.; Ростов-н/Д, 1990. С. 117.
5. Васильева О.А., Семке В.Я. Интеграция нервной и иммунной систем при основных нервно-психических заболеваниях // Бюл. сибирского отделения РАМН, 1994. Вып. 4. С. 26–30.
6. Ветлугина Т.П., Иванова С.А., Невидимова Т.И. Клиническая иммунология, психиатрия и наркология: Томск, 2001. 92 с.
7. Иванова С.А. Психонейроиммуномодуляция

- в клинике и терапии невротических и аффективных расстройств: автореф. дис. ... д-ра мед. наук. Томск, 2000. 43 с.
8. Кожевников В.Н., Кожевникова Т.А. Способ прогнозирования успешности психотерапевтического лечения / Патент № 2207046 от 27.06.2003. С. 7.
 9. Корнева Е.А., Казакова Т.Б. Современные подходы к анализу влияния стресса на процессы метаболизма в клетках нервной и иммунной систем // Медицинская иммунология. 1999. Т. 1. № 1–2. С. 17–23.
 10. Либих С.С. Коллективная психотерапия неврозов. Л., 1974. 312 с.
 11. Медицинские лабораторные технологии и диагностика: иммуноферментный анализ: справочник / под ред. А.И. Карпищенко. СПб.: Интермедика, 1999. С. 438–479.
 12. Международная классификация болезней (10-й пересмотр): классификация психических и поведенческих расстройств / под ред. Ю.Л. Нуллера, С.Ю. Циркина. СПб.: АДИС, 1994. 301 с.
 13. Никифоров А.С. Неврозы // Журнал неврологии и психиатрии. 1998. Т. 98, вып. 11. С. 33–38.
 14. Петров Р.В., Хаитов Р.М., Пинегин Б.В., Орадовская И.В. Оценка иммунной системы при массовых обследованиях: методические рекомендации // Иммунология. 1992. № 4. С. 51–62.
 15. Семке В.Я., Семке А.В., Аксенов М.М. Здоровье личности и психотерапия: руководство для врачей, психологов и педагогов. Томск: Твердыня, 2002. 629 с.
 16. Семке В.Я., Ветлугина Т.П., Невидимова Т.И., Иванова С.А., Бохан Н.А. Клиническая психонейроиммунология. Томск: РАСКО, 2003. 300 с.
 17. Семке В.Я., Аксенов М.М. Пограничные состояния. Региональные аспекты. Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1996. 184 с.
 18. Унесталь Л.Э. Основы ментального тренинга: метод. пособие. СПб.: НИИ ФК, 1992. 17 с.
 19. Ader R., Cohen N., Felten D. Psychoneuroimmunology: interactions between the nervous system and the immune system // Lancet. 1995. Vol. 345 (8942). P. 99–103.
 20. Baker G.H. Psychological factors and immunity // J. Psychosom. Res. 1987. Vol.31, № 1. P. 1–10.
 21. Besedovsky H.O. Psychoneuroimmunology: an overview // Psychoneuroimmunology. N.Y., 1992. P. 13–20.
 22. Digeon M., Laver M. // J. Immunol. Meth. 1977. Vol. 16. P. 165–183.
 23. Evans D.L., Petatto J., Leserman J. e.a. Stress, Depression and Immunity – Research Findings and Clinical Relevance // Neuropsychopharmacology. 1993. Vol. 9. Iss. 2. P. 39.
 24. Lambert M., Bergin A. The effectiveness of psychotherapy // Bergin a Garfield S. Handbook of psychotherapy and behavior change. 4th ed. N.Y.: Wiley, 1994. P. 143–189.
 25. Leonard B.E., Song C. Stress, depression, and the role of cytokines // Exp. Med. Biol. 1999. Vol. 461 P. 251–265.
 26. Manchini G., Carbonara A.O., Heremans J.E. // Imunochemistry. 1965. Vol. 2. P. 235–254.
 27. Stratakis C.A., Chrousos G.P. Neuroendocrinology and pathophysiology of the stress system // Ann. NY Acad. Sci. 1995. № 771. P. 1–18.

ИЗУЧЕНИЕ СПЕЦИФИКИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПОЛУШАРИЙ ГОЛОВНОГО МОЗГА СУБЪЕКТОВ С РАЗНЫМИ УРОВНЯМИ САМОРЕГУЛЯЦИИ¹

STUDY OF SPECIFICS OF FUNCTIONAL ACTIVITY OF BRAIN HEMISPHERES IN SUBJECTS WITH DIFFERENT LEVELS OF SELF-REGULATION

М.А. Мартынова

M.A. Martynova

Саморегуляция, функциональная активность полушарий головного мозга, психоэмоциональная устойчивость, надежность в экстремальной ситуации, устойчивость стабильности, коэффициент саморегуляции психоэмоционального состояния.

В статье приведены результаты экспериментального исследования специфики функциональной активности полушарий головного мозга субъектов с разными уровнями саморегуляции. Установлено, что субъекты с высоким уровнем саморегуляции умеют эффективно управлять функциональной активностью полушарий собственного головного мозга.

Self-regulation, functional activity of brain hemispheres, psychoemotional stability, reliability in extreme situations, resilience of stability, coefficient of self-regulation of psychoemotional condition.

The article presents the results of the experimental study of the brain hemispheres' functional activity specifics of the subjects with different levels of self-regulation. The author proved that the subjects with a high level of self-regulation are able to control effectively their own brain hemispheres' functional activity.

Известный автор афоризмов Ф. Пертс однажды подчеркнул следующее: «Только научившись управлять самим собой, человек приобретает настоящую свободу» [цит. по: Борохов, 2001, с. 494]. Это высказывание является актуальным и в настоящее время, поскольку наличие развитых навыков саморегуляции дает современному человеку возможность действовать и в соответствии с собственными желаниями, и с учетом требований общества, а кроме того, позволяет ему достигнуть успеха в той или иной сфере. Поэтому особенно важным в контексте психологической науки становится построение целостной картины саморегуляции на основе анализа и интеграции данных о многообразии ее проявления [Конопкин, 2011; Моросанова, 2010]. При этом к числу ключевых вопросов относится определение специфики проявления психофизиологических, психологических, социально-психологических и социальных характеристик у субъектов с разными уровнями саморегуляции. В данной статье будет проанализирован один из аспектов этого вопроса.

Изучению феномена саморегуляции посвящены работы К.А. Абульхановой, Ю.В. Ковалевой, О.А. Конопкина, Д.А. Леонтьева, В.И. Моросановой, Д.А. Ошанина, Н.М. Пейсахова, Е.А. Сергиенко и др. [Моросанова, 2010; Левшунова, 2012]. Под саморегуляцией рассматривают «функциональное средство, позволяющее субъекту мобилизовать свои личностные и когнитивные возможности, или психические ресурсы, для реализации собственной активности, выдвижения и достижения целей жизнедеятельности» [Моросанова, 2010, с. 9]. Характерный для человека уровень саморегуляции определяет эффективность выполняемых им действий, позволяет ему изменять собственное поведение в соответствии с требованиями ситуации, а также оставаться самим собой и отстаивать собственную точку зрения. Физиология высшей нервной деятельности выступает основой для протекания процесса саморегуляции, а его осуществлению могут и способствовать, и препятствовать изменения функциональной активности полушарий головного мозга. Так,

¹ Статья подготовлена при поддержке гранта РФФИ № 11-06-90742-моб_ст.

в частности, повышение функциональной активности полушарий головного мозга может свидетельствовать и о формировании состояния «преднастройки» к действию [Пейсахов, 1974], и о возникновении состояния повышенной напряженности [Цагарелли, 2008], которые оказывают диаметрально противоположное влияние на выполнение деятельности. Преобладание активности левого или правого полушария головного мозга в ходе осуществления человеком деятельности определяет, какая стратегия мыслительной деятельности (словесное, логическое мышление или образное, интуитивное мышление) будет в основном использована им при решении возникающих задач. Но в том случае, если у человека перед началом деятельности отмечается состояние повышенной напряженности, чрезмерная ориентация на использование возможностей лево- или правополушарного мышления может привести к появлению сильных ответных реакций – по типу реакции «льва» или реакции «кролика», которые снижают результативность деятельности.

По мнению В.И. Моросановой, люди с высоким уровнем саморегуляции способны с помощью приемов, приобретенных в ходе социализации, смягчить негативное влияние психических состояний, вызванных этими изменениями, а также сформировать необходимое для предстоящей деятельности психическое состояние [Моросанова, 2010]. Поскольку высокий уровень саморегуляции позволяет человеку преодолевать ограничения, накладываемые на процесс саморегуляции его природной организацией, и в некоторой степени управлять отмечаемыми на физиологическом уровне изменениями, постольку можно говорить о том, что люди с разными уровнями саморегуляции могут отличаться специфическими особенностями функциональной активности полушарий головного мозга.

В связи с этим нами было проведено исследование, направленное на изучение специфики функциональной активности полушарий головного мозга субъектов с разными уровнями саморегуляции. В качестве основного метода оценки этой активности выступил метод системной психологической диагностики с помощью прибора «Активациометр» (модель АЦ-6, авт. Ю.А. Цагарелли). Конкретно для проведения эксперимента

были использованы методика определения уровня активации полушарий головного мозга и методика определения надежности действий человека в экстремальной ситуации. Исследование было разделено на несколько этапов: 1. Определение надежности действий человека в экстремальной ситуации. 2. Прослушивание мелодии для релаксации. В качестве основного показателя функциональной активности полушарий головного мозга нами было выбрано соотношение активности левого и правого полушарий на разных этапах выполнения деятельности, т. е. преобладание активности одного полушария над другим в конкретной ситуации. В исследовании приняли участие 9 мужчин и 41 женщина (возраст 17–47 лет).

На основе полученных данных были рассчитаны переменные, вокруг которых был сосредоточен последующий анализ: 1. ПУ (психоэмоциональная устойчивость) – отражает отдельные показатели физиологической реактивности, фиксирующие особенности изменения психоэмоционального состояния испытуемого в ответ на предъявляемое задание. 2. УФАП (устойчивость функциональной асимметрии полушарий) – соответствует особенностям изменения ФАП при попадании человека в экстремальную ситуацию, которые характеризуют устойчивость его мышления в новых или непривычных условиях. В любом случае возможно повышение функциональной активности правого или левого полушарий головного мозга, что свидетельствует об обращении человека к различным стратегиям мыслительной деятельности, связанным с работой левого или правого полушария. 3. КСПС (коэффициент саморегуляции психоэмоционального состояния) – характеризует успешность саморегулирующего воздействия. 4. КСФАП (коэффициент саморегуляции функциональной асимметрии полушарий) – отражает специфику использования испытуемым определенных стратегий мыслительной деятельности для оказания саморегулирующих воздействий. 5. НЭС (надежность в экстремальной ситуации) – характеризует точность выполнения задания испытуемым. 6. УСтаб (устойчивость стабильности) – показывает, насколько постоянными являются уровень и качество действий испытуемого при работе в разных условиях [Цагарелли, 2008].

Полученные данные были обработаны

с помощью методов корреляционного (расчет r -коэффициента корреляции Пирсона) и кластерного анализа (метод построения дендограммы – метод полной связи, метод k -средних). Основные расчеты были произведены с помощью пакета программ Statistica 5.0.

Процедура кластеризации (объекты кластеризации – испытуемые, параметры для сравнения – ПУ; КСПС) была использована для определения групп испытуемых с разными уровнями само-

регуляции. Метод k -средних позволил выделить два кластера, которые отличаются по значению средних переменной КСПС (кластер 1: $M=19,2$; кластер 2: $M=2$). С помощью метода построения дендограммы (рис. 1) также зафиксировано образование двух кластеров. Распределение испытуемых по кластерам, полученное с помощью двух методов, оказалось полностью идентичным. В итоге были выделены две группы (кластер 1 включает 16 испытуемых, кластер 2 – 34).

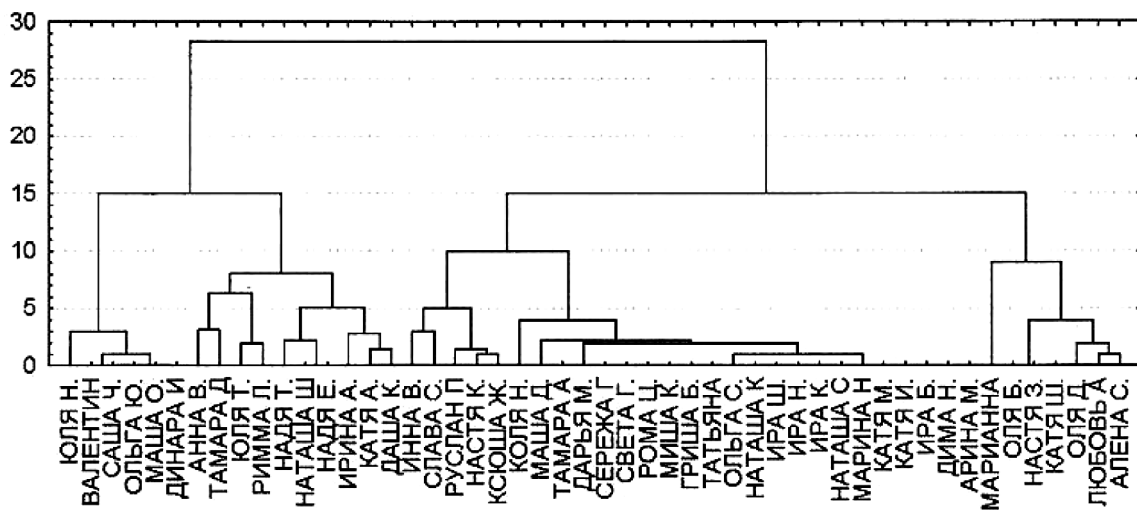


Рис. 1. Определение групп испытуемых с разными уровнями саморегуляции (метод построения дендограммы)

На основе анализа профилей, отражающих соотношение переменных для каждого из кластеров (рис. 2), был сделан вывод, что основные различия между ними можно проследить по по-

казателю КСПС. Переменные ПУ, НЭС и УСтаб в данном случае выступают как дополнительные параметры для описания особенностей саморегуляции.

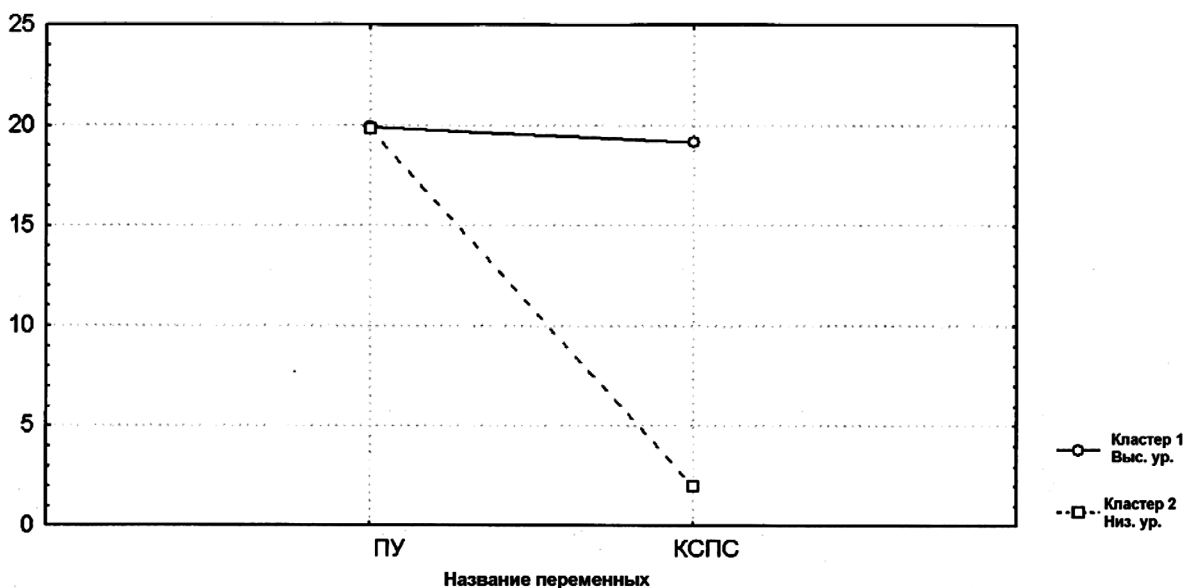


Рис. 2. Профили групп испытуемых с разным уровнем саморегуляции

Для представителей первого кластера характерны высокие значения ПУ и КСПС. В связи с этим испытуемые, входящие в эту группу, отличаются низкой или средней физиологической реактивностью на появление новых и необычных стимулов и высокой степенью сформированности умения контролировать собственное эмоциональное состояние. Они успешно могут использовать дополнительные средства для оказания саморегулирующего воздействия, а в случае необходимости могут сформировать состояние «преднастройки» к действию. Как правило, они демонстрируют хороший результат по окончании деятельности (высокие и средние значения НЭС), а их действия отличаются стабильностью при переходе из одной ситуации в другую (высокий показатель УСтаб).

Представители второго кластера отличаются высокими значениями ПУ и низкими показателями КСПС. При относительно низкой и средней физиологической реактивности в отношении внешних воздействий эти испытуемые не всегда способны эффективно организовать свои действия и управлять ими для достижения цели. Об этом свидетельствуют низкие показатели УСтаб и большой разброс значений НЭС (низкие, средние и высокие).

Сравнение выделенных для первого и второго кластеров особенностей саморегуляции с приведенными в научной литературе характеристиками поведения при разных уровнях саморегуляции позволили сделать вывод о том, что для представителей первого кластера характерен высокий уровень саморегуляции, а для представителей второго – низкий. Высокий уровень саморегуляции был отмечен у 32 % испытуемых (16 человек), низкий уровень – у 68 % испытуемых (34 человека).

Проанализировав изменение показателей функциональной активности полушарий головного мозга, мы установили, что при выполнении задания в экстремальной ситуации и в группе с высоким уровнем саморегуляции, и в группе с низким уровнем саморегуляции у одних испытуемых происходило повышение активности левого полушария, а у других – правого. Поэтому и субъекты с высоким уровнем саморегуляции, и субъекты с низким уровнем саморегуляции при планировании и осуществлении действий могут обращаться как к стратегиям мыслительной деятельности,

отмечаемым при преобладании активности правого полушария (образное мышление, интуитивное принятие решений), так и к стратегиям мыслительной деятельности, характерным для преобладания активности левого полушария (логическое мышление, тщательный анализ при принятии решения). Подобная же ситуация была выделена и в изменении функциональной активности полушарий головного мозга субъектов с разными уровнями саморегуляции после прослушивания мелодии для релаксации. Различия в функциональной активности полушарий головного мозга между двумя группами были выделены только по одному параметру. Для субъектов с высоким уровнем саморегуляции характерно преобладание функциональной активности одного и того же полушария (или левого, или правого) при выполнении задания в экстремальной ситуации и при прослушивании мелодии для релаксации. Для субъектов с низким уровнем саморегуляции, напротив, свойственно преобладание активности то одного, то другого полушария на разных этапах исследования.

Для получения дополнительных сведений о специфике функциональной активности полушарий головного мозга субъектов с разными уровнями саморегуляции был проведен корреляционный анализ (расчет r -коэффициента Пирсона). В итоге были выделены значимые взаимосвязи между переменными НЭС и УСтаб ($r=0,57$ при $p=0,001$), УФАП и КСФАП ($r=0,305$ при $p=0,031$). Обнаруженные взаимосвязи свидетельствуют о том, что высокая результативность деятельности в экстремальной ситуации, как правило, достигается за счет равномерного ее выполнения, т. е. если человек в ситуации повышенной напряженности действует, совершая каждый раз незначительное, но примерно одинаковое отклонение от промежуточного результата, то по окончании деятельности он максимально приблизится к поставленной цели. Однако если раз за разом человек будет совершать серьезные ошибки при выполнении конкретных действий, то итоговый результат его деятельности в экстремальной ситуации будет невысоким.

Также если на фоне оптимального психоэмоционального состояния в ситуации повышенной напряженности происходит лево- или правополу-

шарное смещение ФАП, а в ситуации оказания саморегулирующего воздействия отмечается изменение ФАП в ту же сторону, то подобное сочетание способствует успешному выполнению деятельности. В том случае, если перед началом деятельности отмечается состояние психоэмоционального напряжения, сочетание данных стратегий может привести к противоположному результату, поскольку является отправной точкой для формирования сильной ответной реакции – по типу реакции «льва» или реакции «кролика». Чаще всего подобные реакции проявляются у субъектов с низким уровнем саморегуляции.

Таким образом, можно отметить, что субъекты с высоким уровнем саморегуляции могут управлять собственным психоэмоциональным состоянием и строго придерживаются четкого направления при выполнении задания. Это позволяет им достигать достаточно высоких результатов и поддерживать необходимое качество деятельности в разных ситуациях. Действия субъектов с низким уровнем саморегуляции менее согла-

сованы, что препятствует успешному выполнению ими деятельности. Однако отмеченные у них недостатки могут быть преодолены в процессе целенаправленного обучения навыкам саморегуляции.

Библиографический список

1. Борохов Э. Энциклопедия афоризмов: Россыпи мыслей. М.: АСТ, 2001. 716 с.
2. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: ЛЕНАНД, 2011. 320 с.
3. Левшунова Ж.А. Саморегуляция произвольной активности в период ранней юности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева 2012. № 4. С. 257–263.
4. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. М.: Наука, 2010. 519 с.
5. Пейсахов Н.М. Саморегуляция и типологические свойства нервной системы. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1974. 251 с.
6. Цагарелли Ю.А. Системная психологическая диагностика на приборе «Активациометр». Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2008. 130 с.

АКТИВНОСТЬ ЧЛЕНОВ МЕСТНОГО СООБЩЕСТВА КАК ФАКТОР ЛЕГИТИМНОСТИ ОРГАНОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ВЛАСТИ И МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ

ACTIVITY OF LOCAL COMMUNITY MEMBERS AS A FACTOR OF STATE AND LOCAL GOVERNMENT LEGITIMACY

А.И. Бакшеев, В.И. Злотковский, Н.В. Комова,
В.В. Лунев, Ю.А. Тяжелников

A.I. Baksheev, V.I. Zlotkovsky, N.V. Komova, V.V. Lunev,
Y.A. Tyazhelnikov

Политическая социология, политическая активность, избирательная активность, выборы, уровень жизни, политическая конкуренция, социологические исследования.

В статье сделана попытка на эмпирическом материале проверить взаимосвязь между избирательной активностью граждан и такими социальными факторами, как: материальное положение и социальное самочувствие избирателей, политическая конкуренция на выборах. В качестве материала для анализа были использованы результаты социологических исследований и статистические данные по г. Красноярску и Красноярскому краю с 1996 по 2011 год.

Political sociology, political activity, voter turnout, elections, standard of living, political competition, sociological studies.

This paper makes an attempt to examine empirically the interrelation between the voter turnout of citizens and such social factors as financial status, social mood of voters and political competition at elections. As a material for the analysis we used the results of the sociological researches and statistical data around Krasnoyarsk and the Krasnoyarsk Territory from 1996 to 2011.

Социальная активность и пассивность – философские понятия. Размышления о человеческой активности связаны с субъектным подходом [Лепский, 2009. с. 38–45]. С общефилософской точки зрения человек есть субъект вообще. В этом смысле любая его деятельность по отношению к природе и другим людям активна.

Социологическое толкование этого явления более конкретно. Оно исходит из того, что человек существо социальное, что между ним и обществом расположены различные социальные общности и институты. В рамках такого более конкретного подхода понимание человеческой активности и пассивности меняется. Особое значение приобретает так называемая субъективная сторона человеческой деятельности. Она выражается в отношении людей к действительности. С этой позиции активной или пассивной деятельности предшествует и сопутствует активное или пассивное социально-психологическое состояние субъекта, состояние его сознания. Оно проявляется в мотивах, поведении, взглядах людей и обуславливает их способность к активной или пассивной деятельности [Беленький, 1997, с. 5–7].

Политическая активность – это особая форма социальной активности. Осуществляя ее, социальные субъекты отстаивают свои социальные интересы. Наиболее важной формой политической активности является избирательная активность.

В постсоветской науке проблема политической и избирательной активности возросла и обрела институциональное выражение в связи с демократизацией политической системы, появлением многопартийности, выборов. Несмотря на исследования последних лет, в науке не сложилось окончательного мнения на ряд ключевых вопросов: от каких факторов зависит избирательная активность, на какие сферы общества она оказывает влияние? Без их решения сложно представить развитие страны по демократическому пути.

Публикации последних лет говорят о том, что интерес к теме политической активности граждан возрастает [Бызов, 2009; Гайфуллин, Рыбалко, 2011; Михалева, 2010]. Политическая активность часто рассматривается в свете развития общества, теории модернизации. Ставится вопрос: возможно ли развитие страны без активного политического участия граждан?

Появляются работы, посвященные непосредственно избирательной активности [Вишневецкая, 2007; Шилов, 2010]. Отмечается, что традиционно в российском государстве не культивировалось в человеке таких черт, как гражданская и индивидуальная активность [Заборова, 2002, с. 23].

При анализе политической ситуации современной России отмечаются снижение политической конкуренции и доминирование в политическом пространстве современной России партии «Единая Россия». Также фиксируется устойчивая тенденция равнодушия населения к работе государственной и муниципальной власти [Михалева, 2010, с. 26]. Некоторые авторы считают такую ситуацию нормальной. В качестве примера приводятся страны Юго-Восточной Азии, где отсутствует высокая политическая активность граждан, а успешная модернизация осуществляется преимущественно усилиями политической и экономической элиты [Аринин, 2010, с. 14–25].

Другая часть авторов, в том числе и мы, стоит на позициях, что только демократизация политической системы, широкое обсуждение в обществе векторов и способов социально-экономического развития являются залогом успешного развития страны. Без участия населения в государственном

и муниципальном управлении невозможно совершенствовать систему управления, контролировать власть, укреплять правовую основу государственной и общественной жизни [Шиянова, 2012]. Бесконтрольность политической системы со стороны общества оборачивается коррупцией, неэффективностью, бюрократизацией.

Настоящая работа является частью более крупного социологического исследования. В ней сделана попытка на эмпирическом материале проверить возможные корреляции между избирательной активностью граждан и такими социальными факторами, как социальное самочувствие избирателей и политическая конкуренция на выборах.

В качестве материала для анализа были использованы результаты социологических исследований и статистические данные по г. Красноярску и Красноярскому краю с 1996 по 2011 год.

Согласно первой задаче, мы попытались проследить зависимость между избирательной активностью населения, их материальным положением и социальным самочувствием. В табл. 1 приведены данные по двум городам и пяти сельским районам Красноярского края и отдельно выделены данные по Емельяновскому и Енисейскому районам.

Таблица 1

Социальное самочувствие жителей городов и районов Красноярского края в 2005 году (% от числа опрошенных в группах)

	Города	Сельские районы	Емельяновский р-он	Енисейский р-н
<i>Если говорить о Вас и Вашей семье, с каким из нижеприведенных высказываний Вы согласны?</i>				
Все не так плохо, и можно жить	18,6	16,3	12,2	15,0
Жить трудно, но можно терпеть	58,2	57,2	61,8	58,1
Терпеть наше бедственное положение уже невозможно	16,7	21,8	22,9	21,8
<i>Если взвесить все «за» и «против», за последние 3–4 года Вы стали жить лучше или хуже?</i>				
В целом лучше	29,0	22,0	13,7	12,6
В целом хуже	34,5	43,5	43,3	42,4
Так же, как и раньше	29,3	30,2	36,9	22,8
<i>Как Вы считаете, жизнь в Вашем городе / районе в ближайшем будущем...?</i>				
Изменится в лучшую сторону	26,7	22,5	15,5	19,2
Изменится в худшую сторону	15,8	17,2	15,7	18,5
Останется без изменений	44,2	51,3	54,6	44,3
<i>Как Вы оцениваете материальное положение своей семьи?</i>				
Достаточно состоятельны, чтобы жить хорошо	2,5	1,6	0,2	2,6
Денег на жизнь хватает; особо не экономим	8,7	6,5	8,2	7,1
Живем нормально, но приходится экономить	50,6	44,6	44,1	43,6
Денег хватает только на питание	31,3	35,3	38,4	32,5
Живем за гранью бедности; не хватает даже на питание	6,2	8,9	7,2	11,3

Данные таблицы показывают, что материальное положение жителей Енисейского района несколько выше, чем у жителей Емельяновского района (доля богатых – 9,7 % против 8,4 %, доля людей среднего достатка – 43,6 % против 44,1 %, доля бедных – 43,8 и 45,6 %), а показатели социального самочувствия сопоставимы. Для наглядности представим данные опроса по четырем индикаторам в виде частных индексов как разницу суммы положительных и средних оценок и суммы отрицательных оценок. Сводный индекс рассчитаем как среднее значение четырех частных индексов. В этом случае сводный индекс социального самочувствия жителей Енисейского района составляет +30,0 %, в Емельяновском районе – +27,9 %.

При этом, демонстрируя одинаковую избирательную активность (60,3 и 61,6 %), жители Енисейского района избирают нового главу, а жители Емельяновского района подтверждают полномочия действующего главы.

Среди сельских районов края наиболее низкие показатели материального положения и социального самочувствия наблюдались в Шушен-

ском и Иланском. В этих районах глав избрали новых, но избирательная активность оказалась ниже, чем в других районах края с более высокими социальными показателями.

Таким образом, не прослеживается связь и между избирательной активностью населения и его материальным положением и социальным самочувствием. Это не соответствует выводам некоторых российских социологов (исследование по Владимирской области) о том, что «чем более респонденты удовлетворены своей жизнью и материальным достатком, тем охотнее они идут на избирательные участки» [Денисова, 2010].

Следующая поставленная в работе задача – определить, зависит ли избирательная активность граждан от реальной политической конкуренции на выборах. Критерием здесь выступает уровень демократизации выборов, понимаемый в данном случае как наличие реальной альтернативы и политической конкуренции.

В табл. 2 представлены результаты выборов глав сельских советов и городов административных центров муниципальных районов Красноярского края, состоявшихся 14 марта 2010 года.

Таблица 2

Информация о результатах выборах глав муниципальных образований административных центров муниципальных районов Красноярского края, состоявшихся 14 марта 2010 года

Населенный пункт	Участие действующего главы города/поселка			Механизм выдвижения избранного главы		Явка избирателей (в %)
	Участие	Механизм выдвижения	Результат	«Единая Россия»	Самовыдвижение	
Балахта	Да	Самов.	Избран		+	48,0
Березовка	Да	ЕР	Избран	+		33,4
Новобирюльск	Нет	Самов.	Поражение		+	47,6
Богучаны	Да	ЕР	Избран	+		43,4
Большая Мурта	Да	ЕР	Избран	+		35,5
Идра	Да	Самов.	Избран		+	48,0
Иланск	Да	Самов.	Поражение	+		32,9
Ирба	Нет				+	32,3
Казачинское	Да	Самов.	Избран		+	43,5
Каратузское	Да	Самов.	Поражение	+		45,1
Кодинск	Да	ЕР	Избран	+		37,8
Краснотуранск	Да	ЕР	Избран	+		30,0
Курагино	Нет				СР	32,4
Нижний Ингаш	Да	Самов.	Избран		+	42,7
Партизанск	Нет			+		40,4
Пировское	Да	Самов.	Поражение	+		50,0
Агинское	Да	ЕР	Избран	+		34,4
Тасеево	Да	Самов.	Поражение	+		38,2
Туруханск	Нет			+		47,3
Тюхтет	Да	ЕР	Избран	+		57,6
Уяр	Нет			+		27,7
Шушенское	Да	ЕР	Избран	+		42,5

Примечание. ЕР – «Единая Россия». Самов. – самовыдвиженец.
СР – «Справедливая Россия».

Проведенный анализ показал: в территориях с высокой политической конкуренцией явка избирателей оказалась выше, и наоборот, в территориях, где конкуренция фактически отсутствовала, явка избирателей была ниже среднего показателя. Наиболее рельефно данная тенденция проявилась в поселках Тюхтет и Краснотуранск. В Тюхтете действующий глава получил поддержку 29,7 % избирателей, принявших участие в голосовании, а его соперник – самовыдвиженец – 29,3 %.

В абсолютном выражении соперников разделили всего 12 голосов избирателей, и была зафиксирована рекордная явка избирателей – 57,0 %.

Другой пример. В Краснотуранске за действующего главу, поддерживаемого «Единой Россией», проголосовали 84,3 % избирателей; явка избирателей составила всего 30,0 %, т. е. почти в два раза ниже, чем в Тюхтете.

В территориях с реальной конкуренцией (Тюхтет, Балахта, Пировское, Идра, Новобирилюссы) явка избирателей составила 50,1 %. В первых четырех территориях в выборах участвовали действующие главы, в п. Новобирилюссы – председатель сельского совета депутатов. Их основными оппонентами в четырех случаях выступали кандидаты от «Единой России» и в одном – самовыдвиженец. В территориях с явным фаворитом с легко прогнозируемыми результатами выборов явка избирателей оказалась заметно ниже – 36,7 %¹. Здесь действующие главы, поддерживаемые партией «Единая Россия», победили с явным преимуществом.

Таким образом, анализ приведенных в работе данных и других источников позволил нам сделать следующие выводы.

1. Избирательная активность населения слабо зависит от его материального положения и социального самочувствия.

2. Избирательная активность населения на муниципальных выборах, не совмещенных с другими выборами, резко повышается в условиях настоящей конкуренции между кандидатами, когда избиратель осознает свою «значимость» в избирательном процессе.

Библиографический список

1. Аринин А.Н. Модернизация России как условие для ее успешного развития в XXI веке. М.: Российская политическая энциклопедия, 2010. 319 с.
2. Беленький В.Х. Активные элементы социальной структуры общества. Красноярск: ГУЦМиЗ, 1997. 56 с.
3. Бызов Л.Г. Представление россиян о местном самоуправлении // Мониторинг общественного мнения. 2009. № 1 (89). Янв.-февр. С. 4–25.
4. Вишневская Б.Л. Политическая конкуренция в России: хроника снижения // ПОЛИТЭКС. 2007. № 2. С. 290–298.
5. Гайфуллин А.Ю., Рыбалко Н.В. Диагностика развития политической активности молодежи // Вестник ВЭГУ. 2011. № 6 (56). С.12.
6. Денисова Ю. Как повысить избирательную активность // Призыв. URL: <http://www.prizyv.ru/archives/334015>
7. Заборова Е.Н. Участие граждан в управлении городом // Социологические исследования. 2002. № 2. С. 23–31.
8. Лепский В.Е. Субъектно-ориентированный подход к инновационному развитию. М.: Когито-Центр, 2009. 208 с.
9. Михалева Г.М. Роль оппозиции и псевдооппозиции в партийной системе России // Политические партии и политическая конкуренция в демократических и недемократических режимах / под ред. Ю.Г. Коргунюка, Е.Ю. Мелешкиной, Г.М. Михалевой. М., 2010. С. 75–97.
10. Новокрещенов А.В. Самоорганизация территориальных общностей и местное самоуправление: монография. Новосибирск: Наука, 2002. 480 с.
11. Шилов В.Н. Политическая конкуренция и модернизация современной России // Вестник Поволжской академии государственной службы. 2010. № 4 (25). С. 4–10.
12. Шиянова Е.Н. Гражданское участие в муниципальном управлении: практика реализации в российском обществе // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2012. № 5. URL: http://www.online-science.ru/m/products/social_science/gid221/pg0/

¹ Это населенные пункты Березовка, Богучаны, Большая Мурта, Кодинск, Краснотуранск, Агинское, Шушенское.

ЭВОЛЮЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАМЕРЕНИЙ И ПЛАНОВ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА (ПО МАТЕРИАЛАМ МОНИТОРИНГА)

EVOLUTION OF PROFESSIONAL INTENTIONS AND PLANS OF TEACHER TRAINING UNIVERSITY GRADUATES (BASED ON MONITORING)

А.М. Гендин

A.M. Gendin

Выпускники педвуза, профессиональные планы, условия трудоустройства, результаты мониторинга.

В статье на основе многолетнего мониторинга рассматривается эволюция профессиональных планов студентов педагогического университета, характеризуется общая картина условий трудоустройства выпускников вузов, выявляется ее специфика в сфере педагогического образования, намечаются возможные перспективы.

Graduates of teacher training university, career plans, employment conditions, results of monitoring.

On the basis of a long-term monitoring evolution of professional plans of students of the teacher training university is analyzed, the overall picture of employment conditions of university graduates is characterized, while its specificity in the field of teacher education is revealed and possible future outlooks are outlined.

Проблемы профессиональной ориентации, профессиональных планов и профессионального трудоустройства молодежи в условиях современной России стали особенно острыми и актуальными. В рамках этих общих проблем весьма специфический характер приобретают вопросы, связанные с профессиональными намерениями и планами выпускников педагогических вузов страны.

В последнее время, как известно, сильные педагогические вузы преобразуются в многопрофильные социально-гуманитарные университеты, готовящие кадры для различных сфер общественной жизни. Однако подготовка учителей для общеобразовательной школы по-прежнему остается одной из основных их функций. Результаты всей огромной учебно-воспитательной работы профессорско-преподавательских коллективов в конечном счете выражаются не только в уровне педагогической компетентности выпускников, но и в их профессиональных планах, в готовности и желании реализовать полученные в университете умения и знания в практической работе школьного учителя.

Именно поэтому Центр комплексных социологических исследований КГПУ в ходе многолетнего мониторинга процесса подготовки и функционирования педагогических кадров в Красноярском крае всегда значительное внимание уделял изучению профессиональных планов студентов вообще, выпускников в особенности. Мониторинговое исследование дает возможность выявлять тенденции в эволюции изучаемого явления, получать информацию, позволяющую своевременно принимать меры, необходимые для нормализации исследуемого процесса.

В данной статье мы обращаемся к материалам последнего этапа мониторинга (2011), когда по специальной анкете был опрошен 541 студент (46 % от всего контингента выпускников) всех факультетов и институтов КГПУ им. В.П. Астафьева¹. Полученные данные сопоставляются с результатами анкетного опроса десятилетней давности (2000), когда на аналогичные опросы отвечали 547 человек (53,3 % выпускников 2000 года).

Для того чтобы объективно оценить результаты нашего исследования данной проблемы, необходимо хотя бы кратко, в общих чертах остановиться

¹ В исследовании наряду с автором статьи принимали участие профессор М.И. Сергеев, доцент В.А. Пинаев, аспирант Е.В. Сенькина, лаборант Г.Н. Гиматдинова.

ся на ситуации, которая сложилась в настоящее время в области профессиональных планов студенческой молодежи страны в целом. Под влиянием рыночной экономики, прагматизации ценностных ориентаций, растущей неопределенности социального и личностного будущего меняется менталитет молодых людей. Все большая часть из них не считает для себя идеалом привязанность на всю жизнь к какой-то одной профессии. Как справедливо замечают Л.В. Кансузян и А.А. Немцов, «в формирующейся профессиональной этике студентов все сильнее проявляются элементы рыночной психологии. Студенты все более склоняются к той точке зрения, что выбор профессиональной деятельности человека определяется, исходя из конкретной экономической ситуации. Они психологически готовы к тому, что им придется менять профиль профессиональной деятельности, готовы достаточно гибко реагировать на требования рынка» [Кансузян, Немцов, 1999, с. 95–96]. И далее: «Рыночная ориентация общества заставляет молодого человека смотреть на многие вещи и, в частности, на свою профессию как на нечто временное, зависящее от стечения экономических обстоятельств» [Там же, с. 98].

Положение усугубляется тем, что исторически сложившаяся в стране система профессионального образования не соответствует нынешней структуре потребностей в рабочей силе. Происходит это, с одной стороны, вследствие упадка промышленности и сельского хозяйства, свертывания наукоемких отраслей производства, сужения фронта научных исследований и опытно-конструкторских разработок. С другой стороны, быстро развернувшаяся на коммерческих основах сеть платных учебных заведений, ведущих подготовку по модным ныне специальностям финансово-экономического и юридического профиля, уже сталкивается с проблемой перепроизводства кадров в этих областях (при дефиците высококвалифицированных специалистов).

В результате складывается положение, при котором значительная часть выпускников либо не может вообще трудоустроиться по своей профессии, либо общество не способно предложить им приемлемую оплату за работу по специальности. Вследствие этого профессиональные планы старшекурсников все чаще не совпадают с профилем профессии, к которой готовит их вуз.

И это характерно не только для России. Как известно, «...в странах с развитой рыночной экономикой лишь около 20 % (!) занятого населения работает по специальности, полученной в молодые годы в учебном заведении профессионального образования, а 42 % молодых людей меняют профиль своей деятельности в первые два года по окончании вуза, техникума или колледжа» [Попков, Коржуев, 2004, с. 300].

Ситуация, сложившаяся в системе высшего педагогического образования, обладает, конечно, определенной спецификой. Здесь сохраняется пока потребность в кадрах учителей и проблема занятости еще не является столь острой, как в ряде других отраслей. То есть работу по специальности в принципе может найти почти каждый выпускник педвуза (хотя далеко не всегда там, где ему было бы желательно). В то же время, как мы уже неоднократно отмечали ранее, юноши и девушки, избравшие учительскую профессию в условиях снижения ее престижа в молодежной среде, отличаются от своих сверстников целым рядом особенностей своей духовной культуры. Наши прошлые исследования свидетельствуют, что юноши и девушки, избирающие педагогическую профессию, в своем большинстве еще в школьные годы отличаются от других старшеклассников более гуманистической, альтруистической, гражданской направленностью своих ценностных ориентаций [Гендин, Сергеев, 1996]. Конечно, не все нынешние студенты поступили в педагогический вуз по призванию. Но в целом их жизненные ориентиры в меньшей степени прагматизированы, они больше ценят удовлетворенность профессиональной деятельностью, самообразование, приобщение к достижениям культуры, возможность общаться с детьми, воспитывать их.

Однако, как известно, нельзя жить в обществе и быть свободным от общества. Реалии рыночного общества оказывают, естественно, воздействие и на наших студентов. Их профессиональный выбор осуществляется под влиянием противоречивых факторов окружающей действительности, на общем фоне настроений, характерных для современной молодежи. Эти факторы имеют как внутривузовский, так и внешний по отношению к педуниверситету характер.

Наши исследования показали, что суммарное воздействие всех факторов факультетского, общевузовского порядка на изменение отношения студентов к учительской профессии за годы учебы оказывается положительным, заметно превышает их негативное влияние на часть выпускников. Особо благоприятно в данном плане влияют преподавание спецпредметов и педпрактика на старших курсах. Однако факторы внешнего порядка, связанные с печальными реалиями нынешнего состояния школы, положение учителей в обществе в значительной мере сдерживают стремление студентов работать по специальности, полученной в педагогическом вузе. В результате за годы учебы в педуниверситете отношение студентов к профессии учителя хотя и меняется в целом в лучшую сторону, но не в той степени, в которой это было бы желательно.

Итоги всей многогранной профориентационной работы в вузе находят наиболее концентри-

рованное выражение в профессиональных планах выпускников, в их намерениях пойти после окончания педуниверситета учительствовать в школу.

Чтобы выяснить эти намерения, респондентам был задан прямой вопрос: «Собираетесь ли Вы после окончания вуза идти работать учителем в школу?». Результаты анкетирования в их сопоставлении с данными 2000 года отражены в таблице и в наглядной форме на рис.

Таблица

**Отношение выпускников
к перспективе работать учителем в школе**

	2000 г.	2011 г.
Да, собираюсь	30	23
Нет, соображения материального свойства не позволяют мне этого сделать	30	38
Нет, профессия учителя меня не устраивает по существу	10	17
Пока ещё решения не принял	29	19

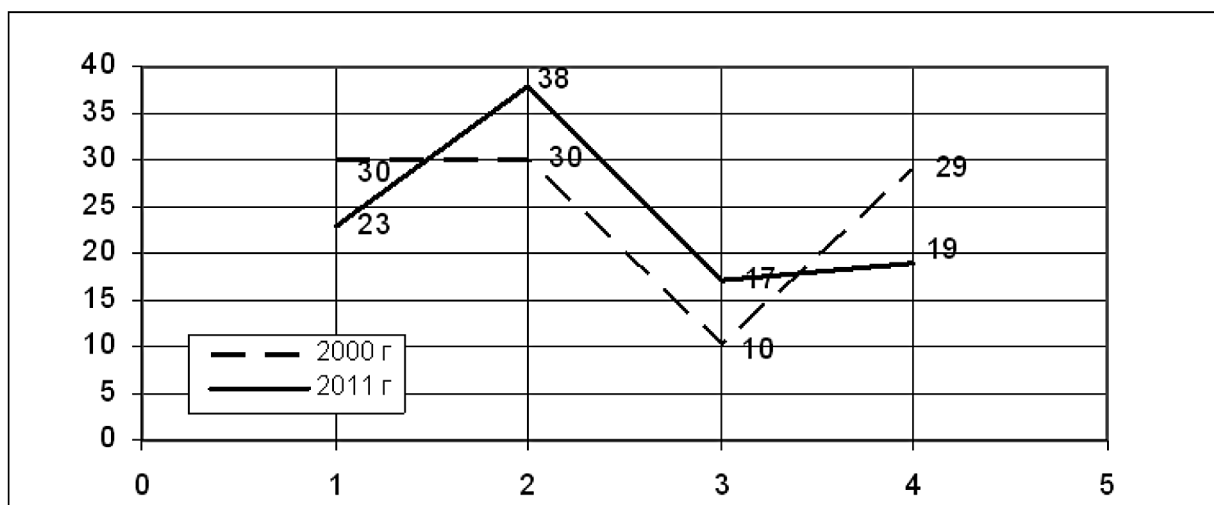


Рис. Отношение выпускников к перспективе работать учителем в школе:

*1 – да, собираюсь; 2 – нет, соображения материального свойства не позволяют мне этого сделать;
3 – нет, профессия учителя меня не устраивает по существу; 4 – пока еще не принял решения*

Оказывается, менее четверти выпускников (23 %) планируют после окончания вуза трудиться по специальности, полученной в педагогическом университете, – работать учителем в школе. Это на 7 % меньше, чем было в 2000 году. Соответственно, выросла доля тех, кто учительствовать по тем или иным соображениям не собираются (с 40 до 55 %). Причем большинство «отказников» (38 % от всего массива опрошенных) делают это по причинам «материального свойства», а остальных профессия учителя «не устраивает

по существу». Наконец, пятая часть опрошенных (19 %) накануне окончания вуза решения ещё не приняли.

Надо полагать, что эти колеблющиеся студенты представляют потенциальный резерв пополнения учительских кадров при соответствующих условиях. Не потеряны совсем для школы и многочисленные респонденты, не собирающиеся учительствовать в силу «соображений материального свойства». В ходе изучения профессиональных планов выпускников им был задан и такой вопрос:

«Как бы Вы отнеслись к перспективе работать учителем в школе, если бы зарплата и социальные условия соответствовали среднему уровню жизни в стране?». Выяснилось, что к перспективе учительствовать «сразу после окончания вуза» при таком условии больше половины опрошенных (60 %) отнеслись бы «очень положительно» (28 %) и просто «положительно» (32 %). Ещё 21 % – «с сомнением», только 11 % – «отрицательно», и 8 % не дали определенного ответа.

Представляет несомненный интерес и гендерный аспект рассматриваемой проблемы. Девушки, оказывается, заметно опережают юношей в своем решении идти работать в школу сразу после окончания вуза (соответственно 25 и 15 %). Причем отказываются они от учительской профессии по соображениям «материального свойства» реже, чем юноши (соответственно 36 и 49 %). В то же время доля «отказников» среди них из-за неприятия этой профессии «по существу» несколько больше, чем у представителей «сильного пола» (соответственно 18 и 14 %). Причем и в своей решимости они не только не уступают юношам, но даже несколько превосходят их. Если среди юношей, ещё не принявших определенного решения, 21 %, то среди девушек 19 %.

Заслуживает внимания и выявленная в процессе прошлых наших исследований взаимозависимость профессиональных намерений выпускников и их успеваемости. Некоторые специалисты высказывают мнение, что в настоящее время ухудшению уровня учительских кадров способствует двойной негативный отбор. Во-первых, вследствие непопулярности учительской профессии в педвузы идут не лучшие абитуриенты. Во-вторых, хорошо успевающие студенты избегают учительской доли, стараются устроиться на более престижную и лучше оплачиваемую работу. Наше исследование 2006 года (опрошено 757 выпускников, 70,7 % от общего массива) показало, что подобные представления далеко не совсем соответствуют действительности.

Оказалось, что при всех исключениях успеваемость респондентов находится в значимой корреляционной взаимосвязи с их профессиональными планами – чем она выше, тем чаще они выражают желание работать в школе, и наоборот. Так, среди отличников, намеренных хотя бы временно учи-

тельствовать, – 43 %, среди «хорошистов» – 36 %, среди среднеуспевающих – 29 %, среди слабоуспевающих – 25 %. Собираются работать в школе постоянно соответственно 14, 11, 9 и 4 %. Напротив, отказываются работать в школе соответственно 27, 37, 43 и 47 % [Гендин и др., 2007, с. 279].

За этими цифрами обнаруживаются, по крайней мере, два позитивных явления. Во-первых, вопреки распространенным мнениям, в школу идут преимущественно отнюдь не слабые, а хорошо успевающие студенты. И это не случайно, поскольку их хорошая и отличная учеба в значительной мере стимулируется желанием стать учителями, преподавать любимый предмет, работать с детьми, учить, воспитывать их. Во-вторых, значительная часть слабоуспевающих избавляет школу от своего присутствия и уходят в другие сферы деятельности. Люди эти часто не бесталанные и вне школы лучше могут проявить свои способности на пользу себе и окружающим.

Выявленные в процессе данного исследования значительные различия между факультетами в профессиональных планах их выпускников во многом объясняются такими объективными факторами, как престижность изучаемых специальных предметов в глазах молодежи, конкурс при поступлении, социальный состав студентов, мотивы поступления, возможные области трудоустройства вне школы в зависимости от полученной специальности и др. Выяснилось, в частности, что в ряде случаев процент респондентов, согласных работать в школе, обратно пропорционален возможности, которую предоставляет основная или дополнительная специальность, устроиться на работу вне школы. Так, открытие некоторых дополнительных специальностей на ряде факультетов способствовало снижению доли выпускников, желающих стать школьными учителями.

Анализ ситуации на различных факультетах свидетельствует, что больше всего планирующих работать в школе сразу после получения диплома на факультетах, отделениях: начальных классов (в 2011 году – 54 %, в 2000 году – 53 %), естествознания (соответственно 36 и 44 %), географии (25 и 44 %). И далее, по мере убывания при последнем опросе факультеты и институты: физической культуры и спорта (24 и 23 %), иностранных языков (22 и 8 %), математики (21 и 33 %), специальной педа-

гогики (21 и 9 %), русского языка и литературы (20 и 25 %), ИППУО (16 %), исторический (16 и 18 %), физики (15 и 61 %), информатики (10 и 25 %), педагогики и психологии детства (9 и 30 %).

На ряде факультетов довольно высока доля колеблющихся, сомневающихся в своем выборе. Так, в момент опроса ещё не приняли решения 32 % студентов факультета математики, 30 % – факультета физики, 29 % – института специальной педагогики, 27 % – факультета педагогики и психологии детства.

Особенно много «отказников» по причинам материального и семейного порядка оказалось на факультетах историческом (60 %), физическом (52 %), информатики (52 %), в ИППУО (47 %) и на факультете педагогики и психологии детства (45 %). При этом следует заметить, что на факультетах физики и истории тех, кого «профессия учителя не устраивает по существу» очень мало (соответственно 4 и 4 %).

Подобных «принципиальных» противников учительской профессии больше всего оказалось на факультете иностранных языков (30 %), в ИППУО (26 %), на факультете русского языка и литературы (24 %). Гораздо меньше их, кроме уже названных выше факультетов физики (4 %) и истории (также 4 %), на факультетах начальных классов (3 %), в институте специальной педагогики (11 %), на математическом факультете (13 %).

На основе приведенных здесь данных кто-то может сделать вывод, что деятельность педвуза в целом малоэффективна, поскольку работать по специальности намерена недостаточная часть выпускников. Но, во-первых, это характерно, как известно, для всей системы высшего образования в условиях нынешней России. Причем, как правило, в гораздо большей степени, чем в педагогических вузах.

Во-вторых, нежелание идти в школу у подавляющего большинства «отказников» вызвано причинами главным образом внешнего по отношению к педуниверситету порядка. Практически, за очень редкими исключениями, никто из студентов не сослался в качестве причины нежелания идти в школу на какие-либо недостатки в работе коллектива педуниверситета, неудовлетворенность полученными знаниями и навыками. Основная масса выпускников объясняет нежелание

работать по специальности факторами социально-экономического порядка, реже семейными обстоятельствами.

В-третьих, и это, пожалуй, главное, – педвузы, несмотря на все серьезные трудности, в целом выполняют свою основную функцию в области профессиональной подготовки учителей для системы общего образования. Хотя в последние годы подготовкой педагогов для школы стали заниматься высшие учебные заведения иного профиля (от «классических» до технических университетов), подавляющее большинство учителей, работающих в школе, – выпускники педагогических вузов. Наши исследования в школах Красноярского края свидетельствуют, что они заметно превосходят выпускников вузов других типов по своей методической подготовке, умению работать с учащимися, преданности профессии [Гендин и др., 1999].

В-четвертых, педагогические вузы играют важную роль в реализации таких значимых в современном обществе функций, как социальная и гуманистическая в их многообразных проявлениях.

Большой вклад, наконец, педагогические вузы, дающие своим выпускникам глубокие и разносторонние знания, основательную психолого-педагогическую подготовку, вносят в подготовку кадров различного профиля для тех сфер общественной жизни, где требуются организаторские, коммуникационные навыки, умения работать с людьми. Как справедливо замечают новосибирские социологи, «...педагогический вуз в настоящее время готовит специалистов не только для системы образования. Молодые люди с дипломами педагогического университета прекрасно справляются с работой, требующей общения, человеческих контактов, переговоров, взаимодействия. ...Можно с уверенностью сказать, что педагогический университет способствует насыщению различных отраслей народного хозяйства, общественной жизни, органов государственного управления такими специалистами, – людьми с установкой на необходимость повышения эффективности человеческих отношений. Естественно, заботясь прежде всего о сфере образования» [Антропова и др., 2002, с. 53].

Практика показывает, что люди, получившие солидную психолого-педагогическую, мировоз-

зренческую подготовку, успешно осваивают самые различные виды профессиональной деятельности, связанные с человеческим общением, требующие взвешенного, аналитического подхода к действительности. А именно таким видам деятельности принадлежит будущее в XXI веке, именно такие виды деятельности способствуют интеграции образования и общественного производства в широком смысле этого слова. Преобразование педагогического вуза в социально-гуманитарный университет широкого профиля, несомненно, способствует реализации этой прогрессивной тенденции в развитии высшего профессионального образования.

Вполне понятно, что намерения, планы студентов нельзя отождествлять с их реальным поведением в ближайшем и тем более в отдаленном будущем. Жизнь, несомненно, внесет свои коррективы. Много будет зависеть от тех изменений, которые произойдут в системе образования в процессе его модернизации. Само отношение к учительской профессии при определенных социальных условиях может существенно измениться в лучшую сторону. Но в любом случае, как бы ни менялась в обозримой перспективе ситуация в обществе, усилия, предпринимаемые коллективом университета, факультетами, институтами, кафедрами в области совершенствования подготовки будущих специалистов, повышения

уровня их духовной культуры, не останутся бесплодными.

Библиографический список

1. Антропова Р.М., Борисова Л.Г., Валов А.М. и др. Специалист с высшим педагогическим образованием: качество подготовки и социальные ориентации. Новосибирск, 2002.
2. Гендин А.М., Дроздов Н.И., Сергеев М.И. Профессиональная подготовка учительских кадров в педагогическом вузе / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2007.
3. Гендин А.М., Сергеев М.И. Ценностная мотивация выбора школьниками учительской профессии // Современные образовательные стратегии и духовное развитие личности: материалы Всероссийской научной конференции. 27–28 марта 1996 г. Томск, 1996.
4. Гендин А.М., Сергеев М.И., Дроздов Н.И., Бордуков М.И., Майер Р.А. Региональные проблемы подготовки и функционирования педагогических кадров в новых условиях (социологический анализ). Красноярск, 1999.
5. Кансузян Л.В., Немцов А.А. Вузовское образование в оценках студентов // Социологические исследования. 1999. № 4.
6. Попков В.А., Коржув А.В. Теория и практика высшего профессионального образования. М.: Академический Проект. 2004.

КОГНИТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ ЖИВЫХ СИСТЕМ: ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ

COGNITIVE ABILITIES OF LIVING SYSTEMS: EPISTEMOLOGICAL TRADITIONS AND INNOVATIONS

В.А. Демьяненко, Л.П. Завьялова

V.A. Demyanenko, L.P. Zavyalova

Эпистемология, когнитивные способности, эволюция, живые системы (организмы), человек, познание, адаптация, информация.

Целью статьи является анализ когнитивных способностей живых систем (организмов) с позиций традиционной эпистемологии и новейшей познавательной парадигмы – эволюционной эпистемологии. В рамках традиционного подхода когнитивные способности – это уникальное специфически человеческое явление. Эволюционная эпистемология позволяет изучать когнитивные способности как универсальное качество живых систем. Обосновывается необходимость исследования эволюционно-биологических предпосылок когнитивных способностей человека.

Epistemology, cognitive abilities, evolution, living systems (organisms), man, knowledge, adaptation, information.

The aim of this article is the analysis of cognitive abilities of living systems (organisms) from the position of traditional epistemology and the latest cognitive paradigm – evolutionary epistemology. Within the traditional approach cognitive abilities are unique specific human phenomenon. Evolutionary epistemology allows studying cognitive abilities as a universal quality of living systems. The necessity of the research of evolutionary-biological preconditions of cognitive abilities of man is explained.

Процесс развития современной науки – это сосуществование широкого спектра методологических установок, теоретических дискурсов, креативных интуиций – ситуация пролиферации, как ее характеризует П. Фейерабенд. Здесь взаимодействуют традиционные и новейшие исследовательские технологии когнитивного знания, реализуемые в решении общеметодологических и конкретных проблем. Г.А. Гуртовенко размышляет о возможности использования «когнитивной парадигмы в педагогике для ее обновления», подчеркивая, что в целом «сфера когнитологии может служить методологической базой создания новой формы производства общественной жизни» [Гуртовенко, 2011, с. 49, 50].

Толерантность и взаимодействие познавательных стратегий рождает новые, неожиданные подходы к решению традиционных и новейших проблем. Характерным примером является ситуация в эпистемологии, одной из актуальных областей когнитивной науки, наглядно демонстрирующая ее сложность и многоплановость. Если отталкиваться от из исходного значения слова «эпистемология», то его следует трактовать как учение

о твердом и надежном знании. Однако современная познавательная ситуация демонстрирует большую многозначность и гипотетичность знания, а не его аксиоматическую устойчивость и определенность. В контексте значительных изменений сути самой эпистемологии, ее целей и задач принципиально меняется соотношение между ее основными функциями – нормативной и дескриптивной [Минеев, 2008].

Традиционная эпистемология (гносеология) сосредоточена на решении нормативной задачи: найти столбовую дорогу к прочному и надежному знанию, избавить род человеческий от ложных ходов мысли («идолов познания»). Такова суть доктринальных планов радикального эмпиризма и рационализма. Однако эти и другие познавательные проекты не стали безусловно надежными. Они сменились конвенционально построенными эпистемологиями, в которых дескриптивные стратегии связываются с идеями эволюционизма и натурализма. Сегодня эти идеи в области эпистемологии стали стойким выражением разочарования в априорной «первой философии», в возможных «логического нормативизма» и т. п. Дескрип-

тивная задача исследования становится, пожалуй, главной в современной эпистемологии. Означает ли это утрату ею традиционной нормативности? Думается, что нет, т. к. эпистемология науки нормативна по самой своей сути, ибо строится в конечном счете на эмпирическом базисе и на принципе «надежности знания». Деление методологических парадигм на нормативные и дескриптивные носит скорее условный, нежели строго регламентирующий характер.

Рассмотрим соотношение нормативности и дескриптивности в эпистемологии на примере ситуации, складывающейся сегодня в исследовании такой конкретной проблемы, как проблема когнитивных (познавательных) способностей живых систем.

В традиционной эпистемологии (гносеологии) проблема познавательных способностей типа интеллект, креативность, обучаемость выступает как проблема человека, существа биосоциального, а не любого живого организма. Способности здесь понимаются как видоспецифическое качество человека разумного, т. е. уникальное явление природы. Будучи синтезом врожденного (генетически детерминированного) и социокультурного (среды воспитания), способности представляют собой индивидуальные свойства, паттерны, определяющие возможность выполнения человеком той или иной деятельности.

Весь исторический процесс изучения способностей, по существу, проходил именно в рамках традиционной методологии. В отечественной и зарубежной литературе создан значительный объем информации по этой проблеме, включающий структурно-функциональные модели, теоретические инверсии частных вопросов, психометрические технологии и т. д. Немало продуктивных работ создано в области исследования психогенетики интеллекта, креативности, уникальных способностей, гениальности, таланта и т. п. Как утверждает Д. Келли, автор теории личностных конструкторов, вся психология способностей, хотя бы того психологи или нет, в конечном счете опирается на эмпирические, обыденные представления, закрепившиеся в общественном сознании. При всем многообразии вариантов постановки и решения проблемы способностей в традиционной эпистемологии неизменно актуальным остается один вопрос – во-

прос о биологическом и социальном, их содержании и соотношении. История изучения способностей, в известном смысле, может быть представлена именно как история полемики вокруг данного вопроса: дилемма *tabula rasa* и эгоистичности гена, тезиса о всемогуществе среды и воспитания и тезиса об априорном (врожденном) характере способностей.

Новейшая история создала немало прецедентов вокруг «старой» проблемы биологического и социального. Например, евгенические проекты совершенствования породы человека, прежде всего в целях повышения интеллектуального потенциала человечества. Основатель евгеники Ф. Гальтон утверждал, что цивилизация предъявляет все более высокие требования к нашим интеллектуальным способностям, между тем как человеческая порода непрерывно истощается. По его мнению, интеллектуальные способности наследуются так же, как физические, следовательно, «качество» потомства определяется отцом и матерью. Евгеника была призвана содействовать рациональному распределению одаренных индивидов в популяциях, расах, цивилизациях [Хен, 2006]. Трагической страницей в истории практического применения евгеники стал факт ее обоснования в фашистской идеологии и практике расовой гигиены. В целом, однако, евгеническое движение в 20–30-е годы XX столетия охватывало, по существу, все европейские страны. Многие из них очень близко подошли к черте, отделяющей абстрактное теоретизирование от реального вмешательства в святая святых – индивидуальную и интимную жизнь человека. Практика применения евгеники в фашистской Германии показала всю опасность подобного рода проектов. Сегодня об этом необходимо помнить в связи с современной ситуацией, в науке и ее феноменальными достижениями в области биомедицинских технологий и новейшими трансгенными проектами.

Итак, традиционная гносеологическая парадигма исходит из анализа когнитивных способностей как уникального биосоциального явления, т. е. специфически человеческого качества. Данная постановка не исчерпывает сути проблемы, не исключает иных вариантов ее интерпретации. Понять природу любого сложного явления едва ли возможно вне анализа его истории и предысто-

рии. Очевидно, что способности человека имеют эволюционно-биологические предпосылки. Они формировались в общем контексте законов природного мира, «живой» и «косной» материи, что предопределило их последующую эволюцию в антропо- и социогенезе. Однако выделение человека как вида *Homo sapiens* в отряде приматов и в общей системе живой природы показало ограниченность антропоцентризма. Теория Ч. Дарвина обосновала эволюционное единство всего живого. Наличие «общего плана» в поведении человека и животного, «лестницы живых существ» сегодня уже бесспорно. Поэтому когнитивные способности могут быть представлены как некое универсальное качество живых систем (организмов): способность к адаптации и информационному контролю за окружающей средой.

Итак, эволюционная эпистемология исследует когнитивные способности в качестве универсальных свойств всего живого (К. Лоренц, Д. Кэмпбелл, У. Матурана, Ф. Варела, Э. Уилсон и др.). В отличие от других теорий познания, эволюционная эпистемология исходит из допущения о незавершенности биологической эволюции, которая не остановилась с формированием человека разумного и продолжает создавать когнитивную основу для последующего культурного прогресса [Матурана, Варела, 2001]. В целом, основу эволюционно-эпистемологического дискурса выражает тезис о взаимосвязи организма и среды, об адаптации и информационном контроле организма за средой обитания. Еще К. Лоренц в работе «Кантовская концепция *a priori* в свете современной биологии» выдвинул идею существования у животных и человека врожденного знания, материальным носителем которого выступает центральная нервная система. Это врожденное знание (диспозиция) есть фенотипический признак, подверженный действию механизмов естественного отбора, т. е. онтогенетически априорный, филогенетически апостериорный [Лоренц, 2000]. Идеи эволюционной эпистемологии возможно постулировать следующим образом:

- жизнь с эволюционно-биологической точки зрения есть процесс познания;
- познание выступает в форме информации;
- механизмом познания является адаптация, т. е. приспособление организма к окружающей среде

как предпосылка его релевантного поведения и самосохранения.

В этом плане жить – значит познавать, а познавать – значит активно взаимодействовать с окружающей средой. «Жизнь с самого начала стремилась вписаться в основные законы пространственно-временных отношений материального мира, которые и стали абсолютными формами ее приспособления», – писал П.К. Анохин [Анохин, 1962, с. 97]. Он отмечал, что структура неорганического мира, проявляющаяся в ритмической повторяемости процессов, во многом обусловила анатомическую организацию и приспособительные функции организмов. Каждый организм изначально снабжен большим количеством врожденных поведенческих реакций, связанных с его потребностями в поддержании устойчивого состояния. Такие реакции можно наблюдать у всех живых организмов, но чем более высокую ступень занимает животное, тем необходимее для него становится его собственный опыт. «В зависимости от характера систем (животное, человек, социальная группа, общество) и условий среды меняется характер их нужд, требований, «предъявляемых» к внешнему миру, – от элементарных физиологических до высокоразвитых информационных, духовных потребностей» [Гендин, 2012, с. 270]. У сложных многоклеточных организмов, обладающих центральной нервной системой, биологическая информация об окружающей среде достигает более высокого уровня – когнитивной информации. К. Лоренц утверждает, что «жизнь обрела существование с «изобретением» структуры, способной собирать и сохранять информацию, одновременно извлекая из окружающей среды и накапливая энергию для поддержания светоча познания» [Лоренц, 2000, с. 63]. Итак, отношение организма и среды – базовое условие существования и воспроизводства всего живого. Но это отношение – палка о двух концах: с одной стороны, внешняя среда есть источник пищи и восполнения энергозатрат, с другой – она таит в себе возможность различного рода опасностей, угрозу самому факту существования живого. Понятно, что для успешного существования организму необходима информация об окружающем его мире – своеобразный информационный контроль.

Современная биология подтверждает: осно-

ва жизни – это ее воспроизводство из элементов окружающей среды. Однако жизненный процесс не сводится к гомеостазу как простому уравновешиванию с окружающей средой. Он выступает одновременно преодолением этой среды в направлении родовой программы развития. Уже у самых простейших организмов, действующих на основе инстинктивно-рефлекторных реакций, в отношениях с внешней средой существуют элементы преобразовательных поведенческих действий. Естественный отбор, борьба за существование были тем эволюционным механизмом, который поддерживал наиболее совершенные адаптивные стратегии, ставшие затем видовыми программами развития. Эволюция вела живую природу по пути непрерывного самоусложнения, формируя основной «ствол древа жизни» из наиболее жизнеспособных физически и умственно организмов. Формирование нервной системы и интеллекта (гоминизация в широком смысле) стало началом одухотворения природы, ее взлетом на уровень психики, эволюционный смысл которой также был предопределен потребностями адаптации. Однако удивительно, как замечает А. Бергсон, что из множества линий эволюции почему-то лишь одна привела к появлению интеллекта. По его словам, интеллект – высшее достижение эволюции, одна из ее эманаций, основное назначение которой – практическое [Бергсон, 2001, с. 23].

Достижения биологических наук последних десятилетий подтверждают, что животные (включая насекомых) способны не только следовать наследственно закрепленным образцам поведения, но и умеют строить поведенческие стратегии на надындивидуальном уровне. (Показательна в этой связи социальность, т. е. способность организма вступать в упорядоченные и стабильные связи внутри собственной кооперации, соблюдать «табель о рангах», выполнять предопределенные природой функции и т. п.)

Психологингвисты и этологи утверждают: животным априори дана некая форма «мыслительной способности» в виде умения абстрагироваться от наличной ситуации, оперировать образами прошлого опыта, владеть знаковыми моделями поведения, способностью к речетворчеству и т. п. Известно также, что высшим животным свойственна способность формирования множества поведен-

ческих действий в виде реакции поиска и подкармливания добычи у хищников, системы коммуникационных сигналов, миграционной стратегии поведения и т. п.

В целом, у животных и человека действительно существует немало общих признаков в поведенческих действиях. Как отмечает Э. Уилсон, один из создателей концепции генно-культурной коэволюции, человеческий организм в адаптивном плане «не есть исключение из общеэволюционных процессов». «Если бы ни одно из органических существ, – писал еще Ч. Дарвин, – за исключением человека, не обладало бы какими-либо умственными способностями, или, если бы способности человека были бы совершенно иной природы, чем у низших животных, то мы никогда не были бы в состоянии убедиться в том, что наши способности развились постепенно» [Дарвин, 1959, с. 98 – 99].

С антропогенезом, как известно, связаны наиболее резкие, конфликтные изменения природной среды, что и стало стимулом к формированию нового типа поведения живых систем. Наши предки все еще оставались животными, но их образ жизни существенно менялся, а с ним претерпевали изменение и возможности негенетической трансляции поведенческих находок. Уже высшие антропоиды умели строить стратегии поведения, далеко выходявшие за пределы собственно биологической программы развития. Многие из таких находок передавались от поколения к поколению на основе подражания и элементарного «научения». В итоге формировался значительный массив таких адаптивных свойств популяции, которые можно уже назвать предкультурой. Очевидно, что уже в начале антропогенеза решающая роль естественного отбора в адаптации прекратилась, так как в системе организм – среда появился новый фактор – предкультурный. Сегодня оценить хронологические границы и объем предкультуры возможно лишь гипотетически. Археологические данные убедительно свидетельствуют о том, что уже в первых формах орудийной деятельности антропоидов явно присутствуют элементы творчества, фантазии, подражания, целеполагания и т. п. Итак, биологическая эволюция ставила живые организмы перед необходимостью активного действия в целях самосохранения и воспроизводства. Однако в периоды экологических потрясений выжи-

вали лишь те организмы, адаптивные способности которых были наименее специализированными, т. е. в наименьшей степени «привязаны» к конкретной среде.

Подобная тенденция характерна и для эволюции человека, который оказался самым неспециализированным организмом на Земле, благодаря чему и смог приспосабливаться к резко меняющимся природным условиям, сохраняя при этом свое видовое единство. Не случайно, из всех видов гоминид только *Homo sapiens* – единственный вид, чья эволюционная судьба оказалась успешной, а эволюционная стратегия – перспективной. Выделившись из первозданной природы, человек создал новую среду обитания, «вторую природу» в виде культуры, цивилизации. Динамика социогенеза, как известно, привела к замещению инстинктивно-рефлекторных форм поведения системой культурных кодов. Однако цивилизация, по выражению В. Чалидзе, оказалась «неустойчивой конструкцией, придуманной не эволюцией, а культурой», и эту конструкцию необходимо мудро поддерживать [Чалидзе, 1991, с. 26]. Цивилизация – действительно, иная, не природная конструкция. В ее основе, прежде всего, личный жизненный опыт. Это опыт социализации, где адаптация выступает в форме нового типа приспособления – деятельностного, преобразующего. Преимущества человека, связанные с социокультурной детерминацией, кажутся очевидными. Однако именно здесь таится опасность безудержной трансформации человеческой природы, ее адаптивного потенциала. Овладевая тайнами мира и тайнами своей собственной природы, человек все более отдаляется от своих первозданных истоков. Его жизнь все более превращается в технологический комплекс, которому соответствует множество психотехник, целенаправленно манипулирующих поведением человека.

Эволюционируют ли в этих условиях ког-

нитивные способности живых систем? Правомерно ли представление о финальности (завершенности) биологической эволюции для человека? И, наконец, возможна ли коэволюция как координация биологической и культурной стратегии в развитии человечества? Ответы на эти и другие аналогичные вопросы далеко выходят за рамки рассуждений о биологической эволюции живых систем, в особенности человека, эволюция которого связана уже с проблемой социализации т. е. с процессом усвоения культурно-исторического опыта.

Библиографический список

1. Анохин П.К. Опережающее отражение действительности // Вопросы философии. 1962. № 7. С. 97–106.
2. Бергсон А. Творческая эволюция. М.: Terra – Книжный клуб, 2001. 1408 с.
3. Гендин А.М. Ценности и ценностные ориентации в системе факторов детерминации деятельности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 2. С. 269–277.
4. Гуртовенко Г.А. Воспитание как способ производства общественной жизни в контексте когнитивной парадигмы: постановка проблемы // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 2. С. 47–52.
5. Дарвин Ч. Сочинения. М.: Изд. АН СССР, 1959. Т.9. 450 с.
6. Лоренц К. Кантовская концепция *a priori* в свете современной биологии // Эволюция. Язык. Познание. М.: Языки русской культуры, 2000. 272 с.
7. Матурана У., Варела Ф. Древо познания. М.: Прогресс – традиция, 2001. 224 с.
8. Минеев В.В. К вопросу об адапционном потенциале науки // Философия без окраин: сб. науч. тр. Красноярск: СФУ, 2008. С. 98–112.
9. Хен Ю.В. Евгеника: Основатели и продолжатели // Человек. 2006. № 3. С. 80–88.
10. Чалидзе В. Иерархический человек. М.: Terra, 1991. 220 с.

ПРОБЛЕМА ПРЕДМЕТА АНТРОПОЛОГИИ КАК ОТРАЖЕНИЕ КРИЗИСА СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

PROBLEM OF ANTHROPOLOGY OBJECT AS REFLECTION OF MODERN MAN CRISIS

Л.П. Рычкова

L.P. Rychkova

Антропология, философская антропология, предмет антропологии, системный кризис, социальное равенство.

В статье обсуждается связь проблемы предмета антропологии с кризисами социальных форм человеческого бытия, обосновывается необходимость «синтетической» формулировки предмета антропологии.

Anthropology, philosophical anthropology, object of anthropology, systemic crisis, social equality.

This paper discusses the relationship between the problem of the anthropology object with the crises of social forms of human existence and explains the necessity of “synthetic” formula of the object of anthropology.

Мир кончался уже много раз.

Пора подумать о том, что начинается.

Ольга Седакова

Современную социальную и человеческую ситуации определяет очередной системный кризис: «цивилизационный» и «гуманистический»: убийственная психология «отнять и потребить» гасит веру в созидание: объем «финансовых пузырей» (спекулятивных операций) «в разы» превышает объем реального производства, душит бюрократизм, буксуют социальные лифты, растет не только преступность, но и число психических и поведенческих расстройств (кризис сознания), разных форм аутоагрессии: наркомания, алкоголизм, разврат, суицид (потеря жизненных ориентиров, чувства самосохранения).

