Национальный исследовательский
Саратовский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского
Экономический факультет
Философский факультет
Институт истории и международных отношений,
Институт рисков
Институт филологии и журналистики
Институт искусств
Юридический факультет
Факультет психолого-педагогического и специального образования
Социологический факультет
Факультет психологии
Факультет иностранных языков и лингводидактики
Институт физической культуры и спорта

Сборник материалов

III Международной научной конференции

«Современное общество: человек, власть, экономика»

(4 апреля 2014 г.)

Разделы 10-15

Саратов
ИЦ «Наука»
2014

УДК 316.334 (082)
ББК 60.56 я43
С56

С56 Современное общество: человек, власть, экономика: Материалы III Международной научной конференции (4 апреля 2014, г. Саратов). Разделы 10-15: Сб. науч. статей. – Саратов: ИЦ «Наука», 2014. – 513 с.

ISBN 978-5-9999-2208-3

Сборник статей подготовлен по итогам международной научной конференции «Современное общество: человек, власть, экономика», проведенной гуманитарными факультетами Саратовского государственного университета 4 апреля 2014г.

В предлагаемых статьях сборника исследуются вопросы развития современного общества с позиций различных гуманитарных наук.

Сборник предназначен для студентов, аспирантов, преподавателей, научных и практических работников.

Редакционная коллегия:
Челнокова О.Ю., доцент, к.э.н. (ответственный редактор)
Голубниченко М.В., доцент, к.э.н.
Сенокосова О.В., доцент, к.э.н.

Рецензенты:

д.э.н., профессор кафедры прикладной экономики и управления инновациями Саратовского государственного технического университета им. Ю.А. Гагарина
И.Н. Пчелинцева

д.ф.н., профессор кафедры философии и политологии Саратовского социально-экономического института (филиала) Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова
С.П. Гурин

Статьи издаются в авторской редакции

ISBN 978-5-9999-2208-3
© Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, 2014

Раздел 10
ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКИ

УДК 316.6

РИСКИ ЛИДЕРСТВА

Л.Н. Аксеновская
Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия
E-mail: aks@s-post.ru

В статье рассказывается об основных рисках, связанных с изучением феномена лидерства и развития лидерства в современных организациях. Выделены и охарактеризованы такие риски как методологический, этический и психоэкологический.

Ключевые слова: лидерство, риски, методология, этика, психоэкология.

Risks of Leadership
L.N. Aksenovskaya

The article describes of the main risks associated with the study of the phenomenon of leadership and its development in modern Russian organizations. Isolated and characterized such risks as methodological, ethical and psychoecologycal risks .

Key words: Leadership, risks, methodology, the ethics, psychological ecology.

Введение

Тема лидерства является одной из наиболее традиционных тем социально-психологических исследований во всем мире. Феномен лидерства изучался и изучается в рамках почти всех существующих в социальной психологии методологических стандартов и подходов. Наиболее известными из них являются социальный психоанализ, социобихевиоризм, когнитивизм, интеракционизм.

Продолжением социально-психологических исследований феномена лидерства являются начатые нами в середине девяностых годов прошлого века исследования феномена лидерства в рамках ордерного подхода к социально-психологическому изучению организационной культуры [1; 2].

Ордерный подход складывался и продолжает свое развитие в

процессе социально-психологических исследований феномена организационной культуры. Его эмпирические исследования выполняются в течение многих лет на материале ордерных проектов по изменению организационной культуры российских организаций. Рассматривая организационную культуру в качестве одного из системных уровней культуры как целостного явления, мы экстраполируем многие из полученных данных на культуру в целом и, таким образом, стремимся к своего рода методологической «редукции» социально-психологических данных к культурологической объяснительной парадигме. Это поддерживает все более усиливающуюся тенденцию современной социальной психологии к пониманию того, что социально-психологические процессы и явления должны изучаться именно как культурообусловленные, культуральные.

Таким образом, ордерный подход полностью поддерживает данную тенденцию и предлагает собственное понимание природы культуры как этикодетерминированного сложного социально-психологического порядка, а также предлагает и соответствующее понимание феномена лидерства и власти в современных организациях. Предполагается, что лидерство есть культурально обусловленный социально-психологический феномен.

Риски лидерства

Социально-психологическое изучение феномена лидерства с позиций ордерного подхода дает возможность в первом приближении выделить три основных проблемы, с которыми связано как теоретическое, так и прикладное и практическое изучение данного феномена. Это проблема, связанная с методологией социально-психологического изучения лидерства, проблема экологичности поведения лидера и проблема его этической позиции. При этом, если первая проблема в основном связана с исследовательской ситуацией, то две остальных имеют прямое отношение также и к практической стороне развития лидерства в управлении современными организациями.

Каждая из проблем содержит в себе определенные угрозы для качества исследовательской и управленческой деятельности, поскольку природа социально-психологических исследований, как правило, имеет практическую ориентацию и результаты исследований являются основой для проектирования и внедрения соответствующих технологий. Учитывая высокую степень рискогенности проблем, связанных с социально-психологическим изучением феномена лидерства в современных условиях и самим феноменом лидерства, можно обозначить три заявленные проблемы одновременно и как «риски лидерства» и , соответственно, выделить три вида рисков лидерства: методологический, экологический и этический. Рассмотрим каждый из них подробнее.

Методологический риск

Методологический риск обусловлен связью с распространенной точкой зрения на то, что лидерство (и это следует из этимологии слова] есть способность вести за собой людей и в плане идей, и в плане действий. Термин из научного давно стал сначала публицистическим, а затем житейским и даже «фельетонным»[3]. В связи с этим социально-психологический смысл этого понятия начал размываться и грань между, с одной стороны, глубоким комплексным влиянием например, человека на человека или группу людей и, с другой стороны, между рефлекторным копированием чьего-то настроения или поведения,- эта грань становиться неочевидной и смысл понятия «лидерство» девальвируется. В сегодняшней жизни мы видим множество примеров использования термина «лидерство» с упрощенными значениями и с пониженным смысловым статусом. Лидером может называться как высокорейтинговый политик, так и ребенок, организовавший прогул урока в школе. Вне социально-психологического пространства термин «лидерство» так же употребляется сколь угодно широко. Достаточно упомянуть, что так может называться, например, определенный сорт стирального порошка, имеющий наибольшие продажи.

Вместе с тем, существуют серьезные причины для того, чтобы восстановить высокий статус феномена лидерства. Аргументы в пользу этого можно найти, например, у антропологов. Так, Я.Я. Рогинский [4], объяснял через лидерство механизм развития человеческих сообществ, доказывая, что лидер, по сути, изначально являлся разведчиком возможностей для других, первопроходцем, способным брать риск на себя, рисковать собой и обеспечивать движение вперед. Аргументы в пользу такой точки зрения существуют также у психологов. Они изложены, например, З. Фрейдом в «Массовой психологии и анализе человеческого Я» [5].

Другими словами, существует хорошо аргументированная точка зрения, что лидер – это субъект, выполняющий полезную функцию развития группы (малой или большой) и способный успешно справляться с этой задачей. Благодаря своим психологическим особенностям он обеспечивает высокий уровень консолидации и интеграции группы в процессах совместной деятельности, подчиненной достижению значимой для группы цели.

Далее возникает вопрос о том, как это возможно и за счет чего. То есть как возможно, чтобы человек выступил в качестве живого механизма процесса развития групп, которое объективируется в результатах ее совместных действий/деятельности, результатах, успешных в долгосрочной перспективе.

Лидеры как своего рода «люди-механизмы» развития, представляют собой социально-психологическую исследовательскую загадку. В

психологии строятся модели психологического своеобразия лидера, создаются методики оценки лидерских качеств и лидерского потенциала, проектируются психологические технологии развития лидерских качеств в расчете на решение этой важной научной и практической задачи. Н.Тичи и М.А. Деванна в своей работе «Лидеры реорганизации» [6] не случайно назвали лидерство самым дефицитным ресурсом в США, поскольку речь идет о критической массе людей, способных вести общество, нацию или организацию вперед, обеспечивая поступательное, устойчивое развитие.

Таким образом, снижение научного статуса феномена лидерства является безусловной методологической ошибкой, направляющей поиск ответа на вопрос о природе и механизмах лидерства в ложном направлении, которое не обеспечит решение вопроса о социально –психологических механизмах развития и саморазвития человеческих сообществ. А в то же самое время управляемое развитие является жизненно важной задачей современных обществ.

Психоэкологический риск

Важным критерием правильного развития становится принятый в практической психологии критерий экологичности воздействий на другого человека или других людей. Он предписывает осуществлять изменения без причинения вреда целостной системе и без разрушения ее сложившихся функциональных структур. В существующих социально-психологических концепциях изменений выделяются различные типы изменений (например, развитие, трансформация, оптимизация) и соответствующие им стратегии и технологии осуществления изменений [7].

Чтобы выполнить требование экологичности вмешательства необходимо не только иметь мотивирующее видение будущего и набор стратегий для его реализации, но и быть в состоянии хорошо понимать структурно-функциональную организацию сложившейся социально-психологической реальности, учитывать роль каждого из множества взаимосвязанных факторов. В противном случае попытка достижения правильных целей может привести к разрушительным и даже катастрофическим последствиям для сообщества. Регулятором «правильного» поведения (действия) в процессе инициации и реализации лидером изменения является подсистема этических смыслов, отвечающая как за общую систему выборов в координационной сети «правильно-неправильно»/ «хорошо-плохо», так и за этически правильную оценку каждого «технологического» шага лидера. Как указывает П.Козловски, этически правильным является только тот поступок, все элементы которого также являются этическими: замысел(намерение)- цель-средства- обстоятельства-результаты- последствия [8].

Этический риск

Названные особенности лидерского мышления и поведения, а именно этичность и психоэкологичность, определяют особые требования к

личности лидера. Общий смысл этих требований можно обозначить так: в лидере должно существовать особое напряжение, генерируемое его этической программой. Он должен быть «заряжен» более, чем остальные, чтобы создать вокруг себя поле притяжения единомышленников и последователей. Природа этого «заряда» активно обсуждается сегодня многими исследователями. При этом все чаще в связи с поисками определения источника энергии влияния упоминается феномен духовности. Таким образом, речь идет о духовном лидерстве.

В ордерном подходе духовное лидерство определяется как способ прохождения жизненного пути субъектом управления во взаимодействии с другими людьми. Этот способ предполагает целенаправленную работу по самотрансформации, цель которой - обретение нравственного совершенства, познание истины и самореализация на этой основе [2].

Личность лидера несет в себе механизм саморазвития, действующий на принципах , которые объединяют две реальности – реальность Идеала и реальность Личностного бытия. Поскольку это- движение, развитие,- происходит с лидером, то же самое начинает происходить и с теми, кто находится в рядом с лидером, в зоне его активности.

Лидерам часто удается осознавать свои внутренние интенции и намеренно, осознанно работать над совершенствованием внутренних процессов. Главным из них оказывается процесс формирования этической системы координат, или этической позиции. Эта тема имеет очень долгую историю, начинавшуюся в эпоху античности и описанную М. Фуко в ряде работ (в частности, компактно, в «Герменевтике субъекта» [9]).

Умение сплотить последователей на базе внятной системы этических представлений о том, что есть «правильно/хорошо» и что есть «не правильно/плохо» является важным условием эффективного лидерства. При этом сам лидер должен проявить высокие волевые качества («управленческую волю»), чтобы не сорваться с заявленной этической платформы или суметь быстро вернуться в пределы задекларированной этики в случае срыва.

Этичность как ядро духовности оказывается системообразующим качеством настоящего лидера. Благодаря ей и благодаря своей способности утверждать этику в своих действиях, лидер и получает преимущество в плане влияния на членов группы. Он становится кем-то вроде «человека плюс» (так называется роман Фредерика Пола о людях, которые были людьми и еще немного устройствами для достижения поставленной цели).

Особенно большой силой обладает этическая программа, которая выходит за пределы социальной конвенции. Ибо, как заметил Петер Козловски, «человек человеку – не высшее существо» [8].

Заключение

Проблема лидерства, его изучения и развития в современных обществах и их организациях выходит на первый план в связи с

необходимостью обеспечить достижение новых целей в изменяющемся мире. Их достижение позволит выйти на более высокий уровень безопасности существования сообщества и эффективности его деятельности. Результаты последних исследований подтверждают значимость данной проблематики на материале исследования мультикомандных систем [10]. Помощь научной психологии в решении такого рода задач напрямую связана с методологически точным пониманием природы лидерства, его социально-психологического механизма и предназначения. Именно это позволяет социальным психологом разрабатывать технологии развития лидерского потенциала, усиливающие культуротворческую функцию современных лидеров. Примером такой технологии в ордерном подходе является сотеринг [2].

Успешное решение этих задач связано с определенными рисками, наиболее значимыми из которых являются три:

1) риск методологический. Риск девальвации понятия лидерства, влекущий за собой забвение того факта, что лидер – это субъективированная функция развития социума, обеспечивающая хорошие результаты в долгосрочной перспективе;

2) риск нарушения лидером принципа экологичности вмешательства (не повреждения) в систему при решении задач развития;

3) риск срыва этической позиции, влекущий за собой разрушение основы для доверия между участниками совместной деятельности и в перспективе ликвидацию самой общности.

Есть основания полагать, что заканчивается время, когда эффективное лидерство увязывалось с удачным манипулированием. Став известными, манипулятивные технологии утрачивают свою эффективность. В то же время необходимость двигаться дальше становится острее, чем когда бы то ни было. Более строгое отношение к работе с феноменом лидерства позволит минимизировать главный риск лидерства – риск остаться без подлинных лидеров, лидеров духовных.

Список литературы

1.Аксеновская Л.Н. Ордерная концепция организационной культуры: вопросы методологии.- Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2005.

2. Аксеновская Л.Н. Ордерная модель организационной культуры.-М.: Академический проект; Трикста, 2007.

3. Гессе Г. Игра в бисер/ Собр. Сочинений в 4-х т. Т.4.- СПб: Северо-Запад, 1994.

4. Рогинский Я.Я. Проблемы антропогенеза.- Изд.2-е- М.: Высшая школа, 1977.

5.Фрейд З. Массовая психология и анализ человеческого «Я»/ « Я» и «Оно». Труды разных лет. Книга 1.- Тбилиси: Мерани, 1991.

6. Тичи Н., Деванна М.А. Лидеры реорганизации: (из опыта американских корпораций).-М.: Экономика, 1990.

7.Аксеновская Л.Н. Социально-психологическая модель организационной культуры: концепция, методология, технология изменения (ордерный подход). Автореферат докт.дис-ции .- Москва, 2008.

8. Козловски П. Принципы этической экономии.- СПб: Экономическая школа, 1999.

9. Фуко М. Герменевтика субъекта/ Социологос.- М.: Рефл-бук, 1991.
10. Bienefeld N., Grote G. Speaking up in ad hoc multiteam sistems: Individual-level effects of psychological safety, status, and leadership within and across teams/ European Journalof Work and Organizational Psychology. Vol.23. Issue 6. Dec. 2014.

УДК 159.9:070

МЕДИАКУЛЬТУРА КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕДПРИЯТИЯ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКИ

И.А. Дорошин
Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия
E-mail: diajazz@yandex.ru

В статье охарактеризовывается теоретическое состояние проблемы рассмотрения медиакультуры как ресурса организационной культуры предприятия в условиях инновационной экономики. Обозначены особенности функционирования медиакультуры в рамках социальной психологии.

Ключевые слова: организационная культура, медиакультура, инновационная экономика, информация.

Media Culture as the Resource of Development of Organizational Culture of the Enterprise in the Conditions of Innovative Economy

I.A. Doroshin

In article the theoretical condition of a problem of consideration of media culture as resource of organizational culture of the enterprise in the conditions of innovative economy is described. Features of functioning of media culture within social psychology are designated.

Key words: organizational culture, media culture, innovative economy, information.

В последние десятилетия все более явной становится тенденция к распространению принципиально новых явлений и процессов в экономике, выявляются иные факторы экономического развития как на макроуровне, так и на уровне фирм. Основной причиной подобных изменений является начало и развитие "информационной революции", ведущей к становлению инновационной экономической системы. Происходит замещение машинной техники как главного производственного ресурса индустриальной эпохи информацией, знанием, интеллектом. Фокус

внимания смещается не на количественные (объемы), а на качественные показатели: качество продукта, услуги, разнообразие. Соответственно на первый план выходят деятельность человека и личность работника. От квалификации, образованности, компетентности сотрудников зависит продуктивность и экономичность деятельности предприятий [2]. Растущая автоматизация процессов материального производства позволяет сконцентрировать трудовые усилия на сфере интеллектуального производства, создания информационных продуктов и услуг.

Актуальность проблемы использования медиакультуры как ресурса развития организационной культуры предприятия в условиях инновационной экономики обусловлена: запросами практики на поиск дополнительных источников повышения эффективности деятельности организации в условиях инновационной экономики; важностью социально-психологического исследования медиакультуры как аспекта организационной культуры для повышения эффективности деятельности организации.

Цель статьи - охарактеризовать теоретическое состояние проблемы исследования медиакультуры как ресурса формирования организационной культуры предприятия в условиях инновационной экономики.

Феномен медиакультуры является междисциплинарным, область его исследований лежит на стыке многих наук - психологии, философии, социологии, культурологии, педагогики, искусствоведения, политологии, антропологии и кибернетики. Современное понимание медиакультура тесно связано с техническими инновациями. Исследователи, работающие в данной области, часто называют медиакультуру «информационной, тиражированной, мозаичной, популярной культурой» [4]. Выделение информации как главного фактора существования технологического мира, а также стремление предоставить четкое понятийное выражение новейшим средствам массовой кульутры, происходящей эволюция в восприятии медиа, обусловили появление концепта "медиакультура", который был введен в употребление как интегрирующий термин Н.Б.Кирилловой [6]. Под ним понимается совокупность информационно-коммуникативных средств, выработанных в ходе культурно-исторического развития, способствующих формированию общественного сознания и социализации личности [7]. В работах М.Маклюена дается следующее определение понятию "медиа": «совокупность технологических средств и приемов, которые служат для передачи сообщения, определенного культурного кода» [9].

Термин «медиакультура» в социальной психологии стал использоваться сравнительно недавно и еще не вполне устоялся. Более того, и в отечественной, и в зарубежной психологической литературе такие термины, как «медиакультура», «медийная культура», «информационная культура», «аудиовизуальная культура», часто используются как синонимы, поскольку применяющие их авторы оперируют этими

терминами для обозначения одного и того же явления [3]. Несмотря на большое количество публикаций и большое число исследователей (Ю.Б. Бабаева, А. Бригзз, П. Винтерхофф-Шпурк, А.Е. Войскунский, Д.Е. Григорова, О. Веннингер, Д. Лемиш, Н. Луман, Г.С. Мельников, В. Кагельман, П. Кобли, Р. Харрис и др.), психологический ракурс рассмотрения медиакультуры еще не имеет достаточного методологического и эмпирического обоснования [4]. Данное направление психологических исследований уже получило свое название – «медиапсихология», и в рамках данной дисциплины выделяются следующие характеристики личности: «медиакомпетентность», «медиаграмотность». В современной отечественной психологической литературе вопросы медиакультуры рассматриваются, в основном, в плане оценки влияния mass-media на личность и аудиторию.

Говоря о месте медиакультуры в структуре организационной культуры предприятия, опираясь на анализ современной литературы по организационно-культурной проблематике, следует отметить, что данный феномен является междисциплинарным [1] и имеет различные дефиниции [13]. В связи с чем теоретический анализ медиакультуры как аспекта организационной культуры рационально предварить уточнением в отношении понимания феномена организационной культуры в данной статье: социально-психологическую сущность феномена организационной культуры в наибольшей степени отражает трактовка ее как сложного порядка интеракций [2] и интерпретация в терминах социальных представлений [14].

Основной детерминантой медиакультуры в организации, как средства комплексного освоения человеком окружающего мира в его социальных, психологических, нравственных, интеллектуальных аспектах [7] является информация. Информация, как и знания, несомненно, представляют собой разновидность экономических благ [8], они удовлетворяют потребности индивидов, а также используются в качестве экономических ресурсов, поскольку при всем изобилии информации существуют факторы, ограничивающие как возможности ее получения и создания новых знаний, так и возможности ее использования. Более сложным представляется вопрос об отнесении информации к разряду общественных или частных благ. В зависимости от форм существования, содержания информация может выступать и в том и в другом качестве. При этом границы разграничения конкретной информации, знаний на общественное и частное благо весьма размыты, что существенно затрудняет регулирование отношений в области спецификации и защиты собственности на них.

В функционировании информации как организационного ресурса особое значение имеют технические и технологические аспекты ее использования и обращения в экономике. Именно развитие

информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и компьютерной техники открыли новые возможности целенаправленного использования информации и знаний в экономики, выявили резервы прогрессивного развития. "Как и любой другой ресурс, информация полезна только в том случае, если мы можем доставить ее туда, где она необходима" [13]. Развитие технологий сбора, обработки, накопления и распространения информации, организации процесса коммуникаций послужили стимулом к появлению и повсеместному распространению новых форм организации бизнеса в целом и отдельных бизнес-процессов. Виртуальные компании, сетевые организации, ТНК и ТНБ в своей деятельности базируются на эффективной организации информационных взаимодействий, создании и накоплении знаний, баз данных, обмене знаниями, позволяющих им достигать преимуществ в области инноваций, что обеспечивает высокий уровень конкурентоспособности. Информация, как основная составляющая медиакультуры организации, содержит в себе резервы повышения производительности, оптимизации использования прочих ресурсов. Она становятся все более значимыми ресурсами в современной экономике, именно они представляют собой важный объект приложения интеллектуальных усилий [5].

Повышение значимости медиакультуры как аспекта организационной культуры в качестве экономического ресурса ведет не только к разнообразным положительным эффектам, частности, к экономии ресурсов и расширению возможностей людей. Ярким примером стартовой площадки для развития медиакоммуникаций в организации является создание собственное социального сообщества (социальной сети) для внутреннего пользования. Так, в западных странах для изучения особенностей создания и развития виртуальных сообществ в организации созданы специализированные исследовательские организации («Communication Institute for Online Scholarship», «The UCLA Center for the Study of Online Community», «Association of Internet Researchers», «International Society for Mental Health Online», «The Society for Computers in Psychology»), результаты работы которых имеют особое значение для руководителей коммерческих предприятий и некоммерческих структур, стремящихся оформить свое присутствие в медиапространстве.

Важным пунктом в развитии медиакультуры в организации является процесс повышения уровней медиаграмотности/медиакомпетентности у сотрудников. Процесс формирования медиакультуры в организации связывают как с объективными (социально-психологическими), так и субъективными (индивидуально-психологическими) факторами [11]. Первые определяют уровень и характер социальной преемственности организации в восприятии людей и являются в определенном смысле отражением общественного мнения. Вторые же в значительной мере определяются индивидуальными особенностями личности и представляют

собой субъективный образ организации в сознании человека, детерминированный его пристрастиями, предпочтениями, желаниями и страхами (опасениями). Существует и различные проблемы, свойственных экономике, в которой информация и знания становятся важными ресурсами. Так, ускорение темпов научно-технических прогрессов приводит к усилению давления на общество, поскольку социальные, равно как и экономические институты не успевают адаптироваться к изменениям. Информационная нагрузка на людей может оказывать деструктивное влияние на них, тем более, что происходит все более жесткое и целенаправленное использование методов информационного воздействия. Кроме того, исследование медиакультуры, выявление ее роли и возможностей использования являются одними из наиболее актуальных, сложных проблем, стоящих перед предприятием в условиях инновационной экономики. Проведенный выше анализ позволяет отметить то, что решение задачи формирования медиакультуры как аспекта организационной культуры предполагает не просто популяризации медиа в организации, но создания технологии формирования медиакультуры, включающей в себя определенный комплекс рабочих инструментов: методологии исследования, концептуальной модели медиакультуры как аспекта оргкультуры, технологии изменения, подкрепленной методическим инструментарием. Продолжающийся процесс информатизации, накопление опыта производства информационной продукции, расширение границ применения информации в экономике обуславливают постоянное обновление теоретических и практических основ функционирование информации.

Список литературы

1. Аксеновская Л. Н. Ордерный подход к изучению организационной культуры в социальной психологии// Культура и общество [Электронный ресурс] // Культура & общество [Электронный ресурс]: Интернет-журнал МГУКИ / Моск. гос. ун-т культуры и искусств — Электрон. журн. — М.: МГУКИ, 2006 — Режим доступа: http://www.e-culture.ru

2. Аксеновская, Л. Н. Ордерная концепция организационной культуры: вопросы методологии [Текст] / Л. Н. Аксеновская. – Саратов: Изд-во СГУ, 2005. 348 с.

3. Винтерхофф-Шпурк П. Медиапсихология. Основные принципы. Харьков, 2007.

4. Жижина М.В. Психологические исследования медиакультуры: проблемы и перспективы. Известия Саратовского университета. 2008. Т. 8. Сер. Философия. Психология. Педагогика, вып. 2, 2. – 3 с.

5. Кверк Б.Создавая связи. Внутрикорпоративные коммуникации в бизнес-стратегии. Вершина , 2006 . - 416 с.

6. Кириллова Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. М., 2006.

7. Кириллова Н.Б. От медиакультуры к медиалогии // Культурологический журнал. Электронное периодическое рецензируемое научное издание. 2011.

8. Климов С. М. Интеллектуальные ресурсы общества. – СПб.: ИВЭСЭП, Знание, 2002. – 199 с.

9. Маклюэн М. Понимание Медиа: Внешние расширения человека / Маршал Маклюэн // Пер. с англ. В. Николаева; Закл. ст. М. Вавилова. — М.: Жуковский: «КАНОН-пресс-Ц», «Кучково поле», 2003
10. Мильнер Б.З. Теория организации. М.: Инфра-М, 2008.
11. Персикова Т.Н. Корпоративная культура: учебник. М.:Логос, 2011
12. Пильцнер П. Безграничное богатство // Новая постиндустриальная волна на Западе. М.: Academia, 1999.- 416с.
13. Соломанидина Т. О. Организационная культура компании: Учебное пособие. – 2-е изд., - М.: ИНФРА-М, 2007. — 624 с.
14. Шейн Э. Организационная культура и лидерство. Питер, 2007. — 330 с.

УДК 159.6

СТРУКТУРА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВРЕМЕНИ И ОСОБЕННОСТИ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ УСПЕШНЫХ СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ

А.А. Карелин, А.С. Захарова, С.А. Калдина
Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия
E-mail: karelinaa@mail.ru

В статье рассматривается взаимосвязь структуры психологического времени со структурой личности. В статье описываются особенности временной перспективы успешных сотрудников организации в сравнении с менее успешными. Анализируется сложившееся в науке XX века представление об относительности времени и обосновывается возможность дифференцированного изучения психологического времени различных структурных элементов личности. Авторы подчеркивают необходимость применения системного подхода как в теоретических, так и эмпирических исследованиях психологического времени личности. Обсуждается возможная функциональная динамика структуры психологического времени личности. В эмпирическом исследовании раскрыты особенности структуры временной перспективы успешных и неуспешных сотрудников организации. Авторы обсуждают использование на практике полученных в исследовании результатов.

Ключевые слова: структура психологического времени, временная перспектива, структура личности, системный подход.

Structure of Psychological Time and Time Perspective Features of Successful Employees

A.A. Karelin, A.S. Zakharova, S.A. Kaldina

The article is focused on the relationship between the structure of psychological time and the structure of an individual. There are is compared the

features of the time-perspective of successful and unsuccessful employees. The idea of the relativity of time, typical for the science in the twentieth century, is analyzed and a differentiated study of psychological time and mental age of the various structural elements of personality is justified . Authors emphasizes the need for a systematic approach in both theoretical and empirical studies of psychological time of the individual. Possible structure of the functional dynamics of psychological time of an individual is discussed. Empirical study is revealed features of time-perspective structure of successful and unsuccessful employees. Authors discuss the practical use of the obtained in the study results.

Keywords: structure of psychological time, time-perspective, personality structure, systematic approach.

Внимание исследователей к феномену времени (в том числе и психологическому времени) определяется пониманием роли и места изменения как характеристики обьекта исследования. Ньютонианская концепция времени, восходящая к Аристотелю, рассматривает изменение как преходящий, переходный процесс и центральную роль отводит анализу равновесия, устойчивости любой системы. Иная концепция времени, развивающая точку зрения Гераклита, предполагает, что изменения происходят постоянно и все обьекты являются прежде всего процессами и, следовательно, имеют временную специфику. Возникшее в XX веке представление об относительности времени и пространства их зависимости от особенностей и состояния объекта исследования позволило сформулировать идею множественности времён. В современной науке утвердилось понимание, что для разных объектов нашей вселенной время течет по-разному и может обладать рядом несовпадающих характеристик.

Проблема «человек и время» была предметом исследования как отечественных, так и зарубежных авторов, которые относятся к разным научным школам и направлениям (К. А. Абульханова, Т. Н. Березина, Е. И. Головаха, А. А. Кроник, С. В. Ковалев, Т. А. Нестик, W. Lens, P. G. Zimbardo и др.) [1, 4, 5, 8, 10]. Один из аспектов психологического времени – отношение к будущему, временная перспектива будущего – является предметом изучения в ряде работ известных ученых (J. Kelly, McGrath) [9].

Цель нашего исследования – это анализ структуры временной перспективы, как аспекта психологического времени личности, успешных и менее успешных сотрудников организации.

В работах, посвященных исследованию психологического времени личности, структура его описывается, таким образом, словно элементы структуры не зависят от особенностей личности и субъекта деятельности. На наш взгляд, описание структуры психологического времени личности должно опираться на понимание структуры самой личности. Психологическое время личности продуктивно рассматривать как интегральное или системное качество сложно организованной системы

личности.

Если обратиться к пониманию личности в различных психологических теориях, то можно отметить, что большинство из них описывают личность как внутренне дифференцированное и имеющее определенную структуру образование. У З. Фрейда структура личности представлена такими элементами как Id (Оно), Ego (Я) и Super-Ego (Супер-Я). Юнг К. Г. выделяет комплексы и архетипы коллективного бессознательного, описывая личностную организацию. Роджерс К. рассматривает изменение личности как результат нового соотношения между Я-реальным и Я-идеальным. У Берна Э. структура личности это результат различной конфигурации состояний Родителя, Взрослого и Дитя. Ассаджиоли Р. называет структурные элементы личности субличностями (subpersjnality) и описывает терапевтический процесс как изменение соотношения между ними. Он опирается на представление, что личность человека состоит из многих отдельных «Я», их и называют субличностями. Последние возникают и формируются на разных этапах развития человека. Субличности обладают относительной самостоятельностью и независимостью, проявляясь как динамические подструктуры личности. Бендлера Р. и Гриндера Д. пишут, что «большинство терапевтических школ учат вас тому, как организовать свои части» [2, с. 78]. Они именуют структурные элементы личности частями и говорят о «решительной части», «творческой части», «части отвечающей за переедание» и т. д.

Модель структуры личности, обобщающую теоретические и эмпирические исследования данного психологического конструкта, была предложена С. В. Ковалевым [4]. Автор в своих работах использует в качестве структурной единицы психического Самостоятельные единицы сознания (СЕС) [4]. Он рассматривает их как субъективный механизм регуляции любого вида деятельности, которой человек стремится овладеть. Первоначально это происходит на уровне сознания, но по мере овладения деятельностью механизм ее регуляции становится неосознаваемым. Так возникают СЕС. В психологии их часто называют вторичными автоматизмами или навыками [3]. Ковалев С. В. говорит о том, что существующее многообразие СЕС иерархически организовано. Он выделяет четыре уровня: уровень идентичности, уровень субличностей, уровень частей и уровень субчастей. Уровень идентичности это самый обобщенный уровень организации личности. Идентичность включает в себя определенный набор субличностей. Структурными элементами субличности являются части, а структурными элементами частей являются субчасти. Отдифференцировать в процессе эмпирического исследования элементы одного уровня от другого можно различными способами, например, используя известную методику «Кто Я?». Среди ответов на данный вопрос можно выделить несколько ролевых характеристик, с которыми человек себя идентифицирует. Эти характеристики составляют

уровень идентичности. Уровню субличностей соответствуют характеристики, которые отвечают на вопрос «Какой Я?». Части личности, сообщают о том «Что Я делаю», именно по этому признаку их можно узнать. Субчасти это те ответы, которые сообщают нам о том «Что Я чувствую». Ковалев С. В. рассматривает психологическую проблему как следствие нарушения иерархии уровней организации личности. В силу различных причин доминантную позицию («бразды правления») может занять любой структурный элемент, например, какая-либо часть или субчасть личности. С точки зрения анализа структуры психологического времени, нарушение иерархии уровней будет проявляться в трансформации психологического времени личности, оно обретет те качества, которые присущи доминирующему в данные момент элементу структуры личности.

Опора на представление о сложной структурной организации личности, многообразии и функциональной специфичности ее элементов (идентичностей, субличностей, частей и субчастей личности), понимание различия психологического возраста и особенностей психологического времени этих элементов, позволяет нам рассматривать время личности как результат интеграции психологического времени всех ее структурных составляющих. Личность в рамках системного подхода продуктивно рассматривать как систему, что позволяет психологическое время личности описать как системное качество со всеми его специфическими особенностями. Важно подчеркнуть, что система в целом и ее системные качества не есть результат простого сложения подсистем с их различными свойствами. Системные свойства обладают рядом качественно новых особенностей, которые не присущи подсистемам самим по себе, а возникают у них как результат принадлежности к системе. Данные методологические положения теории систем позволяют описать некоторые динамические особенности психологического времени личности, которые связаны с ее процессуальной природой.

Связь успешности с особенностями временной перспективы сотрудников организации изучалась рядом ученых. В исследованиях У. Бенниса и Б. Нануса были выделены четыре ключевых качества успешных сотрудников и руководителей, среди них умение управлять вниманием своих коллег через создание яркого образа будущего [по 5]. Связь глубины временной перспективы и способности к долгосрочному планированию своей деятельности с эффективностью стратегического планирования в организации изучали А. Блюдорн и С. Феррис [7]. Они получили результаты, которые позволили сделать вывод, что долгосрочность временной перспективы сотрудников связана с величиной инвестиций в такие проекты, как например, капитальное строительство.

Влияние личностных особенностей сотрудников и руководителей на

умение планировать деятельность организации исследовал Т. Даса [по 5]. Он обнаружил, что сотрудники одной и той же организации, которые были ориентированы на отдаленное будущее, предпочитали долгосрочные интервалы планирования деятельности своего подразделения, а руководители, ориентированные на настоящее и ближайшее будущее, предпочитали краткосрочные планы. Ориентация руководителя на долгосрочную временную перспективу выражалась в высокой эффективности инвестиций, а руководители, предпочитающие краткосрочную стратегию, были способны успешно адаптироваться и эффективно утилизировать текущие изменения условий, в которых работает их подразделение. Умение руководителей организации работать с различными временными горизонтами, способность удерживать внимание своих подчиненных на тактических задачах и стратегических целях организации положительно связана с эффективностью деятельности организации [6].

В исследовании Т.А. Нестик [5]показана зависимость временной перспективы от ряда особенностей организационной культуры. Автор с помощью ряда методик обнаружил, что по сравнению с неуспешными руководителями (сотрудниками) успешные имеют более высокие показатели ориентации на будущее.

Наше исследование опирается на представления Ф. Зимбардо о строении временной перспективы личности. Ученый выделяет пять временных ориентаций в структуре временной перспективы: негативное прошлое, позитивное прошлое, гедонистическое настоящее, фаталистическое настоящее, будущее. Зимбардо Ф. и его последователи считают, что людям свойственны предпочтения тех или иных временных ориентаций. В случае доминирования какой-либо временной ориентации у человека можно говорить о некоторых особенностях эмоционально-мотивационной составляющей его деятельности и можно указать на наличие у него определенных темпоральных особенностей. В рамках рассматриваемого подхода, на ряду, с возможностью доминирования временных ориентаций выделяется «сбалансированная темпоральная ориентация», которая описывается как гармоничное сочетание ориентации человека на прошлое настоящее и будущее.

В нашем исследовании мы рассматриваем временную перспективу как совокупность субъективных представлений человека о его будущем, основанную на упорядоченных представлениях о прошлом и настоящем.

В проведенном эмпирическом исследовании мы изучали особенности структуры временной перспективы сотрудников двух групп одной организации. В первую группу входили сотрудники успешные в своей профессиональной деятельности (по объективным результатам), во вторую - значительно менее успешные.

В исследовании проверялась гипотеза о том, что в структуре временной перспективы успешных сотрудников доминируют временные ориентации будущего и позитивного прошлого, а в структуре временной перспективы неуспешных сотрудников доминируют временные ориентации негативного прошлого и фаталистического настоящего.

Выборка испытуемых составила 41 человек:

- 22 человека – успешные сотрудники организации;
- 19 человек – неуспешные сотрудники той же организации.

Возраст участников исследования от 22 до 36 лет.

Исследование проводилось с помощью опросника Ф. Зимбардо по временной перспективе (ZimbardoTime Perspective Inventory, ZTPI). Испытуемые оценивали утверждения опросника ZTPI по шкале от «совершенно неверно» (1 балл) до «совершенно верно» (5 баллов). По результатам ответов определялась выраженность временных ориентаций в структуре временной перспективы каждого испытуемого. Далее вычислялось среднее значение каждой временной ориентации по группам (успешные сотрудники и менее успешные сотрудники организации). В итоге мы получили структуру временной перспективы каждой из выделенных нами групп сотрудников организации. Доминирование временных ориентаций в структуре временной перспективы определялось по количеству баллов полученных по каждой временной ориентации.

Результаты исследования. Группа успешных сотрудников (среднее значение количества набранных баллов по каждой временной ориентации): негативное прошлое – 1,9, позитивное прошлое – 4,1, гедонистическое настоящее – 3,4, фаталистическое настоящее – 2,1, будущее – 4,2. Группа менее успешных сотрудников: негативное прошлое – 3,9, позитивное прошлое – 2,4, гедонистическое настоящее – 1,7, фаталистическое настоящее – 3,8, будущее – 2,6.

Полученные нами результаты позволили подтвердить выдвинутую нами гипотезу. В структуре временной перспективы успешных сотрудников доминируют временные ориентации будущего и позитивного прошлого. В структуре временной перспективы неуспешных сотрудников доминируют временные ориентации негативного прошлого и фаталистического настоящего.

Список литературы

1. Абульханова, К. А.; Березина, Т. Н. Время личности и время жизни. - СПб.: Алетейя, 2001.- 304 с.

2. Бендлер Р., Гриндер Д. Рефрейминг: ориентация личности с помощью речевых стратегий. - Воронеж: НПО МОДЭК, 1995. - 256 с.

3. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. - М.: ЧеРо, Юрайт, 2000. - 336 с.

4. Ковалев С. В. Как жить, чтобы жить, или Основы экзистенциального нейропрограммирования.- М.: Твои книги, 2013.- 239 с.

5. Нестик Т. А. Отношение к времени в малых группах и организациях. – М. :Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 296 с.
6. Пригожин А. И. Методы развития организации. М.: МЦФЭР, 2010. – 279 с.
7. Bluedorn A. C., Ferris S. P. Temporal depth, age, and organizational performance // Fighting for time: Shifting boundaries of work and social life / Ed. by C. F. Epstein, A. L. Kalleberg. N. Y.: Russell Sage Foundation, 2004. P. 113–149.
8. Lens W. Future time perspective: A cognitive-motivational concept // Frontiers of motivational psychology / Eds. D. R. Brown, J. Veroff,: N.Y.: Springer-Verlag, 1986. pp. 173 -190.
9. McGrath J.E., Kelly J. R. Time in Human Interaction: Towards a Social Psychology of Time. N.Y.: Guilford, 1986. - 289 p.
10. Zimbardo, P. G. & Boyd, J. N. Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric // Journal of Personality and Social Psychology, 1999, vol. 77. no. 6 pp. 1271-1288.

УДК 33: 001.895 (06)

ГУМАНИТАРНАЯ ЭКОНОМИКА

А.А. Понукалин
Саратовский государственный технический университет им. Ю.А. Гагарина, Россия
E-mail: ponukalinaa@yandex.ru

Статья посвящена анализу противоречий рыночной экономики в контексте перспектив развития человека и общества. Обсуждается постулат: научно обоснованная практическая экономика должна становится средством достижения осознанных целей жизни современных людей, порождённых природой, для осуществления своего предназначения. Наступает эпоха, когда вопрос о том, зачем людям экономика, приобретает нравственный характер. Возможно конструирование желаемого будущего в рамках концепции 6-го технологического уклада с его гуманитарным характером. В реальной действительности глобальный процесс «расчеловечивания», приводит к тому, что цивилизация теряет человека естественного с его природным назначением и призванием быть субъектом духовно-нравственной эволюции, служить прогрессу гуманизированного общества с его жизнесберегающей моралью. Утверждается необходимость консолидации созидательных сил народов стран Евразийского союза в контексте построения инновационного общества, способного противостоять вызовам современности.

Ключевые слова: цивилизация, человекознание, гуманизация экономики, инновационное общество, научно-технический прогресс, шестой технологический уклад.

The Humanities Economy

A.A. Ponukalin

The article is devoted to analysis of the contradictions of the market economy in the context of prospects of development of man and society. Discusses the postulate of a scientifically proved practical economy should become an instrument for the achievement of the deliberate targets of life of modern people, born by nature, to carry out his purpose. The epoch when the question of why people economy, acquires moral character. Possible construction of the desirable future in the framework of the 6th technological structure with its humanitarian nature. In reality, global process of dehumanization, leads to the fact that the civilization loses natural person with its natural purpose and vocation to be a subject of moral and spiritual evolution, to serve progress gumanitarnogo society with its inesperada morality. Affirms the necessity of consolidation of creative forces of the peoples of the countries of the Eurasian Union in the context of building an innovative society, able to confront the challenges of modernity.

Key words: civilization, humanknoweledge, humanization of economy, innovative society, the scientific-technical progress, the sixth technological way.

Экономика как сфера хозяйственной деятельности в цивилизационном аспекте нужна людям, чтобы обеспечивать реализацию образа жизни, который позволяет пройти жизненный путь, соответствующий данному от природы высшему смыслу жизни личности (в контексте концепции «конечной цели» А. Адлера и философии французских персоналистов – П. Тейяр-де-Шарден и Э Мунье). Научно обоснованная практическая экономика должна становится средством достижения осознанных целей жизни современных людей, порождённых природой, для осуществления своего предназначения (В. Франкл, В.И. Вернадский, К.Э. Циолковский и мн. др.). Сегодня в экономических теориях одной из основополагающих становится категория **личности**, если не приемлемы учения о разделении человечества на «избранных» и людей второго сорта. Приемлемость и неприемлемость таких «учений», как идеологем, предполагают разные методологии научной экономики, выводимые из разных мировоззренческих систем с их духовно-нравственными основаниями.

Дело в том, что исторически выбранный человечеством промышленно-производственный способ своего существования и путь научно-технического прогресса к настоящему времени исчерпал свои возможности служить единственной гарантией сохранения жизнеспособности нашей цивилизации. Современное машинизированное общество, стремящееся к непрерывному увеличению скоростей производства и потребления, строит искусственный мир, превращая

человека с его интеллектуальным потенциалом, нравственным основанием и творческим началом в «винтик» глобальной машины, которую сам и создаёт.

В этих условиях порождаются процессы, направленные на дегуманизацию людей, одним из которых, проявляющих себя сегодня со всей очевидностью, является процесс «расчеловечивания», когда личность в своих основаниях и проявлениях стереотипизируется, унифицируется и стандартизируется в интересах наживы и в угоду неограниченному росту прибыли любой ценой. Обстоятельства таковы, что цивилизация теряет человека естественного с его природным назначением и призванием быть субъектом духовно-нравственной эволюции, служить прогрессу гуманизированного общества с его жизнесберегающей моралью.

На сегодня научно-практическая проблема духовно-нравственных оснований современного общества является одной из самых важных в контексте стратегий и перспектив общественного развития. Цивилизационная опасность состоит в том, что современная экономика требует развития и реализации криминальных, в первую очередь, способностей стандартизируемой личности. Востребованным становится криминальный потенциал личности. Такой потенциал приобретает в массовом сознании статус высшей социальной ценности, к овладению которой стремится большинство, что объяснимо на основе законов массовой психологии.

Криминальные качества личности осваиваются в социализации и составляют модель личности, нужной этой экономике. Процесс социализации превращается в процесс криминализации и отсюда общество в своей основе приобретает криминальные черты. Всеобщая личностно-социальная криминализация начинает приходить в противоречие с естественной «моделью» эволюционирующего общества с его перспективами, стратегией и конечной целью, если предположить, что появление человека в современном мире не случайно. Можно утверждать, что современное общество поражено социально-психологическим вирусом стяжательства и наживы, а общество как социальный организм страдает иммунодефицитом по отношению к этим вирусам, в результате чего обществом правит идея, питаемая жаждой обогащения. Поражение таким вирусом сегодня достигает масштабов эпидемии и принимает характер социально-психологического бедствия. Опасность постигшего страну бедствия состоит в том, что стяжательство не имеет субъективных, а значит и объективных, границ.

Движущая сила жажды обогащения многофакторна и одним из факторов служит психологический механизм подражания образцам, в качестве которых, в силу установившейся аморальной идеологии смысла и образа жизни в обществе, выступают олигархи, обогатившиеся в результате возможностей, предоставленных условиями, порождёнными криминализацией страны. Это состояние общества снижает стремление

людей к профессионализму как социально ценному качеству личности. Профессионал, благодаря которому общество способно быть процветающим, перестаёт быть образцом для подражания, воспроизведения и развития.

Наша страна богата именами выдающихся, например, учёных в прошлом: Циолковский, Вернадский, Чижевский, Вавиловы, Александров, Курчатов, Королев и многие другие. Можно ли сейчас назвать кого-то на таком уровне, кто стал продуктом современного общества? Творческий потенциал перестал персонифицироваться, а потому и снижается. Скорость его снижения переходит, возможно, допустимые границы. Выдающиеся учёные прошлого были ещё инноваторами, внёсшими огромный вклад в решение практических задач общественного развития.

Современная экономика в условиях рынка может быть в каком-то отношении продуктивной, если общество позволяет инноватору быть наиболее богатым, чем другие, тогда как в нашей стране это невозможно. Суть рыночной экономики в аспекте общественного развития такова: богатым может быть не каждый, собравший богатства любыми средствами, но только инноватор, вносящий заметный вклад в общественное развитие. Задача государства – обеспечить такие условия.

Психология инноваторов исторического уровня такова, что приобретаемое в силу собственных качеств личности богатство используется на развитие и реализацию их идей, способствующих общественному развитию. За последние десятилетия страна не «родила» ни одного из таких, как Стив Джобс или Билл Гейтс, а потому перспектив развития в условиях экономики, которую олигархи и окружающие их либералы называют рыночной, у нашей страны нет. В подобных обстоятельствах управление хозяйством страны принципиально не может быть эффективным и само понятие управления становится абстрактным. Дело ещё и в том, что дух стяжательства усиливается невежеством субъектов власти и это невежество, в первую очередь, относится к человекознанию и основанному на нём общественному знанию, если оно не способствует росту прибыли и материальной выгоды в данный момент.

В современной политической доктрине, реализуемой на практике, человек с его природой не является главным приоритетом, ради интересов которого существует власть и её структуры. В своё время ещё И.П. Павлов (инноватор исторического масштаба) полагал, что в той стране, в которой человек не главное, общество не имеет перспективы. В результате того, что практически происходило в стране, было порождено качество: «некомпетентность власти», проявившее себя в свойствах как эпистемологической, так и эвристической некомпетенций руководителей самых разных уровней. Если эти факторы обусловлены, в первую очередь, интеллектуальными особенностями личности руководителя, то другой фактор, связанный, главным образом, с нравственными основаниями личности, складывается из умноженных друг на друга показателей

невежества и стяжательства:

К(-) = Р(-) × Н(-), где

К(-) - компетентность с отрицанием (некомпетентность).

Р(-) - вежество с отрицанием (невежество).

Н(-) - чувство общественного долга и нравственная ориентация с отрицанием (безнравственность).

Некомпетентность руководителя чрезвычайно негативно (во многих отношениях) сказывается не только на успешности деятельности соответствующего персонала, но и на психике людей, которая испытывает значительные интеллектуально-нравственные напряжения, последствиями которых могут быть и глубокие устойчивые психические расстройства, порождающие, возможно, агрессивное поведение и конфликты. Очевидно, что руководителя необходимо готовить как компетентного специалиста в области управления. При этом необходимо использование количественно выраженных показателей факторов компетенции в целях диагностики, отбора и оценки успешности подготовки.

Для нашей страны это актуально, поскольку существующая сегодня мировая экономика ведёт к вырождению цивилизации, являясь одной из форм плана «Дроп-Шоп» Даллеса (в отношении нашей страны). Мировая финансово-политическая элита считает, что природные богатства России должны принадлежать всему миру. Но тогда почему в реальной действительности мировые богатства не принадлежат всему миру, а принадлежат небольшому количеству людей (олигархов)? Следует осознать, что все в стране, кто способствует осуществлению этого плана, не могут занимать властные посты в государстве. Критерии оценки власти можно сформулировать, исходя из следующих обстоятельств.

Необходимо определиться с достоверностью данных, приводимых в телепередачах (канал «REN TV») Анны Чапман и Игоря Прокопенко по поводу управления закулисой мировыми процессами. Если данные ложны, то авторы передач должны быть привлечены к ответственности и всенародно осуждены за дезинформацию и запугивание населения. Если же данные правдивы, то они должны стать достоянием сознания всего населения как знания о реальных, происходящих в современном мире, процессах. В таком случае мы имеем дело с методологией, теорией и практикой уничтожения государственности на территории Российской Империи, Советского союза, Российской Федерации. Тогда становятся очевидными (известными) принципы политики «Запада» в отношении нашей страны и её народа. Те в нашей власти, кто стремится осуществлять (и уже осуществил) такие принципы, служат, следовательно, интересам «Запада» (как конкурента, врага и противника нашей страны).

Осознание массами новых глобальных угроз будет служить стимулом рационализации смысла индивидуальной жизни, жизненного пути личности в контексте общественной безопасности, осуществимой в условиях непрерывного совершенствования человека и общества. В

реальной действительности мы имеем дело с общемировой глобализацией, когда разрабатывается проблема построения инновационного общества как новой исторической эпохи цивилизационного развития. Однако же, важно, будет ли оно соответствовать естественным законам миропорядка или, напротив, ужесточится борьба с природой, результатом чего станет «Армагеддон» и «Апокалипсис», мифология которых сегодня широко (и не без оснований) обсуждается.

Следовательно, необходимо конструирование этого общества на соответствующей методолого-теоретической основе. Созданная по нашей инициативе Международная Академия инноватики «Глобеликс» (Президент – академик С.Ю. Глазьев) разрабатывает научные основания социально-экономического конструирования инновационного общества (в контексте модернизации России) с учётом перспектив его духовно-нравственного развития. Проведено уже значительное количество конференций и заседаний круглых столов в России, Казахстане, Украине, Армении, опубликованы сборники научных трудов, представляющих основания парадигмы нового мирового порядка в аспекте идей гуманизации экономики. Для нашей страны особое значение имеет концепция 6-го технологического уклада (С.Ю. Глазьев).

Новый 6-й технологический уклад должен носить гуманитарный характер поскольку сама по себе гонка вооружений не даёт того импульса, который она давала раньше для технологической модернизации экономики. Гуманитарный уклад предполагает то, что самой большой отраслью экономики становится здравоохранение. Вместе с образованием и наукой они дают основной ***спрос на новейшие технологии***. Это необходимо понять мировому сообществу, если оно не заражено экстремальным мазохизмом и не стремится к самоуничтожению. В этом смысле наступает эпоха, когда вопрос о том, зачем людям экономика, приобретает нравственный характер.

В рамках концепции 6-го технологического уклада с его гуманитарным характером возможно конструирование желаемого будущего, чтобы избежать печального сценария для мирового сообщества. Одна из ведущих ролей при этом принадлежит России в случае, если удастся на новой длинной волне экономического спада, во время смены технологических укладов, когда открывается окно новых возможностей, **мобилизовать** средства для **прорыва**. Мобилизацию средств может обеспечить только государство, если разработает политику, направленную на опережающее развитие. Эту политику необходимо отразить в законе «О стратегическом управлении», имея в виду и расширение российского экономического пространства за счет, в частности, евразийской интеграции.

С этой целью необходима разработка научной программы **консолидации созидательных сил** народов стран Евразийского союза в контексте построения инновационного общества, способного противостоять вызовам современности. Программа должна быть

ориентирована на социально-экономическое конструирование инновационной системы создаваемого Союза. Консолидация вначале возможна лишь в форме общественной деятельности, которая выполняет функции условий и механизмов ***обобществления интеллектуально-психологического потенциала***, его эффективного и целенаправленного применения в интересах всех субъектов процесса.

В заключение следует отметить, что развитие современной цивилизации сегодня связывается с ускорением НТП и характером НТР. В этом плане показателен пример исторического существования цивилизации Древнего Египта, по поводу чего возникает вопрос: почему там, на протяжении тысячелетий, не было НТП по аналогии с таковым в современной Европе? Но эта цивилизация устойчиво существовала как таковая тысячелетия! Политико-идеологические и социально-психологические инновации Аменхотепа IV (Эхнатона) были в короткое время уничтожены и жизнь вернулась в прежнее традиционное русло. Какова была психология древних египтян? Образ будущего как более совершенного, скорее всего, отсутствовал. Его заменял, видимо, образ бессмертия на «небе» и тогда земная жизнь была лишь вынужденной, подчиняющейся устойчивым (неизменным) законам. В России НТП возник, когда в массовом сознании был утрачен образ бессмертия (вечной жизни). Всего за несколько сотен лет НТП в Европе привёл к осознанию неизбежности всеобщей катастрофы.

Всякая историческая катастрофа проявляется в изменениях массового сознания и психики людей в значительных популяционных масштабах. Люди становятся в личностном плане другими и надо понять, какие исторические катаклизмы и как изменяют людей. Отсюда следует необходимость научной оценки социально-психологических последствий исторических бифуркаций. Например, у нас люди охвачены жаждой наживы. Возникает вопрос — что будет дальше с обществом, если рационализм не будет основой конструирования его будущего? Поскольку мировая экономика становится больше субъективной, чем объективной, то появляется необходимость разработки интеллектуально-нравственных принципов экономики устойчивого развития. При этом экономические процессы должны рассматриваться как процессы цивилизационные в целом, происходящие в мировой системе.

В перспективе развития научной формы общественного сознания мы будем иметь дело с возникновением новой науки - цивилизациологии как целостного представления о мире в контексте интеграции существующих наук. В силу огромной значимости разработок рассматриваемых вопросов необходима межгосударственная программа исследования научно-практических проблем духовно-нравственного развития современного человека и общества. Это – один из приоритетов государственной политики той страны, которая ориентирована в своей стратегии на долгосрочные перспективы.

УДК 159.922

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ ОРГАНИЗАТОРА В СФЕРЕ СОВРЕМЕННОГО ТРУДА

А.А. Понукалин
Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия
E-mail: ponukalin@yandex.ru

Статья посвящена рассмотрению психологических качеств личности организатора. Автор утверждает, что современный труд в его психологическом содержании необходимо рассматривать как системное психическое образование, имеющее определенные признаки и проявляющееся в особенностях осуществления трудовой деятельности. В профессиональном труде личность организатора проявляется в инициативности, самостоятельности, инновационной мобильности. Психологические особенности личности организатора современного труда служат основаниями для разработки комплексов методических средств, необходимых при решении практических задач подбора кадров персонала управления организаций различного профиля.

Ключевые слова: личность организатора, трудовая деятельность, направленность личности, управление организацией.

Psychology of Organizer Character in the Field of Present-day Labour

A.A. Ponukalin

The article deals with the psychological qualities of the person of the organizer. The author argues that the modern labour in its psychological content should be considered as a system of mental education, having certain signs and manifested in the peculiarities of work. In professional labor personality of the organizer is manifested in the initiative, independence, innovation and mobility. Psychological features of a person of the organizer of the modern labour are grounds for development of methodical complexes of means necessary for solving practical problems of recruitment of personnel management organizations of different profile.

Key words: personality of the organizer, employment, personal orientation, organization management.

В современном мире характер производительного труда и его стимулы определяются особенностями процессов общественного развития в условиях системного кризиса, охватившего как развитые, так и развивающиеся страны. Возможность выхода из кризиса представляется как переход экономики на инновационный путь развития, когда

творческий новаторский труд должен стать предметом особой социальной ценности, престижа, основным средством и условием общественного развития. В социально здоровом обществе все стороны его существования взаимосвязаны с состоянием и уровнем материального производства, обеспечиваемого профессиональным трудом. При этом направленное движение общества к совершенствованию содержания, формы, структуры и организации социальных институтов зависит от способа материального производства. В этом движении происходит прогрессивная реорганизация средств труда, которая служит источником, а также и результатом научно-технического прогресса.

Если иметь в виду перспективы общественного развития, то одной из важнейших функций научно-технического прогресса должно стать преобразование труда и его средств по критерию интенсификации психического развития личности. Следует признать, что появление труда, его эволюция неразрывно связаны с формированием и развитием сознания человека. Это значит, что труд и сознание онтологически связаны и непрерывным образом взаимодействуют. Субъект труда, осуществляющий трудовую деятельность, предстаёт и как субъект общественного развития, а трудовая деятельность предстает как объект с его психологическим содержанием, социальной ценностью и природным статусом. Трудовая деятельность стала основной формой человеческой активности, связывающей природу человека и общества, обеспечивающей их системную актуализацию и бытие.

Одной из ведущих является потребность человека в самоактуализации, в которой личность полностью реализует свои способности, весь свой креативный потенциал. Стремление человека к самосовершенствованию при этом позволяет ему достичь акме - вершины зрелости и возможности высших достижений в профессиональной трудовой деятельности. С точки зрения государственных интересов социально-ценная и акмеологически ориентированная самоактуализация - это наиболее полная разработка неисчерпаемых человеческих ресурсов. Востребование государством психологического потенциала есть условие созидательного совершенствования общества в целом и личности отдельного человека в частности. Такая государственная политика обеспечивает условия воспроизводства и наращивания психогенетического потенциала как базы общественного благополучия, поскольку сейчас качество человеческих ресурсов гораздо ценнее количества иных ресурсов.

Возможности самоактуализации предоставляются человеку только в труде, результаты которого повышают как самооценку субъекта труда, так и оценку его со стороны социального окружения, удовлетворяют и самого себя, и общество. Это общественно-полезный труд как процесс производства социально-ценного продукта в целостной сфере общественной практики («труд-досуг»). Однако он составляет не только содержание индивидуальной или коллективной трудовой деятельности, но

он специфическим образом отражен в общественном и индивидуальном сознании. Вот почему "...очень важно рассматривать труд не только с точки зрения его объективного содержания, но и со стороны внутренней, субъективной - со стороны содержания сознания" [1, с. 7]. Труд как целостное явление представлен таким образом как собственно процессы преобразования человеком вещества, энергии и информации в продукты и с этой стороны труд характеризуется качествами продукта и технологических операций, выполняемых в том числе и на уровне внутренних (психических) средств человека. Таким образом, речь идет о том в сознании и самосознании, что в действительности является неотъемлемым компонентом труда.

У каждого человека в процессе смыслообразования формируется концепция труда, образ представления о нем, отражающий совокупность самых различных его аспектов. Каждый человек представляет как-то свое индивидуальное трудовое значение и роль в плане необходимости и возможностей. Смысл, индивидуальная концепция и образ труда в их объективных и субъективных составляющих выполняют функции регуляторов трудовой деятельности человека, проявляются в ней, становятся факторами ее динамики и определяют, следовательно, различные ее параметры. Исследование психологического содержания труда (со стороны содержания сознания), его индивидуальных концептуальных моделей и их роли в формировании системы трудовой деятельности становится чрезвычайно актуальным. Труд в его психологическом содержании необходимо рассматривать как системное психическое образование, имеющее определенные признаки и проявляющееся в особенностях осуществления трудовой деятельности.

Индивидуальная трудовая деятельность для наблюдателя со стороны предстает не только как процедура выполнения целесообразных действий, но и как направляемый и управляемый процесс, то есть организованный определенным образом и контролируемый, изменяемый в силу необходимости, но всегда целеустремленный. Субъект трудовой деятельности выступает как её организатор и не только деятельности индивидуальной, но коллективной (совместной) деятельности. В нынешних условиях социально-экологический образ жизни современного человека необходимо реализовывать в творческой трудовой деятельности, что послужит гарантией сохранения общества и условием его развития. Тогда по удельному весу творческого труда можно судить о качестве жизни того или иного сообщества, об уровне его достижений на пути эволюционных преобразований. В период интенсификации научно-технического прогресса, становления новых форм и методов хозяйствования творческий новаторский труд приобретает преимущественно "проблемный характер". Это значит, что к субъекту труда как личности профессионала предъявляются специфические требования. В этом плане необходима разработка теоретической модели личности организатора в сфере труда, его трудовых

способностей и умений.

Базовая компонентная структура модели определяется психическими образованиями на уровне самосознания, сформированными в процессе теоретико-практического освоения субъектом труда его сущности. В первую очередь, это представление о своей роли в общественно-полезном труде, в конкретном виде труда, это чувство удовлетворенности-неудовлетворенности собственным трудом. Это также и представление о смысле и значении собственной трудовой деятельности. Особо следует выделить образы представления о собственных трудовых способностях и возможностях достижения желаемых результатов. Фундаментальным компонентом образа себя как субъекта труда (рефлексия себя как источника и исполнителя собственной трудовой деятельности, рефлексия себя как контролера собственного трудового процесса) будет представление о своем трудовом пути в настоящем, а также прошлом, и будущем. При этом необходимо выделить и базовые ценностные компоненты: самооценку себя как источника и причины индивидуального труда, ценностное отношение к собственным способностям и возможностям трудиться вообще и в данной отрасли в частности; самооценку напряженности и эффективности собственного труда в контексте представления о себе как объекте труда.

Компоненты самосознания служат источниками порождения целевых факторов трудовой деятельности - сознательное стремление к достижению личных трудовых целей, самосовершенствованию, саморазвитию в труде. На основе целевых факторов формируется направленность личности, опосредуемая базовыми регуляторами - мотивами, эмоциями, волей. Поэтому, как писал Б.Ф. Ломов [2], в направленности выражаются цели, во имя которых действует личность, а проблема направленности непосредственно связана с проблемой её способностей. Направленность (по Б.Ф. Ломову) выступает в качестве системообразующего фактора свойств личности. Сформированная направленность, таким образом, представляет собой систему взаимосвязанных элементов: потребностей личности, её мотивационной сферы, сфер ценностей, идеалов, убеждений, склонностей, интересов. Система включает также свойства характера, эмоций, воли, интеллекта; одарённость и способности. Направленность как активная целеустремлённая система определяет «склад» личности и проявляет все её свойства в своей практической реализации. Такая система образует потенциал личности как субъекта труда и профессиональной деятельности.

Направленность личности организатора современного труда должна быть, конечно, ориентирована на труд, в первую очередь, но важны и компоненты ориентации на взаимодействие и также на себя. Он должен быть целеустремлённым, направленным на решение *исследовательских* задач, на создание нового, на проектирование и конструирование, безусловному и успешному решению поставленных перед ним задач.

Профессиональная деятельность служит для него условием и средством актуализации *познавательных* потребностей. В профессиональном труде проявляет инициативность, самостоятельность, инновационную мобильность. Подчинён общему делу. Характерной особенностью служит стремление к высокой результативности, а так же к перевыполнению задания; наивысших результатов достигает тогда, когда сам процесс труда приносит удовлетворение. При этом ценность труда, удовлетворение от хорошо сделанной работы преобладают над тщеславием и честолюбием. В процессе профессионального обучения стремится наилучшим образом подготовиться к профессиональной деятельности и в дальнейшем постоянно повышает свою квалификацию. Является приверженцем стимулирования интенсивного труда, а свободное время посвящает не только любимым делам, увлечениям, но и самообразованию.

Несомненно, он должен обладать организаторскими способностями, предпочитая трудиться в коллективе и отдавая должное коллективному способу принятия решений. Владеет способами привлечения других к достижению своей цели. Стремится заслужить одобрение и признание окружающих, установить со всеми дружеские отношения. Способен на максимальные результаты в работе при условии хороших взаимоотношений с сотрудниками. Конфликты, ссоры, ухудшение товарищеских отношений считает препятствием в работе и стремится их избегать. Способен руководить трудовым коллективом и в коллективе всегда готов помогать другим в общем деле. В людях ценит максимальные трудовые способности, эмоционально чувствителен к отношению других к труду. В других ценит, прежде всего, интеллигентность, широкие интересы, способности. Привлекательными качествами людей считает верность и надежность, высоко ценит их помощь и поддержку. В оценке руководителя осуждает, прежде всего, отсутствие интереса к делу, одобряет требовательность и предоставление возможности трудиться самостоятельно. В руководителе одобряет демократичность, доступность, умение сплотить коллектив.

Важнейшей характеристикой является личностная чувствительность к проблемам и проблемности, в которой отражены и «когнитивные» потребности, и потребности развития, и другие свойства личности. Кроме того, необходимо выделить и уровень личностной проблемности, то есть некоторого «фонового» состояния, на котором протекают процессы обнаружения и осознания проблемы. Такой уровень формируется на «базовых» состояниях тревожности, неуверенности и качествах ригидности, мнительности. Сам диапазон отношений субъекта к препятствиям с «крайними» точками отношений (стремление к препятствиям и стремление избежать препятствий) составляет диапазон «жизненных позиций», важнейшей характеристикой которых становится уровень притязаний личности. Стремление к достижению и качественно-определенные препятствия на пути к достижению составляют важнейшие

субъективно-объективные показатели человеческого поведения как основы порождения, регуляции и развития сознательной (трудовой) деятельности. Если препятствия на пути к достижению не становятся объектами с отрицательной валентностью, то их преодоление предполагает активизацию аппаратов мышления и воли, актуализацию знания, возможностей приобретения и создания нового знания.

Направленность личности организатора современного труда дополняется её деловыми качествами: высоким уровнем эвристической и эпистемиологической компетентности, единством слова и дела, оперативностью и гибкостью мыслительной деятельности. Особое значение имеют деловые способности: организовывать и планировать свою деятельность на основе прогноза; применять знания для решения практических задач; мыслить по деловому с учётом работы на перспективу; браться за реальные дела; браться за выполнение сложных дел и не бросать их, не доведя до конца; делиться своими знаниями и опытом; свою работу не перекладывать на других; коротко и ясно говорить о существе дела; способности в убеждении и внушении; Организаторская деятельность предполагает реализацию соответствующих умений: эффективно организовать свой труд, оптимально его распределить, выделяя время на решение текущих и перспективных задач; быстро и точно организовать выполнение задания; формировать условия для спокойной, нормальной работы коллектива, завоёвывая их доверие и симпатию; создавать в коллективе настроение, благоприятствующее высокопроизводительной деятельности; организовывать, координировать, направлять и контролировать деятельность подчинённых; подобрать исполнителей и распределить между ними работу между собой и коллективом так же, как между собой и коллективом; влиять на окружающих (его просьбы всегда убедительны); объективно оценивать поведение других и свое; произносить речи, доклады без частого обращения к заранее заготовленному тексту.

Психологические особенности личности организатора современного труда, рассмотренные выше, могут служить основаниями для разработки комплексов методических средств, необходимых при решении практических задач подбора кадров персонала управления организаций различного профиля, а так же и для разработки профессионально-образовательных программ подготовки специалистов в области организации различных форм современного труда и, в первую очередь, труда интеллектуального.

Список литературы

1. Климов Е.А., К молодежи, посвятившей себя психологии // Вопросы психологии, 1989, № 3. С. 5-10.

2. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва. Издательство «Наука», 1984 г. , 224 с.

Раздел 11
ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ И ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

УДК 372.881.111.22

ПРОЕКТНАЯ МЕТОДИКА В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Т.А. Башкатова
Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия
E-mail: tabashkatova2219@gmail.com

Статья посвящена проблеме применения на уроках иностранного языка метода проектов. Современные стандарты образования требуют реализации личностно-ориентированного подхода в обучении, метод проектов позволяет применять полученные знания на практике и способствует формированию коммуникативной и межкультурной компетенции, что является основной целью обучения иностранному языку.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, метод проектов, проект, коммуникативная компетенция, межкультурная компетенция.

The Project Method in Teaching of the German Language as a method of Intercultural Competence Forming

T.A. Bashkatova

The article is devoted to the problem of application the project method on foreign language lessons. Modern education standards require the child centered learning; project-based learning allows applying the acquired knowledge in practice and promotes the formation of communicative and intercultural competence.

Key words: teaching methods of foreign language, project, communicative competence, intercultural competence.

Современные стандарты образования требуют применения новых педагогических технологий. Так все большую популярность в современной методике обучения иностранным языкам приобретает метод проектов. Основная задача современной школы найти способы и пути развития самостоятельного активного мышления ребенка, научить его не просто

запоминать и воспроизводить знания, которые он получает в школе, но и уметь применить эти знания на практике. Метод проектов нашел широкое применение во многих странах мира, главным образом, потому, что он позволяет органично интегрировать знания учащихся из разных областей вокруг решения одной проблемы, дает возможность применить полученные знания на практике, генерируя при этом новые идеи. Данный метод очень актуален в контексте новых стандартов образования, поскольку проектная методика является комплексным обучающим методом, который позволяет индивидуализировать учебный процесс, дает возможность учащемуся проявлять самостоятельность в планировании, организации и контроле своей деятельности. Данный метод позволяет реализовать личностный подход в обучении и воспитании, а также вбирает в себя и другие современные технологии, такие, как обучение в сотрудничестве.

Метод проектов — это совокупность приёмов, действий учащихся в их определённой последовательности для достижения поставленной задачи — решения определенной проблемы, значимой для учащихся и оформленной в виде некоего конечного продукта. [1, с. 2] Основная цель метода проектов заключается в предоставлении учащимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем, требующего интеграции знаний из различных предметных областей.

При применении проектной методики меняется роль преподавателя на уроке. В рамках проекта ему отводится роль разработчика, координатора, эксперта, консультанта. Учитель может подсказать тему исследования, указать на источники информации, направить мысль учеников в нужном направлении для самостоятельного поиска. Положительная специфика данной технологии заключается в том, что она основывается на самостоятельной работе учащихся в школе и дома, побуждает их к поиску новой информации из любых доступных для них источников. Учащемуся в ходе работы над проектом необходимо самому вместе с другими учащимися организовать и планировать свою работу, чтобы добиться положительного результата. Также проектная деятельность включает в себя не только деятельность по осуществлению проекта, но и проектирование этой деятельности. В такой организации занятий, как проектная работа, дети не только приобретают предметные и метапредметные знания и умения, но и умение планировать и организовывать свою работу, свое свободное время.

Применение метода проекта на уроках иностранного языка требует знания типологии проектов. Наиболее полной классификацией проектов в отечественной педагогике является классификация, предложенная в

учебном пособии Е.С. Полат и М.Ю. Бухаркиной. Для типологии проектов предлагаются различные типологические признаки. В данной классификации по нескольким критериям выделяются следующие разновидности проектов [2, с. 37]:

- по методу, доминирующему в проекте, выделяют исследовательские, творческие, приключенческо-игровые, информационные и практико-ориентированные проекты.
- по характеру координирования проекта существуют проекты с явной координацией и со скрытой координацией.
- по характеру контактов определяют внутренние (региональные) и международные проекты.
- по количеству участников проекты могут быть личностные (индивидуальные), парные и групповые.
- по продолжительности проведения – краткосрочные, средней продолжительности и долгосрочные.

Кроме того, работа считается проектом в том случае, когда она соответствует следующим требованиям [2, с. 38-39]:

1. наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы/задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения (например, исследование демографической проблемы в разных регионах мира; создание серии репортажей из разных концов земного шара по одной проблеме; проблема влияния кислотных дождей на окружающую среду, проведение общешкольного мероприятия и пр.);
2. практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов;
3. самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся;
4. структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов);
5. использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий:

- определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования (использование в ходе совместного исследования метода "мозговой атаки", "круглого стола");
- выдвижение гипотез их решения;
- обсуждение методов исследования (статистических методов, экспериментальных, наблюдений, пр.);
- обсуждение способов оформление конечных результатов (презентаций, защиты, творческих отчетов, просмотров, пр.);
- сбор, систематизация и анализ полученных данных;

- подведение итогов, оформление результатов, их презентация;
- выводы, выдвижение новых проблем исследования.

Знакомство с примерами использования метода проектов в работе учебных заведений позволяет выделить значимые для педагогики положительные стороны данного метода: направленность на индивидуализацию обучения, активизацию учения, стимулирование инициативы и роста творческих возможностей. Для формирования коммуникативной компетенции вне языкового окружения недостаточно условно-коммуникативных или коммуникативных упражнений, которые решают только коммуникативные задачи. Важно предоставить учащимся возможность мыслить самостоятельно, решать возникающие при работе проблемы, рассуждать над возможными путями решения этих проблем, с тем, чтобы дети акцентировали внимание на содержание своего высказывания. В центре внимания учеников должна стоять мысль, а язык выступать в своей прямой функции- формирования и формулирования этих мыслей. Изучение данного метода позволяет сделать вывод о том, что если целенаправленно и систематически использовать проекты в работе при обучении иностранным языкам, то возрастает эффективность. Например, увеличивается скорость чтения, улучшается качество перевода текста, работы со словарем и другими справочными материалами. Совершенствуются умения устной и письменной речи, расширяется кругозор студентов, развиваются коммуникативные навыки. Метод проектов дает большие возможности для активной устной практики учеников. Наличие элементов поисковой деятельности создает условия для их билингвального и бикультурного развития. Учащиеся должны воспринимать язык, как средство межкультурного взаимодействия, необходимо не только знакомить их со страноведческой тематикой, но и искать способы их включения их в активный диалог культур. Кроме того, процесс работы над проектом развивает интерес к иностранному языку как к предмету [3, с. 63].

Следует отметить, что работа по методу проектов наряду с многочисленными преимуществами имеет и определенные трудности. К этим трудностям можно отнести недостаточный уровень языковой подготовки, нехватку времени, недостаточную подготовленность школьников к проектным формам работы и сложность вовлечения слабых учеников в данную работу. Но чем вдумчивей учитель готовится к реализации проекта, прогнозируя возможные речевые и языковые действия школьников, планируя уровень опор, тем продуктивнее проходит работа.

Особое значение приобретает метод проектов при работе с детьми младшего школьного возраста, здесь представляется целесообразным связать проект с игровой деятельностью, так как в этом возрасте

преобладает именно игровая деятельность. Обучение происходит в процессе игры. Следовательно, в группе детей младшего школьного возраста в качестве "проблемы" может быть предложена какая-либо игровая ситуация, предполагающая для ее решения некие исследовательские творческие поиски, некое взаимодействие. Важно заметить, что спланировать ход реализации проекта можно только предположительно, сознавая, что любой момент может открыть другие направления деятельности и это потребует отказа от намеченного ранее плана. Необходимым компонентом проектной деятельности является интерес ребенка, его потребности на сегодняшний день не навязанные взрослым. Возможность успешного осуществления проекта возникает лишь тогда, когда выявлен интерес детей. Метод проектов позволяет решить часто встречающуюся на занятиях иностранного языка проблему "неговорящих" детей. Вовлекаясь в проектную деятельность, контактируя с одноклассниками, имея интерес и стремление к осуществлению результата, дети легче преодолевают стеснение и иноязычный барьер. Особенно интересен и важен метод проектов на занятиях с детьми последних классов младшего школьного возраста. Этот возрастной этап характеризуется более устойчивым вниманием, наблюдательностью, способностью к началам анализа, синтеза, самооценке, а также стремлением к совместной деятельности. В проекте можно объединить содержание образования из различных областей знаний, кроме того, открываются большие возможности в организации совместной познавательно-поисковой деятельности школьников, педагогов и родителей. Таким образом, проектная деятельность не только создает деятельную среду общения и изучения иностранного языка, но и формирует зону ближайшего развития ребенка в результате совместной деятельности.

Для использования метода проектов на уроке иностранного языка учителю следует выявить блоки тем, которые подходят для проектирования. При введении проектной методики учителю следует самостоятельно определить список тем, из которых учащиеся могут выбрать для исследования особенно заинтересовавшую их тему. На начальном этапе обучения имеет смысл предлагать учащимся для выполнения прикладные проекты по изучаемым темам, например таким как «Моя квартира», «Мои друзья», «Мое домашнее животное». Дети с удовольствием будут презентовать проект, тема которого непосредственно связана с рассказом о себе и своих увлечениях. Выполнение иллюстраций, подделок, мультимедийных презентаций активизирует деятельность младших школьников и повысит интерес к изучаемому предмету, так как данная деятельность соответствует их возрасту и интересам, развивает

творческие способности. На среднем этапе обучения школьники также могут выполнить проект, связанный с ними и их интересами. Кроме того, для реализации могут быть предложены темы, требующие развития поисковых навыков. Проекты, посвященные жизни сверстников в странах изучаемого языка, городам Германии, немецким праздникам будут способствовать пополнению лингвострановедческих знаний. Выполнение краткосрочного проекта в конце каждого блока тем будет являться мониторингом полученных знаний и умений и выявлять пробелы. Учащиеся старшей ступени обучения должны выполнять полноценные исследовательские проекты по актуальным темам. Проект может содержать сравнительный анализ, например, по решению экологических проблем в Германии и России. Для учащихся 9-11 классов будет удобна и актуальна форма годового проекта, когда они смогут продемонстрировать свою работу на итоговой конференции. Этап презентация проекта позволяет развить следующие учебно-коммуникативные умения учащегося:

- умение слушать, оно требует от ученика сосредоточенности, определенной работы над собой и зависит от устойчивости нервной системы и психики;
- умение задавать уточняющие вопросы;
- умение выступать перед аудиторией;
- умение проявлять организаторские способности.

Таким образом, проектная методика благотворным образом сказывается на овладении иностранным языком, развивает важные учебно-коммуникативные умения учащихся, способствует формированию межкультурной компетенции посредством более близкого знакомства со странами изучаемого языка. Метод проектов позволяет повысить мотивацию при изучении иностранного языка и совершенствует общую культуру общения. Очень важно также и то, что в работе над проектом дети учатся сотрудничать, а обучение в сотрудничестве воспитывает в них такие нравственные ценности, как взаимопомощь, желание и умение сопереживать, формируются творческие способности, то есть идет неразрывный процесс обучения и воспитания.

Список литературы

1. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. М., 2000. № 2. 138с.

2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. - М.: Издательский центр "Академия", 1999. 224с.

3. Владыко О.А. Проектная методика - эффективное средство организации учебной деятельности на уроках иностранного языка//Иностранные языки в школе. М., 2007. - № 4. 145с.

УДК 378:371.13(045)

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

С.Н. Горшенина
Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева, Россия
E-mail: sngorshenina@yandex.ru

© Работа проводилась при финансовой поддержке Минобрнауки РФ в рамках Государственного задания ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» на 2014 год. Проект «Теоретико-методические основы разработки модели вуза как базового центра педагогического образования».

В статье рассматривается проблема формирования этнокультурной компетентности бакалавров педагогического образования. Анализируется современное состояние этнокультурной подготовки будущих педагогов в вузе. Представлены результаты экспериментальной апробации модели этнокультурной подготовки бакалавров в условиях педвуза.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, этнокультурная подготовка, бакалавр педагогического образования, этнокультурная компетентность, диагностика этнокультурной компетентности.

Formation of Ethnocultural Competence of Bachelors Teacher Education in the Vocational Training System

S.N. Gorshenina

The article considers the problem of forming ethnocultural competence of bachelors teacher education. The current state of the ethnocultural education of future teachers in higher school. The results are presented of experimental testing of the model of ethnocultural education of bachelors in conditions of higher pedagogical institutions.

Key words: professional education, ethnocultural education, bachelors teacher education, ethnocultural competence, diagnostics ethnocultural competence.

В современном мире наблюдается нарастание миграционных процессов, этнической ассимиляции, аккультурации, консолидации, следствием чего явилась активизация межкультурного и межэтнического взаимодействия. В международных документах как центральная задача определена подготовка подрастающего поколения к жизни в

поликультурном мире. Важная роль в этом процессе отведена педагогу, который призван «воспитывать у молодого поколения стремление к взаимопониманию, солидарности, толерантности и эффективному сотрудничеству в условиях жизни в общем европейском доме» [1].

В зарубежных и отечественных исследованиях все большее отражение находит идея подготовки педагогов к деятельности в поликультурном социуме (J. A. Banks, S. St. Clair, J. Castellanos, V. Fischer, K. Nirmala,R. L. Pope, A. Portera, А. Б. Афанасьева, О. П. Нестеренко, Л. Р. Саитова, С. Н. Федорова и др.). Одним из аспектов подготовки рассматривается формирование этнокультурной компетентности педагога. Толкование понятия «этнокультурная компетентность» носит дискуссионный характер. Применительно к профессиональной подготовке педагогов этнокультурная компетентность рассматривается как:

– сложная интегративная характеристика, предполагающая высокую степень его теоретической, практической и личностной подготовленности к полноценной реализации задач этнокультурного образования детей в соответствии с национальным идеалом и учетом этнопсихологических особенностей их развития [2];

– совокупность знаний, умений, навыков и способностей проектировать этнокультурно направленное образование, личностных качеств, определяющих ценностные позиции учителя [3];

– комплекс знаний, умений и навыков, позволяющих педагогу правильно оценивать специфику и условия взаимодействия, взаимоотношений с представителями других этнических общностей, находить адекватные формы сотрудничества с ними для поддержания атмосферы согласия и взаимного доверия [4];

– интегративное свойство личности, которое характеризуется готовностью и способностью педагога реализовывать общие (мировоззренческие, коммуникативные, психолого-педагогические, рефлексивные, нормативно-правовые) и специальные (предметные и технологические) этнокультурные компетенции [5].

Принимая вышеуказанные позиции, считаем, что процесс формирования этнокультурной компетентности будущих педагогов включает в себя два взаимосвязанных аспекта: усвоение определенных способов жизнедеятельности в полиэтническом российском социуме и профессионально-педагогическую подготовку к осуществлению образовательного процесса с опорой на идеи этнокультурного образования.

Согласно ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «Бакалавр») обозначены общекультурные (ОК-3, ОК-14) и профессиональные (ПК-10) компетенции, овладение которыми позволяет формировать готовность бакалавров к профессионально-педагогической деятельности в условиях поликультурной образовательной среды [6].

В то же время следует констатировать, что система подготовки

бакалавров педагогического образования не может в полной мере обеспечить формирование их этнокультурной компетентности. В системе профессиональной подготовки предусмотрено лишь модульное освоение материала этнокультурного содержания, отражающего в большей мере психолого-педагогическую составляющую. Здесь следует говорить скорее об ознакомительном характере в области этнокультуры, нежели о формировании фундаментальных знаний. Вариативная частьпрофессиональной подготовкибакалавра педагогического образованияформируется по усмотрению вуза, и не всегда наполняется дисциплинами этнокультурного содержания, позволяющими понять ценности, смысл и значение наследия прошлого в развитии личности, общества и человечества в целом. Часто в системе профессиональной подготовки будущих педагогов отсутствуют дисциплины, важные для методической и технологической подготовки к профессиональной деятельности в условиях поликультурной образовательной среды конкретного региона.

Для решения обозначенной проблемы в ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» была создана научно-исследовательская лаборатория «Этнокультурная подготовка студентов педвуза», действующая в рамках Центра коллективного пользования «Мордовский базовый центр педагогического образования» [7].

В результате деятельности лаборатории определены методологические основы педагогической системы этнокультурной подготовки студентов высших учебных заведений в условиях двухуровневой системы образования. Такой основой выступает идея взаимодействия человека с различными объектами природного, социоприродного и социального мира. В этом взаимодействии чрезвычайно значимым оказывается обогащение культуры как феноменального социального явления. В качестве методологии также выступают идеи познаваемости мира культуры, полноценного существования развития этносов, формирования личности человека постиндустриального общества. Как специальная методология используется этнокультурный подход.

В качестве теоретической основы этнокультурной подготовки будущих педагогов определены теории деятельности, личностно ориентированного образования, субъект-субъектных отношений, профессионального и личностного развития педагога в условиях вузовской подготовки. На их основе разработана структурно-функциональная модель этнокультурной подготовки бакалавров педагогического образования, которая явилась основой комплексной организации образовательного процесса, направленного на формирование этнокультурной компетентности будущих педагогов. Структура модели представлена целевым, содержательным, организационно-процессуальным,

критериально-диагностическим и результативным компонентами.

Целевой компонент модели этнокультурной подготовки включает цель, которая заключается вформировании готовности будущих педагогов к этнокультурной и педагогической деятельности в условиях поликультурной образовательной среды. Решение этой цели охватывает весь период обучения студентов в вузе. Цель конкретизируется рядом задач, среди которых:

– формирование знаний о культуре, этнокультуре как ее неотъемлемой составляющей с учетом философской, психологической и этической основ, понимание значения этнокультуры как одной из форм существования общества;

– развитие этнического самосознания в связи с профессиональным сознанием педагогов на основе расширения и углубления знаний об этнических особенностях народов национального региона;

– формирование профессионально-значимых умений установления межкультурных связей для сохранения уникальных характеристик каждой этнической культуры в поликультурном мире, способов работы с многонациональным коллективом на основе использования приемов конструктивного межкультурного диалога;

– освоение инновационных образовательных технологий и методик, позволяющих реализовывать этнокультурный компонент содержания образования в активной педагогической деятельности в условиях полиэтнической образовательной среды.

Содержательный компонент модели этнокультурной подготовки будущих педагогов включает в себя общекультурный, психолого-педагогический и методико-технологический блок. Для каждого блока разработано программно-методическое и технологическое обеспечение. Как показала практика его использования, оно позволяет наполнить этнокультурным содержанием вариативную часть образования бакалавров [8].

Организационно-процессуальный блок модели отражает сценарий и режиссуру профессиональной педагогической деятельности преподавателя по подготовке бакалавра педагогического образования и включает обоснование используемых технологий этнокультурной подготовки, а также выбор и конструирование форм, методов, средств обучения в их диалектическом единстве [9; 10].

Результативный блок конкретизирован компетентностной моделью современного педагога и представляет совокупность компетенций (общекультурные, профессиональные, включая специальные этнокультурно-педагогические), позволяющих определить уровень сформированности этнокультурной компетентности бакалавров педагогического образования.

Каждый компонент модели, апробируемой в ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», решает свою задачу, но только в тесной взаимосвязи всех

компонентов обеспечивается научно обоснованная система работы вуза по формированию этнокультурной компетентности бакалавров педагогического образования и подготовке студентов к педагогической деятельности в условиях образовательных организаций полиэтнического региона.

Список литературы

1. Pedagogical Constitution of Europe of 24.05.2013. www.arpue.org/index.php/ru/.
2. Нестеренко О. П.Формирование этнокультурного компонента профессиональной компетенции учителя в системе повышения квалификации: дис. … канд. пед. наук / О. П. Нестеренко / РАО «Институт содержания и методов обучения». – М., 2010. – 226 с.
3. Федорова С. Н. Системный подход к этнокультурологической подготовке будущих педагогов: монография / С.Н. Федорова. – Йошкар-Ола, 2008. – 436 с.
4. Этнопсихологический словарь / под ред. В. Г. Крысько. – М. : МПСИ, 1999. – 343 с.
5. Якунчев М. А. Этнокультурная подготовка студентов высших педагогических учебных заведений / М.А. Якунчев, Л.П. Карпушина // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 10. – С. 75–77.
6. ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс]. URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/m788.html (дата обращения: 09.02.2010).
7. Кадакин В. В. Педагогический вуз как базовый центр подготовки учителя / В. В. Кадакин, Т. И. Шукшина // Высшее образование в России. – 2013. – № 4. – С. 60–68.
8. Горшенина, С. Н. Содержательно-процессуальные аспекты подготовки будущих педагогов к этнокультурному образованию школьников / С. Н. Горшенина // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. – № 6. – С. 70–74.
9. Горшенина, С. Н. Организационно-педагогические условия этнокультурной подготовки будущих педагогов / С. Н. Горшенина, М. А. Якунчев // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. – Январь 2014, ART 2125. – СПб., 2014. – URL: http://www.emissia.org/offline/2014/2125.htm
10. Технологии этнокультурной подготовки студентов педагогического вуза: учеб. пособие / под ред. М. А. Якунчева ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2013. – 150с.

УДК 621.182

РОЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В РАЗВИТИИ ЯЗЫКОВЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ

А.У. Деккушева

Северо-кавказская государственная гуманитарно-технологическая академия, Россия

E-mail: aishatland@mail.ru

В статье рассматриваются проблемы языковой подготовки в системе высшего образования. Коммуникативная компетентность играет решающую роль в формировании языковых навыков студентов. В структуре межкультурной компетенции в качестве компонентов

рассматриваются знания о культуре, умения применять эти знания, опыт межкультурной деятельности и общения, а также личностные характеристики участников межкультурного коммуникативного события. Модель межкультурной коммуникативной компетентности должна включать в себя педагогически релевантные компоненты.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, языковая компетентность, модель, диалог культур.

The role of intercultural communicative competence formation for students' linguistic competence development

A.U. Dekkusheva

In the given article, the problems of language teaching within the frame of high education system are considered. Communicative competence plays an important role in students' language skills formation. As components in the structure of intercultural competence culture knowledge, ability to use this knowledge, intercultural activity and communication experience, also personal characteristics of intercultural communicative event participants are studied. The intercultural competence model should include pedagogical relevant components.

Key words: communicative competence, linguistic competence, model, dialogue of cultures.

Современные процессы глобализации и развитие новых информационных технологий способствуют интеграции отечественного образования в мировое образовательное пространство и его интернационализации. В связи с этим, происходит возникновение различных концепций формирования коммуникативной компетенции специалиста и коммуникативной культуры личности в целом.

В условиях существования современного многоязычного поликультурного сообщества, когда мир постепенно становится «всемирной деревней (сообществом, в котором большие расстояния сократились за счет использования электронных и транспортных средств коммуникации)» преподавание учебного предмета «Иностранный язык» претерпевает решительные изменения. Языковая подготовка в системе высшего профессионального образования должна ставить своей целью не просто овладение языковыми знаниями и речевыми умениями и навыками, но и способствовать формированию у студентов возможности использовать иностранный язык в качестве инструмента общения в дальнейшей профессиональной деятельности не только в диалоге культур, но и как средство профессионального научно-технического общения.

Современная ситуация на мировом рынке труда, возможность выхода на международную арену в будущей профессиональной

деятельности, многочисленные контакты с носителями других языков, все это предполагает необходимость свободного общения с представителями других культур. В этих условиях можно предположить, что обучение иностранному языку должно обязательно основываться на формировании и развитии иноязычной коммуникативной компетентности. Отметим, что термин «компетенция» получил широкую сферу применения и функционирует в семантическом пространстве, где нет очевидного разграничения по существу между понятием «компетенция» и такими понятиями, как «компетентность», «квалификация», «профготовность», «знания, умения, навыки» (Г. В. Колшанский, Н. М. Кадулина, С. В. Кульневич, С. Н. Кучер, О. Е. Лебедев, Л. В. Черепанова, Н. А. Чуракова и др.). В работах Е. А. Быстровой, С. И. Львовой, Л. В. Черепановой определение компетенции связано с совокупностью специальных и общепредметных знаний, умений, навыков, способов деятельности, а также ценностных мотивов деятельности, сформированных у студентов в результате изучения ими предметной образовательной области. При этом понятие «компетенция» в некоторых источниках определяется как заданная норма, а «компетентность» – как личностные качества (совокупность качеств) субъекта по отношению к какой–либо его деятельности, как определенная характеристика личности, ориентированной в теме.

Именно такой компетентности и должно быть уделено основное внимание в образовательном процессе. Однако если исключить ранние исследования М. Канале и М. Свейн [1, 16], [2, 23] связь между обучением иностранному языку и межкультурной коммуникативной компетентностью до сих пор не рассматривается в трудах дидактов и методистов. В прикладной лингвистике были сделаны попытки рассмотреть дидактический конструкт коммуникативной компетентности в рамках усвоения любого иностранного языка [3], но попытки построения такой модели не были связаны с диагностикой языкового уровня или с методическими проблемами обучения языку.

Коммуникативная компетентность впервые упоминается Наумом Хомским в 1965 году [4, 45], [5, 84], в своих трудах он проводит границу между «грамматической компетентностью» и «практической реализацией языковых законов». Первую он определяет как лингвистические знания идеализированного носителя языка, биологическое функционирование мозга, которое позволяет человеку создавать бесконечный ряд грамматически верных высказываний, составляющих язык. Второе – это фактическое использование языка в конкретных ситуациях.

Понятие коммуникативной компетентности продолжает развивать американский лингвист Д. Хаймс, который утверждал, что для речевого общения недостаточно только иметь лингвистические знания или знать грамматические правила. Для этого необходимо также знание «культурных

и социально значимых обстоятельств» [6, с. 282].

Д. Хаймс одним из первых среди антропологов и этнографов указал, что в лингвистической компетенции Н. Хомского не хватает самого важного – способности производить и воспринимать высказывание, соответствующее социальному контексту, в котором они были использованы потому, что лингвистические знания у Н. Хомского отделены от социокультурных характеристик речи.

По мнению Д. Хаймса, компетенция, присущая всем взрослым носителям языка, должна включать в себя способность оперировать с различными лингвистическими ситуациями и разными употреблениями языка в контексте. Для этого потребуются значительно больший диапазон владений, чем те, которые использует Н. Хомский. Д. Хаймс вводит более широкое понятие «коммуникативной компетенции», которое включает как лингвистическую составляющую (имплицитные и эксплицитные знания грамматических правил), так и социолингвистическую составляющую использования языка в контексте, который также предполагает социо-культурную составляющую [7, с. 119]. Более того, Д. Хаймс рассматривал коммуникативную компетентность как интегративное образование, которое включает в свой состав различные компоненты. Обучаемый «…приобретает знания о высказывании не только с точки зрения грамматической, но и с точки зрения уместности данного высказывания. Он должен знать, когда говорить, а когда нет, что говорить, с кем, где и в какой манере. Короче говоря, он становится способным овладеть целым репертуаром речевых актов, принимать участие в речевых ситуациях и оценивать коммуникативную компетентность других….» [6, с. 277].

В представленной статье мы рассматриваем структурные составляющие, а также модель межкультурной коммуникативной компетентности, непременно включающей в себя педагогически релевантные компоненты.

Учитывая практическую значимость такой модели при составлении учебных материалов, при выборе педагогических технологий и диагностических инструментов при экспертной оценке коммуникативной компетентности, возникает необходимость рассмотреть проблему с педагогической точки зрения. Но прежде чем перейти к изучению модели взаимодействия лингвистической и коммуникативной компетентности, целесообразно определиться с понятиями и конструктами, входящими в эту модель.

Под иноязычной (межкультурной) коммуникативной компетенцией в российской науке традиционно понимают способность осуществлять общение посредством языка, то есть передавать мысли и обмениваться ими в различных ситуациях в процессе взаимодействия с другими участниками общения, правильно используя систему языковых и речевых норм и выбирая коммуникативное поведение, адекватное аутентичной

ситуации общения. Коммуникативная компетенция не является личностной характеристикой того или иного человека: её сформированность проявляется в процессе общения, это часть (иноязычной) коммуникативной компетентности языковой личности.

Существуют два подхода к определению межкультурной компетентности: она либо рассматривается как отдельный компонент иноязычной коммуникативной компетенции, либо рассматривается межкультурная составляющая каждого компонента иноязычной коммуникативной компетенции. В соответствии с этими подходами структура межкультурной компетенции рассматривается по-разному. Так, например, О. А. Леонтович считает, что межкультурная компетенция состоит, по крайней мере, из «трёх составляющих: языковой, коммуникативной и культурной компетенции. Соединяясь воедино, они образуют качественно новое целое, которое обладает собственными признаками, отличными от каждого из компонентов, взятых в отдельности» [8, с. 254]. В. А. Брылева определяет её как единство лингвистической, социокультурной и интерактивной компетенций [9, с. 22]. А. Ю. Муратов в разработанной им структуре межкультурной компетенции в качестве компонентов рассматривает знания о культуре, умения применять эти знания, опыт межкультурной деятельности и общения, а также личностные характеристики участников межкультурного коммуникативного события [10].

Список литературы

1. Canale, M. and Swain, M, Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics, 1980. Vol. I, pp. 1–47.

2. Canale, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (Eds.), *Language and Communication,* 1983, pp. 2-27. London: Longman.

3. Bachman, Lyle. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

4. Chomsky, N. Aspects of the Theory of Syntax. Ambridge, Mass, MIT, 1965.

5. Хомский Н. Язык и мышление / Н.Хомский. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972, 122 с.

6. Hymes, D. On Communicative Competence. In J.B.Pride and J.Holmes (eds.), Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, 1972, pp. 269-293.

7. Hymes, D.H. Two types of linguistic relativity. In Bright, W. *Sociolinguistics*. The Hague: Mouton, 1966. pp. 114–158.

8. Леонтович О. А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения: Монография, - М.: Гнозис, 2005, 352 с.

9. Брылева В. А. Развитие межкультурной компетенции студентов-лингвистов средствами виртуальной образовательной среды специального факультета: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – Пятигорск, 2007.

10. Муратов А. Ю. Использование проектного метода для формирования межкультурной компетенции/ Интернет-журнал "Эйдос".-2005.-23 мая. http://www.eidos.ru/journal/2005/0523.htm

УДК 811.112.2’373

ЗНАНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-МАРКИРОВАННОЙ ЛЕКСИКИ – ВАЖНЫЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Н.Д. Иосилевская, Т.Н. Кучерова
Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия
E-mail: nemjaz@rambler.ru

Статья посвящена проблеме обучения иностранном языку как средству межкультурной профессионально-ориентированной коммуникации. Обращается внимание на необходимость формирования и развития у студентов умений анализа национально-маркированной лексики, что предполагает деятельность, направленную на раскрытие социокультурных сходств и различий, сравнение сопоставляемых культурных явлений и стереотипов как с позиций иноязычной, так и родной культуры. Приводятся примеры из научных и научно-популярных текстов из области социологии, политологии и других общественных наук.

Ключевые слова: терминология, безэквивалентная, коннотативная, фоновая лексика.

The Knowledge of Nationally-Marked Lexis is an Important Factor of Intercultural Competence of Non-language Specialties

N.D. Iosilevskaja, T.N. Kucherova

The article studies the problem of teaching a foreign language as a means of multicultural and professionally biased type of communication. The focus is on the necessity of forming and developing certain skills which enable students to analyze nationally-marked lexis. This also includes training some skills which will help students to discover sociocultural similarities and differences in texts. Students will be able to compare the analyzed phenomena and stereotypes from foreign and native culture points of view. Some examples from scientific and popular scientific texts on sociology, politology and other domains of humanities are given.

Key words: terminology, non-equivalent, connotational, background lexis.

Отличительной особенностью профессионально-ориентированного обучения иностранному языку является учет специфики профессиональной сферы и прежде всего терминологии. Часть общенационального языка, которая выделяется и рассматривается как язык науки, подчиняется общим языковым законам. Но при всей

универсальности научных знаний мы можем обнаружить факты, описываемые в терминах и имеющие национальную специфику. Термины являются своеобразными ключами, организующими, структурирующими и кодирующими специальную информацию. Именно применительно к терминам встает вопрос о возможности достижения эквивалентности при существовании различия кодовых единиц.

Перевод как особый вид речевой деятельности является одним из основных и общепринятых средств межкультурной коммуникации, так как очень часто именно переводчик становится посредником в обмене научной информацией. В настоящее время теория перевода как самостоятельная научная дисциплина, а вместе с ней и переводческая практика во многом трансформируются в более широкую дисциплину – теорию межкультурной коммуникации. В связи с возрастающими требованиями к специалистам в различных областях профессиональной деятельности все большую актуальность приобретает обучение иностранному языку как средству межкультурной профессионально ориентированной коммуникации.

Общепризнанным является тот факт, что слова одного языка в большинстве случаев не соответствуют по смыслу словам другого языка ввиду того, что системы понятий, которые выражаются отдельными словами корреспондирующей пары языков, оказываются далеко не идентичными. Выявление и объяснение подобных случаев является одной из важных задач при обучении переводу специальной литературы. Поскольку термины являются специфическим уровнем языка науки и выступают неотъемлемым элементом процесса обучения иностранному языку в профессиональной сфере, работе с ними следует уделять особое внимание. В этой связи имеют значение исследования реального функционирования терминов в специальных текстах, которые рассматриваются нами как реализация акта межкультурной коммуникации в сфере науки. При этом огромное внимание уделяется сопоставлению терминов в разных языках и их переводу.

Все вышеизложенные факты объясняют появление трудностей в работе студентов при переводе аутентичных текстов. Одним из способов минимизации этих трудностей могут стать методические указания для студентов по работе с национально-маркированной лексикой. Они включают теоретическую информацию, рекомендации по организации работы, упражнения и задания. Эта разработка предназначена, прежде всего, для студентов, которые находятся на продвинутых этапах обучения, когда большое внимание уделяется самостоятельной работе с аутентичными текстами по специальности: магистры, доп. квалификация, аспиранты, соискатели.

Это объясняется как национальными различиями и особенностями описываемой социальной структуры, социальных явлений и социальных институтов, так и существованием различных научных школ и подходов к

описанию социальных феноменов. Так как студентов-социологов знакомят, прежде всего, с национальными реалиями и выводами национальной научной школы, они испытывают определенный дефицит экстралингвистических знаний в данной предметной области и при работе над аутентичным иноязычным текстом у них может возникнуть своего рода «лингво-культурный диссонанс».

Работу следует начать с объяснения, что при сопоставлении двух языков при переводе иноязычного текста мы встречаемся с национально-маркированными терминами.

Обучение строится в соответствии с конкретными профессионально значимыми целями и задачами на основе подобранного материала, который отражает современные профессиональные проблемы и способы их практического решения. При обучении учитываются междисциплинарные знания лингвистического, экстралингвистического и психолого-когнитивного характера, формируемые на родном языке. Лингвистические знания предполагают освоение профильной терминологии, ее словообразовательных моделей и особенностей синтаксиса. Экстралингвистические знания, полученные при изучении специальности на родном языке, помогают пониманию иноязычного текста. Психолого-когнитивные знания активизируют мыслительную деятельность по узнаванию профессионально значимых концептов, развитию языковой догадки и информационного прогнозирования.

Учебный материал имеет профессиональную направленность и отбирается по лингводидактическим и социокультурным критериям. К лингводидактическим критериям относятся: соответствие интересам и коммуникативным потребностям обучаемых, соответствие уровня лингвистической сложности текста языковой подготовке обучаемых, наличие проблемной ситуации и стимула для речевого взаимодействия. Социокультурные критерии включают в себя: актуальную профессионально релевантную социокультурную информацию, обучающий потенциал текста, способствующий осознанию сходств и различий родной и иноязычной культур, наличие в тексте лексики с национально-культурным компонентом.

Язык, являясь отражением культурной ментальности нации, содержит национально-культурный код, в котором может быть выделена особая часть, отражающая связь языка и культуры. Наиболее ярко она представлена на лексическом уровне, в частности, на уровне национально-маркированной лексики, отмеченной различиями национально-культурных картин мира.

Значительное количество национально-маркированных лексических единиц мы находим при работе с научными и научно-популярными текстами из области социологии, политологии и других общественных наук. Перевод лексических единиц указанных групп представляет для студентов трудность, которую нельзя оставлять без внимания. Это

объясняется как национальными различиями и особенностями описываемой социальной структуры, социальных явлений и социальных институтов, которые не достаточно хорошо знакомы и понятны студентам, так и существованием различных научных школ и подходов к описанию социальных феноменов. Так как студентов-социологов знакомят, прежде всего, с национальными реалиями и выводами национальной научной школы, они испытывают определенный дефицит экстралингвистических знаний в данной предметной области и при работе над иноязычным аутентичным текстом у них может возникнуть своего рода «лингво-культурный диссонанс».

Национально-маркированную лексику принято подразделять на безэквивалентную, коннотативную и фоновую.

К безэквивалентной лексике относят «единицы словаря одного из языков, которым по каким-то причинам (не всегда понятным) нет соответствий в лексическом составе (в виде слов или устойчивых словосочетаний) другого языка» [1, с. 94]. Группа безэквивалентной лексики не однородна. Мы находим здесь как мотивированные безэквивалентные лексические единицы, так и немотивированные. Так безэквивалентная лексика обозначает понятия, которые отсутствуют в иной культуре и не имеют однословных лексических эквивалентов за пределами языка, к которому они принадлежат. В ней отражаются фрагменты социального опыта, обусловленные деятельностью народа и его бытом. К группе безэквивалентной лексики относятся также лексические единицы, обозначающие ряд понятий, участвующих в процессе мышления носителей другого языка, но не получившие в этом языке узуального лексического оформления, то есть симметричного однословного эквивалента. В качестве примеров можно привести терминологические лексические единицы, относящиеся к теме «семья». Сравните:

die Stieffamilie, „Patchwork-Familie“ *семья с детьми от разных браков* - [Stieffamilien (auch „Patchwork-Familien“ genannt), in denen Kinder unterschiedlicher Herkunft leben. Diese Familienform entsteht immer mehr durch die hohe Scheidungsrate.];

das Ernährermodell der Familie *семья с единственным кормильцем*;

das Zuverdienermodell der Familie *семья с одним кормильцем, но когда при этом второй член семьи вносит в семейный бюджет дополнительный заработок*;

das Doppelversorgermodell der Familie *семья, где два ее члена в равной степени участвуют в формировании семейного бюджета*;

die binukleare Familie - *бинуклеарная семья, когда после развода родитель, который не проживает с ребенком, продолжает участвовать в его воспитании* - [binukleare Familie, wenn die geschiedenen, nicht sorgeberechtigten Elternteile den Kontakt mit ihren Kindern aufrechterhalten];

die Doppelkarrierepaare *семейные пары, где оба члена участвуют в*

построении карьеры - [das Ernährermodell, das Zuverdienermodell oder auch das Doppelversorgermodell (etwa Doppelkarrierepaare) Formen der familialen Erwerbsarrangements];

sich verpartnern (Ehe schließen) *заключать брак, в котором особое значение придается равноправным партнерским отношениям супругов*;

и др.

Коннотативные лексические единицы включают дополнительные семантические или стилистические элементы, устойчиво связанные с основным значением в сознании носителей языка. Коннотация служит для выражения эмоциональных или оценочных оттенков высказывания и отображает культурные традиции общества и отражает, не сами предметы и явления, а определенное отношение к ним. Без знания соответствующих коннотаций, присутствующих в иностранном языке, невозможно полностью понять весь смысл, заложенный в том или ином высказывании. Сравните: die Roten, die Grünen, die Gelben. В приведенных примерах прилагательные цветообозначения в коннотативном значении используются как названия политических партий.

Пре работе с лексикой данных видов необходимо познакомить студентов с понятиями *безэквивалентная (лакунарная) лексика; коннотация* и с приемами передачи лакун и коннотаций средствами переводящего языка. [4, с. 94-100] Целесообразно указать студентам еще на одну особенность. Поскольку такая лексическая единица не может иметь в переводящем языке постоянного общепринятого эквивалента, переводчики используют различные варианты элиминирования лакуны. Если соответствующее явление или предмет начинают часто упоминаться в переводимой литературе, или же понятия, связанные с ними появляются в другой лингво-культурной системе, то это может вести к выделению определенного варианта заполнения лакуны или к появлению общепринятого эквивалента в переводном языке. Сравните: первоначально термины die Tele-Arbeit = die Fernarbeit не имели однословного эквивалента, так как на рынке труда в России не было подобной формы трудовых отношений. В качестве средства заполнения использовались такие лексические единицы, как *удаленная работа; работа без заключения долговременного договора с работодателем; удаленная работа на дому; независимый подряд; работа вне офиса / вне штата; фриланс / фрилансинг (англ. freelanc).* С появлением такой формы занятости появилась и необходимость номинации понятия. Наиболее частотным в настоящее время является вариант *фриланс / фрилансинг.*

В аутентичных текстах мы можем найти и более сложные случаи, когда сочетаются безэквивалентность и коннотация. Сравните:

die Regenbogenfamilie *брачный союз представителей сексуальных меньшинств* (их символ – изображение радуги или флажок с цветами радуги);

weiße Waren *не рекламируемые (и таким образом более дешевые)*

товары гарантированно высокого качества, предлагаются в светлой, не броской упаковке;

schwarz-grüne Koalition *коалиция парламентских фракций ХДС и партии Зелёных;*

„Die Zukunft ist grün“ *«Будущее за партией Зелёных»;*

Grüne Jugend und Campusgrün *молодежное и студенческое крыло партии Зелёных;*

die grünen und grün-nahen Hochschulgruppen *представительства партии Зелёных а вузах, а также объединения, близкие им по духу* и др.

Фоновая лексика – это лексика, несущая наряду с межнациональной информацией информацию национального характера. Лексика этой группы требует лингвострановедческого комментария, поскольку понятийно-эквивалентные слова в различных языках могут отличаться друг от друга за счет того, что каждое слово взаимосвязано с определенной совокупностью знаний, с определенным социокультурным контекстом. Именно этот контекст вместе с лексическим значением образует лексический фон. Фоновые слова требуют разъяснения несовпадающих единиц информации лексического фона, которые отражают специфику национальной культуры. Поэтому при работе с иноязычными текстами фоновая лексика образует наиболее сложную группу с точки зрения определения ее национально-культурного содержания, так как при переводе необходимо учитывать культурный компонент значения. Именно это позволит глубоко и точно понять содержание текста и избежать или хотя бы минимизировать информационные потери и проявление социокультурной интерференции. Вследствие этого формально верный вторичный текст, по сути, не может считаться фактически точным переводом. Сравните:

die Eheschließung *заключение брака*; die (Ehe)scheidung *развод*. Не зная социокультурного контекста, при переводе мы уподобляем эти процедуры в России и в Германии и не учитываем национальные особенности официальной процедуры, традиции, правовые и экономические аспекты, как, например, то, что в Германии люди, вступающие в брак или получающие развод, автоматически переходят в другой налоговый класс и др.

К этой группе лексики можно также отнести такие слова, как:

die Bürgerinitiative *гражданская инициатива*;

die Gewerkschaften *профсоюзы;*

der Wehrdienst *служба в армии*;

die Einstellung *устройство на работу*;

die Versicherung *страхование* и др.

Научные исследования показывают, что объективная близость значения слов не всегда совпадает с субъективной близостью значения в сознании индивида. Это связано в первую очередь с особенностями функционирования слова как единицы речевой способности человека, со

спецификой процесса идентификации слова с тем фактом, что носитель языка исходит из совокупности своих языковых и энциклопедических знаний, а также из социального опыта [2, с. 41-53].

Таким образом, целесообразно проводить семантизацию лексического фона слова как члена тематической группы, потому что при таком подходе слова выступают в однородных совокупностях и запоминаются в своих противопоставлениях и своей сочетаемости.

Изучение социально-маркированной лексики способствует выявлению условий функционирования изучаемого языка и дает возможность представить картину изучаемого языка как общественного явления, формируя при этом межкультурную компетенцию, которая позволяет правильно соотносить текст с культурно-историческим контекстом, что способствует разрешению культурно-обусловленных переводческих проблем.

Поэтому считается целесообразным уделять особое внимание формированию и развитию у студентов умений анализа национально-маркированной лексики, который предполагает деятельность, направленную на выявление и интерпретацию лексики, раскрытие социокультурных сходств и различий, сравнение сопоставляемых культурных явлений и стереотипов как с позиций иноязычной, так и родной культуры. Необходимые умения формируются в ходе работы над текстами страноведческой тематики. Здесь может также помочь знакомство с различными видами словарей и справочной литературы и навык работы с ними. Целесообразно составление студентами собственного словаря национально-маркированной лексики.

Из всего сказанного можно сделать следующие выводы:

- Случаи перевода национально-маркированной лексики требуют особого внимания.
- Полученные знания и сформированные навыки будут способствовать развитию как языковой, так и переводческой компетенции.
- Знакомство с содержанием понятий другой лингво-культурной системы, накопление страноведческих знаний расширит как общий, так и профессиональный кругозор обучаемых.

Список литературы

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод. (Теория и практика перевода). – М.: «Международные отношения», 1975. С 94.

2. Залевская А.А. Вопросы теории овладения вторым языком в психологическом аспекте. - Тверь: ТГУ, 1996. С. 41–53.

3. Зайцева В.А. Знания национально-маркированной лексики как важный компонент межкультурной компетенции переводчика // Язык, речь, общение в контексте диалога языков и культур: сб. научн. тр.- Минск: БГУ, 2012. С.104.

4. Иосилевская Н.Д., Кучерова Т.Н. Межкультурная коммуникация и проблемы перевода: формирование фоновых страноведческих знаний на занятиях немецкого языка // Языки и культуры: взаимодействие и сохранение: сб. ст. – Саратов: ООО Издательский центр «Наука», 2013. С. 93–100.