Ревизия социальных и культурных оснований бытия человека соединяется с рациональным и эмоциональным поиском новой идентичности, генерацией нового гуманизма с участием разных субъектов, и антропологическая наука вынуждена заново решать сложные проблемы определения своего предмета, выбора первоочередных исследовательских задач.

Цель статьи: принять участие в дискуссии с тем, чтобы уловить наиболее перспективные признаки нового образа человека и, опираясь на них, предложить обновленную формулировку предмета антропологии.

История свидетельствует: качественное переустройство общества, жить в котором по-старому становится все менее возможным (вследствие дисфункции социальных институтов, дегуманизации человека), начиналось только с рождением новой жизнеутверждающей идеи, уже после революции в умах. Какую «спасительную идею» мы имеем в виду?

На закате рабовладения и феодализма труд, верность семье и родине резко обесценивались, стремление к беспечному потреблению благ брало верх над мотивацией их созидания, её возрождение начиналось с идеи равенства, с легитимизации чувства личного достоинства человека труда: (1) морального – все равно ответственны перед Творцом, все трудятся ради общего блага, поскольку «братья во Христе», (2) информационно-познавательного – все в праве черпать сведения о его воле из первоисточника (Библии), в доступной форме (на родном языке), самостоятельно постигая ее смысл (Реформация), и (3) правового – перед земными силами государства, перед Законом, гарантом социальной справедливости которого становились общественное мнение и его субъект – гражданское общество. Под давлением жизненных реалий возвышенные проекты «христианского братства» и «честной конкуренции» с неизбежностью «опростились», но сохранили устремленное в будущее смысловое ядро, по поводу которого идут ныне ярост-

ные споры. Социализм обнаружил ту же закономерность: пока убеждал эффект многочисленных социальных лифтов, не вызывал сомнений процесс быстрого выравнивания стартовых возможностей (общедоступные труд, образование, культурные формы досуга, жилье, медицинская помощь) – полная самоотдача в труде и в бою. Умаление социального равенства – «блат», формализм, консервация «номенклатуры» – вызвало болезненные сомнения, и этот строй потерял безусловную массовую поддержку и главный ресурс любого общества – созидательную энергию и творчество миллионов, избравших индивидуальное потребление, повседневные, а не исторические интересы. Эту драму идей режиссер А. Митта передал так: «...идеология в мире сейчас одна – “ЖРИ!” А в двадцатые “...какое чувство свободы, какой полет, какой глубоко счастливый вдох!”. Критерий-то один – искусство (не случайно его сегодня почти нет). А тогда – послушайте Первую симфонию и ранние концерты Шостаковича. Восторг, ликование, отвага! В кинематографе СССР вообще долго, до конца тридцатых, оставался безусловным лидером: все гении, потому что всё – впервые» [Митта, 2013, с. 13]. Сделаем выводы.

1. В основе идейного возрождения – новый образ человека, включающий все новые способности: 1) на основе личного выбора и при взаимной поддержке духовно близких людей служить высшему благу (субъектность, моральность); 2) черпая из незамутненного источника, самостоятельно постигать высшую мудрость (суверенность, обучаемость); 3) выступать субъектом ответственности и свободы в сфере юридических и политических отношений и, потенциально, всех тех отношений, которые регулируются государством и правом (рациональность, предприимчивость, мобильность); 4) видеть повседневные задачи через призму исторических (мудрость).

2. Кризис социальных институтов и кризис человека взаимообусловлены, и, если прежние образцы социальности и гуманности не работают, наступает идейный кризис, рождающий новое мировоззрение, новую методологию.

3. Исторически востребованный образ (тип) человека не только инициирует перемены в обществе, но и влияет на содержание и логику разви-

тия антропологических исследований (об этом говорит их история).

Мировоззренческий кризис (аномия) отозвался растерянностью в области современной методологии науки и философии: плюрализм – признак скорее преддверия научной революции, чем нормальной науки (Т. Кун). Например, А.Л. Никифоров обоснованно озабочен тем, что во второй половине XX в. «мода на нарциссическое пустозвонство», «литературный стиль», основные черты которого: 1) главное язык, а не мысль, 2) внушение вместо убеждения, 3) невозможность критики («такие тексты похожи... на пятна Роршаха», поскольку «у философов этого типа часто вообще нет мысли, а есть некое неясное чувство...») значительно потеснили «рациональную» философию [Никифоров, 2012, с. 17–27]. О кризисе научных норм пишет и В.И. Коротких: «...исследователь имеет право рассуждать о чём угодно, но ведь и предмет... также имеет право оставаться незатронутым <...>. Если же сознание вследствие своей “неуместной настойчивости” все же фиксирует объект своего случайного интереса в качестве предмета исследования, то оно оказывается обреченным повторять лишь “общие места” – и здесь автору не в силах помочь и его “ученость”, которую рассудок, память и труд способны сформировать, при желании, в любой сфере» [Коротких, 2011, с. 182]. И ещё горестнее: “...настоящее изумление вызывает та безвольность, с которой “современное” “отечественное” “философское” “сознание” <...> оказывается готовым отождествить себя с каким угодно “немцем”» [Там же].

Эмоциональные критики «отменили» философскую антропологию (однако ее преподают, учебники выходят), констатировали «смерть» человека (что не очень согласуется с неординарными поступками многих и многих людей: «пациент скорее жив, чем мертв»). В самой теории тоже все не однозначно: «Деконструкция “ктоинности”, – пишет П.С. Гуревич, – выбила из оснований философской антропологии ее державный предмет – человека. <...> Парадокс заключается в том, что закат философской антропологии причудливым образом сопровождается выдвижением этой проблематики в центр всего философского и даже гуманитарного знания» [Гуревич, 2013, с. 3].

Другой пример сосуществования идей по типу

«антиномий»: 1) «антропный принцип» и 2) тезис об «ущербности» человека (доходит до сравнения со злокачественным наростом на теле Земли). При этом «антропный принцип» (человек – предзаданная цель всего мирового процесса) трудно признать «сильным» аргументом против уничижительных эпитетов и искушающих аномией провокаций постмодернизма (в духе проделок скандинавского бога-трикстера Локи). «Выступать против человека как такового, его природной и духовной идентичности сейчас несколько не опасно», – уверяет (в изложении В.А. Кутырева) «смертетворящая троица» (Ж. Делез, М. Фуко, Ж. Деррида), отрицающая «само право на существование» человека [Кутырев, 2009, с. 92].

А П.Г. Гречко уверяет: сейчас актуален «позитивный» образ «предельно раскованного» homo postmodernus. Мы согласны с оценкой П.Г. Гречко данного явления как «переходного», несущего в себе зерно новой реальности, но не оставляет ощущение, что очарование homo postmodernus (подчеркнутое П.Г. Гречко), напряженно-творчески осваивающего и оставляющего одну идентичность за другой, – это зачарованность смертью, поскольку его кредо: открыто заявлять об импульсах и желаниях, идущих из [не уточняемой степени] «глубины человеческого существа», отвергая «репрессивные каноны культуры», былой индивид («неделимый») «децентрируется», становится делимым «дивидом» [Гречко, 2013, с. 99–112], рискуя остаться без заповеди «не убий». «Фрондирующий» постмодернизм сейчас «на службе у массовой культуры», – делает нелицеприятный вывод Д.А. Щукин, – стал «неотъемлемой частью западноевропейского общества потребления» [Щукин, 2011, с. 71].

Обратимся к учебной литературе, т. к. она фиксирует устоявшиеся взгляды на предмет изучаемой науки, в нашем случае – философской антропологии. По актуальному замечанию В.В. Минеева, «следует четко определять границы предмета, отличать структурные элементы явления от разнообразных подходов к его изучению (хотя это действительно не всегда легко)» [Минеев, 2012, с. 51]. Имеется ли в учебниках требуемое?

Увы, в одной части пособий речь о ее предмете заменяется экскурсом в антропологический раздел истории философской мысли, аннотация

обещает «указание на перспективные направления изучения человека в современной культуре» и «анализ основных феноменов человеческого бытия: заботы о себе, духа и плоти, души и сердца, свободы и права, желания и власти, сознательного и бессознательного», старых и новых проблем человека: метафизики любви, антропологии интимного, культуры стыда и чести, антропологической экспертизы современного общества [Марков, 2008, с. 2].

В других отграничение философской антропологии от философии лишено четких логических оснований, не убедительно. Например, так: философская антропология в широком смысле – это «вся совокупность идей, концепций, учений, трактующих тему человека, ставящих человека в центр своего внимания» (но практически у каждого философа найдется идея, центром которой является человек. – Л.Р.), а в узком она изучает соотношение «человек – мир» в его основных универсальных ракурсах: 1) специфические качества, отличающие человека от животных; 2) соотношение человека со всем внечеловеческим (включая некие «тонкие миры»); 3) общение «человек – человек»; 4) «внутренний мир человека» – на двух уровнях (родовом и индивидуальном) [Золотухина-Аболина, 2006, с. 5–6, 9–11]. Как минимум непонятно соотношение пунктов 1) и 2). П.С. Гуревич предлагает «различать философию человека как историю философского постижения индивида и философскую антропологию. Все, что было накоплено в европейской традиции до XVIII в., можно считать предысторией философской антропологии. Но в XVIII в. уже возникает специализированное учение о человеке, <...> человек воспринимается как проблема» [Гуревич, 2010, с. 81]. А разве Платон, отбирая признаки: «живое», «двуногое», «беспёрое», и его последующие оппоненты не столкнулись с «проблематичностью» человека (где нет проблемы, там нечего исследовать)? Человек всегда – возможность, и, следовательно, «проблема» (пример: «постчеловек», по определению обладающий сверхспособностями, сможет управляться джойстиком).

И даже классический прием: определение философской антропологии как учения о природе и сущности человека, о смысле его бытия [Моторина, 2003, с. 54; Губин, Некрасова, 2008, с. 7],

не оптимален, так как понятия «природа человека» и «сущность человека» имеют в философии взаимоисключающие толкования: их употребляют и как тождественные, и как различные, исходя из разных оснований. Объем статьи не позволяет на этом останавливаться.

Вряд ли оставит впечатление фундаментальной (а именно так аттестуют значение философской антропологии для частных наук о человеке) науки текст, если в аннотации указано, что «предмет книги – духовный и жизненный мир человека», а в предисловии к ней же, что предметом философской антропологии является «человек по сущности», или трансцендентальный человек, человек «вообще», а «не человек по реальному бытию» [Философская ... 2005, с. 3, 9–10]. Все это – свидетельство того, что кризис философской антропологии существует и еще не преодолен.

Вычлняя конструктивные моменты, согласимся, что «важнейшая задача философской антропологии – разработка позитивной концепции природы и сущности человека» [Философская ..., 2005, с. 10] и что предмет философской антропологии – «человек во всей его целостности» [Гуревич, 2010, с. 83], потому что кризис, а фрагментарно человека изучают многие другие науки, философия же интересуется истоками, основами, эволюцией целостности.

Выйдя за рамки философской антропологии, обратимся к антропологии в целом. О чем пишут в учебниках по антропологии?

Как правило, их авторы считают антропологию самостоятельной наукой, с собственным предметом, методами и задачей интеграции комплекса знаний о человеке, что соответствует как прогнозу К. Маркса (со временем все науки объединятся в одну с проблематикой человека в качестве центра притяжения), так и программе М. Шелера (осуществить синтез знаний о человеке). Однако даже один из лучших (по заявленным задачам и общей структуре) учебников «Антропология – системная наука о человеке» [Столяренко В.А., Столяренко Л.Д., 2004] в более поздней редакции описывает антропологию уже только как «систему наук, рассматривающих человека в его целостности» [Столяренко и др., 2008, с. 3,4]. У иных уровень поставленных задач еще ниже: «...автор не стремится к обобщению обширного материала и выведе-

нию «единых» философских взглядов на человека вообще или на какую-либо конкретную задачу антропологии в частности» [Попкова, 2010, с. 5].

К какому разделу научных знаний относится антропология? Вопрос не праздный, так как ответ, вытекая из понимания человека, в свою очередь, структурирует содержание науки. Учебники называют её: 1) биологической дисциплиной, располагающейся «между естественными и социальными науками и человеком», соответственно, человек – существо «биосоциальное» [Антропология, 2003, с. 4]; она «вступает в ту область, где существуют социально-исторические закономерности <...> оформился целый ряд антропологически ориентированных дисциплин... изучающих отдельные “стороны” человека»: философская, педагогическая, социальная, культурная, психологическая, антропология техники [Хасанова 2004, с. 9, 10]; 2) но чаще пишут о её междисциплинарном статусе, что логичнее [Добренников, Кравченко, 2008, с. 28; Курчанов, 2007, с. 6; Лукьянова, Овчаренко, 2008, с. 13; Тегако и др., 2008, с. 3, 4; Хрисанфова, 2005, с. 6]. Таким образом, относительно предмета и задач антропологии в целом общего представления не сложилось. О «синтезе» и даже о «системе» знаний в антропологии говорить тем более рано. Стоит пожалеть о «традиционной отчужденности гуманитарных направлений от естествознания» [Курчанов, 2007, с. 6].

Несмотря на то что кризис во всех его многообразных проявлениях еще в самом разгаре, едва уловимый перелом в умонастроениях самостоятельно мыслящих отечественных ученых уже наметился. Нам представляется, что проведенное исследование ориентирует науку о человеке на смысловое ядро классики, поэтому, на наш взгляд, предмет современной антропологии – человек как уникальная целостность (поисковое направление) и подлинно высшая гуманистическая ценность (нормативное направление: изучение необходимых и достаточных условий человеческого бытия, их меры и оптимума); предмет философской антропологии – это универсальные основы и исторические предпосылки многоуровневой сущности человека и его уникальной целостности, эволюция гуманности. Кратко обоснуем данную формулировку.

Целостность оспаривает постмодернизм, но

его опровергает сама жизнь: бешеный темп жизни, «разрывающий» человека, возник не сам по себе, а продиктован алчной погоней за прибылями; информационный бум обусловлен не только стихийно действующими факторами, но и отчасти искусственный, его используют, чтобы в «информационном шуме» скрыть крупницы доброкачественных знаний, нужных человеку (обладание истиной дает власть над обстоятельствами); сторонник «двойных стандартов» в отношениях вынужден носить маску, «играть» и вряд ли может стать «цельной натурой».

Уникальность оспаривают натурализм, философия жизни, философская антропология: наличие культуры, доказывают они, изобличает человека в том, что он – незавершенное, ущербное животное. Но почему мера человека, уникальность которого даже биологи определяют как надприродность, – природа, а не культура, дающая человеку невозможную для животных власть над самим собой и тем самым над обстоятельствами своей жизни? Разве культура – примета слабости? Основа, ядро культуры – созидание, творчество, труд, требующий морального усилия и самоконтроля, она и зародилась в виде коллективного труда. Свобода – плод сознательного усилия, ответственность – чувство собственного достоинства, ощущение власти над обстоятельствами. Поэтому «человек – мера всех вещей» (Протагор) и мера всего человеческого. Труд противопоставляют игре, но игра не гарантирует свободу, а при несвободе игра – более притворство и самообольщение, чем творчество. Подлинное творчество никогда не сможет стать только игрой.

Подлинность – критерий нормативный, актуальный ввиду существования моды, мнимых, переходящих ценностей, сбивающей на пошлость массовой культуры, лицемерия, цинизма, нигилизма, манипуляционных техник.

Гуманизм нормативен, но он историчен и многолик, поэтому «гуманно» или «негуманно» определяется с помощью конкретно-исторического подхода.

Таким образом, предлагаемая формулировка предмета антропологии, на наш взгляд, имеет преимущества: с одной стороны, нацеливает исследователя на «антропологический синтез», с другой – не ограничивает научный поиск более,

чем это оправдано интересами выживания и развития человека в качестве человека, поскольку её требования сформулированы в общем виде и никак не исключают дискуссий. Нормативный аспект тоже не есть что-то «криминальное», поскольку сама наука, как любое явление культуры, нормативна, многие науки включают подобный параметр в изучение своего предмета: соответствие количества качеству, роста и веса возрасту, индивидуальных свойств среднестатистическим данным и так далее. Человека это касается на всех уровнях бытия, какие-то из норм могут оказаться в состоянии конфликта, и это подлежит изучению.

По замечанию В.А. Бачинина, в наши дни происходит «массовая подмена норм девиациями» [Бачинин, 2011, с. 88]. Следовательно, нормы, известные как «западные свободы», «права человека» (несомненные достижения буржуазного строя), всё более утрачивают привлекательность, отвергаются и замещаются стихийно (методом «проб и ошибок») или сознательно (целенаправленным поиском альтернатив господствующим нравам). Люди «переросли» их настолько, что уже не хотят мириться с формальностью и непоследовательностью, с привилегиями денежных мешков и армии их прислужников, с оценкой себя как главным образом вещи, эффективной или нет для увеличения числа других вещей (товаров, денег).

Такой подход вселяет оптимизм: мы имеем дело не с кризисом человека как такового, а всего лишь с кризисом его определенного исторического типа.

Библиографический список

1. Антропология: учеб. для студ. высш. учеб. завед. М.: ВЛАДОС, 2003. 272 с.
2. Бачинин В.А. О девиантологических предпосылках современного философского мышления // Будущее философии: сб. ст. / под ред. И.В. Кузина. СПб.: Изд-во Русской христианской гуманитарной академии, 2011 С. 87–99.
3. Гречко П.Г. Homo postmodernus как социально-исторический феномен // Спектр антропологических учений / отв. ред. П.С. Гуревич. М.: ИФРАН, 2013. Вып. 5. 167 с.
4. Губин В.Д., Некрасова Е.Н. Философская антропология: учеб. пособие. М.: ФОРУМ, 2008. 400 с.

5. Гуревич П.С. Введение сущность человека? Исчезла ли // Спектр антропологических учений / отв. ред. П.С. Гуревич. М.: ИФРАН, 2013. Вып. 5. 167 с.
6. Гуревич П.С. Философская антропология: учеб. пособие. 2-е изд., стер. М.: Омега-Л, 2010. 607 с.
7. Добренъков В.И., Кравченко А.И. Социальная антропология: учебник. М.: ИНФРА-М, 2008. 688 с.
8. Золотухина-Аболина Е.В. Философская антропология М.: МарТ; Ростов н/Д, 2006. 240 с.
9. Коротких В.И. Современная отечественная философия в контексте истории мировой культуры // Будущее философии: сб. ст. / под ред. И.В. Кузина. СПб.: Изд-во Русской христианской гуманитарной академии, 2011. С. 181–189.
10. Курчанов Н.А. Антропология и концепции биологии: учеб. пособие. СПб.: СпецЛит, 2007. 192 с.
11. Кутырев В.А. Человеческое и иное: борьба миров. СПб.: Алетейя, 2009. 264 с.
12. Лукьянова И.Е., Овчаренко В.А. Антропология: учеб. пособие / под ред. Е.А. Сигиды. М.: ИНФРА-М, 2008. 240 с.
13. Марков Б.М. Философская антропология: учеб. пособие. 2-е изд. СПб.: Питер, 2008. 352 с.
14. Минеев В.В. Введение в историю и философию науки: учебник для вузов. 3-е изд., перераб. и доп. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2012. 640 с.
15. Митта А. / интервьюеры Быков Д., Жарова Е. // Собеседник. 2013. № 23, 19–25 июня.
16. Моторина Л.Е. Философская антропология: учеб. пособие для вузов. М.: Высш. шк., 2003. 256 с.
17. Никифоров А.Л. Структура и смысл жизненного мира человека. М.: Альфа-М, 2012. 280 с.
18. Попкова Н.В. Введение в философскую антропологию: учеб. пособие. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. 344 с.
19. Столяренко В.А., Столяренко Л.Д. Антропология как системная наука о человеке. 2-е изд., перераб. и доп. Ростов н/Д: Феникс, 2004. 384 с.
20. Столяренко В.Е., Столяренко Л.Д., Котова А.Б., Петрулевич И.А. Антропология: учеб. пособие. М.: МарТ, Ростов н/Д, 2008. 304 с.
21. Тегако Л.И., Марфина О.В., Радзевич-Грун И. Основы антропологии: учеб. пособие. Минск: Беларус. наука, 2008. 381 с.
22. Философская антропология: учеб. пособие / под ред. С.А. Лебедева. М.: Академкнига, 2005. 423 с.
23. Хасанова Г.Б. Антропология: учеб. пособие. М.: КНОРУС, 2004. 240 с.
24. Хрисанфова Е.Н., Перевозчиков И.В. Антропология: учебник. 4-е изд. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2005. 400 с.
25. Щукин Д.А. Философия как *hostis publicus*: интерпретация дискурса вражды // Будущее философии: сб. статей / под ред. И.В. Кузина. СПб.: Изд-во Русской христианской гуманитарной академии, 2011. С. 64–71.

ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ МЕТОДОМ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА: ЭТИКА¹

STUDYING OF LANGUAGE CONSCIOUSNESS BY METHOD OF ASSOCIATIVE EXPERIMENT: ETHICS

Т.П. Жильцова, С.П. Васильева

T.P. Zhiltsova, S.P. Vasilyeva

Свободный ассоциативный эксперимент, стимул, реакция, этика, ценности, синтагматика, парадигматика, социальные и территориальные факторы.

В статье рассматривается фрагмент языкового сознания, отражающий ценности этики на материале данных анкет, полученных методом свободного ассоциативного эксперимента, с учетом возрастных особенностей жителей города Красноярск. Количественный анализ полученных реакций-ассоциаций показал, что 85 % ассоциаций в области ценностей этики связаны с пониманием ее существования в современном мире, в то время как молодое поколение во многом выражает скептическое отношение к данным понятиям.

Free associative experiment, incentive, reaction, ethics, values, syntagmatics, paradigmatics, social and territorial factors.

The article describes the fragment of the language consciousness reflecting the values of ethics on the material of the questionnaires' data obtained by the method of free associative experiment with account of the age features of Krasnoyarsk residents. The quantitative analysis of the obtained reactions-associations showed that 85 % of associations in the zone of values of ethics are connected with the understanding of its existence in the modern world while the young generation in many respects expresses a skeptical attitude to these concepts.

Изучение языкового сознания жителей разных регионов, принадлежащих к различным возрастным, профессиональным и другим социальным группам, является актуальной проблемой психолингвистики. Важнейшими из составляющих языкового сознания являются этические ценности. Для изучения языкового сознания в современной русистике широко применяется метод ассоциативного эксперимента, который реализуется не только в лингвистике, но и в других науках: психологии, социологии. Однако если психологи, изучая ассоциации, используют в качестве стимулов не только слова, но и различные изображения, цвет, то психолингвисты изучают только вербальные ассоциации. Как известно, существует несколько видов ассоциативного эксперимента: свободный, направленный, цепной [Фрумкина, 2001, с. 301]. В настоящем исследовании для сбора языкового материала был использован свободный ассоциативный эксперимент, суть которого заключается в следующем: на слово-стимул (S) информан-

ты отвечают словами-реакциями (R), первыми пришедшими в голову (экспериментатор не ограничивает испытуемых ни формальными, ни семантическими особенностями слов-реакций).

Свободный ассоциативный эксперимент привлекает своей простотой, являясь при этом достаточно эффективным. При анализе результатов была проведена классификация, основанная на выделении так называемых синтагматических и парадигматических ассоциаций [Белянин, 2004, с. 51]. При синтагматических ассоциациях их грамматический класс не совпадает со словом-стимулом, такие ассоциации всегда находятся в предикативных отношениях. Например, S великодушный – R друг, S доброта – R существует. Парадигматическими называются ассоциации, при которых слова-реакции представляют собой тот же грамматический класс, что и слова-стимулы. Например, S великодушный – R добрый, S доброта – R человечность.

Цель данного исследования: описать фрагмент языкового сознания, отражающий ценности

¹ Работа выполнена в рамках проекта РГНФ № 13-14-24001 / 13 «Изучение языкового сознания жителей Приенисейской Сибири».

этики на материале данных анкет, полученных методом свободного ассоциативного эксперимента на основании парадигматики и синтагматики, с учетом возрастных особенностей жителей города Красноярска.

В данной работе исходим из того, что вербальные ассоциации могут дать информацию о глубинных структурах сознания. По данным эксперимента, проведенного А.А. Леонтьевым, разные реакции на один и тот же стимул выдавали жители Ярославля (кисть – рябины) и Душанбе (кисть – винограда); люди разных профессий: дирижер (кисть – плавная, мягкая), медсестра хирургического отделения больницы (кисть – ампутация) и строитель (кисть – волосая) [Леонтьев, 1998, с. 39].

Однако принадлежность к определенному народу, одной культуре делает «центр» ассоциативного поля в целом достаточно стабильным, а связи – регулярно повторяемыми в данном языке (например, писатель – Пушкин, число – три, друг – верный, друг – враг и др.). По данным психолингвиста А.А. Залевской, характер словесных ассоциаций определяется также культурно-историческими традициями того или иного народа. Вот каковы, например, типичные вербальные ассоциации на слово «хлеб»: у русского человека – хлеб-соль, узбека – хлеб-чай, француза – хлеб-вино и т. п. Показательны в этом отношении данные, полученные А. А. Залевской при сопоставлении словесных ассоциаций «в исторической перспективе». Так, когда автор сопоставила ассоциации на одни и те же стимулы, то оказалось, что три самые частые реакции на слово-стимул Хлеб в 1910 г. в среднем составляли примерно 46 % всех ответов-реакций, а в 1954 – уже около 60 % всех ответов, т. е. самые частые реакции стали еще более распространенными. Это можно объяснить тем, что в результате стандартного образования, влияния радио, телевидения и других средств массовой коммуникации стереотипность слов-реакций увеличилась [Психолингвистические..., 1986, с. 39].

Перейдем к анализу реакций-ассоциаций в области ценностей этики. Для исследования области ценностей этики было отобрано 120 анкет, содержащих 8 слов-стимулов: Великодушный, Искренний, Доброта, Добрый, Щедрый, Сострада-

ние, Справедливость, Милосердие. Исследовалось 142 реакции на перечисленные стимулы. В эксперименте участвовало 120 информантов в возрасте от 19 до 60 лет².

Анализируя ассоциации области этики (нравственные ценности), мы использовали классификацию, основанную на синтагматическом и парадигматическом делении. Для сопоставительного анализа нами были использованы: «Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений» Н. Абрамова, «Словарь сочетаемости слов русского языка» П.Н. Денисова, В.В. Морковкина.

В результате свободного ассоциативного эксперимента стимул Великодушный дал следующие результаты: синтагматические ассоциации: брат, человек (6), друг (2), богач, начальник, шеф, толстяк, пес, поступок, король, царь; парадигматические отношения отражены в ассоциациях: большой, добрый (4), щедрый. Синтагматические связи отражают предметные отношения, поэтому для анализа синтагматического вида реакций целесообразно использовать «Словарь сочетаемости слов русского языка» как носитель общенациональной нормы, в котором представлены следующие сочетания, отражающие синтагматическую связь: жест, человек, характер, поступок. Совпадения: человек, поступок. Парадигматические связи данных слов-реакций отражают синонимические отношения, поэтому мы использовали «Словарь синонимов и схожих выражений». В словаре представлены следующие синонимы: бескорыстный, благородный, терпеливый, щедрый. Совпадение: щедрый.

Исследуя стимул Сострадание, мы выделили синтагматические отношения: к человеку, к больному, очеловечивает, редко, редкость; парадигматические отношения: милость, слабость, доброта, жалость (3), влияние, опека, боль, мать Тереза, забота, душа (2). В «Словаре сочетаемости слов русского языка» представлены следующие сочетания: к человеку, к сиротам, к ближнему, к животным, к людям, выражать, чувствовать. Совпадение: к человеку. В «Словаре синонимов и схожих выражений» представлены следующие синонимы: гуманность, жалость, милосердие, сердоболье, сердобольность, участие, соболезнование, сожаление, сочувствие. Совпадение: жалость.

² В обработке анкет принимали участие студенты IV курса филологического факультета КГПУ им. В.П. Астафьева 2013 г.

Стимул Искренний представлен следующими реакциями: синтагматические отношения: товарищ, смех, человек (2), друг, взгляд, ответ, разговор, сердце; парадигматические отношения: честный (2), прозрачный, душевный. В «Словаре сочетаемости слов русского языка» представлены следующие сочетания, отражающие синтагматическую связь: восторг, друг, человек, женщина, мальчик, привет, поздравление, пожелание, слова, чувство, дружба, любовь, смех, поступок, признание, сожаление, сочувствие, слезы, извинения, восхищение, удивление, благодарность, переживание, волнение, беспокойство, смущение, соболезнование, отношение, письмо, расположение, раскаяние, очень, вполне, совершенно, предельно. Совпадения: друг, человек, смех. В «Словаре синонимов и схожих выражений» представлены следующие синонимы: сердечный, чистосердечный, бесхитростный, откровенный, прямой, прямодушный, душевный, задушевный, теплый, неподдельный, открытый, честный. Совпадения: душевный, честный.

Стимул Милосердие вызвал следующие реакции-ассоциации:

синтагматические отношения: к животным, наше, есть, щенок, сестра, орден; парадигматические отношения: сердце (3), человечность, неравнодушие, жалость, доброта (2), монастырь, ладонь, добро, зло, честь. В «Словаре сочетаемости слов русского языка» под редакцией П.Н. Денисова, В.В. Морковкина слово милосердие отсутствует, однако в «Словаре синонимов и схожих выражений» Н. Абрамова мы находим словосочетание, отражающее синтагматические отношения: божье милосердие, а также участливость, душевность, жалостность, благодать, сердобольность, отзывчивость, сочувственность, сердечность, сердоболие, жалость, жалостливость, сострадание, сострадательность. Прямых совпадений не обнаружено, но в наших материалах есть антоним зло.

Стимул Доброта: синтагматические отношения: настоящая, не существует, души, дела, лучше; парадигматические отношения: терпение, дети, любовь (2), счастье, бабуля, пользоваться, друзья, мама (2), свет, улыбка, зло. В «Словаре сочетаемости слов русского языка» представлены следующие сочетания, отражающие синтагматическую связь: неподдельная, души, сердца, сердечная,

проявлять, к человеку, к ближнему, к животным, к людям, выражать. Совпадение: души. В «Словаре синонимов и схожих выражений» Н. Абрамова представлены следующие синонимы: добросердечие, (добро)сердечность, душевность; благодать, ласковость, мягкосердечие, мягкосердечность, благодушие, человечность, человеколюбие, участливость, добродушность, добросердечность, добродушие, отзывчивость, благодушность, гуманность, кротость, ласка, ласковость, мягкосердечие. Прямых совпадений нет, но в наших материалах есть антоним зло.

Стимул Добрый: синтагматические отношения: день (2), брат, человек (2), бабушка, дядя, сила; парадигматические отношения: справедливый, злой (3), ласковый, любовь, приятный. В «Словаре сочетаемости слов русского языка» представлены следующие сочетания, отражающие синтагматическую связь: отношение, обращение, слово, юмор, дело, поступок, человек, люди, женщина, мать, отец, мальчик, девочка, душа, сердце, лицо, глаза, совет, пожелание, чувство, не очень, слишком, очень, быть, с людьми, со мной, с ней, к людям, к детям; в добрый час; добрый вечер. Совпадение: человек.

В «Словаре синонимов и схожих выражений» Н. Абрамова представлены следующие синонимы: благой, добродетельный, доблестный, добродушный, благодушный, добросердечный, гуманный, человечный, душевный, жалостливый, сердечный, отзывчивый, чувствительный, терпимый, ласковый, милостивый, хороший. Совпадение: ласковый.

Стимул Щедрость: синтагматические отношения: бабуля, государя, моя, показная, нет; парадигматические отношения: доброта (3), добро, дар, черта, душа (2), деньги (2), меценат, характер, хорошо. В «Словаре сочетаемости слов русского языка» представлены следующие сочетания, отражающие синтагматическую связь: души, человека, научная. Совпадений нет. В «Словаре синонимов и схожих выражений» Н. Абрамова представлены следующие синонимы: пожертвование, богатство, благотворение, обильность, одолжение, изобильность, щедроты, обилие, тороватость, великодушные, добро. Совпадение: добро.

Стимул Справедливость: синтагматические отношения: умерла, восторжествовала, решения,

восторжествует, нет (2); парадигматические отношения: величие, восторг, отсутствие, суд, честность (3), правильный, победа, значение, правда (2). В «Словаре сочетаемости слов русского языка» представлены следующие сочетания, отражающие синтагматическую связь: наказания, закона, в обществе, в государстве, высказывания, учителя, людей, человека, жизни, существует. Совпадений нет. В «Словаре синонимов и схожих выражений» Н. Абрамова представлены следующие синонимы: правосудие, беспристрастность, нелицеприятие, объективность, безобидность, праведность, заслуженность, достоинство, законность, святость, благочестие, непредвзятость, непредубежденность. Прямых совпадений нет.

На основании полученных данных, можно сделать следующие выводы.

Общенациональные слова, которые мы находим в словарях, в небольшом количестве отразились в языковом сознании информантов. Около 98 % слов-реакций не зафиксированы в данных словарях. Вероятно, одной из причин является временная разница в 9–14 лет между созданием словарей и проведенным экспериментом. Наши современники иначе понимают этические (нравственные) категории, обозначенные данными сти- мулами.

2. Территориальным фактором: в региональном сознании при анализе полученных данных отмечаются оценки как с отрицательным значением, например: «щедрость» – нет; «сострадание» – редко, редкость; «справедливость» – нет, умерла; «доброта» – не существует, так и с положительным: милосердие – есть.

3. В словарях, использованных для сопоставления, представлена разностилевая лексика: книжная (нелицеприятие, объективность), церковная (благочестие), устаревшая (праведность, благотворение, щедроты), просторечная (тороватость), разговорная (жалостливость). Большинство анализируемых слов-реакций относится к стилистически нейтральной, общеупотребительной лексике.

Интерес представляет анализ полученных реакций с учетом возрастного фактора. В эксперименте участвовали следующие возрастные группы: от 18 до 24 лет (юношество), от 25 до 35 лет (первый период зрелости), от 35 до 60 лет (второй период зрелости).

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что стимул Великодушный в юношеском сознании в большинстве случаев связан с пониманием дружеских отношений. В зрелом возрасте обоих периодов данный стимул ассоциируется с нейтральным существительным – человек. Таким образом, происходит «расширение» понятия от личного, интимного друг, до нейтрального, общеупотребительного слова человек. Важно отметить синтагматическую связь данного слова с профессиональной сферой (нейтральное начальник – реакция представителей зрелого возраста второго периода, шеф – реакция молодого поколения).

В большинстве случаев в юношеском сознании стимул Сострадание вызывают пессимистичные, неодобрительные реакции – слабость, редкость. В сознании старшего поколения зафиксировано четкое представление сострадания как милости, опеки, доброты, заботы, души.

Стимул Искренний в понимании молодого поколения связан с такими реакциями, как человек, друг, что характеризует это слово как черту характера человека. Ассоциации людей двух периодов старшего поколения указывают на соотношение этого понятия с определенными явлениями человеческой деятельности, проявлением эмоций и выражены отглагольными существительными (смех, разговор, взгляд, ответ).

Ассоциации на стимул Щедрость у молодого поколения отличаются разнообразием, поэтому уровень частотности выделить невозможно, это объясняется и тем, что в языковом сознании еще не сложился определенный фиксированный образ. Среди этих реакций можно выделить понятийные реакции (щедрость – черта), реакции, связанные с конкретным лицом (бабуля, моя), содержащие оценочный компонент (хорошо), реакции, отрицающие наличие данной черты. В сознании взрослого поколения мы видим устойчивое понимание этого слова как доброты, души, дара, добра, также интересно отметить тот факт, что 30 % информантов в возрасте от 25 до 35 лет при ответе на стимул Щедрость использовали историзм государя, что говорит об определенной профессиональной (историки) принадлежности испытуемых.

Важно отметить, что как в юношеском, так и в возрасте первого периода зрелости в языковом сознании стимул Справедливость, с одной сто-

роны, отражает пессимистическое представление (нет, умерла, отсутствует), что говорит об определенном отношении к окружающему миру, с другой – представление, связанное с надеждой на то, что она (справедливость) восторжествует. Ассоциации зрелого возраста второго периода связаны с жизнеутверждающими представлениями данного понятия (победа, правда, значение, честность, правильный). У представителей юношеского и зрелого возраста первого периода ассоциации на стимул Доброта, Добрый связаны с личным, социально обусловленным пониманием этих слов, прежде всего с семейными отношениями (Доброта – мама, бабуля, друзья, дети; Добрый – брат, девушка, дядя). В языковом сознании зрелого возраста второго периода стимулы Добрый, Доброта связаны с абстрактными понятиями, выражающими чувства, состояние человека (счастье, терпение, радость, любовь).

Подобные ассоциации можно наблюдать на стимул Милосердие. Как и во многих других случаях, языковое сознание юношеского периода отличается разнообразием ассоциативных представлений. Реакции на стимул Милосердие в большинстве случаев наполнены предметным содержанием (щенок, монастырь, к животным, ладонь), в то время как реакции зрелого возраста первого и второго периода связаны с пониманием, выраженным абстрактными существительными, которые в данном случае являются синонимами к слову-стимулу (человечность, равнодушие, жалость, доброта).

Таким образом, анализ реакций-ассоциаций различных возрастных групп позволяет сделать вывод, что область нравственности в юношеском сознании не имеет четкого фиксированного представления, это отражается в большом разнообра-

зии ответов-реакций и невозможности определить уровень частотности ответов. Кроме того, можно заметить, что ценности этики у молодого поколения вызывают ассоциации, наполненные предметным содержанием, имеющим личную, профессиональную или социальную направленность. У представителей взрослого поколения в языковом сознании имеется четкое представление о ценностях данной области; количественный анализ полученных реакций-ассоциаций показал, что 85 % ассоциаций в области ценностей этики связаны с пониманием ее существования в современном мире, в то время как молодое поколение во многом выражает скептическое отношение к данным стимулам.

Библиографический список

1. Абрамов Н. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. 7-е изд., стереотип. М.: Русские словари, 1999. 360 с.
2. Белянин В.П. Психоллингвистика: учебник. М.: Флинта, 2004.
3. Леонтьев Д.А. Ценности и ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени // Психологическое обозрение. М., 1998.
4. Психоллингвистические проблемы семантики и понимания текста: сб. науч. тр. / ред. А.А. Залевская. Калинин: Калинин. гос. ун-т, 1986. 168 с.
5. Словарь сочетаемости слов русского языка / под ред. Г.Н. Денисова, В.В. Морковкина; Ин-т русского языка им. А.С. Пушкина. 2-е изд., испр. М.: Русский язык, 1983. 688 с.
6. Фрумкина Р.Н. Психоллингвистика: учебник для студ. высш. учеб. завед. М.: Академия, 2001. 320 с.

СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ «РЕЛИГИЯ», ПО ДАННЫМ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА¹

SEMANTIC FIELD «RELIGION» ACCORDING TO THE DATA OF ASSOCIATIVE EXPERIMENT

С.П. Васильева, А.Г. Ильина

S.P. Vasilyeva, A.G. Ilyina

Языковое сознание, языковая картина мира, свободный ассоциативный эксперимент, религия, Бог.

Статья посвящена описанию фрагмента языковой картины мира (ЯКМ) «религия», представленного в виде семантического поля, на основе данных ассоциативного эксперимента, с учетом возрастных особенностей испытуемых жителей Приенисейской Сибири. Материалом исследования является часть анкет, полученных в результате свободного ассоциативного эксперимента в рамках гранта РФФИ. Выводы свидетельствуют о том, что в юношеском языковом сознании область ценностей религии представлена в мирском понимании, у представителей зрелого возраста она наполняется содержанием духовности и веры.

Linguistic consciousness, language picture of the world, free associative experiment, religion, God.

The article is devoted to the description of a fragment of the language picture of the world (WLP) – «religion», presented in the form of a semantic field on the basis of the associative experiment data with account of age peculiarities of the examined inhabitants of the Yenisei Siberia. The material for the study is a part of the questionnaires obtained as a result of the free associative experiment in the framework of the grant of Russian Humanitarian Science Foundation. The findings indicate that in the youth linguistic consciousness the zone of religious values is presented in common understanding while in the consciousness of the people of middle age it is filled with the content of spirituality and faith.

Идея изучать языковое сознание как картину мира возникла под влиянием разработок постоянно действующего семинара «Язык, сознание, культура: межэтнические аспекты», который действовал в Институте языкознания РАН с 1996 года под руководством Н.В. Уфимцевой. Одной из сновных целей семинара была цель создания модели образа национального (этнического) сознания [Уфимцева, Тарасов, 2003, с. 5]. Неосознаваемые знания, входящие в образ сознания, могут быть овнешнены в речевом поведении испытуемых в так называемом свободном ассоциативном эксперименте (САЭ) [Тарасов, 2003, с. 9]. В силу своей простоты и высокой информативности, помимо смежных дисциплин, ассоциативный эксперимент прекрасно зарекомендовал себя для решения теоретических и практических задач в психологии, психиатрии и социологии.

На сегодняшний день существует несколько видов ассоциативного эксперимента: свободный, при котором испытуемому предлагают ответить словами-реакциями (R), первыми пришедши-

ми в голову при предъявлении слова-стимула (S), ничем не ограничивая ни формальные, ни семантические особенности слов-реакций; направленный эксперимент, в котором экспериментатор некоторым образом ограничивает выбор предполагаемых слов-реакций, накладывая определенные ограничения (например, отвечать определенной частью речи и т. д.); цепной эксперимент, в котором испытуемому предлагают ответить любым количеством слов-реакций, первым пришедшим в голову при предъявлении слова-стимула, ничем не ограничивая ни формальные, ни семантические особенности слов [Фрумкина, 2001, с. 301]. Свободный ассоциативный эксперимент является относительно более простым из названных видов и в то же время весьма эффективным исследовательским инструментом, исследователи чаще всего обращаются именно к нему. В наши дни представляется уместным говорить о возникновении отдельного направления в психолингвистике – ассоциативной лингвистике (прежде всего, концепция Ю.Н. Карауло-

¹ Работа выполнена в рамках проекта РФФИ № 13-14-24001 / 13 «Изучение языкового сознания жителей Приенисейской Сибири».

ва), представленного в современном состоянии ассоциативной лексикографией, ассоциативной лексикологией и ассоциативной грамматикой. С позиций данной концепции язык может быть представлен не только в виде системы отношений, не только как большая совокупность текстов, но и в виде ассоциативно-вербальной сети (АВС), соотносимой с языковой компетенцией носителя языка. АВС состоит из последовательно усложняющихся и иерархически подчиненных уровней: слово или словосочетание – ассоциативное поле – совокупность ассоциативных полей. На фоне такого представления о языке в рамках ассоциативной лингвистики выстраивается изоморфное ему ассоциативное пространство текстов [Федосюткина, 2002, с. 80].

Существует несколько вариантов возможной интерпретации результатов свободного ассоциативного эксперимента. Приведем некоторые из них. При анализе слов-реакций испытуемых выделяют, прежде всего, так называемые синтагматические и парадигматические ассоциации [Белянин, 2004, с. 51]. Синтагматическими называются ассоциации, грамматический класс которых отличен от грамматического класса слова-стимула и которые всегда выражают предикативные отношения (например, S небо – R голубое, S дерево – R растет, S машина – R едет и т. д.). Парадигматические ассоциации представляют собой слова-реакции того же грамматического класса, что и слова-стимулы. Они подчиняются семантическому принципу «минимального контраста», согласно которому, чем меньше отличаются слова-стимулы от слов-реакций по составу семантических компонентов, тем более высока вероятность актуализации слова-реакции в ассоциативном процессе. Этот принцип объясняет, почему по характеру ассоциаций можно восстановить семантический состав слова-стимула: целый ряд ассоциаций, возникших у испытуемого на данное слово, содержит ряд признаков, аналогичных тем, которые содержатся в слове-стимуле (например, R: летние, лето, начались, отдых, скоро, ура, безделье, школа, лагерь отдыха). По этим словесным реакциям можно достаточно легко восстанавливать слово-стимул (в данном случае – S каникулы).

Некоторые исследователи полагают, что парадигматические ассоциации отражают языковые отношения (в частности, отношения слов-лексем в рамках лексических и грамматических парадигм), а син-

тагматические – отображаемые в речи предметные отношения [Леонтьев, 1977, с. 86].

Целью данного исследования является описание фрагмента языковой картины мира (ЯКМ) «религия», представленного в виде семантического поля, на основе данных ассоциативного эксперимента, с учетом возрастных особенностей испытуемых жителей Приенисейской Сибири.

Чтобы обосновать выбор фрагмента языкового сознания «религия», обратимся к рассуждениям, приведенным Н.В. Уфимцевой в статье «Этнический характер, образ себя и языковое сознание русских»: «Рассуждая о русском национальном характере К. Мяло пытается дать не просто еще одно перечисление качеств русского характера, а нащупать те основные, определяющие характеристики русских как этноса, в которых выражается главное жизненное предназначение народа. Русские как «личность высшего порядка» (Н. Лосский) или как «симфоническая личность» (Н.С. Трубецкой) имеют, с ее точки зрения, в качестве определительного сословия крестьянство, поскольку именно оно было «главным носителем национальных духовных ценностей и основанного на них типа поведения» [Мяло, 1996, с. 78], и именно по этому-то сословию в XX веке были нанесены самые сокрушительные удары. С точки зрения К. Мяло, простое перечисление черт характера любого народа лишь тогда будет иметь объяснительную силу, когда внешние проявления духа народа будут рассматриваться в органической связи с его фундаментальным ядром. «А таким ядром в душе каждого народа и, стало быть, его типичного представителя, является, прежде всего, его отношение к высшему началу бытия, понятию о Боге. На этой основе формируется отношение к природному космосу, идея своего места в нем; представления о социальном космосе, о должном и не должном, о желательном социальном устройстве; о самом себе, о смысле жизни», конечной цели своего существования; наконец, о ближнем своем, о межчеловеческом общении» [Уфимцева, 2003, с. 139–140].

Изучение регионального языкового сознания в современной русистике является актуальной проблемой [Мамаева, 2010, с. 237]. Материалом нашего исследования является часть анкет, полученных в результате свободного ассоциативного эксперимента в рамках гранта РФГНФ «Изучение языкового сознания Приенисейской Сибири». Обработка данных

исследуемого фрагмента языкового сознания проведена с учетом: 1) модели, предложенной В.А. Пищальниковой, которая выделяет такие компоненты, как предметное содержание, представление (как мысленное воссоздание образов предметов и явлений), ассоциацию (как спонтанно возникающую связь между отдельными ощущениями, восприятиями, представлениями, на основе ассонанса – частичного совпадения, сходства каких-то сторон, качеств), оценку (мнение, суждение о качествах, предмете, характере), понятие (конкретное значение); 2) возраста испытуемых.

Для исследования стимулов семантического поля «религия» было отобрано 111 анкет, содержащих стимулы: Бог, религия, религиозный, душа, крест, икона, верить, воскресенье. Рассматривалось 139 реакций на данные 8 стимулов. В поле зрения данного исследования оказались 111 информантов в возрасте от 18 до 65 лет, мужчины и женщины, разных социальных (студенты, домашние хозяйки, пенсионеры) и профессиональных (преподаватель, лаборант, экономист, инженер, учитель, механик, уборщица, слесарь и др.) групп.

Семантическое поле понимается нами как обширное объединение слов, связанных по смыслу, обуславливающих и предопределяющих значения друг друга, отражающих связи и зависимости между элементами действительности – объектами, процессами, свойствами, поэтому естественно включает в себя лексику значимых частей речи – имен существительных, прилагательных, глаголов. Каждое семантическое поле имеет семантическое ядро – определенное понятие, выраженное словом, называемым «архилексемой поля», вокруг которого группируется лексика, формирующая центр и периферию поля [<http://slovari.yandex.ru>].

Архилексемой семантического поля «религия» явилось слово религия, составляющее вместе со словом Бог центр поля. Каждая лексема поля представлена рядом ассоциаций, составляющих ассоциативное поле.

Описание ассоциаций семантического поля «религия» на основе модели В.А. Пищальниковой.

Ассоциативное поле стимула Бог имеет следующее наполнение: нет (4), вера (2), есть (2), небо, деревянный тотем, видит, святой, создание мира, существует, церковь, жизнь, высшая сила, сатана, свет, религия.

Анализ ассоциатов на стимул Бог выявил 3 понятийные реакции: религия, жизнь, вера (2), 7 реакций-представлений: небо, создание мира, церковь, высшая сила, нет (4), есть (2), деревянный тотем, 1 ассоциацию – сатана, предметное содержание было выражено глаголами: видит, существует, эмоциональный компонент представлен двумя реакциями: свет, святой.

Стимул Религия был представлен следующими реакциями: вера (5), Бог (2), опиум для народа, воровство, храм, церковь, убеждения, ложная, жизни, христианство, атеизм, дар, Библия.

Анализ ассоциаций на стимул Религия выявил 3 понятийные реакции: Бог (2), вера (5), христианство, 6 реакций-представлений: дар, убеждения, храм, церковь, Библия, жизни, 2 ассоциации – атеизм, опиум для народа, оценочный компонент представлен двумя реакциями: воровство, ложная.

Стимул Религиозный дал такие результаты: атеист, фанат, обман, храм, не знаю, фанатизм, крест, вера, человек (2), фанатик, церковь (2), взгляд, обет, брат. Понятийная реакция – вера; 12 реакций-представлений – церковь (2), обет, брат, храм, крест, человек (2), фанатизм, фанат, фанатик, взгляд; 1 оценочная реакция – обман; 1 реакция-ассоциация – атеист.

Ассоциативное поле исходного Душа имеет следующее наполнение: одинока, поет (2), компании, парит, человека (2), лохмотья, добрая, рай, в рай, жизнь, открыта, поэта, чистая (2), свет, продать, вера.

Реакция-ассоциация – лохмотья; предметность содержания представлена 3 реакциями: поет (2), парит, открыта, продать; 9 реакций-представлений: рай, в рай, жизнь, человека (2), поэта, компании, вера, одинока; оценка представлена тремя реакциями: чистая (2), добрая, свет.

Стимул Крест вызвал следующие реакции: кладбище, накрест, на груди, на могиле, деревянный, церковь, врач, мама. Реакция-ассоциация: мама; 4 реакции-представления: церковь, врач, кладбище, накрест; предметное содержание представлено тремя реакциями: на груди, на могиле, деревянный.

Реакции на стимул Икона: в углу, церковь, в церкви, святыня, картина, пресвятая, святая, свеча, красивая, идол, изображена, Божьей Матери, Божья, дерево, вера.

Четыре реакции предметного содержания: в углу, в церкви, дерево, изображена. Понятийная

сторона представлена одной реакцией: святыня. Семь реакций-представлений: церковь, свеча, идол, Божьей Матери, Божья, вера, картина. Эмоциональная сторона отражается в трех реакциях: святая, пресвятая, красивая.

Реакции на стимул Верить были такие: в Бога, знать, любовь, Бог (2), надежда, доверие, людям, чуду, душа (2), в чудо, мне, всем.

Данные реакции можно разделить на реакции-представления: любовь, надежда, людям, чуду,

в чудо, всем, мне, в Бога, Бог (2), душа (2), знать и реакции понятийного содержания: доверие.

Ассоциативное поле стимула Воскресенье представлено следующим образом: отдых (10), понедельник, верба (2), выходной (5), прощенное, дом, праздник, Толстой, неделя.

Реакция-ассоциация: Толстой; реакции-представления: отдых (10), понедельник, верба (2), дом, праздник, неделя. Понятийные реакции: прощенное, выходной (5).

Таблица

Количественный анализ ассоциаций семантического поля «религия», %

	Стимул	Понятие	Предмет. содержание	Представление	Ассоции	Оценка	Отказ
1	Бог	20	10	55	5	10	-
2	Религия	40	-	35	12,5	12,5	-
3	Религиозный	6, 25	-	75	6, 25	6, 25	6, 25
4	Душа	-	25	43, 75	6, 25	18, 75	-
5	Крест	-	37,5	50	12, 5	-	-
6	Икона	6, 25	25, 25	49, 5	-	19	-
7	Верить	7, 14	-	92, 86	-	-	-
8	Воскресенье	26	-	70	4	-	-

Исходя из полученных данных (табл.), можно сделать вывод, что в понятийных реакциях, а также реакциях-представлениях стимул Бог у большинства испытуемых зафиксирован в сознании как образ высшей силы, дающей жизнь, однако следует отметить 20 % негативной коннотации, что говорит о недоверии испытуемых к религиозной сфере. Реакция-ассоциация на стимул Бог, так же как и на стимулы Религия и Религиозный, вызвана скорее всего антонимическими отношениями (Бог – сатана, религия – атеизм, религиозный – атеист). По оценочному компоненту можно объединить следующие стимулы: Бог, Душа, Икона, которые вызвали следующие реакции: свет, святой, пресвятая, чистая, добрая и стимулы Религия, Религиозный, реакциями которых являются: ложная, воровство, обман. Можно сделать вывод, что Бог, Душа, Икона неразрывно связаны в сознании испытуемых с пониманием святости, в то время как Религия и Религиозный вызывают реакцию осуждения и недоверия. Ассоциативное поле стимулов Крест и Икона в большинстве случаев наполнено предметным содержанием в сознании испытуемых: на могиле, на груди, деревянный, красивая, дерево и т. д., что говорит о представлении этих слова как реаль-

но существующих предметов. Реакции на стимулы Верить и Воскресенье представлены в двух направлениях: мирском и сакральном. Так, например, стимул Воскресенье вызывал две реакции, относящиеся к религиозной теме: верба, прощенное. Большинство реакций относятся к пониманию воскресенья как выходного дня, отдыха, праздника. Стимул Верить в религиозном аспекте представлен, такими реакциями, как: Бог, в Бога, душа, другие реакции отражают мирское понимание: любовь, мне, всем, в чудо, людям.

Помимо понятийного анализа (по В.А. Пищальниковой), мы считаем необходимым анализ ассоциаций различных групп по возрасту, так как языковое сознание динамично во времени. Для этого общее количество исследуемых информантов мы разделили на четыре возрастные группы: от 18 до 24 лет (юношество), от 25 до 35 (первый период зрелости), от 36 до 60 (второй период зрелости), от 61 до 74 (преклонный возраст). Исходя из полученных данных, мы определили, что у представителей первого периода зрелости и старшего поколения (от 25 до 35 и от 36 до 60) в языковом сознании образ Бога зафиксирован как символ жизни, веры. Примечательным является то, что именно старшее поколе-

ние утверждает существование Бога, в то время как представители юношеского возраста более всего на стимул Бог отвечали «нет». Реакции-ассоциации с негативной коннотацией отмечаются в юношеском возрасте, примечательно еще то, что в этот возрастной период выделяется большое разнообразие реакций, что не позволяет выделить наиболее частотные. В то время как у представителей старшего поколения наблюдаются наиболее устойчивые реакции на стимулы Религия и Религиозный.

Стимул Душа у представителей зрелого (от 36 до 60 лет) и преклонного возраста ассоциируется с пониманием святости, веры, в то время как зрелый возраст первого периода (от 25 до 35) наделяет это слово мирским пониманием (открыта, компании). Юношескому периоду, которому свойственен некий максимализм, соответствуют такие слова, как: одинокая, лохмотья, поет, чистая, продать.

Анализируя реакции-ассоциации на стимул Крест, мы отмечаем устойчивость в реакциях на данный стимул. В юношеском возрасте на стимул Крест возникают ассоциации, связанные с человеком (его профессией, родственными отношениями). У представителей зрелого возраста отмечается понимание «креста» как предмета, имеющего свои признаки. Лишь у представителей преклонного возраста отмечается реакция, связанная с верой.

У представителей молодого поколения стимул Икона в основном наполнен предметным содержанием – картина, дерево, изображена, в группах среднего и старшего возраста стимул «икона» все более соответствует содержанию веры и святости, об этом свидетельствуют реакции – Божьей Матери, Божья.

Стимул Верить в юношеском сознании, а также в сознании представителей среднего возраста отражает мирское представление, выраженное в реакциях – мне, всем, чуду, в старшем возрасте больше всего реакций в религиозном аспекте – Бог, в Бога, душа.

Понимание Воскресенья как выходного дня, отдыха отмечается в языковом сознании молодого поколения, а также у представителей зрелого возраста первого периода (от 25 до 35 лет). Отличительной особенностью языкового сознания людей преклонного возраста является сакральное понимание слова «воскресенье».

Исходя из анализа реакций-ассоциаций возрастных групп, мы пришли к выводу, что в юношеском языковом сознании область ценностей религии представлена в мирском понимании, также в этом возрасте отмечается негативная оценка многих стимулов, что говорит о сомнении и недоверии молодого поколения по отношению к данным стимулам. По мере взросления в языковом сознании происходит стабилизация многих терминов (это доказывает наибольшая частотность ответов в зрелом и преклонном возрасте, а также многочисленное употребление речевых штампов). Ценности этой области у представителей зрелого возраста наполняются содержанием духовности и веры.

Библиографический список

1. Белянин В.П. Психолингвистика: учебник. М.: Флинта, 2004. 226 с.
2. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М., 1977.
3. Мамаева Т.В. Фрагмент профессиональной языковой картины мира охотников и рыбаков Приенисейской Сибири (этнолингвистический аспект) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 2. С. 237–240.
4. Мяло К.Г. О русском идеале // Евразия. 1996. №1 (4). С. 77–85.
5. Тарасов Е.Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания: сб. ст. Изд. 2-е. / отв. ред. Н.В. Уфимцева. М., 2003. 256 с.
6. Уфимцева Н.В., Тарасов Е.Ф. Предисловие // Этнокультурная специфика языкового сознания: сб. ст. Изд. 2-е. / отв. ред. Н.В. Уфимцева. М., 2003. 256 с.
7. Уфимцева Н.В. Этнический характер, образ себя и языковое сознание русских // Языковое сознание: формирование и функционирование: сб. ст. Изд. 2-е / отв. ред. Н.В. Уфимцева. М., 2003. 256 с.
8. Федосюткина Н.С. Психолингвистический подход к изучению ценностных представлений [Электронный ресурс]. URL: <http://do.gendocs.ru/docs/index-17201.html?page=22>, 2002
9. Фрумкина Р.М. Психолингвистика: учебник для студ. высш. учеб. завед. М.: Академия, 2001. 320 с.
10. URL: <http://slovari.yandex.ru>; 09-07-2013

ФИГУРАЛЬНЫЕ ЭЛОКУТИВЫ: ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ И СПОСОБЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ¹

FIGURATIVE ELOCUTIVES: PRINCIPLES OF ORGANIZATION AND WAYS OF THEIR PRESENTATION

И.В. Пекарская

I.V. Pekarskaya

Орнаментальные элокутивы, фигуры речи, принципы организации, способы, экспрессивность, прагматика, риторика.

Статья посвящена системной семантико-структурно-функциональной характеристике таких орнаментальных элокутивов, активизирующих воздействие речи на собеседника, как стилистические фигуры. Данные усилители изобразительности и выразительности речи рассмотрены с точки зрения их принципиальной организации и способов представления принципов, определяющих уровень их коммуникативной целесообразности. Повышение уровня прагматики элокутивно организованной речи обеспечивает повышение уровня эффективности общения в целом. Перспективой выявления особенностей влияния фигуральных элокутивов на коммуникативного партнёра станет их полевое описание.

Ornamental elocutives, figures of speech, principles of organization, ways, expressivity, pragmatics, rhetoric.

The article is devoted to the system semantic, structural and functional characteristic of such ornamental elocutives, that make the influence of speech on the interlocutor more active, as stylistic figures. These intensifiers of figurativeness and expressiveness of speech are considered from the point of view of their principal organization and ways of presentation of the principles that determine the level of their communicative expediency. The rise of the level of pragmatics of elocutively organized speech provides the rise of the level of effectiveness of communication as a whole. The prospect of the revealing of the features of the influence of figurative elocutives on the communicative partner will be their field description.

Язык во все времена и в любой культуре являлся и является индикатором благополучия общества или социальной неустроенности. Ввиду особой значимости и знаковости в мировоззрении любого социума представляется необходимым уделить специальное внимание языковой прагматике. О языке как о «портативном космосе» пишет Г.Д. Гачев [Гачев, 2007, с. 184–208; Гачев, 2008, с. 53–57]. А.Н. Афанасьев, обращаясь к «поэтическим воззрениям славян на природу», ставит язык в ряд «живой воды и вещего слова» [Афанасьев, 2005, с. 115].

Необходимость нахождения «вещего слова», слова «вещающего» и убеждающего привела Квинтилиана в V веке до нашей эры (Античный канон) к описанию системы изобразительно-выразительных средств языка – тропов и стилистических фигур, что позволило ему представить теорию фигур, которая со времён Античного канона до настоящего дня вносит свой вклад в развитие теории и практики коммуникативного воздействия. Автор настоящей ста-

ты, однако, полагает, что теория фигур сегодня расширяет свои границы, превращаясь в теорию элокуции, вбирающую в себя не только системное описание орнаментальных элокутивов – тропов и фигур, но и иной языковой образности неорнаментального характера – фонетических, лексических, фразеологических экспрессивов (формальных, семантических, формально-семантических, в том числе окказионального характера), стилистически нерелевантных средств [см. об этом: Пекарская, 1999; 2000, ч. 2; 2001; 2003; 2004].

Владение орнаментальным арсеналом позволяет добиваться высокой степени экспрессивизации речи, а значит, делать её эффективной и воздействующей.

В основе данного воздействия лежат некие *константные категории* – **принципы организации** прагматически значимых языковых средств. Целым рядом учёных замечены те или иные основополагающие моменты, которые организуют фигуры (как

¹ Научно-исследовательская работа выполняется в рамках государственного задания Минобрнауки России по теме «Проблемы и особенности эффективной коммуникации в поликультурной среде» (№ 12-01-10).

словесные и предложенческие, так и текстовые). Однако не всегда они определяются как принципы.

Своей задачей в данной статье мы видим, во-первых, описание комплекса этих принципов в их системных характеристиках с целью установления уровня воздействующего потенциала тех языковых средств, в основе которых лежат данные константные категории, во-вторых, фиксацию и представление способов реализации данных принципов в изобразительно-выразительном средстве фигурального характера.

Среди принципов построения экспрессивных языковых / речевых единиц в своё время нами были выделены *синтагматические* и *парадигматические* [Пекарская, 2000, ч. 1, 176–190].

Синтагматические (горизонтальные, линейные) образуют фигуры, называемые традиционно «фигурами слова». По этим принципам «нулевая ступень» преобразуется в метаплазмы и метатакис (термины группы *m*) [Дюбуа и др., 1986]. *Парадигматические*² (ассоциативные, вертикальные, столбичные) образуют фигуры, традиционно называемые «фигурами мысли». Эти принципы преобразуют «нулевую ступень» в метасемемы и металогизмы (термины группы *m*).

И синтагматические, и парадигматические принципы, по нашему убеждению, включают в себя общие (по ним строятся и неэкспрессивные, и экспрессивные средства) и частные (по ним строятся преимущественно экспрессивные средства).

Например, общий принцип экономии реализует себя в односоставных предложениях (номинативных, односоставных личных, односоставных безличных; бессоюзных), которые в языке не являются специальными экспрессивными средствами³, и в цепочке номинативных предложений, эллипсисе, асиндетоне и др., которые представляют собой стилистические фигуры уже в языке. Общие принципы универсаль-

ны. В.Г. Гак пишет об экономии и избыточности в связи с преодолением интерференции при переводе (не называя их, однако, принципами. – *И.П.*): «Структурная и структурно-семантическая трансформация связаны с явлениями экономии или избыточности (выделено нами. – *И.П.*), поскольку снятие семы приводит к более экономному описанию ситуации, а введение повторных сем – к избыточности в описании её» (Гак, 1998).

В кругу синтагматических общих принципов мы рассматриваем экономию / избыточность (об этих принципах в связи с экспрессивными синтаксическими конструкциями пишет А.П. Сквородников [Сквородников, 1981], в связи с синтаксисом устной разговорной речи – О.А. Лаптева [Лаптева, 1976, с. 135]. На экономию сегментных средств в синтаксисе современной разговорной речи обращает внимание и Г.Г. Инфантова [Инфантова, 1972]).

Таким образом, принцип экономии работает как на уровне неэкспрессивных, так и на уровне экспрессивных средств и является, таким образом, **общим**.

Кроме экономии / избыточности общими синтагматическими принципами представляются, на наш взгляд, симметрия / асимметрия. Эти принципы описывает Э.М. Береговская (без уточнения их статуса) [Береговская 1984; 2004; 2007]. Названные принципы содержат оппозицию.

В кругу парадигматических общих принципов называем сравнение⁴. Этот принцип не имеет оппозитивного варианта.

Наши рассуждения по поводу принциповой систематизации орнаментальной элокуции и предложения о включённости тех или иных фигур (в широком смысле: тропов и собственно фигур) в комплексную систему того или иного принципа (как общего, так и частного) мы представили в обобщающей таблице «Принципы организации элокутивных средств» [Пекарская, 2000; 2004].

Степень речевой прагматики орнаментальных элокутивов зависит от тех способов, которыми образуются фигуры речи в широком смысле (тропы и стилистические фигуры – семантические, грамматические (в нашей классификации – несемантические), семантико-грамматические (в нашей классификации – семантико-несемантические⁵). Способы парадигматического принципа сравнения указа-

² Ю.М. Скребнев замечает: «Использование тропа – реализация парадигматических потенциалов языка, выбор единицы; использование фигуры – также выбор одной из многих возможностей выражения смысла, но не единицы значения, а комбинации значений, т. е. реализация синтагматических потенциалов системы» [Скребнев, 1992, с. 24].

С этим замечанием, без сомнения, следует согласиться с единственным добавлением: в данном случае Ю.М. Скребнев говорит о фигурах синтаксических, семантические же фигуры являются переходным звеном от тропов к синтаксическим фигурам, поэтому семантические фигуры могут реализовываться в себе и парадигматические, и синтагматические потенциалы системы языка. В этой связи все принципы построения экспрессивных единиц разных уровней языковой системы и целесообразно рассматривать как синтагматические и парадигматические.

³ Однако на уровне речи, в определённых речевых ситуациях, могут становиться ими, приобретая контекстуальную экспрессивность.

⁴ О принципе сравнения в тропе пишет, например, А.И. Горшков [Горшков, 1996, с. 319].

⁵ См. о типологии фигур: [Пекарская. 2000, ч. 1, с. 106–195].

ны в таблице, способы организации семантико-грамматических фигур ряда синтагматических принципов будут рассмотрены в данной статье.

Принциповое же устройство грамматических, семантических фигур и тропов с указанием способов их организации – предмет будущего описания элокутивной орнаментальной системы.

Фигуры понимаем и описываем как синтагматически (горизонтально, линейно, на уровне структуры слова, словосочетания, предложения) и парадигматически (вертикально, столбично, на уровне смысловых преобразований) образуемые средства

изобразительности, которые возникают вследствие намеренного отклонения от нормы с целью воздействия на собеседника [Антонов, Пекарская, 2005].

Основной функцией фигур является, по нашему убеждению, не создание образа, а усиление уже сказанного специфической, «тормозящей внимание» формой (у фигур слова – грамматических / несемантических), или «нетрадиционными» смысловыми связями (у фигур мысли – семантических), или тем и другим – у семантико-несемантических фигур.

Фигуры могут строиться на синтагматических и парадигматических принципах.

Таблица

Принципы организации элокутивных средств

Синтагматические				Парадигматические
общие				общие
экономия	избыточность	симметрия	асимметрия	сравнение
частные				частные
* <i>убавление</i> (синкопа, логогриф) * <i>контаминация</i> – наложение (апокойну, композиты-наложения, синереза, реминисценция)	* <i>добавление</i> (протеза, эпентеза, антилогориф) * <i>контаминация</i> – вставка (парентеза, анаподотон, композиты-вставки) * <i>повтор</i> (анафора, эпифора, симплока, позиционно-лексический повтор, андиплозис, аллитерация, ассонанс, антанаклаза), * <i>перечислительный ряд</i> (амплификация, зевгма, климакс, антиклимакс)	* <i>перестановка</i> (хиазм, метатеза, инверсия, <i>парехеза</i> -перестановка, палиндром, анаграмма) * <i>параллелизм</i> (изоколон, симплока, параллельные синонимы, текстовый параллелизм)	* <i>контаминация</i> синкретизм, аппликация [наложение, вставка], амальгамация (все разновидности) * <i>замена</i> (липометрия, диереза, синереза, <i>парехеза</i> – замена, полиплот, парономасия) * <i>расчленённость</i> ⁶ (парцелляция, сегментация, антиципация) * <i>нерасчленённость</i> (антипарцелляция)	* <i>аналогия</i> (тропы): а) сходство (метафора <i>гипербола</i> , <i>литота</i>), б) связь [смежность] (метонимия, синекдоха), в) тождество (перифраза) * <i>контраст</i> (антитеза, <i>оксюморон</i> , <i>зевгма</i> , <i>энантиосемия</i> , <i>антифразис</i> , <i>астеизм</i>) * <i>алогизм</i> (<i>катахреза</i> , <i>оксюморон</i> , <i>зевгма</i>) * <i>градация</i> (климакс, антиклимакс, <i>гипербола</i> , <i>литота</i>) * <i>семантическая контаминация</i> (<i>зевгма</i> , <i>оксюморон</i> , <i>катахреза</i> , <i>антанаклаза</i> , <i>апофазия</i> , <i>энантиосемия</i> , <i>антифразис</i> , <i>астеизм</i> , <i>эквивокация</i>)

Примечание. * в таблице курсивом выделены принципы, подчёркиванием отмечены маргинальные фигуры.

Семантические фигуры имеют нормативную грамматику и ненормативные смысловые отношения (отступление от семантической нормы). Это: зевгма, оксюморон, катахреза, климакс, антиклимакс, диафора во всех её разновидностях⁷, сдвиг-фигура⁸, фигура отключённого денотата. *Несемантические фигуры (грамматические, фигуры слова)*⁹

реализуют в себе нормативный смысл и экспрессивную форму (отступления от нормы на уровне грамматики). Подобные отступления подчёркивают, усиливают передаваемую данными фигурами информацию, в том числе и эмоциональную. Понятие «несемантические», без сомнения, не свидетельствуют об «отсутствии смысла» в них. Это название условно и акцентирует внимание лишь на том, что специальным смыслом в них обладает структура, особенностями которой и подчёркивается специфика семантики. Это: цепочка номинативных предложений, эллипсис, экспрессивное включение, фигуры повтора, параллелизм, усечённые высказывания, сегментация, полисиндетон, асиндетон, риторические фигуры.

Семантико-несемантические фигуры имеют отклонения от нормы как на уровне семантики (отступление от семантической нормы), так и на уровне

⁶ О расчленённости / нерасчленённости как принципах организации изобразительных средств писала Г.Н. Акимова [Акимова, 1982].

⁷ См. об антанаклазе: [Пекарская, 2000, ч. 2, с. 153–160].

⁸ Сдвиг-фигуру и фигуру отключённого денотата мы заявляли ранее: [Пекарская, 2000; Антонов, Пекарская 2005, с. 85–87].

⁹ Когда, вслед за традицией, мы говорим о том, что фигуры могут быть семантическими и несемантическими, то допускаем некоторую условность в классификации и определении несемантических фигур. Естественно, что несемантические фигуры не отрицают смысла (без смысла нет речи), но категория смысла в них отступает на второй план. Важным в фигурах несемантических становится нетрадиционная структура, подчёркивающая необходимый смысл. Таким образом, в семантических фигурах важен смысл и вторична форма, в несемантических (грамматических, фигурах слова) приоритеты отданы форме, смысл же и укрупняется через форму [об этом подробнее см.: Пекарская 2000, ч.1].

не формы (грамматики). Именно на этой группе фигуральных элокутивов мы и зафиксируем внимание, так как данные изобразительные средства сочетают в себе и специфику семантических, и специфику несемантических фигур. К ним относим:

1. **Амплификацию** – фигуру «перегруженно-го» однородного ряда: нагнетание во фразе эпитетов, образов для усиления действия речи на собеседника. Эту фигуру мы квалифицируем как фигуру **маргинальную**¹⁰, строящуюся одновременно по двум принципам – *принципу перечислительного ряда способом однородности и принципу градации способом увеличения*):

У Клауса Уленшпигеля и Анны Вифекен, почтенных жителей земли Саксонии <...> родился сын. И назвали его Тиль. А надо было назвать непоседа, озорник, вертун, неслух, паршивец, негодник, шалун, баловник, проказник, шалопай, шалопут, насмешник, весельчак, сорванец, пострел, бедокур.

Но Тиль, так Тиль (Шарль де Костер. Тиль Уленшпигель: роман / пер. с фр. Н. Заболоцкого. М.: Б,С,Г – Пресс, 2006. 528 с. (Мировые шедевры для детей)).

Фигура амплификации отличается от климакса и антиклимакса (семантические фигуры), построенных по принципу градации (восходящей или нисходящей), тем, что располагает элементы однородного ряда не по степени возрастания или убывания в них признака с целью усиления впечатления от сказанного (климакс, антиклимакс), а собирает в однородный ряд всё, что всесторонне характеризует предмет речи. Поэтому в однородный ряд попадают как языковые синонимы, так и текстовые (речевые), на уровне языка или не связанные никакими отношениями, или связанные, но не синонимическими, а какими-либо другими, вплоть до антонимических.

Амплификация может выстраивать целый текст (являться текстовой, а не предложенческой фигурой) и приводить к осуществлению *эффекта «обманутого ожидания»*, сводящегося к ломке стереотипа восприятия и, как правило, ориентированного на юмористическое осмысление событий, ситуации и улыбку:

¹⁰ Данный термин использовал в своём спецкурсе «Экспрессивный синтаксис современного русского языка» А.П. Сковородников. О маргинальности и маргинализации см.: [Пекарская 2000, ч. 1, с. 224–229; ч. 2, с. 185–191].

Милая моя, единственная, нежная, сладкая, добрая, знойная, стройная, хорошая, желанная, любимая, родная, неповторимая, непревзойдённая! Дочка, веточка, ласточка, рыбонька, воробушек, кисонька, лапушка, птенчик мой, горлица, голубушка, лебёдушка, сударушка! Зоренька, звёздочка, козочка, солнышко, золотце, цветочек, звоночек, ручеёчек, тростиночка, росинка, пушинка, кровинка, прелесть, отрада, зазноба, услада, идеал, краса моя, умница, куколка, малышка, картинка, сокровище, мечта моя, песня, судьба, радость, надежда, госпожа, царевна, богиня!..

Алмаз души, свет очей!.. Жемчужина сердца! Ну будь ты человеком, ну дай на пиво! (Анекдоты // Курьер. 2000. 17 авг.).

2. **Антитезу** – фигуру противопоставления реальных с целью выявления их специфики и укрупнения каждого сопоставляемого и противопоставляемого элемента. Данная функциональная характеристика антитезы аккумулирует в себе те «общие функции», о которых пишет В.А. Сазонова, представляя антитезу как «стилистический приём в прозе А.П. Чехова». Эти общие функции связаны с «подчёркнутым выделением, уточнением различных проявлений предмета изображения (различных черт характера, поведения изображаемых лиц, различных проявлений изображаемых предметов и явлений); противопоставлением в каком-либо отношении различных проявлений одного предмета или явления, проявлений, характеризующих два предмета изображения» [Сазонова, 2010, с. 166–167].

Данная фигура строится по *принципу контраста способом противоположности (противопоставления)*.