УДК 811.111’272

ОСОБЕННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УЧЕБНИКА. АККУЛЬТУРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ

Е.В. Карпец
Саратовский государственный университет им. Н.Г.Чернышевского, Россия
E-mail: elenakarpets24@mail.ru

Современные учебники иностранного языка становятся все более культуроемкими и представляют собой не только средство обучения иностранному языку. Репрезентируя культуры других стран, данные учебники оказывают серьезное влияние на мировоззренческие и кросскультурные представления тех, кто ими пользуется (как студентов, так и преподавателей), способствуют вхождению в мир иной культуры и его специфику, а также являются важным элементом межкультурной коммуникации и аккультурации.

Ключевые слова: аккультурация, межкультурная компетентность, межкультурная коммуникация, мир иной культуры, учебник иностранного языка.

Intercultural Communication in the Cultural and Educational Space of the Textbook. Acculturation Processes

E.V. Karpets

Present-day foreign language textbooks, containing cultural components, are not only a language teaching aid. They affect their users’ (both students’ and teachers’) world view and cross-cultural understanding while providing involvement in the word of another culture. Foreign language textbooks can be regarded as an essential element of intercultural communication and acculturation.

Key words: acculturation, foreign language textbooks, intercultural communication, intercultural competence, the world of another culture.

Благодаря социокультурному подходу к изучению языка и тому факту, что английский язык стал «вторичным средством культурного самовыражения народов», а также средством «иноязычного описания культуры» [2], современный учебник английского языка представляет собой не только средство обучения этому языку, но и источник информации о других культурах, причем не обязательно англоговорящих. В результате того, что учебник оказываются тем полем,

где пересекаются культурное и образовательное пространства, можно вести речь о культурно-образовательном пространстве учебника, где происходит не только освоение иностранного языка, но и иной (по отношению к родной) культуры. Иными словами, те, кто используют учебник, приобретают и развивают не только коммуникативные и лингвистические навыки, но и социокультурные. Следовательно, у них формируется межкультурная компетентность, которая, согласно определению А. П. Садохина, представляет собой «совокупность социокультурных и лингвистических знаний, коммуникативных умений и навыков, с помощью которых любой субъект культуры может успешно общаться с носителями других культур на всех уровнях межкультурного взаимодействия» [4, с. 5]. На основе вышесказанного предлагается рассматривать учебник как носитель социокультурной информации, а также как поле пересечения культурного и образовательного пространств, где происходит освоение иной культуры и формирование человека культурного.

Для того чтобы проследить, как происходит освоение иной культуры в культурно-образовательном пространстве учебника, вывести изучение культуры на сознательный уровень, раскрыть характер межкультурного взаимодействия, установить, какие компоненты иной культуры вызывают непонимание и конфликтные ситуации, нами был составлен ряд вопросов для анкетирования изучающих учебник студентов. Им было предложено дать ответы на вопросы при анализе определенного текста из учебника английского языка. Так как преподаватели кафедры, на которой проводилось исследование, обучают студентов с разным уровнем владения английским языком (включая и тех, которые только начинают его изучение), вопросы были составлены как на русском, так и на английском языках. Студентам с низким уровнем владения английским языком разрешалось давать ответы на русском языке. Всего в анкетировании приняло участие 635 студентов 1-4 курсов различных факультетов Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского.

Вариант анкеты на английском языке:

1. What have you learnt about another culture?
2. While reading a text find some elements typical of the culture being discussed.
3. Are there identical or similar elements in your own culture? Give examples. Are there any differences in the similar elements?

Вариант анкеты на русском языке:

1. Что нового и о какой культуре Вы узнали?
2. Выделите в тексте явления, присущие только данной культуре.
3. Есть ли похожие явления в Вашей собственной культуре? Приведите примеры. Есть ли различия в схожих элементах родной и иностранной культуры?

В качестве примера приведем ответ одного из студентов 2 курса факультета компьютерных наук и информационных технологий на основе

текстов “Making a film” («Создание фильма») [7, с. 5] и “Gateway to the Global Village” («Ворота в глобальную деревню») [7, с. 47].

1. The texts we have read are about British culture. We have leant about different ways to attract young people to museums and art galleries, which is of vital importance nowadays. We have also learnt about the process of making films (Тексты, которые мы прочитали, рассказывают о британской культуре. Мы узнали о способах привлечения молодежи к музеям и художественным галереям, что является актуальным для настоящего времени).

2. Both texts have national elements. For example, from the text “Making a Film” we have learnt which organizations in Britain give financial help to young directors. The text also says that there are special courses all over Britain where everybody can learn to write scripts. I have never heard about such courses in Russia. (В обоих текстах присутствует национально-специфический компонент британской культуры. Например, в тексте “Making a film”, мы узнаем, какие организации в Британии оказывают финансовую помощь молодым режиссерам. В тексте также рассказывается, что в Британии организовываются курсы, на которых каждый может научиться писать сценарии. Я никогда не слышал о подобных курсах в России).

3. In Russia some steps are also taken to attract young people to museums and art galleries. Groups of school children and students are taken to museums. There are also students’ days when student are invited to visit museums without any entrance fee. Moreover, there are so called “museum nights” when museums are open for all visitors and people don’t have to pay for this (В России также принимаются меры по привлечению молодых людей к искусству. Школьников и студентов водят в музеи и художественные галереи группами. Существуют тагже «студенческие» дни, когда вход для студентов бесплатный. Более того, в России организовываются так называемые «ночи музеев», когда музеи открыты для посетителей, и люди могут входить бесплатно).

Анализ ответов студентов показывает, что в процессе обучения между пользующимися учебником и иной культурой происходит межкультурная коммуникация. Студенты умеют определять национально-специфические особенности иностранной культуры, сравнивать их с особенностями родной культуры. Отвечая на вопросы, они дают собственную оценку того или иного культурного явления. Ответы свидетельствуют, что студенты занимают активную позицию в данном виде межкультурного взаимодействия, демонстрируя позитивное отношение и уважение к «чужим» для них культурам. При межкультурном общении происходят самоидентификационные процессы. Изучение иностранного языка, как замечает Г. П. Рябов, на основе культуры этого языка позволяет определить роль и место родной культуры в системе развития мировых цивилизаций и понять, что родная культура является всего лишь небольшой частью во взаимозависимом мире [3]. Следует отметить, что студенты находятся на разных уровнях знания своей собственной культуры.

Были также зарегистрированы ситуации взаимодействия студентов с иной культурой в процессе работы над текстами учебно-методических комплектов зарубежных издательств из собственной практики и из

практики других преподавателей кафедры английского языка и межкультурной коммуникации СГУ. Ниже предлагается несколько примеров межкультурного взаимодействия.

– Достаточно большую сложность представляет система среднего и высшего образования в Великобритании. Например, в возрасте 16 лет англичане сдают экзамен A-level (экзамен продвинутого уровня, который является аналогом российского ЕГЭ). Помимо этого, существует еще ряд экзаменов, которые имеют сложные названия. Например, GNVQ – экзамен на практические знания и навыки, такие как бизнес, сервис и туризм, информационные технологии; AS-level – экзамен, сочетающий в себе A-level и GNVQ. При прочтении данной главы студенты интересуются, зачем так много экзаменов; стоит ли сочетать теоретические и практические дисциплины; как можно справедливо оценить знания, если студент хорошо знает теорию, а на практике знания применять не умеет и наоборот (текст "Schooling" [9, с. 6-7]).

– Читали текст о том, как девушку не пустили в фешенебельный лондонский магазин в дизайнерских джинсах с заплатами, которые она накануне купила в этом же магазине. Данное сообщение вызвало бурную дискуссию среди студентов, состоялось обсуждение модных тенденций как элемента молодежной субкультуры (текст "Girl Barred from Top Store" [10, с. 29]).

– Аудиозапись содержала курьезную историю о том, как во время ночного полета одноногий пассажир самолета крепко уснул, а затем, неожиданно проснувшись, резко вскочил и упал в проход между кресел, забыв спросонок, что перед сном отстегнул свой протез [10, с. 27,130]. Рассказчица и слушатель на записи оценивали ситуацию как анекдотическую, что выражалось в аудиодиалоге паравербально (смех, интонация, междометия). Студентам показалась неадекватной такая реакция, но после некоторых рассуждений они пришли к заключению, что «у них» безногий человек не нуждается в снисхождении и жалости, рассматривается не как инвалид, а как обычный человек.

– При чтении раздела "At Home" [4, с. 32-33]у студентов возникает вопрос, как перевести terraced houses и почему они так называются (есть ли у этих домов терраса, а если нет – откуда такое название). Всем кажется странным, что к террасе название не имеет отношения. Без помощи иллюстраций или устного описания трудно объяснить, как именно эти дома выглядят.

– При прослушивании диалога, происходящего на борту самолета [10, с. 130], студентов смутил отрывок, иронических подтекст которого они поняли не сразу:

– Well, Mandy's an *air-hostess*, except they don't call them that any more…

– What is it now? Member of the cabin staff…

– *Flight attendant* or something…"

Студентам было непонятно, почему была предложена замена одного слова на другое. Пришлось объяснить, что в современном языке редко встречаются слова, в которых вторым элементом является слово "man" или суффикс "ess", отражающие половые различия. В результате, необходима замена подобных слов, например: "air-hostess" на "flight attendant", "chairman" на "chairperson", "policeman" на "police officer", "fireman" на "firefighter".

Анализ ситуаций контакта студентов с иной культурой показывает, что препятствием на пути к пониманию, своего рода коммуникативным барьером, служит наличие в текстах национально-специфических особенностей иностранной культуры. Такие особенности иной культуры

вызывают у студентов незамедлительную реакцию в виде вопросов, комментариев, обсуждений. Студенты пытаются найти объяснение, сравнивая непонятные для них явления со своей собственной культурой. Возникает межкультурный диалог. На явления универсального характера они реагируют реже, в основном тогда, когда соизмеряют полученную информацию со своим собственным опытом и находят параллели.

Безусловно, межкультурная коммуникация, которая происходит в культурно-образовательном пространстве учебника, имеет опосредованный характер и отличается от прямого общения с представителями иных культур, так как коммуникантами выступают, с одной стороны, пользующиеся учебником, а с другой – иная культура, репрезентированная в текстах. Один из участников данного взаимодействия не может реагировать на реплики и замечания другого. Однако данный процесс не может быть пассивным, так как тексты учебника дают определенный посыл, способствующий освоению инокультурных явлений, сравниванию их с явлениями родной культуры, что вызывает разнородную реакцию, как положительную, так и отрицательную. Следовательно, межкультурное взаимодействие имеет место.

Освоение мира иной культуры сопровождается также процессом аккультурации, под которой нами понимаеся «освоение новой культуры человеком и сообществом, уже воспитанными в рамках иной (родной) культуры в условиях тесного взаимодействия с данной новой культурой» [1, с. 12]. Результатом аккультурационных процессов становится формирование межкультурной компетентности.

Мы не ставим целью представлять или характеризовать механизмы и процессы формирования межкультурной компетентности, а только делаем попытку подтвердить предположение о том, что учебник английского языка способствует ее формированию. Стимулом подобного предположения послужили свидетельства студентов о том, что благодаря знаниям об иной культуре, полученным в процессе работы с учебником, они стали обращать внимание на явления, которые вряд ли привлекли бы их внимание, если бы у них не имелось определенного опыта, приобретенного на занятиях по английскому языку. Так, группа студентов читала текст о том, что школьница получила контракт на работу с американской косметической компанией “Cover Girl” [7, с. 29]. Впоследствии студентка из этой группы рассказала, что смотрела передачу «Топ-модель по-американски». Одной из участниц в качестве приза предложили контракт с “Cover Girl”. Студентка была знакома с этим названием, так как оно встречалось в прочитанном на занятии тексте.

Чтобы проанализировать данное явление мы провели анкетирование

среди студентов, предложив ответить на следующий вопрос: “Have you drawn a parallel between the information learnt from a text and your everyday life?” («Наблюдали ли Вы случаи проведения параллели между информацией, прочитанной в тексте и Вашей повседневной жизнью?»).

Мы представляем результаты письменного опроса, в котором участвовало 635 студентов 1-4 курсов различных факультетов Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского, а также 20 преподавателей кафедры английского языка и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и лингводидактики. Ниже предлагаются примеры ответов.

– Thanks to the textbook I have learnt about Wilkie Collins, whose book “The Woman in White” I read later. However, I can’t say the book has made a considerable impression on me. (Благодаря учебнику я узнала о писателе Уилки Коллинз, чью книгу «Женщина в белом», о которой упоминалось в учебнике, я впоследствии прочитала) [10, с. 34, 131].

– In “Cutting Edge Pre-Intermediate” there was a text about Gianni Versace, one of the most famous designers of clothes [5, с. 70]. We read that he made a simple black dress which was held together by safety pins for an actress. I was also impressed by the fact that he was killed outside his home. Later while I was surfing the Internet I saw a photo of that dress and recognized it at once. I also came across a photo of his house. (В учебнике “Cutting Edge Pre-Intermediate” мы читали текст об одном из самых известных дизайнеров одежды Джанни Версаче. Мы узнали, что он сделал маленькое черное платье, сколотое булавками, для какой-то актрисы. Меня впечатлило, что он был убит на пороге своего собственного дома. Некоторое время спустя я работала в Интернете и, увидев фотографию платья, сразу его узнала. Мне также встретилась фотография его дома).

– A few years ago we read a text titled “This is America – Weddings” [6, с. 153]. As all the students in the group were girls, the text got them interested. It described the wedding ceremony and the bride and groom’s clothing. According to American tradition the bride had to wear “something old, something new, something borrowed and something blue”. Nobody had known that before reading the text. A year later a girl from the group brought her wedding pictures to show. She pointed to the blue stone among the jewellery she was wearing. It turned out that she had been so impressed by the tradition that she decided to follow it at her own wedding. (Несколько лет назад мы читали текст “Weddings”. Поскольку аудитория преимущественно женская, этот текст вызвал значительный интерес. В нем давалось описание церемонии и одежды жениха и невесты. По американской традиции, невеста должна надеть «что-то старое, то-то новое, что-то заимствованное и что-то голубое». В группе об этом никто не знал, читали об этом впервые. Год спустя одна из девочек принесла свои свадебные фотографии. Она указала на голубой камень среди ее украшений. Оказывается, история про свадебные традиции настолько запомнилась ей, что она решила последовать им на собственной свадьбе).

Обработка результатов свидетельствует о том, что в процессе работы с текстами зарубежных учебно-методических комплектов по английскому языку студенты получают разнообразие социокультурных знаний, формирующих у них чаще положительное, чем отрицательное, отношение

к иностранному языку и иностранной культуре, обеспечивающих осознание ценностей своей и иной культуры, сходств и различий между ними, что, согласно определению межкультурной компетентности, приведенному выше, составляет их межкультурную компетентность. Межкультурная компетентность способствует появлению мотивации применения полученных знаний в повседневной жизни (способствует появлению желания прочитать книгу, посмотреть фильм и др., то есть больше узнавать о других культурах), создает предпосылки для переноса знаний, приобретенных при изучении иностранного языка на изучение других дисциплин, способствует осознанию практической и теоретической значимости изучаемого материала и устанавливает перспективу дальнейшей деятельности.

Итак, освоение мира иной культуры в культурно-образовательном пространстве учебника сопровождается процессами межкультурной коммуникации и аккультурации, в результате которой происходит формирование межкультурной компетентности пользующихся учебником студентов и преподавателей.

Список литературы

1. Городецкая Л.А. Лингвокультура и лингвокультурная компетентность: монография / Л. А. Городецкая. – Москва: КДУ, 2009. – 264 с.
2. Кабакчи В.В. Типология текста иноязычного описания культуры и инолингвокультурный субстрат / В. В. Кабакчи // Лингвистика текста и дискурсивный анализ: традиции и перспективы: сборник научных статей. – Санкт-Петербург: СПбГУЭФ, 2007. – С. 51-70.
3. Рябов Г. П. Язык и культура в подготовке специалистов в эпоху глобализации / Г.П. Рябов // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. Вып. 2. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – Нижний Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2008. – С. 9-16.
4. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования: автореф. дис. … д-ра культурологии: 24.00.01 / А.П. Садохин. – М.: РАГС, 2008. – 44 с.
5. Cutting Edge. Pre-Intermediate : Workbook / P. Moor, S. Cunningham. – Harlow : Pearson Education Limited, 2003. – 110 p.
6. English through Radio Programs / С. З. Шукунда, Е. И. Энгель. – М.: НВИ – Тезаурус, 2004. – 218 с.
7. Fast Track to FCE : Coursebook / A. Stanton, M. Stephens. – Edinburgh Gate ; Harlow : Pearson Education Limited, 2010. – 210 p.
8. In Britain / M.Vaughan-Rees. – London : Chancerel International Ltd., 1999. – 120 p.
9. Living English : Monologues on Nineteen Topics by Native Speakers / A. Бинкс, B. Грехем, T. Вудвафрд, H. Хиви. – М.: ОАО «Московская типография № 6», 2007. – 143 p.
10. New Headway English Course : Upper-Intermediate. Student's Book / L. Soars, J. Soars. – Oxford : Oxford University Press, 2004. – 160 p.

УДК 1.316.3

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В РАМКАХ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА

И.В. Кутырева
Саратовский государственный университет им. Н.Г.Чернышевского, Россия
E-mail: Kutyirina@mail.ru

В статье рассматривается понятие языковой компетенции с точки зрения двух подходов – лингвистического и психологического, уделяется внимание рассмотрению вопроса культурно-языковой способности, и влияние межкультурного диалога на формирование межкультурных компетенций.

Ключевые слова: языковая компетенция, культурно-языковая компетенция, межкультурный диалог.

Problems of a Cultural and Linguistic Competence in the Framework of Intercultural Dialogue

I.V. Kutyreva

This article discusses the concept of linguistic competence in terms of the two approaches - linguistic and psychological, given consideration to cultural and language ability, and influence on the formation of intercultural dialogue intercultural competences.

Key words: language competence, cultural and linguistic competence, intercultural dialogue.

Данная тема подразумевает изучение трех самостоятельно существующих проблем и последующее их сопоставление. Первая проблема – это вопрос о языковой компетенции. Принято считать, что понятие языковой компетенции было введено в научный обиход в 60-х годах XX века американским лингвистом Н. Хомским как противопоставление понятию использования языка. Различие значений этих терминов раскрывалось как разница между знанием «говорящего-слушающего» о языке и применением языка в практике общения и деятельности человека. В отечественной науке на сегодняшний день термин «языковая компетентность» используется достаточно активно. Языковую компетенцию (языковую способность) у нас раскрывают чаще всего как совокупность конкретных умений, необходимых члену языкового сообщества для речевых контактов с другими и овладения языком как учебной дисциплиной. Согласно теории Н. Хомского,

компетентный говорящий/слушающий должен: а) образовывать/понимать неограниченное число предложений по моделям; б) иметь суждения о высказывании, то есть усматривать формальное сходство/различие в значениях двух выражений. Языковая компетенция у Н. Хомского является идеальным грамматическим знанием, всегда соотносимым со знанием языковой системы (обозначает состояние, а не процесс) [1].

Впоследствии Н. Хомский ближе подходит к пониманию языковой компетенции как языковой способности, иными словами, потенциальное знание языка и о языке его реального носителя, и языковую активность, то есть реальную речь в реальных условиях. Содержание этих понятий отчетливо сформулировал Д. Слобин, указав на различие «между тем, что человек теоретически способен говорить и понимать, и тем, что он на самом деле говорит и понимает в конкретных ситуациях» [2, с. 23]. Таким образом, за короткое время в процессе развития понятия произошел сдвиг в сторону так называемого человеческого фактора.

На сегодняшний день к понятию языковой компетенции применимы два подхода, первый из которых опирается в большей мере на лингвистические основания, второй — на психологические.

Обращаясь к лингвистическим основаниям структуры языковой компетенции, необходимо напомнить, что язык представляет собой единство всех его уровней, или, подсистем: фонетического, морфологического, лексического, фразеологического, синтаксического. Следовательно, в сформировавшейся языковой компетенции все эти подсистемы языка должны быть представлены одновременно и во взаимосвязи. Отсюда следует возможность изучения языковой компетенции как структурного целого — единства всех названных подсистем в языковом сознании человека. Данный подход может быть применим к уже сложившейся компетенции взрослого человека. В процессе же ее развития и становления она таковой не является.

Другой подход строится на основе собранных в психологии материалов об онтогенезе речи, а также данных социолингвистики.

Согласно этому подходу, языковая компетенция рассматривается как психологическая система, включающая два основных компонента: данные речевого опыта, накопленного в процессах общения и деятельности; и знания о языке, усвоенные в ходе специально организованного обучения.

Наиболее яркие исследователи языка с различных позиций (философских, лингвистических, психологических) - В. фон Гумбольдт, К. Леви-Стросс, М. Хайдеггер показывали, что список способностей, связанных с овладением языка, не может не включать культурно-языковой компетенции. Здесь мы делаем акцент на существовании второй проблемы – существование культурно-языковой способности. Существование культурно-языковой способности доказывается проявление того факта, что человек может знать язык, но, тем не менее, не владеть связанным с ним

культурным кодом. Этот факт часто описывается при объяснении проблем изучения и владения иностранным языком. Следовательно, культурно-языковая компетенция является самостоятельной, отдельной от языковой компетенции структурой. Очевидно, что человек может использовать язык, но не владеть теми знаниями, которые делают индивида своим в той или иной лингвокультурной общности. Например, человек может обладать большим словарным запасом, но не иметь представления о коннотациях значений слов, языковых символах, неких стереотипах.

В связи с этим, приведем точку зрения Г.Ю. Богдановича, который отмечает, что «культурная компетенция не совпадает с языковой» [3, с. 5]. А Телия В.Н., в свою очередь, отмечает: «переключение языковой компетенции в культурную основано на интерпретации языковых знаков в категориях культурного кода, владение такого рода интерпретацией и есть культурно-языковая компетенция» [4, с. 227].

Таким образом, культурно-языковая компетенция является самостоятельным видом ментальных способностей, в определённой степени зависимым от языковой и коммуникативной компетенций.

При попытке разобраться с языковыми компетенциями, мы невольно каждый раз сталкиваемся с проблемой формирования той или иной компетенции относительно собственной структуры, в рамках которой она проявляется, и по отношению к внешним структурам. Под «внешним» в данном случае понимается наличествование в межкультурной среде.

Межкультурная компетенция базируется на способности вторичной языковой личности понимать ограниченность своей собственной культуры и своего собственного языка по отношению к решению проблем в иноязычной культуре и умении переключиться при встрече с другой культурой на другие языковые и неязыковые нормы поведения.

Формирование межкультурной компетенции происходит, в трактовке Е.И. Пассова, на трех уровнях:

1. на уровне восприятия, когда определяется познавательное значение знаний об иноязычной культуре. На этом уровне достаточно иметь представление о фактах культуры;
2. на уровне социальном, когда определяется прагматическое значение знаний. На данном уровне следует владеть понятиями и уметь совершать какое-либо действие;
3. на уровне личностного смысла, когда определяется аксиологическое, ценностное значение знаний. На этом уровне необходимы суждения, связанные с личностным эмоционально-ценностным отношением к факту чужой культуры [5].

Вопросам существования языка и культуры в диалоге посвящает свои исследования М.М. Бахтин, который является критиком лингвистической идеи единого языка как абстрактной системы семантически-синтаксических норм и его реализации в монологических

высказываниях индивидуумов. Бахтин выдвинул идею о том, что язык есть «диалогизированное разноречие» и должен быть понят как совокупность социально-типических языков, связанных с деятельностью конкретных людей и социальных групп. Функционирование естественного языка он объясняет взаимодействием двух противоположно направленных сил – центростремительных и центробежных. Центростремительные отвечают за объединение и централизацию, центробежные, напротив, динамизируют жизнь языка, вызывая конфликты.

В своей концепции Бахтин сравнивает язык, понимаемый как централизованный в качестве некой единой системы и язык, понимаемый как диалог сосуществующих равноправных национальных и социальных языков, после чего выступает за последнее понимание, которое символизирует для него освобождение культурно-смысловых и экспрессивных интенций от власти одного и единого языка. Для подобного понимания характерно отсутствие верховного языка, некой общезначимой истины. Существует множество языков, которые существуют только благодаря тому, что вступают в конфликт друг с другом. Так, Бахтин проводит деконструкцию понимания языка как централизованного феномена Разделение общественной жизни на различные секторы сопровождается расколом единого языка на множество социально-типических языков, в своей совокупности репрезентирующих социальную структуру общества. Язык существует только во множестве своих социо-идеологических модификаций.

Таким образом, язык воспринимаем в качестве исторического явления, согласно которому каждое слово является внутренне диалогичным и обязано своим генезисом диалогу. Таким образом, мы видим насколько необходимо осуществлять анализ языка в действии, исследовать коммуникативную практику людей в процессе жизнедеятельности, в процессе диалога. Диалог выступает как форма существования языка, механизма конституирования смысла, норматива для межчеловеческих и межкультурных отношений.

В связи с тесным взаимодействием всех стран при решении глобальных проблем происходит познание внешних культур, которое оказывает влияние на внутреннее культурное самосознание.

Конечно, на современном этапе развития общества, для которого характерны процессы глобализации, существуют различные стратегии адаптации в культуре личности: ассимиляция, сепарация, интеграция, маргинализация. Тем не менее, наиболее адекватным проявлением (под адекватностью понимается, в первую очередь, безболезненность существования в культуре), является интеграция, под которой понимается сохранение в своем поведении преимуществ родной и иноязычной культуры в индивидуальных пропорциях, и сепарация - сохранение своих норм и ценностей в противовес иноязычной.

Список литературы

1. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. М., 1972. 227 с.
2. Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. М., 1976. 350 с.
3. Богданович Г.Ю. Языковая компетенция личности в поликультурной ситуации // Гуманитарные исследования. 2004. № 3. С. 5–11.
4. Телия В.Н. Русская фразеология: семантико-прагматический и лингвокультурологический аспекты. М., 1996. 284 с.
5. Пассов Е. И. Технология диалога культур в иноязычном образовании. – Липецк, 2005. 163 с.

УДК 316.722

ЯЗЫК КАК МЕХАНИЗМ СТАНОВЛЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Б.Р. Могилевич

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия

E-mail: mogilevich@sgu.ru

Показано, что язык является механизмом становления национальной идентификации и образования национальных государств. Глобализация способствует ослаблению социальной власти локальных языков. Языковое планирование обуславливает выбор национально – официальных языков и систему образования в государстве.

Ключевые слова: глобализация, национальная идентичность, языковое планирование.

Language as a Tool of National Identity and State Formation

B.R. Mogilevich

This article focuses on the fact, that language is a tool of national identity and state formation. Globalization leads to the weakening of local languages' social power. Language planning is essential for choosing a state official language and educational system.

Key words: globalization, national identity, language planning.

Многоязычие обусловлено гетерогенным социальным, социокультурным, экономическим и политическим составом мира. Оно является следствием интенсивного социального взаимодействия различных народов как представителей разных культур и как явление уходит корнями в далекое прошлое. Все индивиды – носители языка– выполняют свои социальные роли, используя какой либо язык или несколько языков. Язык может использоваться для различных целей, то

есть выполнять разные функции – от установления контакта до дистанцирования групп носителей одного языка, от других групп. Проблемы многоязычия представляют особый интерес в контексте социологического исследования межкультурной коммуникации. Изучение многоязычия и мультикультурализма связано с исследованиями проблем наций, национальной идентичности и национальных государств. Многие ученые определяют нацию как общую территорию, где проживают люди и их правительство, расположенное в одном месте (столице) [1, с.4]. Например, британская нация состоит из англичан, шотландцев, валлийцев и северных ирландцев. Понятие «нации» в этимологическом (узком) контексте означает группу людей, связанных происхождением (майя, майори).

Уже на заре истории человечества люди умели говорить, но их говоры зачастую были непонятны друг другу. Эти говоры оформились в языки только с возникновением национальных государств. Другими словами, нации создали языки [2, с.61]. В средние века в Европе не было официально народных языков, а вся письменная коммуникация использовала латынь. Например, жители одной части Франции не понимали жителей других регионов страны. Письменность на народных языках не существовала, а грамматика как отрасль научного изучения возникла только в XVIII веке с образованием современных государств, что означало единообразие и централизацию всего образа жизни. М. Фуко называл это явление «дисциплинарным обществом» [3, с.27]. Дисциплинарное общество обуславливало создание и функционирование общей для всего населения грамматической системы языка, используемого в законодательстве, управлении, образовании, сборе налогов.

Многие видные исследователи в области социологии, истории и социальной антропологии изучали проблему национального государства в тесной взаимосвязи со становлением языков на основе отдельных диалектов и говоров. Так Э. Геллнер полагал, что индустриализация производства обусловила становление обучения и образования по установленным стандартам [4, с.28]. Б. Андерсон связывает образование национального государства с изобретением книгопечатания, исчезновением латыни из народного употребления. Становление национальных государств как основной формы существования сопровождалось определением одного из существующих и используемых на данной территории языков в качестве официального за счет подавления остальных [5, с.24].

И.Г. Фихте определял язык как одну из ключевых особенностей нации, а люди, говорящие на одном языке, по своей природе расположены к взаимопониманию, так как представляют собой единое целое [6, с.49]. И.Г. Фихте называл язык внутренней духовной границей, которая устанавливает внешние (территориальные) границы проживания одной

нации в одном месте (национальном государстве). Взгляды И.Г. Фихте сыграли огромную роль в объединении немецкого народа в единое государство и его восстании против правления Наполеона. Главной целью было спасение немецкой нации, языка и культуры, и она была достигнута.

Согласно Б. Андерсону, нации воображаемы вследствие того, что очень малое количество членов одной нации знают друг друга, но их менталитет настроен на единство и общность взглядов и целей. «Воображаемое сообщество наций» есть, по Б. Андерсону, «глубокое, горизонтальное товарищество» [5, с.32]. Общая территория проживания стала доминировать над религиозными и классовыми различиями, а национальный язык был тем инструментом, который «связывал воедино братство, власть и время» [5, с.58-59]. Если Б. Андерсон характеризовал языки как что-то данное, служащее основой национального государства, то Э. Хобсбаум считает, что в основе их образования лежат глубокие социально-экономические причины, а язык представляет собой «первооснову национальной культуры и глубочайших истоков национального самосознания» [7, с.86]. Обычно это результат попыток построить единый образцовый язык из множества реально существующих в живой речи вариантов, которые низводятся затем до уровня «диалектов».

Исторически стандартные языки использовались интеллектуальной элитой, но школьное, а затем и профессиональное образование распространяет его (язык) в собственность всей нации (всех социальных классов). Низшие, средние классы, не занимающиеся физическим трудом и получившие профессиональное образование, становятся социально-культурными посредниками между элитой и народом и, следуя нормам национального языка, в частности в общении со своими детьми, способствуют их успешной социализации в будущем и укреплению позиций национального языка в настоящем. Э. Хобсбаум полагал, что именно представители мелких буржуазных слоёв, стремясь укрепить своё социальное положение и видя в правильном использовании языка гарантию уважения со стороны высших классов, как никто другие способствовали созданию национально-официальных языков. В конце XIX века этнические характеристики, и язык прежде всего, становятся определяющими характеристиками национальной государственности [7, с.163].

Если Б. Андерсон определял язык как нечто априорное, данное изначально на котором базируется и национальная культура и национальное самосознание, то, по мнению Э. Хобсбаума, национальный язык представляет собой результат выделения одного из языковых вариантов в главный, а все остальные варианты приобретают статус диалектов [7, с.86]. Например, в XIX веке было запрещено преподавать и использовать валлийский и шотландский языки в школах Великобритании. Согласно Конституции 1982 г., в Турции запрещено использование языков национальных меньшинств в официальном общении [2, с.59].

Современный мир наций представляет собой мир многочисленных языков, обладающих формальным статусом, так как дисциплинарное сообщество предполагает общие языковые правила. Многоязычие представляет собой естественное явление в многонациональном мире, что обуславливает непонимание друг другом носителей разных языков. Например, шведский, датский, норвежский, будучи разными языками, понятны их носителями. Разговорный язык, которыми пользуются жители Осло, ближе к стандартному датскому, по сравнению с разговорными диалектами норвежских северян [8, с.69]. Установление языковых границ в пределах одного государства приобретает политическое значение, так как все остальные приобретают статус диалектов как языков, носители которых не являются победителями при создании государства. Например, правительство Турции отрицает существование курдского языка, хотя курдами являются жители горных районов Турции [9, с.95]. Современный мир наций и многоязычия характеризуется многочисленными языковыми конфликтами. В их основе лежат социокультурные противоречия национальных идентичностей. В качестве примера можно привести заявление франкоязычных партий в Бельгии о необходимости разделения государства на конференцию независимых государств – голландскоязычную Фландрию и франкоязычную Валлонию.

В настоящее время в областях гуманитарного знания, особенно в социологии и социологии языке наметились две противоположные точки зрения на связь между языком, этничностью и социальной структурой общества в контексте глобализации всех сторон жизни человечества. Конструктивный подход означает доминирование социальных, политических и экономических факторов в жизни наций и этнических групп, причем этничность обусловлена культурной идентичностью в локальном измерении. Представители этого направления базируют свою точку зрения на теориях М.Вебера, Э.Дюркгейма и К.Маркса. Согласно их мнению, культурная самобытность не влияет на социальную идентичность в условиях многообразия глобального мира, для которого доминирующими характеристиками являются массовость и стандартизация всех областей жизни. Более того, в мире существует гораздо больше культур и языков, чем он может себе позволить и поддержать.

Представители примордиалистского подхода считают, что локальные социокультурные характеристики не утратили своего определяющего значения в период глобализации; напротив, их значение возрастает как реакция на рациональность и унификацию [10, с.117]. С точки зрения конструктивистов, Европейский Союз неизбежно сократит число рабочих языков. Причины не только экономического характера (растущие расходы на оплату деятельности переводчиков), но и социокультурные, так как языковое многообразие ведет к междоусобицам.

В действительности, оба подхода используются одним и тем же государством при рассмотрении одного явления в зависимости от выгоды. Например, Франция выступает с точки зрения примордиализма, защищая французский язык от влияния английского языка, но проповедует конструктивистский подход по отношению к бретонцам, окситанцам и эльзасцам, требующим сохранения своих локальных языков и диалектов [10, с.121].

В настоящее время существует около 5000 языков, но многие из них обрели письменность только в XX веке, следовательно, носители этих языков испытывают трудности при получении образования. Примордиалисты считают необходимым создать двуязычные способы образования для носителей этих языков с целью облегчения их социализации и инкультурации.

Конструктивисты явно недооценивают влияние многоязычия на сохранение и приумножение общего богатства человечества. Носители локальных языков, являясь по большей части билингвами, научились использовать разные языки в разных областях социокультурной жизни в течение тысячелетий. Эти противоречия находятся в контексте противостояния локальных культурных ценностей разных этносов и экономических процессов глобализации производства. Оба подхода к изучению современного многоязычия представляют собой альтернативные стратегии, которые могут быть использованы всеми культурами для определения своего представления о себе и представления о них со стороны других культур.

Тенденция к интеграции в социокультурной, экономической и политической жизни проявляется, прежде всего, в национальном языке как средстве коммуникации между правительством, его институтами и народом через такие механизмы коммуникации как почта, телеграф, телефон, транспорт, народное образование, юстиция. Например, в России, США, Великобритании, Франции национальный и официальный языки совпадают, в ряде стран Африки языковая ситуация предполагает отличие между официальным и национальным языками. Г.Клосс предложил антонимы – эндоглоссия и экзоглоссия [11, с.70] для определения языкового выбора, причем языковой состав государства может быть смешанным, а также изменяться в динамике. Чисто эндоглоссные государства характеризуются существованием родного языка подавляющего большинства населения в качестве национально-официального. Языковые проблемы существуют только у национальных меньшинств и мигрантов. Примерами таких стран являются Великобритания и Россия.

Экзоглоссные государства представлены наличием широкого спектра языковых вариантов, когда нестандартные местные языки

используются определенными социальными или этническими группами. Некоторые из этих языков функционируют в качестве lingua franca либо в какой-то части стран, либо во всем государстве, но эти языки не могут использоваться в государственном управлении во избежание социально-культурных конфликтов.

В таких случаях, язык извне, главным образом язык бывших колонизаторов, принимается в качестве национально-официального, а некоторым региональным языкам представляется статус регионально-официальных. Примером экзоглоссных государств являются бывшие колонии Великобритании, Франции и Германии – Гана, Уганда, Нигерия. Примерами смешанных эндо и экзоглоссных ситуаций являются государства, где национальные и официальные языки выполняют раздельные функции. Ярким примером такого смешанного языкового выбора может служить Индия, где хинди существует как национально-официальный, английский язык как вспомогательный официальный язык, а 14 местных языков функционируют как региональные официальные языки в соответствующих штатах. Проблемы языкового планирования тесно связаны определением и достижением социальных целей в ситуациях многоязычия, особенно в народном образовании.

Языковая политика народного образования должна использовать индийскую формулу трех языков, согласно которой все учащиеся средних школ должны изучать три языка: национально-официальный язык своей страны в качестве регионально-официального (английский в Великобритании, немецкий в Германии); один из официальных языков ЕС; любой другой официальный европейский язык, либо язык национального меньшинства. Эта языковая политика довольна трудна для претворения в жизнь ввиду недостатка преподавателей и учебных материалов, перегруженности учеников. Другая разновидность трудностей заключается в игнорировании проблем региональных языков и мигрирующего населения.

Таким образом, языковое планирование стоит в центре исследований социологов, особенно тех, кто изучает и планирует социальные реформы. Языковое планирование, с социологической точки зрения, представляет собой выбор и обоснование языковых форм, выполняющих определенные социальные функции. Существующие элиты могут учитывать или не учитывать данные социологических и социолингвистических исследований, но их игнорирование, в конечном итоге, имеет негативное влияние на реализацию социальных реформ. Именно междисциплинарный характер языкового планирования, учитывающий исследования социологии, социолингвистики, этнографии, антропологии, психологии и педагогики позволяет планировать и контролировать успешное проведение социальных реформ в глобальном мире.

Список литературы

1. Джозеф Д. Язык и национальная идентичность. // Логос, №4 (49). 2005. - С.4-43.
2. Биллиг М. Нации и языки// Логос №4 (49), 2005. –С. 44-71.
3. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. М., 1999. –308с.
4. Геллнер Э. Нации и национализм. М.: Прогресс, 1991. -256с.
5. Андерсон Б. Воображаемее сообщества. Размышления об истоках и распространении национализма. М., 2001. -288с.
6. Fichte I.G. Addresses to the German Nation (1808). M., 2008. -176c.
7. Хобсбаум Э. Нации и национализм после 1780 г. СПб.: Алтейя, 1998. -216с.
8. Eriksen T.H. Ethnicity and Nationalism. London: Glito Press, 1993. -200p.
9. Entessar N. The Kurdish Mosaic of Discord// Third World Quarterly, №11. 1989. –P.83-100.
10. Фишман Д. Сегодняшние споры между примордиалистами и конструктивистами: связь между языком и этничностью с точки зрения ученых и повседневной жизни.// Логос 4(49). 2005. – С.116-125.
11. Kloss H. Notes Concerming a Language – Nation Typology // Language Problems of Developing Nations, №2, 1968. – P.66-85.

УДК 81

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОММУНИКАЦИИ НА ПРИМЕРЕ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ

Р.З. Назарова, М.В. Золотарев

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия

Email: rz-nazarova-dean@rambler.ru, mizrkb@gmail.com

Статья анализирует роль культуры в коммуникации. Подчеркивается, что культурные ценности в некоторых случаях могут определять не только содержание коммуникативного акта, но и его форму. Высказывается предположение о модификации функциональной модели коммуникации, в которой особое место будет отведено культурологическим ценностям и знаниям. В качестве примера влияния культуры на речевую коммуникацию приводится понятие прецедентных феноменов, культурно нагруженных единиц языка.

Ключевые слова: культурные ценности, речевая коммуникация, прецедентные феномены, модель коммуникации

Cultural Linguistics and Communication: Some Precedent Phenomena Examples

R.Z. Nazarova, M.V. Zolotarev

The article touches upon cultural influences on the process of communication. It is emphasized that culture can determine not only the content

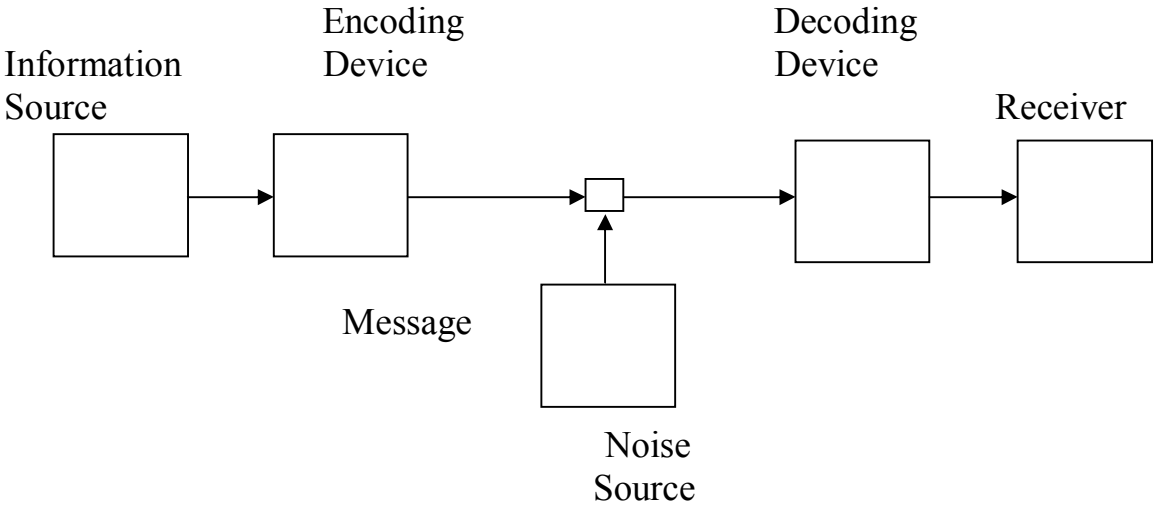
of communication but also its form. The article suggests refining the communication model so that culture is to play a certain role there. To illustrate the proposed assumptions, the article discusses the concept of precedent phenomena, culturally specific language units.

Key words: communication, cultural values, precedent phenomena, communication models.

Один из основателей кибернетики, Хейнц фон Фёрстер, однажды остроумно перефразировал известное выражение *It takes two to tango* в свое собственное выражение *It takes two to Language*. Выдающийся ученый подчеркивал идею диалогичности коммуникации. Согласно его взглядам, для реализации речевого потенциала языка необходимы как минимум два человека. На сегодняшний день, слова немецкого ученого, на наш взгляд, нуждаются в небольшой модификации. По нашему мнению, в условиях роста процесса глобализации и увеличения числа международных контактов для диалога требуются не двое, но трое. Третьим элементом, по нашему мнению, выступает культура как совокупность накопленных знаний и ценностей. В ходе речевой коммуникации культура и культурологические знания могут участвовать в процессе кодировки информации, а, следовательно, необходимы и для обратного процесса - декодировки или расшифровывания полученного сообщения. Для объяснения данной идеи обратимся к существующим на настоящий момент основным моделям коммуникации.

Одними из первых, кто пытался дать свое объяснение явлению коммуникации, были математики. Они предложили одну из первых моделей коммуникации, которая в настоящее время именуется механической (модель коммуникации, предложенная математиками имела линейную структуру, и при экстраполировании ее на речевую коммуникацию люди воспринимались как механизмы). Согласно расширенной модели, предложенной учеными Клодом Шенноном и Уорреном Уивером, любой акт коммуникации состоит из 6 обязательных элементов: источник информации, кодирующее устройство, сообщение, канал коммуникации, декодирующее устройство и получатель информации (на схеме приводится модель так, как она появилась в статье Клода Шеннона [1] (рис. 1).

Данная модель широко использовалась в телефонии. Она же несколько позднее была заимствована лингвистами. Однако, статичность данной модели нередко подвергалась критике. Согласно механической модели, источник отправляет сообщение получателю. Данное сообщение содержит информацию, которую источник теряет, как только сообщение оказывается переданным. В действительности же, общаясь с кем-либо, мы



[Источник: Shannon, C.E. The Mathematical Model of Communication // The Bell System Technical Journal - 1948 - Vol. 27 - p. 380]

Рис. 1. Модель коммуникации

не теряем то, что знаем. Наоборот, мы обогащаем наши знания посредствам коммуникации, другими словами мы делимся нашими знаниями и опытом, не теряя их. Поэтому разрабатывались новые более динамичные модели коммуникации (первоначальная модель дополнялась такими понятиями как, например, обратная связь и эмотивность) [2, с. 44].

Необходимо отметить, что некоторые идеи высказанные математиками обладают большой значимостью для исследований в области речевой коммуникации. Они легко переносимы на человеческое общение и могут быть использованы для объяснения ряда феноменов. Так, например, идея энтропии может быть использована для описания условий протекания речевого общения. Энтропия (шум) в теории коммуникации связана с теми внешними факторами, которые искажают сообщение, нарушают его целостность и возможность восприятия приемником [2, с. 46]. Одним из способов борьбы с энтропией является избыточность как свойство естественных языков. Повторение элементов сообщения может предотвратить коммуникативную неудачу, то есть сбой коммуникации.

После обоснования динамической модели коммуникации интерес ученых сместился на изучение отдельных элементов этой модели. Исследованию подверглась сама структура речевой коммуникации. Новые исследования посвящались каналам коммуникации, особенностям формирования и интерпретации сообщения и, конечно, структуре самого сообщения. В частности изучался вопрос о том, что влияет на формирование сообщения, согласно каким законам оно строится. Существует целый ряд теорий, который пытается найти наиболее верный ответ на поставленный вопрос. В настоящей статье мы коснемся только одной из них, той, что наиболее близка к освещаемой теме.

В последнее время широкую известность получила теория интертекстуальности, предложенная Юлией Кристевой. Согласно взглядам ученого, любой текст (а под текстом в широком смысле можно понимать любое самодостатосное высказывание) базируется на раннее созданных текстах. Юлия Кристева утверждает, что любой текст - это цитатная мозаика, состоящая из прямых или косвенных ссылок на ранее усвоенные чужие тексты [3, с. 428]. В свете данной теории коммуникант выступает как носитель определенных знаний, которые он получил в процессе социализации. Данные знания представляют собой совокупность личного индивидуального опыта и идеалов и ценностей, сформированных предыдущими поколениями. Вполне естественным представляется осуществление человеком ссылок на данные ценности и идеалы в процессе общения. Накопление общих идеалов и общих понятий происходит в процессе всей жизни человека, хранение же их осуществляется, по мнению лингвистов-когнитологов, в виде ментальных репрезентаций, концептов. Многие ученые сходятся во мнении, что каждая языковая личность обладает определенным набором концептов, которые формируют ее концептосферу (термин впервые введен Д.С. Лихачевым [4]). Особое место в концептосфере языковой личности занимают текстовые концепты, отражающие понятия и ценности важные как для индивидуума персонально, так и для общества, в котором он живет (об особых типах концептов - текстовых - см. работы Г.Г. Слышкина) [5].

Таким образом, представляется возможным заключить, что в процессе коммуникации определенную роль могут играть аллюзии на раннее прочитанные и понятые тексты, высказывания предыдущего поколения, которые хранятся в памяти и используются современниками в формах текстовых концептов. Данные концепты можно воспринимать как культурные артефакты. В разных обществах и этносах они будут различны. В связи с этим, нельзя не отметить значительную роль культуры в процессе коммуникации. Культура является хранилищем текстов, к которым могут ссылаться коммуниканты. Таким образом, культура может влиять на процесс кодирования и, соответственно, декодирования, информации. Формируя свое сообщение, человек по ряду причин обращается к текстовой концептосфере, часть которой может пересекаться с концептосферой его слушателя. Если они обладают одинаковым (в большей или меньшей степени) набором концептов, то их коммуникация окажется успешной: коммуниканты полностью поймут друг друга, между ними не останется никаких скрытых имплицитных значений.

В связи с влиянием культуры на процесс речетворчества муждународный диалог может быть затруднен. Для успешного осуществления межкультурной коммуникации людям, принадлежащим к разным культурам, порой приходится проявлять больше усилий. Уровень культурной осведомленности в данном случае будет определять уровень

энтропии, возникающей в процессе общения. Если люди принадлежат к одной культуре уровень шума будет стремится к нулю, так как степень совпадения текстовых концептосфер будет значительно выше, чем у людей принадлежащим к разным культурам. Таким образом, для межкультурной коммуникации знание культурных особенностей оказывается таким же важным как знание грамматики и лексики иностранного языка. В качестве примера рассмотрим понятие прецедентных феноменов.

Прецедентные феномены как особые языковые единицы изучались многими российскими учеными (И.Г. Костомаров, Д.Б. Гудков, Г.Г. Слышкин, О.А. Ворожцова). Первым же, кто ввел термин прецедентный текст, был Юрий Николаевич Караулов. При определении прецедентного текста он выделял три основных признака: 1) значимость текста в познавательном и эмоциональном отношениях, 2) наличие у таких текстов сверхличностого характера, (то есть они должны быть хорошо известны широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников) и, наконец, 3) языковая личность должна неоднократно обращаться к таким текстам в ходе своего дискурса [6, с. 216].

Термин "прецедентный текст" оказался плодотворным для создания множества производных понятий, таких как прецедентное имя, прецедентная ситуация и прецедентное высказывание. В современной лингвистике проводятся исследования, которые своей целью ставят уточнение данных понятий. Также часто проводятся исследования, фокусирующиеся на выявлении различных уровней прецедентности (выделяют, например, авто-прецедентный (личностный), социумно-прецедентный (коллектив), национально-прецедентный (этнос) и универсально-прецедентный (общечеловеческие) уровни.

В настоящей статье будет использовано родовое понятие "прецедентный феномен/ы", под которым будут пониматься языковые единицы, способные отражать определенную ценность (как положительную, так и отрицательную) для носителя языка на разных уровнях (от индивидуального до общечеловеческого) по средством отсылки на известный ему / ей текст. Причем, текст понимается в широком смысле как информационное самодостаточное речевое сообщение, обладающее определенной прагматической ориентацией. Причем текст-первоисточник может быть зафиксирован письменно или же хранится в устной форме.

В качестве яркого примера прецедентных феноменов может выступать прецедент "Иван Сусанин". Использованное в определенном контексте (например, когда ведомые "неумелым проводником" путники сбились со своего пути), данное имя собственное осуществляет отсылку на всем известную историю о Костромском крестьянине, совершившем подвиг во времена Смуты XV века. Стоит отметить, что данный прецедентный феномен обладает выше указанными признаками: он

является значимым для носителя языка в эмоциональном плане, также он обладает сверхличностным характером (знаком любому россиянину, доучившемуся до средней школы), а также может повторяться неоднократно в дискрусе носителей языка, о чем можно судить по наличию в русском языке различных поговорок, в которых фигурирует данное имя собственное.

Таким образом, прецедентные феномены выступают как некий спусковой крючок, который вызывает определенное припоминание ранее усвоенных знаний или опыта. Часто данное припоминание принадлежит не одному конкретному человеку, но группе индивидуумов.

Рассматривая функциональную сторону прецедентных феноменов, ученые часто выделяют четыре основных случая употребления прецедентов в речи.

Носители языка могут использовать прецедентные феномены в *назывной функции*, когда им просто необходимо определить какой-либо объект или явление их жизни. Иногда, из-за неспособности объяснить что-либо своими собственными словами, они могут использовать прецедентные феномены. Например, в романе В.В. Набокова "Приглашение на казнь" один из героев, Месье Пьер, использует слова песни, чтобы закончить историю, которую он рассказывает Цинцинату.

- Хотел ли я или не хотел – мое дело, друг сердечный, таракан запечный. Во всяком случае, меня в этом обвинили, - доносчики, знаете, всё публика молодая, горячая, и вот: «я здесь перед вами стою в упоенье…» - помните романс? [7, с. 114]

Иногда прецедентные феномены могут быть использованы говорящим с целью убеждения (*персуазивная функция*). Прецедентные феномены всегда связаны со своими источниками. Иногда источники могут обладать серьезным авторитетом для носителей языка (например, Библия). Говорящий может прибегнуть в речевом акте к авторитету источника прецедентного феномена, например, когда ему необходимо выиграть спор. В следующем примере прецедент "книги Льва Николаевича Толстого" взывают к авторитету самого автора. Подчеркнем, что говорящие оперируют также библиографической информацией из жизни автора. Ссылаясь на тот факт, что все свои большие произведения Л.Н. Толстой написал в свой первый период, когда он еще не был вегетарианцем, один из коммуникантов пытается убедить другого, что вегетарианство плохо и неполезно для работы (пример по Г.Г. Слышкину).

- Лев Толстой, - сказал Коля дрожащим голосом, - тоже не ел мяса.

- Да-а, - ответила Лиза, икая от слез, - граф ел спаржу.

- Спаржа не мясо.

- А когда он писал “Войну и мир”, он ел мясо! Ел, ел, ел! И когда “Анну Каренину” писал - лопал, лопал, лопал! [...].

- А когда “Крейцерову сонату” писал, тогда тоже лопал? - ядовито

спросил Коля.

- “Крейцерова соната” маленькая. Попробовал бы он написать “Войну и мир”, сидя на вегетарианских сосисках! [8]

Также отмечены случаи, когда носители языка используют прецедентные феномены, чтобы сделать свою речь более красноречивой и интересной. Подобная функция именуется *людической* и является достаточно частотной, так как прецедентные феномены легко могут быть использованы для создания языковой игры. Например, один из героев романа Ф.М. Достоевского "Бесы", капитан Лебядкин, очень часто прибегает к подобному стилистическому приему. В приведенном ниже примере, он переиначивает стихотворение А.А. Фета, описывая с его помощью свои чувства.

Я пришел к тебе с приветом,
Рассказать, что солнце встало,
Что оно гор-р-рьячим светом
По… лесам… затр-р-репетало.
Рассказать тебе, что я проснулся, чёрт тебя дери,
Весь пр-р-роснулся под… ветвями… […]
Каждая птичка… просит жажды.
Рассказать, что пить я буду,
Пить… не знаю, пить что буду.
[9, с. 119]

Также носители языка могут использовать прецедентные феномены, чтобы подчеркнуть свою принадлежность к определенной социальной или этнической группе (*парольная функция*). Например, в повести В. Железникова "Соленый снег" есть эпизод, в котором автор описывает пленение советского солдата. Находясь на территории Испании в годы гражданской войны (начало XX века), главный герой попадает в плен. Он оказывается в одной камере еще с несколькими заключенными, все из которых иностранцы. Чтобы определить, кто из них друг, а кто может быть специально подосланным шпионом, один из пленников решает начать петь Интернационал на французском языке. Герой Железникова подхватывает песню, но только на русском. К ним присоединяется и третий пленник, который оказывается немцем. Таким образом, мелодия Интернационала выступает как некий код или пароль, благодаря которому герои могут определить принадлежит ли собеседник к дружественной или к вражеской группе.

В заключении, отметим, что в свете теории интертекстуальности известные и ценные для носителей языка тексты, ссылки на которые часто осуществляются в процессе речетворчества, могут влиять не только на содержание речевого акта, но и на его форму, что может быть выражено в употреблении культурно детерминированных языковых единиц, таких как прецедентные феномены. Незнание подобных феноменов может привести

к непониманию и сбою коммуникации. Поэтому знание культурно детерминированных языковых единиц является таким же необходимым аспектом изучения иностранного языка как и знание основных лексем и грамматических правил.

Список литературы

1. Shannon, C.E. The Mathematical Model of Communication // The Bell System Technical Journal - 1948 - Vol. 27 - pp. 379-423.

2. Кашкин, В.Б. Введение в теорию коммуникации: Учеб. пособие. Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. 175 с.

3. Кристева, Ю. Бахтин, слово, диалог и роман // Диалог. Карнавал. Хронотоп. - 1993. - №4 - С. 427-457.

4. Лихачев, Д.С. Концептосфера русского языка // Известия РАН. Серия литературы и языка. Т. 52. 1993. С. 3-9.

5. Слышкин, Г.Г. Лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. Москва: 2000. 141с.

6. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М: 1987. 264с.

7. Набоков В.В. Приглашение на казнь. Ann Arbor: Ardis, 1979. 277с.

8. Ильф И., Петров Е. Двенадцать стульев. Москва: Государственное издательство художественной литературы, 1961. 321с.

9. Достоевский Ф.М. Бесы. Ленинград: «Наука», 1974. 664 с.

УДК 81

ЯЗЫКОВЫЕ МЕХАНИЗМЫ КОММУНИКАТИВНОГО ПРИСПОСОБЛЕНИЯ В ЭТНОГЕТЕРОГЕННОМ СОЦИУМЕ

А.В. Небайкина

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия

Email: ann-char@mail.ru

© Статья выполнена в рамках проекта «Социолингвистические предпосылки формирования единого языка общения российских немцев в условиях иноязычного окружения» РГНФ № 14-04-00281

В статье рассматриваются средства реализации культурно-языкового контакта в прессе, циркулирующей в условиях межэтнической коммуникации. Раскрывается междисциплинарный характер исследований проблемы речевого общения в национально-смешанной (этногетерогенной) среде, выдвигается и обосновывается тезис об уникальности словообразовательных конструкций-гибридов в текстах газет поволжских немцев.