Считаем целесообразным выделять:

а) **семантическую** антитезу – противопоставление на уровне смысла без грамматического противопоставления: *«Красное и чёрное»* (роман Стендаля);

б) **грамматическую** антитезу – противопоставление на уровне формы без смыслового противопоставления: *«Не ребёнок, а золото!»* (ребёнок семантически не сравнивается с золотом и не противопоставляется ему. Речь идёт о хорошем ребёнке);

в) **семантико-грамматическую** антитезу – противопоставление и по форме, и по смыслу: *«Не бе-*

лый, а чёрный; *Не хороший, а скверный*. «У Ули Громовой были *не глаза, а очи*» (А. Фадеев. Молодая гвардия). Антитеза здесь основана на контекстуальной антонимии (не глаза, а очи): языковые синонимы в художественном тексте выступают в роли антонимов, выполняя функцию указания на контрастность предметов.

3. **Хиазм** – фигуру, построенную по принципу симметрии способом соразмерности (пропорциональности). Это перекрёстное в семантическом и грамматическом отношении построение фразы: *Миша любит Машу, Маша любит Мишу* («икс», X-построение); *Раньше гусиными перьями писали вечные мысли, а теперь вечными перьями пишут гусиные* (В. Солоухин. Камешки на ладони). Специфичная функция хиазма – философское осмысление через каламбурное на первый взгляд высказывание.

Фигуры принципа симметрии / асимметрии (хиазм и зевгма) подробно изучены и описаны Э.М. Береговской [Береговская 1984; 2000; 2004; 2007; 2009].

4. **Экспрессивное включение**. В русском языке есть сильно управляемые глаголы, требующие обязательного присутствия рядом с собой дополнения или обстоятельства. Если их нет, данные глаголы «включают иной смысл», меняя традиционную семантику на экспрессивную. Ср.: *Петя пил (что) молоко (из чего) из стакана вместе (с кем) с другими ребятами*. При отсутствии дополнений и обстоятельств глагол экспрессивизируется: *Петя пил* (спрашивать «что» и «с кем» не приходится – смысл изменился: *Петя был пьяницей*). Ср. др. примеры: *он сидит, она гуляет, они берут*.

Данная фигура строится по принципу *экономии способом сокращения*. Она сочетает в себе особенности отступления как от грамматических норм, так и от норм семантических и выполняет в речи эвфемистическую функцию, которая часто соотносима с манипулятивной стратегией коммуникативного поведения собеседника, который пытается в речи «сгладить» истинный смысл обозначаемого, ориентируя на имеющиеся у коммуникативного партнёра пресуппозиции. Так, на манипулятивную эвфемизацию как атрибут дискурса СМИ обращает специальное внимание А.Д. Васильев [Васильев, 2010, с. 150–158].

Описание группы семантико-несемантических

(семантико-грамматических, фонетических, фразеологических, текстовых) фигур с позиций принципов и способов их построения позволяет просматривать целесообразность их описания в рамках полевой элокутивной системности в соотнесённости с фигурами мысли (семантическими), фигурами слова (несемантическими), тропами с целью выявления уровня их языковой прагматики, усиливающей экспрессивизацию речи, а значит, повышающей эффективность коммуникации в целом.

Библиографический список

1. Акимова Г.Н. Новые явления в синтаксическом строе современного русского языка. Л.: ЛГУ, 1982. 130 с.
2. Антонов В.П., Пекарская И.В. Речеведение: русский язык и культура речи: курс лекций. Абакан: Изд-во Хакас. гос. ун-та им. Н.Ф. Катанова, 2005. Ч. 2. 168 с.
3. Афанасьев А.Н. Мифология Древней Руси. Поэтические воззрения славян на природу. М.: ЭКСМО, 2005. 608 с.
4. Береговская Э.М. Очерки по экспрессивному синтаксису. М.: Рохос, 2004. 208 с.
5. Береговская Э.М. Синтаксические фигуры как система. Смоленск 2007. 416 с.
6. Береговская Э.М. Стилистика в подробностях. М.: Либроком, 2009. 232 с.
7. Береговская Э. М. Экспрессивный синтаксис: учеб. пособие по спецкурсу. Смоленск: СГПИ, 1984. 92 с.
8. Васильев А.Д. Манипулятивная эвфемизация как атрибут дискурса СМИ // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 1. С. 150–158.
9. Гачев Г.Д. Космо-психо-логос. Национальные образы мира. М.: Академический проект, 2007. 511 с.
10. Гачев Г.Д. Ментальности народов мира. М.: Алгоритм, Эксмо, 2008. 544 с.
11. Горшков А.И. Русская словесность. От слова к словесности: учеб. пособие для учащихся 10–11 классов общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 1996. 336 с.
12. Дюбуа Ж., Мэнге Ф., Эделин Ф., Пир Ф., Клинкаберг Ж.-М., Тринон А. Общая риторика: пер. с фр. М.: Прогресс, 1986. 392 с.
13. Инфантова Г.Г. О системном подходе и изучении явлений экономии в синтаксисе совре-

- менной русской разговорной речи // Теория и практика лингвистического описания иноязычной разговорной речи. Учён. записки. Горький: Горьк. ГПИИЯ им. Н.А. Добролюбова, 1972. Вып. 49. С.81–85.
14. Лаптева О.А. Русский разговорный синтаксис. М.: Наука, 1976. 397 с.
 15. Пекарская И.В. Конструкции синтаксической контаминации как экспрессивное средство современного русского языка: учеб.-метод. пособие и системный словарь-справочник. Речеведение. Учебно-методический комплекс. Абакан: Изд-во Хакас. гос. ун-та им. Н.Ф. Катанова, 1999. Вып. 2. 151 с.
 16. Пекарская И.В. Контаминация в контексте проблемы системности стилистических ресурсов русского языка: в 2 ч. Абакан, 2000.
 17. Пекарская И.В. Современная теория элокуции: достижения и перспективы // Актуальные проблемы языка и литературы: толерантность и интеграция: материалы IV Всероссийской конференции, 24–26 ноября 2004 г. Абакан: ХГУ, 2004. С. 376–379.
 18. Пекарская И.В. Теория фигур на современном этапе: актуальная проблематика и перспективы изучения // Актуальные проблемы языка и литературы на рубеже веков: материалы Всероссийской конференции 25–27 сентября 2001 г. Абакан: ХГУ, 2001. Вып. II. С. 8–11.
 19. Пекарская И.В. Теория элокуции на современном этапе: актуальная проблематика и перспективы разработки «Русское слово в мировой культуре. Русский язык и русская речь сегодня: старое-новое-заимствованное»: X Конгресс. МАПРЯЛ. СПб., 2003. С. 301–311.
 20. Сазонова В.А. Антитеза как стилистический приём в прозе А.П. Чехова 1890-х гг. // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 1 С. 166–169.
 21. Сковородников А.П. Экспрессивные синтаксические конструкции современного русского литературного языка. Опыт системного исследования. Томск: Изд-во Томск. гос. ун-та, 1981. 255 с.
 22. Скребнев Ю.Н. Экспрессивная стилистика и лингвистика субъязыков // Проблемы экспрессивной стилистики / отв. ред. Т.Г. Хазагеров. Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1992. Вып.2. С. 19–26.

ЭЛОКУТИВНЫЕ ОРНАМЕНТАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА, ПОСТРОЕННЫЕ ПО ПРИНЦИПУ АЛОГИЗМА: ПУТИ ИССЛЕДОВАНИЯ¹

ELOCUTIVE ORNAMENTAL MEANS BUILT ON THE PRINCIPLE OF ALOGISM: WAYS OF RESEARCH

О.А. Вольф

O.A. Volf

Алогизм, элокутивные орнаментальные средства, тропы, фигуры, синтагматические и парадигматические принципы построения языковых / речевых средств, теория поля, эффективная коммуникация.

В статье представлены пути исследования элокутивов, построенных по принципу алогизма. Намечен круг тропов и фигур речи разных языковых уровней, которые могут быть описаны в рамках полевой системности, учитывающей комплексные семантико-структурно-функциональные характеристики прагматически значимых изобразительных средств, таких как зевгма, катахреза, оксюморон, симультатив, семантический хиазм, семантическая парежеза, семантическая антитеза, антитезный абсурд, парадокс, плеоназм и другие.

Alogism, elocutive ornamental means, tropes, figures, syntagmatic and paradigmatic principles of constructing of language / speech means, theory of field, effective communication.

In the article the ways of the research of elocutives built on the principle of alogism are represented. The author outlines the sphere of tropes and speech figures at different language levels, which can be described in the context of the field consistency taking into account complex semantic, structural, functional characteristics of pragmatically important figurative means, such as zeugma, catachresis, oxymoron, symultative, semantic chiasmus, semantic parecheza, semantic antithesis, antithesal absurdity, paradox, pleonasm and others.

В настоящее время в обществе осознана необходимость обучения созданию прагматически значимой речи, способствующей превращению любой коммуникации в эффективную.

Важным в связи с этим становится тот факт, что воздействующая сила речи определяется, с нашей точки зрения, совокупной дискурсной реализацией трёх её особенностей: во-первых, ортологичностью – соблюдением норм литературного языка; во-вторых, автологичностью – отсутствием языковых единиц, предполагающих возможность употребления их в переносном значении, что в том числе исключает двусмысленность; в-третьих, металогичностью – использованием в речи изобразительных (образных – тропеических и безобразных – фигуральных) средств.

Первая и вторая особенности, на наш взгляд, соотносимы с нормативным аспектом культуры речи, требующим создания речи правильной, третья – с коммуникативным её аспектом, в кругу ко-

торого соблюдаются такие коммуникативные нормы или качества хорошей (=воздействующей, целесообразной) речи, как логичность, выразительность, богатство, уместность, чистота и точность.

Металогичность напрямую связана с таким коммуникативным качеством, как речевая выразительность, которая предполагает использование на уровне функционирования так называемых элокутивных орнаментальных языковых средств.

Под элокутивными орнаментальными средствами в данной работе мы, вслед за И.В. Пекарской, понимаем «тропы и стилистические фигуры, которые представляют собой усилители изобразительности речи» [Пекарская, 2000а, с. 106–195; 2001, с. 69; Антонов, Пекарская, 2005, с. 71–95].

О том, что в современной лингвистике незрела необходимость системного описания изобразительно-выразительных средств, и это системное описание целесообразно осуществлять в опоре на **принцип** их организации, было заме-

¹ Научно-исследовательская работа выполняется в рамках государственного задания Минобрнауки России.

чено разными учёными. Так, Г.Н. Акимова характеризовала стилистические фигуры с позиции принципа расчленённости / нерасчленённости структуры [Акимова, 1982], Э.М. Береговская – симметрии / асимметрии [Береговская, 1984], А.П. Сковородников – экономии / избыточности [Сковородников, 1989], И.В. Пекарская – контаминации [Пекарская, 1999].

И.В. Пекарская и предложила системную характеристику самих принципов (и уже названных, и реальных, которые она рассмотрела с позиций принципов) организации языковых / речевых средств, разделив и те и другие на синтагматические и парадигматические, среди которых, в свою очередь, выделила общие и частные [Пекарская, 2000а, с. 176–190]; и заявила о целесообразности полевого описания микросистем и медиосистем фигур, построенных по тем или иным принципам, соотносимых в макросистему орнаментальных элокутивов [Пекарская, 2000а, с. 190–195].

Синтагматические (линейные, горизонтальные) принципы построения экспрессивных языковых / речевых единиц включают такие общие принципы, как экономия / избыточность, симметрия / асимметрия. Общим парадигматическим (ассоциативным, вертикальным, столбичным) принципом, по мнению названного автора, является принцип сравнения.

В ряду частных синтагматических принципов И.В. Пекарская называет убавление / добавление, контаминацию, повтор, перечислительный ряд, перестановку, параллелизм, замену, расчленённость / нерасчленённость. В группу частных парадигматических принципов указанный учёный включает сходство, контраст, алогизм, градацию, семантическую контаминацию.

Опираясь на данную концепцию И.В. Пекарской, которая говорила о систематизации принципов и специфических способах их реализации, А.Н. Лелёкина раскрыла перспективы всестороннего изучения **принципа алогизма** [Лелёкина, 2002].

Намечая пути исследования частного парадигматического принципа алогизма, А.Н. Лелёкина упоминает о том, что «элокутивные фигуральные средства разных языковых уровней, построенные по принципу алогизма, системно (семантико-структурно и функционально) обусловлены и могут быть описаны в рамках теории поля»

[Лелёкина, 2003]. С этим трудно не согласиться, так как полевой подход в рамках антропоцентрической парадигмы получил широкое распространение в лингвистике и применяется в том числе в стилистических исследованиях [см., например: Лопаткина, 2004; Егорченко, 2006; Грищева, 2009; и др.]. Теория поля позволяет рассматривать микросистемы элокутивных средств, построенных по определенному принципу, во всём их разнообразии, объединяя их в медиополе и приближая в конечном итоге к описанию общей системы элокутивов.

Цель настоящей статьи – наметить пути исследования семантико-структурно-функционального поля элокутивных средств, построенных по *частному парадигматическому принципу алогизма*.

Фигуры данного принципа имеют высокий уровень прагматики, которая связана, в частности, с выявлением противоречивой сущности обозначаемого с целью реализации функций комизма, иронии, насмешки, осмеяния, пародирования, комического преувеличения и др. [см. о данных функциях: Пропп, 2002].

Термин «алогизм» находит применение в различных науках, и в филологии в том числе, однако начало своё берёт в логике, где понимается как «нелогичность, отрицание роли логики в познании; рассуждение, противоречащее логике» [Кондаков, 1975, с. 32]. При этом в первую очередь обращается внимание на нарушение законов логики, являющихся, по замечанию А.А. Ивина, «невидимым каркасом», на котором держится последовательное рассуждение и без которого оно превращается в хаотическую, бессвязную речь [Ивин, 1998, с. 13].

А.П. Квятковский определяет алогизм как «стилистический прием, близкий к оксиморону; умышленное нарушение в литературном произведении логических связей с целью подчеркнуть внутреннюю противоречивость данного положения (драматического или комического)» [Квятковский, 1966, с. 21]. Е.А. Яшина, более широко понимая алогизм, трактует его как «введение в литературную речь всякого рода логически-бессмысленных моментов, нелепости, разрушение логических и причинных связей» [Яшина, 2009, с. 98].

Мы, вслед за И.В. Пекарской, определяем алогизм как «парадигматический принцип организации изобразительного средства (тропа, фигуры)

или выразительного средства (текстовой фигуры)» [Пекарская, 2000б, с. 139]. Конкретные механизмы организации элокутивных средств, построенных по указанному принципу, до настоящего времени не выявлены и не исследованы и могут быть охарактеризованы в процессе системного описания разноуровневых микрополей (лексического, фразеологического, грамматического, текстового), складывающихся в медиополе элокутивов принципа алогизма.

В логике традиционно выделяют четыре основных закона логического мышления: закон тождества, закон противоречия, закон исключённого третьего, закон достаточного основания. Именно с нарушениями этих законов связаны так называемые логические ошибки, о чём не раз говорилось в научной литературе [Валиева, 2007, с. 31–101; Вашкевич, 1998, с. 71–78, 91–93, 115–120; Мареев, 2007; Пекарская, 2000б, с. 139–143, 280–281; Пропп, 2002, с. 83–90; и др.]. В случаях когда мы сталкиваемся с ненамеренным и нецелесообразным нарушением такого коммуникативного качества, как логичность речи, мы имеем дело с семантической какологией (ошибкой) – отступлением от семантической нормы. В то же время такие отступления могут быть намеренными, направленными на создание воздействующей речи; в таком случае они носят фигуральный характер [см. об этом: Пекарская, 2000б, с. 138].

В настоящее время в круг изобразительных средств, построенных по принципу алогизма, включают традиционные фигуры Античного канона: зевгму, катахрezu, оксюморон, а также фигуры, зафиксированные, названные и дефиницируемые теми или иными авторами: «симультив, семантический хиазм, семантическую парехезу, семантическую антитезу, антитезный абсурд, абсурдное олицетворение, абсурдное сравнение, абсурдную гиперболу, оксюморонное сравнение, текстовый алогизм» (термины И.В. Пекарской) [Пекарская, 2000б, с. 139–143; 280–281], «перевернутую гиперболу» [Квятковский, 1966, с. 21], паралепсис, анантоподатон [Москвин, 2007, с. 34], парадокс, плеоназм, языковую игру, основанную на подмене понятий, гипаллагу, нарушение узуса, стилистический алогизм, абсурд [Яшина, 2009, с. 105], остранение (отчуждение), апофазию [Скорик, 2011]; перкурсию, фразеологизм, диафору, амфиболию,

астеизм, антифразис [Грищева, 2010, с. 59], метафорический алогизм [Заяц, 2006]. Этот ряд можно считать открытым.

Обзор существующих точек зрения позволяет сделать вывод, что в настоящее время система терминов, касающаяся алогизма как парадигматического принципа, не является полной и упорядоченной. Многие понятия требуют уточнения, некоторые нуждаются в специальной дефиниции и системном описании. Перспектива исследования орнаментальных элокутивов алогизма, на наш взгляд, связана с характеристикой фигур принципа алогизма в рамках полевой системности. Именно такое их описание позволит выявить особенности элокутивной прагматики в опоре на способ реализации принципа алогизма в данных фигурах.

Очевидно, что упорядочение микросистемы элокутивов-алогизмов напрямую связано с описанием конкретных механизмов их построения; в первую очередь при этом нужно исходить из того, какой закон логики нарушает та или иная языковая / речевая единица.

Таким образом, при описании семантико-структурно-функционального микрополя элокутивных средств, построенных по парадигматическому принципу алогизма, целесообразно прибегнуть к следующим критериям их классификации: 1) семантическому (по механизму построения элокутивного средства в соотнесённости с тем, какой логический закон нарушен); 2) структурному (по уровню языковой системы, на котором реализуется алогизм); 3) функциональному (по основной функции, которую выполняет алогизм в контексте). Кроме того, при полевом описании необходимо разводить алогизмы-какологии и экспрессивные алогизмы, а также обязательно выявлять и описывать способ, которым «строится» та или иная фигура в рамках принципа алогизма в кругу полевой системности, что позволит выявить уровень прагматики тех или иных элокутивов ядерной или периферийной зоны.

Библиографический список

1. Акимова Г.Н. Новые явления в синтаксическом строе современного русского языка: учеб. пособие. М: Высшая школа, 1982. 130 с.
2. Антонов В.П., Пекарская И.В. Речеведение. Русский язык и культура речи: курс лекций. Аба-

- кан: Изд-во Хакас. гос. ун-та им. Н.Ф. Катанова, 2005. Ч. 2. 168 с.
3. Береговская Э.М. Экспрессивный синтаксис: учеб. пособие к спецкурсу. Смоленск: СГПИ им. К. Маркса, 1984. 92 с.
 4. Валиева Ю. Игра в бессмыслицу: Поэтический мир Александра Введенского. СПб.: Дмитрий Буланин, 2007. 280 с.
 5. Вашкевич Н.Н. Абракадабры. Декодировка смысла. М.: Белые альвы, 1998. 160 с.
 6. Грищева Е.С. Алогизм: проблема статуса и классификации // Язык, культура, коммуникация: аспекты взаимодействия: научно-методический бюллетень / под ред. И.В. Пекарской. Абакан: Изд-во Хакас. гос. ун-та им. Н. Ф. Катанова, 2010. Вып. 6. С. 56–59.
 7. Грищева Е.С. Лексическая окказиональность в аспекте теории элокутивного поля: монография. Абакан: Изд-во Хакас. гос. ун-та им. Н.Ф. Катанова, 2009. 156 с.
 8. Егорченко О.Н. Стилистические фигуры контраста в современном русском литературном языке: семантико-структурно-функциональная характеристика: дис. ... канд. филол. наук. Абакан, 2006. 221 с.
 9. Заяц А.А. Дискурсивный аспект метафорического алогизма (на материале русского и английского языков): дис. ... канд. филол. наук. Иркутск, 2006. 154 с.
 10. Ивин А.А. Логика: учеб. пособие. М.: Знание, 1998. 228 с.
 11. Квятковский А.П. Поэтический словарь / науч. ред. И. Роднянская. М.: Сов. Энцикл., 1966. 376 с.
 12. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник / отв. ред. Д.П. Горский. М.: Наука, 1975. 720 с.
 13. Лелёкина А.Н. Алогизм как принцип организации экспрессивных средств русского языка // Актуальные проблемы изучения языка и литературы: материалы Всероссийской научной конференции. Абакан, 2002. С. 139–143.
 14. Лелёкина А.Н. Перспективы изучения элокутивных возможностей алогизма // Риторика в системе гуманитарного знания: материалы VII Международной конференции по риторике. 29–31 января 2003 года. URL: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-140580.html?page=12> (дата обращения: 24.04.2013).
 15. Лопаткина С.В. Контекстуальное взаимодействие тропов в современном русском литературном языке (на материале художественной и публицистической речи): дис. ... канд. филол. наук. Абакан, 2004. 217 с.
 16. Мареев С.Н. Логика: учебник. М.: Экзамен, 2007. 156 с.
 17. Москвин В.П. Выразительные средства современной русской речи. Тропы и фигуры. Терминологический словарь. Ростов-н/Д.: Феникс, 2007. 940 с.
 18. Пекарская И.В. Конструкции синтаксической контаминации как экспрессивное средство современного русского языка: учеб.-метод. пособие и системный словарь-справочник. Абакан: Изд-во Хакас. гос. ун-та им. Н.Ф. Катанова, 1999. 152 с.
 19. Пекарская И.В. Контаминация в контексте проблемы системности стилистических ресурсов русского языка. Абакан: Изд-во ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2000а. Ч. 1. 248 с.
 20. Пекарская И.В. Контаминация в контексте проблемы системности стилистических ресурсов русского языка. Абакан: Издательство ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2000б. Ч. 2. 344 с.
 21. Пекарская И.В. Контаминация в контексте проблемы системности стилистических фигур русского языка: дис. ... д-ра филол. наук. Абакан, 2001. 483 с.
 22. Пропп В.Я. Проблемы комизма и смеха. М.: Лабиринт, 2002. 192 с.
 23. Сковородников А.П. Экспрессивные синтаксические конструкции современного русского литературного языка. Опыт системного исследования. Томск: Изд-во Томского гос. ун-та, 1981. 255 с.
 24. Скорик С. Алогизм как художественный приём. URL: <http://stihi.pro/949-alogism.html> (дата обращения: 17.04.2013).
 25. Яшина Е.А. Языковые средства создания алогизма в художественном тексте // Филологические науки. 2009. № 4. С. 97–107.

КОММУНИКАТИВНЫЕ НЕУДАЧИ В ДИАЛОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ: К ПРОБЛЕМЕ СИСТЕМНОГО ОПИСАНИЯ ВЕРБАЛЬНЫХ И НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ АКТУАЛИЗАЦИИ¹

COMMUNICATION FAILURES IN DIALOGIC COMMUNICATION: TO THE PROBLEM OF SYSTEM DESCRIPTION OF VERBAL AND NON-VERBAL MEANS OF ACTUALIZATION

Е.А. Шпомер

E.A. Shpomer

Коммуникативные неудачи, диалогическое общение, вербальные средства актуализации, невербальные средства актуализации, пейоративная лексика, троп, фигуры речи, фрустрации.

В статье системно представляются вербальные и невербальные средства актуализации коммуникативных неудач в диалогическом общении. Вербальные средства языкового выражения тех или иных фрустраций наиболее частотны на таких языковых ярусах, как лексика и грамматика. Это пейоративная лексика, тропеические и фигуральные элокутивы, в частности: антиперсонификация, отрицательно-оценочное сравнение, отрицательный эпитет, метафора, перифраз, антономасия. На грамматическом уровне – повелительное наклонение, такие фигуральные элокутивы, как антитеза, эллипсис, парцелляция, инверсия. К невербальным средствам актуализации коммуникативных неудач относим кинесику (жест и мимика), проксемику (позы собеседников), окулесику (язык глаз), фонацию (невербализованные звуки) и др.

Communicative failures, dialogic communication, verbal means of actualization, non-verbal means of actualization, pejorative vocabulary, trope, figures of speech, frustrations.

The author systematically presents verbal and non-verbal means of actualization of communicative failures in dialogic communication in the article. Verbal means of linguistic expression of one or another frustration are most frequent at such language tiers as vocabulary and grammar. These are pejorative vocabulary, tropeical and figurative elocutives, in particular: antipersonification, negative evaluative comparison, negative epithet, metaphor, periphrasis, antonomasia. At the grammatical level there are imperative, such figurative elocutives as antithesis, ellipse, parcelling, inversion. Non-verbal means of actualization of communicative failures include kinesics (gestures and mimicry), proxemics (postures of interlocutors) oculusics (language of eyes), phonation (non-verbalised sounds), etc.

Научная новизна данного исследования заключается в попытке системного представления вербальных и невербальных средств актуализации коммуникативных неудач в диалогическом общении. Ряд из них назывался в разное время разными учеными, но полного комплексного описания до настоящего времени они не получили [см. подробно об этом: Шпомер, 2011]. Коммуникативные неудачи, как показали проанализированные нами контексты художественных произведений немецких авторов, реализуются в диалогическом общении и вербально, и невербально. Если говорить о вербальных средствах языкового выражения тех или иных фрустраций, то следует отметить, что они находят место на лексическом и грамматическом уровнях. На лексическом уровне

не считаем необходимым специально акцентировать внимание на тропеических элокутивах, так как тропы, являясь средствами речевой изобразительности и выполняя прагматическую функцию, увеличивают уровень влияния собеседника на своего коммуникативного партнёра. На грамматическом, в большей мере на синтаксическом уровне по тем же причинам специально оговариваем использование фигур речи. Остановимся подробно на описании каждого уровня, иллюстрируя примерами наиболее частотные факты речевого воздействия в коммуникативном поведении собеседников.

Лексический уровень. На лексическом уровне для конфликтных дискурсов, являющихся основной сферой локализованности коммуникативных неудач,

¹ Научно-исследовательская работа выполняется в рамках государственного задания Минобрнауки России по теме «Проблемы и особенности эффективной коммуникации в поликультурной среде» (№ 12-01-10).

характерно употребление прежде всего пейоративной лексики.

Под *пейоративной лексикой* понимаются слова и словосочетания, которые выражают негативную оценку человека или ситуации, неодобрение, презрение, порицание или иронию [Девкин, 1979, с. 179; Амзаракова, Савченко, 2010, с. 52]. Примером является отрывок из романа Б. Апица «Голый среди волков»:

«Mach die Effekten fertig. Wenn wir sie am Mittag ausgeben, dann holst du den Polen und gibst ihm den Koffer zurück», sagte Höfel karg. Pippig schob die Hände in die Hosentaschen und kniff die Augen zusammen.

«Den leeren Koffer natürlich?» – Die Frage war ein Angriff.

Höfel sah dem Kleinen scharf ins Gesicht.

«Nein!» erwiderte er kurz und wollte gehen. Pippig hielt ihn am Arm zurück.

«Das Kind bleibt hier!»

Höfel fuhr herum: «Das bestimmst du nicht!»

«Du auch nicht!» schlug Pippig zurück.

Sie sahen sich mit harten Augen an, in beiden schoss die gleiche Welle hoch <...> «Lass das Kind hier, André. Du brauchst dich um nichts zu kümmern, ich übernehme alle Verantwortung».

Höfel lachte trocken auf.

«Verantwortung? Und wenn es herauskommt, wen haben sie dann beim **Arsch**? Dich oder Mich? – Mich, den Kapo! Nichts ist, das Kind geht mit dem Polen». Er ließ Pippig stehen und ging in das Schreibbüro [Apitz, 1956, S. 78–79].

Тропеические элокутивы (об элокутивах см.: Пекарская, 2001). К ним относятся следующие.

Антиперсонификация. И.В. Пекарская вводит данный термин и даёт ему определение: «перенесение свойств животного на человека» [Пекарская, 1997, с. 62–63]. Наш языковой материал доказывает факт того, что антиперсонификация выполняет функции уничижения либо иронии.

Функция иронии выполняется в следующем контексте:

«Morgen früh bringen Sie die sechzehn **Vögel** zu mir». Krämer drehte sich zu diesem um, antwortete: «Jawohl».

«Sie werden geschmückt mit Verbandkästen, Gasmasken und Stahlhelmen.»

«Jawohl».

Der Jüngling fasste ihn vor der Brust. «Wenn einer von den Vögeln davonfliegen sollte... <...> Dann halten wir uns schadlos». <...>

«Jawohl.» Krämers ständiges Wort des Gehorsams gab Kluttig keinerlei Angriffsfläche, er keifte: «Ob Sie das kapiert haben, will ich wissen».

«Jawohl».

Kluttig wollte losbrechen, aber Krämers Gelassenheit erstickte alles in ihm, er brachte nur ein gekränktes «Wegtreten!» hervor. Doch als Krämer zur Tür ging, verlor Kluttig die Beherrschung, er schrie ihm nach: «Hierbleiben!» <...> Krämer stand reglos und ließ Kluttigs Wut schweigend an sich abfallen [Apitz, 1956, 49–51].

Отрицательно-оценочное сравнение. Как отмечают В.П. Антонов и И.В. Пекарская, сравнение – это троп, построенный по принципу установления сходных черт между предметами: два схожих предмета сравниваются в одном высказывании для создания образа, увеличения воздействующей силы сравниваемого предмета [Антонов, Пекарская, 2005, с. 77]. По замечанию И.П. Амзараковой и И.В. Пекарской, наряду с образным сравнением в немецком языке существует уточняющее сравнение [см. об этом: Амзаракова, Пекарская, 2003]. Функции отрицательно-оценочного сравнения – ирония, уничижение. Например:

<...> Er lachte. Sein Lachen klang gemein. «Schnier», sagte er, «ich merke schon, was mit Ihnen los ist. **Offenbar sind Sie so monogam wie ein Esel**».

«Sie verstehen nicht einmal etwas von Zoologie», sagte ich, «geschweige denn vom *homo sapiens*. Esel sind gar nicht monogam, obwohl sie fromm aussehen. Bei Eseln herrscht vollkommene Promiskuität. Raben sind monogam, Stichlinge, Dohlen und manchmal Nashörner».

«Marie offenbar nicht», sagte er. Er mußte wohl gemerkt haben, wie mich dieser kleine Satz traf, denn er fuhr leise fort: «Tut mir leid, Schnier, ich hätte es Ihnen gern erspart, glauben Sie mir das?» [Böll, 2007, S. 71–72].

Метафора. Мы понимаем метафору, вслед за В.П. Антоновым и И.В. Пекарской, как «троп переноса по сходству: два предмета похожи, поэтому один назван именем другого. В отличие от собственно сравнения, метафора не носит бинарный характер. Один из членов оппозиции («то, с чем сравнивается») семантически и / или формально не выражен, «скрыт» в контексте метафоры» [Антонов, Пекарская, 2005, с. 79]. Функции метафоры – создание образа, выражение эмоционального состояния.

«Diese zweihundert Mark», meinte der Direktor, «werden Ihnen ausgehändigt, sobald Sie das Feld räumen. Ich nehme an, daß Ihnen das Geld nicht ungelegen kommt».

«*Warum wirft man mich eigentlich hinaus?*» fragte Schulze. Er war um einen Schein blässer geworden. Das Erlebnis ging ihm nahe.

«Von Hinauswerfen kann keine Rede sein», sagte Herr Kühne. «Wir ersuchen Sie, wir bitten Sie, wenn Sie so wollen. Uns liegt daran, die anderen Gäste zufriedenzustellen».

«Ich bin ein Schandfleck, wie?» fragte Schulze.

«Ein Misston», erwiderte der Portier.

Geheimrat Tobler, einer der reichsten Männer Europas, meinte ergriffen: «Armut ist also doch eine Schande» <...> [Kästner, 1998, S. 81–82].

В рамках метафоры И.В. Пекарская выделяет такой троп, как *антиолицетворение*, определяя его как перенос свойств неживого на живое [Пекарская, 1997, с. 62–63]. Функции антиолицетворения – ирония, уничижение, даже оскорбление.

Например:

«Sie scheinen also fest entschlossen, künstlerisch Selbstmord zu begehen».

«Lieber Herr Zohnerer», sagte ich leise, «würde es Ihnen etwas ausmachen, wenn Sie Ihr Gesicht etwas vom Hörer abwendeten – ich krieg Ihren Bieratem so unmittelbar ins Gesicht».

Er fluchte in Rotwelsch vor sich hin: «Knordenpuppe, Faikenegon», lachte dann: «Ihre Frechheit scheint ungebroschen. Wovon sprachen wir noch?»

«Von Kunst», sagte ich, «aber wenn ich bitten dürfte: reden wir lieber übers Geschäft».

«Dann hätten wir kaum noch miteinander zu reden», sagte er, «hören Sie, ich gebe Sie nicht auf. Verstehen Sie mich?»

Ich konnte vor Erstaunen nicht antworten. «*Wir ziehen Sie für ein halbes Jahr aus dem Verkehr, und dann baue ich Sie wieder auf.* Ich hoffe, dieser Schleimscheißer in Bochum hat Sie nicht ernsthaft getroffen?» <...>

«Zohnerer», sagte ich leise, «sind Sie wirklich so menschlich oder...» [Böll, 2007, S. 60–62].

Отрицательный эпитет. По замечанию И.Б. Голуб, эпитет – «образное определение предмета или действия» [Голуб, 2001, с. 138–139]. Следует отметить, что в немецком языке эпитетом является любое определение: näherе Kennzeichnung eines in einem Substantiv oder Verb ausgedrückten Begriffs, meist durch ein Adjektiv oder rein Adverb [см. об этом: Шпомер, 2011, с. 206; Амзаракова, Пекарская, 2003, с. 5]. Кроме того, в немецком языке эпитетом также считается сложное слово с характеризующей семантикой или компара-

тивной семантикой [см. об этом: Шпомер, 2011, с. 206]. Функции отрицательного эпитета – уничижение, оскорбление.

<...> Herbert Kalick erzählte gerade die Geschichte von dem Jungen, der mit zehn schon das Eiserne Kreuz erster Klasse bekommen hatte, irgendwo im fernen Schlesien, wo er mit Panzerfäusten drei russische Panzer erledigt hatte. Als einer der Jungen fragte, wie dieser Held geheißen habe, sagte ich: «Rübezahl». Herbert Kalick wurde ganz gelb im Gesicht und schrie: «Du schmutziger Defätist». Ich bückte mich und warf Herbert eine Handvoll Asche ins Gesicht. Sie fielen alle über mich her, nur Leo verhielt sich neutral, weinte, half mir aber nicht, und in meiner Angst schrie ich Herbert ins Gesicht: «Du Nazischwein» [Böll, 2007, S. 10–11].

Гипербола рассматривается В.П. Антоновым, И.В. Пекарской как преувеличение большого [Антонов, Пекарская, 2005, с. 81]. Функция гиперболы – усиление впечатления от сказанного.

«Sie wissen es, Kommissär», sagte er leise.

«Ja, Tschanz, ich weiß es», sagte Bärlach fest und ruhig, aber ohne dabei die Stimme zu heben, als spräche er von etwas Gleichgültigem. «Du bist Schmieds Mörder.» Dann griff er nach dem Glas Champagner und leerte es in einem Zug.

«Ich habe es immer geahnt, daß Sie es wissen», stöhnte der andere fast unhörbar.

Der Alte verzog keine Miene. <...> «Sie haben mit mir gespielt», sagte Tschanz langsam.

«Ich habe mit dir gespielt», antwortete Bärlach mit furchtbarem Ernst. «Ich konnte nicht anders. Du hast mir Schmied getötet, und nun mußte ich dich nehmen». <...>

«*Es war für mich die Hölle*», sagte Tschanz.

«Es war für uns beide die Hölle», fuhr der Alte mit fürchterlicher Ruhe fort <...> «Dann waren Sie der Richter, und ich der Henker», keuchte der andere.

«Es ist so», antwortete der Alte.

«Und ich, der ich nur Ihren Willen ausführte, ob ich wollte oder nicht, bin nun ein Verbrecher, ein Mensch, den man jagen wird!» <...> «Der Fall Schmied ist erledigt», sagte der Alte durch die Dunkelheit des Raumes hindurch. «Ich werde dich nicht verraten. Aber geh! Irgendwohin! Ich will dich nie mehr sehen. Es ist genug, daß ich *einen* richtete. Geh! Geh!»

Tschanz ließ den Kopf sinken und ging langsam hinaus, verwachsend mit der Nacht [Dürrenmatt, 2006, S. 53–56].

Перифраз – оборот, состоящий в замене названия предмета либо явления описанием их существенных

признаков или указанием на их характерные черты [Розенталь, 2003, с. 360]. Основная функция перифразы часто связана со стремлением эвфемистически представить те или иные события, действия, то есть «сгладить» «неприятную» для собеседника информацию.

«Ah, pass auf, Doktor, kommen wir zur Sache <...> *Sag mal, Doktorchen, aber ganz im Vertrauen, wenn man so ein blankes Ding dort mit einem gewissen Saft füllt und ... dann müssten doch bestimmte Leute ganz schnell schweigsam werden?»*

Das Gesicht des Doktors ist plötzlich weiß geworden wie sein Kittel.

«Du scheinst übersehen zu haben, dass ich Arzt bin. Wir befinden uns in einem Krankenhaus. Für das, was du meinst, wäre eher Kamerad Krause zuständig! Ich bin wie der Schlächter noch Henker!»

<...> «Entschuldige, ich habe dringend zu tun. Die Patienten warten auf mich. *Im übrigen, für Leute deiner Art ist hier kein Platz».*

Eine Tür knallt zu, ein weißer Arztkittel bläht sich vom schnellen Lauf [Jobst, 1965, S. 52–53].

Анализ контекстов немецкой художественной литературы показал, что менее частотно используются такие тропы, как антифразис и антономасия. Т.Г. Хазагеров и Л.С. Ширина определяют антифразис как «троп, основанный на отношениях контраста и состоящий в употреблении слова в значении, противоположном обычному» [Хазагеров, Ширина, 1999, с. 130]. Д.Э. Розенталь данный троп называет иронией [Розенталь, 2003, с. 360], но, по нашему мнению, ирония – это функция. О лингвистическом статусе иронии см.: [Пеккарская (Шпомер), 2005, с. 155–157]. И.Б. Голуб рассматривает антономасию как «троп, состоящий в употреблении собственного имени в значении нарицательного» [Голуб, 2001, с. 137]. Функция антономасии также ирония, иногда – уничижение. На наш взгляд, малая частотность этих тропов может быть объяснена требованием общих пресуппозитивных знаний – восприятие антифразиса и антономасии возможно лишь при наличии у собеседников одинаковых фоновых знаний.

Антифразис: «Morgen früh bringen Sie die sechzehn Vögel zu mir». Krämer drehte sich zu diesem um, antwortete: «Jawohl».

«Sie werden *geschmückt* mit Verbandkästen, Gasmasken und Stahlhelmen».

«Jawohl» [Apitz, 1956, S. 49–51].

Антономасия: <...> Herbert Kalick erzählte gerade die Geschichte von dem Jungen, der mit zehn schon das

Eiserne Kreuz erster Klasse bekommen hatte, irgendwo im fernen Schlesien, wo er mit Panzerfäusten drei russische Panzer erledigt hatte. Als einer der Jungen fragte, wie dieser Held geheißen habe, sagte ich: «*Rübezahl*» [Böll, 2007, S. 10–11].

Однако нередки случаи, когда интенции одного из собеседников – найти путь устранения коммуникативной неудачи, избежать конфликта, сохранить добрые отношения с партнёром по коммуникации. Наш языковой материал показывает, что в подобных ситуациях коммуниканты используют мелиоративную лексику (слова и словосочетания, выражающие положительную оценку собеседника или ситуации, одобрение, уважение и т. д. [Девкин, 1979, с. 179; Амзаракова, Савченко, 2010, с. 52]). Приведём некоторые примеры.

«Das darfst du nicht lesen», sagt eines Tages Tante Paula und zieht ein verschmutztes Buch unter Adams Kopfkissen hervor: «Die Abenteuer einer Sechzehnjährigen».

«Wer hat das dir gegeben?»

«Das darf ich nicht sagen», stottert Adam. Er wird vor Aufregung ganz rot.

«Ich will es aber wissen!» schreit Paula. «Sofort sagst du es, oder du mußt aus dem Haus, du Ferkel». <...> «Na, wird es bald, ich will wissen, wo diese schmutzige Schwarte herkommt».

Adam beißt die Zähne zusammen und macht die Augen zu. Jetzt ist er tot. Tote müssen und können nicht reden. Doch Tante Paula kennt das Mittel, aus einem toten Adam einen lebendigen zu machen. Sie fährt ganz leicht mit der Hand über seinen Kopf, beugt sich herunter und flüstert: «Adam, du bist doch ein *vernünftiger Junge*, sag es mir *zuliebe*. Du weißt, dass *ich dich gern habe*». Schon ist Adam lebendig. Schnell ein Taschentuch her. Männer haben es nicht gern, wenn andere merken, dass sie heulen. Besonders, wenn die Nase an dem Vorgang beteiligt ist [Jobst, 1965, S. 232–233].

Грамматический уровень. Повелительное наклонение – наклонение, выражающее волеизъявление (приказ, совет, просьбу). При употреблении этого наклонения не исключён конфликт ввиду того, что собеседник может быть оскорблён некорректной настойчивостью, переходящей в приказ.

«Ich verweigere Ihnen den Befehl!»

Weisangk versuchte erneut zu vermitteln: «Du kriegst gar koan Befehl nicht, den kriegt doch der Reineboth...»

Doch er erreichte nur, dass ihn der weißglühende Kluttig anschrie: «*Halt deine Schnauze!*» [Apitz, 1956, S. 43].

Фигуральные элокутивы. Антитеза традиционно понимается как фигура, содержащая резкое противопоставление противоположных понятий [Розенталь, 2003, с. 362; Сазонова, 2010; Антонов, Пекарская, 2005, с. 88]. Функция антитезы – противопоставление с целью расставления положительных и отрицательных акцентов.

«Und Sie werden wissen, daß Ihr Chef im Konzentrationslager Stutthof in Deutschland viele Menschen getötet hat?»

«Mein Chef hat sich bekehrt», antwortete die Schwester Kläri Glauber aus Biglen stolz. «Seine Sünden sind ihm vergeben».

«Wieso?» fragte Bärlach verblüfft, das Ungeheuer an Biederkeit anstarrend, das an seinem Bette stand, die Hände über dem Bauch gefaltet, strahlend und überzeugt.

«Er hat eben meine Broschüre gelesen», sagte die Schwester.

«Den Sinn und den Zweck unseres Lebenswandels?»

«Eben».

«Das sei doch Unsinn», rief der Kranke ärgerlich, «Emmenberger töte weiter».

«**Vorher tötete er aus Haß, nun aus Liebe**», entgegenete die Schwester fröhlich <...> «Ich werde Sie als Mitwisserin der Polizei übergeben», drohte der Kommissär, zur billigsten Waffe greifend, wie er wohl wußte.

«Sie sind auf der Abteilung drei», sagte Schwester Kläri Glauber, traurig über den störrischen Kranken, und ging hinaus.

Ärgerlich griff der Alte zur Post [Dürrenmatt, 1995, S. 85].

Эллипсис традиционно понимается как пропуск необходимого члена предложения. Как показывает языковой материал, наиболее часто собеседники в диалогическом общении опускают сказуемое. Это явление обусловлено спецификой разговорной речи, которая стремится к языковой экономии, демонстрации быстрой смены реплик и событий.

«Mach die Effekten fertig. Wenn wir sie am Mittag ausgeben, dann holst du den Polen und gibst ihm den Koffer zurück», sagte Höfel karg. Pippig schob die Hände in die Hosentaschen und kniff die Augen zusammen.

«Den leeren Koffer natürlich?» – Die Frage war ein Angriff.

Höfel sah dem Kleinen scharf ins Gesicht.

«Nein!» erwiderte er kurz und wollte gehen. Pippig hielt ihn am Arm zurück.

«Das Kind bleibt hier!»

Höfel fuhr herum: «Das bestimmst du nicht!»

«**Du auch nicht!**» schlug Pippig zurück.

Sie sahen sich mit harten Augen an, in beiden schoss die gleiche Welle hoch <...> [Aritz, 1956, S.78–79].

Парцелляция, по замечанию В.П. Антонова и И.В. Пекарской, – это фигура нетрадиционного членения потока речи на фразы: постановка знака препинания там, где его не должно быть [Антонов, Пекарская, 2005, с. 90]. Функция парцелляции – подчёркивание значимой для адресанта информации, тем самым усиливается впечатление от сказанного.

«Boris!» rief sie. «Las das! Es nützt nichts mehr! Ich gehe».

«Morgen?»

«Nein, heute».

Sie spürte seine Nachgiebigkeit und seinen Unglauben; es waren die Spinnewebe, die sie wieder umwickeln und lähmen wollten. «**Ich fahre**», sagte sie entschlossen. «**Heute. Mit Clerfayt**».

Sie sah, wie seine Augen sich veränderten. «Mit Clerfayt?»

«Ja» [Remarque, 2006, S. 106].

Вербальным средствам языкового выражения коммуникативных неудач, как показывают проанализированные нами контексты, практически всегда сопутствуют *невербальные* средства: кинесика (жесты и мимика), проксемика (позы собеседников), окулесика (язык глаз), фонация (невербализованные звуки) и др., которые актуализируются в речи автора. Приведём пример.

«Ich höre, daß Sie sehr beschäftigt sind», meinte er mürrisch.

Tobler nickte gleichmütig und las weiter.

«Wie lange kann das dauern?» fragte der Portier und **bekam rote Backen**.

«Schwer zu sagen», meinte Tobler. «Ich bin erst beim Leitartikel».

Der Portier schwitzte schon. «Die Hoteldirektion wollte Sie um eine kleine Gefälligkeit bitten».

«Oh, darf ich endlich den Schornstein fegen?»

«Sie sollen für ein paar Stunden die Skihalle beaufsichtigen. Bis die letzten Gäste herein sind. Der Sepp ist verhindert».

«Hat er die Masern?» fragte der andere. «Sollte ihn das Kind der Botenfrau angesteckt haben?»

Der Portier **knirschte mit den Zähnen**. «Die Gründe tun nichts zur Sache. Dürfen wir auf Sie zählen?» <...> Der Portier trat noch einen Schritt näher. «Folgen Sie mir end-

lich!» Hierbei **legte er seine Rechte auf Schutz des Schulter**. «Ein bißchen plötzlich, bitte!»

Da aber drehte sich Schulze herum und **schlug dem Portier energisch auf die Finger**. «Nehmen Sie sofort die Hand von meinem Anzug!» fügte er drohend hinzu. «Ich möchte Sie darauf aufmerksam machen, daß ich jähzornig bin».

Der Portier bekam Fäuste. Sein Atem piff. Er erinnerte an eine Kaffeemaschine, die den Siedepunkt erreicht hat. Aber er sagte nur: «Wir sprechen uns noch». Dann ging er [Kästner, 1998, S. 75–76].

Таким образом, коммуникативные неудачи имеют гетерогенные средства выражения, которые представлены вербальным и невербальным способами. Если они дополняют друг друга, то коммуникативная неудача может даже перерасти в коммуникативный провал. Однако следует заметить, что все перечисленные реалии не обязательно участвуют в формировании конфликта. Напротив, в другом контексте и ситуации общения они могут усиливать положительное воздействие речи на собеседника.

Библиографический список

1. Амзаракова И.П., Савченко В.А. Школа В.Д. Девкина. Описание разговорной речи: проблемы и перспективы. 2-е изд., перераб. и доп. Абакан: Изд-во Хакас. гос. ун-т им. Н.Ф. Катанова, 2010. 216 с.
2. Амзаракова И.П., Пекарская И.В. К проблеме системного описания тропов (на материале русского и немецкого языков) // Вопросы исследования и преподавания иностранных языков: межвуз. темат. сб. науч. тр. / под ред. Г.Г. Галич. Омск: Омск. гос. ун-т, 2003. Вып. 4. С. 3–16.
3. Антонов В.П., Пекарская И.В. Речеведение: русский язык и культура речи: курс лекций. Абакан: Изд-во Хакас. гос. ун-та им. Н.Ф. Катанова, 2005. Ч. 2. 168 с.
4. Голуб И.Б. Стилистика русского языка. М.: Рольф, 2001. 448 с.
5. Девкин В.Д. Немецкая разговорная речь. Синтаксис и лексика. М.: Международные отношения, 1979. 256 с.
6. Пекарская И.В. Контаминация в контексте проблемы системности стилистических ресурсов русского языка. Абакан, 2000. Ч.1. 344 с.
7. Пекарская (Шпомер) Е.А. О лингвистическом статусе иронии: фигура, троп или функция // Актуальные проблемы изучения языка и литературы: языковая личность в межкультурной коммуникации: материалы V Всерос. науч.-практ. конф., 23–25 ноября 2005 г., г. Абакан / отв. ред. Е.В. Танков, науч. ред. И.В. Пекарская. Абакан: Изд-во Хакас. гос. ун-та им. Н.Ф. Катанова, 2005. С. 155–157.
8. Пекарская И.В. Об изобразительных и выразительных особенностях метафоры как актуализатора прагматики высказывания // Синтаксическая семантика: проблемы и перспективы. Орёл: Орловский государственный университет, 1997. С. 61–63.
9. Пекарская И.В. Теория элокуции на современном этапе: актуальная проблематика и перспективы разработки // Русское слово в мировой культуре. Русский язык и русская речь сегодня: старое-новое-заимствованное: X Конгресс МАПРЯЛ. СПб., 2003. С. 301–311.
10. Розенталь Д.Э. Справочник по русскому языку. Практическая стилистика русского языка. М.: Оникс 21 век; Мир и образование, 2003. 384 с.
11. Сазонова В.А. Антитеза как стилистический приём в прозе А.П. Чехова 1890-х гг. // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 1. Красноярск, 2010. С. 166–169.
12. Хазагеров Т.Г., Ширина Л.С. Общая риторика: курс лекций и словарь риторических фигур. Ростов-на-Дону: РГУ, 1994. 192 с.
13. Шпомер Е.А. Коммуникативные неудачи в диалогическом общении в соотнесённости с коммуникативными законами и типами языковой личности (на материале немецкого языка). Абакан: Изд-во Хакас. гос. ун-та им. Н.Ф. Катанова, 2011. 292 с.

Иллюстративные источники

1. Apitz B. Nackt unter Wölfen. Mitteldeutscher Verlag, Halle (Saale), 1956. 456 S.
2. Böll H. Ansichten eines Clowns. Deutscher Taschenbuch Verlag, 2007. 304 S.
3. Dürrenmatt F. Der Verdacht. Diogenes, 1995. 128 S.
4. Dürrenmatt F. Der Richter und sein Henker. Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2006. 128 S.
5. Jobst H. Der Findling. Berlin, Verlag der Nation. 1965, 288 S.
6. Kästner E. Drei Männer im Schnee. Werke. Junggesellen auf Reisen. Romane II. München: Hanser, 1998. 130 S.
7. Remarque E.M. Der Himmel kennt keine Günstlinge. СПб.: КОРОНА принт; КАРО, 2006. 352 с. (Originallektüre).

ДИСКУРСИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ОСВЕЩЕНИЯ АКТА НАСИЛИЯ В СОВРЕМЕННОЙ БРИТАНСКОЙ ПРЕССЕ

DISCURSIVE STRATEGIES OF VIOLENCE ACT COVERAGE IN MODERN BRITISH PRESS

О.А. Семьнина

O.A. Semykina

Дискурс, медиатекст, медиадискурс, дискурс качественной прессы, дискурс «желтой» прессы, дискурс газеты «The Economist», дискурс таблоида «The Sun», акт насилия.

В статье обсуждаются особенности дискурса современных британских газет в связи с освещением акта насилия, связанного с гибелью главы Ливийского государства Муаммара Каддафи. Автором выявляется целый ряд дискурсивных стратегий, которые применяются для достижения желаемого воздействия на адресата. В статье впервые дается аргументированный взгляд автора на существенные различия в дискурсивных стратегиях освещения акта насилия двух современных британских газет.

Discourse, media text, media discourse, quality press discourse, “gutter” press discourse, discourse of the newspaper “The Economist”, discourse of the tabloid “The Sun”, act of violence

The article discusses discourse peculiarities of modern British newspapers in connection with the coverage of the act of violence, related to the death of the Libyan Leader Muammar Qaddafi. A wide range of discursive strategies used to achieve the desired effect is revealed by the author. This article was the first to give the author's reasoned perspective on the significant differences in the discursive strategies of the coverage of the act of violence by two modern British newspapers.

Как известно, термин «дискурс» был впервые употреблен американским лингвистом З. Хэррисом в 1952 году в статье «Discourse analysis» и с тех пор стал широко распространенным.

Несмотря на огромное количество работ, посвященных проблемам дискурса, общепринятых определений данного понятия не существует, что, по-видимому, можно объяснить сложностью и многогранностью этого термина. Согласно наиболее авторитетному определению Н.Д. Арутюновой, «дискурс – это связный текст в совокупности с экстралингвистическими факторами: текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах). Дискурс – это речь, погруженная в жизнь» [Арутюнова, 1990, с. 136].

Т.А. Ван Дейк говорит о том, что «понятие дискурса так же расплывчато, как понятия языка, общества, идеологии». В своей книге «Ideology: A Multidisciplinary approach» он выделяет дискурс в широком смысле (как комплексное коммуникативное событие) и дискурс в узком смысле сло-

ва (как текст или разговор). Под дискурсом в широком смысле слова Т.А. Ван Дейк подразумевает «коммуникативное событие, происходящее между говорящим, слушающим (наблюдателем и др.) в процессе коммуникативного действия в определенном временном, пространственном контексте. Это коммуникативное действие может быть речевым, письменным, иметь вербальные и невербальные составляющие». Дискурс в узком смысле слова обозначается им «как заверченный или продолжающийся “продукт” коммуникативного действия, его письменный или речевой результат, который интерпретируется реципиентами». Также понятие дискурса используется им «для обозначения того или иного жанра, например: “политический дискурс”, “научный дискурс” или “новостной дискурс”» [Ван Дейк].

Рассматривая новости как особый вид дискурса, Теун ван Дейк считает, что «структуры медиатекстов могут быть адекватно поняты только в одном случае: если мы будем анализировать их как результат когнитивной и социальной деятельности журналистов по производству текстов и их значений, как результат интерпретации текстов чи-

тателями газет и телезрителями, производимой на основе опыта их общения со средствами массовой информации» [Ван Дейк, 1989, с. 123].

Исследования таких ученых, как С.И. Бернштейн, Д.Н. Шмелев, Г.Я. Солганик, С.И. Трескова, Б.В. Кривенко, Т.Г. Добросклонская, Теун ван Дейк, Мартин Монтгомери, Алан Белл, Норман Фейерклаф и др., внесли огромный вклад в развитие медиалингвистики, объединяющей целую группу исследований, посвященных функционированию языка в средствах массовой информации.

Термин «медиаатекст» впервые был употреблен в работе Т.Г. Добросклонской «Вопросы изучения медиаатекстов» в 2000 году, где автор раскрывает положение о том, «что главной теоретической составляющей медиалингвистики можно считать особую концепцию медиаатекста, которая, так или иначе, присутствует практически во всех исследованиях медиаречи» [Добросклонская, 2008, с. 26].

Е.О. Менджерицкая в своей статье «Термин “дискурс” и типология медиадискурса» отмечает, «что основной функцией публицистики является сообщение информации. Но публицистика как тип дискурса этим не ограничивается при условии, что под дискурсом подразумевается когнитивный процесс, отражение мышления средствами конкретного языка с учетом экстралингвистической реальности» [Менджерицкая, 2006, с. 54].

Е.О. Менджерицкая рассматривает «при анализе печатных изданий следующие типы дискурса: дискурс качественной прессы, дискурс популярной прессы (причем следует отдельно рассмотреть дискурс “желтой” прессы и дискурс гляцевых журналов) и дискурс специализированных изданий, таких как научные и научно-популярные журналы» [Менджерицкая, 2006, с. 54].

Объектом исследования в данной статье является дискурс газеты «The Economist», который традиционно относится к печатной прессе «качественного» типа, и британского таблоида «The Sun».

Обратимся к анализу выражения насилия на примере статей из этих изданий. 20 октября 2011 года газеты всего мира обсуждали ужасающие подробности гибели главы Ливийского государства Муаммара Каддафи. Свергнутый ливийский лидер был захвачен и умер от полученных ранений во время штурма города Сирт.

В данной статье делается попытка выявить особенности дискурса двух рассматриваемых британских газет в связи с освещением вышеупомянутого акта насилия. «The Economist» – влиятельный еженедельный англоязычный журнал (само издание называет себя «газетой») и публикуется в Великобритании с 1843 года. Основные темы, освещаемые журналом, – политические события, международные отношения, финансовые, экономические и деловые новости, а также наука и культура. Редакция журнала придерживается позиций классического либерализма. «The Economist» публикуется компанией «The Economist Group». С 1928 года половина акций компании принадлежит газете «Financial Times», в то время как другая половина находится в руках независимых инвесторов, многие из которых являются работниками компании и корреспондентами журнала.

Заголовки статей на данную тему издания «The Economist» впечатляют своей эмоционально окрашенной лексикой и открытой критикой Запада: «Hypocrisy and the West», «When to celebrate a death» «Human rights in Libya».

Журналисты этого издания не скрывают своего возмущения по поводу триумфального тона в освещении зверского насилия над человеком: «*the triumphalist tone of some of the Western coverage of the end of Muammar Qaddafi*», «*Yet the end of the war in Sri Lanka was marked by the celebratory tone that has marked some of the reporting of the death of Muammar Qaddafi this month*». Статьи «The Economist» изобилуют следующими метафорическими высказываниями: «*the despised dictator was cornered like an exhausted fox at the end of the hunt*»; «*a witch-hunt for suspected pro-Qaddafi people*». В статьях, посвященных данной теме, с неприкрытой иронией осуждается бесчеловечный характер убийства бывшего ливийского лидера: «*It was kinder than the lingering, agonising death he deserved and he was better dead than alive*;» «*It will be a long and bumpy road for the Helsinki Foundation and other groups that are seeking to spread respect for human rights in the new Libya*». Таким образом, авторы сходятся в том, что уважения к человеческим правам в «Новой Ливии», уже без бывшего диктатора, ожидать не приходится: «*Remember when you arrest any follower of Qaddafi that he is a Libyan like you and has his dignity*

like you... Judging by the images of the last gruesome moments of Colonel Qaddafi, such messages were not widely taken to heart».

Изобразительно-выразительные средства языка широко используются в дискурсе данного издания. Они необходимы для живости изложения, образности и эмоциональной яркости высказывания. Эти средства усиливают действенность слова благодаря экспрессивности его выражения. Синтаксис обладает огромными выразительными возможностями. Таким образом, для достижения желаемого воздействия в дискурсе газеты «The Economist» используется целый ряд разнообразных синтаксических построений. Чаще всего встречаются следующие конструкции:

– антитеза (*he was better dead than alive; should be counted a hero, not investigated as a war-criminal*);

– градация (*After days of shelling during which untold numbers of diehard loyalists and unfortunate civilians were traumatised, maimed and killed; in crossfire, the confusion of battle, or in what amounted to an execution; It was kinder than the lingering, agonising death he deserved*);

– эпитопа (*he is a Libyan like you and has his dignity like you*);

– анафора (*Both men did great evil. Both deserved to face justice.*);

– риторические вопросы встречаются, но заметно реже вышеупомянутых синтаксических конструкций.

Следует отметить в рассмотренных нами примерах намеренное опущение союзов между членами простого предложения или между частями сложного предложения с целью придания высказыванию динамичности: «*So it is not surprising that some commentators in Sri Lanka have been offended by the triumphalist tone of some of the Western coverage of the end of Muammar Qaddafi. Jehan Perera, a brave liberal voice who has constantly called for accountability in Sri Lanka, asked why there has been so little condemnation of the conduct of the last phase of the war in Libya, from either governments or human-rights watchdogs*». Таким образом, дискурс газеты «The Economist» в полной мере использует выразительные возможности синтаксических конструкций. Помимо эстетической функции, тщательно отобранный синтаксис выполняет определенные коммуникативные задачи и уча-

ствует в передаче отношения к изображаемой действительности.

Журналисты данного издания не стесняются называть бывших союзников ливийского лидера лицемерами: «*The more urgent question is why the countries that led a righteous crusade against Qaddafi, and rightly or wrongly are now triumphing in his defeat, are the very same that up until recently were busy trying to be his friends?*»; «*hypocrites do not make a right*».

Ливийский полковник представлен в статьях «The Economist» в большей степени жертвой насилия, практически отсутствуют упоминания о его кровавой политической деятельности, о терактах в США, унесших жизни сотен людей. Муаммар Каддафи – «загнанный зверь», «полковник с печальной судьбой», которого предали люди, с которыми он сотрудничал и которые называли себя его друзьями.

Как известно, важнейшим свойством качественной британской прессы являются ее объективность и стремление к нейтральности, намеренная дистанция автора текста от его получателя. В статьях журнала «The Economist» на вышеупомянутую тему присутствует стремление к объективности, что достигается цитированием речи корреспондентов, цитат участников события, которые подчеркивают достоверность передаваемой информации.

Однако следует отметить ироничный характер некоторых статей в освещении реакции американского правительства на убийство бывшего ливийского лидера, и авторы не скупятся на языковые выразительные средства, называя западных лидеров лицемерами и обвиняя их в навязывании «Новой Ливии» своих ценностей: «*But this superpower and its allies seek to assert their standards and values as universal*». Таким образом, функция этих статей – не только сообщение информации, но и воздействие. И это воздействие достигается определенным набором языковых средств.

Теперь обратимся к особенностям освещения данного события в дискурсе британского таблоида «The Sun». Это известный британский таблоид, основанный в 1963 году, и издается он в Великобритании и Ирландии. Газета известна своими историями о жизни звезд, а также об индустрии развлечений.

Перед нами открывается совсем другая картина случившегося. Заголовки статей еще более красочные, и им присуща высокая степень аллюзивности: «*Rot in hell with Hitler, Gaddafi*», «*Barack Obama hails end of tyrant Gaddafi*», «*That's for Lockerbie, Gaddafi*». Некоторые заголовки статей на данную тему построены на противопоставлении: «*Victims' families tell of joy and regret*», «*Wanted: dead or alive*». Другие заголовки анализируемого таблоида метафоричны: «*Gaddafi is in bin of history*», «*I played on Mad Dog's teacup ride*». Реже встречаются заголовки, содержащие риторические вопросы: «*Don't you know right from wrong?*», «*Colonel Gaddafi's plea to raging mob: What did I ever do to you?*».

Теперь бывший ливийский лидер Муаммар Каддафи представлен не жертвой, а тираном и убийцей, «*The Libyan Mad Dog*», к нему нет ни малейшей жалости. Тема мести и платы за злодеяния прослеживается почти в каждой статье этого издания: «*Victims' families tell of joy and regret*», «*a widow whose husband was killed in the Lockerbie bombing last night said she hoped evil Gaddafi rots in hell*», «*ruthless tyrant Colonel Muammar Gaddafi lies dead – after the 270 victims of the Lockerbie bombing he orchestrated were finally avenged*». Его уничижительно называют крысой и собакой: «*Shut up you dog*», «*tyrannical Colonel Gaddafi called Libyan people rats when they rose up against him – but he died like one himself yesterday after being cornered in a stinking drain*», «*Here lies the rat... tyrant captured in a drain, then shot dead*». Почти в каждой статье ливийского лидера называют «*Mad Dog*», ссылаясь тем самым на слова президента США Рональда Рейгана, который назвал Каддафи «бешеным псом Ближнего Востока», обвинив его в пособничестве международному терроризму. В статьях анализируемого нами таблоида были обнаружены главным образом графические выразительные средства, направленные на достижение визуальной экспрессивности:

– прием капитализации: «*It emerged yesterday that Gaddafi's "executioner", who delivered the final bullet, was a TEENAGER*»; «*TYRANNICAL Colonel Gaddafi called Libyan people rats when they rose up against him*» и др.;

– шрифтовое выделение фрагмента текста: курсив и жирный шрифт;

– употребление обособленных конструкций (detached constructions):

«*Massive crowds flocked to Benghazi – the city where Gaddafi's death squads had attempted a large-scale massacre – to attend a ceremony liberating the country*»; «*And American Susan Cohen – who lost daughter Theodora, 20 – said: "I'm just going to go out and buy an expensive bottle of champagne to celebrate"*».

Под «авторской графикой» таблоида «*The Sun*» понимаются графические особенности оформления языкового материала, нацеленные на осуществление определенного воздействия на читателя. Это обеспечивает дифференцированную подачу языкового материала и придает определенную значимость какому-либо фрагменту текста. Расставляя знаки препинания, авторы данного таблоида стараются передать читателю ту интонацию, с которой должен быть прочитан текст их статей.

Среди лексических и синтаксических выразительных средств можно выделить немногочисленные случаи употребления эпитетов (massive crowds, large-scale massacre, celebratory shots), метафор (stroke of fate, the bin of history) и инверсии (Here lies the rat... tyrant captured in a drain, then shot dead).

Анализируя языковые особенности данного издания в освещении описываемого события, следует отметить упрощение текстовых форм подачи материала и легкий стиль изложения. В текстах статей преобладают слова разговорного стиля как следствие того, что статьи по данной теме практически полностью состоят из цитат участников событий и людей, высказывающих свое мнение по поводу случившегося. Тем самым выражается не только стремление к эмоциональности, но и попытка установления более доверительных, конфиденциальных отношений с читателем.

Статьи по большей части носят провокационный характер, приводятся только цитаты людей, которые восприняли новости о смерти бывшего ливийского лидера с ликованием и которые поддерживают тему мести за преступные деяния. Также преобладают цитаты родственников людей, погибших в терактах и операциях по поимке полковника. Яркая иллюстративность и крупные заголовки являются особенностью данного британского таблоида.

Таким образом, в ходе проведенного анализа становится очевидным, что оба британских печатных издания характеризуются разным стилем освещения вышеобозначенного события, что обусловлено разными когнитивными установками адресантов и нацеленностью на разные целевые аудитории. Статьи «The Economist» ироничны и полны критики американского правительства, «The Sun» провокационен и насыщен цитацией участников события и наблюдателей. Дискурс газеты «The Economist» представлен впечатляющим набором лексических и синтаксических выразительных средств, которые выполняют определенные коммуникативные задачи. Дискурс таблоида «The Sun» избирает, главным образом, графические выразительные средства в качестве инструмента воздействия на читателя. При помощи специально отобранных языковых средств для данного конкретного дискурса печатной прессы достигается желаемое воздействие на адресата.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С. 136.
2. Ван Дейк Т.А. К определению дискурса [Электронный ресурс]. URL: <http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/vandijk2.htm>
3. Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. М., 1989. 264 с.
4. Добросклонская Т.Г. Язык средств массовой информации. М.: КДУ, 2008. 116 с.
5. Менджеричкая Е.О. Термин «дискурс» и типология медиадискурса // Вестник Моск. ун-та. Сер. 10: Журналистика. 2006. № 2. С. 50–55.
6. The Economist [Электронный ресурс]. URL: <http://www.economist.co.uk> (дата обращения: 20.11.12).
7. The Sun [Электронный ресурс]. URL: <http://www.thesun.co.uk/sol/homepage/news/politics> (дата обращения: 20.11.12).

ТАКСИСНЫЕ ЗНАЧЕНИЯ ПРИЧАСТНЫХ ФОРМ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

TAXIS MEANINGS OF GERMAN PARTICIPLES

О.М. Снигирева

O.M. Snigireva

Таксис, зависимый таксис, функционально-семантическое поле, таксисные значения, одновременность, предшествование, следование, причастия.

В статье рассматриваются значения причастных форм немецкого языка в контексте функционально-семантического поля таксиса. Рассматривается формирование таксисных отношений одновременности и разновременности в немецком языке, определяются тенденции в использовании различных средств для выражения таксисных значений причастий в немецком языке.

Taxis, dependent taxis, functional-semantic field, taxis meanings, simultaneity, forerunning, following, participles.

The paper examines the meanings of participles of the German language in the context of the functional-semantic field of taxis. The formation of taxis relations of simultaneity and time difference in the German language is analysed, the trends in the use of various means to express taxis meanings of participles in German are identified.

Настоящая работа посвящена исследованию средств выражения таксисных значений неличных форм глагола на материале немецкого языка.

В речи аспектуальные, темпоральные и таксисные значения тесно переплетаются друг с другом, выступая как компоненты комплексного семантического целого. Связь элементов таксиса и аспектуальности проявляется в том, что характеристика временных отношений между действиями включает и характеристику протекания данных действий во времени, т. е. аспектуальную характеристику. Немецкому языку чужда категория аспекта в том виде, как она представлена в русском языке. Если в русском языке таксис представляет собой признак, производный от аспектуальной характеристики глагольных форм, то в немецком языке имеет место триада в виде темпорально-таксисно-аспектуального комплекса. Актуальность анализа вышеназванного семантического комплекса определила направленность исследования.

Необходимо отметить, что многие немецкие грамматисты занимались и занимаются проблемой временной соотнесенности нескольких действий между собой, хотя данный термин не фигурирует в их трудах (Н. Brinkmann, 1971; А. Steube, 1980; Н. Weinrich, 1964; D. Wunderlich, 1970; G. Zifonun, 1996). Специальные исследования таксиса как особой функционально-семантической ка-

тегории на материале немецкого языка проводились А.И. Бородиной, С.М. Полянским, Р.З. Мурясовым, Л.Н. Гареевой (А.И. Бородина, 1975; Р.З. Мурясов, 1993, Л.Н. Гареева, 2003; С.М. Полянский, 1987).

Принято считать, что причастие, в отличие от прилагательного, представляет собой признак во времени, т. е. причастие обладает категорией времени. Особенности категории времени у причастий получают в литературе разную интерпретацию, поэтому остается неясным вопрос о характере времени: является ли оно только относительным или, наоборот, преимущественно абсолютным.

Исходя из того, что причастия парадигматически связаны с финитными глаголами, возникает вопрос, что представляет собой время причастий и совпадает ли оно со временем глагола.

Спрягаемые формы глагола имеют по отношению к моменту речи три морфологически выраженных времени: настоящее, прошедшее и будущее. В причастиях морфологически выражены два времени. На основе проведенного исследования мы пришли к выводу, что время причастий соотносится не с моментом речи, а с другим действием предложения, выраженным спрягаемой глагольной формой или неспрягаемой, т. е. имеет соотносительный характер. Причастия настоящего времени означают одновременность с действием, выраженным спрягаемой формой глагола, в каком бы

времени эта спрягаемая глагольная форма ни стояла. Причастия же прошедшего времени обозначают действие-признак, предшествующее действию, выраженному спрягаемой глагольной формой.

Семантические признаки «время», «аспектуальность», «залог» и «таксис» в немецком языке образуют нередко неразрывный семантический комплекс. При темпоральной характеристике причастий, по мнению Р.З. Мурясова, следует дифференцированно рассматривать их атрибутивное, предикативное и независимое употребление [Мурясов, 2000, с. 43]. В зависимости от этого в вышеназванном комплексе на передний план может выступать тот или иной семантический признак. В лингвистической литературе указывается на наличие у причастных форм категории времени, а именно относительного временного значения. В причастных формах разных языков выделяется три типа относительного временного значения, т. е. три вида таксиса – предшествование, одновременность, следование во времени. Прежде чем рассматривать зависимый таксис в современном немецком языке, необходимо уточнить, что понимается языковедами под отношениями одновременности / одновременности.

Одновременными считаются два действия, если может быть выделен общий темпоральный отрезок их протекания, называемый А.В. Бондарко «срединным фиксируемым периодом» [Бондарко, 1984, с. 118]. Другим признаком одновременности двух действий считается то, что оба они (либо одно из них) являются процессными [Акимова, Козинцева, 1987, с. 258]. «Предложные конструкции одновременности всегда выражают процесс, на фоне и в рамках которого протекает действие финитного (главного, опорного) предиката» [Мурясов, 2001, с. 36].

В формировании таксисных отношений *разновременности* в немецком языке существенную роль играют такие аспектуальные характеристики, как предельность / неопредельность, достигнуто / недостижимо предела действием и т. д., основным среди указанных выше аспектуальных признаков является отношение к пределу (или значению лимитативности), которое определяется прежде всего лексическим наполнением сочетающихся предикатов и не имеет регулярного грамматического выражения в немецком языке. В рамках

данного способа лингвистического представления временной координации действий наиболее типичной является передача отношений разновременности действий посредством значения достигнуто предела соответствующих предикатов.

Еще одним способом представления таксисных отношений разновременности является прекращенность действия, которая указывает на несовмещение внутренних времен двух действий в рамках целостного временного периода [Гареева, 2003, с. 56].

При анализе функционального аспекта причастий речь идет о сфере зависимого таксиса, который понимается как «временное отношение между действиями, из которых одно является основным, а второе – второстепенным (сопутствующим)» [Бондарко, 1987, с. 239]. Причастные конструкции относятся к зависимому таксису потому, «что при выражении временной соотнесенности здесь, так же как и в конструкциях с деепричастиями, представлена градация основного и побочного действия, распределение рангов первичной и вторичной предикации. Речь идет о вторичной предикации особого вида – связанной с атрибутивными отношениями» [Бондарко, 1987, с. 239]. По существу, в причастных таксисных конструкциях речь идет не о главном и сопутствующем действии, а о главном действии-предикате и о соотнесенном с ним в высказывании, не сопряженном непосредственной семантической связью атрибуте, включающем отношения вторичной предикации.

В плане языковой репрезентации между таксисом одновременности и таксисом разновременности в немецком языке обнаруживаются существенные различия. Главное из них заключается в отсутствии в морфологии немецкого глагола специальных временных форм, выражающих одновременность, и в относительно большом количестве глагольных форм, призванных выражать разновременность. В качестве единственного грамматического средства выражения одновременности служит презентное причастие. Подобная грамматическая особенность таксиса одновременности в немецком языке компенсируется богатым набором предлогов со значением одновременности. Таксис разновременности выражается в немецком языке следующими средствами: 1) специальные временные формы: плюсквамперфект, футур 2 и перфект;

2) соположение одинаковых форм; 3) соположение временной формы и перфектного причастия; 4) соположение временных форм и инфинитива.

Таксис одновременности имеет разные семантические подтипы, отличающиеся друг от друга наличием или отсутствием четкой отграниченности контуров «индивидуальных внутренних времен» соотносимых действий. Можно выделить следующие разновидности таксиса предшествования: строгая или сильная одновременность; нестрогая или слабая одновременность. Существование различных таксисных значений рассматривается как отражение неоднородности и нецелостности общекатегориальной семантики, какой является семантика всего функционально-семантического поля таксиса немецкого языка в целом.

Таксисные формы могут иметь различный категориальный статус, т. к. три основных таксисных значения могут выражаться и с помощью финитных и нефинитных форм глагола, и с помощью союзов, предлогов в совокупности с финитными формами глагола, отглагольными именами. В немецком языке в выражении таксисных значений участвуют финитные формы глагола (Perfekt – Praesens, Plusquamperfekt – Präteritum, Futur II – Futur I).

Основными средствами образования оппозиции «одновременность – предшествование» в немецком языке являются презентное причастие и причастие прошедшего времени [Мурясов, 2000, с. 43].

Темпоральный признак причастия II зависит от субграмматических семантических признаков переходности / непереходности и предельности / неопределенности. В немецком языке причастие I и причастие II имеют три вида грамматических оппозиций:

1) таксисно-темпоральную (*ankommend – angekommen*);

2) таксисно-залоговую оппозицию «одновременность и активность – предшествование и пассивность» у предельных глаголов (*lesend – gelesen*);

3) залоговую оппозицию с таксисным значением одновременности (*liebend – geliebt*).

Причастие II непереходных неопределенных глаголов не употребляется в атрибутивной функции, а встречается только как компонент аналитических форм глагола. Однако встречаются также фор-

мы страдательного залога от непереходных глаголов, управляющих косвенным падежом с объектным значением: в русском языке *командовать армией – командуемая им армия* (РГ 1980. 668), в немецком языке *Ihm wurde gut geholfen*.

В атрибутивном употреблении причастия прошедшего времени в русском языке и причастия II предельных глаголов в немецком языке характеризуются семантическим признаком перфективности: рус. *взошедшее солнце*, нем. *die aufgegangene Sonne*. Причастие II дуративных глаголов в атрибутивном употреблении входит в противоречие со своим названием «перфективное причастие», или «причастие прошедшего времени», т. к. оно противопоставляется причастию I не по темпоральному признаку, а по признаку залоговости, нем. *liebend – geliebt*. В русском языке причастие настоящего времени образует оппозицию «актив – пассив»: *любящий – любимый*. Причастие II, перфективные формы причастия и герундия интранзитивных терминативных глаголов всегда однозначно выражают таксис предшествования.

В отличие от русского языка, употребление презентного причастия для выражения одновременности на любой временной плоскости в немецком языке носит универсальный характер: *Du siehst die am Fenster sitzende Frau. Du wirst die am Fenster sitzende Frau sehen. Du sahst die am Fenster sitzende Frau*.

Под таксисом следования понимается такое временное соотношение, при котором время второстепенного (сопутствующего) действия, выражаемого причастной формой, следует за действием, выражаемым глагольным предикатом [Мурясов, 2000, с. 44].

Категория следования, получившая в немецком языке название «относительное будущее» (relative Zukunft), находит свое грамматическое выражение в специальных формах конъюнктива (Futur I и Konditionalis), в большинстве языков не имеет формального выражения в неличных формах глагола.

Анализ собранного материала позволяет говорить о том, что в немецком языке можно выделить первичное грамматическое значение причастных форм и вторичные (производные). Другими словами, в немецком языке имеются причастные формы, однозначно выражающие одно из таксисных значе-

ний. К таковым можно отнести причастие I для выражения одновременности; причастие II терминативных глаголов для выражения предшествования.

«Во многих языках таксис объединен в рамках одной категории либо со временем, либо с видом. Сочетание таксиса и времени дает значение сложной временной организации, выражаемой в некоторых языках специальными формами, входящими в систему так называемых относительных времен» [Маслов, 1984, с. 8]. Вместе с тем таксисные значения одновременности, предшествования и следования во времени регулярно возникают в результате взаимодействия, так что в некоторых языках выражение таксисных отношений может рассматриваться как одна из важнейших функций глагольного вида. Тем самым категория вида сближается с категорией относительного времени.

Таким образом, на основе вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

– в причастных формах разных языков выделяется три типа относительного временного значения, т. е. три вида таксиса – предшествование, одновременность, следование во времени;

– использование конструкций с перфектным причастием для выражения предшествования и презентного причастия для выражения одновременности в немецком языке имеет ограниченный характер.

– презентное причастие является единственным грамматическим средством выражения одновременности в немецком языке. Основным способом выражения разновременности в немецком языке является соположение временных форм в структуре одного предложения или в контактирующих независимых предложениях при условии, что выражаемые ими действия хронологически совместимы.

Список сокращений

РГ – Русская грамматика.

Библиографический список

1. Акимова Т.Г., Козинцева Н.А. Зависимый таксис // Теория функциональной грамматики. Аспектуальность. Л., 1987. С. 257–274.
2. Бондарко А.В. Таксис // Теория функциональной грамматики. Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис. Л.: Наука, 1987. 352 с.
3. Бондарко А.В. Функциональная грамматика. Л.: Наука, 1984. 133 с.
4. Бородина А.И. Категория таксиса в современном немецком языке в сопоставлении с категорией таксиса в английском: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Киев, 1975. 25 с.
5. Гареева Л.Н. Независимый таксис в немецком языке: дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2003. 161 с.
6. Маслов Ю.С. Из истории второго причастия германских языков // Язык и мышление. М.: Наука, 1984.
7. Мурясов Р.З. Некоторые проблемы аспектологии // Вопросы языкознания. 2001. № 3. С. 60–69.
8. Мурясов Р.З. Неличные формы глагола // Вопросы языкознания. 2000. № 2. С. 43–56.
9. Полянский С.М. Одновременность / разновременность и другие типы таксисных отношений // Теория функциональной грамматики. Л., 1987. С. 243–257.
10. Разумовская В.А. Информационная неоднозначность художественного текста: Неисчерпаемость оригинала и переводная множественность // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 3. С. 269–273.
11. Русская грамматика / под ред Н.Ю. Шведова. М.: Наука, 1980. Т.2: Синтаксис. 709 с.
12. Brinkmann H. Die deutsche Sprache // Gestalt und Leistung. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag. Düsseldorf, 1971. 939 S.
13. Steube A. Temporale Bedeutung im Deutschen. Berlin, 1980. 219 S.
14. Weinrich H. Textgrammatik der deutschen. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1993. 721 S.
15. Wunderlich D. Tempus und Zeitreferenz im Deutschen. Berlin, 1970. 358 S.
16. Zifonun G., Ludger H., Strecker B. Grammatik der deutschen Sprache / G.Zifonun. Berlin; New York: Verlag Walter de Gleiter, 1996. 2569 S.

ЛИНГВОРЕГИОН: МЕЖЪЯЗЫКОВЫЕ КОНТАКТЫ И ОБРАЗ РЕЧЕВОЙ СРЕДЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

LINGUOREGION: INTERLANGUAGE CONTACTS AND IMAGE OF SPEECH ENVIRONMENT IN FICTION

Л.Г. Самотик, Ю.В. Шароглазова

L.G. Samotik, J.V. Sharoglazova

Лингворегион, ареал, образ инонациональной речевой среды, межкультурная коммуникация, нациолект, нациолектизм, русские старожильческие говоры Приенисейской Сибири, диалектизм в функции нациолектизма.

Статья посвящена представлению межъязыковых контактов эвенков и русских, отражённых в художественных текстах и в русских говорах региона. Определены основные стилизованные черты эвенкийского нациолекта, приёмы их воплощения. Показано, что образ инонациональной речевой среды строится на принципах отбора и типизации. Определены черты, общие для нациолекта и русских говоров и специфичные для первого. В результате говорится о концептообразующей функции нациолектизмов в художественном тексте.

Linguoregion, area, image of other-nation speech environment, intercultural communication, natiolect, natiolectisms, Russian old-resident dialects of Yenisei Siberia, dialectism in function of natiolectism.

The article is devoted to the presentation of interlanguage contacts of the Evenks and the Russians, reflected in some fictional texts in Russian dialects of the region. The main stylized features of the Evenk natiolect and the methods of their embodiment are defined. It is shown that the image of speech environment of another nation is based on the principles of selection and classification. The shared features of the natiolect and Russian dialects and the specific ones to the former are defined. As a result, we report on the concept building function of natiolectisms in a fictional text.

Приенисейская Сибирь – лингворегион с разнонациональным населением. Межъязыковые контакты между русскими и эвенками отражаются в художественных текстах. Художественная литература значима в обществе ещё и потому, что является средством национального самопознания. Способы создания образа национальной речевой среды и её соотношение с реальным отражением контактов в местных русских народных говорах специально не изучались. В статье показаны приёмы передачи русской речи эвенков – нациолекта.

«Лингворегион – это исторически сложившееся непрерывное языковое пространство, обладающее рядом общих механизмов порождения и восприятия речи, закономерностей функционирования различных единиц» [Юнаковская, 2000, с. 16]. Приенисейская Сибирь представляет собой единый лингворегион [Приенисейская Сибирь как лингворегион, 2010], как ареал сложилась в XVIII-XIX веках в границах Енисейской губернии, затем функционирует в Красноярском крае с Хакасской автономной областью и Эвенкийским и Долгано-

Ненецким (Таймырским) автономными округами. С 1992 г. из состава края выделилась Республика Хакасия, с 2006 года в состав края входят Эвенкийский и Таймырский (Долгано-Ненецкий) муниципальные районы [Дроздов, Лысенко, 1998]. «Ареал – это пространственно-временная лингвистическая единица, противопоставленная другим ареалам. При этом наблюдается связь истории, этнографии, исторической демографии, межэтнических процессов» [Юнаковская, 2000, с. 14]. Акты коммуникации в лингворегионе «осуществляются в пересекающихся сферах, важнейшими из которых являются семейно-бытовая, производственно-деловая, политическая, социокультурная и сфера межкультурного общения. Специфика многоязычного коммуникативного пространства во многом определяется тем, какие языки и в каком объёме используются в различных сферах коммуникации, какова функциональная нагрузка различных языков» [Фельде, 2010, с. 368].

Межкультурная коммуникация осуществляется в процессе общения людей разных национальностей. Мы рассматриваем результаты тако-

го контактирования со стороны русского языка, они могут выражаться в отдельных чертах русских говоров региона, в локализмах и в русской речи нерусских через нациолект (при ассимиляции – на уровне субстрата). Под нациолектом мы понимаем маркированную русскую речь нерусских. В художественных текстах этот процесс, несомненно, находит своё отражение. В Приенисейской Сибири актуально общение русских и эвенков, что представлено в ряде художественных текстов. Нами рассматриваются романы М.И. Ошарова «Последний аргиш» [Ошаров, 1977], Ж.П. Трошева «Большой Ошар» [Трошев, 1981], В.П. Астафьева «Царь-рыба» [Астафьев, 1986].

В создании образа инонациональной речевой среды в художественных текстах значительную роль играют нациолектизмы (слова с отдельными устойчивыми чертами нациолекта). В этой категории внелитературной лексики непосредственно представляется вербальная межкультурная коммуникация. В русском языке эвенков отмечены черты интерференции и использование элементов русских народных говоров.

Нациолектизмы используются в романе Ж. Трошева. В качестве устойчивых признаков русской речи эвенков приводятся некоторые фонетические, грамматические и лексические черты. В романе «Большой Ошар» переданы четыре фонетические черты родного языка. Это подчёркивание эвенкийского аканья: *Тогда латна-а.* (с. 96). *Однако кажи дальше: польна интересно!* (с. 96). *Верна-а.* (с. 120); *«Тарова, Ошар!»* – *«Тарова, тарова, бэйе, большой Ошар!»* (с. 98); произношение [j] перед гласными после мягких согласных: *Совсем худой жизньня!* (с. 96). *Валья* (Валя) (с. 184). *Мисьей* (Мишей) (с. 215); мена шипящих на свистящие: *Сапсем парсывай музык. Трус... Тунгус парсывай: берестянку терял, бегом безал* (с. 208). *Парсывай* одежды нет, олешек нет, ягеля нет... (с. 96). *Тарова, товарис!* (с. 91); замена звонких согласных на глухие: *Тарова!* (с. 91). *Тогда латна-а* (с. 96). *«В дом мошна?»* – *просунулся в дверь молодой сухопарый эвенк* (с. 202). *Польна интересно!* (с. 96) и др.

Для русских старожильческих говоров Сибири в данном регионе характерно оканье: «Буква О у всех писцов мангазейских памятников обычно пишется в первом предударном слоге в соот-

ветствии с этимологией... Исследователи XIX и XX веков отмечают у носителей сибирских старожильческих говоров оканье... Вся северная часть Туруханского района окает» [Цомакион, 1966, с. 242, 332, 330]. Также на оканье на Среднем Енисее указывает и И.И. Литвиненко [Литвиненко, 1979]. «Генетически все обследованные говоры восходят к одному типу материнской основы – северорусским говорам с полным оканьем... Функционально полное оканье реализуется в современных говорах Туруханского района, Среднего Енисея, Кежемского района Приангарья, Емельяновского района, т. е. из семи описанных диалектов в пяти (последовательно и спорадически)» [Самотик, 1988, с. 28]. Таким образом, аканье в нациолекте эвенков противопоставляет их местным русским.

Шепелявость известна в русских говорах: «В соответствии с твёрдым шипящим в некоторых (преимущественно северных и ещё более редких) говорах отмечают произношение свистящих звуков или звуков шепелявых, промежуточных по своему характеру между шипящими и свистящими... Некоторые случаи произношения шепелявых согласных являются лексикализованными» [Русская диалектология, 1965, с. 87]. На шепелявость в Сибири указывают многие исследователи: А.И. Соболевский со ссылкой на А.П. Щапова: «Подобно остякам, они (русские старожилы Сибири) вместо *ч, ш* выговаривают *с, з*: *посол, осень, большой, зарко*» [Цомакион, 1960, с. 96]. В.В. Бартенёв со ссылкой на Н.М. Ядринцева: «На низу Енисея русские почти вовсе не употребляют русского языка... Самый выговор некоторых звуков и тон разговора или повышения и понижения голоса в речи..., сколько мы заметили, отличается почти теми же особенностями, как и у остяков. Например, подобно остякам, они вместо звуков [ч], [ш] выговаривают [з], [с]: *посёл осень большой дождь, в избе сыпко зарко, бедняски худо живут*. Сюсюканье встречается лишь у природных обдорян... Таким образом, сюсюканье есть явление общее всем северо-сибирским поселениям» [Цомакион, 1960, с. 100]. А.М. Селищев, считая, что возникновение шепелявых представляет собой фонетическое явление, предполагал, что «соканье» было вызвано воздействием иноязычной среды [Селищев, 1968, с. 594]. Р.И. Аванесов замеча-

ет, что «замена шипящих (ш, ж) свистящими (с, з) наблюдается при смешении диалектов русского языка с другими языками. Она встречается в русских говорах Сибири, а также кое-где в Европейской части СССР. Весьма возможно, что шепелявые свистящие представляют собой реликт инязычной подосновы русского языка на этих территориях» [Аванесов, 1956, с. 135]. Итак, по поводу природы этого явления в русских говорах Сибири выдвигаются разные предположения: эти черты были приобретены русскими в Сибири под воздействием языков автохтонов края, или они завезены русскими с Европейской части России, где могли возникнуть в результате развития фонетической системы либо выступить в качестве субстрата языков ассимилированного населения. Н.А. Цомакион, наблюдая замену шипящих свистящими в русских туруханских говорах и сравнив их с данными памятников Мангазеи, заключает: «Несомненно, это местного происхождения процесс, первые насельники Мангазейского уезда не принесли его с собой» [Цомакион, 1966, с. 394]. В анализируемом тексте это черта диалекта эвенков.

Интересно сопоставление с текстом романа В.П. Астафьева «Царь-рыба» [Астафьев, 1986], где в языке Акима, у которого мать была эвенкийка, а отец русский, и который вырос на русском рыбацком стане, частотна замена шипящих на свистящие: *В газетке не продёрнес? Музыки опасаются... Так сё, музыки?* (с. 260). *«Тихий узас! – волосы на голове Акима зашевелились* (с. 507). ... *его начальник – «зук» тёртый, заранее спрятал патроны...*(с.161). ... *на самолете, пана, ессе не летал* (с. 170) и др.. Шепелявость в речи Акима наряду со словом «пана» и ругательством «ё-ка-лэ-мэ-нэ» ярко выделяет этого героя «Царь-рыбы». Автор так встречается с ним впервые на страницах романа; *По слову «пана», что значит «парень», и по выговору, характерному для уроженцев нижнего Енисея, я догадывался, кто это* (с. 16). «Сельдюк толстопятый» по речи выделяется из среды «чушанцев», в минуты волнения он, по словам Эли, особенно «сельдючит». «Сельдюки – этнографическая группа русских старожилов. Проживают в низовьях Енисея. Основные занятия в XVII-XVIII вв.: охота, рыболовство, торговля с коренными народами» [Кривоногов, 1998,

с. 550]. Русский старожильческий говор Нижнего Енисея характеризуется многими фонетическими чертами. Он описан профессором Н.А. Цомакион; говоры Среднего Енисея представлены И.И. Литвиненко и Л.Г. Самоптик. Писателем выбрана одна из самых впечатляющих его особенностей, сближающая речь русских с русской речью эвенков. Так создаётся образ инонациональной речевой среды – через отбор и типизацию.

«Редко и в ограниченных позициях в русских говорах встречается оглушение согласных» [Русская диалектология, 1965, с. 84]. В речи Акима эта черта не отражена. В русских говорах региона она не зарегистрирована. Во второй части романа М.И. Ошарова («Бали») по-русски говорят некоторые эвенки, в речи которых встречаются эти черты: *«С пушницей пришёл?» «Пушницей. Всё тащил»* (с. 198). *Я узли слепой стал?... Прабда!* (с. 191) и т. д. В «Царь-рыбе» в речи «бойе» (эвенка): *Почто так делаешь? Рыпы плавают мноко* (с. 419). Итак, эта черта характерна только для диалекта, она не отмечена в речи русских региона.

Грамматическая неосвоенность русских слов в речи нерусских – использование мужского рода существительных в качестве общего родового признака, инфинитива как глагольной формы, усложнённых форм местоимений и наречий, нарушения нормы в глагольном управлении: *Дерево сухой есть* (с. 244). *Твой пулька высоко в дерево ударил* (с. 208). *Мало-мало гулять тайгам захотелось* (с. 128). *Какой-такой* ('какой') *тунгус сидит долго без чая?* (с. 244). *Чего-тако болтаешь, Ошар?* (с. 181). *Чегой-то делать мне?* (с. 236). *«Маленько... тяп... тяп-тяпнем», – улыбнулся Гаюльский* (с. 155).

В большинстве русских говоров различаются три рода существительных. В некоторых различаются только два: мужской и женский...удельный вес и состав каждого класса могут быть существенно разными' [Русская диалектология, 1965, с. 97]. В русских говорах региона (1877): 'Небольшое количество, редкость чего-нибудь выражают словами *один-один...*; вместо *немного* говорят – *мало-мало*' [Цомакион, 1960, с. 84–85]. Также Павел Кузмищев (1848) в камчатском наречии отмечает: 'О женском говорится как о мужском роде: *я пора пошёл*, т. е. 'я теперь пошла, иду'; муж скажет о жене: *он не хочет*, т. е. 'она'; *собака непослуш-*

ной, лукавой в м. 'непослушная, лукавая' и проч.' [Цомакион, 1960, с. 40]. В диалектных словарях Приенисейской Сибири такие употребления не фиксированы.

В тексте Ж.Трошева отмечается в русской речи эвенков и упрощение словообразовательной структуры слова – потеря приставок: **Мотри!** Одежка богатая, белая, а сами чёрные!. (с. 96). **Мотри**, не увези в город – серчать буду (с. 154). **Омманул**, наказ мой не **сполнил** (с. 156). Замена видовых пар глаголов (эту категорию слов трудно отграничить от предыдущей, т.к. совершенный вид связан с приставочными образованиями): **Однако кажи** дальше (с. 96). **След прятать** хотел! (с. 244). **Ходите чум...** (с. 247). **Один раз стрелил?** (с. 207). Такие употребления также не отмечены в диалектных словарях региона, хотя в диалектном языке они, конечно, есть.

Разновидность нациолектизмов представляют слова вне русского узуса, некоторые созданы и вне русских словообразовательных моделей; их представление осложняется особенностями звуковой структуры. Таких слов нет ни в русском языке, ни в контактирующем, очевидно, они закрепляются для упрощённых межъязыковых контактов. В тексте Ж. Трошева: **Детюски** ('детишки, деточки') *есть ли?* (с. 76). **И детюски** совсем плохой... (с. 96). В «Бали» М. Ошарова: «**Какой Сауд?**» – «**Моя парнюско**» (с. 200)). *Может, это шаманское волнование* ('волнение')?... *И поэтому Мипанча радуется твоему «волнованию»* (с. 132, 134) и др. Гибридные языки – «это упрощённые языки, приспособленные для элементарного общения. Они не являются языками в собственном смысле слова (креольские языки или языки пиджин)» [Кодухов, 1974, с. 191]. Является ли такая лексика признаком будущего слияния языков? А.А. Потенбя писал: «По направлению к будущему общечеловечность в смысле сходства может только уменьшаться» [Потенбя, 1976, с. 285].

Отдельные такие слова в русской речи эвенков частотны, например, *говорка* у Ж.Трошева: *Однако знает немного тунгусскую говорку. Понимает – хорошо, а говорит – плохо* (с. 182). **Говорки** разные вели. *Дюгонча ему рассказывал о смерти своего друга Бонгачо, когда золото с Семёновым искали* (с. 192). *Не знаю – слон. Слышала говорку, не знаю однако. Сэлли* (мамонт. –

Л.С.) – *знаю* (с. 222). Слово *говорка* многозначно: это и 'разговор', и 'язык, речь', и 'слово'. У Ошарова в «Бали» это слово употребляют русские при общении с эвенками: *Осип Васильевич подошёл к эвенку и с деланным весельем позвал его с собой. «Пойдём, друг, в другой чум. Там говорка баальшой делать будем. Вот такой говорка»* (с. 252) и т.д.

Используются в речи эвенков в романе Ж. Трошева и русские диалектизмы, при этом в речи русских их нет (диалектизмы в функции нациолектизмов): русские герои представляют интеллигенцию. В нациолектизмах представлены: полная контактная ассимиляция губно-губных («Произношение сочетания мм широко известно говорам северного наречия и распространено также в юго-западном направлении» [Русская диалектология, 1965, с. 90]), упрощение групп согласных; форма местоимения *таку* репрезентирует отсутствие *j* в интервокальном положении; явления ассимиляции и стяжения в формах прилагательных, характерные для северного наречия [Русская диалектология, 1965, с. 236], отдельные диалектные слова и т.п.: **Оммана** хотел! (с. 76). *Думал прибить его: омманул...* (с. 156). *Плату пастухам дам таку, как закон новый требует* (с. 155). *Разговоры долго ходили, как ты зорила Дэколока* (с. 76). **Эко заболь** подметил... (с. 120). *Тут чего-то кружат русские* (Ср.: *Однако теперь её ум часто сбивался на кружатую тропу* (с. 157). *Ну ты, Дуня, понапрасну этак-то изгаляешься над Георгием Константиновичем* (с. 196). *Встали на лыжи и торопо* сюда (с. 207). **Варнак** (с. 160) и т.д.

П.А. Ровинский (1873) отмечает в сибирском наречии *оммануть, заболь* [Цомакион, 1960, с. 73, 77]. Эти слова известны в современных говорах региона: *изгаляться* – 'насмехаться, издеваться над кем-либо', *торопно* – 'спешно, торопливо', *варнак* – '1) хулиган, 2) озорной мальчишка, 3) бранное слово'; *кружать* – 'плутать'; *спортить* – 'испортить' [СРГЮРКК]. *Изгаляться* – 'насмехаться, издеваться'; *варнак* – 'вор, разбойник, хулиган'; *кружать* – '1. Лгать, обманывать. 2. Путаться в словах, мыслях, заговариваться. 3. Блуждать' [СРГСРКК]. *Варнак* – '1) устар. Отбывший наказание каторжник; 2) разбойник, грабитель из среды беглых; 3) осужд. Дерзкий, грубый человек; 4) осужд. Шалун, озорник, проказник';

зорить – ‘разорять’; *изгаляться* – ‘издеваться, глумиться’; *кружать* – ‘1. Лгать, обманывать. 2. Путаться, сбиваться в речи, говорить невпопад’; *кажи* – ‘покажи’ [СРГЦРКК]. *Зорить* – ‘разорять’; *изгаляться* – ‘издеваться’; *кружать* – ‘плутать без дороги, кругами; врать, придумывать’ [Чашин].

Русская речь эвенков в художественных текстах стилизуется с использованием русских диалектных черт, что может быть как результатом контакта эвенков с носителями русских говоров (даже, если непосредственно эти контакты в произведении не показаны), так и способом, принятым автором текста и несущим определённую концептообразующую функцию: акцент на близости представителей двух народов.

Нужно отметить, что русские диалектизмы в художественных текстах маркируют речь крестьян вообще, служат, например, для отчуждения нереальной речи малообразованных людей в фантастическом романе А. Спаковского «Башня “Ласточки”», переведённом с польского языка [Спаковский 2004]: *Если девке на смерть идтить... (с. 380). Вы и впрямь хотите к друидам идтить? Жизнь вам обрыдла или как? (с. 108). Када мамка не видала, подбирался и лапами лез, рукоблуд паршивый (с. 98). Ну это уж совсем иньшая история (с. 90). Был тамотки ещё один, ну, маленький такой, прям низушек, да и только (с. 127). Дань требуют всё боле. А кто требуют? При ком ноне власть? (с. 108). Шибко спешили, потому как на шторм нагоняло. Небо сильно темнело с заходу (с. 87). Ну, чего зенки вытаращил? (с. 95). Спешили на майдан также стражники от ворот... (с. 390) и т.д.* П.Я. Черных в своей работе «Русский язык в Сибири» [Черных, 1936, с. 89] приводит пример использования диалектизмов в тексте XVII века, написанном на церковнославянском языке: ... «Рождественская драма» неизвестного автора, где «вифлеемские пастухи, ... в отличие от других действующих лиц (цари, ангелы и пр.), говорят на южнорусском наречии с примесью некоторых украинских особенностей».

Итак, мы рассмотрели выраженные в языке художественных текстов некоторые способы передачи особенностей русской речи эвенков и их соотношение с закреплёнными явлениями в русских говорах региона. При этом выделяются фонетические черты, грамматические и собствен-

но лексические, но все уровни языка представлены через лексику: фонетические и грамматические черты не передаются через текст, только через отдельные слова. Есть черты нациолекта, давно известные в русских говорах региона: шепелявость, «соканье». Такая черта, как замена звонких согласных на глухие, не отмечена в русской речи, в текстах она моделирует только эвенкийский нациолект. Грамматические особенности нациолекта, очевидно, также поддерживаются местными русскими говорами. Слова, используемые эвенками в русской речи, могут быть представлены в русских говорах, но есть и некоторое своеобразие. Нами в данной работе не рассмотрено использование отдельных эвенкийских слов в нациолекте, складывающаяся система речевых этностеротипов, использование слов, которые русские воспринимают как эвенкийскую лексику, а эвенки как русские соответствия эвенкийским словам и т.д.

Совершенно очевидно, что художественный текст можно рассматривать как способ межкультурной коммуникации, значимый для обоих народов.

Библиографический список

1. Аванесов Р.И. Фонетика современного русского литературного языка. М.: Просвещение, 1956. 287 с.
2. Астафьев В.П. Царь-рыба. Петрозаводск: Карелия, 1986. 366 с.
3. Дроздов Н.И., Лысенко Ю.Ф. Красноярский край // Енисейский энциклопедический словарь. Красноярск: Русская энциклопедия, 1998. С. 7–17.
4. Кодухов В.И. Общее языкознание: учебник для студ. филол. спец. ун-тов и пед. ин-тов. М.: Высш. школа, 1974. 303 с.
5. Кривоногов В.П. Сельдюки // Енисейский энциклопедический словарь. Красноярск: Русская энциклопедия, 1998. С. 550.
6. Литвиненко И.И. Фонетическая система говора междуречья Сыма и Каса (средний бассейн Енисея): дис. ...канд. филол. наук. Красноярск, 1979.
7. Ошаров М.И. Большой аргиш: роман. Красноярск: ККИ, 1977. 367 с.
8. Потеня А.А. Из записок по теории словесности // Потеня А.А. Эстетика и поэтика. М.: Искусство, 1976. С. 286–448.

9. Приенисейская Сибирь как лингворегион: материалы I Межвузовской науч.-практ. конференции с межд. участием, посвящённой памяти В.Н. Роговой / отв. ред. С.П. Васильева; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2010. 440 с.
10. Романова А.В. Мыреева А.Н. Диалектологический словарь эвенкийского языка / АН СССР, Якутский филиал СО, Институт языка, литературы и истории. Л.: Наука, 1968 (ДСЭЯ).
11. Русская диалектология / под ред. Р.И. Аванесова и В.Г. Орловой. М.: Наука, 1965. 305 с.
12. Самотик Л.Г. Старожильческие говоры Красноярского края (безударный вокализм) // Сибирские говоры: функционирование и взаимовлияние диалектной речи и литературного языка. Красноярск: РИО КГПИ, 1988. С. 23–37.
13. Сапковский А. Башня Ласточки: фантастический роман / пер. с польск. Е.П. Вайсбота. М.: АСТ, 2004. 445 с.
14. Селищев А.М. Соканье и шоканье в славянских языках // Избранные труды. М.: Просвещение, 1968. С. 584–605.
15. Словарь русских говоров северных районов Красноярского края. (СРГСРКК). Красноярск: РИО КГПУ, 1992.
16. Словарь русских говоров центральных районов Красноярского края. (СРГЦРКК). Красноярск: РИО КГПУ, 2003–2008. Т. 1–4.
17. Словарь русских говоров южных районов Красноярского края. (СРГЦРКК) // Красноярск: КГПУ, 1988.
18. Трошев Ж. Большой Ошар: роман. Красноярск: ККИ, 1981. Кн. вторая. 350 с.
19. Фельде О.В. Коммуникативное пространство Красноярского края // Приенисейская Сибирь как лингворегион: материалы I Межвузовской науч.-практ. конф. с межд. участием, посвящённой памяти В.Н. Роговой / отв. ред. С.П. Васильева; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2010. С. 368 – 379.
20. Цомакион Н.А. Историческая хрестоматия по сибирской диалектологии. Красноярск: КГПИ, 1960. 322 с.
21. Цомакион Н.А. Туруханские говоры в их истории и современном состоянии. Красноярск: ККИ, 1966. 494 с.
22. Чащин В.И. Словарь сибирского (челдонского) говора. Красноярск: Горница, 2003.
23. Черных П.Я. Русский язык в Сибири. Иркутск: Восточносибирское областное изд-во, 1936. С. 88–119.
24. Юнаковская А.А. Регионоведение как теоретическая проблема // Русский язык в географической проекции: межвуз. сб. тр. / отв. ред. Л.Г. Самотик. Красноярск: КГПУ, 2000. С. 5–22.

К ПРОБЛЕМЕ АРХАИЗАЦИИ ЯЗЫКА ИСТОРИЧЕСКОЙ ПРОЗЫ

KEY ISSUES OF THE PROBLEM OF ARCHAIC STYLE IN LANGUAGE OF HISTORICAL FICTION

Л.Г. Самотик

L.G. Samotik

Историческая проза, архаизация языка, историзмы, архаизмы, диалектизмы, стилизация, внелитературная лексика.

Статья освещает разные точки зрения на архаизацию языка исторической прозы в хронологическом порядке. Сопоставляется позиция западноевропейской школы и русской. Приводятся квалификационные признаки исторической прозы. Отмечаются высказывания критиков по поводу отдельных, знаковых в культуре произведений. Отмечается кризис жанра. Высказываются предположения по поводу типологии, требующие дальнейшей проработки.

Historical fiction, archaic style of the language, historicisms, archaisms, dialectisms, stylization, informal vocabulary.

The article highlights different points of view on the archaic style in the language of historical fiction in a chronological order. The positions of the West-European school and the Russian school are compared. Qualification signs of historical fiction are given. The statements of the critics over the individual, the most significant works in the culture are remarked. A crisis of the genre is described. Some assumptions about the typology requiring further development are made.

Воссоздание прошлого, в том числе и речевой среды прошлого, в основном происходит в исторических романах, это ведущий жанр художественной литературы для показа минувшего. Стилистическая доминанта художественного текста связана с темой произведения, проблематикой, и прежде всего жанром. Ключевую роль в исторической прозе играет время. Временная соотнесённость есть необходимый сюжетобразующий фактор, задача – показать героя, живущего в определённом историческом времени.

Что такое историческая проза? Исторические романы как специфические жанровые формы появляются в литературе в XIX веке. Эти формы начинают развиваться в творчестве В. Скотта, чьи новеллы, повести, романы привлекают пристальное внимание. Философия и эстетика романтизма, постулировавшего в качестве одного из путей обретения идеала уход в минувшее, побуждает обратиться к изображению прошлого, которое рассматривается как «иной мир», противопоставленный реальности, т. е. настоящему. Популярность исторического романа возросла с утверждением реализма, т. к. «в основе реализма диалектическое сознание предполагает исто-

ризм мышления» [Николаев, 2006, с. 475]. Становление исторического жанра имело большое значение в целом для литературы. «Идея историзма является главной идеей предисловия О. Бальзака к его “Человеческой комедии”, где говорится, что именно Скотт возвысил роман до степени философии истории» [Кожин, 1966, с. 229]. А.С. Пушкин писал: «В наше время под словом роман разумею историческую эпоху, развитую в вымышленном повествовании» [Пушкин, 1949, с. 102].

Каковы же квалификационные признаки исторического романа?

Определению жанровых признаков исторического романа посвящены работы С. Орлова (1958), Г. Ленобля (1960), В. Попова (1961), Ю. Андреева (1962), Д. Николаева (2006) и др. Так, Ю.А. Андреев выделяет 3 основных, имеющих в литературе подхода к проблеме: 1) в романе обязательно должны быть изображены действительные события «с опорой на документы, зафиксированное в истории существование лиц и событий, изображённых в романе; события должны быть значительными, этапными»; 2) роман может быть историческим, хотя там нет ни документально зафиксированных событий, ни исторических лиц. Главное – отношение автора к матери-

алу должно быть как к материалу историческому, «роман должен раскрывать закономерности общественной жизни, раскрывать облик людей в неповторимости, обусловленной эпохой»; 3) возможна сознательная установка автора на изображение дистанции между современностью и тем временем, о котором идёт речь. «Сказание о минувшем» – вот что такое, по мнению приверженцев этой точки зрения, исторический роман» [Андреев, 1962, с. 5].

Сам Ю.А. Андреев так определяет жанр: «Прежде всего, это изображение прошедшего. Наличие дистанции во времени, изображение уже завершившегося периода с целью извлечь уроки для современности – определяющая и непременная особенность исторического романа» [Андреев, 1962, с. 6–7]. К историческим романам Андреев относит «Цусиму» А.С. Новикова-Прибоя, «Порт-Артур» А.Н. Степанова, «Степана Кольчугина» В.С. Гроссмана, авторы которых, по сути, являются участниками изображаемых событий. Таким образом, проза ВОВ для наших современников также может рассматриваться как историческая. Но есть и другие подходы к временной дистанции.

В филологии различаются время историческое, в котором настоящее понимается как период, и время экзистенциальное, в котором настоящее является моментом, т. е. текущим. Очевидно, что необходимо очертить временные границы, разделяющие просто прошлое и прошлое историческое. По мнению Д.Д. Николаева, исторический период – это период, необходимый для смены поколений [Николаев, 2006, с. 482]. Есть и третья временная координата для исторического романа, которая порождена спецификой царского времени, когда исторические архивы делались доступными для изучения не менее чем через столетие и считалось, что более-менее объективное суждение об исторических событиях складывалось именно по прошествии такого срока.

Два других классификационных признака исторического романа, по Д.Д. Николаеву, – это «изображение прошлых эпох должно быть не случайным, а значимым» и необходимо сочетание исторической достоверности с художественным вымыслом. «Достоверность вообще присуща любому произведению (спорить мож-

но лишь о степени достоверности... Историческая достоверность достигается за счёт использования в художественном произведении исторических фактов в широком смысле слова (сюда входят и события, и лица, и бытовые факты, и языковые факты и т. п.)» [Николаев, 2006, с. 483, 484].

Один из первых русских исторических романов – роман Михаила Николаевича Загоскина «Юрий Милославский» (его называют иногда первым в русской исторической прозе, но есть мнение, что первым к воссозданию в беллетристике отечественной истории подошёл Н.М. Карамзин, создавший в 1790-е годы и «новый слог»). Он вышел в свет в 1829 году, когда бурные события эпохи – Отечественная война 1812 года и восстание декабристов – вызвали у современников большой интерес к исторической тематике.

Написанный в духе Вальтера Скотта, роман и в теоретическом отношении опирался на его высказывания. Особое значение у В. Скотта имели, как тогда писали, «археологические» (т. е. этнографические. – Л.С.) подробности: местность со всеми особенностями, костюмы, позы героев – всё должно было соответствовать своему времени. «К такому соответствию стремился романист и при изображении “старых нравов”, воссоздавая привычки, обычаи, понятия, предрассудки людей прошлого» [Песков, 1989, с. 12]. На таком фоне казалось бы закономерным обращение и к языку прошлого. Но, по мнению В. Скотта, задача автора заключается в том, чтобы наполнить «археологию» занимательностью, дав читателю возможность сопереживать героям, «если изложить избранными вами тему языком и в манере той эпохи, в какую вы живёте», «переложить старые нравы на язык современности» [Скотт, 1964, с. 26–28].

Однако перед Н.М. Загоскиным встаёт проблема языка: 1) нужна ли всё же его архаизация и 2) каким образом можно моделировать речевую среду прошлого. В этот период (в первую треть XIX века) в литературе серьёзно дебатировалась проблема народности. К 20-м годам рассматриваются две её стороны: изображается ли в тексте простой народ и какова степень «художественной стилизации под речь простонародья и связан ли текст с эпохальными событиями в жизни нации». Так решается вопрос языка – в тексте широко должна быть представлена

народно-разговорная речь. «“Народный роман” требовал фольклоризации материала, которая выражалась не только в сознательном использовании пословиц и поговорок, во введении сказочных, былинных и песенных текстов, в употреблении “простонародных” словечек, но и в невольных фольклорных реминисценциях, в том числе сюжетных... Фольклоризация самого стиля (народно-поэтические формулы: “шея лебединая”, “сердце молодецкое” и др.) – всё это должно было создавать русский колорит» [Песков, 1989, с. 11, 14, 16].

Н.М. Загоскин отмечает, что «домашний простонародный быт того времени почти ничем не отличался от нынешнего», а значит, и опираться можно на современные автору говоры. «Загоскин первый угадал тайну писать русских с натуры», – писал в 1831 году журнал «Телескоп» [Там же, с. 3, 14]. Это тем более удачно, что проблема сложна. Во-первых, достоверные знания о языке прошлого мы имеем из сохранившихся письменных памятников, а они в значительной степени отражают церковно-славянскую лексику, а в текстах автор должен воссоздать устную речь героев. Свидетельств об устной речи прошлого мало. Таким образом, стилизовать речь определённой исторической эпохи затруднительно. Диалектная же речь частично решает проблему, т. к., по всеобщему признанию, мало меняется во времени и, таким образом, значительно архаизована.

Белинский отмечал живость и естественность языка Загоскина и народных персонажей, которые не только говорят на русском языке, но и «чувствуют и мыслят по-русски, что было в то время совершенно новым явлением в русской литературе» [Белинский, 1907, с. 374]. С.Т. Аксаков в рецензии отмечает: «Наконец, словесность наша обогатилась первым историческим романом, первым творением в этом роде, которое имеет народную физиономию: характер, обычаи, нравы, костюм, язык» [Цит. по: Песков, 1989, с. 10].

В дальнейшем его произведение подвергается критике. «У Загоскина нет сложных психологических коллизий, есть коллизии только ситуативные, связанные с трудностью положений, в которые попадают его герои; нет ни анализа душевной жизни, ни философских проблем». А.А. Гри-

горьев далее замечает, что в романе мы имеем «речь дворовой челяди вместо народной речи». А.С. Пушкин защищал Загоскина в письмах к Вяземскому: «Ты бранишь “Милославского”, я его похвалил... Разговоры, хотя и ложные, живы, и всё можно прочесть с удовольствием» [Цит. по: Песков, 1989, с. 14, 20].

Язык художественных текстов чаще складывается стихийно, его закономерности выявляются через научное описание. Но некоторые моменты возникают в результате осмысленного отбора автором языковых средств, путём переработки имеющегося опыта и теоретических наработок. Так появились диалектизмы и просторечие в стилизации языка прошлого.

Однако язык русской исторической прозы далеко не однороден. В этом жанре этапными были трагедии А.К. Толстого. Как представитель позднего романтизма Толстой обращал свой взор не к будущему, а к прошлому, поэтически его идеализируя. Один из «архивных юношей» (в 1834 году Толстого определили «студентом» в Московский архив Министерства иностранных дел, в его обязанности входили разбор и описание древних документов), А.К. Толстой знает язык прошлого. Однако «для языка трагедий Толстого нехарактерно стремление к скрупулёзной археологической точности. Он пользуется архаизмами в сравнительно умеренных размерах и, как правило, с большим тактом, идя в этом направлении по следам Пушкина. Архаизмы не выпячиваются назойливо, а органически включены в речь действующих лиц. Стоит сопоставить язык трилогии с языком, например, “Дмитрия Самозванца” популярного в 60-е годы драматурга Н.А. Чаева, чтобы понять всю принципиальную правоту Толстого. “Дмитрий Самозванец” пестрит архаизмами, диалектизмами, полонизмами, нарочито затруднёнными синтаксическими формами, которые должны были, по замыслу автора, передать характер старинной речи и колорит эпохи, но на практике делают пьесу неудобочитаемой. То же относится к “Мамаеву побоищу”, “Каширской старине” и некоторым другим пьесам Д.В. Аверкина» [Ямпольский 1969, с. 48].

В советский период внимание критиков особенно привлекли произведения А.П. Чапыгина и А.Н. Толстого. «Разин Степан» [Чапыгин, 1962]

Чапыгина сразу был отмечен в прессе. «Язык – истинное наслаждение: богатый, чисто народный, гибкий – глядя по местности, народному слою и лицу» (А. Дивильковский, 1926); «Язык эпохи воспроизведён прекрасно, хотя иногда с чрезмерной густотой» (А. Лежнев, 1927); «Старинная речь воспроизводится во всей широте народного обихода, без чистки и без вымарок, “натуральная”, крепкая... Эта речь, ворочаясь на просторах чапыгинского романа, делает для нас историческую тему максимально приближенной, будто заголосили трёхсотлетние мембраны, на которые был наговорен, напет говор XVII века» (Н. Берковский, 1927); «Возможно, что для нового читателя затруднителен местами язык того времени, но Чапыгин владеет им настолько легко и свободно, что в романе нет никакой стилизации» (А. Воронский, 1927); «Синтаксис романа намеренно усложнён, язык переполнен архаизмами, так что в отдельных изданиях текст сопровождался словарём устаревших слов» [Николаев 2006, с. 576, 578] и т. д.

Позже в литературе язык романа А.С. Чапыгина противопоставляется языку «Петра Первого» А.Н. Толстого [Толстой, 1961]. Так, Н.А. Демидова, вслед за А.И. Пауткиным [Пауткин, 1957], противопоставляет способ стилизации языка эпохи А.Н. Толстого и А.С. Чапыгина так: «В 30-е годы XX века наметились две тенденции в разрешении проблемы языка и стиля исторического романа. Так, А. Чапыгин, автор романа “Разин Степан”, стоял за усиленную архаизацию языка исторического романа. Эта тенденция нашла яркое выражение в повестях Шторма, в романе В. Язвицкого “Иван III – государь всея Руси”, написанном уже в послевоенные годы. Начало другой тенденции положил Толстой в своём романе “Пётр Первый”...Толстой не просто пользовался современным общенародным языком, вкрапывая в него архаическую лексику, архаические падежные формы, старинные идиомы, он опирался на живую народную речь XVII–XVIII веков, которую он изучал по ряду источников и в первую очередь по судебным записям, собранным профессором Н. Новомбергским в книге “Слово и дело государевы”» [Демидова, 1971, с. 134]. В итоге исследователь замечает (в соответствии с требованиями советского времени в жёстком оценочном проти-

вопоставлении): «Обилие архаизмов, требующих объяснений, затрудняет понимание текста романа Чапыгина. Язык романа Толстого прост, общедоступен и вместе с тем передаёт колорит далёкой эпохи» [Там же, с. 135]. Сам А.Н. Толстой по этому поводу писал: «Вывело меня на дорогу (поисков способа стилизации языка прошлого. – Л.С.) изучение судебных актов XVII века. Эти розыскные акты записывались дьяками, которые старались записать в наиболее сжатой и красочной форме наиболее точно рассказ пытаемого. Не преследуя никаких “литературных” задач, премудрые дьяки творили высокую словесность» [Толстой, 1961, с. 82].

Жанр исторического романа в предвоенные и военные годы чрезвычайно популярен.

В 1934 году в журнале «Октябрь» организована широкая дискуссия «Социалистический реализм и исторический роман».

Но в 90-е годы XX века отмечается кризис жанра, наступает период пересмотра позиций и принципов. Свидетельство этому – ответы на анкету участников Седьмых Тыняновских чтений (1994). Особенно показателен ответ А.П. Чудакова: «Исторические романисты прошлого века, образованные люди – М. Загоскин, И. Лажечников, А. Вельтман, Г. Данилевский, Д. Мордовцев, В. Салиас, Вс. Соловьёв, Д.С. Дмитриев, Е. Дубровина, И. Кондратьев и др. – написали сотни томов, целую библиотеку, изложив русскую историю от Олега до царя-освободителя. Но после Карамзина и Пушкина этот жанр никогда уже не был на страже литературных течений (“Война и мир” – исторический роман?), не решал насущных задач поэтики, стиля, психологического изображения» [Ответы... 1995–1996, с. 74].

Жанровые признаки исторического романа сегодня неопределенны. Стремление игнорировать историческую прозу проявляется даже в энциклопедических изданиях, вроде бы призванных всесторонне отражать историко-литературный процесс и различные аспекты теории литературы. В «Краткой литературной энциклопедии» в статье «Историческая проза» М.Л. Гаспарова и А.Д. Михайлова, а затем и в «Литературном энциклопедическом словаре» она определяется как «сочинения историков, ставивших своей задачей не только установление, осмысле-

ние фактов прошлого, но и яркое, живое их изображение; разновидность научной прозы» (КЛЭ, с. 230; ЛЭС, с. 139)... Сведения В.А. Богданова о романе (статья “Роман”), где используется термин “исторический роман”, не содержит отсылки к самостоятельной статье на данную тему, в то время как ряд других жанровых разновидностей романа получает освещение в отдельных энциклопедических статьях (рыцарский роман, плутовской роман, новый роман)» [Николаев, 2006, с. 478]. Историзм в КЛЭ трактуется как «неотъемлемое свойство любого подлинно художественного произведения, ибо историзм есть прежде всего способность схватить ведущие тенденции общественного развития, проявляющиеся в общенародных событиях и индивидуальных судьбах» [Кожин, 1966, с. 227]. Но ещё в 1930 году С.Г. Минцлов сетовал на то, что «исторический роман издавна был в загоне у критики», «она их почти не замечала, кроме “Войны и мира”... Иначе относилась к ним публика. Исторические романы брались и берутся ею нарасхват» [Минцлов, 1930, с. 6]. То же можно сказать и про сегодняшнюю литературу: популярность исторических произведений как среди читателей, так и в среде писателей необыкновенна.

Языковое (на лексическом уровне) решение художественного исторического произведения в результате развития жанра может быть связано с использованием историзмов, архаизмов, народно-разговорной лексики (диалектизм, просторечия, элементов языка фольклора). «Язык есть самая живая, самая прочная связь, соединяющая отжившие, живучие и будущие поколения народа в одно великое историческое живое дело» [Ушинский, 1913, с. 205].

Итак, в соответствии со стилистической доминантой язык исторической прозы должен архаизироваться, стилизоваться под язык прошлого. Под стилизацией мы понимаем подражательное использование в стилистических целях ресурсов русского языка в художественных текстах для создания колорита эпохи или определённой территориальной и (или) социальной среды. Существует более узкое понимание стилизации, связывающее её преимущественно с шаржированием. «Стилизация – намеренное построение художественного, реже публи-

цистического текста в полемических целях в соответствии с основными принципами, приёмами организации, использования языкового материала, присущими известному литературному направлению, школе, какому-либо жанру, официальному документу, индивидуальной манере какого-либо писателя, речевому обиходу определённой социальной среды, группы, исторической эпохи, которые избираются в качестве объекта имитации, при демонстрации, воспроизведении (и особой акцентировке, шаржировании в пародийных и сатирических текстах) его наиболее показательных или типичных внешних (речевых, отчасти композиционных) примет» [Бельчиков, 2003]. Идеалом стилизации является мистификация. Сочинения такого рода были популярны в XIX веке.

Язык современной исторической прозы существует в нескольких вариантах: почти не архаизованный, с использованием только историзмов («Князь Серебряный» А.К. Толстого, некоторые современные художественные тексты); архаизованный в классическом варианте с использованием историзмов, архаизмов, диалектизм и просторечия (в значительной степени внелитературных, т. е. не фиксированных толковыми словарями современного русского литературного языка, – романы А.П. Чапыгина, А.Н. Толстого и др.); архаизованный, но с использованием преимущественно отмеченных в литературном языке или в научных текстах устаревших слов (например, историческая диалогия А.И. Чмыхало); ориентированный на современную речь, с использованием в качестве фоновой жаргонизированной лексики, историзмов, а в качестве архаизмов – ушедшие из употребления заимствованные слова, орфографические варианты и агнонимы (например, исторические детективы Б. Акунина). Предложенная типология текстов исторической прозы, несомненно, требует специального исследования.

Библиографический список

1. Андреев Ю.А. Русский советский исторический роман: 20–30-е годы. М.; Л.: Изд. АН ССР, 1962. 311 с.
2. Белинский В.Г. Полное собрание сочинений. Спб., 1907. Т. 8. 389 с.

3. Бельчиков Ю.А. Стилизация // Культура русской речи: энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сквородникова, Е.Н. Ширяева. М.: Флинта: Наука, 2003. С. 674–676.
4. Демидова Н.А. Роман А.Н. Толстого «Пётр Первый» в школьном изучении. М.: Просвещение, 1971. 160 с.
5. Кожин В.В. Историзм // Краткая литературная энциклопедия. М.: Советская энциклопедия, 1966. Т. 3. С. 227–230.
6. Минцлов С.Р. // Сегодня. 1930. № 69. 10 мар.
7. Николаев Д.Д. Русская проза 1920–1930-х годов: авантюрная, фантастическая и историческая проза / отв. ред. О.М. Михайлов; Ин-т мировой лит. им. А.М. Горького РАН. М.: Наука, 2006. 688 с.
8. Ответы участников анкеты // Седьмые Тыняновские чтения: материалы для обсуждения. Рига; М., 1995–1996. С. 9–85.
9. Пауткин А.И. О языке романа А.Н. Толстого «Пётр I» // Творчество А.Н. Толстого. М.: МГУ, 1957. С. 69–87.
10. Песков А.М. Первый русский исторический роман // М.Н. Загоскин. Юрий Милославский, или Русские в 1612 году. М.: Правда, 1989. С. 5–20.
11. Пушкин А.С. Полное собрание сочинений. М.: Изд-во АН СССР, 1949. Т.16. 301 с.
12. Скотт В. Собрание сочинений: в 20 т. М.; Л., 1964. Т. 8.
13. Толстой А.Н. Как я работаю. Чистота русского языка // Собр. соч. М.: Художественная литература, 1961. Т. 10. С. 80–84; 134–139.
14. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. М., 1913. 380 с.
15. Чапыгин А.П. Разин Степан: роман. Л.: Художественная литература, 1962. 315 с.
16. Ямпольский И. А.К. Толстой // А.К. Толстой. Собрание сочинений: в 4 т. М.: Правда, 1969. С. 3–50.

РЕГИОНАЛЬНАЯ ИНФОРМАЦИОННАЯ СИСТЕМА КАК РЕАКЦИЯ НА ВЫЗОВЫ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

REGIONAL INFORMATION SYSTEM AS REACTION TO CHALLENGES OF INFORMATION SOCIETY

Н.А. Попов, Н.Н. Кузьмина

N.A. Popov, N.N. Kuzmina

Информация, контент, знания, экономика, регион, квазикорпорация, конкурентоспособность, информационная система.

В статье рассматриваются теоретические подходы к трактованию понятия «информация», основные отличия информационного общества от индустриального, контент как один из вызовов информационного общества. Предлагается создание региональной информационной системы, позволяющей управлять знаниями как фактором производства, что в конечном итоге будет способствовать обеспечению конкурентных преимуществ региона.

Information, content, knowledge, economy, region, quasicorporation, competitiveness, information system.

The article deals with theoretical approaches to the interpretation of the concept “information”, the main differences of the information society from the industrial one, content as one of the challenges of the information society. It offers the creation of a regional information system, that allows managing knowledge as a production factor, which ultimately will contribute to the provision of the competitive advantages of the region.

В результате синтеза различных подходов к оценке динамики состояния и развития человечества появилась теория постиндустриального общества. Один из этапов в развитии постиндустриализма принято связывать с изданием в 1973 году научного труда Даниела Белла «Грядущее постиндустриальное общество». Это исследование усилило интерес к рассматриваемой проблематике и способствовало появлению многих футурологических концепций в западной социологии 1970-х годов. Научные теории, посвященные осмыслению исторического рубежа, на котором оказалось человечество, в своей основе используют подход, связанный с определением нового состояния цивилизации через анализ информационных процессов. В начале 1960-х годов, фактически одновременно в Японии и США был введен в научный оборот термин «информационное общество». Теорию информационного общества в тот период времени начали разрабатывать такие авторы, как М. Порат, Й. Масуда, Т. Стоуньер, Р. Катц и др. Темпы развития информационных технологий, по мнению сторонников этой концепции, переводят постиндустриальное общество в новое качественное состояние – стадию информацион-

ного общества. В частности, анализируя период 1940–1970-х годов Й. Масуда в своей книге «Информационное общество как постиндустриальное общество» отмечает, что смена поколений компьютерной техники и переход от одного технологического решения к другому, более совершенному, происходят со все возрастающей быстротой. Скорость развертывания информационной революции не только от трех до шести раз выше темпов развития технологий использования энергии, но и имеет тенденцию к постоянному ускорению [Чугунов, 2000].

Информационное общество принципиально отличается от индустриального прежде всего тем, что в нем меняется форма организации производства. В нем человек – участник технологического процесса – совсем не обязательно должен находиться в месте концентрации производства. Современные информационно-коммуникационные технологии позволяют специалисту находиться на сколь угодно большом расстоянии от места расположения предприятия и эффективно выполнять порученную ему работу.

Принципиально трансформируется и система управления экономикой. На смену жестким ие-

рархическим структурам неизбежно приходят гибкие сетевые структуры, способные оперативно реагировать на изменение внешних условий. В информационном обществе кардинально меняется и качество труда. Здесь нужны работники с высокой профессиональной подготовкой, широкообразованные, способные и готовые участвовать в стратегическом планировании. Это кардинально меняет отношения между собственником (работодателем) и наемными работниками. В этих условиях принципиально неверно говорить об эксплуатации человека человеком, больше всего эти отношения похожи на партнерские.

К аспектам развития информационного общества следует отнести трансформации, которые преобразуют специфику социальных отношений и человеческих коммуникаций. В этой связи особую роль в обществе приобретают информация и тесно связанные с ней знания. Не удивительно, что уже в 2000 году при разработке Проекта информационного общества, японский экономист Й. Масуда определяет «информационное общество как такое общество, в котором точкой опоры являются информационные ценности в большей степени, чем материальные ценности, и экономика которого оценивает капитал, воплощенный в знания (knowledge capital), выше, чем капитал в материальной форме (material capital)» [Стрелец, 2003].

Известно, что слово «информация» имеет много значений и это может привести к возникновению недорозумений при его использовании. В повседневной деятельности человека его используют в смысле «сообщение» или «сведения». При этом мы точно понимаем, что письмо, телевизионная передача, телефонный разговор или просто живое общение двух и более людей несут информацию.

В дальнейшем мы постараемся использовать слово «информация» в его научном значении, где тоже можно отметить разнообразие смыслов данного термина в рамках различных дисциплин. Хотя следует оговориться, что в современной науке насчитывается множество определений информации, но нет ни одного, признаваемого всеми учеными, работающими над проблемами информации. Как отмечают некоторые исследователи, «существует много определений информации, в каждом из которых отражены либо специфика отрас-

ли знания, в которой используется данное определение, либо особенности профессиональной деятельности лица, давшего или предложившего указанное определение, либо просто его персональный вкус и терминологические склонности» [Нижегородцев, 2002].

На наш взгляд, ситуация еще больше осложняется с появлением термина «контент», – термина, который прочно занял свое место в результате бурного развития Интернета, WEB-технологий и сайтостроительства.

По данным экономического словаря, «контент – информационно значимое наполнение Интернета – тексты, графика, мультимедиа; существенными параметрами контента являются его объем, актуальность и релевантность» [Современный...]. Примерно так же понимают суть этого термина специалисты по разработке и сопровождению WEB-сайтов, которые полагают, что «content» в переводе с английского «содержимое» – текст, графика (картинки), мультимедиа и иное информационное наполнение сайта. Особый интерес в изучении данного явления представляет предложенная представителями Интернет-сообщества классификация контента по его происхождению:

- копирайт (написание статей с нуля);
- рерайт (переписывание статей своими словами);
- копипаст (банальное воровство чужих статей);
- синонимизация (замена слов синонимами в ручном или автоматическом режиме);
- перевод с других языков (людьми либо программами-переводчиками с последующей коррекцией);
- скан (сканирование печатных изданий. Нарушение авторских прав, карающееся законом);
- пользовательский контент (комментарии пользователей, сообщения на форумах) [Кузьмина и др., 2010].

В связи с имеющими место терминологическими проблемами есть смысл обратить внимание на подход к рассмотрению понятия «информация», изложенный в работе А.И. Демина «Информационная теория экономики: Макромодель» [Демин, 2007]. Автор полагает, что информацию можно условно разделить на первичную и вторичную. По его мнению, первичная информация – это та информация, которую мы наблюдаем в окружа-

ющем нас мире в натуральной форме и воспринимаем с помощью наших органов чувств. Вторичная информация – это преобразованная, переложенная на язык человека информация, которую мы получаем в процессе обучения и мышления, она выделила человека из окружающего мира, обеспечила преемственность поколений, а значит, и развитие человеческого общества.

Именно вторичной информацией занимаются такие научные направления, как информатика, теория информации и даже сама кибернетика, в состав которой в качестве направления входит теория передачи информации. Текстовый контент в рамках предложенного подхода может быть назван третичной информацией в связи с тем, что по сути своей представляет специфически обработанную вторичную информацию.

По нашему мнению, именно контент, а точнее, его качество и количество можно назвать одним из вызовов информационного общества. Для наглядности информация об объемах цифрового контента в мире представлена в таблице.

Таблица

**Объем цифрового контента в мире
(экзабайт = млрд. Гигабайт) [Новая...]**

Статус данных	Год	Объем цифрового контента (экзабайт)
Факт	2000	3
Факт	2003	24
Факт	2006	161
Факт	2007	281
Факт	2009	800
Прогноз	2011	1610
Прогноз	2013	4000
Прогноз	2020	35000

Одной из сторон этой проблемы является тот факт, что отрасль, в задачу которой входит передача информации, заинтересована в наращивании объемов передаваемой информации. В качестве аргумента в поддержку данного утверждения следует отметить, что российскими учеными в Центральном научно-исследовательском институте связи была выявлена, сформулирована и доказана информационно-экономическая закономерность [Варакин, 2006], которую можно сформулировать следующим образом: валовой внутренний продукт, созданный в стране за год, про-

порционален передаваемой производственной (используемой в производстве) информации:

$$G = \frac{I}{A},$$

где I – объем информации в битах; G – валовой внутренний продукт, A – коэффициент пропорциональности.

Объем передаваемой средствами связи информации I_c принято рассчитывать по формуле:

$$I_c = N_c v_c T_c,$$

где N_c – среднегодовое число абонентских устройств связи – источников информации, T_c – среднее время работы одного терминала в год, v_c – средняя скорость передачи информации.

При построении экономики, основанной на знаниях, ключевую роль играет информация. Однако главное – не объемы передаваемой информации, а знания, которые можно получить с помощью этой информации. И здесь следует иметь в виду, что информация и знания – это не одно и то же. А.М. Михайлов и М.В. Михайлов считают: «Отличаются они, прежде всего, тем, что информация представляет собой объективный набор фактов. Знания же имеют субъективный характер, поскольку они неотделимы от сознания человека. Причем фактором производства становятся именно знания, а не информация. Знания как фактор производства суть обработанная, усвоенная и, главное, применяемая в производстве информация. Книга – это набор информации; прочитанная книга есть знание; если же результатом прочтения становится действие, то речь уже идет о знании как о факторе производства» [Михайлов А.М., Михайлов М.В., 2010].

Знания в значимых для конкретного бизнеса областях принято называть ключевыми областями компетентности, которые требуются фирмам для успешной конкуренции. Следовательно, для того чтобы успешно конкурировать на рынке, фирме необходимо создавать и непрерывно воспроизводить систему ключевых областей компетентности. Если учесть, что регион, субъект Российской Федерации, может быть рассмотрен как квазикорпорация, то можно утверждать, что экономический успех региона всецело зависит от формирования регионом системы ключевых областей компетентности, каждая из которых представляет собой определенную область знаний.

Следовательно, для обеспечения конкурентных преимуществ региона целесообразно разработать комплекс мероприятий, направленных на управление знаниями. Так как «способность познавать быстрее своих конкурентов, по-видимому, есть единственное устойчивое конкурентное преимущество» [Адлер, Черных, 2001], то очевидно, что прежде всего необходимо обеспечить надежный доступ к ценным знаниям, а для этого участникам бизнес-процесса нужна в интересующих их областях знаний немодифицированная информация, желательна с минимально возможным количеством спама.

Достижение такой цели возможно только при условии создания в регионе специализированной информационной системы, процедура пополнения информационными ресурсами которой должна быть детально регламентирована. Очень важно привлечь к этому процессу лучших представителей профессионального сообщества. В связи с тем что процесс пополнения системы ресурсами не имеет границ во времени, было бы целесообразно на базе сформировавшейся инициативной группы вырастить институт профессиональных пользователей информации.

Библиографический список

1. Адлер Ю.П., Черных Е.А. Знания и информация – это не одно и то же // Информационное общество. 2001. Вып. 6. С. 8–15.
2. Варакин Л.Е. Информационно-экономический закон. Взаимосвязь инфокоммуникационной инфраструктуры и экономики // МАС. М., 2006. 160 с.
3. Демин А.И. Информационная теория экономики: Макромодель. Изд. 2-е, стереотип. М.: КомКнига, 2007. 352 с.
4. Кузьмина Н.Н., Попов Н.А., Шелупанов А.А. Информационно-коммуникационная система региона. Томск: В-Спектр, 2010. 214 с.
5. Михайлов А.М., Михайлов М.В. Информация и знания в системе факторов постиндустриального производства // Экономические науки. 2010. № 7 (68). С. 49–54.
6. Нижегородцев Р.М. Информационная экономика. Кн. 1: Информационная Вселенная: Информационные основы экономического роста. М.; Кострома, 2002. 163 с.
7. Новая информационно-коммуникационная среда. Состояние, проблемы, вызовы. Попытка осмысления. URL: <http://www.aosdv.ru/upload/Doklad-svyaz.pdf> (дата обращения: 25.10.12).
8. Современный экономический словарь. URL: <http://slovari.yandex.ru/dict/economic/article/ses1/ses-2873.htm> (дата обращения: 22.10.12).
9. Стрелец И.А. Новая экономика и информационные технологии. М.: Экзамен, 2003. 256 с.
10. Чугунов А.В. Теоретические основания концепции «Информационного общества»: учеб.-метод. пособие по курсу «Интернет и политика». СПб., 2000. 52 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ НАСЕЛЕНИЯ ХАКАСИИ К ТЕПЛОЭНЕРГОСБЕРЕЖЕНИЮ

RESEARCH OF MOTIVATION OF KHAKASIA PEOPLE TOWARDS HEAT AND ENERGY ECONOMY

Н.М. Халимова, Е.А. Бабицкая, Е.А. Верещагина,
М.Н. Чаркова

N.V. Khalimova, E.A. Babitskaya, E.A. Vereshchagina,
M.N. Charkova

Мотивация населения, исследование, теплоэнергосбережение, энергоэффективность, мониторинг, анкетирование, рекомендации, энергоресурсы.

В статье представлен опыт работы двух кафедр ХГУ им. Н.Ф. Катанова по исследованию мотивации населения к теплоэнергосбережениям в Республике Хакасия. Сформулированы мотиваторы к теплоэнергосбережению у разных слоев населения, проживающего на территории Республики Хакасия, определены основные барьеры, стоящие на пути населения к теплоэнергосберегающей практике, разработаны рекомендации по данной проблеме.

Motivation of the people, research, heat and energy economy, energy effectiveness, monitoring, questionnaire, recommendations, energy resources.

The article presents the experience of two departments of Khakas State University named after N.F. Katanov touching upon the research of the motivation of the population towards heat and energy economy in the Republic of Khakasia. Some motivators to heat and energy economy among different groups of the people living in Khakasia were defined. The main barriers that are in the way of the people to heat and energy economy practice were determined. Some recommendations on this problem were worked out.

В Хакасском государственном университете им. Н.Ф. Катанова в рамках хоздоговорной темы кафедр педагогики и педагогической психологии проведено исследование мотивации населения Хакасии к теплоэнергосбережению.

Проблема теплоэнергосбережения является одной из наиболее актуальных проблем в мировой экономике. Под теплоэнергосбережением понимается комплекс мер по реализации экономических и иных мер, направленных на эффективное (рациональное) использование топливно-энергетических ресурсов и на вовлечение в хозяйственный оборот возобновляемых источников энергии [Федеральный закон..., 2009].

Способы решения этих проблем в значительной мере будут определять место нашего общества в ряду развитых в экономическом отношении стран и уровень жизни российских граждан. За последние 30 лет мировому сообществу удалось добиться существенных успехов в данной области: энергоёмкость мирового ВВП снизилась в два раза. Энергоёмкость российской экономики снизилась более чем на треть, преимущественно за счет ускоренного развития неэнергоёмких отраслей промышленности и сферы услуг.

Тем не менее, как отмечают эксперты, Россия продолжает оставаться одной из самых энергоёмких экономик мира (энергоёмкость российского ВВП в 2,3 раза выше среднемирового значения). Отчасти это объясняется суровыми природно-климатическими условиями России, а также сложившейся структурой национальной экономики с преобладанием энергоёмких отраслей тяжелой промышленности и огромной протяженностью транспортных обслуживающих коммуникаций.

В стратегических документах инновационного развития Российской Федерации на долгосрочную перспективу технологии создания теплоэнергосберегающих систем отнесены к критическим технологиям.

По мнению доктора технических наук, профессора В.Я. Ушакова, директора Регионального центра ресурсосбережения, «энергосбережение до недавнего времени в России оставалось преимущественно побочным продуктом научно-технического прогресса, а именно отсутствовал опыт реализации государственных программ и централизованного планирования в рыночных условиях; не было должной финансовой поддержки со стороны государства и жесткого спроса за исполнение. Поэтому трата основных средств шла не на реализацию мероприя-

тий по повышению теплоэнергоэффективности, а на «латание дыр» старого теплоэнергетического оборудования» [Ушаков, 2012].

В 90-е годы в процессе перехода к рыночной экономике многие структуры в энергетике стали возглавлять менеджеры – экономисты, не имеющие технических знаний и опыта работы в данной отрасли, что значительно затормозило процессы повышения энергоэффективности в стране. Как считает П.Я. Ушаков, либеральная логика 90-х годов – «рынок во всем разберется» – подавила инициативы государственных органов [Там же]. Не была создана инфраструктура рынка теплоэнергосбережений, не определены правила оценки результатов энергосберегающих мероприятий и вычленение экономического эффекта. Правительство часто для поддержания социальной стабильности делало шаги по выделению субсидий, которые лишали смысла экономию и самоограничение со стороны потребителей.

Одной из причин, сдерживающих мероприятия по теплоэнергосбережению, авторы-аналитики считают причину психологического характера – специфический менталитет россиян. Это привычка придерживаться стереотипов, а не рационализма; низкие дисциплина и ответственность, выраженные в нормах их поведения, привычка реагировать только на команды. Энергосбережение представляется им ненадежным объектом вложения средств и усилий. Привлекательность в глазах россиян «широкой натуры», уверенность в «неисчислимости» и «неисчерпаемости» природных богатств нашей страны, внушаемая за многие десятилетия, в итоге привели к неумению и нежеланию быть рачительными хозяевами своей жизни.

Барьеры, сдерживающие развитие теплосбережения и энергоэффективности в стране и в Республике Хакасия, аналитики разделяют на четыре основные группы: недостаток опыта финансирования проектов со стороны инвестиционных банков; недостаток информационного и мотивационного обеспечения подготовки и реализации решений по энергоэффективности и энергосбережению; недостаток организации и координации на всех уровнях принятия решений; недостаток мотивации как бюджетными организациями, так и населением.

Достижение поставленных правительством целей возможно только при осознании разными слоями населения потенциала тепло- и энергосбережения.

За прошедший год в Хакасии использовано огромное количество теплоэнергии. Это чрезмерное потребление энергоресурсов, на наш взгляд, также связано и с проблемой демотивированности населения к теплоэнергосбережению. Актуальность бережного использования теплоэнергии налицо, следовательно, возникает вопрос разработки стратегий и методов экономного и рачительного его использования, а это значит, что необходимо формирование у населения и каждого отдельно взятого человека осознанной мотивации к теплоэнергосбережению.

Рассмотрим понятия «мотив» и «мотивация». Под мотивом понимается внутренняя психологическая причина поведения, совершения тех или иных действий, а мотивация – это процесс управления поведением, который определяет направленность деятельности личности [Леонтьев, 1992, с. 49]. Структура мотивации образована четырьмя компонентами – удовольствием от процесса деятельности; получением в итоге ее прямого результата; получением вознаграждения за деятельность; избеганием негативных последствий, которые могут наступить вследствие уклонения от той или иной деятельности.

Известно, что в понятие мотивации включают такие термины, как потребности, мотивы, намерения, цели, интересы, стремления, которые, в свою очередь, образуют так называемую мотивационную канву, поэтому считаем необходимым, рассмотреть кратко каждое из этих понятий. Итак, очень важным, на наш взгляд, является понятие «потребность». Потребность – это состояние нужды в чем-либо, в каких-либо конкретных материальных, духовных, физических, физиологических, психологических явлениях и ценностях. Потребности имеются у каждого человека, отмечает А. Маслоу, создатель известной пирамиды потребностей [Маслоу, 1999]. Основные жизненно важные потребности лежат в основе той самой пирамиды и служат своего рода фундаментом для других более высокоорганизованных потребностей, вплоть до самореализации личности, образующей вершину пирамиды потребностей человека. На самом деле удовлетворение таких физиологических потребностей, как тепло, сон, питание, удобство, уют, комфорт и т. д., обеспечивается как раз продуктами теплоэнергоресурсов, и в последнее время человек находится в прямо пропорциональной зависимости от них. Поэтому экономное потребление теплоэнергетических ресурсов, связан-

ное с удовлетворением основных физиологических потребностей, должно формироваться у потребителей с раннего детства. В свою очередь, необходимо первоначально формировать у взрослого населения цель как осознаваемый результат, на который будет направлена мотивированная деятельность субъекта, в частности экономное отношение к потреблению материальных энергоресурсов и их продукции.

Следовательно, необходимо формировать мотивы (от лат. *movere* – приводить в движение, толкать), вполне осознаваемые побуждения, способные перевоплотиться в мотивированную цель, а это в нашем случае формирование вектора мотивации теплоэнергосбережения как исходной материальной ценности, обеспечивающей остальные, более высокие ступени иерархии потребностей человека. Необходимо подчеркнуть, что без продуктов теплоэнергосбережения, которые, в свою очередь, не бесконечны, невозможна плодотворная активная жизненная позиция любого человека, в каком бы регионе он не проживал. В связи с вышесказанным нам представляется, что интересы, желания, намерения, цели, задачи человека должны лежать в одной плоскости мотивирования экономного отношения к продуктам теплоэнергосбережения.

Другими словами, необходимо формировать у населения когнитивный компонент мотивации, побуждающий действовать с определенной целью. Когнитивный компонент мотивации здесь выступает как внутренний, а цель как внешний аспект мотивации теплоэнергосбережения.

Мотивировать человека – это значит затронуть его важные интересы, создать ему благоприятные условия для материального благополучия.

Будучи интегральным и системным побудителем, мотив способен задерживать и санкционировать удовлетворение актуальной потребности, гармонично согласуя это с другими интересами личности. Так как мотив, помимо побудительных, обладает еще оценочными и регуляторными характеристиками, которые в совокупности составляют содержательную сторону мотивации, ее можно свести к наиболее глобальному и общему свойству направленности личности. Направленность – это один из существенных свойств мотивации, ее основное содержание, которое закладывается у человека с детства [Леонтьев, 2005].

Таким образом, обобщая вышесказанное, следует сделать вывод о том, что при формировании направ-

ленности личности человека с малых лет в семье, детском саду, школе, вузе необходимо формировать мотивацию к теплоэнергосбережению, которая бы способствовала изменению поведения человека в рамках рассматриваемой проблемы в зрелом возрасте.

Нами были разработаны анкеты, которые состояли из нескольких компонентов: персональные данные респондентов; когнитивный компонент (осведомленность и информированность респондентов о технологиях теплоэнергосбережения); поведенческий компонент (применение технологий теплоэнергосбережения в жизнедеятельности в настоящее время и готовность применять инновационные теплоресурсосбережения в ближайшем будущем); отношение к правительственным мерам (ожидание изменений от органов власти и правительства на региональном и федеральном уровнях). Для формирования выборочной совокупности использовался метод гнездовой выборки, предполагающий в качестве единиц исследования не отдельных респондентов, а группы, с последующим сплошным опросом.

Выборка была сформирована стратометрическим способом, в качестве страт выступали: пол, возраст, социальная роль, территориальное проживание (№ 1104); в исследовании использовались сравнительно-географические, эмпирические, а также социологические методы исследования (анкетирование, интервьюирование).

В результате проведенного исследования был выявлен достаточно низкий уровень мотивации к теплоэнергосбережению у населения, проживающего на территории Республики Хакасия. Были определены основные барьеры, стоящие на пути населения к теплоэнергосберегающей практике и составлены методические рекомендации для трех групп респондентов: управленческо-административного аппарата; студентов очной формы обучения; другого населения, проживающего в данный момент на территории республики.

Из рис. следует, что респонденты осведомлены о политике теплоэнергоэффективности, осуществляемой органами власти, и осознают факторы, мешающие реализации политики теплоэнергоэффективности. Наиболее существенными факторами являются: отсутствие культуры бытового потребления энергоресурсов; недочеты в законодательной базе; неудовлетворительная работа чиновников в реализации политики теплоэнергосбережения; высокая цена на энергосберегающие технологии.