Ключевые слова: межэтническая коммуникация, этногетерогенный социум, двуязычие, гибридные композиты.

Language Mechanisms of Adaptation in Ethnicheterogeneous Society (Diachronic Aspect)

A.V. Nebaykina

The article is focused on the means of realization of cultural and language contacts in press circulating in conditions of interethnic communication. It also touches upon interdisciplinary character of verbal communication researches in cosmopolitan and multinational (ethnicheterogeneous) surroundings. The thesis of uniqueness of word forming hybrid constructions in publicistic texts of Germans of Volga region is put forward and proved.

Key words: interethnic communication, ethnicheterogeneous society, bilingual, hybrid compositions

Изучение механизмов межкультурной коммуникации в диахроническом аспекте имеет большое значение для моделирования миграционных процессов в современном социуме, выявления причин межэтнических конфликтов и способов профилактики межэтнической напряжённости. Оптимизация процессов межэтнического взаимодействия является необходимым условием прогрессивного развития общества, определяющим его целостность и уровень стабильности.

Междисциплинарный подход к проблемам межкультурной коммуникации нашёл своё отражение в том, что для обозначения данного феномена используется целый ряд близкородственных терминов: «кросскультурная коммуникация», «диалог культур», «межэтническая коммуникация», «трансрасовая или межрасовая коммуникация». В основе всех указанных номинаций лежат 2 ключевых понятия – коммуникация и культура.

В современных условиях всё большую актуальность приобретают исследования, посвящённые вопросам речевой коммуникации в национально-смешанной (этногетерогенной) среде, в условиях межэтнического общения. Обращаясь к понятию межэтнического общения, широко используемому в социально-психологических, философских, историко-этнографических исследованиях, отметим, что оно имеет широкое и узкое толкование. В широком смысле под межэтническим общением понимается социальное взаимодействие этносов или представителей различных этнических групп [13, с. 188]. В более узком плане межэтническое общение рассматривается как форма и способ реализации межэтнических отношений, которые, в свою очередь, понимаются как взаимодействие народов в различных сферах общественной жизни и культуры как на институциональном, так и личностном уровнях. Данный социально-психологический подход к раскрытию содержания понятий «общение» и «отношения», позволяет использовать рассматриваемый термин для обозначения

непосредственного общения этнических групп.

Вопросам межэтнического взаимодействия, в условиях как непосредственных, так и опосредованных контактов, посвящены работы Ю.В. Арутюняна, Т.Г. Грушевицкой, Б.Г. Крысько, Н.Р. Маликовой [2, 3, 7, 8]. С.А. Арутюнов, рассматривая проблематику межэтнического общения, обращается к понятиям билингвизма и бикультурализма, проявляющихся в этногетерогенных зонах [1]. В фокусе внимания Л.М. Дробижевой находятся проблемы культурных дистанций как маркеров межэтнического взаимодействия и этноспецифичные параметры поведения [5]. Малькова В.К. анализирует методы диагностики этнической толерантности в СМИ [9].

Остановимся на определении этноса как одного из центральных понятий в этнологии, этнографии и в смежных дисциплинах: этнопсихолингвистике, этносоциологии и т. д. В настоящее время ещё не установилось однозначного понимания этноса и существует целый ряд дефиниций данного термина в зависимости от выбранного подхода. На этом фоне преобладает представление об этносе как о социальном явлении в широком смысле этого слова. При этом, несмотря на имеющиеся расхождения в понимании природы этноса (этнической общности), ряд его характеристик признаётся большинством исследователей практически единогласно: определённая общность территории, сравнительно стабильная общность языка и культуры и наличие этнического самосознания.

Подчеркнём, что проблемы межэтнического общения изучаются не только на уровне целых этносов, но и на уровне отдельных субэтнических групп. Данный вопрос широко разрабатывается на примере этнических (национальных) меньшинств (этническая групп), под которыми обычно понимают находящиеся на территории какого-либо государства части этносов, основная масса которых проживает за его пределами. Подобные исследования обращены, прежде всего, к изучению различных аспектов существования этнического меньшинства в инонациональном окружении, в отрыве от основного этнического ядра (своего народа). На фоне того, что межэтническое общение может принимать различные формы – от неглубоких межэтнических контактов до аккультурации и ассимиляции – широко изучаются факторы, влияющие на ход и интенсивность данного процесса. В их числе обычно называют наличие территории компактного расселения у этносов или этнических групп; наличие территориальной, социальной, культурной, хозяйственной обособленности; численность представителей этноса; продолжительность контактов; историческое своеобразие региона и т. д.

Кроме того, характер межэтнических контактов связывают с распределением языка межнационального общения в иноэтнической среде. С этих позиций выделяют две основные формы указанного процесса. Во-первых, язык может быть воспринят другим этносом (или его частью) в

качестве второго языка и использоваться им в межэтническом, а также во внутриэтническом общении наряду с родным языком. Во-вторых, может иметь место переход на язык иного этноса во внутриэтническом общении с возможной постепенной утратой языка своей национальности.

Иначе говоря, изучение вопросов проживания этнической группы в инонациональном окружении связано с проблемой одноязычия и двуязычия. Это видение проблемы сводится, по существу, к следующему тезису: этнические меньшинства всегда проходят один и тот же путь, включающий три этапа. Сначала преобладание национального одноязычия сменяется преобладанием двуязычия, а затем – преобладанием одноязычия на языке большинства; последний этап, как отмечается, часто завершается вымиранием языка этнического меньшинства [12, с. 102]. Несмотря на некоторую схематичность данного подхода, он отражает суть излагаемой проблемы: оказавшись в инонациональной среде, этнические меньшинства, в основной своей массе, становятся двуязычными. При этом велика вероятность дальнейшего перехода на язык большинства, т. е. одноязычия.

С позиций теории речевой коммуникации выдвигается тезис о том, что различная этноязыковая принадлежность коммуникантов в значительной степени определяет особенности речевого общения. Очевидно, что акт речевого общения может состояться только при наличии общего для участников коммуникации языкового кода. Для ситуаций несовпадения этнической принадлежности комуникантов и, как следствие, языковых кодов, используется термин «этноязыковая гетерогенность». Особое значение в условиях этноязыковой неоднородности приобретает вопрос приспособления участников речевого общения друг к другу. В процессе коммуникативного «сотрудничества» с адресатом своей речи, руководствуясь целью быть понятым, каждый из коммуникантов пытается найти такие формы общения, которые были бы наиболее эффективны для взаимопонимания [6, с. 7]. Не требует доказательств тот факт, что двуязычие этнического меньшинства вытекает из потребности общения с представителями инонационального окружения. Следовательно, его можно рассматривать как своего рода реализацию тактики «коммуникативного приспособления», направленной на компенсацию языковых различий.

В рамках газетной коммуникации на территории немецких колоний в Поволжье, разворачивающейся в условиях интенсивного межэтнического общения с русскоязычным населением России, в качестве механизмов коммуникативного приспособления выступают результаты языкового контактирования. Они представляют собой следствие сложного многоуровневого процесса, имевшего место в период с 60-х годов 18 века до начала 20 века. При этом набор составляющих этого процесса, порядок их действия в общей цепи, сила воздействия каждой из них определяют, в

конечном счете, своеобразие языкового оформления контакта языков в газете: тот или иной вид интерференции, различные варианты кодового переключения, тип заимствования, особенности словообразовательных конструкций с участием заимствований и т. д.

Совокупное воздействие как языковых, так и экстралингвистических, т. е. психологических и социокультурных факторов, обусловило наличие в текстах газеты поволжских немцев „Der Kolonist“, издаваемой на протяжении 1917-18 гг., такого феномена как «гибридные композиты».

Рассмотрим, прежде всего, понятие «гибридов» в общетеоретическом плане. Как известно, заимствования проявляют в новом языковом окружении определённую словообразовательную активность, выражающуюся в способности к образованию новых слов различными продуктивными способами словообразования. Отличительной чертой словообразовательных конструкций-гибридов является наличие в одном слове заимствованной морфемы и морфемы (морфем) языка-рецептора. Подобные гибридные новообразования (деривационные “гибриды”, заимствования с морфологической субституцией) образуются уже в языке-реципиенте. Их сущность сводится к обратной подстановке, т. е. когда заимствованные морфемы вставляются в модели родного языка. Термин «гибридное новообразование», по мнению Э. Хаугена, подчёркивает двуязычный характер таких лексических единиц и отличает их и от заимствований-гибридов, и от новообразований, пользующихся исключительно материалом родного языка [11, с. 371].

При этом с точки зрения возникновения рассматриваемых гибридов, зафиксированных в исследуемом материале, обращает на себя внимание их двойственная природа. С одной стороны, они являются результатом смысловой имитации иностранных образцов:

… und zwar haben wir Dorf- und ***Rajonkonferenzen*** *(„Der Kolonist“, 5.10.1917).*

Русскоязычным прототипом данного гибрида можно считать словосочетание *районная конференция.*

С другой стороны, в отличие от соответствующих лексических единиц русского языка – словосочетаний, они образованы путём словосложения – одного из наиболее древних и наиболее продуктивных способов словообразования, существующих в немецком языке. Если говорить более конкретно, то используется типичная для немецкого языка словообразовательная модель:

L2 = L1+ L2 (модель определительного сложного слова), где

L2 – вторичная основа, т. е. основа анализируемого слова;

L1 – первичная основа, т. е. основа, входящая в состав вторичной:

Der gewesene Großfürst wurde auf den Antrag des Gatschiner ***Rajonrates*** *… nach Smolny gebracht („Der Kolonist“, 15.03.1918).*

В отличие от словосочетания *районный совет*, типичного для русского языка исследуемого периода, в тексте газеты «Der Kolonist» фигурирует сложное слово, образованное частично из материала родного, частично русского языка. Это подтверждает общеизвестное положение о том, что в немецком языке наблюдается тенденция образовывать сложные слова, соответствующие русским устойчивым словосочетаниям. Так, в словообразовании участвовали здесь две основы существительных: немецкого *der Rat*, использовавшегося как эквивалент слова *совет* и заимствованного из русского языка наименования территориально-административной единицы в послереволюционной России – *der Rajon*.

С точки зрения соотношения элементов перенесения и подстановки гибридные композиты в текстах исследуемой газеты представлены двумя подвидами:

- маргинальные или периферийные;
- ядерные.

Иначе говоря, формально русские заимствования могут занимать в композитах как начальную, так и финальную позиции, т. е. выступать как в качестве ядра, так и периферийного компонента. Представим вышеизложенные типы гибридных композитов при помощи моделей.

В зависимости от положения русскоязычного и немецкого компонентов, которые условно обозначаются в данном диссертационном исследовании соответственно RK и DK, можно выделить две основные модели гибридных композитов:

RK + DK

DK + RK

Примерами композитов первой модели могут служить следующие гибридные существительные:

*Gesucht wird für **die Semstwoschule** in Unterwalden ein erfahrener Volksschullehrer („Der Kolonist“, 7.06.1917).*

В данном случае сложное слово образовано при помощи немецкого слова *die Schule* (определяемое слово) и русской лексемы *Semstwo* (определяющее слово) по аналогии со сходными немецкими композитами со словом *die Schule*: Dorfschule, Landschule, Volksschule и мн. др. Русскоязычным притотипом данного гибрида является словосочетание *земская школа.*

*… da die Bezirkslandschaf zur Zeit ohne Geld sei, auch die Rentei keins vorrätig habe, wenn möglich, leihweise die Lehrergage auszuzahlen und nachher von **der Semstwosteuer** zurückzubehalten („Der Kolonist“, 15. 03. 1918).*

В указанном примере гибридное существительное *die Semstwosteuer (земский налог)* состоит из немецкой лексической единицы *die Steuer* (определяемое слово) и лексемы русского языка *Semstwo* (определяющее

слово). При этом в основе его лежит та же словообразовательная модель, что и в подобных сложных существительных немецкого языка с лексемой *die Steuer:* die Staatssteuer, die Gemeindesteuer и др.

Вторую модель сложных слов иллюстрируют следующие примеры:

Wenn nun Luß in ***der Reichsduma*** *„ehrlich“ seine Stimme den Oktobristen gab, so folgt heraus, daß er ein Oktobrist war („Der Kolonist“, 4.06.1917).*

Данный гибрид представляет собой имитацию словосочетания русского языка *государственная дума* и включает в себя немецкую лексическую единицу *das Reich* и русскую *die Duma*, выполняющие, соответственно, функции определяющего и определяемого слова. При этом основой для образования рассматриваемого гибрида послужили аналогичные немецкие композиты: der Reichstag, die Reichsstadt, die Reichsbank и др.

Wenn die armen Leute zu den ***„Dorfkulaken“*** *kommen und Getreide kaufen wollen, so sagen manche: „Wenn du 30 Rubel für den Sack Weizen (8 Pud) gibt, kannst du aus Gefallen einen Sack bekommen“ („Der Kolonist“, 8.06.1917).*

Причина возникновения рассматриваемого гибрида заключается в попытке воспроизведения поволжскими немцами русского словосочетания *деревенские кулаки*. При этом, как и в предыдущих примерах, в основе лежит наличие в немецком языке большого количества подобных композитов со словом *das Dorf:* die Dorfbewohner, die Dorfmusikanten, die Dorfjugend и др.

… wenn die Reichen auch ein Teilchen vom Getreide ***im Magazinambar*** *bekommen hätten… („Der Kolonist“, 29.09.1917).*

Этот гибрид обязан своим возникновением, во-первых, русскому словосочетанию *складской амбар* и, во-вторых, подобным немецким композитам, образованным посредством лексемы das Lager (das Lager = das Magazin = склад): der Lagernschuppen, der Lagerraum, der Lagerplatz и др.

Ср. также:

Das Getreide soll requiriert und in ***die Gemeindeambaren*** *gefahren werden („Der Kolonist“, 22. 12. 1917).*

Левая позиция гибридных композитов этого типа может быть представлена также именами собственными. Такие образования, как правило, широко употребительны и обозначают названия улиц, площадей:

Wir anderen trafen uns auf **dem Pokrowa-Platz** *(„Der Kolonist“, 24.03.1918).*

Ecke ***Prämaja- und Ambarenstraße*** *(„Der Kolonist“, 17.03.1918).*

Как видно из приведённых примеров, гибридные сложные существительные представляют собой, как правило, сочетание двух основ, которые, в свою очередь, также являются существительными. Первый

компонент определяет второй, который даёт общую морфологическую и семантико-категориальную характеристику всему образованию. Русское заимствование выполняет функции как определяющего, так и определяемого компонента, при этом доминирует второй тип. Очевидно, что русские компоненты гибридных композитов облегчают их освоение немцами-колонистами. Это связано с тем, что новизна чужого, иноязычного слова частично „снимается“, если носителю языка известны какие-либо структурные аналоги соответствующих обозначений, понятна словообразовательная форма, если возможны ассоциации с ранее известными словами того же или иного этимологического плана [10, с. 83].

Обобщая, можно констатировать следующее: гибридные композиты в текстах газет поволжских немцев образованы путём словосложения и состоят частично из русских и немецких компонентов. Данные словообразовательные конструкции являются маркерами межэтнической коммуникации, и, вместе с тем, средством коммуникативной адаптации национальной группы, проживающей внутри иноязычной этнической территории, в условиях изоляции от исторической родины.

Список литературы

1. Арутюнов С. А. Народы и культуры: развитие и взаимодействие. М.: Наука, 1989. 243 с.
2. Арутюнян Ю. В., Дробижева Л.М., Сусоколов А.А. М.: Аспект-пресс, 1998. 271 с.
3. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / Под ред. А. Л. Садохина. М: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 352 с.
4. Волова Л. А. Коммуникативные процессы в полиэтничном социокультурном пространстве: Дис. на соис. учен, степени д-ра филос. наук. Ставрополь, 2005. 328 с.
5. Дробижева Л. М. Социально-культурная дистанция как фактор межэтнических отношений // Идентичность и конфликт в постсоветских государствах. М., 1997. С. 44-63.
6. Крысин Л. П. Речевое общение в лингвистически и социально неоднородной среде // Речевое общение в условиях языковой неоднородности. М.: Эдиториал УРСС, 2000. С. 3-12.
7. Крысько Б. Г. Этнопсихология и межнациональные отношения. М.: Изд-во «Экзамен», 2002. С. 122.
8. Маликова Н.Р. Парадоксы межнационального общения. Опыт этносоциологического исследования в Азербайджане. М., 1992. 188 с.
9. Малькова В. К. Методы диагностики этнической толерантности в СМИ (на примере российской прессы) // Диагностика толерантности в средствах массовой информации. М., 2002. С. 99-168
10. Розен Е. В. Немецкая лексика: история и современность. М.: Высш шк., 1991. 94с.
11. Хауген Э. Процесс заимствования // Новое в лингвистике. М., 1972. Вып. VI. С. 344-382.
12. Appel, Muysken P. Language Contact and Bilingualism. London, 1987. 138 p.
13. Wörterbuch der Völkerkunde / Hrsg. von Hirschberg W. – Grundlegend überarb. und erweit. Neuausgabe. Berlin: Reimer, 1999. 427 S.

УДК 811.161.1’272 (470)

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК КОМПОНЕНТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ЭПОХУ ЯЗЫКОВОЙ И КУЛЬТУРНОЙ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Г.А. Никитина
Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия
Email: dimgalnick2@yandex.ru

Статья посвящена проблеме формирования межкультурной компетенции в рамках обучения иностранному языку в эпоху глобализации мировой культуры. Особенное внимание уделяется возможным рискам потери национально-культурной идентичности и социокультурной специфики сегодняшнего поколения молодых людей и поиску путей минимизации данных рисков. Приоритетной задачей в данной области признается необходимость соответствующей подготовки будущих учителей иностранного языка как носителей родной культуры, способных с эмпатией относится к проявлениям иных культур.

Ключевые слова: культурная глобализация, национально-культурная идентичность, межкультурная компетенция, социокультурная специфика, подготовка учителя.

Cultural Identity as an Intercultural Competence Component in the Epoch of Language and Cultural Globalization

G.A. Nikitina

The paper covers the problem of cross-cultural competence development in the modern world of cultural globalization. One of the questions considered by the author as a top-priority issue is that of possible risks connected with the loss of national and cultural identity. In this respect ways of minimizing such risks seem to be of great importance. Another significant point is to use the potential of teacher-training educational programmes so that intending teachers of foreign languages could know their own culture alongside with the cultural peculiarities of other nations.

Key words: cultural globalization, national and cultural identity, cross-cultural competence, social and cultural peculiarity, teacher-training.

Все чаще сегодня мы сталкиваемся с ситуацией, когда наши дети, учащиеся школ и вузов, могут многое рассказать нам и друг другу о том, как живут где-то в Америке, в Европе, какие традиции на *Pancake Day* есть в Британии, кто такой *the First-Foot* и многое другое, связанное с

культурным и языковым миром этих стран. Вместе с тем, им почти нечего сказать о российских традициях на Масленицу, об их истинном значении и происхождении, о многих других интересных фактах, связанных с родной культурой и с родным языком. Очевидно, что сегодняшние процессы языковой и культурной глобализации несут с собой определенный риск потери национальной и культурной идентичности личности. При этом именно на систему образования в рамках федеральных образовательных стандартов государством возложена задача формирования таких условий, когда каждый обучающийся получит возможность «овладения духовными ценностями и культурой многонационального народа России», будет воспитываться как «любящий свой край и своё Отечество, знающий русский и родной язык, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции» гражданин [1].

Если рассмотреть в качестве примера западные учебники, освящающие основные культурные характеристики России, то они указывают на традиционные наряды, архитектуру, традиции резьбы по дереву, богатейшее литературное, музыкальное, в том числе оперное и балетное, наследие, описывая российскую культуры как образную и красивую (***imaginative and beautiful),*** а также уникальную (*many types of* ***unique*** *folk art*) [2]. Однако все более актуальным становится вопрос о том, многое ли из того, что представлено в программе для зарубежных исследователей культур, известно нам, коренным жителям России.

Л.С. Миллер, предлагая определение поликультурного образования, подчеркивает, что это «процесс усвоения человеком всего многообразия культур (расовой, региональной, этнической и т.д.) для духовного обогащения, формирования готовности жить в поликультурном обществе, в котором каждый из участников утверждает свою культурную идентичность и готов к взаимодействию и взаимообмену ценностями, смыслами и творчеством» [3, с. 14]. Следовательно, когда мы говорим о формировании межкультурной компетенции, наряду с развитием знания о культурном многообразии мира и формированием позитивного, толерантного отношения к другим культурам, не менее важной является задача формирования умения представлять свою культуру в поликультурном общении. Решение названной задачи является условием минимизации риска потери культурной идентичности и своеобразия в процессе глобализации культуры в современном мире.

Исследователи явления глобализации в современном мире утверждают, что данный процесс интеграции в различных сферах мировой экономической, политической и культурной жизни может быть как положительным фактором всемирного развития, так и источником назревающих проблем. В декларации тысячелетия ООН подчеркивается, что в эпоху, когда растет взаимосвязанность и взаимозависимость между странами и народами, «главной задачей, стоящей перед нами сегодня,

является обеспечение того, чтобы глобализация стала позитивным фактором для всех народов мира», а международные различия должны рассматриваться в «качестве ценнейшего достояния человечества» [4].

С одной стороны, действительно, расширение культурных контактов, межкультурное взаимодействие приводит к сближению разных народов и национальностей, способствует росту взаимопонимания, терпеливого восприятия культурных различий. С другой – слишком большой уровень влияния определенных культур, культур экономически развитых стран и цивилизаций, может привести к потере самобытной идентичности некоторых народов. При этом влияние ряда факторов, в том числе средств массовой информации, на российское самосознание делает и нашу, богатую и значимую в мировом развитии, культуру уязвимой. Особенному риску подвергается поколение молодых людей, большинство из которых выросли в эпоху открытых границ. Существующие возможности межкультурных контактов, Интернет коммуникации позволяют видеть и перенимать опыт сверстников из западных стран, копировать их модели поведения, перенимать ценностные ориентиры. Если ничего не противопоставлять данному процессу, то происходит не столько обогащение национальной культуры, сколько ее истощение.

В качестве иллюстрации можно привести результаты опроса учителей английского языка, которым предложили выразить свое отношение к предлагаемым авторами современных учебно-методических комплектов средствам и методам формирования межкультурной компетенции обучающихся. Одним из примеров послужил учебник «Звездный английский». В названном учебном пособии авторами предлагается с самого начала учить детей рассказывать русские сказки на английском языке, например «О рыбаке и рыбке» или «Каменный цветочек» [5]. При этом если сказку о рыбаке и рыбке российские школьники в большинстве своем знают, то история о Даниле-мастере и его приключениях известна, к сожалению, даже не всем учителям-преподавателям английского языка. Возможно поэтому реакция некоторых из них была отрицательной (около 30 % из 60 человек считают, что русскую литературу детям следует изучать на уроках русской литературы, а не английского языка), и примерно столько же учителей не могли определиться со своим отношением к применению таких методов, когда средствами иностранного языка дети учатся говорить о российской культуре. Однако на вопрос о том, зачем детям рассказывать, например, англичанам их же сказку на «ломаном английском», в какой коммуникативной ситуации данное умение будет реализовано, ответа не последовало.

В целом, сегодняшняя научная мысль уделяет достаточно большое внимание рассматриваемым феноменам. Утверждается, что историческое развитие человечества во многом зависит от тех процессов изменения

ценностей и культурных стереотипов, которые обоснованы глобализацией. Одновременно, потеря культурной идентичности личностью может привести, в том числе, к потере жизненных ориентиров и целеустремлений. Исходя из этого, знание родной культуры и знания о ней рассматриваются как социально необходимый элемент. «Культурная идентичность означает способность поддерживать свое собственное существование, при этом сохраняя свои функции, меняясь во времени в некоторых пределах» [6, с. 8].

Сказанное выше позволяет еще раз подтвердить значимость таких целевых компонентов при обучении иностранному языку в школе и в любом вузе, но особенно в процессе подготовки учителей, как иноязычная коммуникативная компетенция и, одновременно, сохранение национально-культурной идентичности обучающегося. В контексте тесной взаимосвязи этих двух составляющих и следует рассматривать содержание учебных планов, дисциплин, форм и методов подготовки учителей иностранного языка.

Соответственно, формирование межкультурной компетенции связано с развитием готовности будущих учителей не только самим адекватно воспринимать явления иноязычной культуры и осознавать роль собственной культуры и национальной специфики в процессе межкультурного взаимодействия, но и воспитывать данные качества в учениках.

Осуществление названных задач представляется вполне уместным, если при знакомстве студентов с особенностями национальных культур и традиций стран изучаемого языка, преподаватель целенаправленно будет привлекать их внимание к соответствующим особенностям и явлениям российской культуры, предлагая обучающимся, во-первых, самостоятельно осуществлять поиск информации, во-вторых, формулировать факты, идеи и описание собственного опыта на иностранном языке, в-третьих, проводить сравнение и сопоставление двух и более культур, выделяя в них общее и специфическое.

Например, учебный план подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование (профиль – иностранный язык)» может включать в себя ряд дисциплин, в том числе и дисциплин по выбору, непосредственно ориентированных на изучение иноязычной культуры:

- Традиции и обычаи стран изучаемого языка
-Живопись и архитектура стран изучаемого языка
- Зарубежная литература и литература стран изучаемого языка
- Лингвострановедение и страноведение, и др.

Очевидно, что на занятиях по названным дисциплинам появляется возможность обеспечить ряд условий, которые и будут способствовать задаче формирования межкультурной компетенции в рассматриваемом контексте. К подобным условиям, как представляется, следует отнести следующие:

- наличие форм и средств обучения, способствующих формированию и развитию культуроведческого кругозора обучающихся, включая разнообразные культуроведческие тексты на иностранном и родном языках, задания на их интерпретацию, анализ, выявление культурных особенностей, построение сравнений, обобщений, выводов, формулирование собственного отношения и создание собственных текстов подобного рода;

- обеспечение коммуникативно-учебных и реальных ситуаций взаимодействия в рамках межкультурной коммуникации, способствующих формированию у студентов навыков применения стратегий и тактик межкультурного общения, дискурсивного поведения, компенсационных умений на деятельностной основе;

- наличие мотивации у студентов дальнейшего изучения родной культуры наряду с иностранной, обеспечение соответствующих видов деятельности в аудиторном режиме и в рамках самостоятельной учебной работы.

Представляется, что обеспечение данных условий может и должно способствовать формированию межкультурной компетенции в том понимании, в котором она рассматривается в данной статье.

Вместе с тем, не менее важную роль наряду со специальными дисциплинами может играть и «Практика устной и письменной речи иностранного языка». Среди основных задач, на которые ориентирована данная дисциплина, выделяется и формирование у будущих учителей готовности к осуществлению иноязычной речевой деятельности, в том числе развитие интегративных коммуникативных умений, включающих умение вести беседу; умение строить свое речевое и неречевое поведение адекватно социокультурной специфике страны изучаемого языка; развитие компенсаторных умений (умений выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче иноязычной информации).

Если рассмотреть содержательный компонент данной дисциплины, то практически на каждом этапе формирования иноязычной коммуникативной компетенции можно выделить несколько коммуникативно-ориентированных тематических блоков, в рамках которых сравнение социально-культурных особенностей России и стран изучаемого языка становится не просто возможным, но необходимым. Приведем пример лишь одного курса обучения в рамках описываемой дисциплины:

Раздел 1. Семья

Тема 1.1. О себе. Возраст. Характер. Увлечения.

Тема 1.2. Семья. Родственные связи. Профессия. Внешность. Характер. Знаки зодиака.

Тема 1.3. Отношения в семье. Дружба, любовь, привязанность.

Жизненный опыт.

Тема 1.4. Типичная российская и британская семья. Особенности Американских семейных стереотипов.

Раздел 2. Дом, жилье, квартира

Тема 2.1. Дом, квартира. Современные удобства. Планировка.

Тема 2.2. Типы домов в Великобритании, США и России.

Тема 2.3. Мебель. Предметы домашнего обихода.

Раздел 3. Еда

Тема 3.1. Различные виды продуктов и блюд. Любимые блюда.

Тема 3.2. Приготовление пищи. Рецепты. Диета. Правильное питание.

Тема 3.3. Традиционная и современная русская кухня. Английская кухня.

Тема 3.4. Различные виды мест общественного питания в Великобритании и России.

Тема 3.5. Сервировка стола. Прием гостей. …

Раздел 5. Университет и учеба в ВУЗе

Тема 5.1. Саратовский государственный университет. Учебный план. Подготовка к сессии.

Тема 5.2. Студенческая жизнь.

Тема 5.3. Системы высшего образования в России и Великобритании. Особенности студенческой жизни в России, Великобритании, США.

Раздел 6. Времена года и погода

Тема 6.1. Времена года. Погода, природа в различные времена года.

Тема 6.2. Климат Великобритании и России.

Тема 6.3. Защита окружающей среды и мое участие в этом. Отношение к экологическим проблемам в России и в Европе.

Таким образом, следует подчеркнуть, что межкультурная компетенция как умение успешно взаимодействовать с представителями иных культур подразумевает несколько компонентов. К таковым относятся знания о родной и иностранной культуре, что абсолютно необходимо для формирования культуроведческого кругозора и восприимчивости, для умения понимать поведение и образ мысли иностранца и, в соответствии с этим, представлять свое собственное видение мира так, чтобы быть понятным представителям других культур. Иными словами, знание об иноязычной культуре, эмпатия по отношению к чувствам, нуждам и ожиданиям ее носителей, культурное и национальное самосознание – это основные требования к участнику межкультурного взаимодействия, которые способствуют эффективности коммуникативного процесса.

Список литературы

1. ФГОС Основного общего образования [Электронный ресурс] // Федеральный Государственный Образовательный Стандарт. URL: http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588 (дата обращения – 03.03.2014).

2. Robinson, D. World Cultures Through Art Activities**.** Englewood, Colorado: Teacher Ideas Press, 1996. 222 p.

3. Миллер, Л.С. Развитие гуманистического мировоззрения студентов в процессе поликультурного образования: автореф. дис. … канд. педаг. наук: 13.00.08 / Л.С. Миллер. – Владикавказ, 2008. – 30 с.

4. Декларация тысячелетия ООН. [Электронный ресурс] URL: http:// www.un.org/ru/ documents /decl_conv /declarations /summitdecl. shtml. (дата обращения - 19.02.2014).

5. Starlight 2 кл., 3 кл. Звездный английский / В. Иванс, Д. Дули, К. Баранова, В. Копылдова, Р. Мильруд. М.: Express Publishing. «Просвещение», 2011.

6. Этуев, А. Б. Культурная идентичность в контексте глобализации [Электронный ресурс] // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология . 2009. № 1. URL: http:// cyberleninka. ru/article /n/ kulturnaya- identichnost -v-kontekste-globalizatsii (дата обращения - 19.02.2014).

УДК 378.147 (470)

МЕСТО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ (НА МАТЕРИАЛЕ ОПРОСА)

А.Н. Писаренко

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия

Email: allanik80@mail.ru

Статья посвящена анализу опроса, проведенного среди студентов вузов, которым предлагалось дать ответы на авторский опросник, посвященный проблеме формирования профессиональной межкультурной компетентности будущего специалиста.

Ключевые слова: компетентность, межкультурная компетентность, профессиональная межкультурная компетентность, будущий специалист.

Professional Multicultural Competence in Modern Educational Environment

A.N.Pisarenko

The article deals with the problem of developing of professional multicultural competence in modern education environment. The content of the article is based on the survey among students of Saratov State University.

Key words: competence, multicultural competence, professional multicultural competence.

Междисциплинарный анализ научной литературы по проблеме формирования профессиональной компетентности позволил заключить, что существующие в педагогическом тезаурусе понятия «профессиональная компетентность» и «межкультурная компетентность» следует интегрировать в связи с тем, что сегодня практически любая профессиональная деятельность осуществляется в ситуации межкультурного взаимодействия. Эта посылка позволила нам заявить о необходимости введения в понятийно-терминологический аппарат педагогической науки понятие «профессиональная межкультурная компетентность». Под ним мы предлагаем понимать многокомпонентное ***качество*** личности, которое необходимо человеку для успешного исполнения профессиональных обязанностей с представителями различных этнических групп.

Профессиональную межкультурную компетентность мы предлагаем рассматривать как многокомпонентное качество личности, способствующее успешному профессиональному взаимодействию с представителями различных этнических групп, и в свою структуру включающее мотивационный, когнитивно-операционный, деятельностный и рефлексивный компоненты. Мотивационный компонент подразумевает устойчивую положительную мотивацию к осуществлению профессионального взаимодействия с представителями различных национальностей; когнитивно-операционный включает знания о других этнических группах, особенностей поведения их представителей в коллективе, о возможных межкультурных конфликтах и способах их предупреждения и преодоления; деятельностный характеризуется практическим осуществлением процесса профессионального взаимодействия с представителями различных этнических групп с последующим внесением корректив в новые ситуации взаимодействия; рефлексивный определяется умением анализировать собственную профессиональную деятельность, вносить соответствующие изменения в процесс общения, которые будут способствовать успешному профессиональному взаимодействию.

Принимая во внимание тот факт, что в условиях современной двухуровневой системы высшего образования «специалист» – это квалификация, приобретаемая студентом после освоения специальной программы обучения, считаем необходимым отметить, что в рамках данной статьи по «специалистом» мы понимаем представителя той или иной специальности, человека, профессионально занимающегося той или иной деятельностью.

Как уже говорилось выше, ни одна профессиональная деятельность не обходится без процесса взаимодействия с ее участниками. А так, как все чаще рабочие коллективы становятся поликультурными, нас заинтересовал вопрос, осведомлены ли студенты - будущие профессионалы, о том, что

выполнение профессиональных обязанностей потребует от них умений не только касающихся их специальности, но и тех, которые напрямую связаны с умением взаимодействовать с людьми, отличными от них самих.

Так, студентам был предложен авторский опросник, целью которого было определение места профессиональной межкультурной компетентности будущих специалистов в системе подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Приведем примеры ответов на вопросы опросника и краткий наш комментарий.

«Что для вас означает понятие «межкультурность»?, многие определили ее как наличие различных культур в одном пространстве, как различные религии, веры, традиции и устои, цвет кожи и национальную принадлежность. Также часто в ответах встречались ее трактовки как пространства, где приходится взаимодействовать людям различной культурной принадлежности, открывая для себя новые способы взаимодействия. Огромное значение респонденты придавали умению адаптироваться к проявлению межкультурности. Для некоторых понятие межкультурности отождествляется с уважением и принятием, чувством равенства, обменом культурными ценностями, умением быть открытым и позитивным, толерантным. Также подчеркивалось немаловажное значение знанию своей культурной принадлежности.

Что касается определения «межкультурной подготовки», то ее определяли как информацию, которая оказывается необходимой для успешного их функционирования в многокультурном обществе. По мнению респондентов, целью межкультурной подготовки является помощь людям в процессе адаптации к жизни в многокультурном обществе и в разработке стратегии поведения. Многие относили к межкультурной подготовке обучение общению, уважительному отношению к людям-представителям национальных меньшинств, решение проблемных ситуаций в процессе общения, воспитание толерантного отношения. Судя по ответам, респонденты полагали, что межкультурная подготовка должна включать непосредственное взаимодействие между людьми в другой культурной среде и передачу культурного опыта. Особый интерес представляли ответы, касающиеся технологии осуществления культурного обмена. Лишь в единичных случаи они включали необходимость изучение иностранных языков и изучение специализированного курса о культурных различиях, причем такого, который подготовит студентов к восприятию не только различий в других культурах, но и их сходства, что немаловажно.

Определения «межкультурной компетентности» в ответах респондентов были самыми разнообразными. Приведем их в определенном порядке, учитывая их популярность (начиная с самого популярного):

- способность успешно функционировать в многокультурном мире, с людьми, представляющими различные культуры;

- тот уровень, который должны иметь люди, подготовленные к взаимодействию в многокультурном мире;

- уровень понимания другой культуры;

- способность сделать другую культуру частью своей собственной;

- все знания, умения и навыки, необходимые для взаимодействия с представителями другой культуры.

Для нас важен тот факт, что многие респонденты вообще не дали никакого ответа, т.к. не имели понятия, о чем идет речь.

Среди наиболее встречающихся ответов на вопрос «Какие навыки и умения межкультурного взаимодействия приветствуются при приеме на работу?» были выделены следующие: умение работать с людьми-представителями других национальностей; толерантность; способность к быстрой адаптации; навыки этичного общения; умение применять знания о других культурах на практике; эмоциональная гибкость; умение принимать людей такими, какими они есть на самом деле. Некоторые респонденты отметили тот факт, что многие работодатели не смотрят на наличие навыков межкультурного взаимодействия вообще, считая, что высшее образование – один и самых важных критериев успешной профессиональной деятельности в современном обществе.

Наиболее популярными ответами на вопрос «Где, по вашему мнению, можно наблюдать проявление межкультурной компетентности?» были следующие: в системе образования (школа, высшие учебные заведения), при участии в программах международного обмена (зарубежные страны), непосредственно на работе, в ситуации общения людей, населяющих крупные города, среди людей, посещающих церковь, в программах масс-медиа, в семье.

Немногие респонденты ответили на вопрос «Какое место занимает межкультурная подготовка в процессе Вашего обучения?», связав понятие межкультурной компетентности с изучением английского языка, введением таких предметов, как страноведение, антропология, религия, история. Большинство же участников опроса – 90% – подтвердили отсутствие специальной дисциплины в академической подготовке.

Проанализировав ответы респондентов на вопрос «Что, по вашему мнению, должно сделать руководство предприятия (университета) для того, чтобы улучшить ситуацию с межкультурной подготовкой?», мы выделили следующие моменты. Поступило предложение в качестве средств повышения уровня межкультурной компетентности использовать программы международного обмена, привлекать большее количество студентов различных культурных взглядов, устраивать День Культур (кино, презентации, гости), а также ввести специализированную учебную дисциплину.

Отвечая на последний вопрос – «Что для вас означает понятие «разнообразие»?», практически все участники опроса сошлись на мнении о

том, разнообразие – это культурные различия, различия между людьми, между расой, религией, образом жизни, мнением.

Подводя итог анализу ответов на авторский опросник с целью выявления места профессиональной межкультурной компетентности в процессе профессиональной подготовки, можно сделать вывод о том, что как таковая проблема формирования профессиональной межкультурной компетентности занимает одно из основных мест в жизни студентов. Однако, при этом в системе профессиональной подготовки отсутствует межкультурная подготовка в любых ее формах, несмотря на то, что подчеркивается острая ее необходимость и желание повысить ее уровень. И, конечно, нельзя не отметить тот факт, что многие респонденты не имели представления о том, что же такое профессиональная межкультурная компетентность.

Далее, мы обратились к студентам с просьбой составить рейтинг предложенных ответов на вопрос «Что такое профессиональная межкультурная компетентность?». Среди этих ответов были такие, как: умение общаться с представителями отличных культур и этнических групп; знания о народах, населяющих нашу область; толерантное, терпимое отношение к представителям других национальностей; умение избегать конфликтов с представителями национальных меньшинств; обогащение собственной культуры; умение работать в многонациональном коллективе.

Такого рода опросник позволил выявить своеобразную шкалу значимости такого явления, как профессиональная межкультурная компетентность, для студентов и проследить влияние его на их профессиональное становление. Для этого студентам предлагалось проанализировать данные варианты, в той или иной степени характеризующие их отношение к проблеме формирования межкультурной профессиональной компетентности будущих специалистов. Студенты должны были расположить утверждения в порядке личной значимости.

Обобщенный анализ полученных результатов позволил нам в дальнейшем создать рейтинговую шкалу ответов студентов через суммарную характеристику полученных данных, которая наглядно выглядит в следующей последовательности:

«Профессиональная межкультурная компетентность для меня – это…»

- толерантное, терпимое отношение к представителям других этнических групп;
- умения адаптироваться в многокультурном обществе в процессе профессионального общения;
- умение общаться с представителями различных культур и этнических групп;
- знания о толерантности, эмпатии, ксенофобии;
- обогащение собственной культуры;

- умение оказывать помощь при адаптации и конфликтах в многокультурном обществе;
- умение избегать конфликтов с представителями национальных меньшинств.

Таким образом, полученные результаты констатируют актуальность исследуемой проблемы и отмечают важность практической стороны профессиональной межкультурной компетентности, такой как межкультурное общение и адаптация в межкультурной среде, и определяют дальнейшие действия преподавателей высшей школы, которые должны уделять больше внимания такому явлению как профессиональная межкультурная компетентность в процессе подготовки будущего специалиста.

УДК 371.3

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

М.Н. Раздобарова
Саратовский государственный аграрный университет им. Н.И. Вавилова, Россия
E-mail: mar-razdobarova2009@yandex.ru

В статье рассматривается вопрос формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов с использованием современных информационных технологий. Представлены структурные компоненты виртуальной мультимедийной среды обучения межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: педагогические инновации, межкультурная коммуникативная компетенция, информационные технологии, виртуальная мультимедийная среда обучения.

Students Intercultural Communicative Competence Formation by Means of Informational Technologies

M. N. Razdobarova

The article highlights the question of students' intercultural communicative competence formation by means of modern informational technologies. Structural elements of virtual intercultural multimedia environment have been introduced.

Key words: pedagogical technologies, intercultural communicative competence, informational technologies, virtual multimedia environment.

Присоединение нашей страны к единому мировому образовательному пространству, Болонской конвенции потребовали изменений в государственных образовательных стандартах и применяемых педагогических технологиях согласно мировым достижениям в сфере образования. Внедрение инновационных технологий, повышение качественных характеристик современного образования связаны с развитием общекультурных и профессиональных компетенций студентов. Поэтому значительный интерес вызывают инновации на технологическом уровне, связанные с изменениями в образовательном процессе, направленные на решение актуальных педагогических проблем, не решаемых старыми средствами (М.Н. Гуслова, А.П. Панфилова, Т.В. Хасия). В педагогической литературе представлены три типа подходов к инновационным образовательным технологиям: радикальные - кардинальные, не существовавшие ранее методы обучения (например, виртуальные семинары, дистанционное обучение), комбинаторные - сочетание известных ранее элементов, выраженное в новом методе (метод анализа критических ситуаций); модифицирующие - совершенствование, улучшение известных методик без значительных изменений (ролевые игры) [1].

В логике компетентностного подхода с целью развития межкультурной компетентности наиболее актуальным является включение инновационных методов на основе современных информационных технологий, позволяющих организовать учебный процесс как межкультурную деятельность, реализация которой может осуществляться в качестве перспективной среды обучения, формирования и развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов.

Анализ литературы показал, что существует несколько групп авторов, рассматривающих вопрос использования инфокоммуникационных технологий в учебном процессе. Представители первой группы используют термин «информационные» технологии, которые они понимают как способы передачи, обмена, распространения, хранения информации с помощью компьютерных средств (А.Д. Гарцов, И.В. Роберт, Г.М. Киселев). Вторая группа авторов выделяет «телекоммуникационные» (коммуникационные) технологии, трактуя их как системы, используемые для коллективной или индивидуальной связи (О.Л. Шор, Л.А. Новикова). Третья, наиболее многочисленная группа исследователей говорит об информационных и коммуникационных (инфокоммуникационных) технологиях. Среди современных учёных, занимающихся вопросом применения инфокоммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе можно отметить Е.С. Полат, П.В. Сысоева, А.А. Полякова. Данные технологии определяются как совокупность интерактивных процессов, программно-технологических средств, применяемых в целях получения, общения, обмена,

преобразования, управления, хранения информации, позволяющих сочетать традиционные формы обучения с дистанционными и способствующих созданию виртуальной образовательной среды. То есть использование информационных технологий в образовательном процессе можно представить как процесс компьютерной организации образовательной среды, направленный на более оптимальное достижение целей развития межкультурной коммуникации.

Сейчас всё чаще перед специалистами встаёт вопрос о разработке виртуальных образовательных сред для высших учебных заведений. Создаются различные программные оболочки, нацеленные на то, чтобы стать базой для подобных средств во многих институтах и университетах.

Значительную роль виртуальная образовательная среда играет и в неязыковом вузе, а именно её составляющая - виртуальная мультимедийная среда обучения, которая может способствовать успешному формированию межкультурной коммуникативной компетенции студентов.

Основными разновидностями подобной среды в современном учебном заведении могут быть: мультимедийные курсы, содержащие инокультурную информацию и обучающие межкультурной коммуникации, языковые социальные сети, виртуальную фонотеку с аутентичными аудиоматериалами, видеотеку, также содержащую аутентичные учебные, художественные, документальные фильмы в разных форматах, лексико-грамматические справочники, мультимедийные словари и энциклопедии. Отметим, что приступая к работе с тем или иным программным продуктом, следует учитывать состояние и возможности компьютерных систем на современном этапе. С появлением лингвистических лабораторий, оснащённых интерактивными досками, мультимедийными компьютерами и аудио аппаратурой, стала возможна интеграция программных продуктов, состоящих из уровневых или тематических модулей с существующими курсами по изучению иностранного языка.

Анализ программных продуктов последнего поколения показал, что одним из наиболее эффективных с точки зрения формирования межкультурной коммуникативной компетенции являются мультимедийный комплекс English Discoveries компаний Edusoft и Berlitz International (http://www.engdis.ru/new/about.shtml) и мультимедийный учебник REWARD lnterN@tive, основанный на материалах Оксфордского обучающего курса REWARD английского профессора Саймона Гринолла. English Discoveries - это модульная система, предназначенная для изучения английского языка, которая состоит из двенадцати компакт-дисков (CD-ROM), разделённых по уровням: 1. Let’s start (начальный) 2. Basic (базовый) 3. Intermediate (средний) 4. Advanced (продвинутый) 5. Executive (деловой английский).

Данная программа направлена на обучение всем аспектам

иностранного языка: прослушивание (аудирование) радиопрограмм, телефонных разговоров, просмотр телепередач, видеозаписей; чтение текстов различной тематики, включающих страноведческую и социокультурную информацию - очерки, различного рода объявления, статьи, рассказы, письма; говорение, включающее лингвокультурный и когнитивный компоненты, в виде ролевых ситуаций и диалогов; письмо в форме официальных и неофициальных сообщений, деловая и личная переписка, написание отчетов, заполнение бланков.

К преимуществам программы English Discoveries можно также отнести двуязычный говорящий словарь, встроенный в программу, который включает лексику, разделённую по тематическому признаку; социокультурный модуль, в основе которого находится сюжет программы, представленной в форме приключенческой игры - в каком-либо городе следует найти определённый объект за определенный промежуток времени с помощью социокультурных комментариев и использования виртуальных денег.

В списке программных продуктов последнего поколения заслуживают внимание также мультимедийные многоуровневые учебники Global издательства Macmillan и Reward lnterN@tive, в основе которого находятся оксфордские материалы английского профессора Саймона Гринолла. Отличительной чертой данных учебных пособий является то, что они представляют собой цельный программный продукт и направлены на всестороннее обучение иностранному языку. Программы имеют встроенный словарь, лексическую базу курса, грамматический справочник, снабжены видеороликами и аудиоматериалами к каждому уроку с заданиями, моделирование реальных ситуаций общения. Программа Reward обладает возможностями дистанционной учебной деятельности: форум, новостной сервис, игры, способствуют погружению в аутентичную языковую среду путём выхода в Интернет на специализированные сайты и, следовательно, успешному формированию межкультурной коммуникативной компетенции. Мультимедийное приложение Global развивает критическое мышление и толерантное отношение к представителям другой культуры благодаря специально подобранным текстам и разделу Function Globally, пополняющих лингвокультурные знания обучающихся и подготавливающих студентов к общению как в стандартных ситуациях иноязычного общения (знакомство, рабочие будни, праздники, поход в ресторан и т.д.), так и в несовсем типичных ситуациях (конфликт на работе, нет денег, чтобы заплатить за обед). Кроме того, в Global нашла отражение идея повсеместного использования английского языка в качестве основного языка общения, поэтому рубрика global English, разработанная крупнейшим мировым экспертом в области английского языка профессором-лингвистом Дэмвидо Кристалом, содержит информацию и задания (повседневное общение, общение на

работе, жаргон), и раздел global Voices, содержащий речь как носителей языка, так и тех, для которых английский не является родным языком, направлены на формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов.

Глобальная межкультурная среда создаётся, безусловно, прежде всего средствами Интернет. В создании виртуальной образовательной среды главенствующую роль играют технологии Веб 2.0, на которые указывают ряд авторов [5,6], которые в своих работах анализируют виды ИКТ, связанные с формированием иноязычной компетенции вообще и межкультурной в частности, обозначают диапазон виртуальной межкультурной среды следующими социальными службами сети Интернет:

-Вики (Wiki)- в некотором роде это социальная страничка, которая даёт возможность создать контент нескольким людям или одному человеку. Информация, содержащаяся в контенте может постоянно обновляться, дополняться, изменяться или удаляться. В результате подобной общественной «фильтрации» пользователь получает в распоряжение достаточное количество информации по интересующему его вопросу, отражающей различные точки зрения. Вики имеют гипертекстовую структуру (по ссылкам можно переходить на другие страницы) и поэтому обладают широкими возможностями для предоставления любой информации, в том числе и межкультурного характера. Сетевая энциклопедия Википедия (www.wikipedia.org) служит одним из самых популярных и известных примеров вики и может подвергаться изменениям благодаря любому пользователю. Например, студенты могут самостоятельно разместить информацию о своём вузе или группе во всемирной энциклопедии или подобных справочных ресурсах, а потом ознакомиться с информацией о других интересующих их вузах и провести сравнительный анализ.

- Подкаст (podcast, www.podomatic.com)- это вид сетевого сервиса, с помощью которого возможно создание видео и аудио фрагментов и их распространение. Привлекательность данного сервиса заключается в том, что он даёт возможность, во-первых, просмотреть видео или прослушать аудиофайлы как в режиме он-лайн, так и в любое другое время, скачав их. Во-вторых, в распоряжении данного сервиса находятся как аутентичные, предназначенные для англоговорящих пользователей файлы (новости, видео BBC, обсуждение вопросов культуры), так и учебные подкасты («6 минут английского в день для повседневных ситуаций», «Американцы как они есть»). И те, и другие содержат инокультурную информацию и отражают многообразие фактов и реалий других культур, тем самым эффективно влияя на процесс формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов. Заслуживает внимания ещё один социальный сервис, поддерживающий функции размещения и

хранения видеоматериалов – это ютьюб (You Tube), (www.youtube.com). Посетители данного сайта имеют возможность просматривать, скачивать или комментировать видеоматериалы практически по любой тематике. Этот сервис пользуется большой популярностью среди молодёжи, поэтому его использование в качестве средства формирования межкультурной компетенции студентов оправдано и эффективно.

- Фликр (flickr, www.flickr.com). Этот социальный сервис позволяет пользователям размещать свои видеофайлы и фотографии. Он также осуществляет функцию хранения размещённых материалов, а зарегистрированные пользователи могут обмениваться комментариями к фотографиям, присоединяться к группам по интересам. Фликр имеет систему поиска, которая обеспечит подборку фотографий других пользователей после введения вами ключевого слова. Так, например, чтобы найти фотографии и комментарии, посвященные тематике празднования дня независимости в США, следует ввести ключевые слова "Independence Day" и в вашем распоряжении окажется множество фотографий по заданной теме, в рамках которой обсуждается вопрос о том, как много значит для американцев вопрос национальной независимости и самобытности вообще и данного праздника в частности.

Виртуальное мультимедийное межкультурное пространство создаётся, в том числе, с помощью виртуальных трёхмерных миров с определёнными свойствами. В качестве примера можно привести трёхмерный виртуальный мир Second Life (Секонд Лайф), где участник сам выбирает способ виртуального существования – общение в сообществах по интересам, путешествия по «достопримечательностям» виртуального мира, участие в творческих мастерских. Следует отметить, что такие университеты как Гарвард и Оксфорд используют Секонд Лайф для обучения иностранным языкам. Британский Совет, где акцент делается на молодёжных образовательных сетях, также широко использует возможности этого пространства в образовательных целях.

Нельзя также не сказать о преимуществах электронных словарей и энциклопедий в процессе формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов, которые наряду со страноведческой информацией включают различные иллюстрации, фотографии, географические карты, аудио и видео вставки, хронологические таблицы. Что касается он-лайн словарей, то большинство из них может служить только лишь в качестве моментального элементарного переводчика той или иной отдельной фразы. Внимания заслуживают такие источники социокультурной и лингвокультурной информации, как, например, многочисленные словари Longman издательства Pearson, которыми можно пользоваться как в режиме он-лайн, так и использовать прилагаемые к бумажной версии словаря CD-ROM или DVD-ROM, которые можно устанавливать либо на персональном компьютере, либо в лингвистической лаборатории . Ресурсы

данного словаря позволяют не только узнать значение слова, включая культурный компонент его семантики, его правильное произношение, но и познакомиться с лексико-фразеологической сочетаемостью слов и отработать варианты их употребления в интерактивном тренировочном разделе или тематической рубрике. Обогатить свои знания культур британского и американского народов помогает словарь английского языка и культуры. Он включает в себя как культурноориентированную лексику, так и энциклопедические статьи о людях, местах и событиях из сферы политики, истории, географии, науки и искусства.

Список литературы

1. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии / А.П. Панфилова. – М.: Академия, 2009. – 192 с.

2. Гарцов, А.Д. Инструментальные средства информационных технологий в практике преподавания и изучения языка в высшей школе /А.Д. Гарцов – М.: ЗАО «Экон-Информ», 2007. – 173 с.

3. Киселёв, Г.М. Информационные технологии в педагогическом образовании: учеб. пособие / Г.М. Киселёв, Р.В. Бочкова. – М.: Дашков и К., 2012. – 306 с.

4. Роберт, И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы исполнения / И.В. Роберт. – М.: ИИО РАО, 2010. – 140 с.

5. Сысоев, П.В. Технология Веб 2.0: Социальный сервис блогов в обучении иностранному языку С.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 4. – С. 12–18.

6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов вуза / под. ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2008. – 269с.

7. Хасия, Т.В. Педагогические инновационные технологии в вузе / Т.В. Хасия // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы междунар. заоч. науч. конф. / под общ. ред. Г.Д. Ахметовой.– Уфа, 2011. – С. 120– 122.

8. Гуслова, М.Н. Инновационные педагогические технологии / М.Н. Гуслова. – М.: Академия, 2011. – 288 с.

УДК 811.111-26

ВОЗМОЖНОСТИ МАССОВЫХ ОТКРЫТЫХ ДИСТАНЦИОННЫХ КУРСОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

И.Н. Сипакова

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия

Email: isipakova@mail.ru

В статье рассматриваются возможности использования англоязычных массовых открытых дистанционных курсов не только для развития языковых и речевых, но и межкультурных компетенций. На примере курса академического письма, проводимого университетом Беркли, США, показываются возможности обмена страноведческой и

кросс-культурной информацией среди участников проекта. Подчёркивается значимость опыта такого рода для разрушения культурных стереотипов.

Ключевые слова: МОКД, межкультурная коммуникация, культурный стереотип, академические компетенции, мультинациональный.

Opportunities of Massive Online Open Courses for Development of Cross-cultural Competence

I.N. Sipakova

The article regards the opportunities of using English massive online open courses both for the development of linguistic and cross-cultural competences. The opportunities of sharing intercultural information among the project participants are demonstrated on the example of Academic Writing Course, administered by Berkley University, USA. The significance of such experience is emphasized for destroying cultural stereotypes.

Key words: MOOC, intercultural communication, cultural stereotype, academic competences, multinational

Массовые открытые дистанционные курсы (МОДК) получили большое распространение в последнее пятилетие, и активно продвигаются ведущими университетами Европы и Северной Америки на платформах, специально созданных для размещения образовательных продуктов. Список предлагаемых курсов огромен и включает как гуманитарные, так и естественно-технические направления. часть из них носит сугубо прикладной, утилитарный характер [1].

Целью подобных курсов является принцип доступности образования университетского уровня для возможно большего количества людей, независимо от уровня образования, возраста, пола и страны проживания. На настоящий момент введены в действие около 20 провайдеров, обеспечивающих хостинг образовательного контента, наиболее известными из которых являются Coursera, Udacity и edX. В совокупности на них были зарегистрированы более 1,5 млн. участников [2].