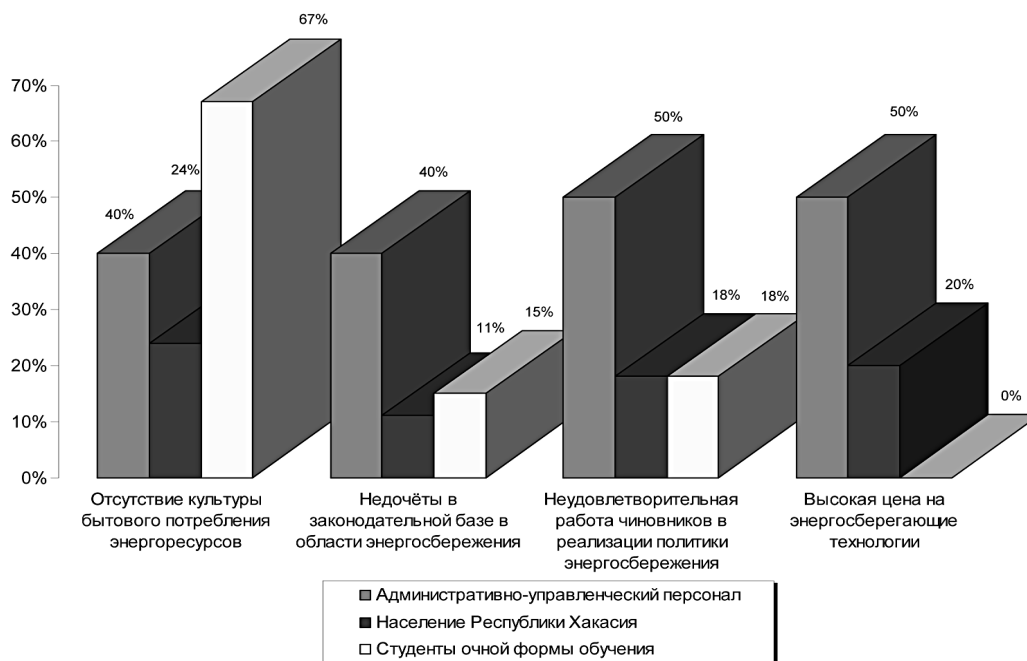


Рис. Факторы, мешающие реализации политики теплоэнергоэффективности в Республике Хакасия

Таким образом, необходимо мотивировать у молодежи и всего населения Хакасии целостное представление о теплоэнергосбережении как единой системе процессов рационального расходования ресурсов, раскрыть суть государственной политики в области энергосбережения и экологии, содействовать формированию культуры использования тепло- и энергоносителей. Энергосбережение должно стать образом мышления и сознания, принципом жизни каждого человека.

Необходимо вовлекать студентов технических вузов в сферу инноваций и передовых решений в области энергосбережения и энергоэффективности, создавать среду для общения и обмена опытом участников инновационного и научно-исследовательского процессов, активизировать научно-исследовательскую работу студентов и аспирантов вузов, выявлять инновационные, организационные, технологические разработки в области энергоэффективности и энергосбережения; развивать творческую деятельность студентов и аспирантов по созданию интеллектуальной собственности. Такой подход позволит представить большой спектр рацпредложений в области теплоэнергоэффективности, а также обеспечит внедрение предложенных решений в реальную практику.

Мы надеемся, что результаты проведенного научного исследования и рекомендации для раз-

ных слоев населения позволят административно-управленческому аппарату принять меры по формированию мотивированности населения к теплоэнергосбережениям в Хакасии и других регионах страны.

Библиографический список

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, Академия, 2005. 352 с.
2. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации. Новосибирск, 1992.
3. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. 478 с.
4. Ушаков В.Я. Основные факторы, затрудняющие реализацию концепции энергосбережения // Нормативно-правовое обеспечение энергосбережения и повышения энергетической эффективности [Электронный ресурс]. URL: post@energsovet.ru
5. Федеральный закон от 23 ноября 2009 г. № 261-ФЗ «Об энергосбережении и о повышении энергетической эффективности и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» // Российская газета. 2009. 27 нояб.
6. Чаркова М.Н. Мотивация как фактор когнитивного развития личности: монография. Абакан, 2001. 386 с.
7. URL: <http://www.energsovet.ru>
8. URL: supersales.ru

ПРОЦЕССЫ ФОРМООБРАЗОВАНИЯ ПТИЦ НА ТЕРРИТОРИИ СРЕДНЕЙ СИБИРИ

PROCESSES OF BIRD FORMATION IN THE TERRITORY OF MIDDLE SIBERIA

А.А. Баранов

A.A. Baranov

Формообразование, ледниковые разрывы, географическая изоляция, биологические расы, полиморфизм, экотипы.

Статья посвящена различным путям дивергенции птиц в Северной Евразии, происходившей в четвертичном периоде. На конкретных примерах рассматриваются процессы формообразования в разных таксономических группах птиц, которые повлияли на современный облик и состав авифауны Средней Сибири.

Formation, ice breaks, geographic isolation, biological races, polymorphism, ecotypes.

The article focuses on different ways of divergence of birds in Northern Eurasia occurred during the Quaternary period. Using specific examples, we consider the processes of formation in different taxonomic groups of birds that influenced the modern look and composition of the avifauna of Central Siberia.

Ледниковая эпоха четвертичного периода в значительной мере определила облик и состав современной авифауны Средней Сибири, поскольку процессы оледенения играли огромную роль в образовании дизъюнкций (разрывов) ареалов и длительных географических изолятов на территории Северной Евразии, влияющих на активную дивергенцию и интенсивные процессы формообразования птиц.

Европейско-восточноазиатский разрыв. В истории фауны Палеарктики разрывы рассматриваемого типа были не частным и тем более не уникальным явлением. Проступают контуры грандиозного раскола авифаунистических комплексов с «оттеканием» их от центра континента к его западной и восточной окраинам. В результате его образовались многие формы птиц некогда сплошных зональных видов путем разрыва наступавшими льдами. Существование европейско-восточноазиатского разрыва характерно для 32-х семейств птиц [Матюшкин, 1976]. У большинства таких видов область разрыва очень широка и значительно превышает протяжение ареалов. Многие же и с той и с другой стороны уже успели распространиться, и иногда довольно значительно, вторично заняв часть своего прежнего ареала, нередко уже на территории, бывшей непосредственно под ледником в моменты его максимального развития. Пастушок *Ral-*

lus aquaticus, Поручейник *Tringa stagnatilis*, Малая чайка *Larus minutus*, Чиж *Spinus spinus*, которые до недавнего времени имели подобный дизъюнктивный ареал, но к настоящему времени разорванные участки их ареалов сомкнулись на территории Средней Сибири.

Важным типом ледниковых дизъюнкций является **арктическо-альпийский разрыв**. Общеизвестным примером арктическо-альпийского разрыва на территории Средней Сибири служит тундряная куропатка *Lagopus mutus*, широко распространенная в арктических пустынях и тундрах, отсутствующая на значительных территориях зональных бореальных лесов и появляющаяся эндемичным подвидом *Lagopus mutus nadezdae* в условиях горных тундр Алтае-Саянской горной системы. Подобного рода ареал свойственен и многим другим видам птиц: *Falco rusticolus*, *Eudromias morinellus*, *Emberiza pallasii* и др.

Арктическо-альпийское распространение в отдельных случаях, по-видимому, могло вырабатываться и у видов совершенно иного характера, т. е. южного происхождения. Доледниковые виды южных горных стран в связи с оледенением спустились вниз, смешались с северными и частью отступили к северу. Таковы, по-видимому, *Acanthis flavirostris altaica*, *Eremophila alpestris brandti*, которые живут в горах Алтая и Саян, и *Acanthis horne-*

manni, *Eremophila alpestris flava*, обитающие в арктических тундрах.

Высокогорно-предгорный разрыв, произошедший уже в послеледниковое время, также существенно повлиял на процессы формообразования. Доледниковые формы южных горных стран (например, *Prunellidae*) в связи с оледенением спустились вниз, а часть популяций после отступления ледника, видимо, осталась в условиях подгорных равнин (скальные останцы, обнажения и др.), образовав два подвида, четко различающихся морфологически. На территории Средней Сибири распространение *Prunella fulvescens* связано с гольцовым поясом Восточного Саяна, где обитает форма *P.f. dahurica* – более яркая и темная раса с крупными наствольными пестринами на спинной стороне тела, и скальными останцами полупустынь Убсу-Нурской котловины, в которой гнездится *P.f. mongolicus* – тускло окрашенная раса с очень мелкими пестринами на спине [Баранов, 2012]. Также сформировались *Emberiza pallasii pallasii* в высокогорье Алтае-Саянской горной системы и *Emberiza pallasii lydiae* на подгорных равнинах в условиях тростниковых займищ котловины озер Хадын, Амдайгын-Холь, Убсу-Нур, Дус-Холь. Аналогичная картина территориального размещения характерна для *Phylloscopus inornatus humei* – *P.i. inornatus*. В горах Алтая, Саян и Танну-Ола *P. i. humei* – типичный обитатель высокогорий и редколесья, очень многочисленна выше границы сплошного леса, в то время как *P.i. inornatus* – обитатель подгорных равнин.

Географическая изоляция в результате вытеснения популяций оледенением. Во время последнего четвертичного оледенения ряд популяционных группировок птиц Средней Сибири были вытеснены в южные районы Азии, где и формировались в специфичных условиях. Так, видимо, сформировались уклоняющиеся формы – молодые виды и подвиды: *Corvus cornix*, *Larus argentatus mongolicus*, *Motacilla personata* и другие. После потепления климата и отступления ледника в Средней Сибири эти популяции постепенно заселяли свои исконные территории в центральной части Среднесибирского региона. Для некоторых из них характерна динамика ареалов, продолжающаяся и в настоящее время (*Larus argentatus mongolicus*).

Формообразование в результате горной изоляции. Весьма распространенную категорию дизъ-

юнкций представляют собой горные разрывы. В высокогорном поясе Алтае-Саянской горной системы сформировался эндемичный вид – *Tetraogallus altaicus* и ряд форм подвидового ранга – *Alectoris chukar dzungarica Sush.*, *Anthus spinoletta blakistoni*, *Leucosticte nemoricola altaica*, *Leucosticte brandtii margaritacea* и др.

Разрывы, возникшие в результате обособления межгорных котловин и их экологическая специфика также позволили сформироваться здесь целому ряду форм на подвидовом уровне: *Hieraaetus pennatus milvoides Jerd.*, *Aquila rapax nipalensis Hjdg*, *Otis tarda dybowskii Tacz* и др. С водоемами межгорных котловин Алтае-Саянской горной системы связано формообразование у птиц водно-болотного комплекса – *Haematopus ostralegus longipes But.*, *Motacilla flava leucocephala Pr*, *Emberiza pallasii lydiae Port.* и др.

Кроме ледниковых дизъюнкций, на процессы формообразования оказала огромное влияние **высокая мозаичность ландшафтных элементов** Средней Сибири, что явилась причиной биотопической изоляции многих видов птиц. Так, эндемичная форма Центральной Азии *M. flava leucocephala*, формирование и возникновение которой связано с солончаковыми местообитаниями, распространена в пределах России только в Убсу-Нурской котловине вокруг озер Торе-Холь, Шара-Нур, Дус-Холь, Амдайгын-Холь, Убсу-Нур и в бассейне р. Оруку-Шынаа. Уже в Тувинской котловине она замещена *M. flava beema*. Гнездовые местообитания *Anthus campestris*, *A. richardi* и *A. godlewskii* пространственно могут располагаться в непосредственной близости друг от друга, что особенно характерно для Убсу-Нурской котловины, но с обязательной биотопической аллопатрией.

Внутривидовые группировки птиц (биологические расы, полиморфизм, экотипы). Биологическими расами обычно называют группы особей одного вида, например, связанные с разными хозяевами (расы по хозяину). В пределах региона известны биологические расы у *Cuculus canorus canorus*, связанные с разными хозяевами. В окрестностях Красноярска и южнее, кроме широко распространенной расы кукушки, паразитирующей на жулане, распространена многочисленная и стойкая раса, паразитирующая на *Luscinia calliope*. Эта группа кукушек откладывает голубые яйца в гнезда

обычного и широко распространенного в регионе вида – соловья-красношейки и некоторых других птиц. Не менее стойкая раса локализована в юго-восточной части Республики Тыва (окрестности оз. Тере-Холь (пос. Кунгуртук), где *Cuculus canorus canorus* паразитирует на *Motacilla personata*, что весьма любопытно, поскольку *M. personata* освоила данные территории в послеледниковый период. Здесь были найдены две кладки маскированной трясогузки с яйцами кукушки «трясогузочьего» типа и отмечен один случай выкармливания птенца кукушки.

Полиморфизм. Термин «полиморфизм» всегда обозначает изменчивость внутри некоторой популяции. Для птиц довольно обычны два альтернативных типа окраски с дискретным фенотипическим эффектом – это темная и светлая цветовые вариации окраски оперения. Например, явление морфизма в окраске оперения свойственно популяциям *Cinclus cinclus baicalensis*, которое максимально выражено у птиц из Алтая и Саян. Наиболее ярко полиморфизм проявляется у соколообразных. Так, в пределах региона две цветовые вариации окраски четко выражены у *Buteo hemilasius*, *Hieraaetus pennatus milvoides*, *Falco cherrug milvipes*, реже – в популяции *Buteo buteo vulpinus*. Впервые проявление морфизма было обнаружено и в популяции *Otus scops pulchellus*, обитающих в Убсу-Нурской котловине [Баранов, 2012].

Формирование экотипов. На территории Средней Сибири в условиях переходной зоны бореальных лесов и пустынь Центральной Азии у некоторых видов птиц, имеющих здесь предел распространения, отмечаются аномальные гнездова-

ния и образование на этой основе экологических популяций – экотипов, например, гнездование на деревьях *Larus canus*, *Eulabeia indica*, *Buteo hemilasius*, а дендрофильных форм на скалах – *Ciconia nigra*, *Milvus migrans lineatus*, *Falco subbuteo*, у которых формируются специфические адаптивные особенности, не свойственные виду. Например, птицы урэгнурской популяции *Eulabeia indica* отличаются охристо-рыжей (ржавой) окраской щёк, шеи, зоба, груди, что характерно для всех возрастных и половых групп. Эти горные по происхождению виды приспособлены к обитанию в интразональных условиях степи и полупустыни, что отражается в стереотипе их поведения и в адаптациях к аномальному гнездованию [Баранов, 1991].

Описываемая область имеет «переходный характер» среды жизни и представляет большой диапазон условий, в которых протекает непрерывный эволюционный процесс совершенствования связей организмов с природной средой. Именно такие территории, как Средняя Сибирь, являются местом активной дивергенции и адаптивного радиирования форм.

Библиографический список

1. Баранов А.А. Редкие и малоизученные птицы Тувы: монография. Красноярск: Изд-во КГУ, 1991. 320 с.
2. Баранов А.А. Птицы Алтай-Саянского экорегиона: пространственно-временная динамика биоразнообразия: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2012. Т. 1. 464 с.
3. Матюшкин Е.Н. Европейско-восточноазиатский разрыв ареалов наземных позвоночных // Зоол. журнал. 1976. Т. 55, № 9. С. 1277–1291.

ИЗУЧЕНИЕ ВНУТРИВИДОВОЙ ИЗМЕНЧИВОСТИ НА МАТЕРИАЛАХ ЗООЛОГИЧЕСКОГО МУЗЕЯ КГПУ им. В.П. АСТАФЬЕВА

STUDY OF INTRASPECIFIC VARIATION BY MEANS OF ZOOLOGICAL MUSEUM OF KRASNOYARSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY NAMED AFTER V.P. ASTAFIEV

А.А. Баранов, А.С. Блинецов, Л.А. Майорова

A.A. Baranov, A.S. Bliznetsov, L.A. Mayorova

Виды-двойники, возрастная изменчивость, полиморфизм, половой диморфизм, сезонная изменчивость, географическая изменчивость.

Статья посвящена изучению таксономических аспектов биологии на материалах орнитологической коллекции зоологического музея Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. В работе приводятся примеры коллекционных экспонатов птиц, которые могут быть использованы при изучении различных форм внутривидовой изменчивости.

Sibling species, age variability, polymorphism, sex dimorphism, seasonal variation, geographic variation.

The paper considers some taxonomic aspects of biology basing on the materials of the ornithological collection of the Zoological Museum of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev. This paper presents the examples of collection items of birds that can be used to study various forms of intraspecific variation.

Одной из основных задач в популяционной биологии, теории эволюции и систематики является изучение внутривидовой фенотипической изменчивости и популяционной организации вида [Майр, 1968; Краткий..., 1977]. Выявление популяций в природе, определение их границ, изучение внутривидовой дифференциации является одной из наиболее актуальных проблем эволюционной экологии [Шварц, 1980].

Определение роли фенотипической изменчивости в процессе внутривидовой дифференциации, а также в освоении видом различной среды обитания считается одной из основных задач, встающих при изучении явления внутривидовой изменчивости. В этой связи полагается, что успешное решение данной задачи возможно «только на основе исследования различных форм изменчивости, ибо каждая из них играет свою специфическую роль в жизни популяции и вида в целом» [Шварц, 1963, с. 431].

Важную роль в изучении систематики, морфологии и зоогеографии, а также преподавании целого ряда зоологических дисциплин играют коллекционные фонды зоологических музеев.

Собранные в течение десятков лет, они являются документами, характеризующими прошлое и настоящее фауны того или иного района. В основе представленной работы лежит изучение изменчивости конкретных видов на коллекционных материалах зоологического музея Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева.

Исследования каждого вида начиналось с изучения литературы по его внутривидовой таксономии. По возможности все отраженные в литературе сведения проверены на серийном коллекционном материале.

Виды птиц неоднородны: отдельные особи более или менее отчетливо отличаются друг от друга. Эти отличия определяются проявлением индивидуальной, возрастной, половой и сезонной изменчивости, которая свойственна всем особям каждого вида, хотя степень проявления этих различий у разных популяций может варьировать в некоторых пределах.

Значительные трудности для систематиков представляет выявление так называемых видов-двойников (*sibling species*). Это группы популяций,

обычно очень нечетко, или практически совсем не различимые морфологически, иногда более явно разграниченные экологически, встречающиеся на одной территории, но изолированные репродуктивно.

Виды-двойники встречаются во всех группах животных. У птиц к видам-двойникам относится менее 5 % всех видов [Майр, 1968]. В орнитологической коллекции зоомузея КГПУ им. В.П. Астафьева примерами видов-двойников могут служить: обыкновенная *Cuculus canorus* и глухая *C. saturatus* кукушки, жемчужный *Leucosticte brandti* и сибирский *L. arctoa* горные вьюрки, забайкальский *Anthus godlewskii*, степной *A. richardi* и полевой *A. campestris* коньки, сибирский *Lanius cristatus* и рыжехвостый *Lanius isabellinus* жуланы, городская ласточка *Delichon urbica* и восточный воронок *D. dasypus*, обыкновенная *Falco tinnunculus* и степная *F. naumani* пустельги.

Из-за внешнего морфологического сходства обнаружение видов-двойников возможно лишь благодаря всестороннему тщательному анализу.

Так, сходство в окраске между *A. campestris*, *A. richardi*, *A. godlewskii* проявляется в расцветке ventральной стороны тела, окрашенной в желтовато-белый цвет, с желтоватым налетом на груди (рис. 1). Основной тон оперения на дорсальной стороне тела всех трех видов светлый песочно-бурый, у степного конька более насыщенный, с болотным оттенком.

Наиболее заметные отличия в окраске оперения среди трех видов имеет *A. campestris*. У него наиболее бледная окраска спинной стороны. Для этого же вида характерна полная или почти полная редукция рисунка на ventральной стороне тела, в то время как у *A. richardi*, *A. godlewskii* в дефинитивном состоянии хорошо развит продольно-пестрый рисунок в виде пестрин черновато-бурого оттенка (см. рис. 1). У *A. richardi*, *A. godlewskii* кроющие перья головы имеют четкий продольный рисунок, а кроющие спины имеют более темный в сравнении с основным фоном черновато-бурый оттенок перьев, окаймленный светлой полосой. У *A. campestris* эта часть тела окрашена почти однотонно. Основной тон рулевых перьев такой же, как в целом у оперения верхней части тела. Крайние рулевые, как и у большинства коньков, белого цвета. У *A. richardi*, *A. godlewskii* в дефинитивном состо-

янии развиты так называемые «усы». Отличительной особенностью степного конька является более насыщенный, с болотным оттенком тон оперения на спинной стороне тела (см. рис. 1).

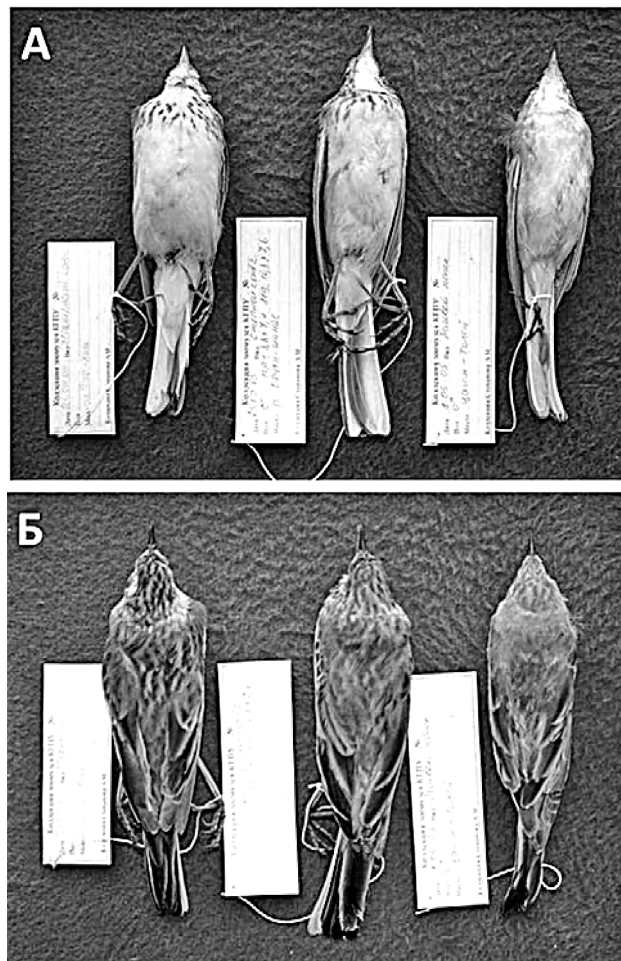


Рис. 1. Окраска оперения ventральной (А) и дорсальной (Б) стороны тела трех видов-двойников. Слева направо: *Anthus godlewskii*, *Anthus richardi*, *Anthus campestris*

Таким образом, несмотря на явное сходство, взрослые особи степного, полевого и забайкальского коньков все же идентифицируются по ряду окрасочных признаков.

У всех видов птиц вылупившийся из яйца птенец резко отличается по размерам, пропорциям и окраске. У части видов молодые птицы, достигнув размеров взрослых, надевают перьевой наряд, сходный по окраске с оперением взрослых. У некоторых видов молодые птицы по окраске похожи на самок или на взрослых в годовом наряде (часть куриных, гусеобразных, голенастых, многих воробьиных). У других птиц молодые в первом наряде довольно резко отличаются от взрослых (часть голенастых, хищников, чайки, мухоловки и др.).

Примером возрастной изменчивости может служить явление морфизма в окраске оперения молодых и взрослых птиц даурской галки (*Corvus dauuricus*), подробнейшим образом описанное в статье В.А. Ничаева (1975). В коллекционном фонде зоологического музея КГПУ им. В.П. Астафьева представлены лишь две возрастные морфы этого вида. Взрослые птицы белые с черными головой, крыльями и хвостом. Молодые черные с серой грудью и брюхом, темно-серой шеей и зашейком, иногда почти не отличимые от обыкновенной галки (рис. 2).

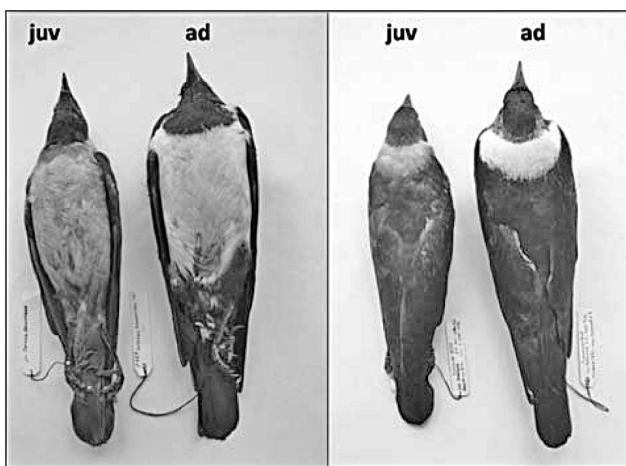


Рис. 2. Возрастная изменчивость даурской галки *Corvus dauuricus* (Тува, Тесхемский район)

Исключительно широко распространенной формой внутривидовой изменчивости является полиморфизм. Этот термин Э. Майр (1970) определяет как наличие двух или нескольких различных дискретных фенотипов внутри единой скрещивающейся популяции. Наиболее часто описывается полиморфизм в окраске, так как этот признак наиболее заметен. В данном случае под полиморфизмом понимается проявление двух и более цветовых вариаций окраски особей, одновременно существующих в популяции. Для птиц довольно обычны два альтернативных типа окраски с дискретным фенотипическим эффектом – это темная и светлая цветовые вариации окраски оперения. У птиц известно более ста случаев, когда морфы первоначально описывали как отдельные виды [Майр, 1974].

В орнитологической коллекции зоологического музея КГПУ им. В.П. Астафьева примерами полиморфных видов служат: мохноногий курган-

ник *Buteo hemilasius*, обыкновенный канюк *Buteo buteo*, сплюшка *Otus scops pulchellus*, глухарь *Tetrao urogallus*, оляпка *Cinclus cinclus baicalensis*, обыкновенная кукушка *Cuculus canorus canorus*.

В пределах ареала мохноногого курганника отмечено существование темной и светлой цветных морф, которые лишь частично локализованы географически (рис. 3). Известно, что на севере Монголии преобладает светлая морфа, на юге на высокогорье Восточного Тибета – темная [Козлова, 1975]. В популяции из Убсу-Нурской котловины также преобладает светлая морфа: 76,7 % – взрослые птицы, 62 % – гнездовые птенцы [Баранов, 2007].

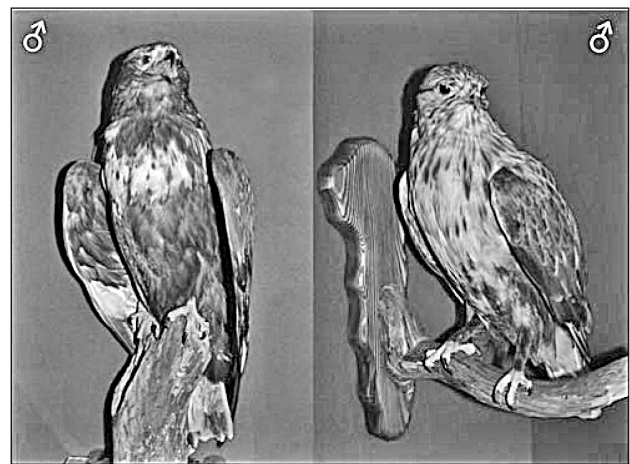


Рис. 3. Морфизм в окраске оперения *Buteo hemilasius* (темная морфа слева, светлая – справа)

Полиморфизм можно рассматривать на примере цветных морф оляпки (*Cinclus cinclus*). На территории Средней Сибири она представлена подвидом *baicalensis*. Это фенотипически очень сложная раса, для которой свойственно явление морфизма в окраске оперения (рис. 4).

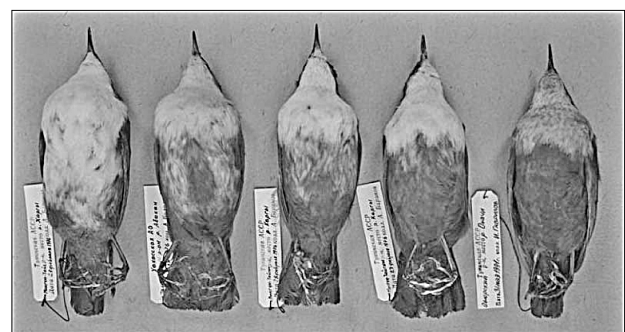


Рис. 4. Морфизм в окраске оперения *Cinclus cinclus baicalensis* (Восточный Саян)

Л.С. Степанян [1990] выделяет четыре типа окраски данного подвида, которые следует признавать в качестве цветовых морф. Однако на территории Средней Сибири в популяциях доминирует тип окраски, свойственный подвиду *leucogaster*, для которого характерна белая окраска горла, груди и живота.

При изучении коллекционного материала было установлено, что в окраске оперения оляпок, в особенности брюшной стороны тела, сильно выражена индивидуальная изменчивость. Горло, грудь и живот белые, однако они в различной степени затемнены примесью бурых или коричневатобурых тонов (см. рис. 4). Имеющиеся фотоматериалы также подтверждают широко развитую индивидуальную изменчивость.

Любое разнообразие симпатрических форм увеличивает эффективность использования ресурсов среды живыми организмами (Майр, 1970), поэтому совершенно очевидно, что существование двух или нескольких цветовых вариаций окраски повышает способность популяции к выживанию и конкуренции. Адаптивный характер полиморфизма свойственен и популяции *Cuculus canorus canorus*, обитающей в пределах региона, у которой в популяциях существуют две морфы: «ястребиная» и «пустельговая», с количественным преобладанием ястребиной мимикрии (рис. 5).

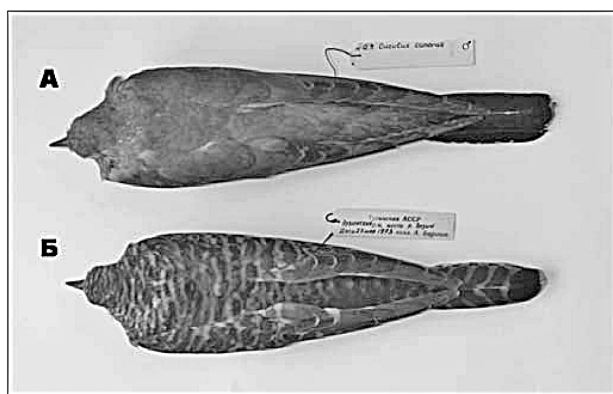


Рис. 5. Морфизм в окраске оперения *Cuculus canorus canorus* (Тува, Эрзинский район). Ястребиная (А) и пустельговая (Б) морфы

Частным случаем полиморфизма можно считать половой диморфизм. У части видов он не выражен. У других самцы могут быть немного крупнее самок, реже самки крупнее самцов (мохноногий курганник, балобан, обыкновенная пустель-

га). У многих же видов он выражен более или менее отчетливо. В этом случае, как правило, самцы окрашены ярче самок и превосходят их по размерам (куриные: глухарь, тетерев, белая и тундряная куропатки; гусеобразные: кряква, шилохвость, красноносый нырок, горбоносый турпан, чирок свистунок и трескунок, многие воробьинообразные).

У кряквы самец и самка настолько различны, что Линней первоначально описал самца как *Anas boschas*, а самку как *Anas platyrhynchos* (рис. 6).

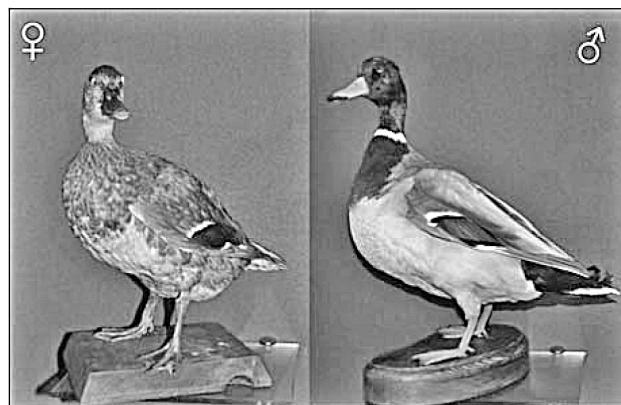


Рис. 6. Половой диморфизм кряквы *Anas platyrhynchos*

Ярким примером полового диморфизма может служить пестрый каменный дрозд (*Monticola saxatilis*). На территории Средней Сибири представлен подвидом *turkestanicus* (рис. 7).

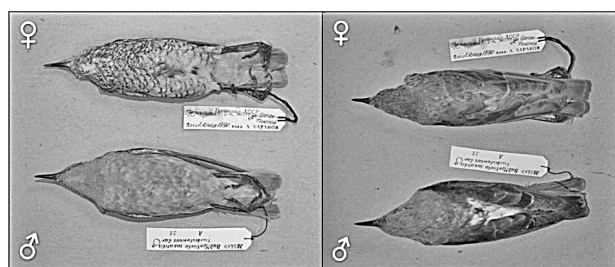


Рис. 7. Половой диморфизм *Monticola saxatilis turkestanicus* (Тува, урочище Цаган-Тологой)

У взрослого самца голова и шея голубые, передняя часть спины голубовато-серая, задняя часть спины белая, надхвостье серовато-голубое, длинные кроющие хвоста рыжие. Маховые и верхние кроющие крыла черные с беловатыми каемками перьев (на оббитом перье часто незаметны). Грудь, брюхо, подкрылья и подхвостье ржавчато-рыжие, в свежем перье с беловатыми краями перьев.

Средняя пара рулевых бурая, у основания рыжая, остальные рулевые рыжие.

Взрослая самка имеет спинную сторону тела сероватую с неясным голубым оттенком и с темными и светлыми пестринами, хвост ржавчато-рыжий с примесью темно-бурого у вершины перьев. Горло белое, остальной низ охристый, с темными поперечными пестринами, образованными темными предвершинными полосками на перьях. Клюв у обоих полов черный, ноги и радужина бурая.

У значительного числа видов птиц более или менее четко проявляется сезонное изменение окраски. Брачный наряд этих видов более яркий, образуется после частичной или полной предбрачной линьки, которая может идти осенью, на зимовке или ранней весной. У некоторых видов брачный наряд образуется без линьки в результате снашивания тускло окрашенных кромок опахал контурного пера. В этом случае сезонные изменения окраски оперения проявляются менее четко. Так, оперение самцов большой чечевицы после осенней линьки имеет общий тон окраски глубокий и насыщенный (рис. 8А). К весне при обнашивании вершин перьев окраска делается блестящей, светлей и ярче (рис. 8Б).

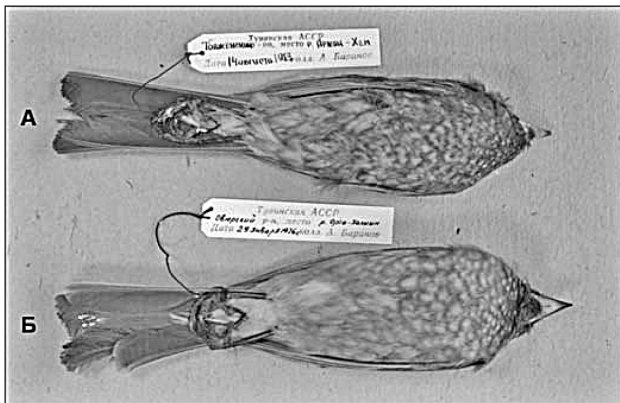


Рис. 8. Осенний (А) и зимний (Б) наряды самца большой чечевицы (*Carpodacus rubicilla kobdensis*)

Межбрачный или годовой наряд у птиц, напротив, более тусклый и скромный. Он образуется после периода размножения в результате послегнездовой линьки.

Наиболее ярко выраженную сезонную изменчивость демонстрирует белая куропатка (*Lagopus lagopus brevirostris*), серийная коллекция которой представлена в фондах зоологического музея КГПУ

им. В.П. Астафьева. В течение года самцы носят четыре, самки три хорошо выраженных и довольно четко отличных один от другого сезонных нарядов (рис. 9).

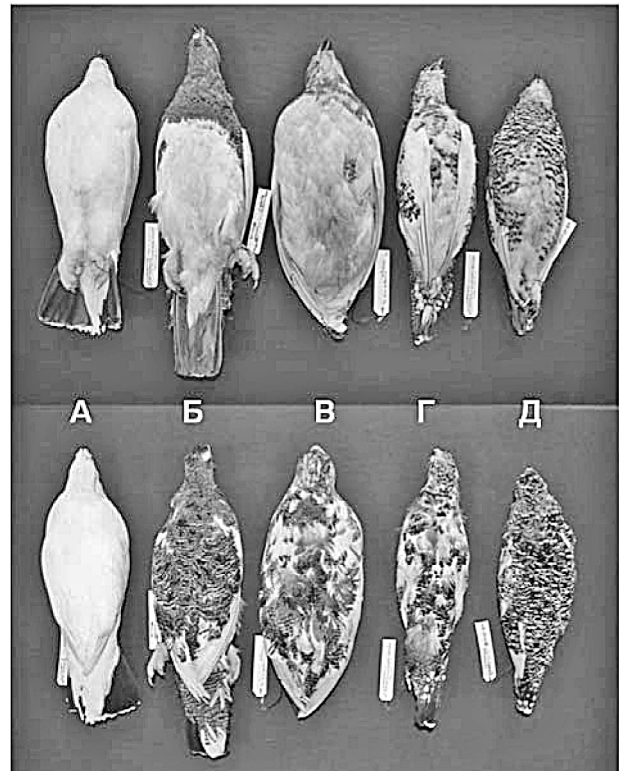


Рис. 9. Сезонная изменчивость белой куропатки *Lagopus lagopus brevirostris*. Вентральная (сверху) и дорсальная (снизу) стороны тела

В зимний период взрослые самец и самка одеты в белоснежный наряд и цевка до пальцев включительно покрыта густым оперением (см. рис. 9 А). Среди белого оперения контрастно выделяются лишь черные глаза, клюв, а при полете темные рулевые и стержни маховых перьев. Весной, в период спаривания самцы легко отличимы наличием каштаново-рыжей окраски передних частей тела, резко контрастирующей с белым туловищем (см. рис. 9 Б сверху). К концу мая каштаново-рыжие перья весеннего наряда охватывают грудь и спину (см. рис. 9 Б снизу).

Летом общая окраска самцов охристо-бурая, с черными поперечными полосами и пятнами. Летний наряд самца всегда содержит примесь белых зимних перьев и ряд весенних перьев (на голове, шее, груди), брюхо нередко остается белым (см. рис. 9 Г).

У самок весной начинает развиваться сразу летний наряд желтовато-коричнево-черного и бе-

лого цветов, и лишь у отдельных особей на голове, зобу, горле, шее и верхней стороне иногда встречаются одиночные рыжеватые перья, впоследствии заменяющиеся типичными летними (см. рис. 9 Д).

У многих видов популяции из разных частей ареала более или менее явно отличаются по размерам, деталям окраски, срокам периодических явлений, степени оседлости, плодовитости и биотопической приуроченности. Эту изменчивость называют географической [Карташев, 1974].

Географическая изменчивость внутри вида — неизбежное следствие различий в условиях среды. Признаки и фенотипы популяций изменяются в различных частях ареала вследствие накопления приспособлений к разным условиям обитания в результате изменения направлений действия естественного отбора.

Так, процессы, происходящие в третичный и особенно в четвертичный периоды на территории Алтае-Саянского экорегиона и определившие современный облик его биоразнообразия, повлекли образование целого ряда форм в подвидовом ранге с ярко выраженным популяционным морфофизиологическим типом. У некоторых птиц ранее единый ареал исходной формы был разделен на две или более частей, в которых образовались самостоятельные формы. Ареалы их в настоящее время в результате расселения сомкнулись или образуют зону симпатрии. У таких форм в результате длительной географической изоляции и эволюционных процессов возникли так называемые надвидовые комплексы типа *superspecies* и *ex-conspecies* либо виды-двойники [Степанян, 1983].

В коллекционном фонде зоологического музея имеется целый ряд видов, соответствующих вышеупомянутым надвидовым комплексам: серая куропатка *Perdix perdix robusta* — бородатая куропатка *Perdix dauurica dauurica*, белая трясогузка *Motacilla alba dukhunensis* — *M. a. baicalensis* — маскированная трясогузка — *Motacilla personata*, черная ворона *Corvus corone orientalis* — серая ворона *Corvus cornix sharpie*, обыкновенная овсянка *Emberiza citrinella* — белшапочная овсянка *Emberiza leucocephala*, краснозобый дрозд *Turdus ruficollis* — чернозобый дрозд *Turdus atrogularis*, черноголовый щегол *Carduelis carduelis* — седоголовый щегол *Carduelis caniceps*, зимняк *Buteo lagopus* — мохноногий курганник *Buteo hemilasius*, кречет *Falco rusticolus* — бало-

бан *Falco cherrug*, обыкновенный сверчок *Locustella naevia* — пятнистый сверчок *Locustella lanceolata*.

Модельными видами при изучении географической изменчивости могут служить *Motacilla personata* и *Motacilla alba (baicalensis и dukhunensis)*, представленные в коллекционных фондах зоологического музея КГПУ им. В.П. Астафьева (рис. 10).

Ряд популяционных группировок некогда единого вида в результате оледенения были вытеснены в южные районы Азии, где и формировались в специфичных условиях. После потепления климата и отступления ледника в Средней Сибири эти популяции постепенно заселяли свои исконные территории в центральной части Среднесибирского региона. Так, видимо, под воздействием ледника на территории Евразии сформировались молодые виды и подвиды *Motacilla personata* и *M. alba (dukhunensis, baicalensis)*.

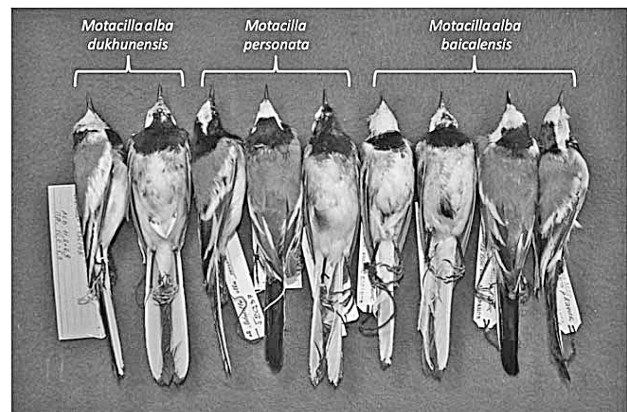


Рис. 10. Морфизм в популяциях *Motacilla alba* и *M. personata*

Motacilla alba dukhunensis — слабо выраженный подвид. От номинативного подвида незначительно отличается несколько большим распространением белого цвета на крыле (см. рис. 10). Белые вершины средних и больших кроющих крыла и белая кайма второстепенных маховых занимают большее пространство, в результате чего темные центры кроющих оказываются скрыты под белым цветом. Некоторые из средних кроющих тоже имеют белые опахала.

Взрослые птицы *Motacilla alba baicalensis* в брачном оперении в общем сходны с таковыми номинативного подвида, но хорошо отличаются белым цветом подбородка и передней части горла, так что черный цвет, занимающий грудь и часть

горла, почти на сантиметр не доходит до нижней челюсти (см. рис. 10). Белый цвет на крыле развит несколько сильнее, чем у птиц, принадлежащих к номинативному подвиду. Иногда встречаются особи, у которых горло черное, но тем не менее черный цвет не доходит до нижней челюсти.

Взрослый самец *Motacilla personata* в летнем оперении очень четко отличается сильным развитием черного цвета на голове. Белыми остаются лоб, перья вокруг глаза и неширокая полоска, разграничивающая черный цвет темени и кроющих уха (рис. 10). Столь хорошая морфологическая обособленность маскированной трясогузки и незначительное число гибридов с подвидами *Motacilla alba* на значительной площади совместного гнездования стали основанием для выделения *Motacilla personata* в самостоятельный вид.

В целом, географическая изменчивость адаптивна и обеспечивает приспособленность каждой популяции к условиям соответствующей местности. Однако далеко не все внешние проявления обязательно имеют приспособительный характер.

Необходимы всесторонние исследования по выяснению механизмов и факторов, обуславливающих разные типы изменчивости. Важная роль в этом принадлежит коллекционным фондам зоологических музеев, хранящих десятки и сотни тысяч натуральных объектов природы, являющихся источником информации о биоразнообразии для систематиков всего мира.

Библиографический список

1. Баранов А.А. Пространственно-временная динамика биоразнообразия птиц Алтай-Саянского экорегиона и стратегия его сохранения: автореф. дис. ... д-ра биол. наук. Улан-Удэ, 2007. 48 с.
2. Карташев Н.Н. Систематика птиц: учеб. пособие для университетов. М.: Высшая школа, 1974. 362 с.
3. Козлова Е.В. Птицы зональных степей и пустынь Центральной Азии // Тр. Зоол. ин-т АН СССР. Л.: Наука, 1975. Т. 59. 252 с.
4. Краткий очерк теории эволюции / Н.В. Тимофеев-Ресовский, Н.Н. Воронцов, А.В. Яблоков. М.: Наука, 1977. 303 с.
5. Майр Э. Зоологический вид и эволюция. М.: Мир, 1968. 508 с.
6. Майр Э. Популяция, виды и эволюция. М.: Мир, 1974. 464 с.
7. Ничаев В.А. Даурская галка — *Coloeus dauuricus* Pall. // Орнитологические исследования на Дальнем Востоке, 1975. С. 114–160.
8. Степанян Л.С. Надвиды и виды-двойники в авифауне СССР. М.: Наука, 1983. 296 с.
9. Степанян Л.С. Конспект орнитологической фауны СССР. М.: Наука, 1990. 728 с.
10. Шварц С.С. Внутривидовая изменчивость млекопитающих и методы ее изучения // Зоол. журн. 1963. Т. 42, вып. 3. С. 417–433.
11. Шварц С.С. Экологические закономерности эволюции. М.: Наука, 1980. 278 с.

ИНТЕГРАЛЬНАЯ ОЦЕНКА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ТЕРРИТОРИИ КРАСНОЯРСКОГО ПРИЧУЛЫМЬЯ

INTEGRATED ENVIRONMENTAL ASSESSMENT OF THE KRASNOYARSK TERRITORY ADJACENT TO CHULYM

О.Ю. Елин

O.Yu. Elin

Окружающая природная среда, плотность населения, залесенность территории, доля особо охраняемых природных территорий, интенсивность эксплуатации земель, антропогенная нагрузка, балльная оценка антропогенной нагрузки.

Приводятся результаты анализа исходной экологической информации с использованием данных об объемах сбросов и выбросов загрязняющих веществ, образуемых и размещаемых отходах производства и потребления. Данные виды воздействий на окружающую среду являются определяющими при интегральной оценке качества окружающей среды в одном из староосвоенных районов Красноярского края – Причулымье.

Natural environment, population density, forest coverage of the territory, proportion of particularly protected natural areas, intensity of use of land, man-caused load, scoring of man-caused load.

The results of the analysis of original environmental information with the data on the volume of discharges and emissions of pollutants, generated and disposed production and consumption wastes. These types of impacts on the environment are crucial for the integrated assessment of the environmental quality in one of the earlier developed regions of the Krasnoyarsk Territory – the territory adjacent to the Chulym.

Природно-климатические условия Красноярского Причулымья отличаются большим разнообразием – от южной тайги на севере до степей на юге, кроме этого, горные перемычки и обрамления Северо-Минусинской впадины представлены предгорными ландшафтами. Сложившаяся в Причулымье система ведения сельскохозяйственного производства в целом учитывает основные природные особенности территории. Однако изучение и анализ современного состояния земельного фонда как основного средства производства показывают наличие и усиление негативных процессов, связанных с антропогенным воздействием на окружающую среду, особенно на почвенный покров [Безруких, Елин, 2010].

Экономика региона за последний десяток лет претерпела существенные изменения как по мощностям производства, так и по ее структуре. Это привело к заметному снижению антропогенного воздействия на окружающую природную среду и к некоторому улучшению экологической ситуации [Елин, 2012]. Нами была составлена карта обобщающей характеристики экологической обстановки на территории Причулымья (рис.). При разработке содержания карты в качестве исхо-

дной экологической информации были использованы данные об объемах сбросов и выбросов загрязняющих веществ, образуемых и размещаемых отходах производства и потребления. Эти виды воздействий на окружающую среду являются определяющими в формировании ее качества, а именно в загрязнении атмосферного воздуха, поверхностных и подземных вод и почв, а также в какой-то мере состоянии растительности.

Источниками информации послужили сведения, получаемые природоохранными службами от организаций, осуществляющих контрольные, надзорные функции и ведущих наблюдения по программе экологического мониторинга. Кроме этого, была собрана информация о природных процессах и явлениях негативного характера. Об источниках и характере локальных нарушений окружающей среды, радиационной обстановке, особо охраняемых территориях и т. д. При составлении карты и определении различных показателей использовалась информация, содержащаяся в статистических сборниках Территориального органа Федеральной службы государственной статистики по Красноярскому краю. Была использована информация, собранная автором за период полевых исследований.

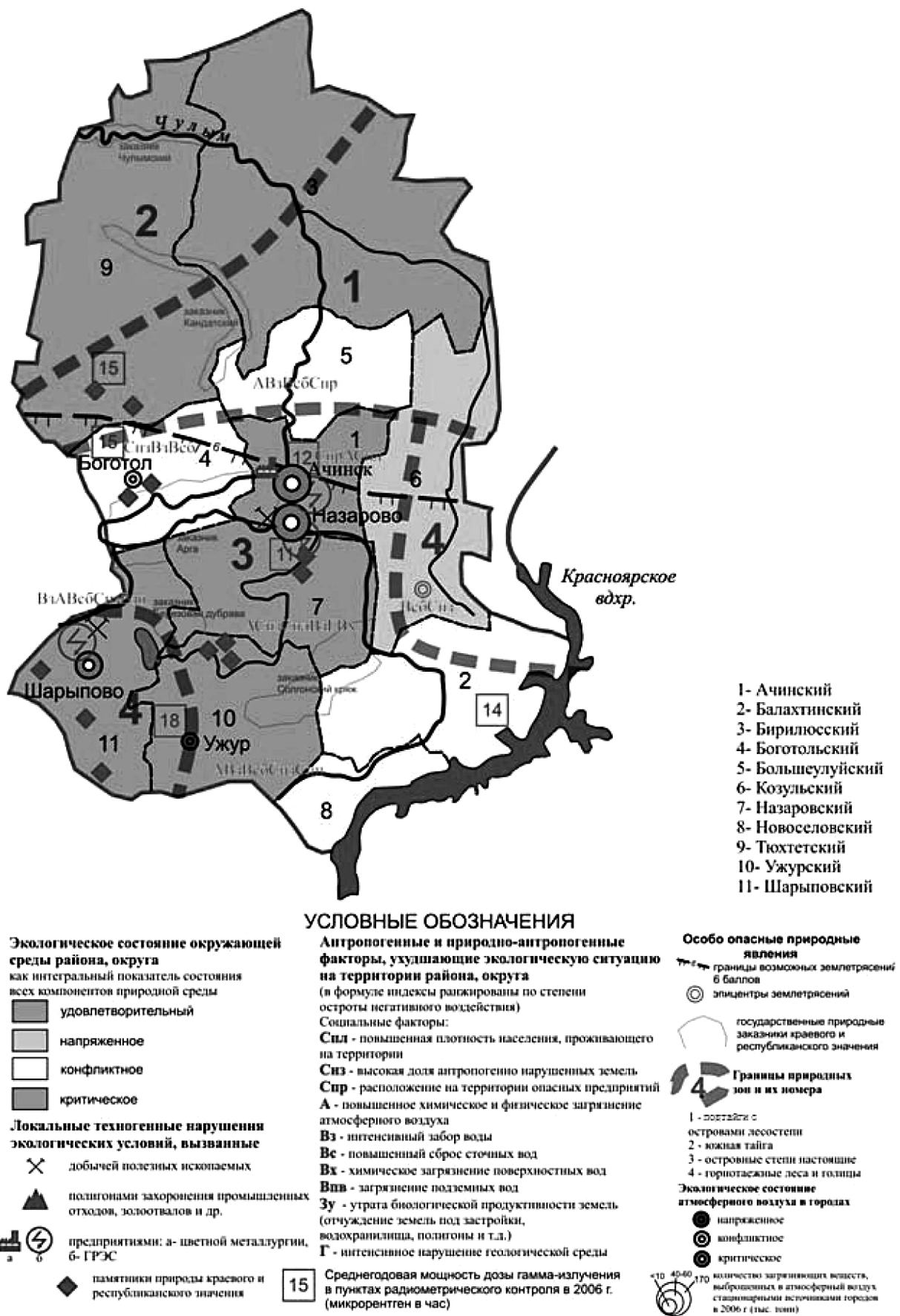


Рис. Экологическое состояние территории Красноярского Причulyмья

При оценке экологической ситуации (или экологического состояния территории) за территориальную единицу оценки принята муниципальная единица – район или город. Такой подход, несмотря на недостатки, является вынужденным, так как сбор и накопление всей природоохранной информации осуществляется по природопользователям (статистическая отчетность) и муниципальным территориальным единицам. Кроме того, управление охраной окружающей среды, согласно действующему законодательству, осуществляется администрациями разного уровня также по территориальному принципу.

При наличии необходимых данных оценка экологического состояния территории проводилась путем сравнения с санитарно-гигиеническими нормами – предельно допустимыми концентрациями (ПДК). В первую очередь это касается оценки качества атмосферного воздуха и поверхностных вод. Оценка состояния других объектов носила, как правило, экспертный характер, при этом учитывались как современные воздействия типа текущих выбросов загрязняющих веществ в атмосферу, так и потенциально экологически опасные уже существующие объекты типа участков леса, пораженных энтомофагами, пройденных пожарами и т. д. В качестве основного показателя картографирования принято интегральное экологическое состояние окружающей среды в целом.

В связи с недостатком прямых данных о качестве ландшафтов в виде показателей использовались объемы выбросов загрязняющих веществ, объемы забора свежей воды, сброса сточных вод, отнесенные к площади района (города) или численности проживающего населения. Таким образом, все показатели приводились к единому знаменателю. Для каждого муниципального района Причудымья показаны неблагоприятные процессы и явления, которые ухудшают в целом экологическую обстановку.

Оценки проводились по пятибалльной шкале, при этом 5 баллов соответствуют лучшему показателю, 1 – худшему. Градации шкал выбирались таким образом, чтобы границы значений отвечали заметным изменениям в ряду показателей. При отражении на карте оценки экологической ситуации применен принцип светофора: «красный – неудовлетворительно (1–2 бал-

ла), желтый – удовлетворительно (3 балла), зеленый – хорошо (4–5 баллов)».

Как прямые показатели качества окружающей среды использовались загрязнения атмосферного воздуха и поверхностных вод, определяемые на постах Гидрометеослужбы, подземных вод и почв, эродированность (опустынивание) земель, мощности дозы гамма-излучения. Так как прямые наблюдения за качеством окружающей природной среды проводятся в очень ограниченном объеме, а по атмосферному воздуху вообще только в промышленных центрах, основные оценки осуществляются через определение антропогенных нагрузок на территориях Причудымья. Для оценки экологического состояния окружающей среды территорий в качестве интегральных показателей состояния всех компонентов природной среды использованы две группы показателей:

- нетронутость (или степень ненарушенности) окружающей природной среды;
- антропогенная нагрузка на окружающую среду территории (нарушенность территории).

Показатели первой группы отражают состояние окружающей природной среды (ОПС) в основном через сохранившуюся природную составляющую (залесенность, наличие особо охраняемых природных территорий и др.), а второй группы – через антропогенное воздействие в виде объемов выбросов и сбросов загрязняющих веществ, расположение (близость) промышленных центров и опасных предприятий и т. д. Данная оценка относится к территориям муниципальных районов.

Нетронутость окружающей природной среды оценивалась через следующие показатели:

- плотность сельского населения (без учета населения краевых городов). Чем ниже плотность населения, тем меньше нарушена окружающая природная среда. Принятая шкала: ≤ 2 чел./км² – 5 баллов; 2–3 чел./км² – 4 балла; 4 чел./км²; – 3 балла; 5–10 чел./км² – 2 балла и >10 чел./км² – 1 балл;
- залесенность территории – отношение площади лесов к площади муниципального района, в %. Чем больше залесенность, тем выше сохранность территории. Особенно это характерно для районов, расположенных в таежных зонах. Принятая шкала: ≤ 20 % – 1 балл; 20–40 – 2 балла; 41–60 – 3 балла; 61–80 – 4 балла и >80 % – 5 баллов;

– доля особо охраняемых природных территорий – отношение площади ООПТ к площади муниципального района, в %. Чем выше доля ООПТ по отношению к площади района, тем выше нетронутость и сохранность территории. Принятая шкала: ООПТ отсутствуют – 1 балл; $\leq 0,01$ % – 2 балла; $0,01-0,11$ – 3 балла; $0,12-2,00$ – 4 балла и >2 % – 5 баллов;

– распаханность территорий – отношение площади пашни к площади административного района, в %. Чем выше распаханность, тем ниже сохранность территории. Принятая шкала: < 5 % – 5 баллов; $5-10$ – 4 балла; $11-20$ – 3 балла; $21-40$ – 2 балла и > 40 % – 1 балл.

Антропогенная нагрузка на окружающую среду территории (нарушенность территории) оценивалась следующими показателями:

– антропогенная нагрузка на атмосферный воздух – отношение выбросов загрязняющих веществ предприятиями и автотранспортом района, за год к площади административного района, в $\text{кг}/\text{км}^2$. Чем выше этот показатель, тем сильнее должно быть загрязнение атмосферного воздуха территории. Принятая шкала: ≤ 200 $\text{кг}/\text{км}^2$ – 5 баллов; $200-500$ $\text{кг}/\text{км}^2$ – 4 балла; $501-1000$ $\text{кг}/\text{км}^2$ – 3 балла; $1001-1500$ $\text{кг}/\text{км}^2$ – 2 балла и >1500 $\text{кг}/\text{км}^2$ – 1 балл;

– антропогенная нагрузка на воды в результате забора свежей воды – отношение забранной свежей воды на производственные и хозяйственно-бытовые нужды за год к площади административного района, в $\text{м}^3/\text{км}^2$. Чем выше этот показатель, тем интенсивнее воздействие на поверхностные и подземные воды территории. Принятая шкала: ≤ 100 $\text{м}^3/\text{км}^2$ – 5 баллов; $101-500$ $\text{м}^3/\text{км}^2$ – 4 балла; $501-1000$ $\text{м}^3/\text{км}^2$ – 3 балла; >1000 $\text{м}^3/\text{км}^2$ – 2 балла;

– антропогенная нагрузка на воды в результате сброса сточных вод – отношение сбрасываемых сточных вод в поверхностные водные объекты и на рельеф за год к площади административного района, в $\text{м}^3/\text{км}^2$. Чем выше этот показатель, тем интенсивнее идет загрязнение поверхностных и подземных вод территории. Принятая шкала: ≤ 50 $\text{м}^3/\text{км}^2$ – 5 баллов; $50-140$ $\text{м}^3/\text{км}^2$ – 4 балла; $141-300$ $\text{м}^3/\text{км}^2$ – 3 балла; >300 $\text{м}^3/\text{км}^2$ – 2 балла;

– интенсивность эксплуатации земель – отношение площади урбанизированных земель (с учетом сельскохозяйственных земель) к общей площади района, в %. Чем выше этот показатель, тем

интенсивнее эксплуатируются земли района. Принятая шкала: ≤ 1 % – 5 баллов; $1-10$ – 4 балла; $11-20$ – 3 балла; $21-50$ – 2 балла и >50 % – 1 балл.

Кроме того, в баллах было оценено наличие на территории района промышленных центров и опасных предприятий (оценка условная).

Из прямых показателей качества природной среды для муниципальных районов также учитывались качество поверхностных вод, загрязнение подземных вод, антропогенная нарушенность растительности, эродированность (опустынивание) земель, радиационная обстановка, локальные техногенные нарушения экологических условий, вызванные добычей полезных ископаемых, полигонами захоронения промышленных отходов и др. Но эти характеристики, как правило, имеют «точечный» характер и практически не влияют на общую оценку экологических ситуаций в муниципальных районах.

При проведении интегральной оценки экологических ситуаций использовались все показатели, но предпочтение отдавалось антропогенной нагрузке, так как неблагоприятные экологические ситуации создаются и обуславливаются интенсивностью данной категории нагрузки. Для оценки экологического состояния окружающей среды территории были приняты следующие градации: 4 балла – удовлетворительное состояние, 3 – напряженное, 2 – конфликтное, 1 – критическое.

При этом приняты следующие категории состояния:

– «удовлетворительное» – экологическое состояние, близкое к естественному, при котором природная среда практически не затронута антропогенным воздействием;

– «напряженное» – слабое воздействие антропогенных факторов, которые незначительно ухудшают условия жизнеобеспечения человека;

– «конфликтное» – заметное нарушение окружающей среды в результате деятельности человека, но эти изменения пока что носят компенсационный характер и природная среда способна к самовосстановлению;

– «критическое» (кризисное) – антропогенное воздействие на окружающую среду значительное, изменения в природной среде слабо компенсируемые, природная среда практически становится не способной к самовосстановлению.

При оценке экологического состояния окружающей среды в городах края были приняты следующие положения. Практически во всех городах экологические ситуации определяются состоянием атмосферного воздуха при близко одинаковых показателях по качеству поверхностных и подземных вод, загрязнению почв и радиационной обстановке. Мониторинг качества атмосферного воздуха осуществляется в пяти городах Причумылья. Для оценки состояния окружающей среды в качестве показателей были использованы объемы выбросов загрязняющих веществ в атмосферный воздух стационарными источниками, количество загрязняющих веществ, выбрасываемых человеком в ходе своей хозяйственной деятельности и качество атмосферного воздуха в виде ИЗА5 (индекс загрязнения атмосферы).

На основании этих показателей была проведена оценка качества атмосферного воздуха по пятибалльной шкале, аналогичной шкале для муниципальных районов.

С использованием описанных выше показателей проведена оценка состояния окружающей природной среды (ОПС) в муниципальных районах Красноярского Причумылья. Все частные показатели, показатели по группам и интегральные показатели по муниципальным территориям приведены в табл. 1. По конкретному муниципальному району каждый показатель оценен в баллах в соответствии с принятыми градациями. В соответствии с установленной шкалой выделяется 4 группы территорий, характеризующихся определенными категориями экологического состояния окружающей природной среды.

Таблица 1

Показатели и балльная оценка состояния окружающей природной среды по муниципальным районам Красноярского Причумылья

Район	Территория (км ²)	Население (тыс. чел.)	Плотность населения (чел./км ²)	Наличие ООПТ	Антропогенное воздействие на атмосферный воздух	Интенсивность забораводы (м ³ /км ²)	Загрязнение воды сбросами (м ³ /км ²)	Зеленность (%)	Распаханность территории (%)	Интенсивность эксплуатации земель (%)	Расположение промышленных центров	Расположение опасных предприятий	Интегральная оценка экологического состояния
<i>Удовлетворительное состояние окружающей среды</i>													
Бирилюсский	11779	11,6	4	2	5	5	5	4	5	4	5	5	4
Тюхтетский	9339	9,2	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4
<i>Напряженное состояние окружающей среды</i>													
Козульский	5305	18,3	3	3	3	4	3	4	4	4	4	3	3
<i>Конфликтное состояние окружающей среды</i>													
Балахтинский	1250	24,1	4	2	4	3	2	4	3	3	4	4	2
Боготольский	2924	11,5	3	4	2	4	3	3	2	2	4	4	2
Большеулуйский	2708	8,6	3	2	1	2	2	3	3	3	2	2	2
Новоселовский	3881	15,5	3	3	3	4	3	2	1	1	4	3	2

Удовлетворительное состояние ОПС характерно для двух территорий: Бирилюсского и Тюхтетского районов, практически по всем показателям они имеют высший балл. Нетронутость ОПС на их территории и антропогенная нагрузка оцениваются на 5 баллов. Единственным минусом для Бирилюсского района является очень малая площадь особо охраняемых природных территорий.

Напряженное состояние ОПС присуще одной территории – Козульскому району. Нетронутость ОПС этой территории оценена на 4 балла в основ-

ном из-за отсутствия ООПТ или незначительной их площади. По плотности населения выделяется также Козульский район с баллом 3. Он же и несет наиболее слабую антропогенную нагрузку и имеет низкие показатели по выбросам загрязняющих веществ в атмосферу, сбросам сточных вод и интенсивности эксплуатации земель.

Конфликтное состояние ОПС определено для четырех территорий. Это Балахтинский, Боготольский, Большеулуйский и Новоселовский районы. Нетронутость ОПС их территорий оценивается в 3

балла. В целом, частные показатели этой группы изменяются в широких пределах. Например, зеленость территории от 2 баллов в Новоселовском районе (степной район) до 4 баллов в Балахтинском районе.

Наибольшие антропогенные нагрузки приходятся на ОПС Большеулуйского района, что обусловлено расположением на его территории Ачинского НПЗ (с учетом формального характера этого показателя в целом состояние ОПС в районе оценено в 3 балла). По объемам выбросов загрязняющих веществ и забору свежей воды большие нагрузки приходятся на Балахтинский и Боготольский районы. Высокие нагрузки по эксплуатации земель (1–2) балла приходятся на земли Боготольского и Новоселовского районов.

Таким образом, с определенной долей условности можно говорить, что антропогенные нагрузки в целом на территориях описанных выше 3 групп административных районов, относимых к сельским местностям, находятся в допустимых

пределах и не являются критическими для состояния ОПС.

Критическое состояние присуще ОПС четырем административным районам, это Ачинский, Назаровский, Ужурский и Шарыповский районы, составляющие промышленную зону исследуемой территории. Наличие в их пределах или пограничных с районами городах основных промышленных предприятий Причудымья и края обуславливает низкую степень нетронутости ОПС (относительно других территорий) и высокую степень антропогенного воздействия на нее. Поэтому преобладающей оценкой практически по всем показателям антропогенного воздействия является два балла. Пестрая картина по наличию ООПТ на общую оценку по территориям влияния не оказывает.

Экологические ситуации в городах Красноярского Причудымья, как сказано выше, определяются в основном состоянием атмосферного воздуха (табл. 2).

Таблица 2

Показатели и балльная оценка состояния окружающей среды в городах Красноярского Причудымья

Город	Население (тыс. чел.)	Антропогенное воздействие на атмосферный воздух	Загрязнение воды сбросами (м ³ /км ²)	Зеленность	Расположение пром. центров	Расположение опасных предприятий	Качество атмосферного воздуха ИЗА ₅	Интегральная оценка экологического состояния
<i>Удовлетворительное состояние окружающей среды</i>								
Ужур	16,1	5	5	2	4	4		4
<i>Напряженное состояние окружающей среды</i>								
-	-	-	-	-	-	-	-	3
<i>Конфликтное состояние окружающей среды</i>								
Боготол	22,3	3	5	3	3	4		2
<i>Критическое состояние окружающей среды</i>								
Ачинск	112,9	2	3	3	1	1	2	1
Назарово	53,9	1	1	2	2	2	2	1
Шарыпово	51,2	2	2	1	2	2	2	1

Удовлетворительное состояние ОПС характерно для города Ужур. Это небольшой город численностью до 20 тыс. человек, в пределах которого слабо развита промышленность.

Напряженное состояние ОПС не присуще ни одному городу Причудымья.

Конфликтное состояние ОПС определено для города Боготол. Этот город имеет на своей территории промышленное предприятие, которое ве-

дет к увеличению техногенной нагрузки на атмосферный воздух.

Критическое состояние ОПС присуще трем городам. Это Ачинск, Назарово и Шарыпово. В этих городах наблюдается высокая антропогенная нагрузка, в значительной мере это обусловлено расположением на их территории опасных промышленных предприятий цветной металлургии и электроэнергетики.

Проведенный анализ позволяет в целом оценить состояние окружающей среды на территории Красноярского Причумылья к началу 2011 года (табл. 3).

Таблица 3

Распределение территорий Красноярского Причумылья по состоянию окружающей среды

Состояние ОПС	Административная территория	Количество территорий	Площадь (км ²)	% от общей площади Причумылья	Население (тыс. чел.)	% от общей численности населения Причумылья	Экологическое состояние (балл)
Удовлетворительное	Район	2	21118	40,2	20,8	12,1	4
	Город	1	-	-	16,1	6,3	4
	Всего	3	-	40,2	36,9	8,3	-
Напряженное	Район	1	5305	10,3	18,3	4,3	3
	Город	-	-	-	-	-	-
	Всего	1	5305	10,3	18,3	4,3	-
Конфликтное	Район	4	10764	20,2	59,7	34,7	2
	Город	1	-	-	22,3	8,7	2
	Всего	5	-	20,2	82,0	18,2	-
Критическое	Район	4	14757	29,3	91,2	53,0	1
	Город	3	-	-	218,0	85,0	1
	Всего	7	14757	29,3	309,2	69,2	-
Всего по Причумылью	Район	11	51943	100	190,0	42,3	-
	Город	5	-	-	259,4	57,7	-
	Всего	16	51943	100	449,4	100	-

Удовлетворительное состояние ОПС соответствовало трем территориям Причумылья, в том числе одному городу общей площадью более 21 118 км² (42,2 % территории региона), где проживает 36,9 тыс. чел. (8,3 %, в том числе 6,3 % городского).

Напряженное состояние ОПС было отмечено на одной территории Причумылья – в Козульском районе общей площадью более 5305 км² (10,3 % территории Причумылья), где проживает 18,3 тыс. чел. (4,3 %).

Конфликтное состояние ОПС было присуще 6 территориям Причумылья, в том числе одному городу общей площадью более 10 764 тыс. км² (20,2 % территории), где проживает 20,2 тыс. чел. (18,2 %, в том числе 8,7 % городского).

Критическое состояние ОПС характеризовало семь территорий, в том числе три города, общей площадью более 14 757 км² (29,3 % территории), где проживает 309,2 тыс. чел. (69,2 %, в том числе 85,0 % городского населения).

Таким образом, 50,5 % площади края занимают территории, в которых состояние окружающей среды характеризуется как благоприятное (удовлетворительное, напряженное). Проживает здесь всего 12,3 % жителей региона. В районах и городах с неблагоприятной экологической ситуацией (конфликтное и критическое), занимающих 49,5 %

территории края, проживает более 87,7 % населения, в том числе с критическим состоянием окружающей природной среды – около 70 %.

Таким образом, несмотря на значительную экологическую напряженность территории (50 %), отмечается некоторое улучшение состояния ОПС на территориях. Но эти изменения не отразились на условиях проживания. В целом количество населения, проживающего в районах с неблагоприятной экологической обстановкой, возросло. Это можно объяснить степенью урбанизированности территории, увеличением численности населения в промышленных центрах и прилегающих к ним территориях. В отличие от них территории с благоприятной обстановкой отличаются малой плотностью населения, так как в основном это северные или горные территории, имеющие значительные площади.

Библиографический список

1. Безруких В.А., Елин О.Ю. Агроклиматические ресурсы как фактор сельскохозяйственного освоения Приенисейской Сибири // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 3. С. 281–287.
2. Елин О.Ю. Историко-географические условия формирования агроландшафтов Красноярского Причумылья и освоение их человеком // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 1 (19). С. 373–378.

МОНИТОРИНГ РАСТИТЕЛЬНОСТИ ЗАСОЛЕННЫХ ЛУГОВ НА ОСНОВЕ НАЗЕМНЫХ И СПУТНИКОВЫХ МЕТОДОВ В УСЛОВИЯХ КОЙБАЛЬСКОЙ СТЕПИ (ХАКАСИЯ)

MONITORING OF VEGETATION ON SALTED MEADOWS ON THE BASE OF ABOVEGROUND AND SATELLITE METHODS IN CONDITIONS OF KOIBAL STEPPE (KHAKASIA)

Т.М. Зоркина, В.М. Жукова, Н.В. Кутькина,
Е.Ю. Жукова, Н.А. Кононова

T.M. Zorkina, V.M. Zhukova, N.V. Kutkina,
E.Y. Zhukova, N.A. Kononova

Галофитные луга, фитоценозы, почвы, урожайность, спектральные индексы, спутниковый мониторинг.

Исследования проводились с 2004 по 2012 г. в Койбальском холмисто-степном районе, в приозерном понижении озера Куринка. В работе представлены результаты многолетнего мониторинга растительности галофитных лугов с использованием как традиционных геоботанических исследований, так и современных методов спутникового мониторинга. Полученные результаты необходимо учитывать при планировании охраны природы на территории исследования.

Halophytic grasslands, phytocenoses, soils, productivity, spectral indices, satellite monitoring.

The studies were conducted from 2004 to 2012 in Koibal foothill steppe region, in the lakeside low of Lake Kurinka. The paper presents the results of a long-term monitoring of vegetation on the halophytic meadows, obtained through both traditional geo-botanical studies and modern methods of satellite monitoring. These results should be considered for nature protection planning in the studied region.

Солончаковые группировки растительности приозёрных котловин, многие из которых бессточные с повышенной минерализацией из-за подстилающих девонских пород, являются типичными для степей Хакасии, занимая площадь 13 км². Они описаны в работах В.В. Ревердатто, Л.М. Черепнина, А.П. Самойловой [Растительный ..., 1976]. Исследования галофитной растительности прибрежной зоны озера Куринка продолжили Т.М. Зоркина, В.М. Жукова, Н.А. Кононова и др. [Слюсарь и др., 2010, с. 137–141; Кононова, Печуркин, 2012, с. 1272–1275; Зоркина, Жукова, 2007, с. 140–142]. Естественные луга приозерных понижений используются под выпас, поэтому для них особенно актуальны проблемы сохранения биоразнообразия.

Цель работы – изучить фитоценотическую структуру галофитных лугов в прибрежной зоне озера Куринка; оценить современное состояние растительного покрова наземными и спутниковыми методами.

Методика исследований. Климат территории

резко континентальный с жарким летом (20,3 °С) и холодной зимой (-16,9 °С). Среднегодовое количество осадков с колебаниями от 221,5 до 439,8 мм. Наиболее влажным и прохладным был 2005 г., наиболее засушливыми и теплыми – 2007, 2012 гг. В работе была обследована серия ключевых участков приозерного понижения. Озеро Куринка бессточное, с минерализацией 72–108 г/л, вода щелочная, хлоридно-сульфатно-натриевая с небольшим содержанием карбонатов, брома, метаборной кислоты, фтора, редких элементов. На прибрежные зоны приходится высокая рекреационная нагрузка и выпас. В прибрежной зоне с северо-западной и юго-западной сторон заложены профили (по 300 м) от зеркала воды, где выделили 10 фитоценозов с последующим их картированием. В данной статье более подробно рассмотрен северо-западный склон. В фитоценозах выбраны стационарные участки по 100 м², в которых изучение галофитных сообществ проводили по методике Всесоюзного НИИ кормов им. В.Р. Вильямса [Цаценкин и др., 1974]. Описание почв вы-

полнено агрофизическими методами [Агрофизические..., 1966, с. 260].

Для анализа растительности использовали спутниковые данные Landsat 7 за 2012 г. (7.06, 23.06, 25.07, 1.08, 10.08, 2.09, 11.09, 27.09). Работа проводилась в 3 этапа: 1) атмосферная коррекция; 2) расчет спектральных индексов: NDVI – вегетационный индекс, отображает количество фотосинтезирующей фитомассы и NDWI – индекс влагосодержания [Жукова и др., 2009, с. 354–357]; 3) интерпретация результатов на

основе мониторинга растительности, выполненного Т.М. Зоркиной [Зоркина, Жукова, 2007, с. 140–142; Слюсарь, 2010, с. 137–141]. Метеоданные для ближайшего населенного пункта рядом с озером – с. Новороссийское – были предоставлены сайтом rp5.ru (рис. 1). По данным метеостанции, в 2012 г. с июня по сентябрь количество осадков составило 158,5 мм, абсолютный максимум среднесуточной температуры (25,1 °С) наблюдали в июле, наибольшее количество осадков выпало 5.07 (22 мм) и 31.07 (24 мм).