Ограниченность академической ценности подобных курсов справедливо отмечается как их авторами, так и участниками. Но если академические преимущества обучения на подобных курсах неочевидны, то возможности получения страноведческой и межкультурной информации ввиду поликультурности и мультинациональности участников весьма широки. Именно этот аспект является для нас существенным в образовательной перспективе, что послужило основой для принятия решения совместного обучения на одном из курсов, администрируемых университетом Беркли, США, автором этой статьи и группой студентов выпускного курса Института истории и

международных отношений.

Помимо собственно процесса обучения некоторым принципам академического письма на английском языке, обширный материал для анализа особенностей межкультурной коммуникации предоставляют следующие, довольно разнородные аспекты: дизайн и контент курса, его техническая поддержка, формат и содержание дискуссионного форума, принятые модели общения, способ самооценки своих работ, оценка заданий другими участниками. Отдельную ценность представляет страноведческая информация, содержащаяся в письменных работах участников из разных стран и континентов. Она интересна тем, что имеется возможность познакомиться, хотя бы бегло, с культурой повседневной жизни здесь и сейчас в разных странах земного шара и разрушить существующие стереотипы.

Интерфейс курса достаточно обычен для такого рода курсов и включает возможность перехода на страницы дискуссионного форума, еженедельных заданий, собственных результатов в баллах и процентах, технической поддержки и под. Неотъемлемой чертой является обязательное наличие Honor Code – Кодекса чести, под которым должен подписаться каждый участник курса. Помимо требования самостоятельного и добросовестного выполнения заданий курса, от участника требуется подтверждение, что он сам не будет распространять неподобающий контент при выполнении заданий и, если заметит его у других, будет незамедлительно сообщать о таковом администрации курсов. Наличие опции доведения до сведения администрации фактов некорректного поведения является характерной особенностью американского школьного и вузовского образования, но не очень распространено в России. Для курсов подобного рода эта опция представляется необходимой, поскольку количество участников подобных курсов, по крайней мере, на их начало, исчисляется десятками тысяч человек из Европы, Америки, Африки, Азии и Австралии. С большой долей вероятности можно предположить, что они являются носителями разнообразных политических взглядов, этических ценностей, религиозных убеждений, возможно, экстремистских взглядов.

Наибольший интерес в плане межкультурной коммуникации, по единодушному мнению членов нашей группы, являлся дискуссионный форум, в частности такие его разделы как: Представление (знакомство), Мой любимый город (посёлок, место), Peer reviewing – Оценка работы сокурсниками).

Раздел Introduction (Представление) является очень показательным в данном отношении. Обезличено-школьное «Здравствуйте! Меня зовут … Я из …» соседствует с объёмными рассказами о своей родной стране (городе). Национальная идентификация присутствует, как правило, в каждом сообщении. Очень часто с гордостью в теме сообщения подчёркивается

национальная принадлежность обучаемого, порой юмористически обыгранная: Arabs are coming! – Арабы наступают! Далее же идёт вполне нейтральное представление автором его образовательного статуса, опыта и места работы, надежд, связанных с обучением в данном курсе.

Очень познавательным в плане межкультурной коммуникации и разрушения стереотипов было одно из заданий курса: рассказать о какой-либо достопримечательности своего города (страны). Интересен набор достопримечательностей, отбираемых для демонстрации идиоспецифического компонента. Представители старшего поколения часто делают исторический экскурс либо описывают культурные ценности города (страны). Молодёжь, как правило, описывает возможности проведения досуга: фестивали, дискотеки, бары, возможность разнообразных экскурсий.

Даже сравнительно небольшие сообщения могут быть очень информативными. Например: My favourite place is big and I can to relax and play basketball that is the sport that I practice every weekend. that place is in the North of the city, transportation is a litte be difficult because avenues have builting problems; for that reason, on Saturdays is not easy to arrive early and you have to get up early.

I love that place because there is a big library near to it which you can find some events and performaces. People is nice but, be careful with your personal things taking into account that my city is a litte be dangerous. Although there is a police station people try to enjoy that place. My favorite place is called "SAN JOSE DE BABARIA PARK" (сохранёны стиль, орфография и грамматика автора).

Моё любимое место большое, и я могу отдыхать и играть в баскетбол, это спорт, которым я занимаюсь каждые выходные. Это место находится в северной части города, пользоваться транспортом немного трудно, потому что на улицах идёт строительство; по этой причине по субботам трудно приехать рано, поэтому приходится рано вставать.

Мне нравится это место, потому что рядом с ним – большая библиотека, где проходят различные мероприятия и концерты. Люди очень приветливы, но берегите личные вещи, принимая во внимание то, что мой город немного опасен. Хотя здесь есть полицейский участок, людям нравится это место. Моё любимое место называется “SANJOSE DE BARBARA PARK”.

На наш взгляд, приведённое сообщение, являющееся заданием третьей недели курса по академическому письму, очень выразительное по своей образности и простоте описание культуры повседневной жизни одной из стран южной Америки. Однако, будучи ценным с коммуникативной точки зрения, описание содержит большое количество разнообразных языковых ошибок и, безусловно, не является примером академического стиля.

Особое место в заданиях данного раздела курса занимает описание природных особенностей и экологии.

My estate is home to several varieties of monkeys. they come out to the nearby trees looking for their favourite fruits. On some evenings, you can spot them on the terraces or front porch of the houses. These are really amazing creatures!

Моё поместье – прибежище для нескольких пород обезьян. На ближайших деревьях они ищут свои любимые фрукты. Вечерами их можно заметить на террасах или на крыльце домов. Они просто поразительные создания!

A visit to my ancestral town feels incomplete if i miss a morning walk to the neighboring lake. The lake is about a kilometer in diameter and has a wonderful paved walk around it and an island in its center…

Если я утром не схожу на прогулку к соседнему озеру, я не ощущаю всю полноту посещения моего родного города. Озеро приблизительно километр в диаметре, окружено мощёной дорожкой, а в его центре – остров…

По мнению наших студентов - участников курсов, подобные описания показывают, что за термином «глобализация» часто кроятся люди, с теми же эмоциями и взглядом на жизнь, что и у нас, независимо от стран проживания, политических систем, цвета кожи.

Однако, далеко не всё так безоблачно на дискуссионном форуме. Весьма любопытно прочитать разделы «Оценивание» и «Оценка работы сокурсниками». На наш взгляд, основной претензией, предъявляемой участниками этих курсов, заметим, независимо от того, является ли английский язык родным, вторым или иностранным, является необъективность оценивания качества выполняемых заданий.

Тестовые задания (quizzes) по изученному материалу, ввиду небольшого объёма – от четырёх до десяти пунктов в каждом, не могут считаться валидными, а наиболее критикуемым подходом является использование оценивания качества выполненных итоговых заданий не инструкторами, а другими участниками курсов. При этом «вес» подобного оценивания доходит до 80 % от общей оценки при проходном балле 50 %. Показателен в этом отношении следующий ниже пост одного из участников Курса академического письма. (Сохранён стиль автора):

Based on my experience with this course, I consider "peer grading" a **TOTAL SCAM**. Who is grading my work, for a start? Do they know English at all? Based on the number of people in this course who cannot read, write, or even understand proper English; based on the number of people who cannot or will not read proper instructions, **I refuse my work to be judged by individuals lacking the competences needed in order to do so properly.**

Основываясь на моём опыте участия в этом курсе, я считаю «оценку сокурсников» ПОЛНЫМ МОШЕННИЧЕСТВОМ. Начнём с того, кто

оценивает мою работу? Знают ли они вообще английский? Принимая во внимание количество обучаемых в этом курсе, которые не могут читать, писать и даже понимать нормальный английский и то, что они не могут понять или не читают соответствующие инструкции, **я отказываюсь от того, чтобы мою работу судили люди, которые не обладают необходимыми компетенциями для выполнения данной работы должным образом.** (Перевод наш).

Схожая точка зрения высказывается очень многими участниками курса, возможно, менее эмоционально. Её трудно не разделять, поскольку приведённые выше примеры описания достопримечательностей своей страны или города демонстрируют весьма низкий уровень владения английским языком с точки зрения академического стиля. И это не специально отобранные образцы, основная масса заданий выполнена на подобном уровне.

В целом, подводя итоги участия нашей группы в данном курсе, мы пришли к единодушному мнению, что это был очень ценный опыт прежде всего, в плане возможности общения с представителями десятков стран со всех континентов. Формат университетского курса этого престижного американского университета, помимо спонтанного усвоения новой культурологической информации, позволил приобрести новые академические умения и компетенции в области академического письма. Все участники группы получили сертификаты об успешном окончании курса. При проходном балле 50, баллы наших участников варьировали от 80 до 98.

Список литературы

1. Список МОДК [Электронный ресурс] URL: http://www.mooc-list.com/. Дата обращения: 19.03.2014

2. Исследования по участникам МОДК. [Электронный ресурс] URL: http://www.infodocket.com/2013/11/22/new-study-reports-on-mooc-participants/ Дата обращения: 19.03.2014

УДК 1/14:800.1

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ МЕТОДОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКА ЭТНИЧЕСКИХ НЕМЦЕВ РОССИИ

Л.И. Тетюев

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия

E-mail: tetjuewl@mail.ru

В статье раскрывается содержание общих методологических вопросов исследования языка российских немцев в контексте национальной политики Российской империи, истории немецкой

колонизации Поволжья, языковой картины мира, современного развития немецких диалектов.

Ключевые слова: Российское государство, этнические немцы, русификация, родной язык, диалекты поволжских немцев

General questions of research methodology of Russian ethnic Germans language

L.I. Tetyuev

The article reveals the general methodological issues of Russian Germans language research in the context of the national policy of the Russian Empire, the history of German colonization of the Volga region, the language picture of the world, the development of modern German dialects.

Key words: Russian state, ethnic Germans, Russification, native language, dialects of the Volga Germans.

In Erinnerung an meine Oma Paulina Kürbs

В результате совершенного в конце XX века «лингвистического поворота» в философии и науке областью пересечения многих проблемных идей стали философия языка и общее языкознание. Проблема исследования языка как социокультурного явления выявила сложность и существующую многоаспектность в методологических подходах. В современной философской, социологической, лингвистической и культурологической литературе осознается необходимость поиска интегративной концепции, которая смогла бы представить язык как выражение совокупного «опыта мира и некоего языкового сообщества» [1, с. 516] и «самобытный образ мира», духа и культуры [2, с. 71–72]. Философия языка может пониматься как философия духа, обращенная к человеку как существу, способному к языку, и через него к постижению реального мира. При этом этнический родной язык является важнейшим фактором сохранения и развития национальной и духовной культуры. Язык, по Гумбольдту, есть форма выражения народного духа, язык – это «объединенная духовная энергия народа», язык «воплощает в себе своеобразие целого народа» [3, с. 343]

Язык этнических немцев России выступает носителем национального образа мира. Родной материнский язык обладает особым статусом – идеальной основой *формообразования* духа, культуры и мира. Посредством языка осуществляется объективация внешнего и внутреннего миров проживания, повседневного общения. Посредством этнической идентичности достигается чувственно-духовное *единство* языка, складывается общность самобытной немецкой культуры. Родная форма языка – обладает, как и сам язык, автономностью, поскольку язык a priori образует идеальную систему, которая

ориентируется на *опыт созерцания* пространства, времени, числа и представления о предметах окружающего мира.

Восприятие русского пространства выразилось и в языковой, и в этнокультурной картине мира немцев в России. Природа Поволжья, простор и величие реки Волги, привольные степи сказались на формировании поэтических образов и эмоциональных состояний души, лексических и фразеологических заимствований поволжских немцев. Рожденный в колонии Усть-Золиха немец Эдуард И. Губер, друг Пушкина и первый переводчик «Фауста» Гёте на русский язык, писал: «На Волге, бурной и широкой, / Лежат богатые поля, / Луга шумят травой высокой, / В цветах красуется земля» [4, с. 332]

Профессор германской филологии СГУ Георг Дингес, основатель Центрального музея республики Немцев Поволжья в 1925 г., изучая говоры поволжских немцев отмечал, что заимствования из русского языка преимущественно были связаны со спецификой восприятия *русского пространства* – предметов материальной культуры и природных особенностей района проживания: земляные постройки, одежда, быт, табун лошадей, бахча, сторона нагорная, сторона луговая [5, с. 20–24; 24–77]. Категория времени включала в себя моменты настроя и мирооткрытости бытия, сопряженные с тревогой и сомнениями, надеждой и верой в счастливую жизнь и свободу, песнями о людских печалях и разлуке. Платен, автор первой «Поэмы странствий колонистов» (1764–1770) писал: «Что это за боль, что я должен был быть изгнан из Германии, и теперь, как колонист, испытывать мучения и скорби, печали и неприятности...» [6, с. 1]. В 1990 годы Константин Коппель напишет: «Отчий дом родной и тихий, / Был, как крепость, нерушим.../ Ой ты, горюшко, ой, лихо, / Что же сделало ты с ним?» [7, с. 12]. Всякое восприятие мира связано с мировоззрением, языковой картиной мира родного языка.

Национальное самосознание немцев России, справедливо полагают А.Я. Минор [8, с. 26] и И.Н. Белобородова [9, с. 100], формируется в установке соотнесенности, сравнения «себя» с «другими», «своими» и «иными». С.Р. Омельченко, В.А. Морозова появление этнонима увязывают непосредственно с самой этнической группой, который формирует образ человека иной этнокультуры, адаптированный к условиям проживания в России [10, с. 38]. Несмотря на длительные межкультурные, политические и экономические контакты России с Германией, лишь в XVIII веке за иностранными колонистами-переселенцами закрепляется в русском языке название «немцы». По своему материнскому языку, культуре и происхождению они считают себя швабами, гессенцами или баварцами и франками.

Со времени образования колоний на Волге, а также поселений на

Западной Украине, Новороссии и Кавказе, в Поволжье с 1764 по 1768 гг. на территориях современной Саратовской и Волгоградской областей было создано 106 немецких поселений, начитывающих 25 600 человек. В Россию в период с 1763 по 1862 гг. из различных немецких государств переселились 41 646 колонистов [11, с. 65]. К началу XX века существовало 190 колоний с населением 407 050 человек преимущественно немецкой национальности [12, с. 4–5].

Российская империя воспринималась как полиэтническое государство. Политика многонациональной империи почти не отражалась на языковой ситуации в России. В созданных колониях и на окраинах государства использовались в качестве повседневного бытового общения местные языки. Языковая ассимиляция шла очень медленно, поскольку государство не стремилось вмешиваться в языковые проблемы. Невмешательство царского правительства объяснялось неспособностью предложить новым поселенцам систему школьного образования. В самой России только что начинали зарождаться первые основы системы народного образования. В российской империи в 1790 году существовало всего лишь 269 учебных заведений, причем в сельском поселении школ практически не имелось [13, с. 290]. Но уже ко времени реформ Александра I насчитывалось 287 школ колонистов, т. е с момента появления немцев-колонистов в России школы открывались почти в каждой колонии. В одной только Саратовской губернии было открыто 107 школ. В Поволжье русское, украинское и немецкое население пользовалось на бытовом уровне родным языком, включающим в себя множество разнообразных территориальных диалектов.

Кроме того, колонисты имели собственную администрацию, и немецкий язык официально использовался во всех административных сферах. Территориальное развитие колоний расширялось за счет покупки дополнительных земель, закладки новых немецких поселений. Немецкие колонии становились своего рода образцовыми селениями для соседнего окружения. 30 августа 1834 г. в Екатериненштадте и Лесном Карамыше торжественно открылись первые два училища школьного дела для подготовки кадров из колонистов с преподаванием и изучением русского языка и немецкого родного. Предусматривалась подготовка учителей (шульмейстеров), писарей и других административных служащих. В 1863 г. состоялся первый выпуск центрального Екатериненштадского училища. В пореформенный период 1860–1890-е гг. впервые был поставлен вопрос о владении колонистами русским языком. Интеграция колоний в хозяйственный уклад России требовала незамедлительных мер по освоению русского языка. Удивительно, но за 100 лет, прошедших со времени переселения немцев на Волгу, немцы-колонисты не овладели государственным языком. Но они были не одиноки в инонациональном

окружении, – украинские, татарские и еврейские поселения также не владели русским языком. «С 1815 по 1871 года – это были лучшие года, года процветания колоний на Волге. Все было в достатке. Богатая страна и хорошее правление. Лишь с 1871 года в немецких колониях началось ухудшение», считает известный историк И. Куфельд [14, с. 24].

При Александре II в национальной политике происходят радикальные изменения: отмена крепостного права, реформы в суде и в управлении усилили внимание к проблемам языка. Административное управление начинается с государственной политики в области образования – с процессов расширения роли русского языка, с изучения русского языка в школах и последующей задачей русификации окраин империи. С 1866 обязательным становится изучение русского языка в местных средних заведениях Царства Польского. Негласным постановлением от 1876 года утверждается запрет на литовскую латиницу и белорусский язык, публичное употребление со сцены и в печати украинского языка. В 1880-е годы грузинские и армянские школы выстраивают свое народное образование только строго на русском языке. С 1870 объявляется поэтапная отмена автономного управления немецких колонистов в Новороссии и в Поволжье. Годом позже упраздняется Контора опекунства иностранных поселенцев в Саратове, колонистов начинают привлекать к воинской повинности. Русский язык становится обязательным предметом изучения в немецких народных школах, что усиливает процесс русификации немецкого образования. Как видим, отмена крепостного права потребовала большего участия населения России в общественной жизни страны, что привело к необходимости повсеместного овладения русским языком. Интенсивное и свободное движение многонационального населения в пределах империи вызвало необходимость формирования языка межнационального общения, которым мог быть только русский язык как язык государственнообразующей нации. Это впоследствии стало восприниматься как «русификация».

Следует подчеркнуть и то, что расширение государственного участия в сфере образования повлекло за собой усиление роли русского языка. По данным переписи 1897 года в России по степени грамотности (умении читать и писать) на родном и русском языке немцы протестанты занимали первое место – и в сельской местности и в городской (76,43 %). Грамотность среди сельского православного населения составляла 18,99 %, старообрядцев 20, 24 %, армяно-григорианцев 13,26 %, католиков 32,14 %, иудеев 38,95 %, магометан 7,17 % [15, с. 24]. Две центральные школы – в Екатериненштадте и Лесном Карамыше – не в состоянии были обеспечивать учительскими кадрами колонии немцев Поволжья.

В литературе существует два подхода в понимании того, что означает немецкое население России, которое никогда не представляло

единого народа. И.Р. Плеве выделяет три признака [16, с. 8–11], задающие определенное восприятие немцев в России: 1) по социальному (колонисты, поселяне-собственники, мещане, дворяне); 2) по конфессиональному (лютеране, католики, православные и меннониты); 3) по территориальному (немцы Прибалтики, немцы Петербурга и Москвы, немцы Поволжья, немцы Новороссии (Украины), немцы Закавказья, немцы Волыни). Своеобразные черты национального характера и язык стали важнейшими составляющими общего сближения этнических немцев. Немцы Поволжья, или поволжские немцы, стали именовать себя как этнически сформировавшаяся группа лишь к концу XVIII века.

Само наименование Wolgadeutschen является территориально-географическим этнонимом, указывающем на место расселения жителей немецкого происхождения, объединяя в себе все многообразие существующих немецких групп на Волге – от поселений Нижнего Новгорода до Царицына. Исследователь Д.Г. Решетов предлагает в рамках региональной истории объединить все группы поволжских немцев по трем признакам общности. Первая – немецкое население, проживающее в местах компактного проживания, т. е. непосредственно в немецких колониях. Вторая группа общности включает в себя немецкое население, проживающее в городах Поволжья, и третья – немецкое поселение, проживающее в русских и/или украинских селениях Поволжского региона на правах национального меньшинства [17, с. 152].

И все же сегодня требуется некоторая критическая рефлексия относительно имеющейся в современной науке историографии проблемы российских немцев. Если учитывать, что критический анализ исторического опыта на современном этапе не является предметом классической философии истории, то требуется поиск новой парадигмы. Для классической философии истории сама история обладала двумя измерениями – непосредственно само прошлое, и «рассказ о прошлом». В 80-е годы XX века становится очевидным, что историческое знание не всегда поддается проверке, в самом опыте прошлого обнаруживаются *различия*, которые образуют в пределах самого прошлого разные истории, порождая ностальгию, разочарование. В этом различии одновременно сплавляются в единое целое и реальность истории, и реализм исторического понимания. Травмированное, мифологизированное историческое сознание разрушает национальную идентичность, а прошлое – не только в вещественном, материальном и институциональном, а и в духовном плане – определяет историческую перспективу для настоящего и будущего. «Сегодня мы, специалисты, наверное уже достаточно уверенно можем заявить, что наиболее успешными для жизни и развития этнических немцев в России был не период, когда они имели особое управление и привилегии, не период, когда существовала АССР НП и немецкие

национальные районы, а пореформенный период дореволюционной России: с 1870-х гг. до начала Первой мировой войны» [18, с. 64].

Образование на волжских берегах в 1917 году территориальной автономии АССР НП и последующая депортация 1941 года ускорили процесс национального самосознания и восприятия себя в качестве немца. Однако лишь после депортации язык поволжских немцев, сопряженный с вероисповеданием и всеми обычаями и традициями, прекратил свою естественную историю, превратившись из официального государственного языка устной и письменной коммуникации в язык семейного общения. Отсутствие художественной литературы российских немецких писателей в стране вплоть до 1956 г. лишило исторической преемственности и повседневной основы родного языка – его разговорных форм, немецких диалектов. И лишь в 60-е годы XX в. в Омске под руководством профессора Г.Г. Едига начинают возрождаться исследования современных немецких диалектов, сложившихся в Западной Сибири и на Алтае. В 20-30-е годы Г.Г. Дингес, А.П. Дульзон и В.М. Жирмунский были первыми отечественными германистами, кто в научных целях занялись исследованием «островных» немецких диалектов в СССР. Они предложили собственную классификацию местных немецких говоров на Украине и в Поволжье. В первое десятилетие XXI века интерес к сохранению и изучению диалектов российских немцев становится предметом научного исследования. В современной России действуют несколько диалектологических центров, изучающих язык, культуру и историю немецких переселенцев. Барнаульская диалектологическая школа (профессор Л.И. Москалюк) [19], продолжая традиции В.М. Жирмунского, Г.Г. Дингеса, А.П. Дульзона и Г.Г. Едига, исследует текстовой корпус немецких диалектов на Алтае, диалектную вариативность в островных российско-немецких говорах, как в плане этнографии, так и социолингвистики. Диалектологические центры действуют в Красноярске – руководитель В.А. Дятлова. В Кирове работает О.В. Байкова. В Санкт-Петербурге наследие В.М. Жирмунского изучают Н.Д. Светозарова и Л.Н. Пузейкина. В Томске ведет изыскания О.А. Александров [20]. В Германии исследованием языка российских немцев занимаются Н. Беренд, А. Боман, Л. Нейман.

В Саратове диалектологический центр, возглавляемый доцентом А.Я. Минором, разрабатывает тематику исследования наследия поволжских немцев в контексте языковых и культурных контактов. Работа проводится в сфере изучения проблем билингвизма, лингвокультурологии и этнолингвистики [21].

Современная ситуация усложняется, и это связано с тем, что в диалектах этнических немцев возрастает доля языковой интерференции, усиливаются процессы билингвизма и «потери» языка. Говоря о

компонентах родного языка (Muttersprache), следует отметить, что немецкий язык находится на *границе* двух миров. Пограничное состояние между немецкой и русской культурами, национальными традициями в среде российских немцев породило феномен особенности двуязычия и тенденцию к интеграции внутри своего этноса. Речевая деятельность сопряжена с языковой системой, она проявляется и в сферах индивидуального и социального существования. Без нее невозможно представить современную коммуникацию. Язык и речь укоренены в контекст социокультурной реальности, а это значит, что важнейшими компонентами современных исследований должны стать историко-лингвистический и социолингвистический анализ немецких островных диалектов в иноязычном и инонациональном окружении. Комплексный подход позволит выработку общей современной методологии изучения языка, культуры и истории в регионах проживания этнических немцев в России.

Список литературы

1. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. М., 1988. –704 с.

Тетюев Л.И., Шилова С.А. Миропонимающая природа языка. Saarbrücken, 2011. – 180 с.

2. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры. М., 1985. – 141 с.

3. Дитц Я. История поволжских немцев-колонистов. – 3 изд. М., 2000. – 496 с.

4. Дингес Г.Г. О русских словах, заимствованных поволжскими немцами до 1876 года // Наследие и региональные исследования: сб. науч. трудов. Саратов, 2005. С. 24–77.

5. Клаус А. Наши колонии. СПб., 1869. – 552 с.

Коппель К. Рождение и возрождение: поэзия // Zeitung der Wolgadeutschen (ZWD). 1991. Nr. 7. – 12 s.

6. Минор А.Я. Происхождение и содержание этнонимов «германцы» и «немцы» // Названия народов Саратовского Поволжья. Саратов, 1998. С 14–28.

7. Белобородова И.Н. Этноним «немец» в России: культурно-политологический аспект // Общественные науки и современность. 2000. № 2. С. 96–102.

8. Омельченко С.Р., Морозова В.А. Этнонимы в языковой картине мира российских немцев // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 2., Языкозн. 2013. № 1 (17) С. 33–39.

9. Strumpp, K. Die Auswanderung aus Deutschland nach Rußland 1763–1862. Tübingen, 1974. – 1018S.

10. Ерина Е.М. Очерки истории культуры немецкой автономии на Волге. Саратов, 1995. – 102 с.

11. Каптеров П.Ф. История русской педагогики. СПб., 2004. – 560 с.

12. Kufeld, J. Die Deutschen Kolonien an der Wolga. Nürnberg, München, 2000. – 446 S.

13. Черказьянова И.В. Немецкая национальная школа в России: исторический опыт функционирования // Российские немцы в инонациональном окружении: проблемы адаптации, взаимовлияния, толерантности. М., 2005. С. 8–28.

14. Плеве И.Р. Немецкие колонии на Волге во второй половине XVIII века. 2-е изд. М., 2000.– 448 с.

15. Решетов Д.Г. Немецкие колонии Нижнего Поволжья накануне Первой мировой войны: территория расселения и численность // Наследие и региональные исследования: сб. науч. трудов. Саратов, 2005. С. 151–163.

16. Герман А.А. Историческая память российских немцев как фактор самоидентификации // Немцы России: исторический опыт и современные проблемы самоорганизации. М., 2008. С. 63–67.

17. Москалюк Л.И. Современное состояние островных немецких диалектов. Барнаул, 2002. – 292с.

18. Немецкие диалекты в России: прошлое, настоящее и будущее отечественной островной диалектологии. Красноярск, 2011. – 256 с.

19. Языковые и культурные контакты: Сб. науч. тр. Саратов, 2012. Вып. 5. – 142 с.; Минор А.Я. Этнолингвистические исследования А.П. Дульзона. Саратов, 2011. – 204с.

Раздел 12
ИСКУССТВО И ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

УДК 78 : 159.954

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВООБРАЖЕНИЯ В МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.Е. Бойко
Саратовский государственный университет им Н.Г. Чернышевского, Россия
E-mail: tmmo2013@yandex.ru

В статье представлены теоретические аспекты развития воображения. Рассмотрена сущность, виды и механизмы воображения, раскрываются особенности проявления воображения в музыкально-творческой деятельности.

Ключевые слова: воображение, образы воображения, творчество, музыкально-творческая деятельность, искусство.

Features of Development of Imagination in a Musical and Creative Activity

E.E. Boyko

In the article the theoretical aspects of the development of imagination. The article considers the nature, types and mechanisms of imagination, the specifc features of the display of imagination in musical creativity.

Key words: imagination, images, imagination, creativity, musical and creative activity, art.

В современных условиях социально-культурного развития общества одной из важнейших задач является воспитание творческой, личности, умеющей познавать, чувствовать и воспроизводить красоту, гармонию, совершенство. Однако, для того, чтобы жить в новых условиях необходимо сформировать активную, инициативную личность, способную к самостоятельной, творческой деятельности, в том числе и в таком ее виде, как музыкально-творческая.

Одним из важных и необходимых условий проявления созидательной музыкально-творческой деятельности в будущем прежде всего является развитие воображения, которое, как показывают многочисленные наблюдения, проявляется уже с раннего детства.

По мнению учёных [1, 2, 3] воображение является высшей психической функцией и отражает действительность. Однако с помощью воображения осуществляется мысленный отход за пределы непосредственно воспринимаемого, поэтому основная задача – представление ожидаемого результата до его осуществления.

Уточним термин «воображение». Существуют различные определения данного процесса: ряд авторов, в частности, Субботина Л.Ю. считают, что воображение – «это присущая только человеку, возможность создания новых образов или представлений путем переработки предшествующего опыта».

С данным определением согласуется, несколько дополняя его, и другое определение: воображение – это «процесс построения образа продукта деятельности еще до его возникновения, а также создания программы поведения в тех случаях, когда проблемная ситуация характеризуется неопределенностью» [3]. То есть главная особенность воображения состоит в том, что оно позволяет принимать решение и находить выход в проблемной ситуации даже при отсутствии знаний, которые в таких случаях необходимы мышлению. Фантазия (синоним понятия «воображение») позволяет как бы «перепрыгнуть» через какие-то этапы мышления и представить себе конечный результат. Каким же образом это происходит?

Согласно утверждению психологов человек, как субъект действительности, не только созерцает и познает, но и изменяет мир, преобразует природу, создает предметы, которых в ней нет. Он не смог бы всего этого совершить, если бы не представлял себе ясно результата своих действий. Несмотря на то, что такого образа не бывает при изготовлении совсем новой вещи, человек сам мысленно создает ее образ и такое умение строить новые образы и есть воображение. По выводам и заключению исследователей, действительно, процесс воображения проявляется в создании человеком чего-то нового – новых образов и мыслей, на основе которых возникают новые действия и предметы. Это создание того, чего еще не существовало прежде, то есть воображение, противопоставляется в жизни человека процессу прямого подражания, репродуцирования, имитации, иными словами образы воображения отличаются от образов восприятия и представлений памяти тем, что в них обнаруживается и содержится то, с чем человек еще не сталкивался. Это могут быть события, факты, явления, свидетелем которых человек не был и не мог быть. Такие явления возможно сопоставить с детской фантазией, которая спонтанна и может не иметь под собой реальных действий.

Образы воображения могут содержать в себе предстоящее желаемое, возможные события и явления и, вместе с тем, нечто новое, созданное в воображении, всегда, так или иначе, связанное, с реально существующим. Образы воображения опираются на представления памяти. Но эти

представления подвергаются в воображении глубокой модификации, преобразованию. В этой особенности новых образов и представлений психологи усматривают основной механизм работы воображения.

Воображение является одной из фундаментальных характеристик человеческой субъективности. В нем наиболее наглядно проявляется отличие человека от животных предков. Одно из философских определений роли воображения в жизни человека таково: «Сама по себе взятая фантазия, или сила воображения, принадлежат к числу не только драгоценных, но и всеобщих, универсальных способностей, отличающих человека от животного. Без нее нельзя сделать ни шагу, без силы воображения невозможно было бы даже перейти улицу сквозь поток автомашин. Человечество, лишенное фантазии, никогда не запустило бы в космос ракеты» [3].

Образы, которыми оперирует человек, не ограничиваются воспроизведением непосредственно воспринятого. Перед человеком в образах может предстать и то, чего он непосредственно не воспринимал, и то, чего вообще не было, и даже то, чего в такой именно конкретной форме в действительности и быть не может. Поэтому, не всякий процесс, протекающий в образах, может быть понят как процесс воспроизведения. Собственно каждый образ является в какой-то мере и воспроизведением – хотя бы и очень отдаленным, опосредованным, видоизмененным – и преобразованием действительного. Эти две тенденции воспроизведения и преобразования, данные всегда в некотором единстве, вместе с тем в своей противоположности расходятся друг с другом. И если воспроизведение является основной характеристикой памяти, то основной характеристикой воображения становится – преобразование. Исходя из этого можно утверждать, что воображать – это значит преображать. Иными словами воображение – это присущая только человеку, возможность создания новых образов (представлений) путём переработки предшествующего опыта [4].

Поскольку нас интересует проблема развития воображения в музыкально-творческой деятельности попытаемся кратко осветить и обосновать эту проблему с точки зрения применения её в жизни.

В зависимости от научного подхода исследователями предлагаются различные формулировки понятия «творчество». Так, в философском понимании (Бахтин М.М., Бердяев Н.А., Кант И. и др.) понятие «творчество» трактуется как категория, присущая исключительно только человеку, выраженная через познание и преобразование действительности в целях совершенствования материальной и духовной жизни общества.

В исследованиях учёных-психологов Леонтьева А.Н., Выготского Л.С. и др., под творчеством понимается интегративное качество личности, внутренняя нацеленность на открытие нового, способность личности удивляться и познавать, умение находить нестандартные решения.

Проблема творчества изучается с разных сторон и в педагогике. Большой вклад в изучение вопросов творчества внесли такие выдающиеся педагоги как Андреев В.И., Бабанский Ю.К. и другие. А в Российской педагогической энциклопедии можно найти сразу несколько определений творчества. Одно из них следующее: «творчество – это деятельность, порождающая, прежде всего, нечто качественно новое, никогда ранее не бывшее. Творчество как деятельность характеризуется неповторимостью, оригинальностью и уникальностью» [6].

Другое определение творчества, акцентирует наше внимание на том, что критерием творчества является не качество результата, а характеристики и процессы, активизирующие творческую продуктивность. Творчество – способность удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, это нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта» [5].

С данными определениями перекликается еще одна трактовка феномена творчества, которую даёт В.И.Андреев, считающий, что «творчество» – это один из видов человеческой деятельности, направленной на разрешение противоречия (решение творческой задачи), для творчества необходимы объективные (социальные, материальные) и субъективные личностные условия (знания, умения, творческие способности), результаты творчества обладают новизной и оригинальностью, личной и социальной значимостью, а также прогрессивностью» [1].

Данные определения представляют несомненный интерес, поскольку объединяют в себе направленность творчества, его условия и результат.

В.И. Андреев, анализируя творчество, обобщает различные его трактовки и делает вывод, с которым мы солидарны.

Для творчества характерны следующие признаки:

- творчество представляет собой интегративное качество личности;
- творчество проявляется в деятельности, связанной с познанием и преобразованием действительности;
- творчество продуктивно по своей сути;
- творчество предполагает активную позицию личности.

Как уже констатировалось выше, творчество проявляется в деятельности и через деятельность, которая в связи с этим приобретает характерные черты творчества, превращаясь в **творческую деятельность.**Одним из видов творческой деятельности является **музыкально-творческая деятельность,** которая, по мнению специалистов [3, 6], имеет следующие особенности.

Во-первых, музыкально-творческая деятельность отличается от других видов творческой деятельности по своей направленности и цели. Она ориентирована на духовное совершенствование человека и не имеет такой четкой и конкретной задачи как, например, в научно-техническом творчестве.

Во-вторых, произведения искусства (музыки) конкретны лишь формально в отличие от продукта других видов творческой деятельности. Результат их реального воздействия на внутренний мир слушателей трудно определить, поскольку результат как таковой может быть растянут во времени, зависит от индивидуальных особенностей восприятия людей, подвержен влиянию субъективных факторов (достаточно вспомнить переоценку художественных произведений, «не принятых современниками» в силу укоренившихся традиций) и т.п.

В третьих, в отличие от других видов творческой деятельности в музыкально-творческой деятельности содержательной основой является музыка и заложенные в ней духовно-нравственные ценности, развивающие положительное эмоционально-оценочное отношение к искусству, эстетические чувства, интересы, вкусы, представления личности о Красоте, Гармонии, Добре, Милосердии и других культурных ценностях общества.

В четвертых, специфика музыкально-творческой деятельности определяется прежде всего особенностями музыки как искусства; особенностями эстетического восприятия, соединяющего звучащую материю с индивидуальными характеристиками человека; особенностями проявления творческих способностей, способов и приемов осуществления музыкальной деятельности личностью.

Воображение играет существенную роль в каждом творческом процессе. Его значение особенно велико в музыкально-творческой деятельности. Всякое музыкальное произведение, имеет идейное содержание, но в отличие от научного трактата оно выражает его в конкретно-образной, чувственной форме. Сущность музыкального воображения заключается, прежде всего, в том, чтобы уметь создать новые образы, способные быть носителем идейного содержания. Особая мощь художественного воображения заключается в том, чтобы создать новую ситуацию не путем нарушения, а при условии сохранения основных требований жизненной реальности.

По мнению многих исследователей весьма ошибочным является то представление, что чем причудливее и диковиннее произведение, тем о большей силе воображения оно свидетельствует. Для того чтобы создать новые музыкальные образы, максимально соблюдая условия объективной действительности, нужны особая оригинальность, пластичность и творческая самостоятельность воображения. Чем реалистичнее музыкальное произведение, тем строже в нем соблюдается жизненная реальность, тем более мощным должно быть воображение, чтобы сделать чувственно-образное содержание, которым оперирует композитор, пластическим выражением его художественного замысла [5].

Соблюдение жизненной реальности не означает, конечно, копирования непосредственно воспринятого. Непосредственно данное, как оно обычно воспринимается в повседневном опыте, по большей части

случайно; в нем далеко не всегда выделяется характерное, существенное содержание, определяющее индивидуальное лицо человека, его чувства, эмоции, события жизни, явления. Настоящий композитор не только располагает техникой, необходимой для того, чтобы воплотить то, что он чувствует и осознает, но он и чувствует и осознает по-иному, чем художественно невосприимчивый человек. И задача музыкального произведения – показать другим то, что чувствует композитор, с такой пластичностью, чтобы это увидели, услышали, почувствовали и другие.

В итоге можно сделать заключение, что воображение и музыкально-творческая деятельность тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены между собой. Музыкально-творческая деятельность невозможна без активного воображения, в то же время - практически направленное творческое воображение порождает музыкально-творческую деятельность.

Список литературы

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и саморазвития творческой личности: Основы педагогики творчества [Текст] / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан. Ун-та, 2004. – 224с.

2. Воображение и теория познания: Хрестоматия.- Самара: Бахрах - М., 2002. – 159с.

3. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества: Учебное пособие для вузов [Текст] / Л.Б. Ермолаева - Томина – М.: Академический проект, 2003. - 304с.

4. Педагогика (под редакцией Ю. К. Бабанского) – М.: Просвещение, 1983 - 195с.

5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн – М.: Просвещение, 1998. – 590с.

6. Субботина Л.Ю. воображения у детей в музыкально-творческой деятельности [Текст] / Л.Ю. Субботина Ярославль, 1997. – 123с.

УДК 069: 7

МУЗЕЙНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО В УСЛОВИЯХ СОХРАНЕНИЯ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ РОССИИ

Д.Н. Васильева

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия

E-mail: fihomuz@yandex.ru

Статья посвящена проблеме сохранения культурного наследия нашей страны посредством функционирования детских музеев и организации образовательных интерактивных зон в системе непрерывного художественного образования. Целью музейно-образовательного

пространства является формирование духовной культуры подростков, реализация и самореализация их художественно-творческих способностей, а так же приобщение их к ценностям и традициям национальной культуры.

Ключевые слова: музейно-образовательное пространство, детские музеи, образовательные интерактивные зоны, культурное наследие, национальные традиции, принципы функционирования.

Educational Space Museum in the Preservation of Cultural Heritage Russia

D.N. Vasilyeva

The article deals with the problem of preservation of the cultural heritage of our country through the functioning of children's museums and educational interactive zones in the system of continuous education. To the Museum and educational space is the formation of the spiritual culture of teenagers, and self-realization of their artistic and creative talents, as well as bringing them to the values and traditions of the national culture.

Key words: Museum and educational space, children's museums, educational interactive zones, cultural heritage, national traditions, principles of functioning.

Сохранение культурного наследия нашей страны имеет огромное значение для художественного образования подрастающего поколения.

Огромный пласт культурного пространства России составляют различного рода государственные музеи: исторические, художественно-исторический музей, музеи искусств и естествознания, музеи природоведческие (краеведческие), этнографические, профессиональные, учебные и исторические музеи при университетах и институтах, в том числе музеи Саратова и Саратовской области.

Например, государственный музей К.А. Федина был открыт на родине писателя, в старинном здании бывшего Сретенского начального училища, где Константин Александрович учился в 1899-1901 гг. С первых лет своего существования музей позиционировал себя как музей русской литературы XX века. Саратовцам запомнились литературные гостиные и вечера в этом музее, посвященные творчеству А. Блока, М. Цветаевой, М. Булгакова, В. Высоцкого, А Галича, лекции о творчестве А. Ахматовой, Н. Гумилева, Б. Пастернака, А. Солженицына. Настоящим открытием для жителей и гостей города стали стационарные выставки из фондов музея, отразившие определенные периоды развития русской литературы: Серебряный век, 1920-ые годы и период «оттепели». К юбилейным датам писателей экспонировались выставки, посвященные жизни и творчеству Ф. Достоевского, Л. Толстого, А. Ахматовой, М. Зощенко и др.

Саратовский государственный художественный музей имени А.Н. Радищева принадлежит к числу старейших музеев России. Он был создан

стараниями внука А.Н. Радищева, художника-мариниста А.П. Боголюбова, передавшего в дар городу свою коллекцию произведений искусства. Здание музея строилось в 1883-1885 годах на средства городской казны и на пожертвования местных жителей (архитектор И.В. Штром). Торжественное открытие Радищевского музея состоялось 29 июня 1885 года.

Основная работа музея Н.Г. Чернышевского – культурно-просветительская, научно-исследовательская. Основной фонд музея насчитывает более 28 000 единиц хранения, имеется библиотека и архив. Музей расположен на территории бывшей усадьбы Чернышевских и Пыпиных.

В Саратове есть необычный и уникальный в своем роде музей стекла. Этот музей является хранителем традиций Саратовского завода технического стекла и свидетелем достижений ОАО «Саратовстройстекло».

Саратовский этнографический музей был создан в 1993 году после перепрофилирования мемориального музея - квартиры семьи Ульяновых. Сегодня этнографический музей является филиалом Саратовского областного музея краеведения. Выставка «Народы Саратовского Поволжья конца XIX - начала XX веков» знакомит с национальной одеждой, орудиями труда, предметами декоративно-прикладного искусства, занятиями, культурой и бытом русских, украинцев, немцев, мордвы, татар, чувашей, башкир, калмыков. Часть экспозиции музея посвящена жизни и быту саратовской интеллигенции. Представлены интерьеры столовой, гостиной, кабинета, спальни.

Особый интерес ко всем видам музеев проявляют дети, как младшего, так и старшего возраста. Кроме того, музейная педагогика, которая по мнению А. Лихтварка является научно-практической дисциплиной на стыке музееведения, педагогики и психологии, и рассматривающей музей как образовательную систему, направленная на оптимизацию взаимодействия музея и посетителя и является выражением демократического разума имеет огромное значение для художественного образования подростков.

Итак, музеи можно разделить на два вида:

- музеи для взрослых;
- музеи для детей;

Музеи для детей, в свою очередь имеют свою классификацию:

- школьные музеи;
- музеи для детей дошкольного возраста.

Все детские музеи, как учреждения культурные, воспитательно-образовательные и развивающие имеют свою жанровую особенность, а так же направлены на осуществление не только познавательной деятельности детей, когда ребенок рассматривает экспонаты, просматривает слайды,

иллюстрации и приобретает теоретические знания, но и на реализацию практической деятельности, которая предполагает:

- опытническую деятельность детей по овладению ими навыков сбора природных экспонатов, предметов декоративно-прикладного искусства, а так же жанров устно-поэтического творчества и детского музыкального фольклора;
- выполнение всевозможных творческих заданий в виде изготовление своими руками различных игрушек, различных предметов декоративно-прикладного искусства, организация и проведение игр, участие в кукольных театрах, в народных праздниках, а так же творческие задания, связанные с изобразительным искусством.

Вся практическая деятельность ребенка может проходить как в домашних условиях, так и в творческих мастерских и лабораториях при музеях, что способствует творческому саморазвитию детей, особенно подросткового возраста.

К жанрам детских музеев относятся: исторические музеи, художественно-исторический музей, музеи искусств и естествознания, музеи природоведческие (краеведческие), этнографические, музеи детства с коллекциями костюмов, игрушек и игр разных стран, музеи книги, музеи игрушек.

Мы согласны с мнением Ф. И. Шмита, что детский музей с точки зрения творческого художественного развития подрастающего поколения – это образовательное пространство и место проявления творческой активности ребенка, мастерская и центр по изучению психологии детского творчества и творческого саморазвития одновременно.

Анализируя российский и зарубежный опыт функционирования школьных и детских музеев, как образовательного пространства, необходимо отметить, что эти музеи, как учреждения культурные, воспитательно-образовательные и развивающие имеют свою жанровую особенность, а так же направлены на осуществление не только познавательной деятельности подростков, когда дети рассматривают экспонаты, просматривают слайды, иллюстрации и приобретают теоретические знания, но и на реализацию практической деятельности, которая предполагает опытническую деятельность детей по овладению ими навыков сбора природных экспонатов, предметов декоративно-прикладного искусства, жанров устно-поэтического творчества, детского музыкального фольклора, а так же выполнение всевозможных творческих заданий в виде изготовление своими руками различных игрушек, предметов декоративно-прикладного искусства, организация и проведение игр, участие в кукольных театрах, в народных праздниках, а так же творческие задания, связанные с изобразительным искусством. В связи с этим необходимо отметить, что многие актуальные проблеме художественного образования РФ могут быть решены за счет организации

на базе ДОУ, СОШ, колледжей и вузов многопрофильных образовательных интерактивных зон (ОИЗ), в структуру которых входят пять образовательных профилей (ОП):

- Образовательный профиль «Музыкальное искусство»;
- Образовательный профиль «Изобразительное искусство»;
- Образовательный профиль «Танцевальное искусство»;
- Образовательный профиль «Театральное искусство»;
- Образовательный профиль «Народное творчество».

Образовательные профили, тоже имеют структуру, которая предполагает два образовательных пространства, созданные на материале музейной педагогики:

- Экспозиционное образовательное пространство;
- Образовательное пространство для практической художественно-творческой деятельности детей.

Экспозиционное образовательное пространство в зависимости от специфики образовательного профиля представляет собой достаточно компактную и статичную музейную экспозицию со сложившимся комплексом предметов, экспонатов, иллюстраций и слайдов, портретов знаменитых художников, скульпторов, архитекторов, музыкантов, театральных деятелей. Кроме того, в экспозиционном образовательном пространстве этого профиля на базе общеобразовательных школ, колледжей и ВУЗов предполагается проведение факультативных занятий по «МХК» и «Истории искусств».

Вторым структурным подразделением образовательных профилей является образовательное пространство для практической художественно-творческой деятельности детей, которое может быть организовано в виде творческих лабораторий, художественных мастерских, театральных игротек, и предполагает приобретение навыков и исполнение произведений различных жанров музыкального и танцевального искусства, участие в подготовки и проведении театрализованных игр, народных праздников, всевозможных концертов, конкурсов, фестивалей, а так же выполнения творческих заданий по музыкальному, танцевальному, изобразительному и декоративно-прикладному искусству с цель творческого развития, саморазвития и самореализации художественно-творческих способностей.

Итак, необходимо отметить, что создание образовательных интерактивных зон (ОИЗ), как одной из форм непрерывного художественного образования, направлено на выполнение культурных, воспитательно-образовательных и развивающих функции, способствует осуществлению не только познавательной, но и реализации практической художественно-творческой деятельности детей.

Целью организации образовательных интерактивных зон (ОИЗ) является формирование духовной культуры подростков, а так же

реализация и самореализация их художественно-творческих способностей.

Задачи бучения ОИЗ:

- расширение и углубление знаний учащихся по истории своей страны, своего края;
- интеграция этих знаний в цикл дисциплин и предметов эстетического цикла.

Задачи развития ОИЗ:

- развитие творческих и организаторских способностей субъектов образовательного процесса в разных видах индивидуальной, групповой, коллективной деятельности;
- развитие у детей исторического мышления, умений моделировать, проектировать, анализировать, устанавливать причинно-следственные связи и др.

Задачи воспитания ОИЗ:

- воспитание любви к родному краю и людям, заботящимся о его процветании;
- приобщение к ценностям и традициям национальной культуры, старших поколений;
- предоставление возможности подрастающему поколению реализоваться в соответствии со своими склонностями и интересами, выявить свою неповторимую индивидуальность;
- воспитание культуры досуга.

К принципам функционирования ОИЗ относятся: наглядность, интерактивность и полифункциональность экспозиционного пространства, психологическая комфортность и безопасность деятельности в этом пространстве, учет возрастных особенностей детей, обеспечение необходимых условий для занятий детей материально-художественной деятельностью, презентация результатов такой деятельности, исследование этих результатов, адресность, историзм, проблемность, интегративность, рефлективность, коммуникативность.

Кроме того, образовательные интерактивные зоны предполагают целый спектр образовательных функций: культурно-образовательная функция с общим спектром общекультурных и социокультурных задач; психолого-педагогическая функция с конкретными педагогическими задачами; специальная функция с пропагандой различных художественно-образовательных проектов.

В заключение необходимо отметить, что организация детских музеев и создание образовательных интерактивных зоны в системе непрерывного художественного образования является необходимым условием для воспитания у подростков любви к родному краю и людям, для приобщения их к ценностям и традициям национальной культуры, а так же для сохранения культурного наследия России.

Список литертуры

1. Ботякова О. А., Зязева А К., Прокофьева С. А. и др. Российский Этнографический музей — детям: Методическое пособие для педагогов дошкольных образовательных учреждений / О. А. Ботякова, А К. Зязева, С. А. Прокофьева и др. — СПб: «ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. — 192 с.
2. Комарова Т.С. Школа эстетического воспитания./ Т.С. Комарова. – М.: Издательский Дом «Зимородок», 2006. – 418 с.
3. Новиков, А.М., Новиков, Д.А. Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: «СИНТЕГ», 2007. – 668 с.
4. Рахимбаева, И.Э. Теоретические основы управления качеством высшего педагогического художественно-творческого образования на факультете искусств / И.Э. Рахимбаева. – Саратов: Издательский центр «Наука», 2008. – 216 с.
5. Троянская С.Л. Детский оздоровительный лагерь в среде музейных экспозиций / С.Л. Троянская. – Новые ценности образования. - 2004.

УДК 37.016 : 7

ОСОБЕННОСТИ ИГРОВОГО ПРОСТРАНСТВА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ РЕБЕНКА

Д.Н. Васильева
Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия
E-mail: fihomuz@yandex.ru

Статья посвящена необходимости организации игрового пространства в образовательных учреждениях различного уровня, так как в основу игровой деятельности входит непрерывность обучения различным видам искусств музыка, изобразительное искусство, хореография, театр, способствующих духовно-нравственному формированию подростков, а так же их творческому развитию, саморазвитию и самореализации, что является важнейшим условием для развития художественного образования подрастающего поколения.

Ключевые слова: художественное образование, игровое пространство, игровая деятельность, классификация, игровые позиции.

Features Game Space Child Education in Art

D.N. Vasilyeva

The article is devoted to the organisation of gaming space in educational institutions of different levels, as in the Foundation's activities is a continuous learning various arts, music, fine arts, choreography, theatre, contributing to the spiritual and moral formation of adolescents, as well as their creativity, self-development and self-realization, which is an important condition for the development of artistic education of the younger generation.

Key words: art education, the game space, gaming activities, classification, 's position.

Общественно-политические изменения, произошедшие за последние годы в нашей стране, выдвинули новые требования к образованию и воспитанию подрастающего поколения. Происходящие в обществе кардинальные изменения направлены на непрерывное развитие личности.

Особого внимания в последнее время в современном художественно-образовательном пространстве, являющимся фундаментом российской культуры, требует к себе проблема эстетического воспитания и массового художественного образования подрастающего поколения, в основу которого входит непрерывность обучения различным видам искусств (музыка, изобразительное искусство, хореография, театр), способствующих духовно-нравственному формированию подростков, а так же их творческому развитию, саморазвитию и самореализации.

В связи с этим огромное значение приобретает организация игрового пространства в образовательных учреждениях различного уровня.

Итак, игра – важнейшей вид детской деятельности, многогранное явление, которое можно рассматривать как особую форму существования всех без исключения сторон жизнедеятельности коллектива, жизненно важное и необходимое элементу в развитие как индивидуума, так и общества в целом. По сложности характера игр можно судить о быте, правах и навыках данного общества. Кроме того, игра является эффективным средством формирования личности ребенка, его морально-волевых качеств, в игре реализуется потребность воздействия на мир. В.А.Сухомлинский подчеркивал, что игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности. Столь же много оттенков появляется с игрой в педагогическом руководстве воспитательным процессом.

В научно-исследовательской литературе выделяют **простые и сложные** виды игровой деятельности.

Простые игровые формы:

- сюжетно-ролевые,
- театрализованные,
- дидактические,
- подвижные.

Дети начинают различать характерные особенности каждого вида игры и использовать в своей деятельности соответствующие игровые способы и средства.

Наряду с этим учитель руководит и самостоятельными играми детей, осторожно направляя их в нужное русло с помощью организации игрового

пространства и специального подготовительного этапа игры.

Дидактические игрушки широко используются в практике воспитания детей младшего дошкольного возраста. К ним относятся игрушки-вкладыши, состоящие из 3-6 или 12 предметов; игрушки нанизывающиеся и бирюльки. Прародителями этих игрушек являются «бабинские» игрушки, которые раньше изготовлялись из дерева, а сейчас – из различных пластмассовых материалов. Они обладают ценными дидактическими свойствами. Играя такой игрушкой, ребенок учится различать цвета и их оттенки, знакомится с величиной, формой, количеством. Кроме того, эти игрушки служат хорошим средством развития речи.

Одним из видов дидактических игр являются **музыкально-дидактические игры,** осваиваются детьми постепенно. Ознакомление с новой игрой происходит в основном на музыкальных занятиях в ДОУ, на уроках музыки и во время музыкальных занятий во внеурочное время в СОШ. Педагог знакомит детей с правилами игры, ставит перед ними определенную дидактическую задачу. Навыки, полученные детьми в процессе разучивания музыкально-дидактических игр, позволяют им более успешно выполнять задания, связанные с различными видами музыкальной деятельности.

Театрализованные игры в отличие от остальных видов игр предлагают наличие зрителей (сверстники, младшие дети, родители). В их процессе у детей формируется умение с помощью изобразительных средств (интонации, мимики, жеста) точно воспроизводить идею художественного произведения и авторский текст. Эта сложная деятельность требует обязательного участия взрослого, особенно в подготовительный ее период. Чтобы театрализованные игры стали по-настоящему зрелищными, нужно обучить ребят не только способам выразительного исполнения, но и сформировать у них умение готовить место для представлений. Все это для детей младшего возраста является нелегкой задачей.

Основными требованиями театрализованных игр являются:

- содержательность и разнообразие тематики;
- постоянное, ежедневное включение театрализованных игр во все формы организации педагогического процесса, что делает их такими же необходимыми для детей, как и сюжетно-ролевые игры;
- максимальная активность детей на всех этапах подготовки
- и проведения игр;
- сотрудничество детей друг с другом и со взрослыми на всех этапах организации театрализованной игры.
- при изготовлении кукол вместе с детьми очень важно учитывать психологические типы персонажей.

Психологические типы кукол – это характеры персонажей, например добрый, злой, грустный, хитрый.

Эти характерные качества можно выразить в мимике лица куклы, а также с помощью цвета ткани, из которой сшита одежда куклы, или цвета бумаги, из которой сделана сама кукла. Ниже приводится таблица психологического значения цветов. Пользуясь ею, можно подобрать цвет для выражения характерных качеств персонажа.

Цвет	**Значение**
Белый	Добрый, светлый, истинный, честный, холодный, нейтральный, безвольный.
Черный	Мрачный, злой, коварный, таинственный, свирепый, скрытный, неизвестный.
Серый	Уравновешенный, недоверчивый, неуверенный, нейтральный.
Синий	Таинственный, возвышенный, умный, честный, грустный, спокойный.
Зеленый	Растущий, развивающийся, духовный, спокойный, юный, имеющий отношение к природе, грустный, любознательный.
Желтый	Привлекательный, властный, величавый, спокойный. Непринужденный.
Оранжевый	Радостный, веселый, хитрый, властный.

Именно цвет, как и выражение лица куклы, характеризует каждый персонаж в кукольном театре, где мало динамики. Поэтому цвет можно использовать не тот, который свойственен данному персонажу, а тот, который отразит его характер в спектакле. Нужно учитывать также, что каждый цвет имеет еще и множество оттенков. Поэтому одежду сильного и смелого богатыря можно сделать красной, а наряд царя – пурпурным, ведь это цвет власти. Мудрому волшебнику подойдет темно-синий цвет, а доверчивому принцу – голубой. Зеленый цвет может быть и «веселым» (теплых оттенков), и «грустным» (холодных оттенков).