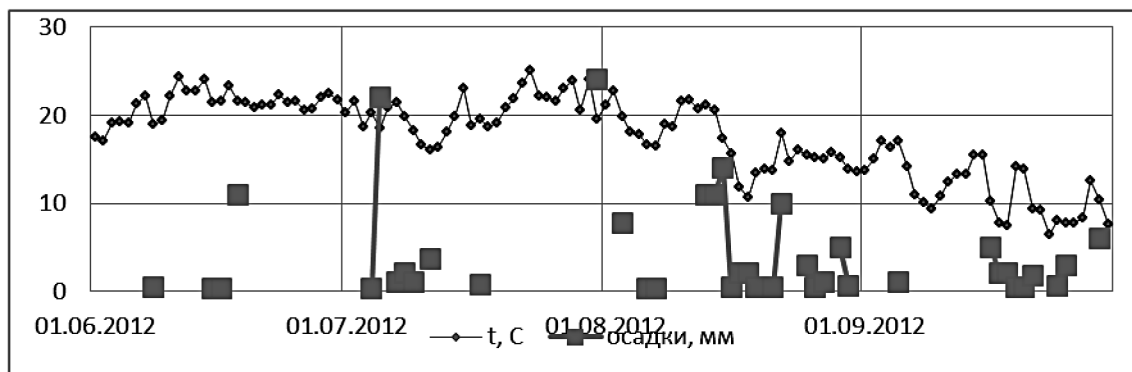


Рис. 1. Метеоданные на район исследования, июль–сентябрь 2012 г.

На протяжении двух десятидневных периодов при среднесуточной температуре выше 20 °С не было дождей.

Результаты исследований. На исследуемой территории выявлено 140 видов высших сосудистых растений, принадлежащих к 13 семействам. Ведущими были семейства *Poaceae* (21,7%), *Chenopodiaceae* (17,4%), *Fabaceae* 12,9% и *Asteraceae* (15,5%). Доминировали многолетние стержнекорневые травы (66,67%). Галофиты составляли 54,56% от общего числа видов. На северо-западном побережье, наиболее засоленном, формирование структуры, эколого-биологических особенностей, гидрологического режима солончаковой растительности происходило в зависимости от экспозиции, микрорельефа, увлажнения и характера засоления почв (табл.).

С северо-западной стороны к зеркалу воды примыкал разнотравно-тростниковый фитоценоз (Ф.1), расположенный на лугово-болотной солончаковой маломощной, среднесуглинистой, малогумусированной почве (содержание гумуса 2,91%). Почва сильно засолена с 20 см, реакция среды сильнощелочная (рН 8,9), тип засоления содово-сульфатный, сумма токсичных солей (ТС) состави-

ла 0,6%. Видовая насыщенность на 1 м² – 11 видов, трехъярусная структура. В первом ярусе доминировал *Phragmites australis*, второй ярус занимали: *Triglochin maritimum*, единично *Tripolium vulgare*, а также *Carex enervis*. Третий ярус был представлен *Halerpestes salsuginosa* и *Glaux maritima* с проективным покрытием (ПП) 10 и 8%.

В прибрежной зоне разнотравно-ситниково-осоковый фитоценоз (Ф.2) был расположен на солончаках лугово-болотных в пределах 20 м от Ф.1; сульфатное засоление очень сильное (ТС 1,56%); среда сильнощелочная (рН 8,7); содержание гумуса среднее (4,46%). Меньшая токсичность сульфатных солей и достаточное количество гумуса способствовали улучшению качества (80% – злаки) травостоя. Сообщество с двухъярусной структурой, в котором первый ярус формировал *Carex enervis* (до 20% ПП), с участием *Tripolium vulgare*, *Triglochin maritimum* и *Puccinellia tenuissima*. Второй ярус занимали *Halerpestes salsuginosa*, *Glaux maritima*, *Juncus gerardii*, *Taraxacum bessarabicum*. Основу травостоя составляли галофитные осоки и разнотравье.

Сведовый фитоценоз (Ф.3) располагался на влажных луговых солончаках с солевой коркой на

Таблица

Структура фитоценозов, расположенных в окрестностях оз. Куринка (2007)

Название фитоценоза (доминанты)	Общее проективное покрытие, %	Кол-во ярусов, шт; высота, см	Урожайность сухой массы, ц/га; Соотношение ботанических групп, %
Северо-западное побережье озера			
Ф.1 – разнотравно-тростниковый (<i>Heteroherbae+Phragmites australis</i> Gav.Trin ex Steud.)	95–100	I (100–130)	
		II (35–40)	
		III (10–20)	
Ф.2 – разнотравно-ситниково-осоковый (<i>Heteroherbae + Juncus gerardii-Carex enervis</i>)	80–90	I (40–50)	
		II (20–30)	
Ф.3 – сведовый (<i>Suaeda linifolia</i> L., <i>S.corniculata</i> C.A.Mey)	50–60	I (10–25)	
		II (до 10)	
Ф.4 – полынно-бескильничевый (<i>Artemisia nitrosa- Puccinellia tenuissima</i>)	80–85	I (70–85)	
		II (40–50)	
		III (10–20)	
Ф.5 – овсяницево-пырейный (<i>Festuca pratensis + Elytrigia repens</i>)	85–90	I (85–90)	
		II (35–45)	
		III (15–20)	

Обозначения: – осоки – солянки – злаки – поляны – разнотравье

поверхности и высокой концентрацией сульфатных солей (ТС 2,86 %) по почвенному профилю. Почва слабогумусированная (1,46 %), сильнощелочная (рН 9,4). Фитоценоз с двухъярусной структурой, в котором первый ярус до 25 см занимали *Suaeda linifolia* и *S. corniculata* (до 35 % ПП). Второй ярус

представлен генеративными побегами *Puccinellia tenuissima* (ПП 4,4 %), *Lepidium cartilagineum* и др. Единично встречались *Salsola ruthenica* и *Juncus gerardii*. Доминирование галофитов связано с высоким содержанием воднорастворимых солей в почве.

Следующий по профилю от озера полынно-бескильницевый фитоценоз (Ф.4) располагался на луговых солончаках среднегумусированных (3,8%) с очень сильным хлоридно-содово-сульфатным засолением (сумматоксичных солей – 1,84%), имел трехъярусную структуру. Первый ярус занимала доминант *Puccinellia tenuissima* (ПП до 40–45 %), второй – субдоминант *Artemisia nitrosa* (ПП до 30 %). С 2008 г. наблюдали внедрение *Artemisia scoparia*, *A. absintium*, единично *Sonchus arvensis*. В местах солевых выпотов содово-сульфатного засоления, где в поверхностном слое почвы сумма токсичных солей составляла 0,37 % (средняя степень засоления), отмечали внедрение солянковых (*Suaeda linifolia*, *S. corniculata*, *Atriplex tatarica*, *Lepidium cartilagineum*) и солеросовых (*Salicornia europaea*) пятен с диаметром около 2 м, динамичных по площади.

Овсяницево-пырейный фитоценоз (Ф.5) с трехъярусной структурой был приурочен к луговым солончаковатым среднесуглинистым почвам с сильным сульфатно-содовым засолением (ТС 0,58 %) ниже 30 см; с меньшей щелочностью (рН 7,8) в верхних сильногумусированных слоях почвы (5,46 %). В первом ярусе доминировал *Elytrigia repens* (ПП до 45 %), а субдоминантой была *Festuca pratensis* (ПП до 30 %). Во втором ярусе – *Artemisia nitrosa* (ПП 5–8 %). Единично встречались *Potentilla inclinata*, *Limonium gmelinii* и *Sonchus arvensis*. Третий ярус составляли всходы полыни и *Suaeda linifolia* (ПП до 3 %).

Таким образом, формирование ландшафтного уровня организации растительного покро-

ва северо-западного побережья оз. Куринка происходило в зависимости от водного режима, от типа и степени засоления почв.

По накоплению урожайности сухой массы в галофитных сообществах выявлено два пика: июль и август-сентябрь. Июльское накопление зеленой массы связано с интенсивным развитием вегетативных органов у злаков и разнотравья (Ф.1, Ф.2 и Ф.5). В фитоценозах Ф.3 и Ф.4 отмечался максимум прироста фитомассы в августе-сентябре, что связано с ростом и развитием галофитов в условиях засоления и их биологическими особенностями.

Исследования показали, что фитоценозическая структура галофитных лугов зависела от глубины и типа засоления почвы. По мере удаления от зеркала воды уровень грунтовых вод понижался, соли по капиллярной кайме поднимались до поверхности и не достигали корнеобитаемого слоя.

Имеется успешный опыт использования снимков Landsat для оценки состояния, картографирования и многолетнего мониторинга галофитной растительности [Ткачук, 2012, с. 1391–1304]. Количественный анализ данных спектрального индекса NDVI на ключевых участках представлен на рис 2. В сезонном ходе NDVI четко прослеживалось 2 пика в конце июля и в начале сентября, причем для Ф.1 и Ф.2 второй пик (Ф.1=0,66, Ф.2=0,57) имел меньшие значения по сравнению с первым (Ф.1=0,75, Ф.2=0,69). Для остальных фитоценозов второй пик (Ф.3=0,57, Ф.5=0,48), наоборот, имел большие значения по сравнению с первым (Ф.3=0,46, Ф.5=0,38).

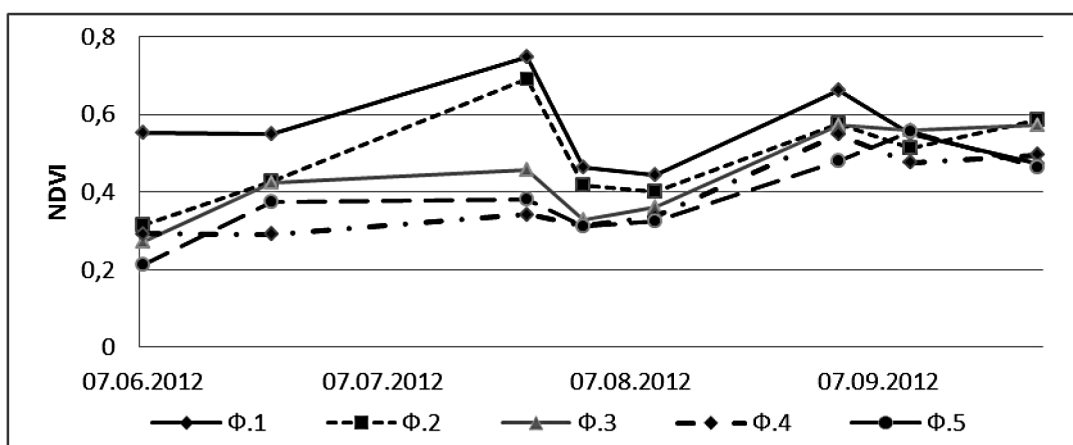


Рис. 2. Количественные показатели NDVI, вегетационный сезон 2012 г.

Ф.4 характеризовался только одним выраженным пиком вегетации в начале сентября, что связано с биологическими особенностями составляющих его видов и условиями микрорельефа (понижение). Стандартное отклонение для всех индексов находилось в пределах 0,01–0,04. В ходе вегетационной кривой замечен спад в 1.08.12, причем значения вегетационного индекса для Ф.1 и Ф.2 снизились в 3 раза, для остальных сообществ – в 0,5 – 1,5 раза. Данный спад можно объяснить засухой (рис. 1). Второй пик вегетации луговых фитоценозов наблюдали в начале сентября. Определили период максимальных различий по вегетационному индексу – 25.07.12. Согласно исследованиям, на это время максимальной зеленой фитомассой обладает Ф.1, что соот-

ветствует многолетним наземным наблюдениям (39,9 ц/га), на втором месте Ф.2 (22,1 ц/га), на третьем – Ф.3 (11,5 ц/га), Ф.4 (17,3 ц/га), и Ф.5 (20,3 ц/га). На значения NDVI сильное влияние оказывают наличие ветоши, опушенность растений, вертикальная ориентация листьев, проективное покрытие и пигментный состав.

Спектральные индексы влагосодержания показали сходную динамику, на рис. 3 представлены данные NDWI по 4 и 7 каналам Landsat. Индекс влагосодержания отражает эколого-биологические особенности растительных сообществ, выявленных наземными методами. Так, например, сведовый фитоценоз, представленный в основном солянками, обладал более выровненным ходом NDWI и меньшим запасом воды.

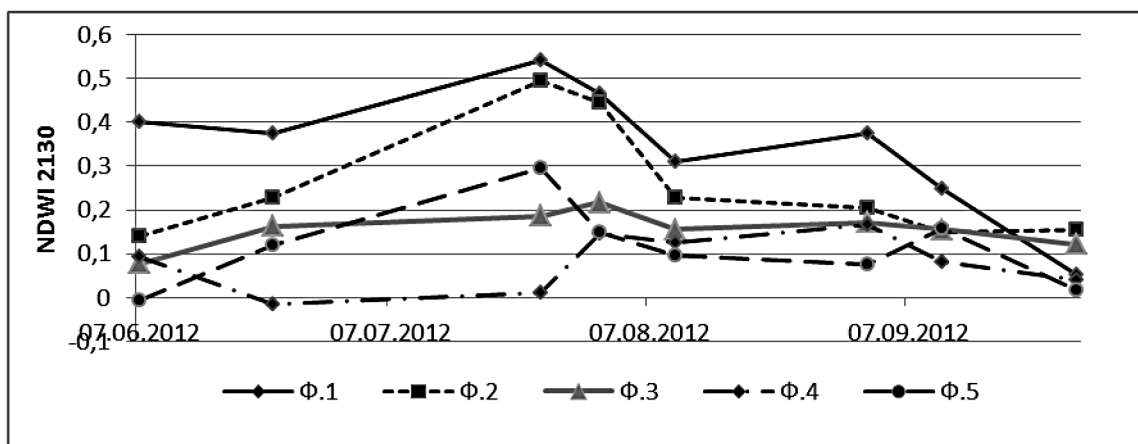


Рис. 3. Количественные показатели NDWI, вегетационный сезон 2012 г.

Максимально различимы фитоценозы на снимке 25.07.12. Снижение показателей индексов влагосодержания 10.08.12 наблюдали во всех фитоценозах, за исключением Ф.4. Сообщества (кроме Ф.4) накапливали наибольшее количество воды до июля, затем оводненность снижалась. У Ф.1 и Ф.5 наблюдали небольшой пик накопления воды в сентябре. Ф.4 имел только один пик оводненности в начале сентября. В июне и июле содержание воды в данном сообществе минимально. У растительных сообществ различались значения, наличие и количество пиков оводненности, сезонная динамика индексов.

Выводы. 1. На северо-западном склоне прибрежной зоны оз. Куринка выделено 5 луговых сообществ разного видового состава и структуры в зависимости от факторов среды. На исследуемом побережье с высокими концентрациями солей (от 0,58 до 2,8 %) состав растительности представлен

главным образом солеустойчивыми и солевыносливыми видами.

2. Спектральные индексы зависели от климатических условий конкретного сезона и эколого-биологических особенностей фитоценозов. Отмечалось частичное соответствие между фитомассой и индексами. Для галофитных лугов Хакасии конец июля определен как оптимальный период для дешифрирования и картирования по спутниковым изображениям.

3. Комбинирование наземных и спутниковых методов позволяет проводить постоянный мониторинг для сохранения естественных галофитных лугов.

Библиографический список

1. Агрофизические методы исследования почв. М.: Наука, 1966. 260 с.

2. Жукова Е.Ю., Шевырногов А.П., Жукова В.М., Зоркина Т.М., Пугачева Е.Ю. Сезонная динамика продуктивности агроценозов Юга Минусинской котловины // Вестник Томского гос. ун-та. 2009. № 323. С. 354–357.
3. Зоркина Т.М., Жукова В.М. Эколого-физиологическая характеристика растительности галофитных лугов в условиях Хакасии // Проблемы ботаники Южной Сибири и Монголии: материалы VI Международной научно-практической конференции. Барнаул, 2007.
4. Кононова Н.А., Печуркин Н.С. Пространственно-временная динамика растительности галофитных лугов степной зоны Республики Хакасия // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2012. Т. 14, №1 (5).
5. Растительный покров Хакасии / под ред. А.В. Куминовой. Новосибирск: Изд-во Наука, Сиб. отд-ние, 1976. 422 с.
6. Слюсарь Н.А., Печуркин Н.С., Зоркина Т.М. Особенности накопления надземной фитомассы галофитных лугов в условиях разной степени засоления почв // Доклады академии наук. 2010. Т. 432, № 1.
7. Ткачук Т.Е. Многолетняя динамика растительности Даурского заповедника по данным спутникового зондирования // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2012. Т. 14, № 1(5).
8. Цаценкин И.А., Дмитриева С.И. и др. Методические указания по экологической оценке кормовых угодий лесостепной и степной зон Сибири по растительному покрову. М.: Всесоюзный НИИ кормов им. В.Р. Вильямса, 1974. 245 с.

ВЫСШИЕ СПОРОВЫЕ РАСТЕНИЯ ВО ФЛОРЕ ГОРОДА ЖЕЛЕЗНОГОРСКА КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ

HIGHER SPORE-BEARING PLANTS IN THE FLORA ZHELEZNOGORSK (KRASNOYARSK REGION)

М.И. Кузьмина, Е.М. Антипова

M.I. Kuzmina, E.M. Antipova

Красноярский край, Железногорск, антропогенные ландшафты, модельные выделы, городская флора, высшие споровые, папоротники, хвощи.

Высшие споровые растения (хвощи, папоротники), выявленные во флоре г. Железногорска Красноярского края, представлены 12 видами, относящимися к 6 семействам и 7 родам. Приведены полный видовой состав хвощей и папоротников, их распространение по территории города, описаны места обитания и обилие видов.

Krasnoyarsk region, Zheleznogorsk, man-made landscapes, model stands, urban flora, the higher spore-bearing, ferns, horsetails.

Higher spore-bearing plants (horsetails and ferns), identified in the flora of Zheleznogorsk in Krasnoyarsk region, are represented by 12 species, belonging to 6 families and 7 genera. A full species composition of horsetail and ferns, their distribution around the territory of the city are presented, their habitats and abundance of species are described.

Объекты и исследования. Полевые исследования 2009–2012 гг. проводились методом модельных выделов урбанизированного ландшафта [Ильминских, 1993], дополненным маршрутными исследованиями (рис.). Модельные выделы были выбраны с учетом ландшафта, так, чтобы захватить все возможные типы растительности, равномерно охватить всю территорию города с учетом антропогенного влияния.

Город Железногорск входит в состав ЗАТО Железногорск (закрытое административное территориальное образование), основан в 1950 г. Кроме г. Железногорска в ЗАТО входят четыре поселка: Подгорный, Тартат, Додоново и Новый Путь, а также одна деревня – Шивера. Железногорск, с населением 80 тыс. чел., расположен в 64 км от краевого центра – г. Красноярска и стоит у подножия Атамановского хребта на 3 и 4 надпойменных террасах Енисея [Кучин, 1998]. Рельеф местности характеризуется как эрозионно-денудационно-низкогорный, при котором горные поднятия на 150–250 м над окружающей местностью, изрезаны логами и оврагами. На территории города присутствуют болота различного характера и заболоченные леса, приуроченные к поймам рек и ручьев. Наиболее крупной является р. Кантат, имеющая равнинно-горный характер. В пределах города она сильно меандрирует.

В 1958 г. на р. Кантат построена дамба и создано искусственное озеро, которое называют «Городским» озером. Чаша его шириной в середине 0,9 км и длиной 3,6 км представляет собой естественную долину реки Кантат. Площадь водной поверхности составляет 3,5 кв. км. Во избежание размыва берега он был отсыпан горной породой (бутовым камнем). В настоящее время береговая линия извилистая, покрыта лесом, задернована. Город условно можно разделить на старый и новый. К новой части города относится проспект Ленинградский, ул. 60 лет ВЛКСМ. Старой частью является девятый квартал, образованный на месте п. Первомайский и расположенный в районе КПП №1 (Контрольно-пропускной пункт). К старой части можно отнести также места первой застройки – ул. Андреева, Советская и Советской армии. Вдоль улицы Андреева течет ручей Байкал, русло которого во время строительства было углублено и местами взято в трубу. Естественный облик ручья сохранился лишь на границе города. В пойме ручья преобладают ивово-черемуховые заросли. В северо-западной части города протекает ручей Тимофеев, который впадает в Курью – старицу Енисея. До впадения в нее ручей забран в трубу во избежание наледей зимой, так что его можно обнаружить или за пределами городской черты, или вытекающим из под желез-

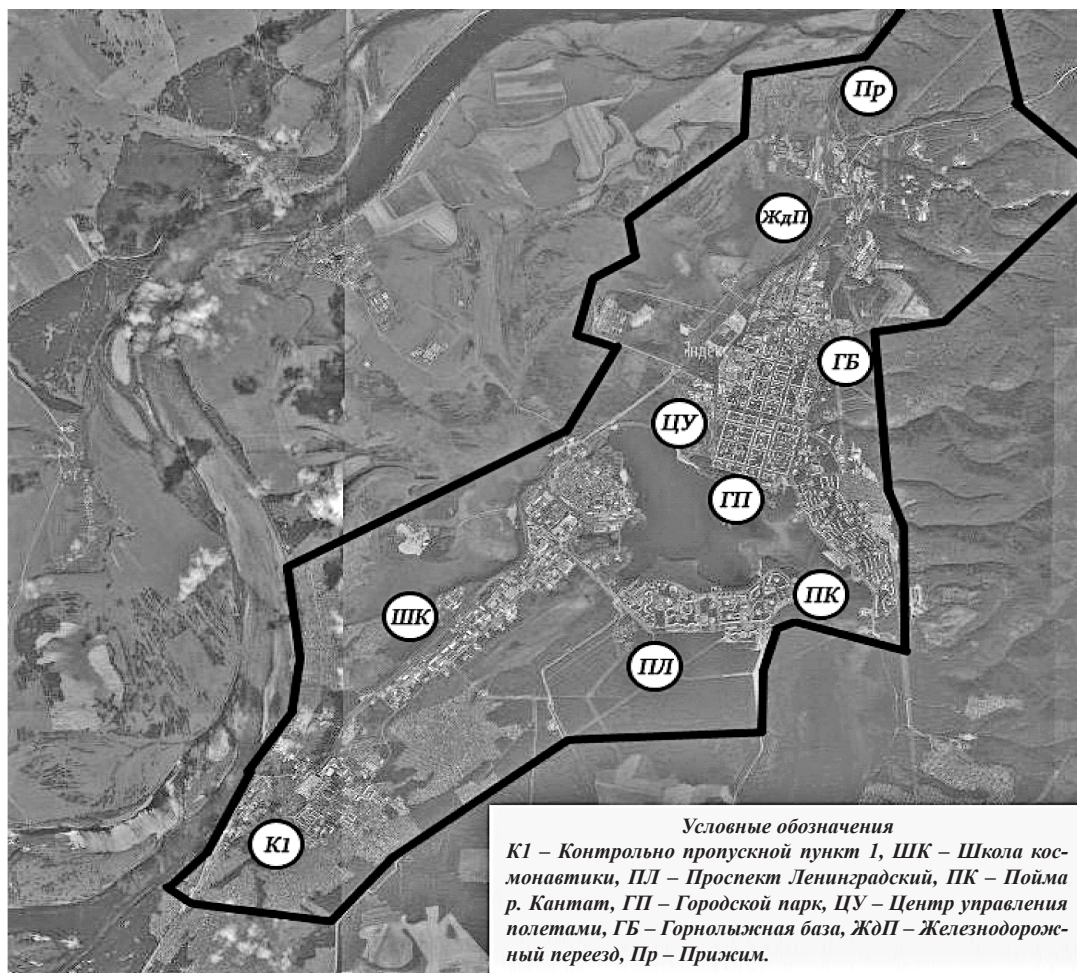


Рис. Аэрофотоснимок территории г. Железногорска (Карта maps.yandex.ru).
 Модельные выделы на территории города, изученные авторами

нодорожных путей в непосредственной близости от Куры [Кучин, 1998].

Результаты и их обсуждение. Город находится в экотонной зоне – на границе Красноярской лесостепи [Антипова, 2003] и подтайги, или зоне травяных лесов [Любимова, 1964], что отражается на разнообразии растительного покрова. На окраине города и в новой его части сохранился естественный облик растительности. Это нетронутые лесные массивы, болотистые участки, не подвергшиеся осушению.

На территории города условно можно выделить следующие типы растительности: лесной (сосново-березовый, осиновый, березовый, заболоченный елово-пихтово-березовый лес); луговой; болотный; водно-прибрежный; степной (по южным склонам Атамановского хребта).

Сосново-березовый лес из *Pinus sylvestris* L.¹ с примесью *Betula pendula* Roth. занимает большую

часть изучаемой территории. Чистые березняки (*Betula pendula*) и осинники (*Populus tremula* L.) встречаются вкраплениями среди сосново-березового массива. Повсеместно можно встретить одиночные деревья *Larix sibirica* Ledeb. *Populus tremula* покрывает ложбины и северные склоны Атамановского хребта. Елово-пихтовый лес (*Picea obovata* Ledeb., *Abies sibirica* Ledeb.) занимает небольшую территорию в пойме реки Кантат по правому берегу, от границы города до городского озера, где также встречаются *Pinus sibirica* Du Tour. и *Betula pubescens* Ehrh. Подлесок в лесах развит слабо и состоит в основном из кустарников *Viburnum opulus* L., *Spiraea media* Schmidt.

Травянистый ярус в лесах неоднороден и меняется в зависимости от экспозиции, увлажнения. На склонах Атамановского хребта господствуют представители бобовых (*Lathyrus vernus* (L.) Bernh., *L. gmelini* Fritsch., *Lupinaster pentaphyllus* Moench., *Vicia unijuga* A. Br., *V. cracca* L.). Часто встречается *Heracleum dissectum* Ledeb., *Thalictrum minus* L. s.l.

¹ Латинские названия даны по С.К. Черепанову (1995), в некоторых случаях – по монографическим новейшим работам.

В ложбинах, на северных склонах господствуют березовые леса с папоротниково-орляковым покровом (*Pteridium pinetorum* C.N. Page et R.R. Mill subsp. *sibiricum* Gureeva et C.N. Page) и осиновые леса с покровом из *Matteuccia struthiopteris* (L.) Tod. В заболоченном елово-пихтово-березовом лесу травянистый покров скудный, слагается из *Carex disperma* Dew., *C. acuta* L.

Встречается также *Calla palustris* L., *Stellaria bungeana* Fenzl., *Naumburgia thyrsoflora* (L.) Reichenb., *Smilacina trifolia* (L.) Desf.

Луговая растительность в городе распространена по берегу р. Кантат. Травостой в основном злаково-разнотравный (*Dactylis glomerata* L., *Alopecurus pratensis* L., *Geranium pratense* L., *Ranunculus acris* L.), в местах с сильным увлажнением обильно растет *Carex rhynchophysa* C.A. Mey., *Scirpus sylvaticus* L. Берега водоемов покрыты ивово-черемуховыми зарослями (*Salix caprea* L., *S. viminalis* L., *Padus avium* Mill.). Травянистый покров в основном слагается из *Bidens tripartita* L., *Scirpus sylvaticus*, различных видов осок.

Водная растительность представлена *Ceratophyllum demersum* L., *Elodea canadensis* Michx., *Batrachium trichophyllum* (Chaix) Bosch.

Болота на изучаемой территории покрывают значительную площадь, занимая долины ручьев, низины между холмами. Характерны осоково-тростниковые и тростниковые болота. На тростниковых болотах преобладает *Phragmites australis* (Gav.) Trin. ex Steud. Для осоково-тростниковых болот характерна кочковатость, образованная *Carex acuta* L. На осоковых кочках встречаются *Ranunculus monophyllus* Ovcz, *Viola uniflora* L. и другие лесные виды. Из других сосудистых растений здесь можно встретить *Typha angustifolia* L., *Calla palustris* L., *Cardamine dentata* Schult. Окраины болот заняты *Betula humilis* Schrank, *Salix caprea* L., *S. triandra* L. На болотах отмечена некоторая мозаичность растительного покрова. Островки рогоза сменяются осоками, разнотравьем, моховым покровом. Более сухие участки заняты березово-ивовыми зарослями [Кузьмина, 2010].

Во флоре г. Железногорска встречается 12 видов высших споровых растений, относящихся к 6 семействам и 6 родам, что составляет всего 2 % от общей флоры города. Самое многочисленное семейство *Equisetaceae* (7 видов). Остальные се-

мейства по одному виду *Onocleaceae* (*Matteuccia struthiopteris* (L.) Tod.), *Athyriaceae* (*Athyrium filix-femina* (L.) Rorh.), *Hypolepidaceae* (*Pteridium pinetorum* ssp. *sibiricum*), *Thelypteridaceae* (*Thelypteris palustris* Schott), *Woodsiaceae* (*Woodsia ilvensis* (L.) R. Br.). Наиболее часто встречаются *Equisetum pratense* Ehrh., *Pteridium pinetorum* ssp. *sibiricum*, *Matteuccia struthiopteris*. *Equisetum pratense* обилён в сосново-березовом лесу, а также встречается на насыпях вдоль дорог. *Pteridium pinetorum* ssp. *sibiricum* местами слагает травянистый ярус в березовом и осиново-березовом лесах (ГБ, рис.), а также разрозненно встречается в сосново-березовом лесу (Пл, рис.). *Matteuccia struthiopteris* обилён в ложбинах на северных склонах, по берегам ручьев, образует сплошные заросли в осиновом лесу (Пр, рис.). Обилие споровых можно объяснить наличием благоприятных для них мест обитаний. Но есть и такие, которые приспособляются к необычным условиям на антропогенных участках (городские газоны, дорожные насыпи и др.) (табл. 1). *Hippochaete hyemalis* (L.) Bruhin. можно встретить на ж / д насыпях, проходящих по низким, болотистым местам (ЖдП, рис.). 6 из 12 видов споровых произрастают в заболоченном елово-пихтово-березовом лесу. Также богаты споровыми сосново-березовый, березово-осиновый леса (табл. 1).

Из табл. 2 видно, как распределены растения по территории города. Наиболее многочисленный видовой состав споровых отмечается в модельных выделах ПЛ, ЦУ, ПК, Пр (рис.). *Thelypteris palustris* произрастает на болоте (ЦУ, рис.), где является фоновым видом, дополненным ассектаторами *Cardamine dentata*, *Parnassia palustris* L., *Equisetum fluviatile* L., *Carex acuta*, *Lysimachia vulgaris* L. На скалистых выступах в расщелинах найден *Woodsia ilvensis* (Пр, рис.). На местах произрастания вид малообилён.

Выводы. Высшие споровые растения обильно произрастают на изучаемой территории, встречаясь во всех модельных выделах. В видовом составе доминируют хвощи. Представители отделов хвощевидных и папоротниковидных входят в состав лесных, луговых, степных, болотных и антропогенных растительных сообществ на территории города. В некоторых сообществах они являются фоновыми видами. Редкими во флоре города являются *Woodsia ilvensis* и *Thelypteris palustris*.

Таблица 1

Распределение высших споровых по типам растительности в г. Железногорске

Типы растительности						
Лесной			Луговой	Болотный	Антропогенной (газон, дорожные, ж / д насыпи и др.)	Степной (Скальные выступы Атамановского хребта)
Сосново-березовый лес	Березово-осиновый лес	Заболоченный елово-пихтово-березовый лес				
<i>Equisetum pratense</i> Ehrh.	<i>Equisetum sylvaticum</i> L.	<i>Equisetum scirpoides</i> Michx.	<i>Equisetum sylvaticum</i> L.	<i>Equisetum fluviatile</i> L.	<i>Equisetum sylvaticum</i> L.	<i>Woodsia ilvensis</i> (L.) R. Br.
<i>Matteuccia struthiopteris</i> (L.) Tod.	<i>Equisetum pratense</i> Ehrh.	<i>Equisetum sylvaticum</i> L.	<i>Matteuccia struthiopteris</i> (L.) Tod.	<i>Thelypteris palustris</i> Schott.	<i>Equisetum palustre</i> L.	
<i>Athyrium filix-femina</i> (L.) Rorh.	<i>Matteuccia struthiopteris</i> (L.) Tod.	<i>Equisetum fluviatile</i> L.	<i>Athyrium filix-femina</i> (L.) Rorh.		<i>Equisetum arvense</i> L.	
<i>Pteridium pinetorum</i> C.N. Page et R.R. Mill subsp. <i>sibiricum</i> Gureva et C.N. Page	<i>Pteridium pinetorum</i> C.N. Page et R.R. Mill subsp. <i>sibiricum</i> Gureva et C.N. Page.	<i>Equisetum palustre</i> L.			<i>Hippochaete hyemalis</i> (L.) Bruhin.	
		<i>Equisetum pratense</i> Ehrh.				
		<i>Athyrium filix-femina</i> (L.) Rorh.				

Таблица 2

Распространение птеридофит в г. Железногорске по модельным выделам

Модельный выдел →	К1	ШК	ПЛ	ЦУ	ГП	ПК	ГБ	ЖДП	Пр
Вид ↓									
<i>Hippochaete hyemalis</i> (L.) Bruhin.		+		+				+	+
<i>Equisetum scirpoides</i> Michx.						+			
<i>Equisetum sylvaticum</i> L.	+		+	+	+	+	+		
<i>Equisetum fluviatile</i> L.		+		+		+			
<i>Equisetum palustre</i> L.				+		+			
<i>Equisetum arvense</i> L.	+		+		+				
<i>Equisetum pratense</i> Ehrh.	+		+		+	+	+		
<i>Athyrium filix-femina</i> (L.) Rorh.			+			+			+
<i>Matteuccia struthiopteris</i> (L.) Tod.		+					+	+	+
<i>Pteridium pinetorum</i> C.N. Page et R.R. Mill subsp. <i>sibiricum</i> Gureva et C.N. Page.	+		+		+		+	+	+
<i>Woodsia ilvensis</i> (L.) R. Br.									+
<i>Thelypteris palustris</i> Schott.				+					

Примечание. Расшифровка модельных выделов по рис.

Библиографический список

1. Антипова Е.М. Флора северных лесостепей Средней Сибири: конспект. Красноярск: РИО КГПУ, 2003. 464 с.
2. Ильминских Н.Г. Флорогенез в условиях урбанизированной среды (На примере городов Вятско-Камского края): автореф. дис. ... д-ра биол. наук. СПб., 1993. 36 с.
3. Кузьмина М.И. Характеристика растительности города Железногорска (Красноярский край) // Материалы IV Международной научной конференции. Томск: Изд-во Томск. ун-та, 2010. С. 102–103.
4. Кучин С.П. ЗАТО Железногорск. Природа. Железногорск: Полиграфист, 1998. 75 с.
5. Любимова Е.Л. Растительный покров. Зона травяных лесов и островной лесостепи // Средняя Сибирь. М.: Наука, 1964. С. 249–263.
6. Черепнин Л.М. Растительность Красноярского края // Природные условия Красноярского края. М.: АН СССР, 1961. С. 160–187.

ФЛОРИСТИЧЕСКИЕ НАХОДКИ В ЗАПОВЕДНИКЕ «СТОЛБЫ»

FLORISTIC FINDINGS IN THE NATURE RESERVE “STOLBY”

Н.Н. Тупицына, Е.Б. Андреева

N.N. Tupitsyna, E.B. Andrejeva

Заповедник «Столбы», Красноярский край, цветковые растения, границы ареала, синантропизации флоры.

Приводятся этикетки 23 видов, новых для заповедника «Столбы», информация об их распространении в Красноярском крае и характер нахождения в заповеднике. Отмечаются виды, находящиеся вблизи пределов своего ареала. Выявляется тенденция усиления синантропизации флоры в связи с заносом видов.

The nature reserve “Stolby”, Krasnoyarsk region, flowering plants, area boundaries, synantropization of flora.

There are 23 labels of the new species for the nature reserve «Stolby», the information about their spreading in Krasnoyarsk region and the existent nature in the reserve given in the paper. The species growing nearby their area boundary are marked. The tendency of the intensification of synantropization of flora due to the species penetration is described.

Государственный природный заповедник «Столбы» площадью 47,2 тыс. га располагается на северо-западных отрогах Восточного Саяна, примыкая к городской черте Красноярска (55°42′–55°57′N, 92°41′–92°56′E). Он находится в лесном ботанико-географическом районе правобережной части Восточного Саяна (Л5), по районированию Л.М. Черепнина [1957б].

Благодаря ведущемуся мониторингу флоры сосудистых растений заповедника, список растений, зарегистрированных на его территории, неуклонно пополняется. В.В. Верещагин [1940], принимая политипическую концепцию вида для небольшой в то время площади заповедника (11 тыс. га) выявил 551 вид; в конспекте флоры вписанного в Летопись природы заповедника «Столбы» за 1992 г. В.В. Штаркер для современной территории привела 741 вид; Е.Б. Андреева и В.В. Штаркер [2003] опубликовали 767 видов, позднее те же авторы с участием Н.В. Степанова [Андреева, Степанов, Штаркер, 2010] – 789 видов. В настоящее время с учетом нижеприведенных данных во флоре заповедника насчитывается 812 видов сосудистых растений.

Пополнение флористических данных для территории заповедника происходит не только благодаря ежегодным ботаническим изысканиям, но и определениям ранних сборов. Так, обработка экспедиционных материалов 2010–2012 гг. и обнаружение неопубликованных образцов, собранных в том числе и другими коллекторами и храня-

щихся в Гербариях заповедника «Столбы», Томского государственного университета (ТК), Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (KRAS), позволили выявить виды, ранее не приводившиеся для заповедника. Часть видов (*Gypsophila altissima* L., *Lappula squarrosa* (Retz.) Dumort., *Leptopyrum fumaroides* (L.) Reichb., *Myosotis arvensis* (L.) Hill., *Potentilla argentea* L., *Potentilla canescens* Bess.) ранее упоминалась в работе Е.Б. Андреевой, А.Т. Дутбаевой [2012] о синантропизации флоры заповедника. Несмотря на это, здесь приводятся этикетки данных видов, что дает возможность определить их нахождение в заповеднике.

Анализ распространения видов основывается на региональных сводках: «Флора южной части Красноярского края» [Черепнин, 1957б–1967], «Флора Красноярского края» [1964–1980], «Флора Сибири» [1988–2003], «Флора островных приенисейских степей» [2002], «Флора внутриконтинентальных островных лесостепей Средней Сибири» [Антипова, 2012], а также на монографических работах родов [Егорова, 1999; Тупицына, 2004].

Таксоны располагаются по алфавиту, указываются синонимы и характер нахождения видов в заповеднике.

Apiaceae

Aegopodium podagraria L. 1753, Sp. Pl.: 256. – Сныть обыкновенная.

Бассейн р. Базаихи, Столбовский Калтат, у Манской стенки, кедрач, 05.08.2012, А. Дутбаева.

Редкий в Красноярском крае вид, в южной части отмечено 11 местонахождений в Ачинской лесостепи [Черепнин, 1963; Антипова, 2012] и 1 – в левобережье Восточного Саяна [Черепнин, 1963]. Впервые приводится для правобережной части Восточного Саяна. Местонахождения в заповеднике вместе с находками в Енисейском районе [Красноборов, 1977] расположены на восточной границе ареала вида.

Asteraceae

Hieracium filifolium Luxip. 1959, Бот. мат. (Ленинград), 19: 471. – Ястребинка нителистная.

Тропа от Перевала к Первому Столбу, западный склон, верхняя часть средней крутизны, сосняк разнотравно-злаково-осочковый, 31.07.2002, Е. Андреева.

Стенотопный вид, приуроченный к сухим сосновым лесам, часто расположенным на песках. В Красноярском крае было известно только 4 местонахождения, которые вместе с данным составляют восточную границу ареала вида [Тупицына, 2004].

Hieracium kusnetzkiense Schischk. et Serg. 1949, в Сист. зам. Герб. Томск. ун-та, 1–2: 20. – Ястребинка кузнецкая.

Северо-западный склон по тропе ко Второму Столбу, светлохвойно-темнохвойный злаково-осочково-зеленомошный лес, 28.07.2011, Е. Андреева.

Вид не является редким в горных районах южной части Красноярского края, однако не был внесен в ее флору [Черепнин, 1967; Вылцан, 1980] и не был обнаружен при специальной обработке рода *Hieracium* L. s. l. в заповеднике [Тупицына, Штаркер, 1996]. Этот вид относится к *H. aggr. tunguskanum* Ganesch. et Zahn, немногочисленные эндемичные гибридогенные южносибирские представители которого достигают в заповеднике северной границы ареала.

Boraginaceae

Lappula squarrosa (Retz.) Dumort. 1827, Fl. Belg.: 40 (*L. mysotis* Moench). – Липучка оттопыренная.

Долина руч. Лалетина, Лалетинская дорога, обочина над ручьем около Первой Поперечной после первого разрыва в железной ограде и дальше вверх по дороге, 20.07.2011, Е. Андреева. Бассейн р. Базаихи, долина руч. Моховой, гранитный карьер у начала тропы к Китайской стене, 30.07.2010, Е. Андреева.

Обычное рудерально-сегетальное растение в степных, лесостепных и южных лесных районах Красноярского края [Черепнин, 1965; Положий, 1977]. Его нахождение в заповеднике свидетельствует о возрастании антропогенной нагрузки на эту особо охраняемую территорию.

Mertensia sibirica (L.) G. Don f. 1838, Gen. Syst. 4: 319. – Мертензия сибирская.

Долина р. Маны, левобережье, кандалакская курья, каменистый сырой северный склон, нижняя часть, 14.06.1983, В. Штаркер.

По данным Л.М. Черепнина [1965], вид был найден однажды в Енисейско-Чулымской лесостепи (с. Новоселово, по сборам Л.Н. Номоконова и Н. Черновой), что опровергла А.В. Положий [1977], показавшая распространение вида только в лесной зоне, где находится д. Новоселово (координаты 62°40', сборы тех же коллекторов). Впервые приводится для лесного района правобережной части Восточного Саяна, что значительно южнее отметки 60°20', данной А.В. Положий как самой южной в крае, и еще раз подтверждает нахождение вида в Средней Сибири. В заповеднике располагается на юго-западной границе ареала.

Myosotis arvensis (L.) Hill. 1764, Veg. Syst. 7: 55. – Незабудка полевая.

Долина р. Маны, между кордоном Маслянка и солонцом, сосняк, 17.06.2001, Е. Андреева; Столбинское нагорье, поляна у старой «Беркуты»; долина руч. Лалетина, обочина Лалетинской дороги около церкви, 24.06.2011, Е. Андреева; экологическая тропа от церкви у кордона Лалетино, 26.06.2012, Е. Андреева.

Довольно редкое в Красноярском крае синантропное растение, встречается спорадически почти во всех степных, лесостепных и южных лесных районах [Черепнин, 1965; Положий, 1977]. Для лесного района правобережной части Восточного Саяна отмечен впервые. В заповеднике вид обнаружен только на территориях, подверженных антропогенному воздействию.

Nonea rossica Stev. 1851, in Bull. Soc. Nat. Moscou, 24, 1: 572. – Ноней русская.

Долина руч. Лалетина, 0,5 км от кордона Лалетино вверх, дорога, гравийная обочина, 14.07.2010, Е. Андреева.

Ранее редкое в Красноярском крае растение, в настоящее время получило довольно широкое

распространение в Красноярской лесостепи [Антипова, 2012]. В правобережной части Восточно-го Саяна было известно только по сборам В. Нащокина из Манского займища [Черепнин, 1965; Положий, 1977]. Как и предыдущий вид, в заповеднике, вероятно, является антропохором.

Caryophyllaceae

Gypsophila altissima L. 1753, Sp. Pl.: 407. – Качим высокий.

Долина руч. Лалетина, Лалетинская дорога от начала ограждения напротив Первой Поперечной, обочина над ручьем, 19.07.2011, Е. Андреева.

Обычное в степных и лесостепных районах Красноярского края растение, проникающее по южным склонам в лесные [Черепнин, 1961; Колокольников, Гудошников, 1967], где на Севере находится на границе ареала. Кроме коренных сообществ, обитает в посевах, на залежах, поэтому появление вида в заповеднике можно рассматривать как результат антропохории.

Cyperaceae

Carex elongata L. 1753, Sp. Pl.: 974. – Осока удлиненная.

Долина р. Маны, кордон Маслянка, ивовые заросли между р. Маной и старицей, 01.07.2011, Е. Андреева.

Довольно редкое, распространенное преимущественно в южной части Красноярского края растение [Черепнин, 1959; Соболевская, 1965]. На широте заповедника было известно только 4 местонахождения в Ачинской и Красноярской лесостепях [Антипова, 2012], которые дополняет данная находка в лесном районе. Ее можно было бы рассматривать как самую восточную из известных, если бы не местонахождение на юго-западном побережье оз. Байкал [Егорова, 1999].

Carex praecox Schreb. 1771, Spic. Fl. Lips.: 63. – Осока ранняя.

Долина р. Маны, пойма выше кордона Берлы, галечник, откос надпойменной террасы, 20.06.1984, В. Штаркер; там же, 01.06.2005, Е. Андреева; там же, разнотравный луг на береговом откосе, 28.06.2011, Е. Андреева; каменистый оstepненный склон выше руч. Князева, 23.06.1984, В. Штаркер; там же, 27.07.1984, В. Штаркер.

Широко распространенный вид осоки, особенно в степных районах Красноярского края, изредка встречающийся в лесных районах его юж-

ной части [Черепнин, 1959; Соболевская, 1965], что подтверждают данные местонахождения.

Lentibulariaceae

Utricularia vulgaris L. 1753, Sp. Pl.: 18. – Пузырчатка обыкновенная.

Долина р. Маны, кордон Маслянка, в старице, 01.07.2011, Е. Андреева.

Обычное в стоячих водоемах Красноярского края растение [Черепнин, 1965; Серых, 1979]. Несмотря на неоднократное обследование водоемов заповедника, найдено впервые.

Orobanchaceae

Orobanche alsatica Kirschl. 1836, Prodr. Fl. Alsace: 109. – Заразиха эльзасская.

Долина руч. Лалетина, правый берег, у тропы на стоянке «Хилые», в лугу, смешанный крупнотравно-вейниковый лес со спиреей, 22.07.2008, Е. Андреева; бассейн рч. Большая Слизнева, водораздел Фокинский – Таволожный, северный склон в руч. Таволожный, пологая верхняя часть, осинник разнотравно-осочковый, 06.08.2010, Е. Андреева.

Довольно редкий в Красноярском крае вид [Черепнин, 1965; Курбатский, 1979]. Данные местонахождения существенно дополняют имеющиеся сведения о его распространении вблизи восточной границы ареала.

Poaceae

Panicum miliaceum L. s. str. 1753, Sp. Pl.: 58. – Просо посевное.

Долина руч. Лалетина, огород кордона Лалетина, 18.07.2011, Е. Андреева.

В.В. Ревердатто (1964) приводит вид как культурное растение, разводимое на полях в южной, очевидно, степной, части Красноярского края. Указание на ближайшее к заповеднику местонахождение вида в г. Красноярске имеется у Е.М. Антиповой и С.В. Рябовол [2009], которые ссылаются на единственный гербарный образец, собранный А.Л. Яворским в д. Базаиха. Находка в заповеднике имеет явно заносный характер.

Puccinellia tenuiflora (Griseb.) Scribn. et Merr. 1910, Contr. U. S. Natl. Herb. 13: 78. – Бескильница тонкоцветковая.

Гранитный карьер в долине руч. Моховой, 19.06.2012, Е. Андреева.

Самый распространенный вид бескильниц, встречающийся во всех степных и лесостепных

районах южной части Красноярского края [Черепнин, 1959; Ревердатто, 1964]. Для лесного района – правобережной части Восточного Саяна – отмечен впервые. Вместе с местонахождениями в северных лесостепях [Антипова, 2012] вид, очевидно, находится вблизи северного предела распространения. Судя по экотопу, в заповеднике он, вероятно, антропохорный.

Polygonaceae

Persicaria sungareensis Kitag. 1943, J. Jap. Bot. 19, 3: 62 (*P. chrtekii* Soják). – Горец сунгарийский.

Долина р. Маны, 25.07.1982, В. Штаркер; долина р. Маны, руч. Князева, остепненный склон, 27.07.1984, В. Штаркер.

Впервые для Красноярского края (окр. г. Красноярска) приводится Н.В. Степановым (2006). В заповеднике вид обитает вблизи западной границы ареала.

Виды рода *Polygonum* L. – тривиальные растения, произрастающие вблизи жилья человека. Несмотря на наличие таких мест в заповеднике – избытки, кордоны, места отдыха и др., до настоящего времени в инвентаризационных материалах род был представлен только одним видом – *P. aviculare* L. В.В. Верещагин [1940] отмечал для него var. *erectum* Hayne. и var. *vegetum* Ledeb., которые сейчас принимаются за самостоятельные виды (соответственно *P. aviculare* L. s. str. и *P. arenastrum* Boreau). Состав рода пополняется благодаря заносу новых видов в связи с эксплуатацией человеком территории заповедника. В настоящее время здесь зарегистрированы следующие виды.

Polygonum arenastrum Boreau 1857, Fl. Centr. Fr., ed. 3, 2: 559 (*P. aviculare* L., pro parte). – Спорыш обыкновенный.

Бассейн р. Базаихи, долина руч. Моховой, левобережье ниже сворота к Китайской стене, нижняя часть склона на крутой тропе от бывшего кордона, 15.08.2010, Е.Б. Андреева.

Polygonum calcatum Lindm. 1904, Bot. Not. (Lund): 144. – Спорыш вытаптываемый.

Тропа от дороги к Нарыму, 10.08.2009, Е. Андреева.

Polygonum neglectum Bess. 1821 Enum. Pl. Volhyn., ed. 2: 45. – Спорыш незамеченный.

Манский кордон, 2 км смотровой тропы, смешанный лес, 12.07.1979, студенты Красноярского государственного педагогического института.

Polygonum sabulosum Worosch. 1967, Бюлл. Гл. бот. сада АН СССР, 66: 62. – Спорыш песочный.

Бассейн рч. Большая Слизнева, пос. Нарым, обочина дороги, 31.07.2008, Е. Андреева.

Rumex rossicus Murb. 1913, Bot. Not. (Lund.), 1913: 221. – Щавель русский.

Долина руч. Лалетина, Лалетинская дорога от Перевала вниз по серпантину, напротив тропы на Лалетинскую гриву, правая обочина, 02.08.2011, Е. Андреева.

Этот редкий в Красноярском крае вид приводился как широко распространенный для этой территории во «Флоре СССР» [Лозина-Лозинская, 1936]. Однако Л.М. Черепнин [1963] отмечал только одно местонахождение в Минусинских степях. М.Ф. Елизарьева [1971] дополнила эту находку одним пунктом в Юсо-Ширинских степях. Е.М. Антипова [2012] обнаружила четыре местонахождения в Канской лесостепи, которые вместе с данным составляют северную границу ареала вида, не зарегистрированного во «Флоре островных приенисейских степей» [2002]. В заповедник, очевидно, занесен.

Ranunculaceae

Leptopyrum fumarioides (L.) Reichb. – Лептопирум дымяночковый.

Руч. Лалетина, заросли кустов и лужайки по долине, 10–20.06.1939, В. Нащокин (ТК).

Обычное в Красноярском крае растение [Черепнин, 1961; Положий, Ревердатто, 1976], свойственное сегетальным участкам и, вероятно, в настоящее время исчезнувшее с территории заповедника в связи с их сокращением.

Rosaceae

Potentilla argentea L. 1753, Sp. Pl.: 497. – Лапчатка серебристая.

Бассейн руч. Лалетина, Вторая Поперечная, разнотравно-злаковый луг, 21.07.2006, Е. Андреева; долина руч. Лалетина, Лалетинская дорога у начала ограждения напротив Первой Поперечной, обочина над ручьем, 19.07.2011, Е. Андреева.

Довольно редкий в Красноярском крае [Черепнин, 1963; Положий, Лошкарева, 1975], распространенный в северных лесостепях [Антипова, 2012], у северной границы ареала вид. Наклонность к рудеральным местам обитания (дороги, залежи) позволяет рассматривать нахождение вида в заповеднике как заносное.

Potentilla canescens Bess. 1809, Prim. Fl. Galic. 1: 380 (P. inclinata Vill.). – Лапчатка седоватая.

Долина руч. Лалетина, Лалетинская дорога, обочина над ручьем около Первой Поперечной, после первого разрыва в железной ограде, 20.07.2011, Е. Андреева.

Вид известен как редкий, преимущественно в степных и лесостепных районах южной части Красноярского края, один раз найден в Западном Саяне [Черепнин, 1963; Положий, Лошкарева, 1975]. Для лесного района правобережной части Восточного Саяна приводится впервые. Здесь он находится вблизи северной границы ареала. Местонахождение в заповеднике указывает на его антропохорное происхождение.

При анализе характера местонахождений и ареалов приведенных видов в заповеднике «Столбы» выявляется следующая закономерность. Почти половина этих видов располагается вблизи границ распространения, что вполне объяснимо, поскольку заповедник находится на границе крупных геоморфологических выделов: Западно-Сибирской низменности, Среднесибирского плоскогорья, Алтае-Саянской горной страны и соответствующих им флористических провинций [Тахтаджян, 1978]; подробному ботанико-географическому районированию Л.М. Черепнина [1957б], – на стыке Красноярского и Канского лесостепных, а также лесных районов левобережной и правобережной частей Восточного Саяна. Эту закономерность во флоре юга Красноярского края отмечал еще Л.М. Черепнин [1957а].

Местонахождения большей части приведенных видов имеют в заповеднике явно заносный характер, что свидетельствует об усиливающейся антропогенной трансформации флоры.

Приносим благодарность Н.В. Степанову, В.И. Курбатскому, С.С. Щербина за помощь в определении некоторых видов.

Библиографический список

1. Андреева Е.Б., Степанов Н.В., Штаркер В.В. Конспект флоры высших растений // Труды гос. зап. «Столбы». Красноярск, 2010. Вып. XVIII. С. 59–155.
2. Андреева Е.Б., Штаркер В.В. Конспект флоры высших сосудистых растений заповедника Столбы // Флора Саян. Красноярск, 2003. С. 79–162.
3. Андреева Е.Б., Дутбаева А.Т. О синантропной флоре долины Лалетиной (ТЭР) в заповеднике «Столбы» // Проблемы ботаники Южной Сибири и Монголии: XI Международная науч.-практ. конф. Барнаул: Артика, 2012. С. 8–10.
4. Антипова Е.М. Флора внутриконтинентальных островных лесостепей Средней Сибири / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, Красноярск, 2012. 662 с.
5. Антипова Е.М., Рябовол С.В. Флора Красноярска / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2009. 292 с.
6. Верещагин В.В. Инвентарь флоры государственного заповедника «Столбы» // Труды гос. заповедника «Столбы». М., 1940. Вып. 1. 81 с.
7. Вылцан Н.Ф. *Hieracium* L. Ястребинка // Флора Красноярского края. Томск: Изд-во ТГУ, 1980. Вып. X. С. 113–117.
8. Егорова Т.В. Осоки (*Carex* L.) России и сопредельных государств. СПб.: СПб гос. хим.-фарм. академия Сент-Луис: Миссурийский бот. сад, 1999. 772 с.
9. Елизарьева М.Ф. Сем. *Polygonaceae* – Гречишные // Флора Красноярского края. Томск: Изд-во ТГУ, 1971. Вып. 5. С. 19–40.
10. Колокольников Л.Б., Гудошников С.В. Сем. *Caryophyllaceae* Гвоздичные // Флора Красноярского края. Томск: Изд-во ТГУ, 1967. Вып. V, ч. 3. С. 4–38.
11. Красноборов И.М. Сем. *Ariaceae* Зонтичные // Флора Красноярского края. Томск: Изд-во ТГУ, 1977. Вып. VII. С. 37–64.
12. Курбатский В.И. Сем. *Orobanchaceae* Заразиховые // Флора Красноярского края. Томск: Изд-во ТГУ, 1979. Вып. IX, ч. 2. С. 37–39.
13. Лозина-Лозинская А.С. Род Щавель – *Rumex* L. // Флора СССР. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1936. С. 444–501.
14. Положий А.В. Сем. *Boraginaceae* Бурачниковые // Флора Красноярского края. Томск: Изд-во ТГУ, 1977. Вып. VIII. С. 113–127.
15. Положий А.В., Ревердатто В.В. Сем. *Ranunculaceae* Лютиковые // Флора Красноярского края. Томск: Изд-во ТГУ, 1976. Вып. V, ч. 3. С. 41–114.
16. Положий А.В., Лошкарева Л.Н. Сем. *Rosaceae* –

- Розовые // Флора Красноярского края. Томск: Изд-во ТГУ, 1975. Вып. V, ч. 4. С. 88–141.
17. Ревердатто В.В. Сем. Злаковые *Graminea* // Флора Красноярского края. Томск: Изд-во ТГУ, 1964. Вып. 2. 139 с.
 18. Серых Г.И. Сем. *Lentibulariaceae* Пузырчатковые // Флора Красноярского края. Томск: Изд-во ТГУ, 1979. Вып. IX, ч. 2. С. 39–42.
 19. Соболевская К.А. Сем. Осоковые *Cyperaceae* // Флора Красноярского края. Томск: Изд-во ТГУ, 1965. Вып. III. С. 9–113.
 20. Степанов Н.В. Флора северо-востока Западного Саяна и острова Отдыха на Енисее (г. Красноярск). Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 2006. 170 с.
 21. Тахтаджян А.Л. Флористические области Земли. Л.: Наука, 1978. 248 с.
 22. Тупицына Н.Н., Штаркер В.В. К флоре заповедника Столбы // Проблемы заповедного дела Сибири. Шушенское, 1996. С. 180–181.
 23. Тупицына Н.Н. Ястребинки Сибири. Новосибирск: Наука, 2004. 208 с.
 24. Флора Красноярского края. Томск: Изд-во Томского университета, 1964–1980. Вып. I–X.
 25. Флора островных приенисейских степей. Сосудистые растения. Томск: Изд-во ТГУ, 2002. 156 с.
 26. Флора Сибири. Новосибирск: Наука, 1988–2003. Вып. 1–12.
 27. Черепнин Л.М. Особенности флоры юга Красноярского края // Уч. записки Краснояр. гос. пед. ин-та. Красноярск, 1957а. Т. X. С. 3–11.
 28. Черепнин Л.М. Флора южной части Красноярского края. Красноярск: Краснояр. книжное изд-во, 1957б–1967. Вып. 1–6.

ГЕОГРАФИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕГИОНАЛЬНОГО ПРИРОДОПОЛЬЗОВАНИЯ

GEOGRAPHICAL FACTORS OF FORMATION AND FUNCTIONING IN THE CONDITIONS OF REGIONAL MANAGEMENT OF NATURE

В.А. Безруких

V.A. Bezrukikh

Природопользование, его объект, черты и факторы формирования, региональная система.

Статья посвящена вопросам изучения природопользования, которое является одной из основных задач современной географии. Рассмотрен сложный комплекс взаимоотношений между природными ресурсами, естественными условиями жизни общества и его социально-экономическим развитием. Описаны факторы формирования и функционирования регионального природопользования.

Management of nature, its object, features and factors of formation, regional system.

The article is devoted to the issues of the study of management of nature that is one of basic tasks of modern geography. The difficult complex of interrelations between natural resources, natural terms of life of society and its socio-economic development is analyzed. The factors of forming and functioning of regional management of nature are described.

Вопросы взаимодействия природы и общества стояли в центре внимания ученых разных областей знаний с древнейших времен – от общих теоретических проблем мироздания (диалектика и причинно-следственные связи) и общественного развития до узких вопросов взаимодействия отдельных компонентов природной среды или воздействия разных отраслей и видов деятельности на природные комплексы, отдельных компонентов взаимодействия. Однако природопользование как самостоятельная научная дисциплина сформировалась лишь во второй половине XX столетия. Теоретические основы были сформулированы Ю.Н. Куражковским, основные задачи данной дисциплины он видел в «разработке общих принципов осуществления всякой деятельности, связанной либо с непосредственным использованием природой и ее ресурсами, либо с изменяющимися воздействиями на нее» [Куражковский, 1969, с. 6].

Изучение вопросов природопользования было и остается одной из основных задач современной географии. По мнению некоторых ученых, «природопользование – специально-географический, т. е. привязанный к местности, аспект взаимодействия природы, общества и хозяйства, формирующий

распределение населения по Земле, его расселение (экистику), основные системы жизнеобеспечения, закономерности и эволюции так называемых территориальных общностей людей» [Ишмуратов, Безруков, Гаращенко и др. 2004, с. 19]. Оно представляет собой особую сферу деятельности людей, отражает связь между хозяйством, расселением, производственной и социальной инфраструктурами и природной средой. В.С. Преображенский (1974) считает, что природопользование – это процесс взаимодействия человека (общества) и природной среды, или сфера деятельности, направленная на комплексное решение трех основных задач: ресурсообеспечения, сохранения среды жизни людей, охраны разнообразия природы. Другие ученые [Потахин, 2000] рассматривают природопользование более узко, как процесс потребления человеком естественного (ландшафтного) потенциала территории. В настоящее время в природопользовании взаимодействуют два направления: 1) ресурсопользование – использование, освоение, воспроизводство, улучшение природных ресурсов; 2) охрана окружающей среды и природных систем, т. е. сохранение и улучшение качества окружающей среды, охрана генофонда, богатства и разнообразия природы.

Авторы считают, что природопользование – это активно формирующаяся сфера деятельности человека, связанная с эксплуатацией природно-ресурсного потенциала территории региона, его охраной и воспроизводством природных ресурсов. Надо отметить, что природопользование с позиции определения его роли и места в процессе общественного воспроизводства относится как к сфере материального производства, так и к инфраструктуре производственного и социального назначения для целей удовлетворения экологических, материальных и культурных потребностей общества. В зарубежной литературе «природопользование», обозначаемое термином «land use», сегодня все чаще объясняется как «nature management», или управление природой.

Природопользование (П) – процесс использования природных ресурсов обществом для данного исторического момента.

В формулировке автора термина Ю.Н. Куражковского «...задачи природопользования как науки сводятся к разработке общих принципов осуществления всякой деятельности, связанной либо с непосредственным использованием природы и ее ресурсов, либо с изменяющими ее воздействиями, конечная цель этой разработки – обеспечить единый подход к природе как всеобщей основе труда» [Куражковский, 1969, с. 6].

Объектом природопользования как науки служит комплекс взаимоотношений между природными ресурсами, естественными условиями жизни общества и его социально-экономическим развитием. Предметом природопользования можно считать оптимизацию этих отношений, стремление к их сохранению и воспроизводству среды жизни [Реймерс, 1990, с. 405].

В настоящее время природопользование находится на таком этапе своего развития, когда «проявляются качественно новые тенденции во взаимоотношениях общественного производства со средой. Охрана природы становится необходимым, но недостаточным условием гармоничного освоения природы» [Мазуров, 1981], требуется широкое внедрение в практику природопользования воспроизводства природных благ, т. е. целенаправленной деятельности по поддержанию или увеличению экологического или природного потенциала среды.

Природопользование рассматривается в широком и узком смысле этого слова. Мы не будем останавливаться подробно на категории «природопользование» как общесистемной сфере деятельности, понятийный аппарат которой сложен, и понимание этой дефиниции зависит от области интересов исследователя и объекта конкретного изучения. Авторы рассматривают региональное природопользование, то есть конкретный процесс взаимодействия экономики и населения данного региона с природными факторами своей среды обитания. Поэтому в региональном природопользовании выделяются следующие основные черты:

- природно-историческое единство, или целостность, – регион как результат эволюции природной среды территории и проживающего на ней населения претерпевает ряд изменений в силу природно-экономических и национально-этнических причин;

- индивидуальность – каждый регион индивидуален по своим физико-географическим характеристикам (регион – совокупность природных комплексов, отличающихся определенным набором природных компонентов (условий и ресурсов) и характером их использования (извлечение, пользование, воспроизводство)), по уровню социально-экономического развития и национально-этническим особенностям формирования и развития;

- привнесенность воздействия – каждая региональная система, развиваясь, испытывает на себе воздействие региональных систем более высокого ранга и соседних регионов – трансграничные переносы – материальные и информационные. Характер воздействия может быть самый разнообразный – экономический, экологический, национально-этнический и политический и др. [Красноярова, 2000а]. О региональном характере природопользования говорит и Б.М. Ишмуратов с авторами. Они определяют региональное природопользование как «совокупность алгоритмов (или стереотипов) использования как воспроизводства природных и социально-экономических ресурсов, объединенных принадлежностью к конкретной территории, служащих основанием образования локальных общностей людей, в том числе формирования, развития и воспроизводства этносов (народностей)» [Ишмуратов, Безруков, Гарщенко и др. 2004, с. 21].

Региональное природопользование как система формируется и функционирует под воздействием внутренних и внешних факторов. К внешним относятся геополитическое положение изучаемого региона – наличие внешних границ, связи: исторические, экономические и другие с сопредельными государствами, и территорий, не имеющих общих с регионом границ, а также место региона во внутрисоюзном разделении труда.

К внутренним факторам формирования и функционирования региональной системы относятся природные, социально-экономические, исторические, национально-этнические, которые дифференцируют отдельные территории региона. Эти факторы имеют системообразующий и структурирующий характер, их роль меняется во времени и пространстве. Например, природные факторы в прошлом и настоящем имели значимое системно-образующее значение, при этом их роль в разные периоды хозяйственного освоения разных отраслей различна. Наиболее высока роль природных факторов в отраслях, связанных с природной средой (природно-ресурсные и отрасли ландшафтопользования) [Рунова и др., 1993]. Эта роль имеет как прямой, так и косвенный характер. Прямое воздействие природных факторов предусматривает извлечение природных ресурсов и использование их в хозяйственном обороте. Косвенное или опосредованное влияние природных факторов осуществляется либо через использование тех или иных явлений или сил природы в технологических цепочках без их прямого потребления, либо через загрязнение природных сред путем сброса (выброса) вредных веществ и непереработанных отходов. Значимость природных факторов зависит также от уровня развития производительных сил в том или ином регионе, от характера и интенсивности воздействия (экстенсивный либо интенсивный тип) на окружающую среду.

Экономические факторы формирования и функционирования региональной системы и ее отдельных подсистем также определяются уровнем и направлением экономического развития; территориально-отраслевой структурой производства и инфраструктурным обустройством территории; степенью и характером освоенности, урбанизации региона; обеспеченностью ресурсами – природными, экономическими, трудовыми, интеллек-

туальными и т. д. Экономические факторы имеют разнонаправленное и интенсивное действие. На каждом этапе развития производительных сил и производственных отношений роль этих факторов различна в зависимости от временных приоритетов и целевых установок. В настоящее время для большинства российских регионов к числу наиболее значимых экономических факторов следует отнести сложившуюся территориально-отраслевую структуру хозяйственного комплекса, возможности ее адаптации к рыночной экономике или диверсификации с учетом накопленного ранее потенциала – материального и интеллектуального, экономического и социального.

Одним из важнейших факторов экономического развития во время перехода к рыночной экономике является формирование современной рыночной инфраструктуры, которая имеет множественный характер. Ее устройство направлено на создание современных транспортных и информационных коммуникаций, инженерно-технического обустройства территории, сети финансовых институтов. Важное место в системе рыночной инфраструктуры занимает создание сети организаций, занимающихся оказанием маркетинговых услуг отечественным и зарубежным производителям, обеспечивая материально-техническое снабжение и организацию рынков сбыта произведенной продукции.

К социальным факторам функционирования региональной системы относятся различные индикаторы демографического развития: половозрастная структура населения; соотношение рождаемости и смертности, в том числе по возрастам, с выделением детской смертности и смертности лиц в трудоспособном возрасте по разным причинам – различные категории заболеваний, в том числе имеющие социальный характер. К социальным факторам относятся также показатели наличия и качества трудовых ресурсов – количество лиц трудоспособного возраста и экономическая нагрузка на них, учитывающая, сколько лиц моложе / старше трудоспособного возраста приходится на одного работающего, социальная и квалификационная структура населения. Важную дифференцирующую роль при этом имеют национально-этническая структура населения и особенности заселения территории, которые накладывают свой отпечаток на весь последующий характер развития

региона – национальные приоритеты образа жизни, деятельности и т. п. В числе социальных факторов общественного развития рассматриваются также параметры, отражающие развитость социальной инфраструктуры, – наличие объектов социокультуры, потребительский спрос на услуги подобного рода, территориальные аспекты размещений объектов инфраструктуры. При этом следует отметить, что если в современной России наблюдается некоторый всплеск в развитии рыночной инфраструктуры, включающей производственное, информационное, финансовое обслуживание, оказание услуг при реализации продукции, то рынок социальных услуг находится в еще более глубоком кризисе, чем экономика в целом.

Исторические факторы имеют важное значение как на стадии формирования, так и функционирования региональных систем. Они характеризуют состояние хозяйственного освоения и заселения территории. При этом роль тех или иных факторов не одинакова на разных этапах исторического развития территории [Винокуров, Красноярова, 2000; Красноярова, 2000б].

Экологические факторы формирования региональных систем связаны в основном с выявлением и необходимостью учета параметров, характеризующих экологическую емкость [Акимова, 1994; Попова, 2001], или, в иной редакции, несущую способность территории. Этот показатель постоянно отождествляют с самоочищающей способностью территории, что, на наш взгляд, неправомерно, так как последний определяется способностью данной территории восстанавливаться или воспроизводить самое себя, свои физические и потребительские свойства. Экологическая емкость, или несущая способность территории, – категория более высокого порядка, позволяющая определить, какую антропогенную нагрузку данная территория способна выдержать, переработать без своего качественного изменения. Для определения численного значения величины экологической емкости Н.Б. Поповой предложены категория «экологической техноемкости, представляющая собой максимальную техногенную нагрузку, численно не превышающую вариации компонентов природной среды в естественных условиях их функционирования», и алгоритм ее определения на основе энергетического подхода [Попова, 2001, с. 51].

Все названные экологические параметры определяются природной составляющей территории, индивидуальным для нее сочетанием природных условий и ресурсов. К числу экологических факторов относятся также показатели развития региона, связанные с размещением экологоемких отраслей, эффектами концентрации населения, суммации и синергизма различного вида загрязнений, а это уже результат хозяйственного, привнесенного воздействия на окружающую среду.

Региональное природопользование эффективно, если в результате его функционирования достигается максимальная результативность при осуществлении экономически и экологически приемлемых затрат. В качестве критерия экономической приемлемости затрат предлагается рассматривать опережающие темпы прироста объемов продукции против темпов прироста ресурсных затрат на ее производство. Критерии экологической приемлемости затрат на осуществление мероприятий, связанных с использованием природных ресурсов, различаются в зависимости от воспроизводимости какого-либо ресурса, вовлеченного в оборот, а также возможности использования вторичного сырья. Для воспроизводимых природных ресурсов таковым показателем может быть соотношение темпов их использования и воспроизводства, для невозможных – соотношение темпов извлечения природных ресурсов и производства из них готовой продукции.

Региональное природопользование состоит из отдельных подсистем: наиболее распространенными, присущими всем региональным системам являются аграрное и индустриальное природопользование, лесо- и водопользование и другие. Роль данных подсистем изменяется в различных региональных системах в зависимости от сочетания природно-экологических и социально-экономических условий их развития.

Выводы:

– основу развития современной экономики составляют процессы взаимодействия природы и общества, которые осуществляются в ходе регионального природопользования характеризующегося следующими чертами: природно-историческое единство и / или целостность; индивидуальность; привнесенность воздействия;

– территориальная организация природопользования – это пространственно-временная дифференциация региональных систем для обеспечения экономически эффективного и экологического развития. Управление региональными системами природопользования обеспечивается их внутренними свойствами и адаптацией к изменяющимся природно-экологическим и социально-экономическим условиям.

Библиографический список

1. Акимова Т.А., Хаскин Г.А. Основы экоразвития: монография. М.: Изд-во Российской экономической академии, 1994. С. 312.
2. Винокуров Ю.И., Красноярова Б.А. Региональное природопользование: основные черты и факторы формирования // Проблемы региональной экологии: материалы II Всерос. конф. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2000. Вып. 8. С. 74–76.
3. Ишмуратов Б.М., Безруков Л.А., Гаращенко А.В. и др. Региональное природопользование и география общества // География и природные ресурсы. Иркутск: Изд-во института Географии, 2004. С. 18–28.
4. Красноярова Б.А. Экологические программы. Определение путей перехода экономики Алтайского края к устойчивому развитию с учетом экологического императива: материалы к Государственному докладу о состоянии окружающей среды Алтайского края в 1999 году. Барнаул: Алт. полигр. комбинат, 2000а.
5. Красноярова Б.А. Экологический императив в аграрном природопользовании // Наш общий дом: материалы междунар. конф. по соц.-ориент. экологич. пробл. сопред. террит. Алтае-Саянского региона. Барнаул: 2000б. С. 40–42.
6. Куражковский Ю.Н. Очерки природопользования. М.: Мысль, 1969. 270 с.
7. Мазуров Ю.Л. Экономика природопользования: учеб. пособие. Донецк: ДонГУ, 1981. 109 с.
8. Попова Н.Б. Эколого-географические условия природопользования в зоне влияния Транссибирской магистрали (Западная Сибирь). Новосибирск: Изд-во СГУПС, 2001. 182 с.
9. Потахин С.Б. Этнические традиции природопользования // Изв. РГО. 2000. Т.132, вып. 4. С. 76–79.
10. Преображенский В.С., Александрова Т.Д., Арманд А.Д. и др. Подходы к использованию понятий и терминов в географии // Известия академии СССР. Сер.: Географическая. 1974. № 5.
11. Реймерс Н.Ф. Природопользование: словарь-справочник. М.: Мысль, 1990. 637 с.
12. Рунова Т.Г., Воякова И.Н., Нефедова Т.Г. Территориальная организация природопользования: монография. М.: Наука, 1993, 210 с.

АРГИЛЛИЗИТЫ ТОРГАШИНСКОГО МЕСТОРОЖДЕНИЯ ИЗВЕСТНЯКА¹

ARGILLIZITES OF THE TORGASHINO LIMESTONE DEPOSIT

С.С. Бондина, С.А. Ананьев, Т.А. Ананьева,
Р.А. Цыкин

S.S. Bondina, S.A. Ananyeva, T.A. Ananyeva,
R.A. Tsykin

Торгашинская свита, кальцитовые известняки, гидротермалиты, аргиллизиты, карбонатные ониксы, флюидолиты.

Статья посвящена аргиллизитам, встречающимся в известняках торгошинского месторождения (южная окраина г. Красноярск), вскрытых карьерами на глубину до 200 м. Аргиллизиты изучены методами рентгеноспектрального элементного анализа (РСА); рентгенофазового анализа (РФА); синхронного термического анализа (СТА). Они относятся к железистому кварц-каолиновому типу. Обосновывается их флюидизатно-эксплозивное происхождение. С ними связано образование тел жильного кальцитового оникса в процессе низкотемпературного гидротермального метасоматоза.

Torgashino suite, calcite limestones, hydrothermalites, argillizites, carbonate onyxes, fluidolites.

The article is devoted to argillizites found in limestones of the Torgashino deposit (the southern suburb of Krasnoyarsk) intersected by the pits to the depth of down to 200 m. The argillizites were examined by the methods of X-ray spectral element analysis, X-ray phase analysis and synchronous thermal analysis. They are referred to the ferriferous quartz-kaolinite type. Their fluidisate-explosive origin is substantiated. The formation of vein calcite onyx bodies in the process of low-temperature hydrothermal metasomatism is associated with them.

На правобережье р. Енисей, у южной окраины г. Красноярск, в пределах Торгашинского хребта (отроги Восточного Саяна), находится толща известняков карбонатной формации, относящаяся к торгошинской свите (Є1tr). Известняки являются цементным и, участками, флюсовым сырьем, используемым предприятиями Красноярска. Они вскрыты карьерами «Увал Промартели», «Цветущий лог», «Черный мыс».

Целью наших исследований является анализ процессов, наложившихся на толщу известняков торгошинской свиты, и изучение новообразованных продуктов. С этими процессами связано формирование жильных и трещинных пород – гидротермалитов, таких как крупнокристаллические и друзовидные кальциты, кальцитовые ониксы. Кроме того, обнаружен новый для этой толщи тип горных пород – флюидолиты [Цыкин и др., 2012]. Еще один процесс, ярко проявившийся в известняках, – аргиллизация. Под аргиллизацией понимают низкотемпературный гидротермально-метасоматический процесс, выражающийся в полном или частичном замещении исходных пород глинистыми минералами [Волостных, 1972].

Научная новизна состоит в том, что в данной работе впервые дается характеристика аргиллизитов толщи известняков торгошинской свиты. Предлагаемая статья является продолжением ранее проведенных исследований [Цыкин и др., 2012].

Очень часто аргиллизация является рудосопровождающим процессом. С этим типом метасоматоза связано образование разнообразных рудных месторождений – золото-серебряных, урановых, полиметаллических, меднопорфировых и многих других, а также месторождений нерудного сырья – каолина, огнеупорных глин, флюорита, кварца, барита, целестина. И хотя торгошинские аргиллизиты являются нерудными, тем не менее, по мнению авторов, с ними тесно связано образование жильных тел кальцитового оникса. Этот камень обладает высокими декоративными свойствами и является высококачественным поделочным материалом.

Торгашинское месторождение находится в пределах Красноярского антиклинория в северо-западной части Восточного Саяна и расположено в поле распространения торгошинской и шахматовской свит нижнего кембрия, слагающих еди-

¹ Исследования проведены на средства гранта Минобрнауки РФ № 14.B37.21.0602.

ную карбонатную толщу (рис. 1). Общая площадь распространения толщи на водоразделе рр. Енисей и Базаиха составляет около 50 км². Она сложена в основном известняками с линзами и прослоями доломитовых известняков и доломитов, с единичными прослоями брекчированных известняков, алевролитов, песчаников. Рельеф местности здесь предгорный с высотными отметками вершин до 616 м и относительными превышениями до 400 м.

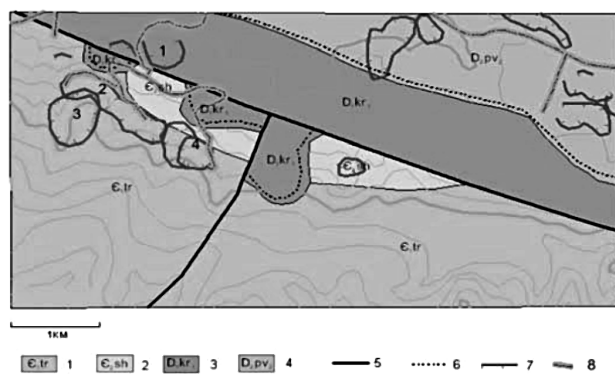


Рис. 1. Геологическая карта Торгашинской площади [Путеводитель..., 2010]:

1 – торгашинская свита; 2 – шахматовская свита; 3 – карымовская свита (нижнекарымовская подсвита); 4 – павловская свита (нижнепавловская подсвита); 5 – геологические границы; 6 – несогласия; 7 – контуры карьеров; 8 – дороги.

Карьеры: 1 – «Увал Промартели»; 2 – «Цветущий лог»; 3 – «Черный мыс»; 4 – Химико-металлургического завода

Одной из особенностей торгашинских известняков является их многоцветность. Они имеют красновато-коричневую, коричневую, бурую окраску с вариацией цвета от светлого до темного разной интенсивности. Однако изучение обнажений показало, что известняк окрашен ожелезненным аргиллизитом, заполняющим все проницаемые пути от тончайших трещин до жильных тел, часть которых может содержать кальцитовые ониксы, и зоны дробления (рис. 2). Сами же известняки скрыто-мелкозернистые серые, с оттенками различных тонов от обычных светло-серых до более редких темно-серых. Текстура породы массивная, пятнистая, иногда брекчиевидная и довольно редко неотчетливо-слоистая. Такие текстуры характерны для известняков сложного рифогенно-хемогенного генезиса.

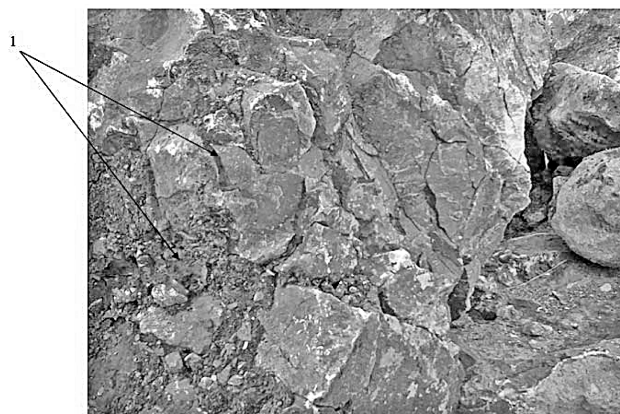


Рис. 2. Трещинная аргиллизация (1) торгашинских известняков

Для исследования аргиллизитов была отобрана 31 проба. Они были взяты во всех трех карьерах: «Увал Промартели», «Цветущий лог», «Черный мыс». Пробы представлены глинами либо сильно аргиллизированными породами. Отобраны они с бортов карьеров с поверхности известняка, из трещин, зон дробления, цемента флюидолитов, темноокрашенных ониксов, полостей кальцитовых жеод. Все пробы для выделения аргиллизитов и удаления кальцита подверглись кислотному растворению. До и после обработки соляной кислотой проводился весовой анализ проб. Он показал, что содержания растворенного компонента – кальция – варьируют от 5,26 до 98,68 % при среднем значении 66,65 %.

Подготовленные пробы аргиллизитов были проанализированы в Лаборатории рентгеновских методов исследований Центра коллективного пользования СФУ с применением следующих методов: рентгеноспектрального элементного анализа (РСА); рентгенофазового анализа (РФА); синхронного термического анализа (СТА). Съемка рентгенограмм для фазового анализа методом РФА осуществлялась на автоматизированном рентгеновском дифрактометрическом оборудовании фирмы Shimadzu XRD-6000 и XRD-7000S (излучение CuK α). РФА проводился с использованием информационно-поисковой системы рентгенофазовой идентификации материалов (ИПС ФИ), совмещающей качественный и количественный (по методу «корундовых чисел») анализы. Съемка рентгенограмм для элементного анализа методом РСА осуществлялась на автоматизированном волновом рентгенофлуоресцентном спектрометре фирмы

Shimadzu XRF-1800 с Rh-анодом. В связи с отсутствием стандартных образцов для элементного анализа использовался безэталоновый метод фундаментальных параметров. Термический ТГ/ДТА анализ проводился на термическом анализаторе SDT Q600 TA Instruments. Для обеспечения достоверности результатов РФА производилось сопоставление элементного состава образцов, рассчитанного из фазовых концентраций, с данными элементного анализа методом РСА и с данными СТА. Кроме этого, аргиллизация пород изучалась во время полевых исследований, петрографическими методами в прозрачных шлифах и полированных срезах.

Изучение минерального состава аргиллизитов методом количественного РФА показало, что во всех пробах присутствуют только два минерала (масс. %) – кварц (37,0–77,7) и каолинит (9,9–47,2), в 26 пробах есть мусковит (1,44–18,0) и анатаз (0,34–1,40), в 25 пробах – гематит (0,49–7,61), в 22 пробах – иллит (1,14–9,22) – группа минералов, относимых к гидрослюдам, а также сидерит в 14 пробах (0,34–2,46). Остальные минералы встречены от одного до пяти случаев. Всего установлено, вместе с вышеуказанными, 28 минералов. Среди них магнетит в пяти пробах, рутил и лизардит в четырех, в трех – нонtronит, тосудит, клинохлор, в двух – анкерит и гиббсит, в одной – тальк, монтмориллонит, фаялит, ортоклаз, бертьерин, берналит, андрадит, авгит, арагонит, гоацит, диопсид, магнезиокафролит. Данный анализ показывает, что не все глинистые пробы следует относить к типичным для этих известняков аргиллизитам. Разнообразие минерального состава глин может быть вызвано разными причинами. Выделились три пробы светлых серовато-белых глин, которые были отобраны из трещин и полостей кальцитовых жеод на горизонте 380 м карьера «Черный мыс». Они содержали до 30,0 % нонtronита, до 17,8 % тосудита и до 3,47 % клинохлора, которые в других пробах не обнаружены. Вероятно, это кольматированные образования продуктов кор выветривания по ультраосновным породам, тела которых имеются в этом районе.

Некоторые отобранные породы имеют алеврито-псаммитовую структуру, среди них встречены конкреции и породы слоистой текстуры. В пробах таких пород обнаружены минералы магнетит, рутил, андрадит, диопсид, магнез и окафролит, лизардит, тальк, монтмориллонит, гиббсит.

Мы предполагаем, что данный материал является водным продуктом карстовых полостей, которые встречаются в карьерах, содержащих как преотложенные аргиллизиты, так и привнесенный материал. В пяти пробах установлены содержания фосфора и стронция, а в одной из них, отобранной с внешней стороны борта карьера «Увал Промартели», присутствует собственная минеральная фаза – гоацит с формулой $\text{SrAl}_3(\text{PO}_4)(\text{PO}_3\text{OH})(\text{OH})_6$.

Вероятно, причина появления таких минеральных фаз связана с экзогенными процессами, в частности с эоловым привносом. Карьеры «Увал Промартели» и «Цветущий лог» превращены в золоотвалы, и существует ветровой разнос этих техногенных продуктов. Кроме этого, нужно учитывать вероятностный характер присутствия некоторых минералов, так как содержания их низкие, от 0,56 до первых процентов, и близки к пределам обнаружения фазового состава.

Термический ТГ/ДТА анализ проб выявил присутствие во всех пробах каолинита по наличию эндотермических пиков в диапазоне 530,70–572,13 °C со средним значением потери массы 5,3 %. В некоторых пробах установлено присутствие кальцита и сидерита.

Анализы позволили выбрать 18 проб, которые можно считать типичными аргиллизитами торгашинской толщи. Они отобраны из аргиллизированных известняков, кальцитовых ониксов и цемента аргиллизит-известняковых флюидолитов. Данные рентгеноспектрального элементного анализа (РСА) этих аргиллизитов выявляют следующий состав в % масс. (n/x_{\min} – x_{\max} / $x_{\text{сред}}$): О – (18/52,30–58,76/56,01); Si – (18/23,50–33,05/27,59); Al – (18/5,63–11,47/8,83); Fe – (18/0,83–4,85/2,59); С – (17/1,44–3,32/2,52); К – (18/0,04–1,64/0,75); Ti – (18/0,11–0,76/0,44); Са – (18/0,03–1,64/0,45); Mg – (18/0,01–0,56/0,21); Na – (13/0,03–0,08/0,05); Mn – (13/0,01–0,04/0,02); P – (1/0,03); Sr – (1/0,02).

В некоторых пробах РСА установлены содержания хлора, а методами РФА и СТА выявлено присутствие кристаллогидратов хлоридов железа и кальция. Появление их связано с кислотной обработкой проб и недостаточно тщательной промывкой их, поэтому значения содержаний хлора из анализов проб удалены.

Данные элементного анализа обработаны методами математической статистики. Выявлены

уровни корреляционных связей между химическими элементами. При уровне значимости $R_{05}=0,49$ значимые отрицательные корреляционные связи установлены между кислородом и Fe, Ca, Mn, а также кремнием и Al, Fe, Ti, Ca. Положительные значимые связи установлены между железом и Ca, Mn, и очень сильная – между K и Mg.

Кластерный анализ выявляет три положительно связанные группы элементов: P-Sr-O-Si; K-Mg-C-Na; Fe-Mn-Ca-Ti-Al, имеющие между собой отрицательные связи, значимой из которых является связь последней группы элементов с двумя первыми (рис. 3). Исключив из рассмотрения элементы-примеси, можно утверждать наличие значимых отрицательных корреляционных связей между минералообразующими Fe-Ti и O-Si, а также между Si и Al.

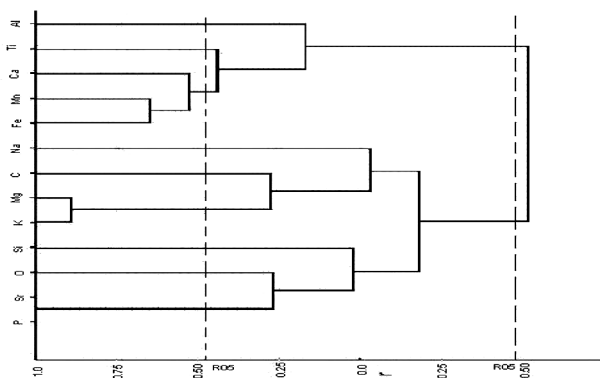


Рис. 3. Кластерный анализ элементного состава аргиллизитов

Минералогический анализ данной выборки из 18 проб аргиллизитов по результатам РФА выявляет следующий состав в весовых % (n/xmin-xmax/хсред.): кварц (18/43,7–71,1/58,2), каолинит (18/9,9–47,2/29,5), мусковит (17/1,44–8,13/4,16), иллит (15/1,14–9,22/4,65), гематит (18/0,54–4,65/2,55), анатаз (18/0,38–1,06/0,71), сидерит (11/0,34–1,85/0,65), кальцит (5/0,18–1,26/0,74), рутил (4/1,23–2,32/1,59), лизардит (2/1,20–1,52/1,36), магнетит (2/0,28–0,59/0,44).

Статистическая обработка этих данных в виде расчета корреляционной матрицы выявляет значимые корреляционные связи: отрицательные между кварцем и каолинитом, гематитом и анатазом, каолинитом и мусковитом и положительные между каолинитом и гематитом, гематитом и сидеритом. Это же находит подтверждение в диаграмме кластерного анализа (рис. 4).

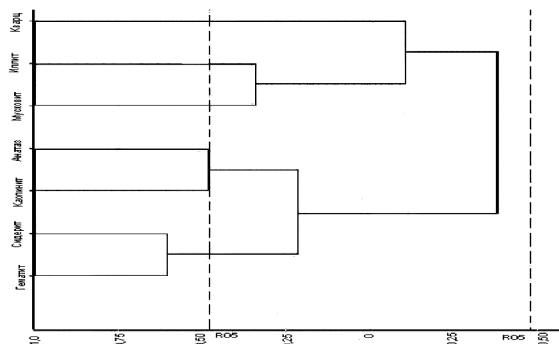


Рис. 4. Кластерный анализ минерального состава аргиллизитов

Данный анализ минерального состава выявляет тесную связь железосодержащих минералов – гематита и сидерита, конкурентные отношения кварца с другими оксидами – гематитом и анатазом, а также кварца с каолинитом. Нашла объяснение сильная отрицательная связь между Si и Al ($R=-0,63$), что противоречит совместному нахождению этих элементов в породообразующих минералах – каолините, мусковите, иллите. Причина заключается в сильной отрицательной корреляционной связи двух главных породообразующих минералов – кварца и каолинита ($R=-0,83$). Разное поведение Si и Al в аргиллизитах отмечалось и обсуждалось ранее в работах многочисленных исследователей, что отражено в обзорах М.В. Борисова на страницах «Геовикипедии» (wiki.web.ru).

Вышеприведенные исследования показывают, что глинистые продукты в торгашинских известняках являются типичными железистыми аргиллизитами кварц-каолинитового парагенезиса. Однако необычен механизм аргиллизации. Традиционно аргиллизация осуществляется путем метасоматического замещения пород. В нашем случае известняки не замещаются, а импрегнируются глинистыми продуктами, хотя присутствующие в них одиночные дайки metabазальтов сильно изменены и имеют красно-коричневый цвет.

Аргиллизация торгашинских известняков связана с этапом среднепалеозойской (O1-S2) тектономагматической активизации региона и имеет стадийный характер. Тектоническая деформация и дробление карбонатной толщи сопровождалась внедрением напорных низкотемпературных гидротерм, содержащих аргиллизитовую массу. Этот процесс носил флюидизатно-эксплозивный характер и привел к появлению флюидолитов [Цыкин и др., 2012]. По механизму образования аргиллизиты мож-

но считать особым типом флюидолитов, которые как формируют самостоятельные тела, так и выступают в качестве цемента псаммито-псефитовых известняковых флюидолитов. В прозрачных шлифах последних обломочное строение имеют не только карбонаты, но и зерна кварца (рис. 5).



Рис. 5. Шлиф цемента аргиллизированного флюидолита
В центре окатанно-осколочный обломок кварца (1). Поляроиды +

Как было отмечено выше, с аргиллизацией связано образование такого нерудного полезного ископаемого, как жильные кальцитовые онисы. Концентрация и распределение ожелезненных глинистых продуктов обуславливают цвет и красивый полосчатый рисунок этого декоративного материала. Образование ониса связано с карбонатным метасоматозом в аргиллизитовом матриксе, заполняющем полости в известняке. Встречены породы, которые отражают начальный этап зарождения карбонатного ониса в жильных телах аргиллизита (рис. 6).



Рис. 6. Аргиллизит с зарождающимся кальцитовым онисом
Карьер «Цветущий лог», гор. +330 м
[Задисенский и др., 2008]

Изучение прозрачных шлифов кальцитовых онисов, отобранных из разных жил, выявляет единый механизм формирования полосчатых агрегатов. Рост агрегатов кальцита в аргиллизитовой массе начинается от какой-то поверхности (стенка трещины, аргиллизитовой прослой) с формирования зоны субпараллельных тонкошестоватых зерен, а завершается вследствие геометрического отбора появлением более крупных поперечно-шестоватых кристаллов. Их рост кончается формированием идиоморфных головок, которые деформируют аргиллизитовый субстрат (рис. 7). При сохранении части аргиллизитового субстрата в виде прослойа рост кальцитового агрегата повторяется. В результате мы наблюдаем ритмичный агрегат с четким вектором его развития.

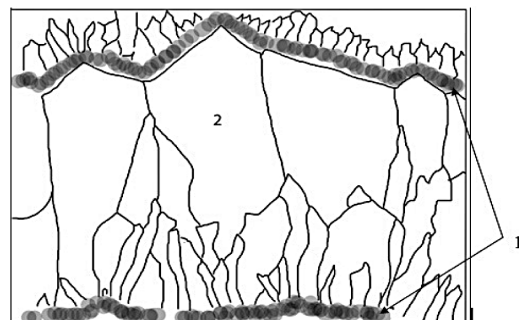
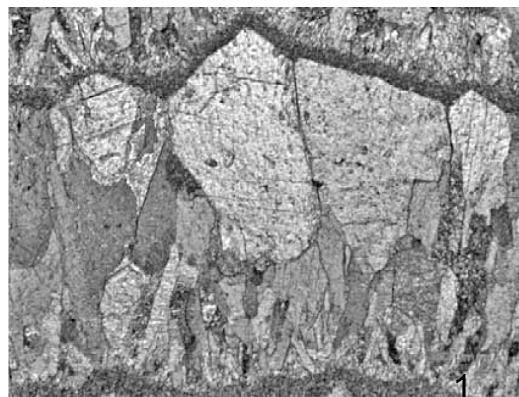


Рис. 7. Шлиф кальцитового ониса (+)
и его схематическая зарисовка:
1 – аргиллизит; 2 – кристаллы кальцита

В данном случае мы наблюдаем карбонатный метасоматоз в форме ритмообразования, являющегося закономерной повторяющейся дискретностью в отложении вещества в пористом теле. Это связано с волнообразным изменением концентрации карбонатного вещества в процессе диффузионного переноса. В соответствии с экспериментальными исследованиями подобных процессов Д.И. Царева [Царев, 2002] нам представляется, что быстрое

массовое осаждение кальцита связано с достижением предельного пересыщения участвующих в реакции компонентов на фронте диффузионного потока. Кристаллизация их сопровождается падением химического потенциала данных компонентов в растворе. Образуется зона «оттяжки» компонентов в аргиллизитовом субстрате перед фронтом диффузионного потока. Следующая полоса кальцитизации начинается за пределами зоны «оттяжки», и процесс повторяется многократно, что приводит к формированию ритмичного метасоматического агрегата.

Стадийность процессов аргиллизации проявляется в том, что на первом этапе образования флюидизатно-эксплозивных пород в обломках не встречаются ониксы, жильный и друзовый кальцит. На втором этапе в телах аргиллизитов, как было показано выше, образуются кальцитовые ониксы. Геологические наблюдения позволяют утверждать, что в последствии в процессе тектонических деформаций и дробления пород пластические аргиллизитовые массы перемещались и перераспределялись. Позднее дробление сопровождалось заполнением свободного пространства пластичной массой аргиллизитового материала, содержащего обломки оникса, кристаллов кальцита и известняка (рис. 8).

Наблюдаемая в карьерах многоцветность известняка свидетельствует о повторявшейся смене состава примесей в напорных гидротермах, что проявилось в телах оникса и во всей карбонатной толще.

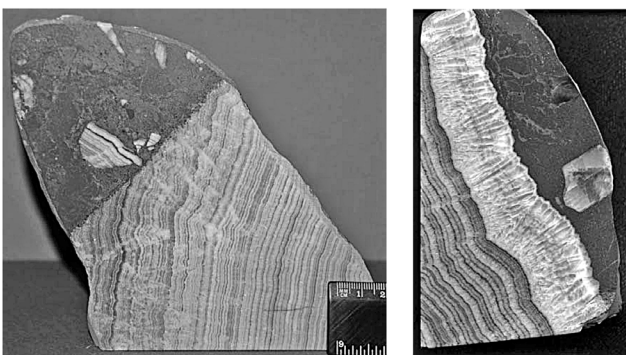


Рис. 8. Примеры дробления пород с поглощением аргиллизитовой массой обломков оникса, кристаллов кальцита и известняка

Исходя из вышеизложенного, можно утверждать, что гидротермалиты торгашинской карбонатной формации представлены двумя типами флюидолитов – карбонатными флюидолитами и аргиллизитами, а также жильными кальцитовыми телами. Наиболее

интересными из них являются кальцитовые ониксы, имеющие метасоматическое происхождение. Данный тип пород может иметь промышленное значение в качестве декоративно-поделочного камня.

Можно утверждать, что спусковым механизмом для формирования гидротермалитов в торгашинских известняках послужила тектоническая активизация. В результате декомпрессии многочисленных трещинных структур и зон дробления произошло внедрение напорных низкотемпературных гидротерм, обогащенных аргиллизитовой массой. Этот процесс носил флюидизатно-эксплозивный характер по механизму, напоминающий грязевый вулканизм. Его развитие привело к формированию различных типов гидротермалитов. Аргиллизацией затронута значительная по масштабам толща торгашинских известняков. Однако обращает на себя внимание тот факт, что карбонатные породы ниже лежащей унгутской (Є1un) и перекрывающей шахматовской (Є2sh) свит совершенно не затронуты подобными процессами. Это может быть объяснено тем, что толща торгашинских известняков слагает тектоническую пластину, что находит подтверждение в наличии надвиговых структур, на которые ранее в своих работах [Путеводитель..., 2010; Цыкин и др., 2012] указывали авторы данной публикации.

Библиографический список

1. Волостных Г.Т. Аргиллизация и оруденение. М.: Недра, 1972. 240 с.
2. Задисенский Ю.А., Миронюк Г.В. и др. Отчет по теме: «Ревизионно-оценочные работы на выделение участков недр, содержащих коллекционный геологический материал (Красноярский край)». Красноярск: КГУ: «Музей геологии Центральной Сибири», 2008.
3. Путеводитель по геологическим маршрутам в окрестностях г. Красноярска / А.М. Сазонов, Р.А. Цыкин, С.А. Ананьев, О.Ю. Перфилова, М.Л. Махлаев, О.В. Сосновская. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2010. 212 с.
4. Царев Д.И. Метасоматизм. Улан-Удэ: Изд-во БНЦ СО РАН, 2002. 315 с.
5. Цыкин Р.А., Бондина С.С., Ананьев С.А. Флюидолиты и другие гидротермалиты Торгашинской карбонатной формации нижнего кембрия (Восточный Саян) / Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 3 (21). С. 332–339.

ГИПЕРГЕНЕЗ КАРБОНАТНЫХ ПОРОД

CARBONATE ROCK HYPERGENESIS

Р.А. Цыкин

R.A. Tsykin

Конгруэнтное, физическое разрушение, типы карста, контактовый процесс, отложения карстовых седиментационных коллекторов, метасоматиты.

Гипергенез по-разному преобразует семейства горных пород. В известняках и доломитах возникают поверхностные формы карста в диапазоне высотных отметок от высокогорья до впадин во всех климатических зонах и там же – подземные формы: пещеры и шахты, кальматационные тела, карстовые воды. Особым видом разрушения является контактовый гипергенез. Покрытый карст представлен системой седиментационных коллекторов с отложениями, преобразуемыми вплоть до аллитов и бокситов.

Congruous, physical destruction, carst types, contact process, carst sedimentation reservoir deposits, metasomatites.

Hypergenesis transforms rock families differently. Surface carst forms occur in limestone and dolomite in the altitude range from highland to depression in all climatic zones, and underground forms – caves and shafts, calmatation bodies and carst waters are formed there as well. Contact hypergenesis is a specific type of destruction. Covered carst is presented by a system of sedimentation reservoirs with deposits transformed up to allites and bauxites.

Гипергенез – комплекс процессов химического и физического преобразования минералов и горных пород в верхних частях земной коры и на ее поверхности под воздействием агентов атмосферы и гидросферы, а также живых организмов при температурах, характерных для поверхности Земли. Главными процессами гипергенеза признаны химическое разложение (гидролиз), растворение (коррозия), гидратация, окисление, окремнение и карбонатизация. Конечными продуктами преобразования вещества являются коры выветривания, зоны окисления и обогащения жильных ассоциаций, новообразования оксидов и гидрооксидов железа и марганца, карст. Кроме остаточных (элювиальных) продуктов, образованы осадочные, представленные залежами глин, оксигидрооксидов Fe, Mn, Al, суглинистых и алевроито-псаммитовых композиций, брекчий, а также жил, гнезд и вкраплений инфильтрационных минералов.

Гипергенез управляется факторами природных условий – рельефом, количеством атмосферных осадков, климатом и биотой. Кроме того, важную роль играют горные породы, формы геологических тел и характер их дислокаций.

Гипергенез различным образом преобразует виды коренных горных пород, его продукты отличаются при сочетаниях породных тел субстрата. В общем и целом, по-разному разрушаются семейства горных пород: алюмосиликатных, щелочно-

магнезиальных, карбонатных, сульфатных, а также каоустобиолиты, кварц-сульфидные, железистые и марганцовистые ассоциации, кварциты и различные многопородные сочетания.

Научная проблема: типизация гипергенеза горных пород с характеристикой деструктивных и аккумулятивных продуктов семейства карбонатных пород. Цель статьи: обосновать специфичность гипергенеза карбонатов и синхронных покровных отложений. Научная новизна работы заключается в детерминации гипергенеза карбонатных пород, рассмотрении контактового класса процессов, специфики состава и строения синхронно развивающихся покровных отложений.

Совокупность явлений (форм рельефа, пещер, натечных и наносных отложений, водотоков, озер, провалов поверхности и прочего) в карбонатных породах именуется карстом [Тимофеев и др., 1991]. Усилиями географов, геологов и гидрогеологов разных стран созданы системы научных представлений карстоведения и спелеологии [Гвоздецкий, 1972; Дублянский, Дублянская, 2004]. Классическим карстом не ограничиваются гипергенные преобразования карбонатных пород. Они подвержены метасоматозу – привносу в твердые фазы химических элементов, прежде всего Mg, Si, Fe, Mn, P и др. Развивающиеся коррозионные формы в той или иной мере заполняются минеральными веществами син- или эпигенетическими карсту. Покровные отложения под-

вержены метасоматическим, инфильтрационным, гравитационным преобразованиям, вследствие чего в них сложно сочетаются седиментационные, обвально-просадочные и цементационные структуры. Преобразования покровных отложений влияют на коррозию вмещающих карбонатных пород. Самостоятельного рассмотрения заслуживают контактовые взаимодействия слоев карбонатных и алюмосиликатных пород.

Типологические классификации карста предложены ведущими учеными зарубежных стран, СССР и России. Н.А. Гвоздецкий по морфолого-генетическим признакам выделил следующие типы: голый, задернованный, покрытый, погребенный, бронированный и возникший в вечномёрзлых породах [Гвоздецкий, 1972]. По геоморфологическому признаку он различал равнинный и горный надтипы. Автор использовал предложенные Н.А. Гвоздецким типы и дополнительно выделил два подземных типа – полый и кольматированный [Цыкин, 1985]. В.Н. и Г.Н. Дублянские [2004] различают типы литологические (известняковый, доломитовый, меловой, мраморов и др.) и по перекрывающим отложениям – открытый, покрытый, перекрытый и перекрыто-покрытый. Выделение последнего бинарного типа нам представляется спорным ввиду отсутствия четких критериев диагностики. Пещеры и шахты этими исследованиями рассматриваются вне типологической классификации [Дублянский, Дублянская, 2007].

Основные условия развития карста подробно рассмотрены Д. Фордом и др. [Ford, Williams, 1989], В.Н. и Г.Н. Дублянскими [2004]. Заметим, что при оценке растворимости необходимо учитывать механизм химического воздействия природных гидрокарбонатных вод на кальцит и доломит. Растворимость первого в подавляющем числе случаев является конгруэнтной (истинной), причем из раствора может выпадать кальцит (натечные отложения пещер, плотины карстовых озер и т. п.). При истинном растворении не может образоваться элювий, возможно лишь накопление нерастворимых остатков (инфлювий). В доломите возможно как истинное, так и неполное (инконгруэнтное) растворение. В последнем случае может образоваться доломитовая мука значительной мощности (до 40–50 м). Ее правомерно рассматривать как элювий, но не как кору выветривания (зонально построенный элювиальный

профиль). Карбонатные породы не являются коробразующими (не исключая такие ассоциации, как карбонатиты).

Карстовые воды, как правило, обладающие коррозионной активностью, возникают за счет площадной и очаговой инфильтрации, инфлюации и конденсации. Для этих вод характерна гидродинамическая зональность (сверху вниз): зоны аэрации, сезонного колебания уровня и насыщения (фреатическая). Контактный гипергенез и развитие покрытого карста происходят в двух верхних зонах, а пещер – в средней и нижней.

В сравнении с другими семействами пород карбонатные характеризуются следующими особенностями гипергенного преобразования [Гвоздецкий, 1981; Дублянский, Дублянская, 2007; Ford, Williams, 1989; Tsykin, 1989]: 1) возникновение сильно расчлененного скального остаточного рельефа, что выражается в сочетании останцов высотой до 200 м, местами более и депрессий поверхности глубиной до 600 м (тианкенги Китая); 2) наличие пещер, взаимосвязь которых с внешними формами неоднозначна; 3) большие вариации плотности распределения карстовых форм открытого и подземного расположения, из-за чего оценки карстопораженности карбонатных формаций в зоне гипергенеза сугубо приблизительные; 4) наличие гидродинамической зональности с высокой водообильностью фреатической зоны, за счет чего осуществляется водоснабжение многих стран тропическим климатом; 5) развитие специфических геоморфолого-гидрологических объектов, таких как поля, глубокие озера, каскады плотин на внутрикарстовых ручьях и малых реках; 6) наличие поверхностного и подземного карста во всех физико-географических зонах: субарктике (Норвегия, Канада и др.), умеренного климата, субтропиках, некоторых тропических пустынях (Алжир, Чад, Намибия и др.). Во многом это обусловлено изменением климатической зональности на неотектоническом этапе развития Земли; 7) по гипсографии карстовые формы на поверхности и под землей распределены от высокогорья до впадин, часть которых находится ниже уровня моря, причем глубины пещер и шахт коррелируются с перепадами высоты местности; 8) большое разнообразие видов отложений разного генезиса в формах контактового, покрытого, пещерного карста (остаточных, натечных, инфильтрационных, биогенных, испарительных метасоматических и др.). Все

перечисленное свидетельствует о специфичности гипергенеза карбонатных пород. Так, корообразование по алюмосиликатному и щелочно-магнезиальному субстратам протекает, во-первых, на слаборасчлененном равнинном рельефе, во-вторых, в ограниченном диапазоне климатических зон, в-третьих, геохимические механизмы вызывают вынос щелочных, щелочноземельных элементов и кремния с накоплением алюминия и элементов-гидролизатов, порождая метасоматическую колонку. Мощности кор выветривания не превышают 200 м, и то в линейном и контактовом морфотипах.

Контактовым классом гипергенеза является преобразование контрастных по химическому составу горных пород – алюмосиликатных и карбонатных (преимущественно доломитов). Как правило, процесс локализован по наклонным, редко субвертикальным контактам осадочных горных пород при складчатом и моноклиналином их залеганиях с расположением разного рода сланцев, песчанико-алевролитовых слоев стратиграфически выше доломитов, реже известняков. В подобной обстановке на слабо расчлененном рельефе развивались контактовая кора выветривания и покрытый карст на глубины от десятков до 200–300 м. Характерными примерами являются месторождения бокситов Приангарья Енисейского края (Киргитейские, Верхотуровское и Пороженское) [Цыкин, 1985]. При их разведке некоторые скважины в приустьевой части вскрывали невыветрелые сланцы верхнего рифея, ниже – кору выветривания с «перевернутым» профилем и затем бокситоносные отложения палеогена, залегающие на карбонатных породах. Контактный гипергенез развивался за счет инфильтрационных вод, гидрохимический состав которых был слабоагрессивным для доломита и кальцита. Фактором развития контактовой коры выветривания являлись повышенная водопроницаемость пограничной зоны, просадки и дезинтеграция подошвенной части сланцев. Продукты контактовой коры выветривания явились субстратом для бокситов, формировавшихся в обстановке субтропиков палеогена с изначальным погребенным залеганием в контактово-карстовых вместилищах клиновидной формы и линейного распространения. В южном и западном ограничениях Ангаро-Питского синклинория контактовые проявления бокситоносного карста прослежены на 50 км, от Верхотуровского месторождения до долины Малого Киргитя.

Покрытый тип карста, по нашему мнению, образуется при синхронном заполнении депрессионных форм (седиментационных коллекторов) осадочным материалом различного генезиса (остаточным, делювиальным, пролювиальным, речным, биогенным), испытавшим гипергенные преобразования, в ходе которых поддерживалась коррозионная активность инфильтрующихся вод и происходило увеличение глубины и размеров седиментационных коллекторов. Депрессии покрытого карста обычно именуют воронками, котловинами, полями, что некорректно в силу взаимосвязанного образования карстовых депрессий и выполняющих их отложений. Правильнее именовать их карстовыми седиментационными коллекторами воронко-, котловино-, польеобразной формы. Геологический возраст, размеры и литология осадочного заполнения варьируют в зависимости от строения карбонатной формации, палеогеоморфологии, неотектоники, палеоклиматических условий и других факторов (последующий размыв, оползание, погребение наносами).

Литология карстово-седиментационных коллекторов различается при их образовании в карбонатных формациях однородного строения и в многопородных ассоциациях с пачками терригенных, кремнистых отложений, секущими дайками, субсогласными силлами, телами метасоматитов и т. п. В однородных карбонатных породах в осадочном заполнении седиментационных коллекторов залегает карбонатная мука (в доломитовом ложе), кремнисто-железисто-марганцовистый инфлювий, в различной степени разложенные делювиальные скопления псефитов, псаммитов и алевроито-глинистых композиций. Кроме того, есть озерно-болотные отложения (углистые алевролиты и глины, угли), бокситоносные горизонты, часто большой мощности, порядка 100–120 м. Они образовались в эпоху стабилизации тектонических движений в обстановке тропического и субтропического климата мела и нижнего-среднего палеогена, благоприятного для латеритизации алюмосиликатных образований.

Ритмичность строения осадочного заполнения – характерная особенность отложений покрытого карста. Седиментационные ритмы местами нарушены вследствие просадок и провалов отложений в процессе углубления седиментационных коллекторов.

В неоднородных средах, состоящих из переслаивания кремнисто-сланцевых, песчано-алевролитовых

и карбонатных пачек, в осадочном заполнении покрытого карста возрастает роль брекчий, песков, местами маршаллита. При инъектировании карбонатных толщ дайками и силлами долеритов возрастает общее количество осадочного материала, выполняющего седиментационные коллекторы, его глинистость и объемы бокситоносных ритмов.

Бокситы карстового типа большинство исследователей рассматривают как механокласты, продукты сгущения в карстовые депрессии латеритов с окружающих площадей. Однако значительная их часть имеет вторичное происхождение, являясь продуктами преобразования существенно глинистых отложений седиментационных коллекторов. Признаки наложенного, неозлювиального изменения осадочного заполнения проявлены почти повсеместно. Они могут достигать стадии боксита с характерной концентрической зональностью строения ритма: аллит (модуль Al_2O_3/SiO_2 менее 2,5), глинистый боксит – рыхлый и местами каменистый боксит. Последний часто имеет признаки разрушенных макроконкреций из-за процессов дегидратации и гравитационного сдвижения растрескивавшихся фрагментов.

В отложениях покрытого карста проявлены инфильтрационные концентрации железомарганцевых гидрооксидов, а при наличии фосфатов в карбонатном субстрате – карстовых фосфоритов, рыхлых и кусковых. Последние обычно являются брекчиями с обломками разного цвета и состава. Железо-марганцевые образования обычно не достигают размеров месторождений, а карстовые фосфориты являются малыми до средних месторождениями.

Апокарбонатный метасоматоз, не связанный с карстом, приводит к образованию микрокварцитов. О гипергенной природе последних свидетельствует поверхностное покровное залегание, причем характерен резкий переход от микрокварцитов к известняку или доломиту. Микрокварциты и белики (каолинит-кварцевые породы) В.П. Петров [Петров, 1967] рассматривал как кору выветривания карбонатов. О гипергенном происхождении свидетельствуют поверхностное залегание и парагенез микрокварцитов с минералами глин, иногда оксигидрооксидов железа и марганца (Яковлевское месторождение хребта Арга).

Заключение. Карбонатные породы, которые распространены в отложениях земной коры начи-

ная с протерозоя, слагают стратоны от небольшой до громадной мощности в разных структурных этапах земной коры покровно-складчатых и платформенных сооружений. На выходах карбонатных пород и в недрах до глубины около 2 км процессами гипергенеза сформированы карстовые образования поверхностного и подземного распространения. Явления в карбонатных породах рассматривают в карстологии и спелеологии, значительно реже – в геологии. Нами обобщены главнейшие особенности карста, кратко рассмотрены апокарбонатные метасоматиты, продукты контактового гипергенеза, особенности отложений покрытого карста и их рудоносность. Как собственно карст, так и сопутствующие ему обстановки осадкообразования отражают особенности гипергенеза карбонатных пород. Они не являются корообразующими, отличаясь от алюмосиликатных коренных пород по всем литолого-геохимическим особенностям. В преобразовании карбонатных отложений участвуют все процессы внешней динамики, включая эрозию и речную аккумуляцию, в результате чего возникает поверхностная расчлененность с амплитудой во многие сотни метров. При формировании покрытого карста расчлененность коренного ложа маскируется отложениями, которые также подвержены гипергенезу и способствуют коррозии карбонатных пород.

Библиографический список

1. Гвоздецкий Н.А. Карст М.: Мысль, 1981. 214 с.
2. Гвоздецкий Н.А. Проблема изучения карста и практика М.: Мысль, 1972. 391 с.
3. Дублянский В.Н., Дублянская Г.Н. Карст Мира. Пермь: Пермский гос. ун-т., 2007. 331 с.
4. Дублянский В.Н., Дублянская Г.Н. Карстование. Пермь: Пермский гос. ун-т, 2004. Ч. 1. 308 с.
5. Петров В.П. Основы учения о древних корях выветривания. М.: Недра, 1967. 343 с.
6. Тимофеев Д.А., Дублянский В.Н., Кикнадзе Т.З. Терминология Карста. М.: Наука, 1991. 260 с.
7. Цыкин Р.А. Отложения и полезные ископаемые карста. Новосибирск: Наука, Сиб. отд., 1985. 165 с.
8. Ford D., Williams P. Karst Geomorphology and Hydrology. London: Unwin Human, 1989. 601 с.
9. Tsykin R.A. Paleokarst of the USSR // Paleokarst. A systematic and Regional review. Praha: Academia, 1989. P. 253–295.

ИСТОРИКО-ГЕОГРАФИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГРАДОСТРОИТЕЛЬСТВА НА ТЕРРИТОРИИ СТАРОРУССКИХ ГОРОДОВ СИБИРИ (НА ПРИМЕРЕ г. КРАСНОЯРСКА)

HISTORICAL AND GEOGRAPHICAL ASPECTS OF URBAN DEVELOPMENT IN OLD RUSSIAN CITIES OF SIBERIA (THROUGH THE EXAMPLE OF KRASNOYARSK)

О.В. Антоненко

O.V. Antonenko

Градостроительство, старорусские города, факторы формирования, городская среда.

В статье освещаются вопросы развития градостроительства на территории старорусских городов Сибири. Дается оценка природных, исторических и социально-экономических факторов формирования городской среды Красноярска.

Urban planning, old Russian cities, formation factors, urban environment.

The paper presents the issues of urban development in old Russian cities of Siberia. It evaluates natural, historical and socio-economic factors of the formation of the urban environment of Krasnoyarsk.

В формах и способах градостроительства проявляются объективные законы возникновения и развития городов, связанные с историческими стадиями цивилизации, национальными и природно-географическими особенностями стран и регионов, прогрессом строительной техники и градостроительной культуры. Градостроительство представлено в сочетании двух основных историко-генетических форм планировки и застройки городов: естественно сложившихся («стихийных») и созданных по плану. Однако и естественно сложившаяся планировка нередко обнаруживает четкие признаки структурности, отвечающей конкретно-историческим условиям его формирования. В городах же, созданных на основе плана, степень соответствия этим условиям изначально выше, но со временем условия меняются и любой город независимо от генезиса в той или иной мере будет испытывать потребность в обновлении и перестройке, включая перепланировку и реконструкцию. Таким образом, градостроительство – исторический процесс, в ходе которого накапливается эмпирическое и научное знание. В историко-градостроительном аспекте большое значение приобретают результаты изучения исторически сложившейся системы расселения, поскольку она не только наглядно демонстрирует определенную устойчивость во време-

ни и пространстве, но и является основой для прогнозирования и планирования на перспективу [Города России..., 2008].

Практика градостроительства берет начало на рубеже 3–2 тыс. до н. э. на территории государств Древнего Востока в долинах больших рек, где в это время происходит переход от нерегулярных планов городов к регулярным (сначала круглым, а затем прямоугольным).

Особенно активный рост городов связан с развитием ремесел и торговли в Средневековье начиная с XIII–XIV вв. (города Ганзейского союза – Гамбург, Бремен и др., североитальянские города – Пиза, Сиена и др., центры русских княжеств – Киев, Новгород, Псков и др.). Естественное развитие планировки городов вокруг первоначальных центров приводит к формированию радиальных и радиально-кольцевых планировочных систем.

В эпоху Возрождения идеи градостроительства выражены в проектах идеальных городов и в развитии гражданского строительства. Медленно преодолевая средневековый характер, города перестраивались по частям. В XV–XVI вв. появились замечательные градостроительные ансамбли: площадь Сан-Марко в Венеции, Капитолий в Риме и др. Но наибольший размах градостроительство приобрело в XVII–XVIII вв., в период

формирования крупных централизованных государств-монархий.

В России новый этап градостроительства, связанный с расширением империи за счет Азиатской части от Урала до Тихого океана, начался с конца XVI в. Отряды отважных землепроходцев прошли по рекам и соединяющим их волокам через тайгу, равнины и горы Сибири к Тихому океану. Вехами на их пути становились города, служившие базами освоения. Принципом успешного продвижения русских на восток становится организация системы острогов как опорных пунктов на реках Сибири. Речной фактор, наряду с практикой строительства укрепленных форпостов – острогов, создаваемых на реках, обеспечивал стратегическое завоевание и освоение азиатских пространств. Первые города Сибири возникали в зоне северной тайги, в районах, богатых пушниной: Березовск, Мангазея, Туруханск и др. Продвижение к югу, вверх по рекам Иртыш, Обь, Енисей, сдерживалось противодействием кочевников. Однако это продвижение продолжалось [Национальное..., 2008].

Вопрос о строительстве на Среднем Енисее острога впервые поставил перед правительством Енисейский воевода Яков Игнатьевич Хрипунов [Красноярье..., 2005]. Посланный им в 1623 г. сын боярский Андрей Дубенский выбрал для строительства плоский высокий мыс между реками Качей и Енисеем. Сделанный Дубенским чертеж был отправлен в Тобольск, а затем и в Москву. Однако только к июлю 1628 г. отряд Дубенского из 303 человек достиг намеченного места. Из разобранных дощанников (речные плоскодонные суда) сразу же был поставлен «городок дощатый», укрепленный надолбами – врытыми в землю столбами, соединенными сверху и снизу толстыми жердями. Острог поставили довольно быстро – с 6 по 18 августа. В первую очередь возвели стены, башни, амбары и другие казенные здания.

Несмотря на чинимые препятствия и трудности, Дубенский с честью выполнил обязанности «городчика» и первого красноярского воеводы.

Зная, что енисейские кыргызы не имели артиллерии, Дубенский распорядился рубить крепостные стены облегченного типа – «острог стоячий», а не «рубленный» т. е. в виде тына, а не городнями, как в некоторых сибирских городах. Высота тына малого города, судя по описанию 1761 г., со-

ставляла около трех с половиной метров. Сразу же после возведения стен вокруг выкопали ров глубиной 3 метра и шириной около 10 метров. Внешние укрепления острога удачно дополняла караульная вышка на самой высокой точке сопки Кум-Тигей (ныне Покровская) на левом берегу Качи. В настоящее время здесь стоит часовня, ставшая символом краевого центра [Красноярье..., 2008].

Как рапортовал Дубенский, внутри малого острога «поставили анбар... для наших хлебных запасов да съезжую избу и тюрьму и воеводский двор, баню и соболиный амбар для ясачной пушнины. Внутри же острога срубили 30 избушек для казаков» [Там же, с. 45]. Вначале острог был назван Красным Яром, по красному цвету мергеля, составляющего толщу высокого левого берега р. Качи. Положение на стрелке при слиянии двух рек определило характерный облик, особенности планировки и силуэта будущего города Красноярска.

Цепочка острогов (Кузнецкий, Красноярский, Абаканский и др.) прикрыла с юга главную водную дорогу по Туре – Тоболу – Оби – Кети – Енисею – Ангаре от воинственных кочевников, которые обитали в бассейне Енисея от Казачинского порога до Саян. Почти целое столетие енисейские кыргызские «князцы» сопротивлялись проникновению русских на юг.

Возникновение городов положило начало привлечению постоянного русского населения, освоению земель под пашню и появлению сельских поселений. Территория Приенисейского края заселялась по направлению с севера на юг, т. е. первыми обживались экстремальные по условиям приполярные и северотаежные районы. Русские оседали в первую очередь вокруг острогов по водно-сухопутным путям, которые связали край с другими сибирскими регионами и основными районами хозяйственного освоения. Основными очагами расселения были Туруханско-Таймырский промысловый район, территория которого вошла в Мангазейский уезд, Нижне- и Верхнеимбатские зимовья, Дудинское зимовье и Дубчесская слобода, Ворогово и др. Второй, Енисейско-Красноярский старожильческий район включал в себя территории двух других уездов. Первые деревни и заимки в Енисейском уезде возникли на основных промысловых и торговых путях, шедших из Западной

Сибири через Маковский острог к Енисею и далее по Ангаре на восток или вниз по Енисею на север.

Почти одновременно русские поселенцы стали подниматься от устья Ангары вверх по Енисею, осваивая «хлебопахотные места» до самого Качинского порога. На территории Красноярского уезда первые деревни появились в начале 1630-х гг. в районе самого острога. Их основали местные власти, помещая на пашню ссыльных.

К концу XVII в. вторым по величине в Сибири центром ремесла и торговли стал Енисейск. В нем насчитывалось свыше 500 дворов. Бывшее зимовье Туруханск, которое в 1672 г. сделали центром Мангазейского уезда, состоял всего из 70 дворов. Красноярск оставался главным образом военной крепостью. В его большом остроге было до 300 домов.

Статус города Красноярский острог получил в 1690 г. Среди построек преобладали деревянные. Народные традиции деревянной архитектуры были весьма устойчивы, особенно в северных областях России. Дерево как строительный материал было в изобилии, его было удобно транспортировать, легко обрабатывать. А подавляющее большинство переселенцев в Приенисейскую Сибирь приходили из Северного и Центрального Поморья, где срубные постройки получили наибольшее распространение и многообразие типов. Практику деревянного зодчества переселенцы принесли и в Сибирь. Для сруба в основном применялись сосна и лиственница в круглых бревнах (диаметром 25–40 см, длиной до 10 м). Впоследствии появились оконные коробки, на которые накладывались резные наличники. Наиболее разнообразно выразительность срубных деревянных конструкций использовалась при постройке храмов. Однако главными недостатками деревянного строительства являются его недолговечность (постройки из дерева редко сохраняются более 200 лет) и низкая огнестойкость, что приводит к частым и сильным пожарам [Города России..., 2008].

Положение в корне изменилось со второй половины XVIII в. Московский тракт, проложенный по территории Красноярского уезда в 1762–1776 г. через Ачинск – Красноярск – Канск, во много раз ускорил по сравнению с водным путем Обь – Енисей – Ангара доставку товаров из России на Восток и в обратном направлении. Оказавшись на перекрестке сухопутных и водных путей, Красноярск

из пограничной крепости превратился в город, лежащий на оживленной трактовой магистрали между Россией и Китаем.

Но сильный пожар 1773 г. оставил в городе всего около 30 домов. После этого была составлена новая линейная планировка города петербургского типа: улицы прямые и ровные, ориентированы по сторонам света. Широкие улицы прокладывались параллельно Енисею с запада на восток, от места слияния Енисея и Качи. Меридиональные улицы (их именовали переулками) шли с юга на север, от Енисея в сторону Покровской горы. Кварталы были примерно одинаковыми по размеру и имели геометрические формы. Улицы расходились от площадей и сходились к площадям, и на этих открытых, видных издали площадях возвышались крупные общественные здания. Это и стало началом современного Красноярска.

Значительно изменился и внешний облик города. От времени и пожаров исчезли крепостные укрепления. Вместо слюды и бычьих пузырей в окнах стало появляться стекло. Но до сих пор в строительстве преобладало дерево, а это постоянно угрожало пожарами. И только одно средство было эффективным в борьбе с огнем – огнестойкое каменное строительство, которое было возможно не везде.

Первым городом Сибири, начавшим и успешно развивавшим каменное строительство, был Тобольск. Там же были разведаны запасы сырья, даже действовали карьеры и печи для обжига кирпича и извести. С 1706 г. строятся церкви, соборы и монастыри в стиле северорусского культового зодчества. В начале XVIII в. начинают строиться каменные сооружения в Енисейске, Иркутске, на Байкале. По данным Статистического обозрения Сибири 1810 г., на 1803 г. по всей Сибири насчитывалось около 230 каменных построек, из которых 115 – культовые. Это говорит о слабом развитии каменного строительства в Сибири вплоть до начала XIX в. [Баландин, 1981].

В Красноярске первым зданием из кирпича стал Рождественский (Воскресенский) собор на Стрелке, который возвели в 1773 г. Ныне самое старое каменное здание краевого центра – Покровская церковь, построенная в 1789 г. Положение окраины и пестрое происхождение русского населения обусловили длительное бытование мо-

сковского барокко и классицизма в их сибирских вариантах. Сибирское барокко отразило традиции русского и украинского зодчества (Воскресенский собор в Енисейске, 1782 г., красноярская Покровская церковь). Затем облик городов стали определять «образцовые проекты», бесплатно рассылавшиеся по многим городам России. Выполненные в духе провинциальной классики, они были призваны вывести градостроение на новый качественный уровень.

В декабре 1822 г. была учреждена Енисейская губерния с центром в городе Красноярске – не самом крупном, но занимавшем наиболее выгодное экономико-географическое положение. Город начинает быстро расти за счет появления государственных учреждений.

Первый перспективный генеральный план города был разработан в середине 1820-х гг. под руководством архитектора Вильяма Гесте. Но он лишь незначительно затронул исторически сложившуюся часть города: в центре были выравнены «красные» линии и укрупнены кварталы [Красноярье..., 2008].

Правобережье Енисея долгое время не застраивалось. Там находились старинные поселения: вдоль отрогов Торгашинского хребта располагалось село Торгашино, а по берегу Енисея – два казачьих поселения: Верхние и Нижние Ладейки, почти ровесники Красноярска. Остальная часть долины реки до самого берега Енисея представляла собой пустошь 2–3 км шириной и 10–12 км длиной вниз по течению реки. Здесь располагались редкие березовые колки, мелкие озера, поросшие камышом и осокой, в которых гнездились стаи уток, обширные болота с тучами комаров. Это продуваемое ветрами пространство пересекала лишь железная дорога (построенная в конце XIX в.) да тракт, по которому уходили в глубь Сибири катаржане [Красноярье..., 2008].

В 40–50-х гг. XIX в. небывалого «расцвета» достигла «золотая лихорадка». Красноярск стал организующим центром золотопромышленности. снабжение всех 120 приисков губернии оборудованием, продовольствием, рабочими велось через губернский центр. Сюда же на зиму съезжались все золотопромышленники и их приказчики.

В конце XIX столетия территорию Енисейской губернии пересекала Транссибирская железнодо-

рожная магистраль. 6 декабря 1895 г. в Красноярск пришел первый пробный поезд, а с 1 января 1897 г. было открыто постоянное грузовое и пассажирское движение на участке Обь – Красноярск.

Провинциальный, купеческо-чиновничий облик города приобретает черты крупного торгово-промышленного центра.

В целом же, духовная жизнь и самосознание красноярцев растут и усложняются, о чем свидетельствует появление в губернском центре первых памятников. Так, на Покровской горе, на месте караульной вышки казаков XVII в. вместо простого креста в 1855 г., на деньги золотопромышленника П.И. Кузнецова поставили каменную часовню, обозначающую как бы символическую братскую могилу всех погибших красноярцев в первый, боевой период жизни города-острога. В 1831 г. на средства Российско-Американской компании был сооружен памятник Н.П. Рязанову, который возглавлял компанию с 1799 г. Возвращаясь в Россию, он по дороге заболел и умер в Красноярске 1 марта 1807 г. Похоронен Рязанов был в ограде Воскресенского собора.

В 1828 г. в городе основан городской парк. За его основу был взят участок издавна произраставшего здесь соснового бора. В 1845 г. на Новобазарной площади состоялась закладка крупнейшего в Сибири Кафедрального собора Рождества Пресвятой Богородицы по проекту известного архитектора Константина Тона. В 1889 г. открыт общественный музей, ныне – один из крупнейших краеведческих музеев Сибири.

В 1890 г. А.П. Чехов в очерках «О Сибири» писал: «На этом берегу Красноярск – самый лучший и красивый из всех сибирских городов, а на том – горы, напоминавшие мне о Кавказе, такие же дымчатые, мечтательные».

Долгие годы развитие градостроительства на берегах Енисея и Качи сдерживалось отсутствием мостов. Первый мост через Качу построен в 1780 г., но был снесен половодьем. Другой построили только в 1843 г. Впоследствии с 1873 г. через Качу было построено еще несколько мостов. Для переправы через Енисей использовались лодочная и паромная переправы, а также разводной понтонный мост. Так, местная газета «Енисей» писала в 1896 г.: «Около строящегося моста через Енисей возник целый городок: столовая, пекарни,

лавочки и др. Движение стало таким усиленным, что туда ходит дилижанс несколько раз в сутки». Но одним из главных событий в истории города стало строительство железнодорожного моста через Енисей в 1899 г. под руководством инженера Евгения Карловича Кнорре по проекту профессора Лавра Проскурякова. В 1900 г. это сооружение наряду с Эйфелевой башней было удостоено Гран-при и золотой медали Всемирной выставки в Париже – «За архитектурное совершенство и великолепное техническое исполнение». Позднее ученые ЮНЕСКО назвали красноярский железнодорожный мост «вершиной человеческой инженерной мысли». К сожалению, это сооружение, принимавшее участие в конкурсе «Семь чудес света», в 2007 г. было разобрано и сдано на металлолом, несмотря на протесты красноярцев.

Промышленная застройка правобережья началась только в конце 20-х гг. XX в., в годы первых советских пятилеток. Строились заводы, фабрики ТЭЦ. Но наиболее интенсивно застраивалась территория правобережья в годы войны, после эвакуации сюда промышленных предприятий из европейской части страны. Строились и предприятия социальной сферы: кинотеатры, дома культуры, спортивные комплексы. В 60–70-е гг. ускоренными темпами шло строительство жилья. На месте ветхих построек и бараков возводились новые жилые кварталы. Однако исторический подход к градостроительству сохранялся и здесь: главные улицы и проспекты протянулись параллельно Енисею, в том числе и главный проспект правобережья – проспект имени газеты «Красноярский рабочий» [Красноярье..., 2011].

Значительно улучшило развитие города и жизнь горожан строительство большого коммунального моста через Енисей в 1961 г. Две его части длиной 940 и 410 м разделены специальной дамбой через остров Отдыха.

Впоследствии градостроительство идет по генеральному плану, утвержденному в 1972 г. Характерной особенностью становится создание целостных архитектурных ансамблей. По единому проекту застраиваются предместная площадь левобережья с гостиницей «Красноярск» и Театром оперы и балета, район устья реки Качи (Стрелка) с концертным залом, гостиницей и другими значительными зданиями. Правобережную пред-

местную площадь украсили гостиница «Турист», три проектных института и жилой дом.

При возведении новых ансамблей бережно сохраняются здания, имеющие архитектурную и историческую ценность (Покровская церковь, католический костел, музей В.И. Сурикова и др.).

К сожалению, в 90-е гг. XX в. архитектурный облик города, особенно его центральная часть, изменился и частично пострадал от бесконтрольной плотной «точечной» застройки многочисленными офисными и жилыми зданиями, не согласующимися друг с другом эстетически и не составляющими единого целого. Интенсивное жилое строительство в ряде микрорайонов на окраинах и «перегрузка» центральной деловой части торгово-развлекательными комплексами при сокращении «зеленых» зон привело к ухудшению экологической обстановки и негативным последствиям в области транспортной инфраструктуры.

Во все периоды градостроительство в Красноярске во многом определялось природными условиями, особенно рельефом. Если в начале (XVII–XVIII вв.) застраивались в основном I и II надпойменные террасы Енисея, то с 1850-х гг. оно распространилось на III террасу. Основная часть современного города располагается практически на всех террасах, иногда используя и прилегающие части склонов. Если учесть, что террасы Енисея покрыты мощным чехлом четвертичных отложений осадочного происхождения, то понятно, что строительство на склонах способствует активному развитию геодинамических процессов (эрозионных, обвально-осыпных, оползневых и др.).

В свою очередь, интенсивность антропогенной нагрузки, как правило, зависит от функционального зонирования [Мокринец, 2011]. Территория города с точки зрения функциональной структуры представлена в виде эллипса, центральную часть которого составляют селитебные застройки, оконтуренные со всех сторон, кроме западной, промышленной зоной, а дальше – садово-дачная и сельскохозяйственная.

Современный Красноярск раскинулся по обоим берегам Енисея. Амфитеатром по крутым склонам левого берега на Афонтовой горе расположены бывшие слободы, слившиеся с городом. Это красивое лесистое место, поднимающееся над Енисеем на 110–130 м, любимое место отдыха

горожан. Сейчас здесь вырос городок Политехнического института с учебными корпусами, общежитиями для студентов, жилыми домами преподавателей. Пойма Енисея в черте города представлена в основном островом Отдыха, где сооружен спортивный комплекс с большим стадионом (Красноярские Лужники). На правом берегу на узкой полосе между Енисеем и Торгашинским хребтом более чем на 30 км чередуются промышленные зоны и жилые массивы. Удобные площадки для застройки здесь малы, поэтому ведется в основном высотное строительство.

В условиях линейной планировочной структуры города, возникшей вдоль берегов крупной реки и сложного рельефа, становятся актуальными поиск путей и выбор стратегии градостроительного развития. На левобережье есть возможность использовать равнинные территории дальше от реки, но там большинство земель – сельскохозяйственного назначения, в связи с чем могут возникнуть проблемы с землепользованием. На правобережье «свободных» земель практически нет. Сложность горного рельефа может позволить здесь индивидуальное, в том числе дачное, строительство. При этом возникает необходимость разработки комплексного подхода к преобразованию приречных территорий города с ориентацией на повышение экологических и эстетических качеств городской среды путем восстановления природных компонентов в новой структуре,

максимально соответствующей характеру формируемых функциональных зон и новой логической модели организации пространства.

Библиографический список

1. Баландин С.Н. Начало каменного строительства в Сибири // Сибирские города XVII – начала XX вв. Новосибирск, 1981. С. 176–196.
2. Города России: энциклопедия / под ред. Г.М. Лаппо. М.: Большая Российская энциклопедия, 2008. 559 с.
3. Красноярье: пять веков истории: учеб. пособие по краеведению. Красноярск: Платина, 2005. Ч.1: Красноярский край с древнейших времен до 1916 года. 240 с.
4. Красноярье: пять веков истории: учеб. пособие по краеведению. Красноярск: Платина, 2008. Ч.3: Города и районы Красноярского края. 448 с.
5. Красноярье: пять веков истории: учеб. пособие по краеведению. Красноярск: Буква С, 2011. 132 с.
6. Мокринец К.С. К методике оценки интенсивности воздействия хозяйственной деятельности на рельеф урбанизированных территорий // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2011. № 12 (35). С. 260–266.
7. Национальное пространство / под общ. ред. В.В. Лазарева. М.: Ассоциации строительных вузов, 2008. 453 с.

ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ПЕРВОКЛАСНИКАМ С НАЛИЧИЕМ И ОТСУТСТВИЕМ В АНАМНЕЗЕ ПЕРИНАТАЛЬНОГО ПОРАЖЕНИЯ ЦЕНТРАЛЬНОЙ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ

FEATURES OF PARENTAL ATTITUDE TO FIRST GRADERS WITH EXISTENCE AND ABSENCE OF CENTRAL NERVOUS SYSTEM PERINATAL DAMAGE IN ANAMNESIS

Т.В. Буглеева

T.V. Bugleeva

Родительское отношение (РО), параметры родительского отношения, перинатальное поражение центральной нервной системы, дети с ППЦНС в анамнезе, особенности родительского отношения к детям с ППЦНС, период адаптации к школе, унифицирующая шкала к методике ОРО, психологическое сопровождение первоклассников, оптимизация родительского отношения.

Статья посвящена анализу особенностей родительского отношения к детям с перинатальным поражением центральной нервной системы первого года обучения в школе, изучение которого проведено с использованием «Опросника родительского отношения» А.Я. Варга и В.В. Столина. Оценка характера РО по результатам ОРО осуществлена с применением авторского метода. В настоящее время практически отсутствуют фактические данные о характере родительского отношения к этой категории школьников, в то время как его изучение позволит оказывать более качественную психологическую помощь первоклассникам с ППЦНС и их семьям в период адаптации к школе.

Parental attitude (PA); parameters of parental attitude; central nervous system perinatal damage (CNSPD); children with CNSPD in the anamnesis; features of parental attitude to children with CNSPD; period of adaptation to school; unifying scale to the technique of QPA; psychological support of first graders; optimization of parental attitude.

The article is devoted to the analysis of features of parental attitude to children with central nervous system perinatal damage (CNSPD) at the first year of learning in school who were examined with the use of "Questionnaire of parental attitude" by A.Ya. Varga and V.V. Stolin. The assessment of the nature of PA according to the results of QPA is carried out with the application of the author's method. Now there is almost no actual data about the nature of parental attitude to this category of schoolchildren; thus, the study of it will provide a better psychological assistance to first graders with CNSPD and to their families during the period of adaptation to school.

Период, когда вчерашний дошкольник приступает к регулярному, систематическому обучению в школе, закономерно вызывает интерес исследователей. Это один из наиболее сложных возрастных периодов, когда ребенок сталкивается с необходимостью перестройки сложившейся картины мира, всей системы своих социальных отношений, «вживания» в новую для себя роль, изменения многих сторон образа жизни.

Степень успешности школьной адаптации зависит от эффективности работы адаптационных механизмов ребенка, действующих в контексте факторов, как внешних (характеристики социальной макро- и микросреды, особенности педагогического процесса), так и внутренних (пол, воз-

раст ребенка, уровень школьной готовности или зрелости, индивидуально-личностные особенности и др.). Однако характер влияния всех перечисленных выше факторов определяется таким базовым показателем, как состояние соматического и психического здоровья ребенка.

В то же время известно, что медики, специалисты служб сопровождения образовательного процесса, педагоги уже много лет обращают внимание на ухудшение состояния здоровья детей. Не в последнюю очередь это связано с тем, что, по последним данным медиков, от 65 до 87 % родившихся в России детей имеют те или иные симптомы внутриутробного поражения центральной нервной системы [Перинатальные..., 2013].

Однако тяжесть последствий ППЦНС определяется не только медицинскими факторами. Ряд авторов (М.М. Безруких, С.П. Ефимова, Е.Н. Юркевич, 2003; Н.М. Швалева, С.Ю. Ганжа, 2002; и др.) считают, что значение биологических факторов имеет решающее значение в первые годы жизни ребенка, но затем возрастает роль социально-психологических факторов, и прежде всего внутрисемейной ситуации.

Фактор семейного воспитания, в частности особенности детско-родительских отношений, традиционно рассматривается в качестве ключевого аспекта развития психики и личности ребенка (И.А. Аликин, Н.В. Лукьянченко, 2012; Л.А. Сырвачева, 2009). Влияние отношения к ребенку родителей на успешность его адаптации в социуме прослеживается по нескольким направлениям и описано в литературе достаточно полно и разносторонне. Упомянуты такие аспекты, как отношение человека к себе, к миру, к деятельности, познавательные и творческие способности, личностные качества и т. д. (В.Н. Белкина, Ю.С. Проскурякова, 2005; Ю.С. Ершова, 2006).

Работы ученых, посвященные исследованию становления личности в онто- и дизотногенезе показывают, что формирование личностных качеств, эмоциональной сферы, «Я-концепции» ребенка особым образом складывается в случае, если у него имеются нарушения здоровья и физического (психического) развития, не в последнюю очередь как следствие влияния особенностей отношения к нему родителей [Грамматкина, 2011; Соколова, Вайнер, 2010; Уфимцева, Сырвачева, 2008; Ковалевский, Груздева, 2012].

Можно ожидать, что в сравнении с семьями, воспитывающими детей без отягченного анамнеза, в семьях с детьми, имеющими в анамнезе факт ППЦНС, характер родительского отношения имеет качественные особенности, так как отдаленные последствия полученной травмы сказываются различными нарушениями нервно-психического и соматического здоровья, темпов развития.

Принимая во внимание то, что характер родительского отношения ученые относят к ключевым факторам социально-психологической (в том

числе школьной) адаптации ребенка, а на этапе перехода к систематическому обучению в школе многие его параметры претерпевают значительные изменения (повышаются требования к ребенку, может возрастать тревожность родителей по поводу его успешности, меняется восприятие ребенка в связи с его уровнем развития), изучение характера родительского отношения в этот период весьма актуально.

Однако анализ доступной литературы показал, что исследований подобного плана в отношении детей с ППЦНС в анамнезе школьного возраста крайне мало (не удалось обнаружить).

Поэтому целью нашего исследования стало изучение характера родительского отношения к первоклассникам с наличием и отсутствием в анамнезе перинатального поражения ЦНС.

Родительское отношение понимается нами как субъективно-оценочное, сознательно-избирательное представление о ребенке, которое определяет особенности родительского восприятия, способ общения с ребенком, характер приемов воздействия на него. Поэтому в качестве основного диагностического метода использовался тест-опросник родительского отношения (ОРО) (А.Я. Варга, В.В. Столин), так как он позволяет оценить рациональный, эмоциональный и поведенческий компоненты отношения родителя к ребенку.

Методика содержит 5 шкал, характеризующих родительское отношение: шкала «Принятие-отвержение», отражающая эмоциональное отношение к ребенку; шкала «Кооперация» как мера соответствия родительского отношения социально желаемому образу; шкала «Симбиоз», отражающая межличностную дистанцию в общении родителя с ребенком; шкала «Авторитарная гиперсоциализация», отражающая форму контроля за поведением ребенка; шкала «Маленький неудачник», выявляющая тенденцию воспринимать ребенка как инфантильного, социально несостоятельного.

Обследование проводилось на базе средних общеобразовательных школ Центрального района г. Красноярска (МОУ СОШ № 4, 51) и включало в себя несколько этапов:

I – теоретический анализ и систематизация имеющихся в психолого-педагогической и меди-

цинской литературе данных о категории детей с последствиями перинатального поражения центральной нервной системы, об особенностях социально-психологической ситуации детей данной категории;

II – сбор эмпирических данных: медицинские карты для оценки наличия отягченного акушерского анамнеза и состояния здоровья; личные дела учащихся; тест-опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин, 1988);

III – обработка и анализ собранных данных с использованием методов математической статистики.

В результате были сформированы группы родителей учащихся первых классов по признаку наличия и отсутствия ППЦНС в анамнезе ребенка, а также по сходству определенных характеристик (состав семьи, уровень материальной обеспеченности, возраст):

группа 1 – в медицинских документах отмечен факт ППЦНС, состоят на учете невропатолога / невролога (57 человек);

группа 2 (контроль) – в медицинских документах отметки о ППЦНС нет, на учете невропатолога / невролога не состояли (40 человек).

Сравнение данных, полученных по всем шкалам методики ОРО в результате опроса родителей детей с наличием и отсутствием ППЦНС в анамнезе, было осуществлено с применением частотного (процентного) анализа.

Для того чтобы оценить в целом характер родительского отношения (РО), нами была разработана унифицирующая балльная шкала. На основании теоретического анализа и мнения экспертов данные, полученные по разным шкалам опросника ОРО, в зависимости от уровня выраженности фиксируемого ими показателя были оценены нами как негативно (позитивно) влияющие на развитие личности ребенка или как минимум не наносящие вреда (нейтральные).

Эти данные получили новое балльное значение: благоприятно воздействующий показатель – 1 балл, нейтральный показатель – 0,5 балла, негативно воздействующий показатель – 0 баллов.

Таким образом, показатели были оценены следующим образом:

1) высокий (1 балл), средний (0,5 балла), низкий (0 баллов) уровень эмоционального принятия ребенка;

2) высокий (1 балл), средний (0,5 балла), низкий (0 баллов) уровень кооперации с ребенком;

3) высокий (0 баллов), средний (0,5 балла), низкий (1 балл) уровень симбиотических тенденций;

4) высокий (0 баллов), средний (1 балл), низкий (0,5 балла) уровень контроля;

5) высокий (0 баллов), средний (0,5 балла), низкий (1 балл) уровень ифантилизации (инвалидизации) ребенка.

Обработка результатов показала, что общие суммы баллов, набранных респондентами, находятся в промежутке от 0,5 до 4,5 балла.

Как благоприятный оценен характер РО у родителей, результаты опроса которых свидетельствуют о таких особенностях их эмоциональных переживаний, связанных с ребенком, их воспитательных позиций и установок, которые позитивно или хотя бы нейтрально воздействуют на ребенка, при этом негативно оцениваемых показателей не зафиксировано (общая сумма баллов от 3,5 до 4,5).

Неблагоприятный характер РО продемонстрировали результаты тех родителей, общая сумма баллов которых не превысила 1,5.

Родители, набравшие от 2 до 3 баллов в сумме, попали в группу респондентов с нейтральным характером РО.

Мы проанализировали полученные данные, чтобы определить, насколько характер РО связан с наличием отягченного анамнеза у ребенка. Результаты отражены в табл. 1.

Таблица 1

Характер РО в группах детей с наличием и отсутствием в анамнезе ППЦНС

	Группа 2 (контроль)	Группа 1 (с выраженными последствиями ППЦНС)
Благоприятный характер РО	35 %	13,8 %
Нейтральный характер РО	45 %	51,7 %
Неблагоприятный характер РО	20 %	34,5 %

Таблица 2

**Особенности РО к детям группы 1
(с выраженными последствиями ППЦНС)**

	Благо-приятный характер РО	Ней-тральный характер РО	Неблаго-приятный характер РО
Шкала «Принятие»	37,9 %	51,7 %	10,3 %
Шкала «Кооперация»	17,2 %	44,8 %	37,9 %
Шкала «Симбиоз»	24,1 %	17,2 %	58,6 %
Шкала «Контроль»	41,8 %	13,8 %	44,8 %
Шкала «Инфантилизация»	17,2 %	37,9 %	44,8 %

Анализ показал, что в группе 1 значительно реже (на 21,2 %) отмечен благоприятный характер РО, в то же время неблагоприятный характер РО в этой группе определяется чаще, чем в группе контроля (на 14,5 %).

Чтобы выявить и описать качественные особенности РО к детям с наличием в анамнезе ППЦНС, мы объединили данные, полученные по разным шкалам опросника ОРО (исследуемым критериям) в табл. 2.

Более наглядно особенности родительского отношения к детям с ППЦНС в анамнезе отражены в виде диаграммы (рис. 1).

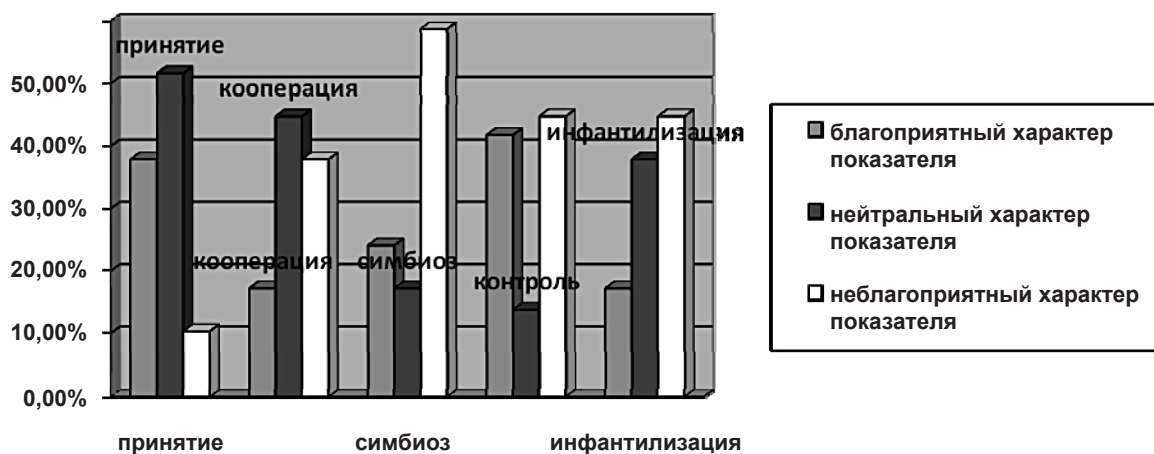


Рис. 1. Распределение выборочной совокупности родителей детей с ППЦНС по характеру отдельных параметров родительского отношения к ребенку (методика «ОРО»)

Полученные результаты позволяют сделать выводы о том, что в целом характер РО к детям с ППЦНС имеет следующие особенности:

- высокий уровень безусловного и избирательного эмоционального принятия детей;
- низкий уровень кооперации (большинство родителей испытывают затруднения в организации совместной деятельности с ребенком, не участвуют в интересующих ребенка занятиях, не принимают его право на принятие решений, невысоко оценивают интеллектуальные и творческие способности ребенка, не испытывают чувство гордости за него, не поощряют инициативу и самостоятельность ребенка, в общении с ним не занимают позицию «на равных»);
- высокий уровень симбиоза (отсутствие личностных границ, когда родитель ощущает себя с ребенком единым целым, стремится удовлетворить все потребности ребенка, оградить его

от трудностей и неприятностей жизни, постоянно ощущает тревогу за ребенка, не предоставляет ребенку самостоятельности, считая его менее развитым и социально состоятельным, чем его сверстники);

- родители склонны к авторитарной гиперсоциализации своих детей (ограничение свободы и самостоятельности ребенка, требование от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины, контроль за социальными достижениями ребенка, его индивидуальными особенностями, привычками, мыслями, чувствами);

- высокий уровень инфантилизации (родители воспринимают ребенка как неуспешного, его будущее прогнозируют пессимистически, не доверяют своему ребенку, досадуют на его неумелость).