Исследователями А. Г. Гогоберидзе и С. Г. Машевской была предпринята попытка классификации игровых позиций, исходя из индивидуальных способностей и возможностей дошкольников. С опорой

на предложенную классификацию разработаны следующие **характеристики данных позиций детей в театрализованной игре:**

- **«Ребенок – режиссер»** — имеет хорошо развитую память и воображение, это ребенок-эрудит, обладающий способностями быстро воспринимать литературный текст, переводить в игровой постановочный контекст. Он целеустремлен, обладает прогностическими, комбинаторными (включение в ход театрализованного действия стихов, песен и танцев, импровизированных миниатюр, комбинирование нескольких литературных сюжетов, героев) и организаторскими способностями (инициирует игру-драматизацию, распределяет роли, определяет «сцену» и сценографию в соответствии с литературным сюжетом, руководит игрой-драматизацией, ее развитием, регламентирует деятельность всех остальных участников спектакля, доводит игру до конца).
- **«Ребенок – актер»** — наделен коммуникативными способностями, легко включается в коллективную игру, процессы игрового взаимодействия, свободно владеет вербальными и невербальными средствами выразительности и передачи образа литературного героя, не испытывает трудности при исполнении роли, готов к импровизации, умеет быстро найти необходимые игровые атрибуты, помогающие точнее передать образ, эмоционален, чувствителен, имеет развитую способность самоконтроля (следует сюжетной линии, играет свою роль до конца).
- **«Ребенок – зритель»** — обладает хорошо развитыми рефлексивными способностями, ему легче «участвовать в игре» со стороны. Он наблюдателен, обладает устойчивым вниманием, творчески сопереживает игре-драматизации, любит анализировать спектакль, процесс исполнения ролей детьми и развертывание сюжетной линии, обсуждать его и свои впечатления передает через доступные ему средства выразительности (рисунок, слово, игру).
- **«Ребенок – декоратор»** — наделен способностями образной интерпретации литературной основы игры, которые проявляются в стремлении изобразить впечатления на бумаге. Он владеет художественно-изобразительными умениями, чувствует цвет, форму в передаче образа литературных героев, замысла произведения в целом, готов к художественному оформлению спектакля через создание соответствующих декораций, костюмов, игровых атрибутов и реквизита.

Становление компетентности ребенка в различных сферах художественной деятельности, готовности к игре-драматизации осуществляется в семье, при поддержке родителей и в педагогическом процессе дошкольного образовательного учреждения. В этой связи важнейшим условием становится позиция педагога, его отношение к игровой деятельности детей. Только личная заинтересованность и «включенность» педагога в процесс развития театрализованной деятельности дошкольников позволит ему учитывать и развивать

индивидуальные возможности ребенка в игре-драматизации, а также создавать внешние условия, активизирующие потребность детей в игре-драматизации, условия, содействующие ее развитию.

Психолого-педагогические исследования свидетельствуют о том, что старшие дошкольники сохраняют положительное отношение к игре-драматизации, она остается интересной для них. Это связано с тем, что в этих играх расширяются возможности ребенка.

По мнению Л. В. Артемовой, театрализованные игры различаются в зависимости от ведущих способов эмоциональной выразительности. Так, в театрализованных играх выделяют **режиссерские игры и игры-драматизации.**

К режиссерским играм в детском саду относятся настольный, теневой театр, театр на фланелеграфе. Тут ребенок или взрослый сам не является действующим лицом, он создает сцены, ведет роль игрушечного персонажа - объемного или плоскостного. Он действует за него, изображает его интонацией, мимикой. Пантомима ребенка ограничена. Ведь он действует неподвижной или малоподвижной фигурой, игрушкой.

Драматизации основаны на собственных действиях исполнителя роли, который при этом может использовать куклы бибабо или персонажи, надетые на пальцы. Ребенок или взрослый в этом случае играет сам, преимущественно используя свои средства выразительности - интонацию, мимику, пантомиму.

Разновидности режиссерских игр:

Настольные театрализованные игры:

- настольный театр игрушек
- настольный театр картинок

Стендовые театрализованные игры:

- стенд-книжка
- фланелеграф
- теневой театр

Разновидности игр-драматизаций:

- игры-драматизации с пальчиками
- игры-драматизации с куклами бибабо

В игровой деятельности более взрослых детей ученые определяют следующие формы **сложных игр:**

- ролевые,
- организационно-деятельностные,
- организационно-обучающие
- и деловые.

Имеется определённая сложность в определении данных игр, т.к. некоторые принципы построения у них сходны и на первый взгляд может показаться, что речь идёт об одном и том же. Их объединяет, например, количество играющих (от несколько человек) и сюжетная линия и т. п. Но, тем не менее, есть и существенные различия. Все игры своим

воздействием на участников решают три основные задачи – воспитательные, образовательные и развлекательные.

Ролевая игра считается высшей формой развития детской игры. Она достигает своего расцвета в дошкольном возрасте, выступая в этот период в качестве ведущей деятельности.

Классификацию ролевых игр можно провести по различным признакам, связанным с созданием и проведением игр. Игры делятся на классы в зависимости от способа их создания и места проведения, по уровням сложности и по временному или целевому признаку.

В русле рассматриваемой темы, нас интересуют ролевые **интеллектуальные и ассоциативные игры.** Выбор данных разновидностей игр обуславливается их позитивным воздействием на интеллектуальную и эмоциональную деятельность детей.

Интеллектуальные игры наиболее спокойный класс игр, потому что их участники весьма ограничены в выборе активных игровых действий. При подготовке интеллектуальных игр необходима разносторонняя подготовка участников: теоретическая, театральная, психологическая. Элементы информационной игры могут присутствовать в играх любого класса, но для определенного круга игроков интеллектуальная игра представляет большой интерес и в чистом виде. Интеллектуальные игры способствуют развитию логического мышления, сообразительности, коммуникабельности, памяти. Все они делятся на два больших блока: **викторина и стратегия.**

Викторины делятся на 2 группы – тестовые и сюжетные. Первые являются простейшей формой интеллектуальных игр. Участники отвечают на вопрос – получают оценку.

Сюжетные викторины подразумевают присутствие определенного игрового сюжета в соответствии с которым участники становятся какими-либо воображаемыми героями, т.е., применяются элементы театрализации, игра протекает более эмоционально.

Стратегия – форма интеллектуальной игры, где успех достигается за счет наиболее верного планирования участниками своих действий и поступков. Однако, игры-стратегии очень сложно использовать на уроках музыки, т.к. они обычно требуют большей подготовки, масштабны по времени и предполагают наличие большой территории, которую не сравнить с помещением кабинета школы.

Все интеллектуальные игры включают в себя определенные вопросы, которые подразделяются на 3 типа по определенным признакам:

- продуктивные – вопросы на сообразительность: «ответ в вопросе», «вопросы-шутки»; «оригинально о банальном», «вопрос-подсказка», «неизвестное об известном», «на удачу», «на приближение»;
- условно допустимые – воспроизводящие, воспроизводящие с уловкой, перечисление;
- недопустимые – вопросы – розыгрыши, неэтичные вопросы.

Одним из активных видов интеллектуальных игр являются **ребусы.** Ребусы на музыкальном материале – тот вид деятельности, где творчество близко соприкасается с игрой и даже переходит в игру. Ребус способствует развитию воображения, остроумия, находчивости и других важных для ребенка личностных свойств. Он преследует и прагматические цели – учит поиску, варьированию, комбинаторике, всему тому, что детям приходится использовать в процессе сочинения стихотворений и мелодий.

Ассоциативные игры позволяют овладевать знаниями, умениями и навыками с помощью игры. Развивающая задача замаскирована, а ребята лишь занимаются любимым видом деятельности.

Эти игры способствуют творческому развитию, тесно связанного со сферой эмоций человека, позволяют овладеть умением самостоятельного создания новых, оригинальных образов, развивают умение передавать эмоции, чувства, образы, посредством звуков, мимики, учат детей распознавать и анализировать звуки окружающего мира.

Ассоциативная игра имеет свои **структурные элементы:**

- установка на игру;
- игровую задачу – игровые правила и действия,
- результат.

Формами реализации игрового действия могут выступать:

- разнообразные игровые манипуляции с предметами;
- осуществление поиска и находки нужного предмета, звука, слова;
- загадывание и отгадывание звуковых загадок;
- выполнение определенной роли (инструмента) при создании коллективного произведения;
- особые игровые движения (звуковые жесты, имитация и т.п.).

Целесообразным, на наш взгляд, является использование ассоциативных игр в процессе творческой деятельности на уроке музыки.

Организационно-деятельностные игры (ОДИ) как особая форма организации и метод стимулирования коллективной мыслительной деятельности, нацеленной на решение проблем, возникла в 80-х годах и широко распространилась как в сфере решения творческих задач, так и интеллектуальных.

Сущность ОДИ в том, что эта игра представляет собой комплекс взаимосвязанных методик или техник (мыслительно-интеллектуальных, социально-психологических и др.), обеспечивающих логически обоснованную смену различных видов коллективной, групповой, микрогрупповой деятельности, нацеленных на создание «продукта игры» - текста, содержащего решение поставленной или даже сформулированной в ходе самой игры проблемы. Решение проблемы и составляет предмет этой игры.

Процедуры игр синхронизируют и координируют творческую деятельность большой группы участников. Таким образом, во время игры

возникает своеобразный временный творческий коллектив, общий интеллектуальный потенциал которой значительно превосходит потенциал любого отдельно взятого участника. Подготовку и проведение ОДИ осуществляет ведущий, сочетающий знания в области, задаваемой темой игры, в области методологии, практической психологии, педагогики.

Принцип построения ОДИ – это принцип высокого уровня организационного обеспечения игры:

- тщательная предварительная подготовка – создание хорошо продуманного проекта, подбор профессиональной команды;
- необходимое материальное обеспечение: подготовка аудиторий, технических средств, реквизита;
- четкая работа ведущих, обеспечивающих, синхронизацию действий команд и отдельных игроков;
- высокая игровая дисциплина, которую добровольно соблюдают участники.

Организационно-обучающие игры (ОБИ) решают проблемы обучения, воспитания и общего социального развития, путем таких средств и методов, которые обеспечивают развитие личности и формируют у человека способности исследовательского и творческого отношения к окружающей действительности.

Обучение может быть эффективным при реализации принципов дидактики развивающего обучения. Это означает, что процесс образования должен быть не столько процессом передачи предметных образцов, сколько процессом управления развитием личности. Осуществлять процессы управления развитием позволяют формы обучения, создающие условия для производства игровой деятельности.

Задача создания игровых форм, которые бы обеспечивали возникновение в процессе игры феноменов игровой деятельности, становится центральной в подходе к проектированию организационно-обучающих игр.

Требования к проектированию:

- игра должна иметь общий сюжет или основную тему. Сюжет и тема определяются стоящими перед участниками будущей игры организационно-обучающими задачами и проблемами.
- участники попадают в конкретные игровые ситуации, каждый со своей точкой зрения. Для того чтобы организовать их действия в единой деятельности, необходимо направить их на продуктивное взаимодействие. Функцию координации действий всех участников осуществляют организатор.
- цели обучения могут быть достигнуты, если учащиеся овладеют разнообразными способами решения проблем в области социального взаимодействия.
- организационная игра – это всегда сложный комплекс

развивающихся интеллектуальных и социальных взаимодействий участников игры.

- организационные игры для успешной своей организации требуют множество средств технического характера.

Для того чтобы ОБИ обеспечила подлинное развивающее обучение, в ней должна осуществляться имитация полного цикла развития деятельности – от подхода к решению какой-либо ситуации до оценки способа решения.

Таким образом, игра является специально организованной моделью социального развития личности, основная структура которой соответствует общей структуре и психологическому строению интеллектуальной деятельности.

В последнее время **деловые или имитационные игры** находят все более широкое применение в самых разных областях. Имитационные игры используются для специальной подготовки. Разрабатываются имитационные игры и как способ коммуникации.

Использование термина «имитационная игра» связано с выделением существенных характеристик этого метода. Предполагается, что «игровая имитация» или «имитационная игра» основывается на конкретных ситуациях, взятых из реальной жизни, и представляет собой динамическую модель упрощенной действительности.

Таким образом, в основе деловой игры лежит имитационная модель, однако реализуется данная модель благодаря действиям участников игры. Они берут на себя определенные роли и разыгрывают заданную ситуацию в зависимости от содержания игры. Традиционно также подчеркивание того факта, что деловые или имитационные игры являются «серьезными» играми, а не развлечением, не отдыхом и т.п.

Отличительным признаком деловой или имитационной игры является наличие имитационной модели (ни в организационно-деятельностных, ни в ролевых играх имитационные модели не строятся).

Деловые игры задействуют личность участников. Наличие личностной вовлеченности участников в разыгрываемые ситуации, выраженность и глубина переживаний в ходе имитаций являются ярким эмпирическим фактом. Практически в каждой работе, посвященной методу деловой или имитационной игры, отмечается присущая им эмоциональная насыщенность, эмоциональная напряженность, указывается на повышение мотивации обучения, возбуждение интереса к изучаемому предмету.

Воспроизводимая деятельность осуществляется в условиях относительной неопределенности в отношении того решения, которое должно быть принято. В одних случаях участникам четко задается игровая цель и способ выигрыша в данной игре, в других – ситуации, возникающие в игре, предоставляют игрокам большую свободу; они могут сами поставить перед собой цель и использовать для ее достижения те средства, которые им предоставляют правила игры.

Деловые игры представляют собой искусственные ситуации со специально разработанными правилами, в которых играющего постоянно ставят в неожиданные положения.

Имитационная игра предоставляет возможность наблюдать актуальные проявления личности, а не ограничиваться результатами ретроспективного характера.

В последние годы в психологии появились работы, посвященные деловым и имитационным играм. Деловые игры в них выступают, прежде всего, как метод исследования целостной деятельности. Предметом анализа является моделируемая сложно-организованная и многоуровневая деятельность человека.

В заключение нашего исследования необходимо отметить, что организация игрового пространства в образовательных учреждениях различного уровня имеет огромное значение, так как в основу игровой деятельности входит непрерывность обучения различным видам искусств (музыка, изобразительное искусство, хореография, театр), способствующая духовно-нравственному формированию подростков, а так же их творческому развитию, саморазвитию и самореализации.

Список литературы

1. Ботякова О. А., Зязева А К., Прокофьева С. А. и др. Российский Этнографический музей – детям: Методическое пособие для педагогов дошкольных образовательных учреждений — СПб: «ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. – 192 с.

2. Васильева Д.Н., Педагогическое обеспечение творческого саморазвития школьников Саратов: Издательский центр «Наука», 2012. – 174 с.

3. Васильева О. К. Образная игрушка в творческих играх дошкольников. – СПб.: «Детство-Пресс», 2003. – 143 с.

4. Волков Г.Н. Этнопедагогика: Учебник для студентов средних и высших педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 168с.

5. Рахно М.О. Домашний кукольный театр. – Ростов: Феникс, 2008. – 216 с.

6. Дайл Г.Л. Русская народная игрушка. – М., 1981. – 143 с.

УДК 37,017:7

ДУХОВНЫЕ ЦЕННОСТИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О.Ю. Козинская

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия

E-mail: kozinskayaolga@mail.ru

Статья посвящена определению «духовные ценности» с точки зрения философии, психологии, педагогики, культурологии как в историческом аспекте, так и на современном этапе.

Ключевые слова: духовность, духовное развитие, духовные ценности.

Spiritual Values in the Context of Modern Educational

O.Yu. Kozinskaya

Article is devoted to the definition of "spiritual values" in terms of philosophy, psychology, pedagogy, cultural as the historical aspect, and at the present stage.

Key words: spirituality, spiritual development, spiritual values.

Важным аспектом воспитания является формирование духовных ценностей молодежи. Категория «духовные ценности» в контексте воспитания является предметом исследования различных наук: философии, психологии, социологии, педагогики, поэтому определение сущности этого понятия возможно только на междисциплинарном уровне.

В философии духовность определяется как специфически человеческое качество, характеризующее мотивацию и смысл поведения личности, недоступное ни животным, ни моделирующим действия человека машинам.

С позиций социологии духовность определяется как специальное качество человеческой психики, характеризующееся системой возвышенных потребностей индивида, его самореализации на основе высших социальных ценностей.

В психологическом аспекте «духовность» обозначает индивидуально выраженную систему мотивов личности в двух фундаментальных потребностях: идеалистической потребности познания и социальной потребности жить и действовать «для других». Духовность – это высшие стороны внутреннего мира, которые проявляются в человечности, сердечности, доброте, искренности, теплоте, открытости для других людей. Духовность основывается на широте взглядов, эрудиции, культуре, общем развитии личности.

Одним из компонентов духовности являются красота, понятие и чувство прекрасного от восприятия гармонии, ритма и т.д., которые вызывают у людей чувство прекрасного. *Прекрасное* – центральная категория эстетики, выражающая высшую эстетическую ценность, наслаждения совершенными формами природы, а также интеллектуальными и эмоциональными произведениями в области искусства. Переживания прекрасного зачастую сливаются с чувством и мыслями о величественном. Именно искусство помогает людям адекватно воспринимать величие природных рукотворных и нерукотворных объектов, содействует формированию соответствующих жизненных установок и принципов. Его (прекрасного) великая роль состоит в укреплении и развитии положительной духовности, как и в отторжении отрицательной энергетики.

Наиболее ярким примером искусства является музыка. С

древнейших времён во всех культурах мира использовался звук как очаровывающее, опьяняющее средство. В древности звук, особенно музыкальный, вызывал у людей священный трепет.

Весьма существенный компонент духовности составляют наш интеллект, знания, разум, наука, стремление людей к творчеству, к постижению истины.

Наука, как точное, опытное и систематизированное знание о мире и человеке, появляется в Европе в XV-XVI вв. и достигает расцвета в странах Европы и США в XIX-XX вв. Огромный вклад внесла наука в дело повышения материального уровня жизни людей, но не меньшая заслуга её состоит в расширении круга духовных потребностей людей и степени их удовлетворенности, что привело к небывалому расцвету духовной жизни общества. Роль науки в воспитании духовности велика. Духовная личность всегда находится в творческом поиске, что без интеллектуального потенциала невозможно. Наука, знания, профессионализм могут только тогда успешно служить прогрессу общества, развитию человека, когда они одухотворены великими идеалами справедливости, добра, гуманизма, то есть высокой духовностью. В противном случае наука не получает должных стимулов развития, а ее достижения могут использоваться во вред людям. Поскольку важнейшая черта духовности – стремление к максимуму добра и любви для максимума людей, – мысли и дела науки в большинстве случаев, безусловно, глубоко духовны. «Назначение разума – служение людям», – писал Л.Н. Толстой, отзываясь с благодарностью о науке и её творцах – учёных.

Высшим видом творчества является самопознание и самосозидание человека, – лишь этот процесс можно определить как собственно духовный, как действительно творческий, приводящий к развертыванию на основе любви сущности человека и созданию духовного архетипа человечества как явления.

Человеческая духовность развивается осознанно, она формируется многими людьми и обстоятельствами, но в большей степени это процесс самовоспитания, самосовершенствования, самореализации. Здесь уместно заметить, что уже с древнейших времен люди пытались найти наиболее общие нравственные основания для поведения, привести их в систему писанных моральных норм. Великие философы древности стремились представить себе и теоретически обосновать облик идеального человека как средоточия фундаментальных ценностей: справедливость, верность, искренность и др.

Возвращаясь к древней истории, отметим, что примерно в это же время в Греции сложилось понятие «калокагатия» как идеал физического и нравственного совершенства, развитое в учениях о воспитании Сократом, Платоном, Аристотелем и др. великими греками. С тех времён почти все мыслители – отнюдь не только педагоги обращались к проблемам

воспитания фундаментальных добродетелей. Наиболее информативными, но и самыми уникальными являются сочинения устного народного творчества (пословицы, поговорки, афоризмы, притчи) – богатейшим источником изучения духовной культуры народа, его быта и нравов, традиций и обычаев.

Духовное развитие человека диалектически связано с социальной жизнью. Проблема духовного устроения есть проблема правильного соотношения индивидуального и социального в нашей жизни. Через анализ ценностей можно отчетливо увидеть изменения, происходящие в культуре и личности, в ответ на исторические и социальные перемены.

Коммерциализация социально-экономических отношений, культуры, образования, семейной жизни быстро изменяет психологию людей, деморализует молодежь. Сейчас заметно снижение общего уровня образованности и воспитанности молодежи. Наблюдается их слабая способность адекватно анализировать объективную реальность, видеть и понимать свои цели и задачи, а также средства и способы их достижения. Вследствие этого наблюдается неустойчивость духовно-нравственных убеждений юношества, которая приводит их к неожиданным поступкам, а порой и неуправляемому поведению. Происходит это, прежде всего под влиянием случайно возникших ситуативных всплесков, чаще всего потому, что у многих молодых людей мало знания и опыта следования духовно-нравственным нормам общества.

Духовность формируется самой личностью. Разумеется, исходя из той информации, которая попадает в поле восприятия субъекта и с учетом всей окружающей его обстановки. Это социально-политические, экономико-правовые, культурно-нравственные и другие условия данного общества. В условиях возросшей динамики мира, людям надо научиться постоянно переоценивать сложившую систему ценностей, так как успешно воспитывать и обучать можно при знании норм и ценностей социального окружения, чему и должна способствовать новая философия образования и воспитания.

Новая школа предполагает необходимость связи целей воспитания и образования с формированием духовного развития свободного человека, способного к творчеству и социальной активности, ответственного за свои деяния перед обществом. Главное в воспитании - ожидание не ответного, а ответственного действия. Это, в свою очередь, предполагает не столько формирование человека по установленным меркам и стандартам, хотя и это должно иметь место, сколько умение выявить способности молодого человека к творчеству и вывести его на дорогу культурного всечеловеческого созидания. Если современное осмысление образования рассматривает его как способ вхождения человека в целостное бытие культуры, постижение и осмысление им смысла жизни, то при этом усиливается роль духовно-нравственных ценностей, которые в структуре

воспитательного и образовательного процессов занимают существенное место. Они – его цель и основа, на которые опираются все методики.

В научной и философской литературе проблема духовности рассмотрена разносторонне, в то время как в гуманистической, в частности в педагогической литературе, она недостаточно разработана: не сформирована динамика формирования и развития духовных ценностей, не исследованы теоретические и методические основы воспитания духовности, слабо изучены вопросы, связанные с содержанием духовных ценностей, необходимых для развития гармонической личности.

В начале XX века было определено духовно-гуманистическое направление в педагогике (К.П. Победоносцев, А.И. Афанасьев, М.И. Демков), которое подчеркивало особую важность формирования духовно-религиозной направленности личности учащегося, что способствовало усвоению им через православие общечеловеческих гуманистических ценностей истины, добра и красоты. Особое место в рамках данного направления занимает деятельность П.П. Блонского и М.М. Рубинштейна. Их позиция состояла в том, что в воспитании и образовании базовыми провозглашались культурные ценности, побуждающие истинно человеческое, специфически человеческое развитие воспитанника, имея в виду культуру всей личности – нравственно облагораживающим, подготовку человека служению идеалу. Именно на этих положениях получила дальнейшее развитие гуманистическая парадигма образования, которая сфокусировала в себе цель, содержание и формы образования в единстве аксиологически-смыслового, культурологического, социально-исторического и личностно-образовательного пространства.

В ситуации обновления нашей жизни возникает острая необходимость радикального пересмотра оснований образовательной практики и педагогической деятельности. Эту идею с той или иной аргументацией высказывают различные авторы, что обнаруживается главным образом в трактовке смысла, сути и контуров новой формирующейся парадигмы образования. В настоящее время вся система образования должна быть нацелена на смену ценностных ориентиров в сторону идей патриотизма, гражданственности, и направлена на благо общества, где не забыт каждый человек. Эти ценности имеют подлинно гуманистический смысл с точки зрения сущности человека и его существования в мире. Выход на эти смысложизненные ценности невозможен без специального выработанного аппарата их осмысления. Такой аппарат осмысления на уровне знаний дает философия, поэтому светское образование может развиваться только на глубоком философском фундаменте.

Ценности создают более гибкий уровень регуляции общества, подчиняя себе функционирование обычаев, норм и знаний, особенно

важных для общества. Всякая классификация ценностей по типу и уровню неизменно условна в силу того, что в нее вносятся социальные и культурные значения. Тем не менее, можно дать следующую условно упорядоченную классификацию ценностей, где моральные и эстетические ценности чаще упоминаются как духовные и трактуются как своеобразный духовный канон человечества, накопленный за тысячелетия, который не только не обесценивается, но и, как правило, возрастает:

- витальные (жизнь, здоровье, благосостояние, качество жизни, комфорт и так далее);
- социальные (патриотизм, равенство, трудолюбие, статус, богатство, профессия, семья);
- политические (конституция, свобода слова);
- нравственные (добро, благо, любовь, дружба, долг, верность, честь);
- религиозные (Бог, священное писание);
- эстетические (идеал, гармония).

Говоря о ценностях образования, следует обратиться к трем основным группам ценностей, которые играют «роль смысловых универсалий» (В. Франк), – это ценности творчества, ценности переживания, ценности отношения (общения). При рассмотрении общечеловеческих ценностей как цели воспитания необходимо четкое представление о том, на развитие каких именно ценностей должен быть направлен педагогический процесс. Гуманистические принципы педагогики предполагают ориентацию личности на социально значимые ценности, общие для человечества. Они условно представлены несколькими базисными группами, ведущие из них:

«Человек как ценность» – центральным звеном этой общечеловеческой ценности выступает образец, пример жизни человека, на которого стремится быть похожим юношество – идеал.

«Красота как ценность» – определяет отношение к миру, умение видеть прекрасное в жизни, природе, искусстве.

Ценности познавательного характера:

«Труд как ценность» – ориентирует на творчество, возможность самореализации, это источник существования и познания.

«Отечество как ценность» – история, культура, традиции.

Однако персональная иерархия ценностей невозможна и строго индивидуальна. Комбинация сочетаний и взаимосвязей ценностных выборов бесконечна. Но педагог не производит выбор за учеников. Он лишь разворачивает всю их многоцветную палитру, вскрывая сущность, содержание, место в жизни, влияние на судьбу. Прослеживание социального развития личности производится, следовательно, через динамику его конкретных и частных отношений к общечеловеческим ценностям, аккумулирующим в себе достижения культуры.

Рассматривая ценности в качестве основных воспитательных целей, необходимо учитывать современную социально-культурную ситуацию, обусловленную экономическим и духовным кризисами. С точки зрения ценностей она выражается следующим образом:

- гипертрофия в представлении учащимися роли и значения денег, вещизм, ориентация на личное материальное благополучие любой ценой;
- недооценка, а порой и пренебрежительное отношение к национально-культурным ценностям, слепое, часто безумное преклонение перед всем иностранным;
- недооценка роли и значения природы в жизнедеятельности человека; отношение к природе только с точки зрения потребителя, а не созидателя;
- нетерпимое отношение к инакомыслящим;
- недооценка доброты, совестливости, милосердия и других нравственных качеств.

Поэтому сегодня с особой остротой стоит проблема целенаправленного, систематического формирования у молодежи истинных ценностей. Ценности помогают отделить хорошее от плохого, истину от заблуждения, красоту от безобразия, допустимое от недопустимого. Ценностная оппозиция создает в культуре поле напряженности, в котором и формируется ориентация субъекта на идеи патриотизма. Предоставив личности, свободный выбор в организации собственной жизни, а значит, поставив её в состояние постоянного духовного усилия по решению жизненных проблем, педагог не должен оставлять её без помощи и поддержки, без опоры на человеческий опыт. Сконцентрированный в наивысших ценностях, жизненный опыт передается посредством этих ценностей. Рассмотрев общепедагогические основы духовных ценностей, перейдем к изучению процесса их воспитания в образовательной деятельности детей.

Список литературы

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. - Ростов н/Д.: РГУ, 1999. – 279 с.

2. Возрастная и педагогическая психология / Ред. Петровский А.В. - М.: Педагогика, 1979. – 296 с.

3. Культурология XX век. – СПб: Энциклопедия, 1998. – Т.2.

4. Мартышин, В.В. В традициях отечественной духовности. - М.: «Воспитание школьников», 2001. №4. – С.12-13.

5. Мягченков, С. Педагогика духовного обустройства. – М.: «Воспитание школьников», 2000. №9. – С.2-7.

6. Шадриков, В.Д., Мурашов, В.И. Духовность как реализация личностного смысла бытия. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 201 с.

7. Шестун, Е. Православная педагогика как система духовно-нравственного становления личности. – М.: Искусство, 2001. №19. – С.13-18.

8. Щуркова, Н.Е. Воспитание: Новый взгляд с позиции культуры. - М.: Наука, 1997. – 204 с.

УДК 78:378 (082)

МУЗЫКАЛЬНЫЕ ФЕСТИВАЛИ И КОНКУРСЫ КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

И.А. Королева
Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, Россия
E-mail: korolev-saratov@yandex.ru

В статье на примере деятельности кафедры музыкально-инструментальной подготовки Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского показывается роль музыкальных конкурсов и фестивалей в развитии культурно-образовательного пространства города и области.

Ключевые слова: музыкальные фестивали и конкурсы, форма развития, культурно-образовательное пространство

Musical Festivals and Contests as Form of Development of Cultural and Educational Space

I.A. Korolyova

This article, using the activity of the department of musical-instrumental training of N.G. Chernishevskiy Saratov State University as an example, shows the role of musical contests and festivals in the development of cultural and educational space of city and region.

Key words: musical festivals and contests, form of development, cultural and educational space

Исторически музыкальное образование в России развивалось по двум направлениям: профессиональное и массовое. И если до революции 1917 года эти направления осуществляли взаимовлияние друг на друга, то к концу XX века можно было наблюдать их явную несогласованность. Чтобы исправить сложившуюся ситуацию, необходим поиск путей и форм взаимодействия профессионального и массового музыкального образования, направленных на восстановление утраченных традиций и повышение престижа и качества массового музыкального образования молодежи, что в свою очередь ведет к активному развитию культурно-образовательного пространства общества. Одной из таких форм, на наш взгляд, могут стать музыкальные фестивали и конкурсы.

Опыт проведения фестивалей и конкурсов имеет многолетнюю традицию и широко распространен в мировой музыкальной практике. Однако, как правило, их участниками являются профессиональные

исполнители высокой квалификации, выступление которых оценивается в денежном эквиваленте. Эти выступления, несомненно, способствуют развитию культурно-образовательного пространства той или иной местности. Однако возможность посетить подобный концерт или конкурс имеет весьма ограниченный круг людей.

Форма конкурсов и фестивалей часто используется в учебных заведениях начального профессионального музыкального образования – детских музыкальных школах и школах искусств. Устроителями таких мероприятий, как правило, являются учебные заведения среднего и высшего профессионального образования (училища искусств и консерватории), и проводятся они с целью выявления музыкально-одаренной молодежи.

В интересующей нас области развития массового музыкального образования тоже имеется опыт проведения конкурсов и фестивалей. Так, педагогические университеты и институты России, где имеет место подготовка будущих учителей музыки для общеобразовательной школы, проводят международные и всероссийские конкурсы и фестивали между преподавателями и студентами высших учебных заведений. Например, в Вологде регулярно устраивается конкурс музыкальных ансамблей, в Екатеринбурге – олимпиада по дисциплине «Концертмейстерский класс», в Костроме – исполнительский конкурс, в Мелитополе (Украина) – фестиваль славянской музыки и т. п. Перечисленные мероприятия преследуют, прежде всего, профессиональные цели и ограничиваются привлечением участников из подобных высших учебных заведений.

Регулярно проводимые конкурсы и фестивали разного уровня и масштаба способствуют:

- ✓ привлечению интереса людей к классическому музыкальному искусству как одному из видов культурного развития общества;
- ✓ расширению круга музыкально-образованных людей в России;
- ✓ повышению престижа профессии учителя музыки в массовой общеобразовательной школе;
- ✓ повышению качества массового музыкального образования;
- ✓ обмену теоретическим и практическим опытом в области подготовки учителей музыки для массовой общеобразовательной школы, а также в области организации и проведения массовых музыкальных фестивалей и конкурсов;
- ✓ установлению международных связей по проблемам музыкального образования и подготовки учителей музыки в массовой школе.

Форму конкурсов и фестивалей можно назвать универсальной, потому что в её основе лежит принцип музыкальной направленности интересов предполагаемых участников, которые не разделяются ни по половому, ни национальному признаку. Всех предполагаемых участников можно разделить на следующие группы:

- люди, осуществляющие организацию конкурсов и фестивалей (в области финансирования, профессионально-методического обеспечения, культурно-эстетического оформления);

- непосредственные участники конкурсов и фестивалей – дети и молодежь, получающие музыкальное образование;

- педагоги-музыканты, обеспечивающие музыкальную подготовку детей и молодежи, а также оценивающие результаты с профессиональной точки зрения;

- люди, выступающие в роли слушателей (родители, жители города).

Фестивали, конкурсы могут преследовать различные образовательные и организационные цели, но основным их содержанием является музыкальное искусство. Учитывая, что данные мероприятия проходят в рамках государственной образовательной программы подготовки будущих педагогов музыки, их посещение бесплатно. Это дает возможность людям (жителям города и области), относящимся к социальной группе малоимущих (дети, инвалиды, пенсионеры) в какой-то мере приобщиться к музыкальному искусству.

Следует отметить и личную заинтересованность каждого из непосредственных участников фестивалей и конкурсов – детей и молодежи, так как здесь они могут испытать свои музыкальные способности в форме публичного выступления, ощутить соревновательный дух, приобрести новых друзей, услышать много музыки.

В институте искусств Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского по инициативе коллектива кафедры музыкально-инструментальной подготовки также регулярно проводится музыкальный фестиваль «Профессия – учитель музыки», который географически выходит за пределы Саратовской области и охватывают территорию не только России, но и стран ближнего зарубежья. В рамках фестиваля проходят инструментально-исполнительские конкурсы, концерты, мастер классы известных педагогов, научно-практические семинары по проблемам музыкального образования. Неизменным председателем жюри исполнительских конкурсов уже много лет является заслуженный артист России, художественный руководитель Саратовской областной филармонии им. А. Шнитке, профессор Саратовской государственной консерватории им. Л. В. Собинова Катц А. И.

Саратовский проект учитывает имеющийся опыт всех направлений музыкального образования в России и за рубежом. Но в основе его идеи и практической реализации лежит принцип интеграции всех ступеней музыкального образования, который способствует наиболее эффективному развитию культурно-образовательного пространства области.

Фестиваль, организованный коллективом кафедры музыкально-инструментальной подготовки, осуществляющей музыкально-образовательную деятельность в высшем учебном заведении, где готовятся

специалисты в области массового музыкального образования, объединяет людей всех возрастных групп и разного рода занятий посредством любви к музыкальному искусству.

В результате десятилетней (фестиваль в Саратове проводится с 2003 года) работы коллектива кафедры музыкально-инструментальной подготовки в области совершенствования такой специфической формы развития культурно-образовательного пространства в области и за её пределами, как фестиваль, были достигнуты определенные результаты.

В городе стало широко известно о музыкально-просветительской деятельности института. Это, с одно стороны, привлекло к музыкальному образованию внимание молодежи. С другой, увеличилось количество предложений для выпускников института, связанных с профессиональной деятельностью не только в образовательных учреждениях разного уровня, но и в средствах массовой информации (радио, телевидение), а также заведениях культурно-развлекательного типа (библиотеки, клубы).

Налажены координационные связи между различными образовательными учреждениями Саратова и области, а также с городами России и ближнего зарубежья. Это дает возможность в условиях реформирования образования в России совместно работать над изменением концепции массового музыкального образования в соответствие с новыми общественными требованиями.

В процессе работы в указанной области педагогический и студенческий коллектив кафедры не только стал более сплоченным и дисциплинированным, но и пересмотрел свои профессиональные задачи в плане их усложнения, что позволяет говорить о постепенном повышении качества музыкального образования в конкретном учебном заведении.

Наметились положительные изменения во взаимоотношениях между людьми разного возраста и разной степени заинтересованности музыкальным искусством. Об этом говорят: увеличение количества желающих участвовать в конкурсах и фестивалях (от 130 человек в 2003 г. до 300 человек в 2013 г.); информационная и финансовая поддержка городской администрации, областных министерств и негосударственных организаций; общественный резонанс, отражающийся в городской прессе и средствах массовой информации.

В процессе осуществления деятельности по проведению такого масштабного мероприятия коллектив кафедры пришел к выводу, что для комфортного ощущения всех групп участников необходима четкая организация разных направлений данного делопроизводства. В условиях большого количества желающих участвовать в фестивале «Профессия – учитель музыки» это касается, прежде всего, организации порядка прослушивания выступлений, а также предоставления репетиций к концертам и размещения гостей.

Для этого заблаговременно, на информационном сайте университета

размещается соответствующее объявление, и рассылаются почтовые приглашения постоянным участникам с указанием временных рамок будущего мероприятия и примерного возможного хронометража исполняемой музыкальной программы. Также, собираются сведения о количестве потенциальных участников, которые соотносятся с временными, техническими и материальными резервами принимающей стороны. Жители города извещаются о предстоящих мероприятиях с помощью местных средств массовой информации и афиш.

Однако, как показывает практика, в целях успешного проведения мероприятия с принимающей стороны необходима постановка жесткого требования перед гостями института о соблюдении всех технических условий участия. Например, подача заявки точно до указанного срока, учет предлагаемых временных рамок исполнения музыкальной программы и др.

Другой важный момент – правильная организация работы жюри, оценивающего исполнение учащихся и студентов. В связи с большим количеством специальных критериев оценивания исполнения конкурсной программы участников, а также спецификой индивидуального восприятия музыки каждого члена жюри необходима четкая, желательно десятибалльная оценочная система, которая позволяет объективно и полно определить профессиональный уровень исполнения участников и представить его в математическом виде, понятном для непосвященных слушателей.

В настоящее время, опираясь на собственный опыт организации конкурсов и фестивалей, охватывающих большое количество участников разного возраста из разных городов России и зарубежья, коллектив кафедры столкнулся с необходимостью заблаговременного и постоянного решения всех организационных проблем. Например, переговоры с будущим председателем оценочного жюри, или поиски частных организаций, желающих внести денежный благотворительный взнос на проведение того или иного мероприятия, подготовка декоративного оформления будущих конкурсов и фестивалей в институте начинается буквально сразу же после завершения предыдущего.

Таким образом, можно сказать, что осуществление данной деятельности зависит от сплоченности и желания коллектива ее осуществляющего и творческой инициативы каждого члена кафедры.

В заключение данной статьи хотелось бы отметить, что фестивали и конкурсы, широко распространенные в музыкально-просветительских кругах, при условии соответствия современным социокультурным потребностям общества могут стать не только одной из возможных форм интеграции профессионального и массового музыкального образования, но одновременно и формой развития культурно-образовательного пространства.

УДК 78

ТРЕБОВАНИЯ К УЧИТЕЛЮ МУЗЫКИ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

С.В. Кузьмина
Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия
E-mail: svkuzmina77@mail.ru

Статья посвящена анализу состояния российского музыкального образования и искусства в современной социально-экономической ситуации. Подчеркивается, что адаптация социокультурной отрасли к рынку привела к недостаточной ориентации на художественное, музыкальное развитие личности, понижению статуса учителя музыки в обществе. Модернизация образования выдвигает современные требования к учителю музыки, способного гибко реагировать на изменения потребностей молодежи, знать специфику классной и внеклассной работы и вести активную методическую, музыкально-практическую и исследовательскую деятельность.

Ключевые слова: учитель музыки, современное социокультурное пространство.

Requirements to the Teacher of Music in Modern Socio-Cultural Space

S.V. Kuzmina

The article is devoted to analysis of Russian musical education and art in the modern socio-economic situation. It is stressed that the socio-cultural adaptation of industry to market led to a lack of orientation to arts, music, personal development, lowering of the status of teacher of music in society. Modernization of education puts the modern requirements to the music teacher, able to respond flexibly to the changing needs of young people, to know the specifics classroom and extracurricular work and lead an active methodical, music-practical and research activities.

Key words: teacher of music, modern socio-cultural space.

Современный этап развития социокультурной сферы России характеризуется наличием ряда особенностей. Одна из них обусловлена сложившейся неблагоприятной социально-экономической ситуацией. В 90-е гг. XX века с переменой социального устройства в условиях развития рыночных отношений в России разразился кризис, поразивший страну в целом и культуру в частности. Это выразилось в закрытии многих

культурно-просветительных учреждений, в нарастающем расслоении общества по экономическим возможностям потребления культурных благ. В плачевном состоянии оказалось большинство музеев и библиотек. По-прежнему сохранился принцип остаточного финансирования художественно-образовательных учреждений. Процесс реформ привел к девальвации духовных ценностей, составляющих основу общенациональной культуры, определяющих гуманистическую направленность и ориентиры человеческого бытия. Так, социологические исследования выявили тенденции вытеснения эстетических потребностей и художественных ценностей на последние места в иерархии основных содержательных компонентов молодежного сознания.

Академик Б.Т. Лихачев в работе «Философия воспитания» справедливо указывает, что обновление общественных отношений в российском обществе 90-х гг. «неизбежно повлекло за собой изменение духовно-нравственных ориентиров, идеалов, содержания всех форм общественного сознания. В сознании людей происходит переоценка нравственно-эстетических ценностей; возвращение к историческим духовно-нравственным истокам; расширение интеллектуального кругозора за счет плюралистического отношения к авторам и идеям, находившимся под подозрением, освобождение от идеологической «зашоренности» – давления идейных догм и стереотипов; уход от негативного в прошлом и противостояние не менее негативному в сегодняшней общественной жизни» [2, с. 5].

Адаптация социокультурной отрасли к рынку наполнила новым содержанием музыкально-просветительскую деятельность учреждений культуры и искусства. Наиболее распространенными стали камерные жанры любительского творчества, небольшие исполнительские составы. Снизилась популярность духовых оркестров, интересы музыкантов постепенно стали смещаться в сторону музыкальной этнографии, духовной музыки, самодеятельного авторского песенного творчества. Возникло много коллективов, опирающихся на синкретичные народные действа и обряды, синтезирующие театральное, хореографическое, декоративно-прикладное искусство и вокально-инструментальное исполнительство. Однако, стало заметным падение уровня исполнительского мастерства и снижения качества художественных произведений молодежных творческих коллективов.

В сфере школьного музыкального образования тоже можно наблюдать явления, отражающие кризисные моменты развития общества. Это низкое качество предметных и духовных продуктов художественной деятельности, слабая реализация в школьной сфере педагогического потенциала и отход от единых заданных ориентиров. В самодеятельном молодежном творчестве распространяются альтернативные, а зачастую

антихудожественные явления, которые могут отрицательно воздействовать на личностные качества их создателей, исполнителей и слушателей.

С возникновением в 90-х гг. XX века частных школ, гимназий и лицеев перестала существовать единая общеобразовательная школа с унитарным подходом. Определилась свобода выбора статуса образовательного учреждения и разработки авторских программ. Вследствие этого преподавание предметов эстетического цикла стало осуществляться на вариативной основе. В учебные планы общеобразовательных школ начали вставлять региональный компонент обучения.

В данный период появилась возможность создания экспериментальных образовательных учреждений – школ-лабораторий эстетического направления, в которых практически исследуется возможность более широкого использования в каждом классе школы хорового пения. В нашем регионе есть достойные образцы таких учреждений. Например, «Музыкально-эстетический лицей им. А. Шнитке» г. Энгельса Саратовской области. Для учебно-воспитательного процесса учреждения характерны: увеличенный объем учебного времени, введение дополнительных музыкальных дисциплин: сольфеджио, постановка голоса, игра на музыкальных инструментах (фортепиано, народные инструменты), музыкальная литература, ритмика и т.д. Хоровые коллективы лицея успешно ведут музыкально-просветительскую деятельность на областном, всероссийском, международном уровнях.

Несмотря на сложные социальные перемены, в России начала третьего тысячелетия прослеживаются и позитивные сдвиги в социально-культурной сфере. В настоящее время в различных регионах разрабатываются перспективные проекты возрождения народной художественной культуры, на основе национальных культурных традиций внедряются художественно-образовательные программы, открываются новые специализации в учебных заведениях страны. Современная подготовка студентов в вузах сегодня ориентирована на внедрение в содержание учебного процесса народного художественного творчества, понимаемого как единство музыкально-исполнительской, слушательской, обрядовой и народно-педагогической деятельности различных народов, населяющих Россию.

Постепенно складывается система приобщения школьников к искусству, центром которой по координации классных, внеклассных и внешкольных форм занятий искусством является общеобразовательная школа, которой помогают разные внешкольные учреждения (хоровые школы, музыкальные студии, Дворцы и Дома творчества и досуга детей). Один из главных критериев работы этой системы – активное творчество

школьников в условиях интеграции различных видов искусства.

Во многих городах России проводятся научно-практические конференции по проблемам детского и юношеского музыкального образования, организуются конкурсы и фестивали детского исполнительства. Лучшие творческие коллективы ведут активную концертно-воспитательную работу. Тем не менее, в настоящее время детская музыкальная культура держится во многом благодаря энтузиазму и преданности учителей музыки, хормейстеров, ведущих активную творческую работу в общеобразовательных учреждениях.

Конечно, во времена кризисных процессов в государстве педагогические коллективы нуждаются в современных молодых кадрах. Действительно, профессия учителя музыки при всей ее специфике остро социальна. Именно он является связующим звеном между музыкальным искусством и ребенком и проводником высокой духовной музыкальной культуры. В этом смысле решающее значение приобретает тот факт, каким мировоззрением обладает учитель музыки.

В ходе реформы системы образования появилась реальная потребность в учителях нового типа – учителях музыки, способных гибко и оперативно реагировать на изменения потребностей и интересов молодежи; хорошо знающих специфику музыкальной классной и внеклассной работы и способных вести активную учебную, культурно-досуговую, музыкально-просветительную и творческую деятельность в новых социально-экономических условиях.

Введение «Федеральных государственных образовательных стандартов начального и основного общего образования» (далее в тексе ФГОС) как одного из основных направлений национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» выдвигает новые требования подготовки молодых профессионалов – учителей музыки. Рассмотрим их подробнее.

В условиях введения новых образовательных стандартов у современного учителя музыки должно быть сформировано представление об исторических предпосылках разработки федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, развиты теоретические представления о концептуальных основах, сущности, назначении и функциях федеральных государственных образовательных стандартов начального и основного общего образования в условиях преемственности ступеней общего образования. В соответствии с занимаемой должностью учитель должен уметь самостоятельно проектировать свою профессиональную деятельность и быть подготовлен к осуществлению обоснованного выбора технологий, методов и приемов педагогической и управленческой деятельности.

Федеральные государственные образовательные стандарты общего

образования формулируют требования к подготовке учителя к деятельности, формирующей у школьников компетенции самостоятельной навигации по освоенным предметным, в частности музыкальным, знаниям при решении конкретных личностно значимых задач.

Профессиональная подготовка учителя музыки в свете требований ФГОС предполагает компетентностный подход, который достигается путем овладения определенными знаниями и умениями и охватывает: мониторинг учебно-воспитательным процессом; художественно-исполнительскую компетенцию; научно-исследовательскую компетенцию по проектированию и организации своей деятельности.

В процессе профессиональной подготовки учителей музыки в вузе (бакалавров педагогического образования по направлению «Музыка») важно сформировать у них способность анализировать и применять современные технологии в реализации процесса художественного образования. Для реализации данной компетенции учителю (бакалавру) необходимо овладеть категориально-понятийным аппаратом современной теории и методики художественного образования, научиться организовывать художественно-образовательный процесс; осуществлять анализ исследований по актуальным проблемам художественного образования и актуализировать педагогический опыт в собственной практической деятельности.

Профессиональная подготовка учителя музыки в свете требований ФГОС предполагает овладение им способностью к разработке авторских методик, технологий художественного образования детей на различных образовательных ступенях в разных учреждениях. Эта компетенция может быть реализована при условии освоения технологий проектирования и организации учебно-воспитательного процесса с позиции формирования художественной образовательной среды на различных образовательных ступенях, навыков использования художественно-дидактического материала и диагностических методов оценки художественных знаний и способностей учащихся. Немаловажную роль в профессиональной жизни будет играть сформированность умения характеризовать инструментарий в контексте развития художественной культуры и анализировать художественные произведения различных жанров, стилей, стилевых направлений и форм.

Новые требования к компетенциям современного учителя музыки обуславливают необходимость развитой способности осуществлять конструирование, художественно-педагогический анализ и оценку содержания и процесса художественного образования. Ее применение обеспечивается овладением конкретными методиками в области художественного образования, навыками прогнозирования возможных рисков в процессе организации и реализации учебно-воспитательного

процесса, умением применять художественно-исторические, искусствоведческие знания в профессиональной педагогической деятельности.

Овладение перечисленными компетенциями, и умением их практического применения в творческих педагогических процессах разной направленности (методической, практической и научно-исследовательской работе) подготовит бакалавров к работе в общеобразовательной школе в современном социокультурном пространстве.

В свете требований ФГОС современный учитель музыки должен быть достаточно методически подготовлен, чтобы формировать и развивать у учащихся ключевые компетенции (ценностно-смысловые, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социокультурные (гражданские)) посредством стимулирования учебной активности обучающихся. В процессе анализа и применения новейших технологий в реализации задач художественного образования учитель музыки активизирует умение моделирования урока музыки с использование современных психолого-педагогических методик и выстраивает педагогическую деятельность с опорой на индивидуальные и возрастные особенности воспитанников. Это способствует стимулированию музыкально-творческих способностей учащихся: музыкального слуха, чувства ритма, музыкальной памяти, художественно-образного мышления и их двигательно-моторных навыков.

Практическая направленность профессиональной деятельности учителя музыки включает в себя сольное пение, пение в ансамбле с учащимися, игру на инструменте (в том числе на элементарных музыкальных инструментах), дирижирование (хором, оркестром музыкальных/народных инструментов), музыкально-пластичное движение. Творческий характер такой исполнительской составляющей профессиональной работы педагога-музыканта проявляется в следующих аспектах: в своеобразии выполненных им интерпретаций инструментальных и вокальных произведений, в умении продемонстрировать учащимся музыкальное сочинение в разных трактовках, в способности пробудить своим показом желание воспитанников создать свои варианты прочтения разучиваемых и исполняемых произведений.

Научно-исследовательская работа осуществляется учителем музыки во многих направлениях. Приведем ряд умений, обеспечивающих данную составляющую его профессиональной деятельности: определение ведущих целевых установок и ожидаемых результатов изучения учебных программ по «Музыке»; актуализация художественно-педагогического опыта разных поколений и своей практики; организация творческого учебного процесса стимулирующего самореализацию и самостоятельность учащихся;

применение художественно-исторических, искусствоведческих и музыковедческих знаний в анализе профессионально ориентированной художественной деятельности; профессиональное саморазвитие в соответствии с требованиями государственной политики и ФГОС общего образования. Освоение и осуществление исследовательской работы начинается в процессе вузовской подготовки с написания курсовых работ, продолжается в процессе педагогической практики и заканчивается выпускной квалификационной работой. С одной стороны, эта работа отражает общий уровень профессиональной культуры будущего учителя музыки, а с другой – способность бакалавра к исследовательской деятельности.

Осуществляемая в настоящее время модернизация системы образования недостаточно ориентирована на художественное, музыкальное развитие личности. В лучшем случае происходит лишь формальное обозначение данного направления. Не смотря на то, что 2014 год объявлен Годом культуры в России, реальное воплощение в жизнь установки на художественное развитие личности отсутствует на практике. Необходимо достигнуть гармонии между естественными и гуманитарными (в том числе художественными) дисциплинами. Возможности музыкального образования в сфере педагогической коррекции до сих пор не оценены должным образом ни обществом в целом, ни музыкальным образованием, в частности.

При этом перед государством продолжает стоять важная социальная задача – поднять правовое положение учителя музыки. До сих пор в народном образовании устойчиво преобладает мнение о второстепенной роли художественных дисциплин, в том числе музыки в общеобразовательном процессе. Ярким примером существующего положения является реальный статус учителя музыки в общеобразовательной школе. Для администрации школы педагог-музыкант часто становится человеком, «обслуживающим» общешкольные мероприятия. К тому же сам урок музыки не рассматривается в качестве важной формы эмоционально-эстетического, художественно-интеллектуального, коррекционно-терапевтического воздействия на личность ребенка, стимулирующей развитие его духовно-нравственной сферы, творческих способностей.

Следует обратить внимание и на то, что в современной практике вузовской подготовки учителей музыки имеется ряд недостатков. К ним можно отнести отсутствие педагогической целенаправленности в работе, отрыв педагогических задач от музыкальных, а также опору на авторитарную педагогику в учебно-воспитательной работе, ограничивающую творчество студентов. Выпускники зачастую не имеют достаточных навыков работы с материалами музыкальной критики,

формами музыкального творчества. Мы наблюдаем несбалансированность учебно-воспитательной работы, когда ее научно-исследовательская, методическая и практическая стороны не взаимодействуют друг с другом. Необходимо, чтобы авторитарный стиль общения со студентами сочетался с экстенсивно-объяснительными методиками преподавания.

Как уже отмечалось, педагог-музыкант призван наряду с функцией учителя, воспитателя выполнять функцию просветителя, причем просветительская деятельность становится фундаментом для реализации воспитательных и образовательных задач. Это требует установления идентичных целей в процессе подготовки бакалавров в условиях реформы образования. Предпосылками для такого рода деятельности являются, безусловно, потребность в музыкальном самообразовании и самовоспитании, стремление к самостоятельному продвижению на высший уровень музыкального познания, ориентация молодежи на самосовершенствование. При этом особую значимость приобретает направленность воспитательного процесса на будущую подготовку школьников к самостоятельному общению с музыкальным искусством.

Таким образом, системе музыкального образования в современном российском обществе присущи такие основные черты, как: социокультурная обусловленность, направленность на человека и авторский характер методических разработок. Музыкальное образование видится нами универсальным средством преодоления социокультурных проблем и противоречий XXI века, которое позволит достичь внутреннего духовного равновесия человеческой личности. Творческий потенциал образовательных программ по музыке нового поколения может обеспечить формирование личности нового типа, которой свойственна художественная и социальная активность. Эта тенденция отражает фундаментальные преобразования в системе требований к учителю музыки, их профессиональной подготовке. Активное формирование методического и технологического инструментария будущего педагога, обеспечивающего реализацию требований федеральных государственных образовательных стандартов – это уникальное и основное требование профессиональной подготовки бакалавра педагогического образования по направлению «Музыка».

Список литературы

1. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Теория музыкального образования. – М., 2004. – 336 с.

2. Лихачев Б.Т. Философия воспитания. – М., 1995. – 124 с.

3. Мещанова Л.Н. Профессиональный инструментарий учителя музыки в контексте реализации ФГОС. – Саратов, 2013. – 80 с.

УДК 78 (072.3)

К ВОПРОСУ О ХУДОЖЕСТВЕННО - ПЕДАГОГИЧЕСКОМ МОДЕЛИРОВАНИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА УРОКАХ МУЗЫКИ

И.В. Курченко
Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия
E- mail: tmmo2013@yandex.ru

Статья обращена к актуальной проблеме творческого становления личности педагога – музыканта. Отмечено, что в современных условиях проблема массового музыкального образования заключается в двух подходах к уроку музыки в школе и методического совершенствования урока музыки как урока искусства. Поэтому на фоне современного подхода к вопросам музыкального образования художественно – педагогическое моделирование учебного процесса можно считать весьма необходимым видом творческой педагогической деятельности учителя музыки.

Одним из главных системообразующих условий художественно-педагогического моделирования урока музыки как урока искусства названо осуществляемое на уроке единство воспитания, обучения и художественного развития детей.

Ключевые слова: художественно-педагогическое моделирование, творческая деятельность, художественное развитие.

To the Question of Artistik Pedagogical Modeling of Educational Process at Music Lessons

I.V. Kurchenko

Article facing the actual problem of the creative personality formation of teacher - musician. Noted that in the present circumstances, the problem of mass music education lies in two approaches to music lessons at school and methodological improvement of music lesson as art lesson. Therefore, against the backdrop of the modern approach to the music education artistic teaching modeling of the learning process can be considered a very necessary kind of creative pedagogical activity of music teacher.

One of the main backbone conditions of artistic and pedagogical modeling of music lesson as the lesson of art carried out in the classroom called unity of education, training and artistic development of children.

Key words: artistic and pedagogical modeling , creative activity , artistic development.

Отечественное музыкальное образование предусматривает разнообразие подходов и путей воспитания музыкальной культуры учащихся, что проявляется, прежде всего, в возможности учителя музыки по своему усмотрению не только выбирать учебную программу, но и моделировать художественно- педагогический процесс.