Для сравнения результатов данные, полученные в группе контроля, представлены на рис. 2.

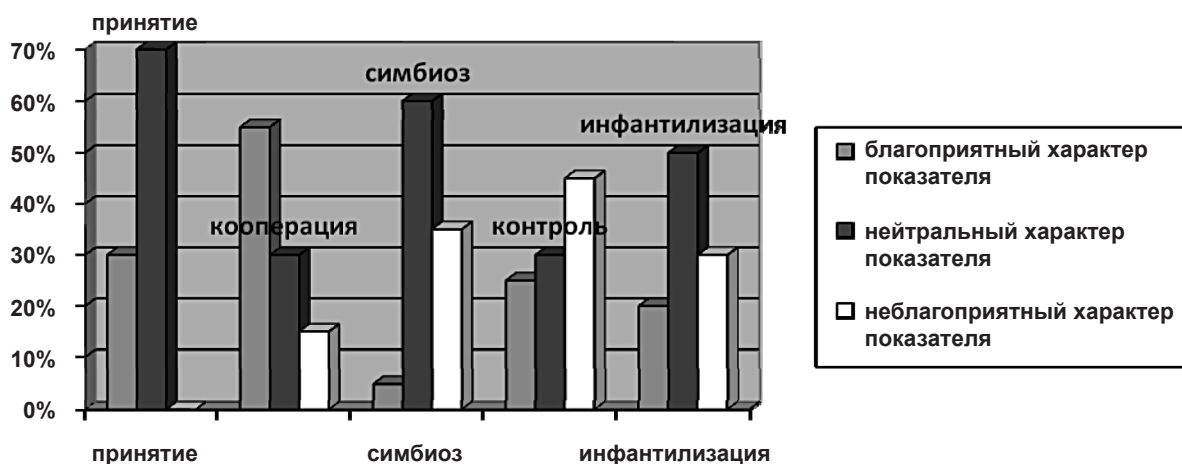


Рис. 2. Распределение выборочной совокупности родителей детей группы контроля по характеру отдельных параметров родительского отношения (методика ОРО)

Для родителей группы контроля характерны такие проявления РО, как избирательное эмоциональное принятие ребенка, отсутствие эмоционально отвергаемых детей; высокий уровень кооперации; баланс недифференцированности и поддержания личностных границ с тенденцией к уменьшению межличностной дистанции; достаточно высокий уровень предоставляемой ребенку самостоятельности и свободы. Однако родители в этой группе не склонны демонстрировать позитивную форму отношения к неудачам детей.

Сравнение результатов, полученных по отдельным шкалам методики ОРО родителями группы 1 и группы 2, выявило существенные отличия в характере РО к детям с наличием в анамнезе ППЦНС.

Наиболее эмоционально принимаемыми оказались дети группы 1 (на 7,9%), что можно объяснить влиянием болезни, тревоги за ребенка, заботы о нем. В то же время и эмоционально отвергаемые дети – только из группы детей с ППЦНС.

Умение сотрудничать (и потребность в этом), установку на демократические принципы взаимодействия в семье (социально одобряемый образ РО) проявили родители детей группы контроля (55%). Значительно реже (на 37,8%) эта черта РО встречается в группе 1 (возможно, это связано с отсутствием навыков сотрудничества с ребенком, имеющим особенности развития или с высокой степенью инвалидизации ребенка). В этой же группе больше всего родителей, не склонных к совместной деятельности с ребенком, к общению с ним на равных и учету его интересов в решении

спорных вопросов (37,9% по сравнению с 15% в группе контроля).

Наиболее высок уровень склонности родителей образовывать симбиотические отношения с ребенком в группе 1 (58,6% по сравнению с 35% в группе контроля). Однако в той же группе 1 больше всего родителей, изживших либо изначально не склонных к подобным тенденциям. Они устанавливают значительную межличностную дистанцию между собой и ребенком, не испытывают эмоциональной близости к нему (24,1% по сравнению с 5% в группе контроля). Можно предположить, что высокий уровень симбиоза – это нормативная компенсаторная реакция родителей на переход ребенка к регулярному обучению в школе, приобретение им нового статуса, что и провоцирует сокращение личностной дистанции между родителем и ребенком. Можно объяснить это страхом взросления ребенка, а значит, старения родителя, страхом его отдаления и потери контакта в связи с явно обозначенным переходом на новую социальную ступень и расширением социальных контактов ребенка-школьника.

Тенденция к высокому уровню гиперсоциализации оказалась характерной чертой для родительского отношения к ребенку-первокласснику независимо от наличия или отсутствия в его анамнезе ППЦНС – количество родителей, планомерно контролирующих детей, практически не отличается в обеих группах.

Но семей, где ребенку предоставляют полную свободу и самостоятельность (меньше проявлений авторитарной гиперсоциализации), боль-

ше всего в группе 2 (30 %), и значительно меньше в группе 1 (13,8 %). Эта особенность РО может быть оценена неоднозначно – ведь отсутствие родительского контроля зачастую связано с безразличием родителя к ребенку и служит причиной социальной запущенности последнего.

Если в группе контроля большинство родителей избирательно проявляют негативное отношение к неудачам ребенка (50 %), то в группе детей с ППЦНС ситуация иная: родители этой группы детей в большинстве относятся к ним как к «маленьким неудачникам», отрицая возможность для них быть успешными (44,8 % по сравнению с 30 % в группе контроля). Позитивно воспринимают социальную состоятельность своих детей 17,2 % родителей группы 1 и 20 % родителей группы контроля – отличия незначительны.

Таким образом, установлено, что отношение родителей к детям с ППЦНС имеет характерные особенности по сравнению с РО к детям с неотягченным анамнезом.

Изучение особенностей РО к первоклассникам с ППЦНС и учет характерных проблем позволят более полно оказывать психологическую поддержку этой категории семей в адаптационный период.

В качестве основных направлений коррекционной работы можно предложить оптимизацию детско-родительских отношений посредством изменения таких параметров, как низкий уровень кооперации, высокий уровень симбиоза и инфантилизации ребенка, на более эффективные показатели родительского отношения.

Библиографический список

1. Аликин И.А., Лукьянченко Н.В. Нормативная динамика родительского отношения в современном обществе: возрастной и гендерный аспекты // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 4 (22).
2. Безруких М.М., Ефимова С.П., Юркевич Е.Н. Трудности обучения младших школьников, имеющих нарушение психического здоровья // Мир психологии. 2003. № 4. С. 211–218.
3. Белкина В.Н., Проскурякова Ю.С. Онтогенетический аспект социальной адаптации ребенка // Научно-методический журнал Ярославский педагогический вестник. 2005. № 4 (45). С. 87–92.
4. Варга А.Я., Столин В.В. Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы. М.: МГУ, 1988. 128 с.
5. Граматкина И.Р. Проблема отношения родителей к детям с ОВЗ, посещающим инклюзивный детский сад // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы международной научно-практической конференции, 20–22.06.2011 / ред. О.Н. Ертанова, М.М. Гордон. М.: Моск. гор. психол.-пед. ун-т, 2011. С. 94–95.
6. Ковалевский В.А., Груздева О.В. Соматически больной ребенок: специфика социально-психологического развития (результаты комплексного исследования) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 4 (22).
7. Перинатальные повреждения центральной нервной системы и их исходы. URL: <http://medafarm.ru/>
8. Соколова Е.В., Вайнер И.Н. Оптимизация социальных условий развития детей с психофизическими отклонениями // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 4 (23).
9. Уфимцева Л.П., Сырвачева Л.А. Родительские отношения к дошкольникам с ППЦНС: гендерный и возрастной аспекты // Специальная психология: науч.-метод. журнал. М., 2008. С. 39–44.
10. Шарапановская Е.В. Воспитание и обучение детей с ММД и ПШОП. М.: Сфера, 2005. 96 с.
11. Швалева Н.М., Ганжа С.Ю. Основные детерминанты социально-психологической адаптации школьников с нарушениями соматического и нервно-психического здоровья // Мир психологии. 2002. № 2. С. 227–233.
12. Ясюкова Л. А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД. Диагностика и компенсация минимальных мозговых дисфункций: метод. руководство. СПб.: ИМАТО, 1997. 80 с.

СИСТЕМНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ЛЕКСИКАЛИЗОВАННЫХ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ СЛОВОФОРМ АДВЕРБИАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА

SYSTEMIC RELATIONS OF LEXICALIZED PREPOSITIONAL DECLENSIONAL WORD FORMS OF ADVERBIAL CHARACTER

П.А. Городнянская

P.A. Gorodnyanskaya

Лексикализованные предложно-падежные словоформы, синонимия, антонимия, полисемия, омонимия.

В статье рассматриваются системные отношения лексикализованных предложно-падежных словоформ адвербиального характера, выявляются разные уровни их формирования / возникновения.

Доказано, что системные отношения в кругу ЛППС, с одной стороны, характеризуются теми же типами и разновидностями, что и в кругу слов, с другой – обнаруживают одну специфическую особенность, отличающую их как от слов, так и от фразеологизмов.

Lexicalized prepositional-declensional word forms, synonymy, antonymy, polysemy, homonymy.

The article deals with the analysis of the systemic relations of lexicalized prepositional declensional word forms of adverbial character and with the identification of different levels of their formation / occurrence. It is proved that the systemic relations between them, on the one hand, are characterized by the same types and sorts as in the circle of the words, but on the other hand, exhibit a specific feature that distinguishes them from words and idioms.

Лексикализованные предложно-падежные словоформы (далее – ЛППС), подобно словам и фразеологизмам, типичные свойства которых они совмещают, вступают друг с другом в парадигматические отношения синонимии и антонимии, они могут быть также моносемантическими и полисемантическими.

Синонимия в кругу ЛППС адвербиального характера. ЛППС-синонимы, как и слова, различаются характером синонимических отношений, количеством компонентов в структуре синонимических рядов и, кроме того, уровнем формирования синонимии. С точки зрения характера синонимических отношений ЛППС-синонимы могут быть полными (*в дополнение – в добавление, в итоге – в результате, за границу – за рубеж, на мгновение – на миг*) и неполными, различающимися: а) семантикой (*на диво – на удивление – на загляденье – на зависть – на славу, без передышки – без устали, из интереса – из любопытства, от волнения – от смущения*); б) стилистической окраской (*без числа – без счета* (разг.), *без околичностей – без обиняков* (разг.), *в согласии – в ладу* (разг.), *в упор – в лоб* (разг.), *в унисон – в лад* (разг.), *на самом деле – на поверку* (разг.)). Количество компонентов в структуре сино-

нимических рядов ЛППС колеблется от двух до пяти: а) *без памяти – без ума*; б) *без обиняков – без околичностей – без утайки*; в) *в стороне – в отдалении – на отлете – на отшибе*; г) *на диво – на удивление, на загляденье – на зависть – на славу*.

И, наконец, с точки зрения уровня формирования синонимии все синонимичные ЛППС делятся на два типа.

Первый тип представляют ЛППС, включающие в свою структуру синонимичные существительные, например, *на мгновение – на миг, за границу – за рубеж, в лад – в унисон, в ладу – в согласии, на дармовщину – на халяву, в избытке – в изобилии, из интереса – из любопытства*.

О синонимичности ЛППС, относящихся к этому типу, можно судить по разным источникам. Так, субстантивы *миг* и *мгновение, граница* и *рубеж* представлены как синонимы в «Словаре синонимов» под редакцией А. П. Евгеньевой [Словарь синонимов, 2003, с. 253, 532]. ЛППС *в ладу – в согласии* и *на дармовщину – на халяву* даны как синонимы в «Словаре синонимов» под редакцией В.Н. Тришина [Тришин, 2010].

О синонимии ЛППС, которые не отражены в словарях синонимов, включая и их субстантивные

компоненты, можно судить на основании дефиниций исходных существительных в толковом словаре. Например, в МАС субстантив *интерес* имеет следующее толкование: «внимание, любопытство, проявляемое к кому-, чему-л., преимущественная направленность мысли на какой-л. объект», а субстантив *любопытство* – «стремление узнать, услышать что-л. во всех, даже несущественных, подробностях, проявление интереса к чему-л.». Таким образом, толкования данных существительных содержат значительную общую часть и ЛППС *из интереса* и *из любопытства* можно считать семантическими синонимами.

Практически все ЛППС, относящиеся к данному типу, имеют одинаковую структуру: тождественные предлог и падежную форму, то есть они образованы по одной модели. Таким образом, можно сказать, что синонимия существует на уровне субстантивных компонентов, входящих в их состав. Приведем примеры наиболее частотных моделей, по которым образуются синонимичные ЛППС: с + Т.П.: *с радостью – с охотой – с удовольствием, с досадой – с огорчением*; до + Р.П.: *до предела – до упора, до крайности – до чрезвычайности – до невозможности, до самозабвения – до беспамятства – до сумасшествия – до безумия*.

Таким образом, синонимия ЛППС, относящихся к данному типу, предопределена синонимией исходных существительных, единством модели образования и общим падежным значением.

Второй тип представляют синонимичные ЛППС, включающие существительные, не находящиеся в синонимических отношениях. Таким образом, синонимия ЛППС возникает только на уровне самих лексикализованных предложно-падежных единиц. С точки зрения структуры ЛППС данного типа делятся на две разновидности: 1) образованные по одной модели: *без конца – без передышки, в лоб – в упор, под боком – под носом – под рукой, с огоньком – с азартом*; 2) и, в единичных случаях, образованные по разным моделям: *время от времени – по временам, в действительности – на самом деле, на ухо – по секрету*.

Синонимия ЛППС, относящихся ко второму типу, представляет собой результат семантического сближения разнокоренных субстантивов, подвергшихся лексикализации как в пределах одной модели, так и разных.

Антонимия в кругу ЛППС адвербиального характера. ЛППС-антонимы так же, как и слова, различаются с точки зрения структурных и содержательных особенностей и, кроме того, уровнем формирования антонимии. Так, ЛППС-антонимы подразделяются на разнокоренные (*по вечерам – по утрам*) и однокоренные с противоположными по значению предложениями (*без запинки – с запинкой*) или же с наличием / отсутствием частицы *не* (*в ходу – не в ходу*). Большинство антонимических пар являются однокоренными. Антонимичные ЛППС подразделяются на контрарные антонимы (*в молодости – в зрелости – в старости*), контрадикторные (*к несчастью – к счастью, без сознания – в сознании*) и векторные (*за границу – из-за границы*).

С точки зрения уровня возникновения / существования антонимии ЛППС подразделяются на два общих типа.

Первый тип представляют ЛППС, включающие в свой состав антонимичные субстантивы или адъективы. Иначе говоря, антонимия ЛППС проявляется на уровне входящих в их состав субстантивных или адъективных компонентов. См., например: а) *в молодости – в старости, в порядке – в беспорядке, в прошлом – в будущем, по вечерам – по утрам*; б) *в большей степени – в меньшей степени, в первую очередь – в последнюю очередь, в лучшем случае – в худшем случае*.

Второй тип представляют ЛППС, у которых отношения антонимии возникают на уровне общей структуры лексикализованных предложно-падежных словоформ с участием: а) отрицательной частицы *не* (*в лад – не в лад, в ногу – не в ногу, в меру – не в меру, в радость – не в радость, в ходу – не в ходу, к месту – не к месту, по душе – не по душе, по вкусу – не по вкусу*) или б) антонимичных предлогов, требующих разных падежных форм (*без интереса – с интересом, без оглядки – с оглядкой, без передышки – с передышкой, без разбору – с разбором; за границу – из-за границы, за рубеж – из-за рубежа*).

Таким образом, антонимия ЛППС, относящихся к данному типу, обусловлена антонимией предлогов, требующих соответствующих падежных форм, и, как следствие этого, антонимией моделей образования.

Полисемия и омонимия в кругу ЛППС адвербиального характера. Полисемия в кругу лексикализо-

ванных предложно-падежных словоформ, точно так же, как синонимия и антонимия, может существовать на уровне субстантивного компонента, входящего в их состав, или возникать на уровне самой ЛППС.

В первом случае полисемантические ЛППС просто сохраняют многозначность стержневого существительного, входящего в их состав. Так ЛППС *без промаха* в словаре Р.П. Рогожниковой зафиксирована в двух значениях – «1. Точно, попадая в цель; 2. Верно, безошибочно» [Рогожникова, 2003, с. 43]. Эти значения соответствуют значениям, выделяемым у существительного *промах* в МАС – «1. Непопадание в цель при выстреле, ударе и т. п.; 2. перен. Ошибка, оплошность».

Аналогичным образом отражают полисемию существительных многозначные ЛППС *без меры*, *без толку*, *на месте*, *на память*, *на ходу* и др.

Во втором случае многозначность формируется на уровне самих лексикализованных предложно-падежных словоформ, т. е. она не связана с многозначностью существительного, входящего в структуру ЛППС. В абсолютном большинстве случаев многозначность представлена на уровне ЛППС. См. примеры:

под руку – «1. с глаг. идти, гулять, держать, взять и т. п. Опираясь на согнутую в локте руку спутника или давая опереться свою руку. 2) с глаг. говорить, сказать и т. п. Некстати, не вовремя, мешая тому, кто занят чем-л.»; *от души* – «1. Искренне, сердечно, с полной откровенностью; 2) Увлеченно, самозабвенно» [Рогожникова, 2003, с. 285, 295];

за бортом – «1. Вне судна или летательного аппарата, 2. перен. за пределами чьего-л. внимания, восприятия» [Ефремова, 2004, с. 195].

На уровне ЛППС многозначность развивается и у языковых единиц *в хвосте*, *в лоб*, *за спиной*, *на волос*, *на корню*, *на сторону*, *на отшибе*, *на убой* и др.

В таких случаях возникновению вторичных, переносных значений предложно-падежных сочетаний способствует их лексическое окружение. Семантика подобных ЛППС в большинстве случаев уже слабо связана с исходным значением существительного, входящего в их состав.

Случаи омонимии среди ЛППС практически отсутствуют, так как ЛППС-омонимы могут образоваться только путем распада полисемии, а она представлена весьма небогато. По нашему мнению, между значениями многозначных ЛППС могут проявляться

более тесные или менее тесные смысловые связи, но абсолютного расхождения значений практически не происходит. По сути, об этом пишет и Д.Н. Шмелев: «Многие наречные образования появляются, как известно, в результате семантического отрыва от падежных и предложно-падежных форм <...> Отрыв здесь идет одновременно по нескольким линиям, лексическое и грамматическое значение формы сдвигается в различных направлениях, но оно продолжает оставаться тем внутренним стержнем, который ощущается при самом разнообразном употреблении этих форм и который не дает им распаться на ряд самостоятельных омонимов» [Шмелев, 1977, с. 70].

Таким образом, можно выделить лишь единичные пары ЛППС, близкие к омонимии. Например, *Птицы замерзали на лету* («во время полета, движения в воздухе») и *Он на лету* («легко, быстро, мгновенно») *схватывал все новое*. В данных примерах, на наш взгляд, значения ЛППС уже утратили тесную смысловую связь.

Итак, системные отношения в кругу ЛППС, с одной стороны, характеризуются теми же типами и разновидностями, что и в кругу слов, с другой – обнаруживают одну специфическую особенность, отличающую их как от слов, так и от фразеологизмов. Речь идет о разных уровнях формирования системных отношений: они могут проявляться уже на уровне субстантивных компонентов либо возникать на уровне структуры ЛППС.

Библиографический список

1. Ефремова Т.Ф. Толковый словарь служебных частей речи русского языка. М.: Астрель: АСТ, 2004. 814 с.
2. Рогожникова Р.П. Словарь эквивалентов слова. М.: Астрель: АСТ, 2003. 416 с.
3. Словарь синонимов русского языка: в 2 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. М.: Астрель: АСТ, 2003. 1536 с.
4. Тришин В.Н. Электронный словарь-справочник синонимов русского языка системы ASIS. М., 2010. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_syno-nims
5. Шмелев Д.Н. Современный русский язык. Лексика: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. «Рус. яз. и литература». М.: Просвещение, 1977. 335 с.

ИСТОРИЯ ТОПОНИМИЧЕСКОЙ НОМИНАЦИИ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ

HISTORY OF TOPONYMIC NOMINATION: LINGUOCULTUROLOGICAL DESCRIPTION

Е.И. Целебровская

E.I. Tselebrovskaya

Географические названия, кетские топонимы, русские топонимы, самодийские топонимы, тюркские топонимы, классификация, образование, способы номинации.

В статье обсуждаются топонимы Минусинского района Красноярского края, появившиеся в условиях различных исторических изменений. Представляется классификация русских наименований. Обосновывается потребность усиления внимания к изучению топонимии данной территории.

Впервые дается попытка заполнить лакуны наименований географических названий представленного ареала.

Geographical place names, Ket toponyms, Russian toponyms, Samoyed toponyms, Turkic toponyms, classification, education, ways of nomination.

The article discusses the toponyms of the Minusinsk region of the Krasnoyarsk Territory that appeared in the conditions of different historical changes. The classification of Russian place names is presented. The need in a greater attention to the study of the toponymy of the region is substantiated. For the first time the attempt to fill the lexical gaps of geographical place names of the area mentioned above is made.

Географические названия Минусинского района возникали и развивались в течение столетий. Формирование их тесно связано с историческими изменениями в обществе.

На территории Минусинского района на протяжении столетий и тысячелетий менялись исторические условия: происходили различные эволюционные процессы – передвижение и смешение разных народов и племен. В длительном водвороте общественных событий и скрещивании языков происходило формирование топонимии данной местности. При этом появившаяся народность, усваивая и сохраняя прежние географические названия на языке своих предшественников, в то же время вносила в топонимию региона новые номинации на своем языке, изменяя и модифицируя структуру прежней топонимии. Все эти изменения нашли отражения в топонимии Минусинского района.

1. Изучение топонимии Южной Сибири, куда относится и Минусинский район, имеет немаловажное значение в решении проблемы происхождения аборигенов Сибири и их языков. Наиболее изученными являются географические названия Алтайского края, Республики Алтай, Кемеровской области. Минусинский район до сих пор остается

малоизученным, нет комплексных работ по изучению топонимов данной местности.

Цель статьи – исследовать и описать топонимию Минусинского района с учетом культурно-исторического взаимодействия представителей различных картин мира, выявить языковую реализацию принципов номинации.

Исторический фактор – главный фактор становления и дальнейшей судьбы топонимов. На основе элементарных терминов: *вода, река, озеро, гора* формировались топонимы Минусинского района. По мере развития общества и освоения новых территорий состав географических названий обогащался, усложнялся, детализировался по объектам.

Наш языковой материал дает нам возможность расширить классификации лексико-семантических групп, предложенных А.В. Суперанской, Н.К. Фроловым, С.П. Васильевой, М.В. Горбаневским, добавив еще один тип номинации – результат административного воздействия.

Археологические данные показывают, что в прошлом в Минусинском районе проживали кетские, самодийские и тюркские народы. Все они оставили свои географические имена, прежде всего названия водных объектов (гидронимов).

Кетские географические названия. Плотного ареала кетские географические названия в Минусинском районе не образуют: встречаются лишь на территории села **Городок** Минусинского района. К кетским относятся следующие топонимы: река **Инза** – правый приток реки **Туба** из кетского *ИНСЕС*, где кетское *ИЕН* «долгий», *СЕС* «река». Река **Дичес**, где *ЧЕС* – русская адаптация кетского *СЕС* «река». Реки **Джесос**, **Дисос**, где кетское *СЕС* адаптируется русским языком в *СОС*. Река **Тесь**, где *Сь* является адаптацией кетского *СЕ* [Мальцева, 1988, с. 56–57]. Урочище **Ас** названо по этнониму одного из кетоязычных племен, ассимилировавшегося с другими народами, главным образом енисейскими киргизами и русскими. Самоназвание племени *Ас* означает «злой дух».

В названиях, оставленных ассанами, в качестве гидронимического термина встречается слово *УЛ* «река», «вода». По-русски *УЛ* передается как *УЛ* или *УЛЬ*. В Минусинском районе встречается единичное название с исходом *ул*. Например, бывший населенный пункт – деревня **Барнаульская**, озеро **Барнаульское**.

Самодийские топонимы. На исследуемой территории малочисленны самодийские по происхождению топонимы с элементами *БА*, *КА* «река». Эти элементы встречаются в названиях рек и ручьев: **Туба**, **Ничка**, **Инка**, **Джойка**, **Анга** (где *га* – адаптация русским языком самодийского *КА*).

Тюркские топонимы. К тюркским топонимам данной местности можно отнести следующие названия: город **Минусинск**, д. **Большая** и **Малая Минуса** (заселили эту деревню переселенцы из Самарской губернии), остров **Тагарский**, село **Тигрицкое**, гора **Кызынтаг**, река **Жерлык**, гора **Майдас**.

Рассмотрим подробнее некоторые топонимы, имеющие тюркскую этимологию.

Город **Минусинск**. Деревня **Минусинская** возникла на рубеже 1739–1740 годов. В 1741 году она уже отмечена в рапорте бергмейстера Клеопина при ревизии рудников. Красноярский историк Г.Ф. Быконя считает датой основания деревни осень 1739 года. По данным архива города Минусинска, село **Минусинское** основано в 1874 году крестьянами, приписанными к казенному Ирбинскому железодетальному заводу. В ранних документах 1797 года упоминается написание деревни **Миньюса**, **Минюса**, **Минюсинская**. Название деревни полу-

чила от реки **Минуса** (только в 1822 году село **Минусинское** было преобразовано в окружной город **Минусинск**).

Названия деревень **Большая** и **Малая Минуса** являются полукальками *Минсуг* как с хакасского, так и с тувинского языков: от хакасского *Оонсуг* – «основная река» или тувинского *Инихемсуг* – «родниковая вода».

Остров **Тагарский** от хакасского *Тагир ишти* – «тагарская внутренность». В.Я. Бутанаев в «Топонимическом словаре Хакасско-Минусинского края» дает хакасский вариант этого названия (*тагыр*), но не указывает его значения [Бутанаев, 1995, с. 118].

Село **Тигрицкое** от хакасского *Тиректин* – «Тополиная».

Гора **Майдаш** от хакасского *Ымай-мас* – камень богини Умай.

Село **Городок** – на левом берегу реки **Туба**, близ устья. В 1772 году существовал **Тубинский Городок** выполнявший административную роль в Минусинском районе.

Гора **Кызынтаг** от хакасского *Хазын таг* – «Березовая гора».

Река **Ничка** от хакасского *Ниске чул* – «Узкий ручей».

Река **Жерлык** от тувинского *Инжерлык* – «Питье болотное».

Быший населенный пункт **Потрошилово** от хакасского *Потрас-Тура*. Этот ойконим был адаптирован русскими сообразно с законами своего языка. Данная адаптация русским языком хакасского названия обусловлена фонетической близостью русского слова *потрошить*, *потрошил* и хакасского *Потрас*.

В плане этнолингвистической стратификации оронимия Минусинского района, в отличие от гидронимии, в основном представлена одним хакасским (тюркским) стратом, то есть большинство названий объясняется из хакасского, реже тувинского языков: урочище **Койское**, урочище **Сохочул**, лог **Харасуг** от хакасского *Хара* «черная» и хакасского и тувинского *Суг* «вода» – «Черная вода».

Исключением является поздний русский пласт, который в основном распространяется на объекты местного значения, то есть в пределах одного населенного пункта, что было следствием изменения национального состава населения (гора **Ильинская**, гора **Гусева**).

Таким образом, из приведенных выше примеров видно, что диахронно-синхронное описание топонимии Минусинского района позволяет увидеть реорганизацию специфики номинации топонимов в ходе исторических преобразований. Кроме того, данное описание помогает найти особенности мотивации как по смыслу так и по форме, относительно названных изменений в обществе согласно современной тенденции развития топонимов данной территориальной единицы.

Русские топонимы. С XVII века в топонимии Минусинского района появляются русские названия, которые в настоящее время являются преобладающими в количественном отношении. Славянские топонимические названия внедрились в топонимию Минусинского района несколькими путями.

После сбора научно-теоретического и практического языкового материала, его систематизации мы представляем следующую классификацию, которая ориентирована на ранее существующие классификации (А.В. Суперанской, В.А. Никонова, М.В. Горбаневского и др.), но является более расширенной.

А. Переселение крестьянства из России в некоторые районы степей Среднего Енисея

Так на карте появилось новое село. Например, село **Кавказское (Капкайское)** (основано в 1803–1804 гг.). Его первопереселенцы и их предки были родом из Курской губернии, откуда они переселились на Северный Кавказ. Но соседство беспокойных их коренных жителей Кавказа вынудило бывших курян искать лучшей доли в Сибири. Долго они бродили, пока, наконец, не подыскали место на притоке **Тубы**, где в 1804 году построили деревню.

Б. Влияние религии

Села **Знаменка, Новотроицкое** (раннее название **Бедра**). Первыми жителями села были переселенцы из Тамбовской, Саратовской, Полтавской, Херсонской губерний. Основано в 1886 году является русскими по происхождению. Это та родная, «своя», лексика, прочно закрепленная за определенными объектами, благодаря религии, православной вере русских людей.

В. Наименование новостроек

После Октябрьской революции процесс наименования новостроек захватил Минусинский рай-

он. На его территории можно было встретить некоторое количество колхозов, получивших различные названия. Например, колхоз **Новотроицкий**, колхоз **«Пролетарий»**, колхоз **«Красное утро»**, колхоз **имени Ленина**, колхоз **«Искра Ленина»**, колхоз **«Красный маяк»**.

Г. На основе имен, фамилий первых поселенцев и других известных людей

Большинство коммемориальных имен Минусинского района русского происхождения преимущественно связаны с именами и прозвищами людей, проживавших на данной территории: село **Селиваниха** (названо в честь отставного казачьего офицера В.В. Селиванова), бывший населенный пункт **Карасево**, названный по основателю Карасеву, деревня **Колмаково** названа в честь дважды героя Советского Союза, село **Солдатово** названо в честь братьев Солдатовых, **Гусевская гора** (названа в честь Минусинского купца и золотопромышленника И.Г. Гусева), гора **Сафьяниха** (названа в честь купца Г.П. Сафьянова), гора **Фунтикова** (названа по фамилии одного из первых жителей деревни (теперь села **Быстрой**)), хребет **Западный Саян** назван русскими по имени обитавшего здесь племени соянов, гора **Ильинская**, гора **Хряпова**, село **Шошино**, остров **Колмаковский**, остров **Иконников**, остров **Еферьев**, гора **Ильинская**, река **Ильинка**, **Жуков пруд**, остров **Шошинский**, пруд **Кандов**, гора **Самохвал**.

Данные топонимы являются искусственными географическими названиями.

Д. В результате административного воздействия

Это в первую очередь касается наименования железнодорожных станций: станция **Юннатов**, станция **Опытное поле**, станция **Минусинск**.

Е. Отражение характерных признаков называемого объекта

Село **Опытное поле**, остров **Калиновый**, **Большие острова**, **Кирпичный остров**, **Березовый остров**, озеро **Грязное**, озеро **Кругленькое**, урочище **Лугавская пашня**, лог **Дальний**, лог **Ближний**, деревня **Быстрая** (названа по бурному, быстрому течению протоки. Ее жители – переселенцы крестьяне из Верхне- и Нижне-Усинских деревень), гора **Седловатая** (имеет седловины в западной и южной частях), протока **Кривая**, **Бойницкая гора** (название связано с городской скотобойней, нахо-

дившейся когда-то у восточного подножия горы, в районе впадения речки **Минусинки** в **Минусинскую** протоку), бывший населенный пункт – деревня **Кривая**. Первые упоминания о Кривой (Кривинском) встречаются в документах архива города Минусинска за 1830–1840-е годы. Например, этот населенный пункт не раз попадает в статистические сведения о количестве духовенства, чиновников, мещан. В начале 1960-х годов площадь, занимаемая селом, составляла 120 га, а население – 912 человек. Кривинская церковь была закрыта в 1938 году. В настоящее время на месте села Кривинского осталось три дома.

Ряд топонимов не относится ни к одной из вышеперечисленных групп

Топоним **Думная гора** – водораздельная возвышенность между реками **Лугавка** и **Коя**, правыми притоками **Енисея**, на границе Шушенского и Минусинского районов. Через вершину горы проходит старинная дорога (нынче тракт), связывающая **Минусинскую котловину** с **Присяяньем**. Гидроним **Енисей** представляет интерес для ономастов всего мира. Русские реку **Енисей** знали в XVI веке, уже в 80–90-х годах писали об устье реки «**Ендези**», о плавании русских до Оби и **Гилиси (Енисея)**. В грамоте царя Бориса, в 1600 году, указывались «**река Енисей**», «**Енисейский волок**». Название «**Енисей**» в форме **Ендези**, **Ензя-ям** русские могли принять от ненцев, которые, в свою очередь, могли заимствовать его в искаженной форме от селькупов или эвенков, лишь добавив к нему термин **ям** – «река». У эвенков, проживающих по Енисею, ниже устья Ангары, река называлась **Еоанэси** в значении «**Большая река**». Из русских источников узнаем, что в 1610 году исследователь Кондратий Курочкин поехал из Туруханска к устью Енисея и доказал, что Енисей впадает в Северный Ледовитый океан. На первой русской карте в 1667 году нанесено «**река Енисее**», в XVIII веке стали произносить и писать «**Енисей**». Считается, что «**Енисей**» есть топонимический подарок эвенков – **Еоанэси** – «**Большая река**». Река **Енисей** имеет параллельное название у хакасов и тувинцев: **Ким** или **Хем** от кетского **Кем** «**Большая река**».

Самая высокая вершина **Саян** носит название **Борус**, имеющее, по одной версии, монгольское происхождение и означающее «**дождевая вода**» (так как здесь выпадает много осадков), по дру-

гой – является аббревиатурой фамилий Борисенко и Усова – покорителей этой вершины.

Ж. **Этимологически неясные названия**

Река **Муллон**, озеро **Сухре**, гора **Кулажиха**, остров **Курташка**.

З. **Зоографические названия**

В нашей работе представлен только один пример – гора **Змеиная**.

И. **Народная этимология**

Существует несколько попыток этимологизации названия города Минусинск. Остановимся на некоторых из них. По мнению доктора исторических наук В.Я. Бутанаева, происходит оно от хакасского *Мон Суз* «живая вода». Согласно легенде, хакасский князь Ханза-бег вылечил водой Минусы своего брата Сора. Бывший начальник Минусинского округа, видный ученый-этнограф, князь Н.А. Костров дает иное толкование слову Минуса: «Оно татарского корня, состоит из двух слов: *минь* – я и *юс* – три, означает в переводе “я втроем”, “я сам третий”». Ученый Людвиг Шварц, руководитель экспедиции Русского географического общества, посетивший Минусинск в 1858 году, пишет: «Название **Минусинск** происходит от *Мин Ус* – моя река». По-видимому, интерпретация Л. Шварца ближе к истине: *моя река! Мин Ус* – **Минусинск**, так как город расположен на реке.

По красоте и климату декабристы называли **Минусинск** Сибирской Италией.

Происхождение острова **Тагарский**. Существуют версии перевода близких по звучанию слов как «поперечный», «снежный» и «тохарский» – от названия племени тохаров, которые в начале тагарской культуры (VII в. до н. э.) пришли в верховья Енисея из Средней Азии. По всей вероятности, слово «тагарский» – описка, неправильное прочтение слова «татарский». Топоним «Татарский» широко распространен в нашем крае. В топонимическом словаре отмечается более 40 географических объектов Хакасии и южных районов Красноярского края, которые имеют в своих названиях корень «татар». Дело в том, что в XVII – начале XX века русские называли хакасов, как и представителей других тюркских народов, татарами.

Существует несколько версий происхождения названия села **Потрошилово**. В архивных документах города **Минусинска** точной версии наименования села нет, сохранились лишь рассказы старожи-

лов. Село находилось на слиянии рек **Тубы** и **Енисея**, которые были судоходными и использовались торговым людом. Село соединялось мостом с островом, на котором располагалась таможенная пристань. Службу на ней несли казаки. Поскольку они собирали налог с проезжавших, за селом закрепилось название **Потрошилово**. Имеет место версия, что село названо в честь своего основателя казака Потрошилова.

Гора **Самохвал** (по народной легенде: «В старину на высоком утесе могучей реки жил богатырь, и был у него конь. Надоело хозяину водить на водопой своего коня окружным путем к протекавшей под утесом реке, и решил он проложить тропу, которая бы спускалась к воде по отвесной стороне утеса. Задумал и, пользуясь своей богатырской силой, пробил в камнях такую тропу. Повел богатырь этой тропой своего коня, да не выдержал такой тяжести пробитый в стене карниз, откололся, полетел в буйные волны и увлек за собой в пучину вод богатыря и его богатырского коня. Так дух горы покарал дерзкого богатыря. Люди с того времени прозвали этот утес **Самохвалом**»).

Думная Гора, по народной этимологии (истолкование значения, каким оно может представляться сознанию людей, не имеющих научной подготовки и осмысливающих слова по индивидуальным ассоциациям), проезжающие по этому долгому пути, медленному подъему имели возможность, не торопясь, «думать и обдумывать» будущее и прошлое. По народному преданию, В.И. Ленин проезжал по этой дороге из Шушенского в Минусинск и обратно. Каждый раз останавливался на перевале, чтобы любоваться красотой могучего **Енисея**, простором **Минусинской котловины**, видами на Саянские горы и думать о прекрасном будущем сибирского захолустья.

Гора **Борус** названа в честь мифического предка хакасов Буругуса (или Боруса), спасшегося на плоту во время всемирного потопы.

Особое внимание нужно уделить названиям, измененным в ходе административного значения пункта поселения. Например, село **Малая Ничка**,

село **Тигрицкое** вместо прежнего названия в форме женского рода, деревня **Тигрицкая**, деревня **Малая Ничка**. Теперь это села, а не деревни, как раньше.

Таким образом, из приведенных выше примеров видно, что в становлении географических названий в Минусинском районе основополагающими факторами были:

- смена народов;
- трансформация топонимов «старого образца»;
- перенесение топонимов с прежнего места жительства на новое;
- активное строительство, сопровождающееся появлением новых поселений.

Тюркские, кетские, самодийские географические названия Минусинского района, адаптированные русским языком, включаются в грамматическую структуру русского языка, получают родовое оформление, категорию числа. Например, озеро **Кутужеково** с хакасского *Котічек колі* «впадина» – несклоняемое существительное среднего рода.

Название города **Минусинск** происходит от хакасского *Мон суг* – «Живая вода» – существительное, м.р., 2 скл. Река **Инза** происходит от хакасского *ИНСЕС*, где кетское *ИЕН* «долгий», *СЕС* «река» – «Долгая река».

Библиографический список

1. Бутанаев В.Я. Топонимический словарь Хакасско-Минусинского края. Абакан, 1995.
2. Мальцева В.М. Кетские и самодийские топонимы юга Красноярского края // Ежегодник ИСАТ. Абакан, 1988. С. 55–59.
3. Мальцева В.М. Тюркские топонимы юга Красноярского края // Ежегодник ИСАТ. Абакан, 1966. С. 60–63.
4. Целебровская Е.И. Диахронно-синхронное описание топонимии Минусинского района Красноярского края // Язык, культура, коммуникация: аспекты взаимодействия. Абакан, 2012.

МАНИПУЛЯТИВНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ТЕКСТОВ В РЕЛИГИОЗНОМ ДИСКУРСЕ

MANIPULATIVE USE OF PRECEDENT TEXTS IN RELIGIOUS DISCOURSE

М.В. Шибяев

M.V. Shibaev

Вербальные манипуляции, цитаты, прецедентные тексты, религия и язык.

Статья посвящена различным аспектам и приемам манипулятивного использования прецедентных текстов в религиозном дискурсе. Рассматриваются случаи использования цитат и квазичитат, в которых они являются средством манипулирования сознанием читателя, могут представлять юридическую значимость и быть использованы в рамках проведения судебной лингвистической экспертизы.

Verbal manipulation, citations, precedent texts, religion and language.

The article is devoted to various aspects and techniques of manipulative use of precedent texts in religious discourse. It presents the cases when quotations and quasiquotations are used as a means of mind manipulation of readers, can be of legal significance and can be used for a forensic linguistics examination.

«Па-аршивая река! – начал он разговор. – “Волга, Волга, весной многоводной ты не так затопляешь поля...” Не так. Русский интеллигент всегда чему-нибудь учит. Волга, вишь, не так затопляет. Он лучше знает, как надо затоплять». – «Позвольте, – вставил Платонов, – вы как будто что-то путаете. А впрочем, я толком не помню». – «Да я и сам не помню, – добродушно согласился студент...»

Тэффи

Давно подмечено, что читательские предположения могут многое сказать о самом человеке: вспомнить хотя бы хрестоматийное пушкинское «читал охотно Апулея, а Цицерона не читал» [Пушкин, 1984, с. 203] или чуть менее известное Цветаевское «Старинное благоговенье»:

Он пишет кратко – и не часто...

Она, Психеи бестелесней,

Читает стих Экклезиаста

И не читает Песни Песней [Цветаева].

То же применимо и к активному освоению прецедентных текстов – цитированию и квазичитированию: чужие слова, которые адресант считает должным включить в свой речевой акт, несомненно отражают его личность, идеологические (и шире – аксиологические) ориентиры.

Использование прецедентного текста есть

по сути апелляция к накопленному им культурному авторитету («ее [цитаты] каноническая функция – быть авторитетной» [Пьеге-Гро, 2008, с. 85]), религиозному же дискурсу апеллирование к авторитету вообще присуще генетически, поскольку подразумевается теоцентричностью религиозного мировоззрения. Следует также учитывать, что многие конфессии текстоориентированны (их постулаты формулируются в Священных Писаниях) и обращение к сакральным книгам для них – источник познания истины. Особенно сильно такое апеллирование в исламе, где Писание является не написанной людьми боговдохновенной книгой (как, например, в христианстве), а непосредственным свойством Бога: «Согласно вероубеждениям правоверного Ислама, Коран является вечным и несотворенным словом Аллаха. То есть сущность Корана не сотворена, а является атрибутивным качеством Аллаха (т. е. его словом)» [Али-заде, 2007].

Авторитет, избираемый для апелляции, должен быть значим для реципиента, необходимы личное обращение к целевой аудитории, разговор на её языке с привлечением значимых для нее текстов («К сожалению, то, что было авторитетом для древних греков, уже не является авторитетом для современной молодежи, и поэтому ссылки на Платона, или философов-стоиков, или Гомера

будут уже для них не очень убедительны. Но есть другие символы, другие тексты, другие имена, которые находятся на слуху и которым современная молодежь доверяет. Значит, в современной культуре надо искать такие точки, отталкиваясь от которых можно подводить людей к размышлениям о самом главном» [Кураев]).

Телеологическая манипулятивность (если оказывается раскрыта) порождает потенцию инвективности в аспекте перлокутивного эффекта; помножив это на значимость и деликатность рассматриваемой области коммуникации, можно сделать вывод о высокой степени конфликтогенности манипуляций вообще и манипулятивного цитирования в частности.

Прикрываясь чужим значимым мнением как щитом, говорящий может достаточно безопасно высказывать даже эксплицитные инвективы – ведь они исходят не от него, а значит, и какие-либо претензии неуместны. Так, например, в русскоязычной националистической пропаганде является достаточно популярным цитирование юдофобских высказываний Ф.М. Достоевского, ср., например: «Так и будет если дѣло продолжится, если самъ народъ не опомнится; а интеллигенція не поможет ему. Если не опомнится, то весь, цѣликомъ, въ самое малое время очутится въ рукахъ у всевозможныхъ жидовъ и ужь тутъ никакая община его не спасетъ... <...>. Жидки будутъ пить народную кровь и питаться развратомъ и униженіемъ народнымъ, но такъ какъ они будутъ платить бюджетъ, то стало быть ихъ же надо будетъ поддерживать» [Достоевский].

Зачастую в наивной картине мира людей уважение к определенной деятельности человека (в данном случае к литературному творчеству) детерминирует уважение к его личности в целом, что, в свою очередь, обуславливает и уважение к различным аспектам его системы ценностей (здесь, в частности, к политическим воззрениям). Автор таких цитирований якобы дистанцируется от своего текста, оставляя читателю вопрос типа «разве может великий русский писатель, автор гуманистических по своей природе “Преступления и наказания” и “Братьев Карамазовых”, **безосновательно** кого-то оскорблять?». Очень выигрышная речевая стратегия, всегда оставляющая манипулятору лазейку, – ведь эксплицитно, вещественно оказыва-

ется представленным мнение лишь другого человека, оратор же остается в тени.

Цитаты призваны контекстно поддерживать идеологию автора, однако они необязательно должны признаваться им истинными. Весьма распространено и воспроизведение чуждых, априори ошибочных (с точки зрения речетворца) текстов, указанием на недостатки которых можно подтвердить своё мнение. Реализовываться это может, в частности, в цитировании приверженцем конфессии X отдельных отрывков текстов, священных для конфессии Y, с целью убедить адресанта в изначальной враждебности приверженцев конфессии Y по отношению к иноверцам. Например, для этой цели могут подвергаться цитации следующие тексты: *Ворожеи не оставляй в живых. Всякий скотоложник да будет предан смерти. Приносящий жертву богам, кроме одного Господа, да будет истреблен* [Библия. Исход. 22:18–20]; *Сражайтесь с теми из людей Писания, которые не веруют ни в Аллаха, ни в Последний день, которые не считают запретным то, что запретили Аллах и Его Посланник, которые не исповедуют истинную религию, пока они не станут собственноручно платить дань, оставаясь униженными* [Коран. 9: 29, пер. Э.Р. Кулиева]; *A heathen who studies the Torah deserves death, for it is written, Moses commanded us a law for an inheritance; it is our inheritance, not theirs*¹ [Babylonian Talmud]².

Очевидно, что в рамках данной работы перед нами не стоит цель как-либо интерпретировать и оценивать подобные высказывания, однако в религиозном дискурсе такой герменевтический компонент является весьма популярным.

Еще один популярный манипулятивный прием – это тенденциозный (то есть подчиненный определенной тенденции, цели) подбор цитат, наглядной иллюстрацией которого невольно стал наш предыдущий абзац. Некоторая полифоничность, разноголосье идей в древних текстах дает возможность каждому человеку найти то, что он ищет. Возвращаясь к нашему примеру, стоит сказать, что последовательный ряд перечисленных

¹ «Язычник, изучающий Тору, заслуживает смерти, ибо написано, что Моисей заповедал нам закон в наследство; это наше наследство, а не их» (пер. наш. – М. Ш.).

² Автор, к сожалению, не смог ознакомиться с русскоязычным вариантом Талмуда, поэтому данный текст цитируется по английскому переводу.

выше цитат способен сформировать у читателя ощущение враждебности, ксенофобности религии как формы осознания мира и церкви как социального института. Несложно сформировать и диаметрально противоположное мнение: «... любите ближнего своего как самого себя...» [Библия. Левит. 19: 18]; «...творите добро, поскольку Аллах любит творящих добро» [Коран. 2: 195, пер. Э.Р. Кулиева].

При приоритете воздействующей функции языка важным оказывается не то, каков текст на самом деле, а то, как он преподнесен слушателю, какие фрагменты (моделирующие желательный для адресата смысл) были использованы.

В стилистическом плане сакральные тексты зачастую являются образцом поэтической образности. Наполненные сложной архаичной метафорикой, они представляют сложность для неподготовленного читателя, а вырывание фразы или предложения из языкового контекста и вовсе дает практически неограниченно широкое поле для толкования. Так, например, слова *Прав Соломон, вопрошавший в Екклесиасте: «отчего это прежние дни были лучше нынешних?»* при дешифровке коммуникантом получают пресуппозицию вида «Соломон считает, что прежние дни лучше нынешних», что было бы невозможным, приведи говорящий полную цитату: *Не говори: «отчего это прежние дни были лучше нынешних?», потому что не от мудрости ты спрашиваешь об этом* [Библия. Екклесиаст. 7: 10]. Подобные неполные цитирования (или квазичитирования, якобы аутентичные тексты, фактически лишённые своего прежнего содержания) эффективны и эффективны для неискушенного читателя, однако у человека, знакомого с исходным текстом, скорее всего вызовут реакцию сродни знаменитой реплике булгаковского Фагота: «Поздравляю вас, гражданин, соврамши!».

Не секрет, что при употреблении прецедентного текста может частично или полностью потеряться и внеязыковой контекст его первичного употребления («контекст ситуации», по терминологии Дж. Ферса, а также культурный фон высказывания) и адресат, лишённый информации об исходном значении, будет вынужден дешифровать послание так, как ему привычней. Не знакомому с контекстом читателю фраза *православие или смерть* представляется угрозой: нужно выбрать, принять эту религию или умереть. Однако для того чтобы понять

авторскую интенцию, нужно пояснить, что данное высказывание является не обращением (читай адресато-ориентированным речевым актом), а скорее жизненным кредо автора (т. е. речевым актом адресанто-ориентированным) и уточнить, что лозунг этот впервые появился на знамени афонского монастыря Эсфигмен, который «стал известен своим отказом от богословского диалога с католической церковью, отказом от экуменических контактов и принятия нового стиля в церковном календаре» [Фефелов] и изначально имел приблизительно следующее значение: «Я лучше умру, чем откажусь от православия». Впрочем, стоит отметить, что критика употребления этого лозунга в современном обществе вполне оправданна – язык конвенционален, и если большинство людей понимает фразу как угрозу, значит, таковой она и является. Соответствует этому и официальная позиция православия: «Когда мы слышим слоган: “Православие или смерть!”, – нужно опасаться подобных проповедников» [Торжество Православия...].

Еще один способ ввести прецедентный текст в сознание адресата, игнорируя исходный смысл этого текста, – это цитации, снабженные толковательными комментариями (пожалуй, условно такое цитирование можно назвать герменевтическим). Под декларируемой попыткой раскрыть слушателю контекст и значение исходного текста может скрываться желание навязать новое, изобретенное автором содержание. Речевое оформление таких цитат часто выделяется категоричностью суждений, ультимативностью и безапелляционностью оценок: *разумеется, ни о каком X в этой цитате речи нет; становится ясно, что подразумевается Y; фраза X определенно указывает на Y; действительно, слова X мы здесь находим, но подразумевают ли они Y? Конечно, нет; очевидно, что X означает Y; иначе говоря, X необходимо понимать как Y; становится ясно, что тут речь должна вестись об X.*

Цитирование может также осложняться избыточной субъективностью перевода с языка оригинала. Так, нередки ситуации, когда смысл той или иной фразы, подчиняясь воле переводчика, может измениться на диаметрально противоположный (ср.: *Иисус, услышав, что выгнали его вон, и найдя его, сказал ему: ты веруешь ли в Сына Божия?* [Библия. Иоанна. 9: 35] и *Иисус узнал о том,*

что его выгнали, и, найдя его, спросил: – Ты веришь в **Сына человеческого**? [Библия. Иоанна. 9: 35]. Довольно концептуальное отличие, учитывая, что речь идет о происхождении центральной фигуры Нового Завета). Уместно здесь будет вспомнить и рассуждения священника Л. Лутковского о некорректности классического перевода одного из наиболее сакральных текстов в Библии – молитвы «Отче Наш»:

Отче наш, сущий на небесах!
 Да святится имя Твое;
 да приидет царствие Твое;
 да будет воля Твоя и на земле, как на небе;
 хлеб наш насущный дай нам на сей день;
 и прости нам долги наши,
 как и мы прощаем должникам нашим;
 и не введи нас в искушение,
 но избавь нас от лукавого,
 Ибо Твое есть Царство и сила и слава во веки.
 Аминь.

Приведем некоторые из его критических положений.

1. «Молитва призывает к “свячению” имени Божьего. Но святят куличи да яйца на Пасху, святое же имя Божье не нуждается в дополнительном освящении (др.-греч. “агиасфито”, кроме “освящения”, имеет значение “славить”, “прославлять”»).

2. «Обращаясь к Богу, мы просим Его не вводить нас в искушение. Трудно сказать, чего здесь больше: благоглупости или кощунства. Разве Бог вводит нас в искушение? (Вспомним ап. Иакова: “В искушении никто не говори: “Бог меня искушает”; потому что Бог не искушается злом и Сам не искушает никого” – Иак. 1. 13.)».

3. «Мы просим также избавить нас от лукавого. Но когда мы желаем от чего-либо избавиться – от болезни, например, – мы предполагаем, что то, от чего мы хотим избавиться, уже наличествует в нас. Таким образом, каждый, кто произносит эти слова, как бы подтверждает, что он одержим бесом или находится под властью сатаны...» [Лутковский, 1993, с. 12].

В итоге Л. Лутковский резюмирует свои рассуждения следующим образом: «Итак, мы можем констатировать, что, благодаря особенностям до-

словного перевода, молитва “Отче наш” звучит буквально как отрывок из черной мессы» [Там же].

Другой относительно недавний пример – возникновение спора о правильности истории о 72 гуриях, положенных праведнику в исламском раю: «One scholar at the Notre Dame conference, who uses the pseudonym Christoph Luxenberg for safety, has raised eyebrows and hackles by suggesting that the “hourī” promised to martyrs when they reach Heaven doesn’t actually mean “virgin” after all. He argues that instead it means “grapes”, and since conceptions of paradise involved bounteous fruit, that might make sense. But suicide bombers presumably would be in for a disappointment if they reached the pearly gates and were presented 72 grapes»³ [Kristof].

Таким образом, несмотря на то, что на момент цитирования объект его обладает такими свойствами, как цельность и завершенность, речетворец всё равно может регулировать и адаптировать смысл под свои потребности – нужно всего лишь подобрать подходящий перевод. Ср., например:

1. *Аллах и Его Посланник освобождены от договоров, которые вы заключили с многобожниками* [Коран. 9: 1, пер. Э.Р. Кулиева].

2. *Отречение от Аллаха и Его посланника – к тем из многобожников, с кем вы заключили союз* [Коран. 9: 1, пер. И.Ю. Крачковского].

3. *(Уведомление) от Аллаха и посланника Его Об отречении от (обязательств) с теми из неверных,*

С кем был у вас скреплен союзный договор [Коран. 9: 1, пер. В.М. Пороховой].

4. *Аллахом и Его Посланником дозволено [вам, о верующие], отречься от договора, который вы заключили с многобожниками [и который они нарушили]* [Коран. 9: 1, пер. М.-Н. О. Османова].

Подводя итоги, можно констатировать, что манипулятивное использование прецедентных текстов в религиозном дискурсе характеризуется довольно широким диапазоном конкретных приемов. Их своеобразие (сопостави-

³ Один учёный на Нотр-Дамской конференции, использовавший псевдоним Кристиан Люксенберг в целях безопасности, рьяно высказал предположение, что «гурии», обещанные мученикам, когда те достигнут Небес, в действительности вовсе не являются обозначением «дев». Он утверждает, что слово обозначает виноград, и, поскольку концепция рая включает в себя изобилие фруктов, это, кажется, не лишено смысла. Террористы-смертники, вероятно, были бы разочарованы, когда, представ перед жемчужными вратами, получили бы в дар 72 виноградины (пер. наш. – М. Ш.).

тельно с текстами иных функциональных сфер и тематик) объясняется, по-видимому, статусом религии как таковой и вытекающими отсюда способами применения её постулатов.

Библиографический список

1. Али-заде А. Исламский энциклопедический словарь. М.: Ансар, 2007. 400 с.
2. Библия. Русский синодальный перевод. URL: <http://bibleonline.ru/bible/rus/>
3. Достоевский Ф.М. Дневник писателя. 1873. URL: http://imwerden.de/pdf/dostoevsky_dnevnik_pisatelja_1873.pdf
4. Коран / пер. смыслов: Э.Р. Кулиев, М.-Н. О. Османов, И.Ю. Крачковский, В.М. Порохова; пер.-тафсир: университет Аль-Азхар. URL: <http://quran.ipamis.com/>
5. Кураев А.О миссионерстве. URL: <http://www.sedmica.orthodoxy.ru/91-22-05-03.php>
6. Лутковский Л.Н. Библейские переводы в контексте истории культуры (исторические и лингвистические особенности переводов Священного Писания) // Язык и культура. Вторая Международная конференция: доклады. Киев, 1993. С. 10–12.
7. Пушкин А.С. Евгений Онегин: роман в стихах / вступ. ст. П.Г. Антокольского. М.: Худож. лит., 1984. 255 с.
8. Пьеге-Гро Н. Введение в теорию интертекстуальности: пер. с фр. / общ. ред. и вступ. ст. Г.К. Косикова. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. 240 с.
9. Радостная весть. Новый Завет в переводе с древнегреческого В.Н. Кузнецовой. URL: <http://www.messia.ru/biblia/nz/kuzn/>
10. Торжество Православия. Чем опасны слова «Православие или смерть» // Ежедневное Интернет-СМИ Православие и мир. URL: <http://www.pravmir.ru/torzhestvo-pravoslaviya-chem-opasny-slova-pravoslavie-ili-smert/>
11. Фефелов А. Православие или смерть! Сегодня Люблинская районная прокуратура города Москвы тоже предлагает православным сделать свой выбор // Сетевое издание Религия и право. URL: http://www.sclj.ru/news/detail.php?print=Y&SECTION_ID=234&ELEMENT_ID=2958
12. Цветаева М. Старинное благоговенье // Марина Цветаева. Стихотворения 1906–1941. URL: <http://www.lib.ru/POEZIQ/CWETAEWA/poetry.txt#816>
13. Babylonian Talmud: Tractate Sanhedrin. Translated into English with notes, glossary and indices under the editorship of Rabby Dr. I. Epstein // URL: http://www.halakhah.com/sanhedrin/sanhedrin_59.html
14. Kristof N. D. Islam, Virgins and Grapes // The New York Times // URL: http://www.nytimes.com/2009/04/23/opinion/23kristof.html?ref=pinion=&_r=3&adxnnl=1&adxnnlx=1322486363-lkD8yIIX-TQR8dzgRPfXUXg&

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АБУЛЬХАНОВА Ксения Александровна – доктор философских наук, профессор, академик РАО, член-кор. МАПН, зав. лабораторией «Психологии личности», институт психологии РАН (Москва); e-mail: cpl@hse.ru

АНАНЬЕВ Сергей Анатольевич – кандидат геолого-минералогических наук, доцент кафедры геологии, минералогии и петрографии института горного дела, геологии и геотехнологий, Сибирский федеральный университет; т. 8-902-927-28-43; e-mail: sananiev@mail.ru

АНАНЬЕВА Татьяна Алексеевна – кандидат геолого-минералогических наук, доцент кафедры физической географии, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-927-73-76; e-mail: tananeva@mail.ru

АНДРЕЕВА Елена Борисовна – кандидат биологических наук, старший научный сотрудник, Государственный природный заповедник «Столбы»; т. 8 (391) 261-31-30; e-mail: elan56789@gmail.com

АНТИПОВА Екатерина Михайловна – доктор биологических наук, профессор кафедры биологии и экологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8 (391) 256-53-10; e-mail: katusha05@bk.ru

АНТОНЕНКО Олег Викторович – аспирант кафедры физической географии и геоэкологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8 (391) 227-69-02; e-mail: oleg.antonenko86@mail.ru

БАБИЦКАЯ Елена Алексеевна – старший преподаватель кафедры педагогической психологии института непрерывного педагогического образования, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан); т. 8983-195-27-52; e-mail: elenabubiz@mail.ru

БАБИЧ Нада – доктор педагогических наук, профессор, Университет J.J. Strossmayer, Хорватия; т. +385 (0) 31-494-675; email: nbabic@ffos

БАКШЕЕВ Андрей Иванович – кандидат исторических наук, доцент, Сибирский федеральный университет; т. 8-905-99-62-259; e-mail: baksh-ai@yandex.ru

БАРАНОВ Александр Алексеевич – доктор биологических наук, профессор, зав. кафедрой биологии и экологии КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-913-834-94-41; e-mail: abaranov@kspu.ru

БЕЗРУКИХ Валентина Алексеевна – доктор географических наук, профессор кафедры физической географии и геоэкологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-923-28-44-244; e-mail: o-elin@yandex.ru

БЛИЗНЕЦОВ Александр Сергеевич – кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии и экологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-950-989-39-51; e-mail: epolar@yandex.ru

БОНДИНА Светлана Сергеевна – аспирант кафедры геологии, минералогии и петрографии института горного дела, геологии и геотехнологий, Сибирский федеральный университет; т. 8-913-83-71-486; e-mail: svetlana.bondina@gmail.com

БУГЛЕЕВА Татьяна Валентиновна – аспирант кафедры коррекционной педагогики института специальной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; педагог-психолог, Центр диагностики и консультирования № 9 (Красноярск); т. 8-908-212-45-01; e-mail: tabu.zachar@mail.ru

ВАСИЛЬЕВА Светлана Петровна – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой общего языкознания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: vasileva@kspu.ru

ВЕРЕЩАГИНА Елена Александровна – кандидат социологических наук, доцент кафедры педагогической психологии института непрерывного педагогического образования, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан); т. 8-923-398-62-76; e-mail: vereschaginae@mail.ru

ВОЛЬФ Олеся Александровна – научный сотрудник Научно-образовательного центра «Проблемы эффективной коммуникации», Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан); т. 8-913-44-31-779; e-mail: oles-sya@mail.ru

ВОПИЛОВА Людмила Владимировна – кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра физики, Сибирский государственный технологический университет; т. 8-905-976-25-51; e-mail: vopilovaluv@mail.ru

ГАЛКИНА Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физиологии человека и методики обучения биологии факультета биологии, географии и химии, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-904-892-01-53; email: galkina7@yandex.ru

ГЕНДИН Александр Моисеевич – доктор философских наук, профессор, кафедра философии и социологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8 (391) 227-91-48; e-mail: gendam@yandex.ru

ГЕРАСИМЕНКО Юлия Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); т. 8-922-612-83-21; e-mail: gerasimenkou@yandex.ru

ГОРОДНЯНСКАЯ Полина Александровна – аспирант кафедры русского языка и методики преподавания института филологии и межкультурной коммуникации, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан); т. 8-923-217-37-53; e-mail: polina_134@mail.ru

ДЕМЬЯНЕНКО Валентина Алексеевна – кандидат философских наук, доцент кафедры философии гуманитарного института, Сибирский федеральный университет; т. 8 (391) 269-05-08; e-mail: zluda1@yandex.ru

ДЬЯЧУК Ирина Павловна – старший преподаватель кафедры технологии и предпринимательства института математики, физики и информатики, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-923-38-81-800; e-mail: irindyachuk@mail.ru

ДЬЯЧУК Петр Павлович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии и предпринимательства института математики, физики и информатики, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-923-31-17-558; e-mail: ppyachuk@rambler.ru

ЕЛИН Олег Юрьевич – старший преподаватель кафедры физической географии и геоэкологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-905-08-79-252; e-mail: o-elin@yandex.ru

ЖИЛЬЦОВА Тамара Петровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры современного русского языка и методики, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8 (391) 243-41-92; e-mail: z1951z@mail.ru

ЖУКОВА Вера Михайловна – доцент кафедры ботаники и общей биологии института естественных наук и математики, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан); т. 8 (3902) 22-21-63; e-mail: ienim@khsu.ru

ЖУКОВА Елена Юрьевна – доцент кафедры ботаники и общей биологии института естественных наук и математики, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан); т. 8-923-213-63-24; e-mail: biosara@mail.ru

ЗАВЬЯЛОВА Людмила Павловна – кандидат философских наук, доцент кафедры философии гуманитарного института, Сибирский федеральный университет; т. 8-913-574-17-30; e-mail: zluda1@yandex.ru

ЗЛОТКОВСКИЙ Владимир Ильич – кандидат социологических наук, докторант института социально-политических исследований РАН (Москва); т. 8-913-51-84-794; e-mail: nn101@yandex.ru

ЗОРКИНА Таисия Михайловна – доцент кафедры ботаники и общей биологии института естественных наук и математики, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан); т. 8 (3902) 22-21-63; e-mail: ienim@khsu.ru

ИЛЬИНА Анна Геннадьевна – студентка IV курса филологического факультета, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8 (391) 217-17-35; e-mail: vasileva@kspu.ru

КОБЕЦ Елена Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры стилистики русского языка и журналистики института филологии и межкультурной коммуникации, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан); т. 8-923-591-0000; e-mail: kobetselena@mail.ru

КОЖЕВНИКОВА Татьяна Альбертовна – доктор медицинских наук, профессор кафедры специальной психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-94-07-950; e-mail: kogechnikova52@bk.ru

КОМОВА Надежда Викторовна – кандидат философских наук, доцент, кафедра философии социально-гуманитарных наук, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; т. 8-913-53-80-250; e-mail: komovanv@bk.ru

КОНОНОВА Наталья Александровна – младший научный сотрудник лаборатории экологической информатики, Институт биофизики СО РАН (Красноярск); т. 8 (391) 243-15-79; e-mail: nata_slyusar@mail.ru

КОСТАРЕВ Владислав Владимирович – преподаватель кафедры социальной работы и социального права, филиал Российского государственного социального университета в г. Красноярске; т. 8-902-941-70-45; e-mail: vladkost@list.ru

КУДРЯВЦЕВ Владимир Сергеевич – зав. отделом компьютерной техники института математики, физики и информатики, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-923-316-23-07; e-mail: ppyachuk@rambler.ru

КУДРЯВЦЕВА Ольга Анатольевна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры физики, Сибирский государственный технологический университет; т. 8 (391) 227-39-25; e-mail: Olga7557@mail.ru

КУЗЬМИНА Мареемия Иосифовна – аспирант кафедры биологии и экологии; инженер управления информатизации, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-908-21-77-046; e-mail: mariamiya@yandex.ru

КУЗЬМИНА Наталья Николаевна – доцент кафедры бухгалтерского учета, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М.Ф. Решетнева; т. 8-913-537-97-94; e-mail: nnkuz2005@yandex.ru

КУТЬКИНА Наталья Васильевна – старший научный сотрудник, зав. лабораторией агропочвоведения, Научно-исследовательский институт аграрных проблем Хакасии (с. Зеленое); т. 8(390-32)2-56-09, 8(390-32)2-10-64; e-mail: cutcina19@mail.ru

ЛУНЕВ Владимир Викторович – кандидат социологических наук, доцент кафедры экономики и управления бизнес-процессами, Сибирский федеральный университет; т. 8-923-28-28-790; e-mail: vladimirL1@yandex.ru

МАЙОРОВА Людмила Алексеевна – студент магистратуры факультета биологии, географии и химии; старший лаборант кафедры биологии и экологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-950-427-26-22; e-mail: present.108@mail.ru

МАКАРОВА Ольга Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры зоологии и методики обучения биологии института естественных и социально-экономических наук, Новосибирский государственный педагогический университет; т. 8-913-919-82-86; e-mail: maknks@mail.ru

МАРКОВА Ольга Юрьевна – кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра физики, Сибирский государственный технологический университет; т. 8-913-557-27-12; e-mail: ctm@sibgtu.ru

МАРТИРОСОВА Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры и валеологии, Сибирский государственный технологический университет; т. 8-902-94-20-900; e-mail: tat.martirosova@yandex.ru

МАРТЫНОВА Марина Александровна – ассистент кафедры психологии развития личности, Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета; т. 8-983-202-74-51; e-mail: martynova.marina.24@gmail.com

МИНЕЕВ Валерий Валерьевич – доктор философских наук, профессор, кафедра философии и социологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-917-91-14; e-mail: vvmineyev@mail.ru

МОСИНА Наталия Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии начального образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-905-972-34-06; e-mail: mosina16@mail.ru

ПЕКАРСКАЯ Ирина Владимировна – доктор филологических наук, профессор, директор Научно-образовательного центра «Проблемы эффективной коммуникации»; зав. кафедрой стилистики русского языка и журналистики института филологии и межкультурной коммуникации, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан); т. 8-950-306-46-30; e-mail: pecar-61@mail.ru

ПОПОВ Николай Александрович – доцент кафедры комплексной информационной безопасности электронно-вычислительных систем, Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники; т. 8-983-163-94-93; e-mail: naropov2005@yandex.ru

РЫЧКОВА Людмила Павловна – кандидат философских наук, доцент кафедры философии и социологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-906-916-21-76; e-mail: rychkovalyudmila@yandex.ru

САМОТИК Людмила Григорьевна – кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры общего языкознания, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-905-974-76-34; e-mail: samotiklg@mail.ru

САФОНОВА Марина Вадимовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-942-96-60; e-mail: marina.safonova@mail.ru

СЕМЫНИНА Ольга Александровна – соискатель кафедры английского языкознания филологического факультета, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова; старший преподаватель кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка, Оренбургский государственный университет; т. 8-922-544-85-53; e-mail: phil.fac.helga21@mail.ru

СНИГИРЕВА Ольга Михайловна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры немецкой филологии и методики преподавания немецкого языка, Оренбургский государственный университет; т. 8-987-86-30-139; e-mail: snigirevaolga@bk.ru

СТЕПАНОВА Инга Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-92-83-154; e-mail: stepanova-inga@mail.ru

СУНДУЙ Галина Донгаковна – кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории этнопедагогических исследований Института развития национальной школы Министерства образования и науки Республики Тыва; т. 8-923-543-45-24; 8 (39422) 3-37-57 (д.), 8 (39422) 6-26-32 (р.); e-mail: sundui@inbox.ru

ТУПИЦЫНА Наталья Николаевна – доктор биологических наук, профессор, кафедра биологии и экологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-92-39-900; email: flora@krasmail.ru

ТЯЖЕЛЬНИКОВ Юрий Александрович – кандидат медицинских наук, доцент, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; т. 8-905-97-16-555;
e-mail: sargon72@yandex.ru

ФУРЯЕВ Евгений Адольфович – кандидат биологических наук, доцент кафедры высшей и прикладной математики, Красноярский государственный аграрный университет; т. 8-913-83-03-613;
e-mail: tat.fur130@mail.ru

ФУРЯЕВА Татьяна Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой социальной педагогики и социальной работы, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-913-83-03-613; e-mail: tat.fur130@mail.ru

ХАЛИМОВА Надежда Михайловна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики института непрерывного педагогического образования, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан); т. 8-902-467-99-96;
e-mail: nmhal@mail.ru

ЦЫКИН Ростислав Алексеевич – доктор геолого-минералогических наук, профессор кафедры геологии, минералогии и петрографии института горного дела, геологии и геотехнологий, Сибирский федеральный университет; т. 8-913-18-38-589;
e-mail: Rtsykin@sfu-kras.ru

ЧАРКОВА Мария Никитична – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии института непрерывного педагогического образования, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан);
e-mail: charkova.maruna@mail.com

ЦЕЛЕБРОВСКАЯ Евгения Ивановна – аспирант кафедры филологии и журналистики института филологии и межкультурной коммуникации, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан); т. 8-913-571-29-90; e-mail: sof.70@mail.ru

ШАДРИН Игорь Владимирович – кандидат технических наук, доцент, кафедра информатики и ВТ, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-913-533-94-54;
e-mail: shmyrf@mail.ru

ШАРОГЛАЗОВА Юлия Викторовна – старший преподаватель кафедры современного русского языка, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-908-217-24-63;
e-mail: kaktus-f@mail.ru

ШИБАЕВ Михаил Валерьевич – аспирант кафедры общего языкознания, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-963-265-38-11; e-mail: shibaev.m.v@mail.ru

ШИЛОВ Александр Иванович – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой общей педагогики и образовательных технологий ИППО, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-99-21-905; e-mail: 9029921905@mail.ru

ШИЛОВА Нина Васильевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-950-43-08-268; e-mail: nschilova@mail.ru

ШПОМЕР Екатерина Андреевна – кандидат филологических наук, младший научный сотрудник Научно-образовательного центра «Проблемы эффективной коммуникации, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан), старший преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин, Хакасский технический институт – филиал Сибирского федерального университета (Абакан); т. 8-908-217-35-59;
e-mail: catandre@rambler.ru

ЮШКОВА Евгения Юрьевна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры физики, Сибирский государственный технологический университет; т. 8 (391) 227-48-50; e-mail: orp@sibstu.ru

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

Приглашаем вас принять участие в очередных выпусках научного журнала «Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева».

В Вестнике КГПУ публикуются основные научные результаты исследований научных школ, диссертационных исследований на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, статьи преподавателей и аспирантов, которые ведут активные научные поиски в своей области.

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 Научно-технической информации Агентства «Роспечать» под № 66001.

С 05.03.2010 журнал включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук (ВАК).

Полнотекстовая электронная версия статей публикуется в Научной электронной библиотеке eLibrary.

Обращаем ваше внимание на то, что в соответствии с требованиями ВАК статья должна содержать: описание научной проблемы, цель исследования, его научную новизну, научные выводы.

С целью повышения авторского и журнального индекса цитирования рекомендуем авторам:

название статьи формулировать таким образом, чтобы оно, с одной стороны, привлекало внимание читателя, с другой – отражало предмет (аспект предмета) исследования, раскрывая его сущность и содержание.

Ключевые слова (10–12 слов или коротких словосочетаний) должны отражать основные мысли и идеи статьи, предмет и объект и результаты исследования, конкретизируемые в тексте статьи понятия и категории, а также создавать интригу, вызывая читательский интерес.

Аннотация к статье предусматривается в объеме 500–700 знаков (8–10 строк). В ней сжато отражаются актуальность и новизна исследования, его полемические положения. Автору необходимо подчеркнуть привлекательность и оригинальность разрешения проблемы, вызвать интерес читателя к своей работе.

В библиографическом списке обязательны ссылки на публикации в Вестнике КГПУ (архив журналов расположен на сайте университета www.kspu.ru и в НЭБ eLibrary).

Статьи аспирантов (без соавторов) сопровождаются представлением (или кратким отзывом) научного руководителя, копией приказа о зачислении в аспирантуру и публикуются бесплатно.

Электронный вариант статьи просим направлять на e-mail: vestnik_kspu@kspu.ru в файле под именем автора.

Таблицы и графики оформляются в тексте статьи и отдельным файлом («Иванов. Таблица»).