Вопросы художественного моделирования в музыкальной педагогике рассматривались в связи с содержанием и организацией урока музыки, реализацией целей и задач, принципов и методов музыкального образования, представителями разных направлений и взглядов на урок музыки (Ю.Б. Алиев, Э.Б. Абдуллин, Л.В. Горюнова, В.Н. Шацкая, Д.Б. Кабалевский, О.А. Апраксина и др.). Разнообразие мнений по поводу того, каким должен быть урок музыки, в основном, заключается в двух подходах к пониманию его места в учебном процессе: урок музыки – школьный предмет; урок музыки - урок искусства.

Теоретические основы урока музыки, как школьного предмета, разрабатывались И.Т. Огородниковым, Ю.К. Бабанским, М.А. Даниловым, Ю.Б. Алиевым. В.К. Белобородовой, Л.Г. Дмитриевой, О.А. Апраксиной и др.

Огромный вклад в теоретическую разработку сущности урока музыки как урока искусства внесли Б.В. Асафьев. Д.Б. Кабалевский, Н.А. Терентьева, Б.М. Неменский, Л.М. Предтеченская, Б.М. Юсов и др.

В общем музыкальном образовании в настоящее время заметны изменения, которые заключаются в перенесении акцента с обучения и воспитания на развитие личности и стремлении к интеграции предметов художественного цикла.

Понятие «интеграция» возникло в педагогической литературе давно, но в различном толковании. Некоторыми исследователями оно трактуется как процесс восстановления целостности, глубоких и устойчивых связей, близких жизненных сфер в содержании учебного предмета с целью достижения эффективного конечного результата при наименьших расходах времени и сил. Интеграция позволяет использовать знания одного предмета в различных ситуациях преподавания другого на одних общих принципах.

В педагогической практике тенденция к интеграции предметов художественно-эстетического цикла возникла с появлением программы Д.Б. Кабалевского и продолжилась в курсе «Мировая художественная культура» Л.М. Предтеченской, программе «Музыка. Музыкально-эстетическое воспитание» Н.А. Терентьевой, программах Б.М. Неменского, Б.П. Юсова.

Н.А. Терентьева в своей программе «Музыка. Музыкально-эстетическое воспитание» так сформулировала цель музыкально-эстетического развития в общеобразовательной школе: «…Сформировать художественную культуру учащихся в контексте различных видов

творческого познания действительности и оптимизировать созидательные качества личности» (7, с.49). «Уроки музыки как уроки искусства уроки творчества должны содействовать оптимизации у детей целостного мышления, избирательных художественных потребностей и интересов, определенных ценностных ориентаций и установок» (7, с. 71)

Уже давно музыкальная педагогика рекомендует смотреть на урок музыки как на произведение искусства, которому нужен сценарий и режиссура. В музыкально-педагогической литературе вопросы режиссуры урока рассматривались в плане необходимости смоделировать художественную деятельность учащихся на уроках музыки по единому сценарию (Е. Кулинкович), общения и поведения учителя (А. Ершова, В. Букатов).

В арсенале преподавания искусства в школе существуют интегративные методы, направленные на активизацию их эмоционально-художественного постижения. Это метод эмоциональной драматургии, который был назван Э.Б. Абдуллиным одним из ведущих в музыкальном обучении. Он требовал от учителя умения «соотнести предполагаемую программой режиссуру урока с конкретными условиями обучения, уточнить «эмоциональную драматургию» урока и реализовать ее в процессе занятия»(2,с.64)

В плане подхода к уроку музыки как к уроку искусства перед учителем музыки стоит задача не только объединить все элементы, из которых складывается урок. Подчинить их основной теме урока, четверти, года, всего школьного курса, но и соединить воедино воспитание, обучение и художественное развитие ребенка, то есть объединить три задачи, которые обычно ставятся на уроках для реализации их цели. Художественно – педагогическое моделирование понимается как создание условий для нравственного (воспитание); художественно-эстетического (развитие) и интеллектуального (обучения) развития школьников в их единстве.

Обучение - упорядоченное взаимодействие педагога с учащимися, направленное на достижение поставленной цели. Деятельность педагога включает в себя разъяснение учащимся целей и задач обучения; ознакомление обучаемых с новыми знаниями; управление процессом осознания и приобретения знаний, умений; управление процессом познания научных закономерностей и законов; управление процессом перехода от теории к практике; проверка и оценка изменений в развитии учащихся. Деятельность обучаемых направлена на восприятие новых знаний и умений; анализ, синтез, сравнение; познание закономерностей и законов, понимание причинно-следственных связей; приобретение умений и навыков, их систематизацию; практическую деятельность по самостоятельному решению возникающих проблем: самоконтроль, самодиагностику достижений.

Понятие «обучение» многозначно. Отечественная дидактика

рассматривает обучение как единую, целостную сферу человеческой деятельности.

Воспитанием в педагогике называют целенаправленный и организованный процесс формирования личности.

В широком социальном смысле воспитание – это передача накопленного опыта одного поколения другому. Под опытом понимается все созданное в процессе исторического развития духовное наследие человечества. Возникнув вместе с человеческим обществом, воспитание имеет конкретно-исторический характер. Смена типа общественно-экономической формации влечет за собой смену типа воспитания. С изменением общественных отношений коренным образом изменяются цели, задачи, формы, и организация воспитания. Социальные условия жизни также изменяют характер воспитания и его влияние на сознание, и поведение людей.

В узком социальном смысле под воспитанием, как указывает И.П. Подласый, понимается направленное воздействие на человека со стороны общественных институтов с целью формирования у него определенных взглядов и убеждений, нравственных ценностей, политических ориентаций и т.д. В широком педагогическом значении воспитание – специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие коллектива, воспитателей на воспитуемого с целью формирования у него заданных качеств, осуществляемое в учебно-воспитательных учреждениях и охватывающее весь учебно-воспитательный процесс.

В узком педагогическом значении воспитание – это процесс и результат воспитательной работы, направленный на решение конкретных воспитательных задач. Данные определения, взятые из учебника «Педагогика» И.П. Подласого, являются общепринятыми и до настоящего времени не претерпели существенных изменений.

Что касается развития, то, как отмечает В.В. Краевский, это понятие чаще всего употребляются без каких-либо определений, а если они имеются, то у разных авторов разные. Сам же В.В. Краевский развитие называет готовностью к самостоятельной организации умственной деятельности в соответствии с возникшими или поставленными задачами разного уровня сложности.

Разными авторами выделяются следующие признаки развития: обучаемость, то есть способность достигать в более короткий срок более высокого уровня усвоения (Д.Богоявленский); способность к движению от абстрактного к конкретному, и наоборот, дисциплинированность мышления (П.Блонский); умение применять знания в разнообразных условиях (Ю.Самарин); чувственный опыт, познание сущности явлений, решение практических задач, связанных с материальным воздействием на окружающих (Л.Занков); теоретическое мышление (Д.Эльконин, В. Давыдов). Как мы видим, речь идет о развитии восприятия, памяти,

наблюдательности, мышления, речи, воображения в ходе обучения знаниям и действиям.

Развитие в гуманно-личностной педагогике - одна из движущих сил природы ребенка одно из проявлений его внутренней психической энергии. Ребенок сам ищет в окружающей среде трудности, чтобы их преодолеть, т.к. лишь в этих условиях он в состоянии довести свои природные возможности до определенных пределов.

Развитие становится центральным понятием педагогической концепции программы Д.Б. Кабалевского.

Раскрывая основные направления данной педагогической концепции, Л.В. Горюнова называет среди них: формирование духовной культуры школьников, ядром которой является «родственное внимание» к миру в процессе разнообразных форм общения с музыкой; перенесение акцента с обучения на развитие личности ребенка в процессе музыкального воспитания и образования; определение «Музыки жизни» как генеральной темы и сверхзадачи всего художественно-образовательного процесса. Намеченные Д.Б. Кабалевским направления не реализуются на практике в полной мере, но поиски их дальнейшей разработки ведутся. Одним из центральных моментов таких поисков и дальнейшей разработки концепции музыкального образования являются «выходы за пределы» как важнейшее условие развития и существования человека. Данный момент, по определению Л.В. Горюновой, составляет основу для детальной разработки целостной теории развития личности ребенка искусством.

Таким образом, развитие представляет собой одновременно и форму существования человеческой духовности, созревания его внутреннего мира, как движения к самосовершенствованию на основе идеалов красоты, истины, добра и любви.

Развитие человека – очень сложный, длительный и противоречивый процесс, его изучением в отечественной педагогике и психологии занимались П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и др. Исследования вывели общую закономерность: развитие человека детерминировано внутренними и внешними условиями. Внешние условия – это окружение человека, среда, в которой он живет и развивается. К внутренним условиям относятся физиологические и психические свойства организма. Установлено, что процесс и результаты человеческого развития обусловливаются совместным воздействием трех генеральных факторов: наследственности, среды, воспитания.

Педагогическая задача заключается в том, чтобы создать необходимый образовательный процесс, способствующий активному развития ребенка. Педагогический процесс-это понятие, обеспечивающее единство воспитания, обучения и развития на основе целостности и общности.

В педагогическом процессе учитель встречается с самыми

разнообразными ситуациями, которые невозможно предусмотреть заранее, поэтому ему приходится действовать самостоятельно, каждый раз решая все новые и новые задачи, В реальном учебном процессе создаются новые формы обучения, по-новому применяются уже известные средства и создаются новые.

Наблюдения за своей работой, которые учитель осуществляет с научных позиций, приводит к накоплению педагогических фактов, а осмысление этих фактов в системе педагогических знаний к пополнению и совершенствованию этой системы. Таким образом, учитель становится творцом и соучастником научного творчества в области педагогики.

Область реализации педагогического творчества определяется структурой компонентов педагогической деятельности учителя: конструктивная деятельность, организаторская деятельность, гностическая деятельность.

Конструктивная деятельность учителя включает: проектировку содержания будущей деятельности; системы и последовательности собственных действий; системы и последовательности действий учащихся.

Организаторская деятельность включает: организацию своей деятельности по передаче содержания образования; организацию своего поведения; организацию деятельности учащихся.

Гностическая деятельность включает: изучение учителем объекта собственной деятельности, т.е. учащихся; содержания, средств, форм и методов, с помощью которых эта деятельность осуществляется; достоинств и недостатков своей личности и деятельности в целях сознательного ее совершенствования.

Проведение урока искусства - это творческий процесс. В русле подхода к уроку музыки как уроку искусства перед учителем музыки стоит задача не только объединить все элементы, из которых состоит урок, подчинить их основной теме урока, но и соединить воедино воспитание, обучение и художественное развитие ребенка. Каждый урок направляется на достижение триединой цели: обучить, воспитать, развить. К постоянно реализуемым на всех уроках развивающим требованиям относятся: формирование и развитие у учащихся положительных мотивов учебно-познавательной деятельности, интересов, творческой инициативы и активности; проведение учебных занятий на «опережающем» уровне, стимулирование наступления новых качественных изменений в развитии; прогнозирование «скачков» в интеллектуальном, эмоциональном развитии учащихся и оперативная перестройка учебных занятий с учетом наступающих перемен.

Таким образом, одним из главных системообразующих условий художественного моделирования урока музыки как урока искусства должно быть осуществляемое на уроке единство воспитания, обучения и художественного развития детей.

Список литературы

1. Андреев А.А. Педагогика высшей школы. Новый курс. - М.: ММИЭИФП, 2002. – 608 с.
2. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 112 с.
3. Горюнова Л.В. Развитие ребенка как его жизнетворчество / Искусство в школе. – 1993.-№1.
4. Кабалевский Д.Б. Педагогические размышления: Избранные статьи и доклады. – М.: Педагогика, 1986. – 192 с.
5. Подласый И.П. Педагогика: Учеб. для студентов высших пед. учеб. заведений. – М.: Просвещение: Гуманист. Изд. Центр ВЛАДОС, 1996. - 432 с.
6. Школяр Л.В. Музыка в опасности// Музыка в школе. – 1997. - №1.
7. Программы для общеобразовательных учебных заведений. Музыка. Музыкально – эстетическое воспитание 1-4 классы /Автор – составитель Н.А. Терентьева. – М., 1994.

УДК 792-053.2

ИНТЕГРАТИВНАЯ ТЕАТРАЛЬНО-ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РЕБЕНКА

Л.Н. Мещанова

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия

E-mail: tmmo2013@yandex.ru

В статье представлена специфика детского музыкального театрального творчества. Отмечена специфическая художественная направленность восприятия окружающего мира и воплощение его (восприятия) в театральных образах. Особое внимание уделено взаимосвязи театрального и музыкального искусства как условия успешности и результативности театрально-творческой деятельности ребенка.

Ключевые слова: театральная деятельность, музыка, детский театр, реализация творческих способностей.

Integrative Theatrical Creative Activity of the Child

L.N. Meschanova

The article presents the specificity of children's musical theater. Marked by a specific artistic direction of perception of the surrounding world and the embodiment of his (perception) in the theatrical images. Special attention is paid to the relationship of theatrical and musical art as the conditions of the performance of theater-creative activity of the child.

Key words: theater, music, children's theatre, realization of creative abilities.

Театр – это такая кафедра,
с которой можно сказать много добра
Н.В. Гоголь

С незапамятных времен искусство театра сопутствует человечеству, потому что театр обладает исключительными возможностями правдиво и мудро отражать на сцене движение жизни человеческого общества. Сценическое искусство дарует зрителям ни с чем несравнимое чувство сопереживания, эмоционального соучастия в самом процессе творчества. Театр - особый и прекрасный мир, «волшебный край, страна и в этом мире всё необычно». Он призван, как говорила великая русская актриса М.Н. Ермолова, делать людей духовно и нравственно богаче. Сила воздействия, которой обладает театр, как самое живое искусство, вовлекает зрителя в творческий процесс.

Одной из увлекательных форм работы является детский музыкальный театр, куда можно привлечь широкий круг детей, имеющих различные интересы.

Несомненно, что, принимая участие в театральных постановках, они приобщаются к искусству, поскольку искусство, в том числе и искусство театра, развивает не только «специфическую», художественную способность, что само по себе уже важно, но и творческую способность, которая реализуется в любой сфере человеческой деятельности», так как оказалось, что развитие познавательных способностей (интеллекта) человека связано с его интересом к искусству, с накоплением искусствоведческих знаний, расширением круга художественных впечатлений, тогда как их творческие проявления человека во всех областях знания, в том числе и в области точных наук в значительной мере соотносятся с художественно-творческими способностями индивида.

Зачастую связь с театром традиционно осуществляется через эпизодичные, отдельные посещения профессионального театра и театральную самодеятельность. Занятия в самодеятельном театре предполагают развитие творческой инициативы и творческой активности, индивидуальных актерских и музыкальных склонностей и способностей участников в процессе систематических занятий.

Занятия в детском музыкальном театре - это не только удовольствие, но и труд - творческий, увлеченный, требующий настойчивости, готовности расширять свои знания и совершенствовать умения; направленный на достижение определенного результата, требующий пытливости, инициативы, умения преодолевать трудности.

Существует устойчивое мнение, что маленькие дети - все артисты. Точно можно сказать: не ВСЕ. Кто-то, и таких большинство, хочет и любит пообезьянничать, стремится привлечь к себе всеобщее внимание, но есть и такие, кто не хочет этого. Публичное творчество привлекает далеко

не всех. Другое дело творчество вообще. Вот тут следует согласиться: все дети творцы. Но одни склонны к изобразительному творчеству, другие - к конструированию, третьи - к сочинительству, а четвертые - к чему-то ещё. Нельзя неволить неокрепшую творческую природу ребёнка, заставлять его быть на виду, если он не хочет этого. Нельзя ставить его в ситуацию, где он почувствует себя смешным и нелепым, хуже других. Но, в то же время, нельзя исключать ребёнка из общего дела, забывать о маленьком человеке, оставлять его в стороне.

Для каждого нужно найти интересное ему занятие - то, в котором он может творчески реализоваться. Работая над конкретным представлением, можно разделить обучающихся на «артистов» и «группу обеспечения». Без группы обеспечения спектакль состояться никак не может, поэтому они такие же уважаемые участники действия, как актёры.

Как синтетический вид искусства, театр удовлетворяет самые разнообразные эстетические запросы ребят, приобщая их к литературе, декламации, музыке, танцу, живописи, создавая для каждого юного актера проявлять себя. Ещё 450 лет назад Я.А. Каменский настаивал на введении в учебных заведениях театральных представлений, видя в них «эффективное средство для изгнания душевной вялости и возбуждения живости».

Воздействие театра волшебное. В процессе театральной работы у школьников пробуждается любовь «к искусству в себе, а не к себе в искусстве» (выражение К. Станиславского). Глубокое ощущение эстетических ценностей может страховать и ребёнка и педагога от банальности, вульгарности, то есть формировать хороший художественный вкус.

Детский музыкальный театр - это форма песенного музицирования, освоение репертуара в котором происходит путём импровизированного песенного распева. Организация таких театров приобретает всё более массовый характер. Существование в школах (общеобразовательных, музыкальных или в школах искусств) детского музыкального театра может стать почвой для интенсивного развития индивидуальных творческих способностей исполнителей, занимающихся в нём, а также ядром эстетического воспитания в целом.

Детский музыкальный театр подразумевает возможность более ёмкого обращения к театрально-музыкальному искусству с выходом за пределы жанров, связанных с театром и музыкой. В нём можно заниматься и народно-прикладным искусством (самостоятельным изготовлением костюмов, масок, практическим освоением орнамента), словесными и театральными жанрами народного творчества, например, создание театрализованных постановок.

Детский музыкальный театр (ДМТ) вовсе не должен превращаться в «концертную единицу», заполняющую собой обязательные мероприятия

отчётного характера. Важна постоянная погруженность участников театра в сферу своего интереса – традиционное театральное творчество. В работе такого театра принимают участие исполнители в силу своих склонностей и способностей. Потому в процессе участия в детском музыкальном театре у детей развиваются не только навыки пения, танца, но и формируются актёрское мастерство, дикция, культура поведения, навыки общения, самостоятельность, ответственность, нравственность, патриотизм и многие другие положительные качества личности ребёнка.

Человек, введенный в театр, - это человек, открытый миру, с любопытством и творчески относящийся ко всем явлениям жизни, откликающийся на горе и радости других людей, принимающий и понимающий условный образный язык художественного воплощения действительности, способный перенять опыт предков и передать его другим поколениям. Именно такой человек является показателем высокой нравственности, образованности личности с богатым духовным внутренним миром и поэтому необходимо осуществлять работу в рамках театрального воспитания, так как в данной творческой деятельности дети получают разностороннее развитие своих способностей.

Для того чтобы эта деятельность стала продуктивной и заинтересовала своим творческим процессом участников коллектива, педагогу-руководителю, необходимо, прежде всего, грамотно организовать и спланировать поэтапно деятельность по организации и проведению занятий в ДМТ. Исходя из этого, мы можем говорить о том, что деятельность педагога по организации коллектива и репетиционная работа основывается на определённой системе, которая включает в себя несколько этапов.

Занятия могут быть построены по самым разным сценариям в зависимости от таких факторов, как время занятий, погодные условия, психическое состояние и настроение участников. Они могут начинаться с музыкальных и не музыкальных игр и упражнений – распеваний, или с занимательных игр, в результате которых исполнительский состав делится на необходимое руководителю для дальнейшей работы количество групп.

Успешность и результативность деятельности ДМТ, зависит, прежде всего, от взаимосвязи театрального и музыкального искусства**,** поскольку без развития музыкальных способностей, без умения ритмично и выразительно двигаться, без определённых вокальных навыков добиться значительных результатов в данном творчестве невозможно. Поэтому на первом году занятий первоочередными задачами являются раскрытие актёрских, музыкальных задатков и способностей, а в дальнейшем большое внимание уделяется формированию культуры речи, техники народного пения, активизации познавательных процессов. Участники музыкального театра учатся моделировать своё поведение, вспоминать и восстанавливать полученные знания, впечатления, ощущения и чувства.

На втором году обучения и далее перед актерами ставятся более сложные задачи, увеличивается количество упражнений и творческих заданий, повышаются требования к качеству их исполнения.

Создание спектакля – очень увлекательное и полезное занятие. Совместная творческая деятельность вовлекает в процесс постановки даже недостаточно активных людей, помогая им преодолевать застенчивость и зажатость. В ходе подготовки к спектаклю необходимо соблюдать несколько основных принципов:

- не перегружать актера;
- не навязывать своё мнение:
- не позволять одним исполнителям вмешиваться в действия других;
- предоставлять всем актерам возможность попробовать себя в разных ролях, не распределяя их среди наиболее способных.

Цель учебно-воспитательной работы состоит в формировании музыкального вкуса участников музыкального театра, воспитании их нравственных и эстетических чувств. Таким определением цели мы хотим подчеркнуть важность учебно-воспитательного процесса в самодеятельном коллективе, мировоззренческий аспект всей работы по воспитанию эстетических чувств и взглядов, что особенно ценно для деятельности театра. Само понятие «учебно-воспитательная работа» раскрывает две стороны этого единого процесса: обучение и воспитание. Это означает, что руководитель, обучая определённому жанру театрального искусства, имеющего свой специфический язык, свои творческие закономерности, формирует эстетическое и гражданственное мировоззрение, художественный вкус, идеалы участников фольклорного театра.

В содержание учебно-воспитательной работы из всех накопленных исполнительской и педагогической практикой сведений отбираются лишь те, которые необходимы для организации учебного и творческого процесса в каждом конкретном случае, и здесь нужно исходить из задач, которые решает самодеятельный коллектив, из педагогической целесообразности.

Основные направления учебно-воспитательного процесса взаимосвязаны, поскольку в самодеятельном коллективе, в отличие от учебного заведения, воспитательный процесс непосредственно связан с исполнительской деятельностью и всецело подчинён ей. Здесь учебные и воспитательные задачи решаются непосредственно в процессе подготовки произведения к исполнению, а теоретические сведения даются в ходе подготовки репертуара, разучивания конкретных произведений.

Необходимо помнить, что репертуар является основой творческого роста самодеятельного коллектива и важным средством идейно-эстетического воспитания участников. Репертуар музыкального театра зависит от местных традиций и уровня вокально-технической подготовленности участников коллектива.

Отбирая произведения для творческой деятельности ДМТ, нужно иметь в виду насколько содержателен сам драматургический, поэтический,

музыкальный материал, над которым будут работать участники и на сколько данный материал способствует развитию творческих способностей исполнителя, то есть насколько совершенствуется техническое мастерство, воспитывает чувство формы, навыки театрального исполнения. При этом руководителю важно раскрыть идейно-художественную ценность той или иной постановки. Для активности восприятия произведения нужно показать яркость, красоту, богатство, самобытность образов. Художественная подача материала повышает эмоциональный настрой участников, что также способствует восприятию произведения, сопереживанию его содержания и осмыслению заложенных в нем нравственно-эстетических идеалов.

Систематическое накопление репертуара в течение всей работы в фольклорном театре предполагает выработку у участников устойчивых эстетических критериев в оценке произведений.

Театральная игра в ДМТ, как сложный процесс, сочетающий в себе слово, танец и музыку, основывается на активном участии актера, который является не просто пассивным исполнителем указанием руководителя, а соучастником творческого процесса. Ход занятий характеризуется эмоциональной насыщенностью и стремлением достичь продуктивного результата через активное творчество исполнителя. Занятия проводятся в занимательной, интересной форме, основываясь на сюжетном построении.

Основным принципом развивающей деятельности руководителя является расширение возможностей исполнителя, то есть работа в «зоне его ближайшего развития», а не тактика доступности. В основу нашей театральной игровой методики положен индивидуальный подход, уважение к личности участника музыкального театра, вера в его способности и возможности. Отмечая и поощряя каждую удачную находку, каждое новое решение творческой задачи, руководитель стремится воспитать в актерах самостоятельность и уверенность в своих силах. Чем меньше запрограммированности в деятельности исполнителей, тем радостнее атмосфера занятий, тем больше удовольствие получают они от совместного творчества, тем ярче и красочнее становится их эмоциональный мир.

При соблюдении этих условий участники детского музыкального театра будут ждать каждой репетиции с нетерпением, работать с желанием и радостью.

Список литературы.

1. Генералова, И.А. Интегративный предмет «Театр», или Воспитание искусством / И.А.Генералова. - М.: Педагогика, 1997. – 176 с.

2. Метелягин А. Воспитание в традициях русской культуры [Текст] / А.Метелягин. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 304 с.

3. Чурилова, Э. Г. Методика и организация театрализованной деятельности дошкольников и младших школьников: Программа и репертуар. / Э.Г.Чурилова. – М.: Гуманист. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 160 с.

УДК 37.013.42

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОСВОЕНИЯ СОЦАЛЬНОГО ОПЫТА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

И.А. Неясова
Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева, Россия
E- mail: 25909101@mail.ru

© Работа проводилась при финансовой поддержке Минобрнауки РФ в рамках Государственного задания ФГБОУ ВПО “Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева” на 2014 год. Проект “Теоретико-методические основы разработки модели вуза как базового центра педагогического образования".

В статье раскрывается сущность понятия «социальный опыт», характеризуются особенности освоения социального опыта младшими школьниками и рассматривается специфика педагогического сопровождения изучаемого процесса.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, социальный опыт, младший школьник.

Pedagogical Support Development Experience Schoolchild

I. A. Neyasova

The article discusses the concept of "social experience", characterized by the development of social experience especially schoolchild and the main directions of pedagogical support for the process under study.

Key words: pedagogical support, social experience, schoolchild.

В современных условиях развитие педагогической науки происходит под влиянием целого ряда общемировых тенденций, одна из которых – усиление динамизма социальных процессов. В этом контексте возрастает научный интерес ученых к проблеме освоения социального опыта подрастающим поколением. Одним из возрастных периодов, представляющих наибольший интерес в изучении освоения социального опыта, является младший школьный возраст. Именно на этом этапе развития происходит переход от преимущественно стихийного накопления элементарного опыта к относительно контролируемой социализации, к усвоению научных понятий, формированию единой системы представлений, знаний, умений, навыков, опыта общения.

В связи с этим возрастает необходимость в разработке сущностных характеристик, основных направлений, закономерностей, принципов и

необходимых организационно-педагогических условий для педагогического сопровождения освоения социального опыта детьми младшего школьного возраста.

Анализ научной литературы свидетельствует о том, что к рассматриваемой проблеме обращены исследования во многих областях и изучению подвержены различные ее аспекты. Наиболее близко подойти к сущностной характеристике категории социального опыта позволяют исследования отечественных ученых 80-х гг. XX века (Г.Н. Волков, А.Б. Панькин, Т. Н. Петрова, А. И. Раев, А. А. Сидоров, Э. И. Сокольникова, К. А. Строков, Н. Ф. Талызина, Я. И. Ханбиков, З. Б. Цаллагова, В. К. Шаповалов и др.).

В связи с новыми достижениями в сфере исследования процесса освоения социального опыта возникли следующие определения категории «социальный опыт». Н. Ф. Голованова считает, что социальный опыт – всегда результат активного взаимодействия с окружающей средой. Овладеть им – значит усвоить сумму сведений, знаний, навыков и общения» [2, с. 43]. Исследователями отмечается, что «человек не просто усваивает социальный опыт, но и преобразует его в собственные ценности, установки, ориентации» [5, с. 61].

Социальный опыт, по мнению А. В. Мудрика, «представляет собой самобытный синтез различного рода запечатленных ощущений и переживаний, знаний, умений, навыков, способов общения, стереотипов поведения, интереоризированных ценностных ориентаций и социальных установок» [3, с. 126].

На основе анализа психолого-педагогической литературы социальный опыт можно определить как «результат познавательной и практической деятельности, выражающийся в совокупности знаний о социальных явлениях, социальных умений и навыков поведения, единстве позитивного отношения к действительности и способности выразить это отношение в практике повседневной жизни, активно участвовать в преобразовании социальной действительности» [4, с. 41].

Под *освоением социального опыта младшими школьниками* понимается восприятие, накопление, обогащение, осмысление, принятие в педагогически созданных условиях знаний о социальных явлениях, социальных умений и навыков, опыта эмоциональных отношений, опыта творческой деятельности.

Возможности педагогического сопровождения освоения социального опыта в младшем школьном возрасте определяются следующими возрастными характеристиками: 1) возникновение теоретичности как нового качества социальных знаний; 2) развитие продуктивных приемов и навыков учебной работы, «умения учиться»; 3) появление элементов самоконтроля, самореализации и саморегуляции; 4) возникновение новых социальных отношений, установление дружеских контактов, интенсивное развитие ценностных ориентаций; 5) освоение навыков творческой

деятельности (перенос знаний и умений в новую ситуацию, видение новых проблем в стандартных условиях, видение новых функций знакомого объекта).

В результате анализа методических материалов, стандарта начального образования и теоретических положений о содержательном аспекте социального опыта, нами было определено содержание каждого из компонентов социального опыта, которое осваивается учащимися начальных классов и находит отражение в требованиях, предъявляемых к младшим школьникам.

Младшие школьники должны обладать следующими социальными знаниями: о правилах взаимоотношений человека с природой, обществом и самим собой; о культуре поведения в общественных местах, учреждениях культуры; иметь представления о разнообразии объектов и явлений природы и общества, их свойствах, качествах и состояниях; ориентироваться в социальных понятиях; проявлять интерес к явлениям общественной жизни, культуре, истории родного края и страны.

Содержание опыта выполнения способов деятельности младших школьников проявляется: в соблюдении правил поведения в учреждениях образования, культуры и быта, местах отдыха и труда; оценивании своего и чужого поведения; проявлении инициативы при оказании помощи; умении самостоятельно и справедливо разрешать конфликты с окружающими; в выполнении правил гигиены и здорового образа жизни; участии в элементарной природоохранной деятельности; организации своего рабочего места; элементарном планировании трудовых действий.

Опыт эмоциональных отношений содержательно выражается в управлении своими чувствами; способности учиться осознанному восприятию своих чувств и выражению их таким образом, чтобы они были поняты другим, быть восприимчивым к чувствам, желаниям и мыслям людей; выражении своих взглядов, мыслей, эмоций в доступной для окружающих форме; осознании, что каждый человек уникален, имеет свои предпочтения и чувства; выражении своего мнения о том, что нравится и почему; способности видеть положительное и негативное во взаимоотношениях; проявлении заботы о близких; проявлении внимания к желаниям других детей; стремлении к согласованным действиям; умении выразить в общении свои замыслы, проявлении интереса к действиям, отношениям взрослых; ориентировании своего поведения на положительную оценку; проявлении чуткости к состоянию окружающих; понимании выраженного в мимике, пантомимике, действиях, речи, различных эмоциональных состояниях; понимании особенностей характера сверстников, выражении этого в речи, поведении; проявлении интереса к жизни людей: профессия, образ жизни, любимые дела и т.д.

Опыт творческой деятельности содержательно выражается в осознании роли творческой деятельности в жизни человека; умении

осуществлять рефлексивную деятельность, решать элементарные проблемные социальные задачи и ситуации; умении задавать вопросы, участвовать в дискуссии; умении планировать и прогнозировать свою деятельность, сравнивать, анализировать, выделять главное, делать выводы; проявлении самостоятельности, умении ориентироваться на содержание творческого задания, а не на его внешнее оформление, занимательность; адаптироваться к меняющимся условиям среды, творчески подходить к выполнению заданий; проявляется в способности переносить знания и умения в новую ситуацию.

Практика показывает, что эффективность освоения социального опыта младшими школьниками возможна только при условии «следования рядом» с ним взрослого, причем это «следование» мы рассматриваем как специально и особо организованную деятельность, как педагогическое сопровождение.

Обратимся к изучению трактовки данного понятия. С. Н. Чистякова определяет педагогическое сопровождение как особую сферу деятельности педагога, ориентированную на взаимодействие со школьником по оказанию ему поддержки в становлении личностного роста, социальной адаптации, принятия решения об избираемой профессиональной деятельности и самоутверждения в ней.

Ф. М. Фрумин, В. П. Слободчиков сопровождение рассматривают как помощь ребенку в его личностном росте, установку на эмпатийное понимание ученика, на открытое общение.

«Педагогическое сопровождение – это педагогическая деятельность, суть которой заключается не только в превентивном научении старшеклассника самостоятельно планировать жизненный путь и индивидуальную образовательную траекторию, разрешать проблемные ситуации, но и в перманентной готовности взрослого адекватно отреагировать на физический и эмоциональный дискомфорт ученика и/или окружающих его людей, на его запрос о взаимодействии» [1, с. 11].

На основе анализа психолого-педагогической литературы мы определяем педагогическое сопровождение освоения социального опыта учащимися как особую сферу деятельности педагога, направленную на обеспечение эффективного взаимодействия учащихся с социальной средой и окружающими людьми с целью успешного освоения основных компонентов социального опыта (социальных знаний, понятий, социальных умений и навыков, опыта эмоциональных отношений и опыта творческой деятельности), способствующих самоопределению, самоактуализации, самоутверждению и саморазвитию личности.

Педагогическое сопровождение изучаемого процесса подразумевает умение педагога быть рядом, следовать за учеником, сопутствуя в его индивидуальном продвижении при освоении социального опыта. Оно предполагает заинтересованное наблюдение, консультирование, личное

участие, поощрение максимальной самостоятельности ребенка при освоении социального опыта в социокультурной среде при минимальном участии педагога.

Современные ученые выделяют ряд принципов педагогического сопровождения освоения социального опыта: ценность внутреннего мира ребенка; приоритетность потребностей, целей и ценностей его развития; создание условий для самостоятельного творческого освоения детьми системы отношений с окружающим миром и самим собой, а также для совершения каждым ребенком личностно-значимых выборов; создание в рамках объективно данной ребенку естественной природной и социально-педагогической среды для его максимального в данной ситуации личностного развития; наличие у педагога установки на необходимость педагогического сопровождения личности ребенка; определенного уровня психолого-педагогической подготовки педагога; стиля взаимоотношений, при котором сопровождение становится возможным.

Для успешности реализации педагогического сопровождения освоения социального опыта важно соблюдение ряда условий:

Диагностика освоения социального опыта младшими школьниками в условиях меняющейся социокультурной ситуации, которая предполагается на каждом из этапов организации освоения социального опыта – от изучения исходных условий, в которых будет организован процесс до анализа результатов. Создание системы диагностических методик, позволит выявить различный уровень освоенности социального опыта на каждом из этапов. Такой мониторинг необходим не только для контроля за эффективностью средств, форм, методов, но и для проектирования индивидуального маршрута освоения социального опыта.

Использование комплекса активных методов и соответствующих им форм и методических приемов, обеспечивающих эффективность освоения социального опыта младшими школьниками. В отличие от традиционных форм, методов и методических приемов при обучении и воспитании детей младшего школьного возраста, в которых преобладает осмысление факта и его запоминание, активные методы направлены на переживание учащимися информации.

Учет влияния социальных, педагогических и личностных факторов на процесс освоения социального опыта в младшем школьном возрасте дает возможность принять во внимание, как возрастные особенности социального становления ребенка, так и индивидуальные возможности освоения социального опыта.

Таким образом, педагогическое сопровождение процесса освоения социального опыта должно рассматриваться как приоритетное направление деятельности, осуществляемое на основе: саморазвития и самореализации, в ходе которых происходит актуализация усвоенной системы социальных связей; адаптации ребенка к обществу путем

усвоения социального опыта, ценностей, норм, присущих обществу; постоянного сопровождения у детей желания приобщиться к миру человеческой культуры, укрепления и расширения его возможности; создания для ребенка условий самостоятельного открытия, приобретения нового опыта; обеспечения коммуникативных условий для сопровождения самостоятельной активности ребенка.

Список литературы

1. Алесандрова Е. А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: Автореф… д-ра пед. наук / Александрова Екатерина Александровна. – Тюмень, 2006. – 40 с.

2. Голованова, Н. Ф. Социализация школьников как явление педагогическое / Н. Ф. Голованова // Педагогика. –1999. – № 5. – С. 42 – 45.

3. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. – М.: Академия, 2000. – 200 с.

4. Неясова, И. А. Социальный опыт как педагогическая категория / И. А. Неясова // Гуманитарные науки и образование. – № 4 (8).– 2011.– С. 41-44.

5. Рябова Н. В. Диагностика сформированности личностного компонента готовности к социально-бытовой ориентации учащихся с ограниченными возможностями здоровья / Н. В. Рябова, Т. А. Парфенова. – Гуманитарные науки и образование . – № 1 (13).– 2013.– С. 61-68.

УДК 75(460)+929

НОВАТОРСТВО И ТРАДИЦИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ С. ДАЛИ

Л.С. Пестрякова
Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия
E-mail: fihomuz@yandex.ru

Статья посвящена анализу искусства прошлого столетия на примере творчества художника сюрреалиста С. Дали. Отмечается, что в настоящее время сложно дать объективный анализ художественной культуры XX век. Однако в ее подвижной, противоречивой, мозаичной, интегрирующей как прошлое, так и настоящее синтетической структуре важное место занимают традиция и новаторство. Сюрреализм как одно из наиболее сложных явлений в искусстве современности характеризуется оторванностью от действительности, наличием фантастической картины мира. В тоже время в каждом самом парадоксальном произведении этого направления можно найти связь с искусством прошлого. Анализ произведений С. Дали позволил выделить две взаимодополняющие тенденции. Одна из них связана с отказом от традиционной живописной трактовки образа, другая, противоположная тенденция, проявляется во

взаимосвязи с эстетическими нормами классического наследия, выверенной точной живописной манерой, техникой старых мастеров.

Ключевые слова: сюрреализм, С.Дали, художественная культура, традиция, новаторство.

Innovation and Tradition in the Work of S. Dali

L.S. Pestryakova

The article is devoted to the analysis of art of the last century on the example of creativity of the surrealist S. Dali. It is noted that nowadays it is difficult to give the objective analysis of the artistic culture of the 20th century. However tradition and innovation take an important place in the mobile, inconsistent, mosaic, integrating both the past and the present synthetic structure. The surrealism as one of the most complex phenomena in contemporary art is characterized by the isolation from reality and existence of a fantastic picture of the world. At the same time it is possible to find the connection with the art of the past in each even the most paradoxical work of this direction. The analysis of works of S. Dali allowed to single out two complementary tendencies. One of them is connected with refusal of the traditional picturesque treatment of an image, the other one, the opposite tendency, is shown in interrelation with esthetic norms of classical heritage, an exact picturesque manner, technique of old masters.

Key words: surrealism, S. Dali, artistic culture, tradition, innovation.

Постижение произведений изобразительного искусства, на первый взгляд, достаточно простой процесс. Искусство, в основе которого лежит реалистическое воссоздание художественного образа, доступно для понимания даже художественно малообразованному человеку. Однако более глубокое его усвоение требует дополнительных интеллектуальных и эмоциональных усилий, определенного запаса художественных и общих знаний. Трудности возникают при знакомстве с произведениями искусства, которые содержат элементы символики, аллегории, гиперболизации, исторической и стилистической конкретики. Педагогическая практика показывает, что существуют целые «пласты» искусства, сложные для восприятия, понимания и усвоения, требующие от студента дополнительных знаний, творческой активности, поисковой способности.

Особенно много вопросов вызывает искусство XX века. Отказ от привычного миропредставления, которому следовали художники, начиная с эпохи Возрождения, смена эстетических и нравственных ориентиров, способствовали возникновению множества художественных направлений, отражающих свой взгляд на мир. При всем их многообразии можно

выделить две взаимодополняющие тенденции в их развитии.

Первая – порывает со сложившимися художественными традициями, строит творчество на полном отрицании прошлого художественного опыта вплоть до разрушения самой сущности искусства как формы эстетической деятельности. Новаторство в искусстве (от лат. novator - обновитель) - это поиски и открытия новых художественных решений. Оно связано с обогащением художественного творчества новыми героями, темами, идеями, методами, приемами и средствами, которые с наибольшей полнотой и выразительностью воплощают богатство содержания данной эпохи. Однако подлинное новаторство не предполагает полную отмену эстетического и художественного опыта прошлого, оно стремится к критическому усвоению этого опыта, развитию наиболее плодотворных его сторон и тенденций.

Вторая – умело преломляет в рамках современного мировоззрения опыт искусства предыдущих эпох, наследует традиции прошлой культуры, обращаясь к искусству Ренессанса, барокко, Просвещения, классицизма и других направлений. Традиция в искусстве (от лат. traditio – передача) – выражается в исторической преемственности идейно-эстетических достижений искусства прошлых эпох. Это – продолжение и развитие идейных основ передового искусства прошлого, нравственно-эстетического идеала, принципов воссоздания действительности. Художники конца XIX начала XX века обращались к внеевропейским художественным традициям, к доренессансным формам искусства, к различным проявлениям примитива, а затем и к наследию европейских мастеров XV-XVI веков. Пабло Пикассо, Андре Дерен, Джино Северини, Джорджо де Кирико, Сальвадор Дали заново открывают для себя классическое наследие, используя новые формы его интерпретации.

Понятия «новаторство» и «традиция» в искусстве XX века, как впрочем, и в искусстве любой эпохи, нельзя рассматривать изолированно друг от друга, т.к. оба эти понятии отражают единый диалектический процесс создания нового искусства.

Исследование места новаторства и традиции в творчестве художников прошлого столетия является одним из продуктивных способов постижения искусства XX века. Оно приемлемо для изучения сюрреалистической живописи и творчества ярчайшего представителя этого направления С. Дали. Такой подход в учебном процессе наиболее целесообразный, т.к. позволяет не только глубже изучить творчество художника, но и установить взаимосвязь между искусством разных эпох.

Сюрреализм как одно из наиболее сложных явлений в искусстве современности характеризуется оторванностью от действительности, наличием фантастической картины мира. Философской основой

направления является концепция психоанализа З. Фрейда, согласно которой психика подчинена особым непознаваемым иррациональным силам, находящимся за пределами сознания. Бессознательное, согласно учению З. Фрейда, - это глубинный фундамент психики, влияющий на реальную, сознательную жизнь человека. По его убеждению, в искусстве, как и в сновидениях, бессознательное выступает с наибольшей непосредственностью, и именно оно становится истинным источником и движущей силой развития искусства.

«Сюрреализм, - писал А. Бретон,- представляет собой чистый психологический автоматизм, с помощью которого - словами, рисунком или любым другим способом делается попытка выразить действительное движение мысли. Это запись мышления, которая совершается вне всякого контроля со стороны разума и по ту строну каких-либо эстетических или моральных соображений» [2, с.148].

В основе искусства сюрреализма лежит принцип свободных ассоциаций, который приводит к трансформации реальности, транспозиции образов. Исчезает материальная структура предметов, происходит своеобразный его перевод в другую субстанцию путем изменения размеров, формы, размножения. Предмет может вводиться в несвойственный ему, видоизмененный контекст и, наоборот, экспонироваться в его непосредственном, чистом виде, изолированно от какого-либо содержания.

В творчестве Сальвадора Дали сюрреализм нашел наиболее концентрированное выражение, поэтому в педагогическом процессе уделяется особое значение изучению творчества этого художника.

Новаторское по своей сути искусство С. Дали разрушает стереотипы обыденного восприятия. Его произведения не поддаются логическому объяснению. В них отсутствует сюжет, персонажи не объединены общим действием, однако конструируется художественная действительность при помощи привычных, вполне реальных предметов.

В живописи художника ярко проявляются ранее уже выделенные нами две взаимодополняющие тенденции. Одна из них связана с отказом от традиционной живописной трактовки образа, другая, противоположная тенденция, проявляется во взаимосвязи с эстетическими нормами классического наследия, выверено точной живописной манерой, техникой старых мастеров. Яркий парадоксальный художник прошлого столетия, он, с одной стороны, стремится к дальнейшему развитию художественных новаций, начатых фовизмом, экспрессионизмом, кубизмом, абстракционизмом, футуризмом, дадаизмом и другими авангардистскими течениями, а, с другой стороны, - к диалогу с классическим искусством.

Безусловным новаторством является стремление художника

выразить свободные идеи, получить иррациональное знание и объяснить его. Назвав этот уникальный подход параноидально-критическим методом, автор создает фантастические картины из знакомых разуму людей образов, объединенных в свободной, гротескной манере. Двусмысленность, неопределенность его работ активизирует воображение зрителя, будит самые бурные представления.

Образная структура картин С. Дали существенно отличается от традиционного живописного композиционного построения, не поддается расшифровке. Она случайна, его фантастические образы, «кажется, обладают способностью самозарождаться, расти, видоизменяться и умирать прямо на глазах у зрителей» [3, с.42], они существуют в мире сверхреальности, вне времени и пространства. «Раскрашенные удовольствия», «Мрачная игра», «Постоянство памяти», «Окрестности параноидально-критического города», «Сон, вызванный полетом пчелы вокруг граната, за секунду до пробуждения» лишены сюжета в традиционном его понимании. Сюрреалистическое видение мира воссоздается взаимопроникновением ирреального и сущего, своеобразной раскадровке изобразительных структур, живописно-пластической и содержательной многослойностью, состоянием невесомости и несоразмерностью предметов. Художник выходит за рамки обыденного восприятия, стимулирует творческую фантазию зрителя, притягивает его своей непонятностью.

«Мягкая конструкция с вареными бобами: предчувствие Гражданской войны», «Осенний каннибализм», выражают тревогу Дали за судьбу своей страны. Это наиболее драматические произведения, отразившие жестокость, насилие, безумие. Хотя в них автор и заложил определенное содержание, антивоенная тематика раскрывается в присущей художнику манере. В «Мягкой конструкции» перед зрителем возникают существа-мутанты, напоминающие деформированные, случайно сросшиеся части человеческого тела, которые отчаянно борются друг с другом. В «Осеннем каннибализме» представлена устрашающая сцена пожирания одного человекоподобного существа другим. Изуродованные фантазией художника тела словно слиты в смертельном объятии. В этих картинах велика роль пейзажа. Написанный в реалистической манере, он с одной стороны, служит контрастом ирреальным фигурам, а с другой - выступает как идиллия, ностальгия по навсегда ушедшему миру.

Взаимосвязь реальности и ирреальности находит воплощение в дуализме образов С. Дали. Это не просто новаторство художника, а новый тип мышления, система ментальности, способ взаимодействия с миром. Сверхреальность на его полотнах существует не сама по себе, а как бы вырастает из действительности, находится рядом с ней, в одном и том же

образе. Двойной образ-перевертыш в творчестве художника можно рассматривать по разному: как эффект ради эффекта («Рынок рабов с появлением невидимого бюста Вольтера»), шутку («Телефон-лангуст», «Лицо Мэй Уэст», «Великий параноик»), эффект раздвоенной реальности или дуализма бытия («Призрачная повозка», «Метаморфозы Нарцисса», «Лебеди, отражающиеся слонами», «Явление лица и фруктовой вазы на пляже»). Своими образами-двойниками С. Дали напоминает, что за внешней стороной смысла существует подтекст, который автор преподносит, прибегая к иносказанию, аллегории, обращаясь к гротеску и сарказму.

Новаторство С. Дали нельзя рассматривать изолированно от традиций, так как в каждом даже самом парадоксальном произведении художника можно найти связь с искусством прошлых эпох. Прежде всего, это обращение к опыту старых мастеров, сюжетным мотивам, жанрам искусства, технике живописи. Обогащая известные темы и сюжеты удивительным даром собственной импровизации, С. Дали создает неповторимые художественные произведения. Подвергая личной интерпретации образы, идеи прошлых эпох, он рисует уже иные по эмоционально-смысловому значению живописные полотна.

На протяжении своего творческого пути С. Дали испытывает влияние живописи таких художников, как Ян Ван Эйк, Ян Вермер Делфтский, Рафаэль Санти, Иероним Босх. Отмечается связь С. Дали с испанской художественной школой, с национальным наследием Франсиско Сурбарана, Диего Веласкеса, Эль Греко, Франсиско Гойи.

Картина «Анжелюс», созданная представителем реалистической живописи XIX столетия Жаном Франсуа Милле, включается мастером в целую серию произведений. В композиции «Гала и Анжелюс Милле, предшествующие неизбежному наступлению конических анаморфозов» и «Анжелюс» Гала» С. Дали вводит полотно французского мастера без каких-либо существенных изменений. Резким контрастом в первом произведении выступает окружающая обстановка: непропорционально маленькая Гала, гротескная фигура Ленина, одетый в лохмотья с ярко-розовым омаром на голове Максим Горький. В «Археологических реминисценциях Анжелюса Милле» художник изменяет главную идею произведения, выводя на первый план тему трагизма, при этом смыслом изображения становится не сцена моления, а скорбная сцена оплакивания. Вариации «Анжелюса» Милле встречаются в скульптурной композиции «Ретроспективный бюст женщины», рисунке для «American Weekly», в иллюстрациях к «Песням Мальдорора» Лотреамона, композициях «Мистицизм железнодорожной станции Перпиньян», «Архитектонический «Анжелюс» Милле».

Стремление воплощать в живописи свое видение мира,

фантастическое, ирреальное, сближает творчество С. Дали и И. Босха. Их художественное мышление направлено к сфере подсознания, свои полотна они населяют человекоподобными, антропоморфными существами. Соединяя в одном образе несоединимые в жизни элементы, живописцы создают парадоксальные персонажи. Примером сходства их творчества могут служить живописные полотна «Великолепие руки», «Незримый лев, конь и спящая женщина», «Мрачная игра», «Возрождение плоти», «Пылающая жирафа» С. Дали и «Музыкальный сад», «Искушение святого Антония», триптихи «Страшный суд», «Сад земных наслаждений» И. Босха. Изломанный силуэт, выпирающие из женской фигуры пустые ящики, костылеобразные подпорки, поддерживающие мягкие змеевидные отростки в «Пылающей жирафе» С. Дали напоминают образы - метаморфозы «Страшного суда» нидерландского художника, трудно объяснимые с точки зрения религиозной символики и человеческого понимания: рыба превращающаяся в чешуйчатую человеческую ногу, яйцевидное человеческое тело, наделенное деревянными ногами, экзотические фрукты, причудливые полурастительные, полумеханические конструкции.

На творчество С. Дали оказала влияние живопись итальянских, испанских, французских художников предыдущих столетий. Под впечатлением творчества испанского художника Вермеера Дельфтского С. Дали создает такие полотна как «Исчезающий образ», «Загадочные элементы в пейзаже», «Призрак Вермеера Дельфтского, который может служить столом». Персонажи «Капричос» Франсиско Гойи близки трагическим гротескным образам С. Дали, некоторые колористические ассоциации, удлиненность пропорций фигур, неясное напряжение сближают его творчество с живописью Эль Греко.

Обращение художника к портретному жанру можно рассматривать как приверженность традиции. Ранний период творчества С. Дали характеризуется реалистическими портретами («Портрет Лючии», «Автопортрет с шеей Рафаэля», «Портрет отца и сестры художника», «Портрет отца художника», «Девушка, стоящая у окна», «Портрет Марии Карбона»). Они являются свидетельством увлеченности С. Дали искусством старых мастеров, продолжением их художественных традиций, осмыслением и внедрением их в свою художественную систему. Традиционны также средства художественной выразительности. Так, в живописном портрете отца художника фигура моделируется светом, четкая и уверенная линия придает лаконизм и строгость изображению.

Творчество С. Дали богато портретами его жены: от реалистических, наполненных теплом и любовью («Гала молитвенная»), загадочных, рядом с непонятными объектами («Портрет Гала с омаром, также портрет Гала с

носом как самолет»), до мистических изображений («Портрет Гала в кругах»). Сюрреалистическое видение художника также проявляется в портретном жанре. В «Портрете Пикассо» зрителя поражает своеобразие видения модели, парадоксальность воображения живописца, подчиненного подсознательным импульсам, насыщение изображения множеством чужеродных деталей.

Религиозно-мифологические произведения С. Дали продолжают одну из наиболее значительных тем мирового искусства. Обращаясь к традиционным сюжетам, художник пользуется герменевтическими методами понимания и толкования библейского текста. Он стремится к множественности ассоциаций и интерпретаций, воплощает в них свое видение, видоизменяет канонизированную иконографию образов. Выразительностью рисунка, классичностью композиции, экзальтированностью образа «Мадонна Порт-Льигата» напоминает алтарные композиции барокко. В жестах и позах Мадонны и младенца заключена определенная знаковость, психологичность. Живописец вводит в произведение христианские символы (яйцо, рыбу, хлеб), при этом не устанавливает логической взаимосвязи между предметами, усиливая тем самым многозначность самого произведения.

По-новому трактует художник религиозный сюжет распятия Христа («Гиперкубическое распятие», «Христос св. Иоанна на кресте»). Драматическую экспрессию картине «Христос св. Иоанна на кресте» придает необычный ракурс распятой фигуры, обращенный вглубь картины, просвет, который служит границей ирреального и земного, резкий контраст света и тени. Олицетворением духовной гармонии, нравственной чистоты и величия является самая знаменитая работа С. Дали «Тайная вечеря». Содержание картины может толковаться исходя из библейского текста, однако она вызывает множественность ассоциаций, завораживает эпической выразительностью, космическим миропредставлением.

Итак, интеграция традиции и новаторства на наш взгляд, наиболее плодотворный путь постижения творчества С. Дали, внутри которого складывается полистилистический универсум, отражающий как сложность и противоречивость настоящей действительности, так и традиции многовекового художественного опыта.

Список литературы

1. Дали С. Дневник одного гения. М.: Арт-Родник, 2001. 96 с.
2. Модернизм. Анализ и критика основных направлений. М.: Искусство. 1969. 296 с.
3. Надеждин Н.Я. Сальвадор Дали: История одного гения. М.: МАЙОР, 2008. 192 с.
4. Рогожин А. Сальвадор Дали: миф и реальность. М.: Республика, 1992. 224 с.

УДК 37.016:7

РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.Г. Плетухина
Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия
E-mail: tmmo2013@yandex.ru

В статье представлен обзор осуществленных исследовательских проектов по культуре Саратовского края в рамках курса «Культурология». Анализируется специфика оценки результативности исследовательской деятельности будущих учителей-студентов факультетов художественного образования.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, культурное наследие, охрана культурного наследия, оценка результативности исследовательской деятельности.

Effectiveness of Research Activities of a Future Teacher in the Context of Contemporary Art Education

E.G. Pletukhina

The article analyzes the specifics of performance evaluation of the research activities of Studenov-future teachers of the faculties of arts education. Presents an overview of implemented research projects on culture of the Saratov region in the framework of the course «Culturology».

Key words: research, cultural heritage, cultural heritage protection, performance evaluation of research activities.

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского имеет статус научно-исследовательского университета, и многие студенты Института искусств СГУ начинают заниматься исследовательской деятельностью с первого курса своего обучения. Так в нашем институте в рамках курса «Культурология» с 2009/2010 учебного года практикуется вариативная инновационная форма промежуточной аттестации – подготовка и презентация исследовательского проекта по культуре Саратовского края. Тему исследования студенты могут или выбрать самостоятельно, или из тем, предложенных преподавателем. Предлагаемые преподавателем 62 темы затрагивают различные грани культурного наследия Саратовской губернии: утраченное и современное храмовое

зодчество, архитектура, градостроение вчера и сегодня, художники Саратовской школы, музеи и театры, Саратов музыкальный, Саратов фестивальный, Саратовская хореографическая школа, национальные культурные традиции народов Поволжья и др.

Вот некоторые из тем исследовательских проектов, выполненные студентами за пять лет существования данной формы промежуточной аттестации:

1. Утраченное зодчество Саратовского края.
2. История лютеранской церкви в Саратовской губернии.
3. Символ Знамени Мира на иконописных изображениях Саратовских храмов.
4. Картины художников Саратовской школы в Саратовском государственном художественном музее им. А. Н. Радищева.
5. Хвалынск – родина космизма в изобразительном искусстве России.
6. Дом Яхимовича. История и современность.
7. Охрана культурного наследия Саратовского края.
1) Культура. Сущность понятия.
2) Архитектурное наследие Саратовской губернии, требующее реставрации (современное состояние памятников архитектуры Саратова и Энгельса).
3) Юридическая основа и практическая реализация охраны культурного наследия Саратовского края.
8. Звёздный путь саратовских актеров театра и кино.
9. Архитектор С.А. Калистратов и его архитектурный проект – здание Саратовской консерватории.
10. Театры города Саратова.
11. Выдающиеся педагоги-хореографы города Саратова.

В исследовательском проекте **«Утраченное зодчество Саратовского края»** студентки Е. Закирова и Е. Дубровина не только рассказали об истории разрушенных храмов нашего города, но и показали, что на настоящий момент находится на тех местах, где когда-то стояли эти храмы. В презентации были представлены сделанные студентками современные фотографии тех мест и современных зданий, а также – восстанавливающихся церквей.

Ими также была найдена и показана уникальная видеозапись разрушения Николаевского собора, стоявшего на месте современного стадиона Динамо.

«Символ Знамени Мира на иконописных изображениях Саратовских храмов» Художник-космист Николай Константинович Рерих в качестве символа для своего знаменитого Пакта Рериха (первого международного договора об охране памятников культуры во время вооруженных конфликтов) предложил Знамя Мира. История

символа, изображенного на этом Знамени, уходит своими корнями в далекое прошлое нашей планеты – прошлое практически каждого народа Земли. Студенткой В. Ковшаровой символ Знамени Мира был обнаружен на иконописных изображениях всех храмов города. В результате проведенного исследования было выявлено, что знак Знамени Мира в православии чаще всего изображается на омофоре Богородицы и архиереев и, видимо, символизирует собой с одной стороны защиту, спасение, надежду человека на Высшую помощь, с другой – направление и сам путь, который через священнослужителей Бог указывает людям.

По материалам исследования был подговлен видеодоклад, который прозвучал на Международном научно-общественном форуме «Культура и мир – священный оплот человечества» (Индия, Кулу, 2010).

«Картины художников Саратовской школы в Саратовском государственном художественном музее им. А.Н. Радищева». Разнообразны не только темы исследований, но и формы их презентаций. Так студентки Е. Золотова и А. Курочкина при поддержке экскурсоводов Музея им. Н.А. Радищева провели экскурсию по залам музея, в которых находятся картины художников Саратовской школы: В.Э. Борисова-Мусатова, К.С. Петрова-Водкина, В.П. Кузнецова.

«Хвалынск – родина космизма в изобразительном искусстве России». Работа о Хвалынске – родине художника Кузьмы Петрова-Водкина – была сделана студенткой Д. Чиликовой после нашей экскурсионной поездки в этот город, посещения художественного музея города Хвалынска, квартиры, где жил художник, мест, где он писал свои картины, где рождались его идеи о сферическом пространстве и том, как его можно передать в живописи.

Более подробно хочется остановиться на совместном исследовательском проекте **«Охрана культурного наследия Саратовского края»** студентов 4 курса специальности «Музыкальное образование», выполненном в 2011 году.

Идея проекта заключалась в том, что его результаты могут быть использованы в качестве основы одноименного спецкурса. Так в первом разделе исследования («Культура. Сущность понятия») была сделана попытка раскрыть глубинную сущность понятия «Культура», значимость культурных памятников для эволюции человечества в целом.

Для написания второго раздела (Архитектурное наследие Саратовской губернии, требующее реставрации (современное состояние памятников архитектуры Саратова и Энгельса)) студенты воспользовались списком памятников культурного наследия, находящимся на сайте Министерства культуры Саратовской губернии. Используя этот список, студенты исследовали и описали современное состояние зданий,

относящихся к памятникам культуры местного и федерального значения. В результате этого исследования было выявлено большое число архитектурных памятников, нуждающихся в реставрации.

И в третьем разделе проекта (Юридическая основа и практическая реализация охраны культурного наследия Саратовского края) студентами была исследована история юридических документов, посвященных охране культурного наследия – не только Российского законодательства, но и международных (Пакт Рериха, Гаагская конвенция и др.). В этом разделе также подробно излагается закон «Об охране и использовании объектов культурного наследия (памятников истории и культуры) народов Российской Федерации, находящихся на территории Саратовской области», принятый Саратовской Думой в октябре 2003 года. Студенты исследовали не только сами юридические документы, но и то, как эти документы работают на территории современной Саратовской губернии. В разделе есть как положительные, так и отрицательные примеры работы данных законов. Помимо этого, студенты предлагают и собственные варианты мер по спасению объектов культурного наследия, основанные на реалиях современного общества. Например, привлечение общественности через СМИ, интернет-ресурсы (создание сайтов, блогов, групп в социальных сетях), проведение агитаций, создание активистских движений.

Оценка результативности данного вида исследовательской деятельности включает в себя две части: оценка деятельности студента в процессе подготовки проекта (активность студента, самостоятельность работы, творческий подход, наличие непосредственно индивидуальной исследовательской деятельности студента – интервью, фоторепортаж, работа с архивными материалами и т.д.) и оценка презентации проекта (оригинальность подачи материала, свобода владения материалом и т.д.).

На примере выполненных проектов мы видим, что введение данной инновационной формы промежуточной аттестации способствует не только повышению интереса студентов к изучению курса «Культурологии», но и помогает формировать ответственную гражданскую позицию, и способствует патриотическому воспитанию подрастающего поколения.

Таким образом, мы можем сказать, что подготовка исследовательских проектов по культуре Саратовского края в рамках курса «Культурология» в результате способствует не только повышению интереса студентов к изучению курса, но и помогает формировать ответственную гражданскую позицию, способствуя патриотическому воспитанию подрастающего поколения.

УДК 78 (072.8)

ИСПОЛНИТЕЛЬСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В УСЛОВИЯХ ФГОС

И.Э. Рахимбаева
Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия
E-mail: rachimbaeva_inga@mail.ru

Статья посвящена проблеме исполнительской подготовке будущего учителя музыки. Владение инструментом является одним из важных умений в профессиональном становлении учителя музыки, т.к. он должен уметь ярко исполнять музыкальное произведение и иметь разнообразный репертуар. Автор, опираясь на строение музыкально-исполнительской деятельности, выявляет особенности исполнительской подготовки будущего учителя музыки, направленной на совершенствование его исполнительских умений, достижение действенного синтеза инструментального исполнительства с циклом специальных музыкальных и историко-теоретических дисциплин.

Ключевые слова: исполнительство, исполнительская подготовка, музыкальное произведение, исполнительская практика.

Performing Training of the Future Teachers of Music in Terms of FGOS

I.E. Rakhimbaeva

The article is devoted to the problem of performing the preparation of future teacher of music. The tool ownership is one of the most important skills in the professional development of teachers of music, because he should be able to clearly perform a musical work and to have a diverse repertoire. The author, relying on the structure of musical activity, reveals the features of the performing preparation of future teacher of music aimed at the improvement of his performing skills, the goal of the effective synthesis of instrumental performance with the cycle of musical and historical-theoretical disciplines.

Key words: performance, performing training, a piece of music, performing practice.

Исполнительская деятельность в институте искусств - составная часть общей системы подготовки бакалавра педагогического образования (профиль «Музыка»). Она охватывает весь период обучения и представляет собой единство и взаимосвязь теоретической и практической деятельности, студентов и формируется под ее непосредственным воздействием. Музыкально-исполнительская деятельность имеет строение, определяемое спецификой музыкального образования и подчиненное

общим закономерностям психологии деятельности. В музыкальном исполнительстве внешняя деятельность - это реальное воплощение замысла композитора, музыкально-художественного образа произведения; внутренняя деятельность - это творческое воображение, система музыкально-слуховых представлений.

Музыкальное исполнение - это творческий процесс воссоздания музыкального произведения средствами исполнительского мастерства. Музыка как искусство временное, отражающее действительность в звуковых образах, нуждается в акте воссоздания, в посредничестве исполнителя. Объективно существуя в виде нотной записи, свое реальное звучание музыкальное произведение обретает лишь в процессе исполнения, в процессе его художественной интерпретации. В сознании слушателя оно живет как музыка слышанная, прозвучавшая. Эта особенность музыки заложена в ее природе, в единстве музыкального произведения и исполнения.

Композитор, создавая произведение, не только фиксирует с помощью нотной записи сочетание высотных и ритмических соотношений звуков, но и закрепляет с их помощью определенное художественное содержание. Для того, чтобы написанное музыкальное произведение сделалось событием, оно каждый раз должно быть творчески воспроизведено третьим лицом - исполнителем, без которого музыкальное произведение живет лишь потенциально. Как оно звучит, как отзовется на слушателях - дело исполнителя, и поэтому на исполнителе лежит очень серьезная ответственность, и судьба каждого музыкального произведения в значительной степени находится в руках тех, кто призван его исполнять. Интонационные нюансы, агогические, динамические и темповые отклонения, разнообразные способы звукоизвлечения, не зафиксированные в нотной записи, составляют комплекс исполнительских средств раскрытия звукового образа произведения. В зависимости от манеры интонирования исполнителя, обусловленной его творческой индивидуальностью, возможно различное раскрытие образного содержания произведения. Субъективизм в большей или меньшей степени является частью интерпретации любого музыкального произведения. Но исполнитель призван решать и объективные художественные задачи: раскрытие, истолкование и передача образного строя музыкального произведения и замысла его автора. Вариантная множественность исполнения определяется вариантной множественностью самого содержания музыкального произведения.

Проблема повышения качества исполнительской подготовки учителя музыки лежит в основе исследований многих ученых-музыкантов (Л.Г.Арчажникова, И.Н. Немыкина, Г.М.Цыпин и др.). Основная мысль, объединяющая работа этих авторов, состоит в том, что исполнительская деятельность учителя музыки должна быть равносторонней и многообразной и отвечать требованиям, предъявляемым к учителю в

школе. Учитель должен хорошо владеть инструментом, уметь ярко исполнять музыкальное произведение и иметь разнообразный репертуар.

Подготовка к исполнительской деятельности проходит как на лекционных занятиях (теоретическая база исполнительства), так и. на индивидуальных (практическая подготовка). Лекции по. различным вузовским курсам (как специальным: теория, история музыки, история пианизма, анализ музыкальных форм, так и общеобразовательным: философия, эстетика, психология, педагогика и др.) дают студентам систему знаний на современном научно-теоретическом уровне, способствуют развитию их мышления, побуждают к самостоятельности, к применению полученных знаний в дальнейшем работе. В условиях обучения в институте искусств индивидуальные занятия, являясь одной из основных форм организации обучения, способствуют более полному развитию способностей студентов, позволяют учитывать индивидуальные различия обучающихся, формируют их исполнительское мастерство.

Среди многочисленных умений, необходимых учителю музыки для успешной работы в школе, умение владеть инструментом является, пожалуй, одним из наиболее важных. Это связано с тем, что репертуар учителя сложен и разнообразен. Постоянно выступая в роли исполнителя, иллюстратора, концертмейстера на уроке и во внеклассной работе, учитель, используя свое умение играть на инструменте, должен постоянно его совершенствовать.

Говоря о музыкально-инструментальной подготовке и основном музыкальном инструменте, мы имеем в виду фортепиано, так как им пользуется большая часть учителей. Именно этот инструмент наиболее полно отвечает требованиям проведения уроков музыки. В соответствии с программой урока в школе учителю приходится играть много произведений, написанных специально для фортепиано. Разучивая песню, учитель одной рукой дирижирует, другой играет либо мелодию, либо партитуру. Для этого фортепиано подходит лучше, чем любой другой инструмент. Показывая на уроке отрывки из оперы, балетов, симфоний, учитель чаще всего использует фортепиано. Таким образом, этот инструмент удовлетворяет разнообразным интересам и вкусам и пригоден для различных музыкальных целей.

Работа в классе музыкально-инструментальной подготовки над исполнительским мастерством учителя имеет свои особенности. К ним нужно отнести:

- эмоционально-эстетическую направленность занятий (понимание музыки как образного отражения мира);
- рациональный подбор репертуара (учет индивидуальных характеристик студента);
- работа над культурой и техникой исполнения (формирование и закрепление чисто пианистических навыков);
- подготовка мини-бесед и тематических концертов (развитие

ассоциативного мышления, умения находить связи между различными видами искусства);

- организация публичных выступлений (умение донести до слушателей художественно-образный строй произведения).

Остановимся подробнее на каждой из этих особенностей.

Совершенствование исполнительского мастерства возможно лишь при условии эмоционально-эстетической направленности занятий. Работая за инструментом, исполнитель стремится раскрыть содержание музыкального произведения, эмоционально и выразительно интонируя его. Только в этом случае возможно полноценное восприятие слушателями, постижение ими отражаемых музыкой эмоций. Поэтому занятия в классе не должны проводиться формально, сухо, механически. Нельзя догматически следовать авторским указаниям, забывая об эмоционально-художественной основе произведения. В центре работы над произведением должно постоянно находиться стремление углублять интонационный слух, фиксировать изменения музыкальной экспрессии, совершенствовать интонационно-смысловой анализ. Это становится возможным, если студент научится осознанно воспринимать музыку как искусство, рожденное жизнью и неразрывно с нею связанное. При этом большую помощь способна оказать методика работы над произведением, направленная на то, чтобы понять человека, стоящего за музыкальным текстом. Исполнитель в этот момент смотрит на мир его глазами, перевоплощается, принимая его мысли, чувства, переживания как свои собственные.

Музыкальное произведение содержит множество различной информации о человеке, что позволяет, сделав анализ эмоциональной содержательности пьесы, понять роль специфических средств музыкальной выразительности. А это в свою очередь помогает лучше осознать логику, художественную целостность, своеобразие пианистических средств и приемов, необходимых для яркой, правдивой интерпретация произведения.

Герой произведения является всегда исторически и социально конкретной личностью, отражающей душевный мир автора, его идеи, привязанности. Для Л.Бетховена характерны героико-трагические образы, берущие свое начало в эпохе великих гражданских столкновений того времени. Фортепианные сочинения Ф.Шопена, Ф.Листа полны национально-освободительных идей. В произведениях М.Глинки запечатлен мир человека XIX века. Для того, чтобы осмыслить и понять эту информацию не достаточно владеть чисто музыкальными понятиями и звуковыми образами. Необходимо сконцентрировать весь имеющийся багаж знаний из области литературы, искусства, истории для создания общекультурного и политического фона эпохи. Такой подход к работе над произведением в классе музыкально-инструментальной подготовки создает возможности для накопления знаний и навыков в данной области.

Эмоционально-эстетическая направленность занятий зависят и от

манеры поведения педагога, от его умения заинтересовать студента. Большое значение при этом играет эмоциональная, яркая, немного театральная, "заразительная" игра преподавателя. Это вдохновляет студентов, помогает активизировать восприятие музыкального произведения, облегчает поиски пианистических приемов.

Эмоциональное общение на уроке так же является важным моментом в работе над исполнительским замыслом. Выражение лица педагога, направление взгляда, некоторые другие мимические средства (улыбка, удивление и т.д.), выразительные жесты, заостряющие отдельные моменты восприятия, поза, посадка за инструментом способны подчеркнуть и усилить эмоционально-эстетическую направленность занятий.

Эффективность развития профессиональных исполнительских качеств во многом зависит от рационального подбора репертуара, проводимого на основе анализа сформированности тех или иных пианистических навыков. При этом учитывается уровень довузовской подготовки и возраст студента. Критерии оценки музыкальных произведений, используемых при работе в классе музыкально-инструментальной подготовки, таковы: художественная ценность, доступность, разнообразие стилей и жанров. В программу обязательно включаются полифонические произведения, произведения крупной формы (соната, вариации, концерт), пьесы русских и зарубежных композиторов и этюды.

При выборе полифонического произведения внимание преподавателей чаще всего привлекает богатейшее наследие И.Баха (трехголосные инвенции, маленькие прелюдии и фуги, французские и английские сюиты, партиты, прелюдии и фуги из "Хорошо темперированного клавира", концерты). При этом не следует исключать из программ произведения русских и современных композиторов (фуги М.Глинки и Н.Мясковского, прелюдии и фуги Д.Шостаковича, инвенции, прелюдии и фуги Р.Щедрина). Это позволит студенту глубже понять особенности полифонического письма, познакомит его с различными видами полифонии (подголосочной, контрастной, имитационной).

Использование при работе в классе музыкально-инструментальной подготовки произведений крупной формы позволяет студенту шире показать свои исполнительские умения. Для таких произведений характерно разнообразие содержания, большие масштабы развития музыкального материала. Поэтому их исполнение требует выдержки, определенного объема памяти, навыков переключения внимания с одной художественной задачи на другую. В программы рекомендуется включать сонаты Й.Гайдна, В.Моцарта, Л.Бетховена, Ф.Шуберта, С.Прокофьева, концерты венских классиков, Ф.Мендельсона, Э.Грига, русских и современных композиторов, вариационные циклы Н.Мясковского, М.Глинки и др. Включение в репертуар студента концерта как произведения крупной формы положительно влияет на развитие

исполнительских умений. При работе над этим произведением формируются навыки ансамблевой игры, умение мысленно охватывать значительные построения и, при соблюдении единства целого, выявлять характерные особенности отдельных тем и образов.

Обязательным условием при составлении исполнительских программ студентов является включение в них камерных и концертных пьес. Диапозон выбора таких произведений очень широк. Возможно исполнение произведений зарубежных и русских композиторов XIX в. (Ф.Щуберт, Ф.Мендельсон, Ф.Шопен, Р.Шуман, М.Глинка, П.Чайковский, М.Мусоргский и др.), конца XIX - начала XX вв. (И.Брамс, К.Дебюсси, Э.Григ, А.Скрябин, С.Рахманинов, Н.Метнер и др.), а также современных зарубежных и русских композиторов (Д.Гершвин, Ф.Пуленк, С.Прокофьев, Р.Щедрин, Д.Шостакович, И.Шамо и др.). Исполнение пьес позволяет шире выявить изобразительные качества фортепиано, приучает к передаче глубоких, значительных музыкальных переживаний, ярких эмоциональных контрастов, знакомит с различными стилями и направлениями. Важно включать в программы пьесы самого разного содержания, стиля, знакомить студента с разнообразными национальными школами и направлениями.

Составляя программы студентов, не следует забывать и учебную литературу, в частности, этюды, помогающие в овладении различными приемами исполнения. Студенты обязательно должны проходить этюды К.Черни, И.Крамера, М.Клементи и др. Это является необходимым условием их технического развития. Техника при этом понимается не только как беглость, независимость, растяжение, сила и равномерность пальцев, а как совокупность всех пианистических познаний, полное и всеобъемлющее владение фортепиано.

Рациональный подбор репертуара позволяет эффективно работать над культурой и техникой исполнения, формируя и закрепляя чисто пианистические навыки (нужный характер звука, ритм, фразировка, фактурные и другие трудности). Каждый этап работы над произведением связан с формированием определенных навыков. При разборе внимание концентрируется на грамотном прочтении нотного текста, ритме и аппликатуре. С первых моментов работы с текстом внимание студента следует, обращать на качество звучания. Следует звать приемы звукоизвлечения и методы их развития. Легато - основной, наиболее часто встречающийся вид фортепианного туше, степень совершенства которого во многом зависит от "объединяющих" движений руки, удобной аппликатуры, умения представлять ряд звуков, как единую мелодическую линию. Необходимо постоянно знакомить студента с основными аппликатурными принципами перекладывание, беззвучная подмена пальцев, скольжение/. Целесообразный выбор пальцев помогает осуществлять разнообразнейшие художественные задачи и способствует

преодолению многих пианистических трудностей. Игровые движения должны быть гибкими, послушными, согласованными, рациональными, свободными от лишних напряжений. Совершенствование культуры и техники исполнения способствует более яркому и точному раскрытию художественного образа произведения.

Подготовка в классе музыкально-инструментальной подготовки мини-бесед и тематических концертов позволяет органически сочетать профессиональную ориентацию студентов (овладение различными формами и приемами музыкально-просветительской работы) и совершенствование их исполнительского мастерства. При подготовке и проведении бесед и концертов студент использует синтез разносторонних художественно-эстетических знаний и творческих умений, в том числе умение находить связи между различными видами искусств, образно и эмоционально преподносить слушателям музыкальный и литературный материал, грамотно интерпретировать музыкальные произведения. Результатом этой работы является развитие ассоциативного мышления студента, без чего невозможна художественная работа над произведением, а также творческое восприятие музыкального искусства.

Но исполнительская подготовка учителя музыки только тогда может быть оценена положительно, если он регулярно участвует в концертной деятельности. Работа над произведением имеет конечной своей целью публичное исполнение, когда оценка слушателей определяет истинную ценность исполнительских достижений. Только в результате открытого выступления можно получить удовлетворение от проделанной работы. Выступление перед публикой - это не только серьезное испытание, но и большой праздник и для исполнителя, и для слушателей, и для преподавателя. Поэтому важно организовывать систематические выступления студентов, чтобы они чувствовали себя на сцене увереннее. Для этого нужно участвовать в академических концертах, проводимых по плану кафедры, шефских концертах в гимназиях и школах, тематических и классных вечерах и т.д. Необходимо чаще исполнять в законченном виде музыкальное произведение в классе, используя для этого не только сочинения, находящиеся в работе, но и пройденные ранее. Это поможет студенту держать в памяти определенное количество произведений, расширять свою репертуарную копилку.

Важным этапом в профессиональном становлении бакалавра педагогического образования (профиль «Музыка») становится исполнительская практика. Данный вид практики по своему характеру является межпредметной учебно-практической дисциплиной, т.к. подготовительная работа студента включает в себя два взаимосвязанных момента: исполнительское овладение музыкальным произведением в классе музыкально-инструментальной подготовки и изучение литературы по вопросам исполняемой музыки. В настоящее время основной базой

практики являются общеобразовательные школы, гимназии, лицеи, средние специальные учебные заведения (урок, внеклассные занятия, музыкальный лекторий и пр.). Содержание и формы организации исполнительской практики определяются требованиями ФГОС и могут быть достаточно многообразными и нетрадиционными.

Таким образом, выявление особенностей исполнительской подготовки будущего учителя музыки направлено на совершенствование его исполнительских умений, необходимых для успешной профессиональной деятельности, накапливание опыта исполнительской деятельности, достижение действенного синтеза инструментального исполнительства с циклом специальных музыкальных и историко-теоретических дисциплин.

Список литературы

1. Немыкина, И. Н. Механизм обеспечения качества образования в профессиональной подготовке педагога-музыканта: Программа повышения квалификации / И. Н. Немыкина. – М.: АПКиППРО, 2009. – 94 с.

2. Цыпин, Г. М. Музыкально-исполнительское искусство: теория и практика / Г. М. Цыпин. – СПб.: Алетейя, 2001. – 320 с.

УДК 7 + 008

ПРОБЛЕМЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ КЛАССИЧЕСКИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Л.С. Романова

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия

E-mail: tmmo2013@yandex.ru

В статье освещаются вопросы возможности интерпретации классических художественных произведений в современном мире. Анализируются достоинства и недостатки интерпретаций в зависимости от их целей и критериев ценности художественных произведений.

Ключевые слова: интерпретация, критерии ценности.

Problems of Interpretation of Classical Art Works in the Modern World

L.S. Romanova

The article deals with the issues of the possible interpretations of classical works of art in the modern world. The advantages and disadvantages of modern interpretations depending on the objectives and criteria for new reading value the of works of art are analyzed in the article.

Key words: interpretation, criteria values.

Проблема интерпретации классических художественных произведений в современном мире достаточно актуальна, что подтверждается самим фактом постоянных удачных и неудачных попыток нового их прочтения.

Само по себе это явление не ново. Необходимость приблизить реальные проблемы общества к современному зрителю, избалованному широкими возможностями получения любого рода информации из разнообразных источников, падение интереса к художественной литературе и театру, стимулирует современных режиссёров-постановщиков к поиску всё новых и новых творческих идей и замыслов.

Известно, что художественное произведение оказывает непосредственное воздействие на интеллектуально-эмоциональную сферу личности, реализуя её духовные потенциалы. По концепции Ю. У. Фохт-Бабушкина понятие «духовные потенциалы» определяется как три способности человека:

- к художественному восприятию,
- оценке,
- творческому созиданию через художественное самовыражение [1, с. 15].

Реализация духовных потенциалов личности начинается с активного осознанного художественного восприятия. Осознанность и глубина художественного восприятия зависит в значительной степени от умения произвести анализ художественного произведения. Последующий его анализ реализует духовный потенциал личности, выраженный в способности к оценке художественного произведения и обусловливает потребность в творческом созидании, самовыражении.

Как известно, искусство в социуме выполняет свои функции: воспитательную, гностическую (познавательную), прогностическую, гедонистическую (функцию наслаждения, удовольствия), социально-адаптивную, коммуникативную, ценностно-ориентационную и другие. Из числа названных функций выделим как наиболее значимые в процессе интерпретации классических художественных произведений воспитательную и ценностно-ориентационную функции.

Чтобы по-возможности объективно оценить достоинства и недостатки экспериментов в сфере художественной культуры, связанных с интерпретацией, необходимо обратиться к критериям ценности художественных произведений, над определением которых работали на протяжении нескольких столетий учёные и творческие деятели.

Древнегреческий философ Аристотель утверждал: «Искусство существует для совершенствования человека, для умирения его страстей и для создания душевного равновесия» [2, с.35].

Жан де Лабрюйер, французский философ и писатель второй половины 17 века, писал: «Если книга возвышает душу, вселяя в неё

мужество и благородные порывы, судите её только по этим чувствам: она превосходна и создана рукой мастера» [3, с.201].

Л.Н. Толстой в качестве критериев истинно художественного произведения, кроме таланта, называл следующие:

- правильное, т.е. нравственное отношение автора к предмету или явлению.
- ясность изложения или красота формы.
- искренность, т.е. непритворное чувство любви или ненависти к тому, что изображает художник.

Главным же критерием Л.Н. Толстой считал «понимание художником различия между добром и злом» [4, с. 194]. Л.Н. Толстой подчёркивал: «Высокое искусство всегда нравственно!» (там же).

Психолог В.П. Соболев основными критериями ценности художественного произведения считает:

- способствует ли оно познанию, обогащает ли художественную картину мира.
- присутствует ли в художественном произведении общечеловеческая или личностная проблематика.
- каково воздействие произведения: объединяет ли это людей в достойных устремлениях, способствует ли духовному обогащению.

Ученый подчеркивает: «чтобы ценности работали, необходимо развивать духовное восприятие и художественный вкус как способность избирать достойное и отвергать мнимые ценности. [1, с.19].

Суммируя вышеизложенное, констатируем:

1. Высокое искусство всегда нравственно.
2. Высоко художественное произведение имеет богатый потенциал позитивного эмоционально-интеллектуального воздействия на личность.
3. Является результатом и стимулом реализации духовных потенциалов личности.

Истинно художественное произведение должно:

- наиболее отчетливо отражать какое-либо художественное направление, течение, общественные ценностные ориентации на данном этапе исторического развития, эпоху в целом, индивидуальный стиль художника;
- являться актуальным в современных социокультурных условиях.

А.Н. Малюков при отборе художественно-содержательного материала для уроков мировой художественной культуры и истории искусств предлагает основываться на способности искусства активно воздействовать на эмоциональную сферу личности. По мнению учёного, восприятие подлинно художественного произведения должно стать «событием – переживанием», навсегда оставаясь в памяти сердца [5].

Е.В. Назайкинский выделяет в качестве важнейшего критерия ценности художественного произведения отражение в нём сенсорного опыта человечества (опыта органов чувств). Под сенсорным эталоном понимаются выделенные человечеством в процессе его культурного развития представления о качествах и свойствах предметов и явлений, имеющих наибольшее значение для практических целей и целей познания. Эти представления, по мнению ученого, и фиксируются в системе оценок и подходов. Е.В. Назайкинский подчеркивает социальную детерминированность сенсорных эталонов [5, с.86]. Интерпретации классических художественных произведений в современном мире – наглядная демонстрация изменившейся системы оценок и подходов.

Попробуем соотнести с названными критериями ряд художественных произведений, подвергшихся интерпретации в определённом временном промежутке - в пределах последних десяти лет.

На наш взгляд, режиссёр-постановщик, позволяющий себе «новое прочтение» классического художественного произведения, должен обладать целым комплексом важных качеств, но, прежде всего, художественным вкусом, чувством ответственности перед новым поколением зрителей и перед авторами произведений, ценность которых уже проверена временем и чувством меры, определяющим фактором художественного вкуса мастера.

Любой режиссёр-постановщик, интерпретируя художественное произведение, в основном демонстрирует свою точку зрения на события и характеры. В своё время режиссёры, предпринимая сценические воплощения или экранизации классических художественных произведений, стремились к наиболее точной передаче атмосферы представляемого в спектакле культурно-исторического периода. Эмоционально-интеллектуальное восприятие зрителя поддерживалось соответствующими воплощаемой эпохе костюмами и декорациями. В современных социокультурных условиях поиски новых форм и идей при попытке интерпретировать классическое художественно произведение порой приобретают весьма своеобразные особенности и окраску.

Пожалуй, одним из произведений, наиболее часто подвергающимся интерпретации, является сценический вариант **«Евгения Онегина»,** постановку которого сам П.И. Чайковский назвал не оперой, а «лирическими сценами».

В последнее десятилетие были предприняты «обновлённые» по художественному замыслу постановки этого музыкального спектакля, как минимум на трёх мировых сценах. Одна из них прошла в Саратовском Театре оперы и балета им. Н.Г.Чернышевского.

Если иметь в виду такие вышеозначенные критерии ценности художественных произведений, как:

- присутствует ли в нём общечеловеческая или личностная

проблематика**,**

- характеризует ли подвергшееся интерпретации художественное произведение общественные ценностные ориентации на данном этапе исторического развития, эпоху в целом, индивидуальный стиль художника;
- является ли оно актуальным в современных социокультурных условиях, то, на наш взгляд, на все эти вопросы в данном случае можно ответить утвердительно. Творческий коллектив театра вполне заслуженно получил за эту постановку «Золотую маску».

Авторы нового режиссёрского прочтения сочли главной современной проблемой - падение нравов подрастающего поколения. Так, в начале спектакля Татьяна и Ольга – школьницы, сдающие экзамен по литературе. Они сидят за партами в белых фартучках и с белыми бантиками. Это – символ чистоты, юности и невинности. Но проблема в том, что в современной реальности выпускницам школ белые бантики и фартучки не мешают сочетать их с сигаретой, бутылкой пива и сквернословием. Поэтому данная сцена воспринимается зрителем как довольно тонкая ирония.

Евгений Онегин – уже не «денди лондонский», а деловой человек, бизнесмен, одетый в длинное чёрное пальто. Длинный белый шарф, «рассекающий» его фигуру, оставляет надежду на доброе преображение его души, с опытом «ума холодных наблюдений и сердца горестных замет». «Дипломат» в руках подчёркивает его самодовольство и самоуверенность.

Очень интересной режиссёрской линией в данной интерпретации показался призыв к толерантности при выборе актёра на роль Владимира Ленского и его сценической характеристики. Традиционный образ российского поэта, привезшего «из Германии туманной» «весьма загадочную речь и кудри чёрные до плеч», в данном случае был представлен как поэт мира. В наш холодный равнодушный век по-прежнему «одна душа поэта ещё любить осуждена». Такой поэт есть у народа любой национальности! Актёр обрит наголо, а в одной из сцен – он в татарской феске. Его «божественный» фальцет в арии «Я люблю Вас…» не имеет нации.

Мсье Трике по замыслу режиссёра трансформирован в образ, воплощающий тёмные силы, пришедшие к нам из-за границы, искушающие молодые неопытные души. Трике мечется по затемнённой сцене в своём чёрном плаще, подбитом красной тканью, увлекая за собой в горнило Ада (в нише с левой стороны сцены изображение огненной пропасти) молодых девушек с красными фонариками, движущихся за Трике во фривольном танце. В это время за сценой иронично звучит хор «Девицы, красавицы, душеньки, подруженьки…». Таким образом, данная интерпретация ставит **проблему** намеренного развращения молодых умов

и душ и средствами массовой информации, и с помощью всё того же современного искусства, призванного, казалось бы, «возвышать душу, вселяя в неё «мужество и благородные порывы» [3, с. 201].

«Кудри чёрные до плеч» легли в основу интерпретации этого произведения режиссёрами-постановщиками частного английского оперного театра.

Примерно в шестидесятых годах прошлого века в печати муссировалась тема «нетрадиционной сексуальной ориентации» Пушкина и Дантеса и их гомосексуальной связи. «Нетрадиционная ориентация» П.И. Чайковского многим исследователям его жизни и творчества тоже долго не давала покоя. В интерпретации английских режиссёров-новаторов образ В. Ленского подан в намеренно извращённом виде. На нём женский парик с пресловутыми чёрными кудрями, яркий женский макияж: силиконовые сочно-красного цвета губы, наклеенные сверхдлинные ресницы, женское платье, женская поза и фальцет, имитирующий высокий женский голос. Здесь самое время обратиться к утверждению Л.Н. Толстого, о том, что высокое искусство - всегда нравственно, о чём в данном случае режиссёры благополучно забыли.

Не менее шокирующей постановкой этого спектакля отличился Большой театр, в котором Татьяна представлена провинциалкой, приехавшей в Москву на «ловлю женихов». Вырвавшись из-под опеки родителей, она решила поддаться всем столичным искушениям. В окружении множества молодых людей, Татьяна страстно выплясывает на столе «канкан». Посмотрев репетицию этого спектакля, теперь уже покойная, великая русская певица Галина Вишневская сказала: «Большего стыда и боли я как актриса ещё никогда не испытывала!!!». Чувство протеста против подобных интерпретаций заставило её отказаться от замысла отметить свой восьмидесятилетний юбилей в этом прославленном театре, где певица в своё время успешно проработала много десятилетий, приумножая его славу.

На наш взгляд, заслуживает внимания новое прочтение известной оперы **Д.Верди «Травиата»** режиссёрами прославленного итальянского театра Ла Скала. Одна из серьёзнейших проблем современной молодёжи – наркомания. По замыслу режиссёра действие переносится из пышного светского салона, где, по традиционному прочтению сценария, знакомятся Альфред и Виолетта, в ночной клуб, давно ставший наркопритоном. Одухотворённые и возрождённые новым прекрасным чувством любви, они решают уединиться, сойти с этого порочного пути. Но, как известно, справиться с этой болезнью очень трудно, часто почти невозможно. Тем трогательнее звучит предсмертная ария Виолетты, умирающей от передозировки наркотиков. Исполнение этой арии молодой итальянской певицей в полусогнутом состоянии, лежащей прямо на подмостках сцены, одетой в коротенькую джинсовую юбочку, сопровождается изображением

наркотической «ломки» на огромном экране, повешенном на заднике сцены.

С правомерностью подобной интерпретации в данном случае можно согласиться, имея в виду высказывание Аристотеля, утверждавшего, что «искусство существует для совершенствования человека, для умирения его страстей и для создания душевного равновесия» [2, с. 35].

На наш взгляд, заслуживают внимания интересные современные интерпретации таких известных классических художественных произведений, как **«Идиот» Ф.М. Достоевского** (экранизация под названием «Даун Хаус»). Авторы интерпретации предлагают зрителю кощунственно-циничное прочтение гениального романа, акцентируя своё внимание на поголовном увлечении современным зрителем всякого рода детективными историями. Понятно, что подобная увлечённость ведёт наше общество к равнодушию и жестокости.

В фильме «Даун Хаус» князь Мышкин назван «идиотом» не из-за своей страдающей за всех натуры, а представляет собой подлинного умалишённого, не реагирующего на трагические события в силу своего клинического идиотизма. Купец Рогожин – олигарх, который может всё купить, живёт по своим «беззаконным законам», убийца, который уверен в своеё безнаказанности. Убив и расчленив тело «своей возлюбленной» Настасьи Филипповны, он украшает центр своего барского стола зажаренной «лыткой» убиенной. Отрезая по кусочку, принимая трапезу по-светски с ножом и вилкой, он угощает этим «изысканным кушаньем» идиота князя Мышкина и предлагает ему взять с собой кусочек для Ганечки, так как он её «тоже очень любил…». Данная гротескно-циничная интерпретация великого художественного произведения ставит своей целью потрясти зрителя и призвать остановиться в развитии своей страсти «жажды крови», «хлеба и зрелищ».

«Анна Каренина» Л.Н.Толстого очень своеобразно интерпретирована в спектакле современного драматурга **Олега Шишкина «Анна Каренина. Продолжение…»)**. Изменилось время, наступил новый век активного развития науки и техники. Только страсти человеческие неизменны. Анна, бросившись под поезд, всё-таки выжила, но даже в инвалидном кресле одержима плотской страстью теперь уже не к Вронскому, сошедшему с ума, а к Левину. Встретившись, спустя много лет, они вступают в «интимную связь» прямо на сцене, так как, по мнению автора пьесы «Анна Каренина. Продолжение…» человеческие плотские страсти неодолимы в любое историческое время, несмотря ни на какие технические и медицинские достижения.

Спектакль **«Гамлет» В. Шекспира** в постановке Саратовского Драматического театра им. К.Маркса оставляет фабулу и шекспировский текст неизменным. Однако действие переносится в современную ситуацию и текущее историческое время. Режиссёр подчёркивает значимость и в

наше время таких «общечеловеческих и межличностных проблем», как предательство, ложь, измена, одиночество и выбор решения вечного вопроса «быть или не быть?». Авторы интерпретации дают понять, что современное общество, люди, владеющие не королевством, а совместным бизнесом, больны всё теми же «болезнями», что и много веков назад.

Остановиться же хочется на режиссёрской интерпретации **русской народной сказки «Курочка Ряба»** учащимися 6-го «а» класса МОУ «Гимназия № 3». Они прочитали текст сказки по-новому, преобразовав её в модный нынче «рэп». Исполнили его с движениями и в ролевых костюмах.

Жили - были дедушка и баба,
И была у них курочка Ряба
И снесла она им яичко
Не простое, а золотое.
Дед – то бил, бил, бил – не разбил,
Баба била, била – не разбила,
Мышка бежала, хвостиком махнула,
А яичко - бух – и разбилось!
Дед - то плачет, баба плачет,
А курочка «ко – ко - ко» кудахчет:
«Не плачь, деда, не плачь, баба,
Я снесу вам новое яичко,
Не золотое, а простое,
Будете кушать, сказочки слушать!
Ко – ко – ко, ко – ко – ко!»

Из всего сказанного можно сделать следующие выводы:

1. Интерпретация классических художественных произведений в современном мире – явление, не только весьма распространённое, но и, пожалуй, необходимое, «лишь были б помыслы чисты».

2. Проявляя чувство меры, тонкий художественный вкус, проникаясь чувством ответственности перед молодым поколением, формирующим свои ценностные ориентации, в том числе и с помощью искусства, авторы интерпретаций классических художественных произведений могут внести свой достойный вклад в развитие современной отечественной и мировой культуры.

Список литературы

1. Проблемы преподавания мировой художественной культуры в педагогическом вузе // Тезисы сообщений на Всероссийском совещании-семинаре. Л., 1990. – 92 с.

2. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. Сост. Проф. А.И.Пискунов. М.: «Просвещение», 1971. – 560 с.

3. Библиотека Всемирной Литературы. Т. 42. 544 с.

4. Толстой Л. Н. Полн. соб. соч. в 90т., т. 30/ Л.Н. Толстой. М., 1929-1958.

5. Малюков, А. Н. Художественная культура (Программа факультативного курса для учащихся 5-7 классов.)./ А.Н. Малюков. М., 1996. – 96 с.

УДК 316.6

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИСКУССТВА: ЛИЧНОСТНЫЙ АСПЕКТ

Е.В. Рягузова
Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия
E-mail: rjaguzova@yandex.ru

Представлены результаты теоретической рефлексии интеракции личности и произведения искусства. Выделяются динамические этапы взаимодействия личности с культурным артефактом. Утверждается, что психологическая встреча личности с искусством приводит к самопознанию и самопониманию личности, амплификации ее развития и конструированию ею онтологических констант.

Ключевые слова: искусство, личность, взаимодействие личности и культурного артефакта, амплификация, самопознание, развитие.

Socio-psychological Potential of Art: Personal Aspect

E.V. Ryaguzova

The results of a theoretical reflection of an interaction of the personality and work of art are presented. Dynamic stages of interaction of the personality with a cultural artifact are allocated. It is claimed that the psychological meeting of the personality with art leads to self-knowledge and self-development of the personality, her amplification and designing of ontologic constants.

Key words: art, identity, personality and interaction of cultural artifacts, amplification, self-development.

В современном обществе феномен искусства требует глобальной научной рефлексии как в сферах арт-практики и арт-терапии, так и в контексте использования ресурсных возможностей искусства в социальных и образовательных технологиях. Многие гуманитарные дисциплины включают искусство в состав предметной области своих исследований. Среди психологических работ, акцентирующих внимание на проблемах психологии искусства, отметим публикации В.М. Аллахвердова, Л.С. Выготского, Л.Я. Дорфмана, В.Г. Грязевой-Добшинской, В.П. Зинченко, В.В. Знакова, О.А. Кривцуна, А.Н. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, А.А. Мелик-Пашаева, В.Ф. Петренко, В.Е. Семенова, В.С. Собкина, Н.А. Хренова.

Психологический дискурс предполагает рассмотрение искусства как многомерного и многогранного феномена. Искусство – это и

концентрированное выражение эстетического опыта, и вид человеческой деятельности, ориентированной на удовлетворение духовных потребностей личности; процесс и итог значимого выражения переживаний в образах и символах и способ познания людьми действительности; инструмент взаимодействия личности с миром и средство достижения ею социокультурного и психологического равновесия; вариант моделирования действительности и разновидность межличностной коммуникации. Несмотря на многообразие измерений искусства, при любой аналитической оптике можно констатировать, что оно занимает исключительную позицию в социокультурном пространстве общества, поскольку «эстетический опыт есть феномен, который противостоит миру сделанного. Эстетическое как непроизвольное, как данное онтологично по самой своей природе. Эстетическое чувство напоминает о присутствии в жизни того, что просто есть, с чем нечего делать (с чем ничего не поделаешь), что нельзя использовать, но что важно своей самобытностью, своей неподдающейся симуляции реальностью» [1, С.6]. Искусство предоставляет личности уникальный опыт, который существует не в координатах практической пользы и материальной выгоды, а в горизонтах развития и самосовершенствования личности, являясь той сферой, где удовлетворяется потребность человека в онтологических константах.

Приобретая опыт в художественной реальности, расширяя собственное жизненное пространство, личность выходит за пределы упорядоченной и обжитой повседневности, совершая своеобразный духовный экскурс, состоящий в развертывании бытия как такового навстречу миру и Другим в этом мире. Благодаря искусству человек познает мир в его целостности, многообразии и разноликости, устанавливает полилогические связи с предшественниками, современниками, потомками, вступает в диалог с самим собой, раздвигает границы повседневности и конструирует новую модель собственной идентичности личности, обогащенную ценностными, смысловыми и нравственно-этическими измерениями.

Психологическая встреча личности с искусством рассматривается нами как ситуация взаимодействия, имеющая определенный хронотоп и характеризующаяся различной степенью включенности субъекта в интеракцию с культурным объектом. В рамках данной статьи мы остановимся на динамических этапах этого взаимодействия, для дифференциации стадий которого обратимся к схеме, предложенной А.В. Запорожцем [2]. Изучая поведенческую динамику детей-дошкольников в театре, он показывает, что формирование эстетического чувства схематично выглядит следующим образом: соприсутствие, сочувствие, сопереживание, соучастие, сопричастность, сомыслие. Он считает, что процессы эстетического восприятия у взрослого человека имеют аналогичные стадии, справедливо полагая при этом, что некоторые из них носят свернутый, сокращенный, внутренний характер. А.В. Запорожец

сосредоточивает свой исследовательский интерес на разработке психологических основ действия, в частности, со-действия – внутренней формы движения, в содержание которой входят образ ситуации и алгоритм возможных действий, реализуемых в тех или иных конкретных обстоятельствах.

Целью данной статьи является содержательное наполнение и дополнение выделенных стадий динамического взаимодействия личности и культурного артефакта и доказательство того, что психологическая встреча с произведением искусства сопряжена с самопознанием, саморазвитием и амплификацией личности новыми смысловыми и ценностными измерениями.

Соприсутствие предполагает нахождение личности в определенном пространстве, связанное с разной степенью добровольности или принудительности, но в случае взаимодействия с культурным артефактом всегда (или почти всегда) пространственно-временной контакт личности с искусством имеет отношение к посещению конкретных мест и фиксированных территорий (театр, музей, концертный зал), где существуют свои особые правила. Для того, чтобы встреча с искусством действительно произошла, человек, попадая на эти «обособленные, выгороженные, освещенные территории» [3, с.28], должен определить для себя это событие как психологическую ситуацию встречи именно с произведением искусства и в этом формате организовать, воспринять, типизировать и наделить эту «встречу» определенным социальным значением и личностным смыслом. Граница пространства взаимодействия может быть представлена как своеобразная рамка – фрейм, открывающая иное пространство и одновременно препятствующая проникновению в него. Наличие рамки повышает значимость того, что в нее заключено, и придает ему знаковость и значительность, т.е. отграниченное пространство превращается в значимое и означающее пространство для личности. Эта трансформация предполагает личностное знание определенных кодов – эмоциональных, культурных, жанровых, символических, стилистических, с помощью которых нейтральное пространство приобретает значение и смысл. Безусловно, траектория движения в этом пространстве будет определяться культурной компетентностью личности и зависеть как от самого субъекта, его отношения к искусству, модуса реагирования на него (эксперт, профессионал, потребитель, наивный наблюдатель), так и от особенностей произведения искусства.

Проницаемость границы предполагает разнообразный репертуар способов перехода через нее, самым простым и доступным из которых является эмоциональное реагирование личности, позволяющее ей выделять «свое значение» из общего, аффективная включенность, выступающая проводником между совокупностью общих значений и областью личностных смыслов. Диапазон эмоциональных проявлений личности весьма разнообразен – от наслаждения, полученного в результате

интеракции с эстетическим объектом, или удовольствия от процесса культурного потребления, высвобождения эмоций, катарсиса до эмоций страха, ужаса, растерянности, отвращения, своеобразного «антикатарсиса» (В.Е. Семенов). На наш взгляд, говоря об эмоциональном реагировании личности при интеракции с культурными артефактами важна не модальность возникшей эмоции, а ее интенсивность, амбивалентность и парадоксальность. Именно такие эмоции способствуют не просто аффективной разрядке, а приводят к своеобразному эмоциональному взрыву, результатом которого становится иная конфигурация личностного опыта, постижение непостижимого, преобразование ценностных рядов и перестройка смыслов, поскольку «умные эмоции искусства» (Л.С. Выготский) могут создавать на своей территории особые смыслы и свой говорящий язык. Мы коснулись вопроса, связанного с индивидуальным уровнем анализа эмоциональных проявлений в процессе взаимодействия с искусством, однако, не стоит забывать о важности и значимости межличностного уровня, имеющего отношение к эмоциональному заражению, социальным оценкам и межличностному подкреплению, а также группового, межгруппового и культурного уровней анализа эмоциональных проявлений личности [4].

При описании происходящего на этой стадии очень важным является переход от эмоционального реагирования на ситуацию встречи с искусством сначала к сочувствию, предполагающему актуализацию личностью собственных состояний по поводу чувств Другого, репрезентированного в мире искусства различными фигурами (автор, исполнитель, герой, персонаж), а затем к сопереживанию, т.е. переживанию личностью тех же состояний, что и Другой. Психологическими механизмами, обеспечивающими эти переходы, могут быть механизмы идентификации, эмпатии, рефлексии, принятия роли, эмоциональной и интеллектуальной децентрации.

Следующим является этап сомнения, сущность которого раскрывается через семантику этого понятия. Согласно словарям В.И. Даля и Д.Н. Ушакова, сомнение означает неуверенность в чем-либо, колебание мыслей, подозрение и опасение, шаткое недоумение, т.е. сомнение связано с наличием, активизацией собственного мнения личности и с актуализацией неуверенности в его исключительности и однозначности, которые возникают в результате полученного эмоционального опыта и знания. Кроме того со-мнение можно буквально трактовать как совместное мнение, следовательно, оно предполагает открытость, постановку вопроса, поиск ответа и возможность выработки согласованного, совокупного мнения, возникшего на перекрестке опыта личности и Другого. С нашей точки зрения, именно этот этап взаимодействия личности с произведением искусства является ключевым, определяющим дальнейшее саморазвитие и самопознание субъекта, поскольку сомнение имманентно процессам познания и самопознания и

предшествует со-мыслию.

Соучастие (содействие) переводит анализ из плоскости реакции в плоскость акции, действия и его регуляции, поскольку определив ситуацию, личность определяет и модель, схему будущего способа действия в ней. При взаимодействии с культурными артефактами формируется определенная внутренняя психическая активность личности – умение мысленно действовать в воображаемых обстоятельствах. При этом специфическим содержанием восприятия является не столько виртуальная художественная действительность, сколько существенные, типичные образы, продуцированные с ее помощью, а действие понимается как опредмеченная, овеществленная субъектность, в связи с чем овладение новыми действиями представляет собой подлинное обогащение личности.

Сопричастность связана с ценностной сферой личности, она требует активизации специальных способов личностного действия субъекта – духовных актов – поступков, которые имеют отношение к этической сфере личности: порождению смысла, принятию ответственного решения, способности сделать выбор и отвечать за него. Рефлексия этого этапа неизбежно приводит к анализу поступка в философской традиции М.М. Бахтина, согласно которому продуктом эстетической деятельности является не действительно становящееся бытие, а акт действенного эстетического интуирования. Он считает, что в содержании эстетического видения нет акта-поступка видящего, там имеет место «вживание» в индивидуальный предмет видения, затем происходит объективация, отделение от себя, возврат в себя и именно это возвращенное в себя сознание, эстетически оформляет изнутри схваченную вживанием индивидуальность как целостную и качественно своеобразную. Только изнутри «участности» может быть понята функция каждого участника [5].

Следовательно, сопричастность подразумевает диалогичность личности с внутренними репрезентациями другого, формирование потенциального содержания поступка и конструирование системы «Мы». На основе сопричастности интернализуются этические нормы, нравственные оценки и определяется горизонт единой и единственной нравственной ответственности личности. Сопричастность тесно связана с собеседованием, установлением полилогических связей между субъектом эстетического воздействия и многочисленными Другими, представленными в мире искусства, а также активизацией диалогических автокоммуникаций личности, которые способствуют ее самопониманию и саморазвитию.

Все перечисленные этапы динамического взаимодействия личности и культурного артефакта определяют своеобразный маршрут движения личности в художественной реальности – от соприсутствия и сопереживания до сотворчества, самопознания и самопонимания. Результаты проведенной теоретической рефлексии свидетельствуют о мощном социально-психологическом потенциале искусства для развития личности, ее самосовершенствования и духового роста. Вступая в диалог с

произведениями искусства, личность расширяет свое жизненное пространство, наполняя его новыми измерениями, иным содержанием и контактами. При взаимодействии с культурными артефактами важны внутренняя активность личности, своеобразие ее оптики и заинтересованное отношение, т.к. в результате диалога с произведением искусства она получает ответы только на поставленные ей самой вопросы, разрешает ту проблемную ситуацию, которую конструирует, и познает Другого и самого себя в различных социальных контекстах и дискурсах.

Список литературы

1. Лишаев С.А. Эстетика Другого. СПб: изд-во С.-Петерб. ун-та, 2008. 380с.
2. Запорожец А. В. Избранные психологические труды. Т. 1. М: Педагогика, 1986. 320с.
3. Хейзинга Й. Ludens Homo. Статьи по истории культуры. М.: Прогресс - Традиция, 1997. 416 с.
4. Приходько А.И. Проблема эмоций в зарубежной социальной психологии //Вопросы психологии, 2009. №1. С. 141-152.
5. Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. М: Наука, 1986. С.80-160.

УДК 78 (072.2)

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

М.А. Фадеева

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия

E-mail: tmmo2013@yandex.ru

В статье рассматривается сущность понятий «восприятие», «музыкальное восприятие», раскрываются особенности музыкального восприятия младших школьников. Особое внимание уделено характеристике видов деятельности, направленных на развитие музыкального восприятия младших школьников.

Ключевые слова: «восприятие», «музыкальное восприятие», музыкальная деятельность, младший школьник.

The Development of Musical Perception, the Younger Pupils in Modern Educational Space

M.A. Fadeeva

The article considers the essence of such concepts as «perception», «music-Noah perception», the specifics of musical perception younger students.

Special attention is paid to the characteristics of activities aimed at the development of musical perception younger students.

Key words: «perception», «musical perception», a musical work, a Junior student.

В современном обществе, переживающем новый период своего становления, происходят существенные преобразования в политической, экономической, социальной сферах. Данные преобразования не смогли не затронуть сферу и культурную.

Смена ценностных ориентаций, пропаганда массовой музыкальной культуры зачастую сомнительного художественного качества оказали негативное влияние на формирование музыкальных взглядов подрастающего поколения.

В результате, актуальной задачей современного образования является развитие уже с младшего школьного возраста способности к восприятию музыки, умению отличать подлинные музыкальные ценности.

Проблема восприятия в отечественной психологии нашла отражение в трудах Л.С. Выготского, Л.Г. Вяткина, А.Н. Леонтьева, Е.В. Назайкинского, Б.М. Теплова. Особенности и свойства восприятия исследовали О.П. Радынова, А.Н. Сохор. Развитию музыкального восприятия школьников через различные виды музыкальной деятельности посвящены работы Э.Б. Абдуллина, Ю.Б. Алиева, Д.Б. Кабалевского, О.А. Апраксиной.

С точки зрения психологии под восприятием понимается отражение предметов и явлений действительности в совокупности их отдельных свойств (формы, величины, цвета…) действующих в данный момент на органы чувств.

Это психически познавательный процесс, результатом которого являются субъективные образы, непосредственно воздействующие на органы чувств, предметов и явлений в совокупности их свойств и признаков.

Ряд известных ученых и педагогов считают, что восприятие связано с эмоциональным откликом на явления жизни, оно чрезвычайно полезно в период первоначального обучения, когда закладываются основы отношения к искусству.

Б.М. Теплов, Е.В. Назайкинский, Л.С. Выготский и другие считают, что восприятие необходимо развивать у человека со школьной скамьи. Нужно постоянно искать такие эффективные методы, которые побуждали бы учащегося к активному восприятию окружающего мира.

Способность человека чувствовать красоту окружающего его мира, предметов, определяется как восприятие эстетическое.

В словаре эстетическое восприятие определяется как "вид эстетической деятельности, выражающейся в целенаправленном и целостном восприятии произведений искусства как эстетической

ценности, которое сопровождается эстетическим переживанием" [2].

Важнейшей составляющей частью эстетического восприятия является музыкальное восприятие. Восприятие музыки – важнейшая область музыкальной практики. Миллионы людей, слушая музыку, активно приобщаются к музыкальной культуре: постигают особенности музыкального искусства, приобретают способность к художественному общению.

Музыкальное восприятие – это способность слышать и эмоционально переживать музыкальное содержание (музыкальные образы) как художественное единство, как художественно-образное отражение действительности, а не как механическую сумму разных звуков.

Музыкальное восприятие – это, прежде всего слушание и слышание музыки. Естественно, что слух играет тут главную роль. Следует различать две стороны, два качества музыкального слуха: музыкальный слух в узком и широком смысле слова.

Решая задачи формирования музыкального слуха, важно развивать обе формы музыкального слышания. Музыкальный слух в узком смысле слова особенно важен в индивидуальном и коллективном исполнительстве, в воспроизведении запомнившейся музыки, при детальном слуховом обследовании фрагментов музыкального произведения.

Музыкальный слух в широком смысле слова непременно направлен на выявление образности, развертывания музыкального содержания во времени и пространстве – он направлен на раскрытие в произведении многообразных связей музыки и жизни.

Таким образом, музыкальное восприятие – сложный процесс, в основе которого лежит способность слышать, переживать музыкальное содержание как художественно-образное отражение действительности.

Восприятие даже несложных музыкальных произведений - процесс многосоставный. Но наиболее характерные признаки его - эмоциональный отклик и способность к слуховому дифференцированию. Любой вид музыкальной деятельности, доступный ребенку, связан с восприятием музыки.

Восприятие музыки детьми раннего возраста отличается непроизвольным характером, эмоциональностью. Постепенно, с приобретением некоторого опыта, по мере овладения речью, ребенок может воспринимать музыку более осмысленно, соотносить музыкальные звуки с жизненными явлениями, определять характер произведения.

Исследования В. М. Бехтерева, немецкого ученого и педагога П. Михеля и других учёных свидетельствуют о том, что развивать музыкальное восприятие следует как можно раньше. Очень важны первые годы жизни, когда ребенок приучается слушать музыку.

Не менее значим для развития музыкального восприятия и младший школьный возраст (особенно первые его три года - 7-9 лет), именно в силу психических особенностей этого возраста, его исключительной восприимчивости и склонности к творчеству.

Результаты экспериментов В. К. Белобородовой и Г. С. Ригиной свидетельствуют, что для музыкального восприятия учащихся младшего школьного возраста характерны ярко выраженные заинтересованность, эмоциональность, целостность, образность, но нерасчлененность, неосознанность, недостаточная константность и избирательность. Музыкальное восприятие в этом возрасте развито не достаточно, однако существует любознательность и желание слушать музыку и это возрастное качество необходимо максимально полноценно использовать. Как отмечалось ранее, в младшем школьном возрасте формируется стадия образования эстетических моделей, с которой, собственно, начинается становление музыкального восприятия как сложной интеллектуальной функции. При целенаправленных занятиях к третьему классу наблюдается значительный качественный скачок в развитии музыкального восприятия.

Музыкальное восприятие, по мнению учёных, возникает не спонтанно, стихийно, а в результате специально организованного учебного процесса через включение младших школьников в различные виды музыкальной деятельности.

Музыкальная деятельность школьников – это различные способы, средства познания учащимися музыкального искусства, с помощью которых осуществляется музыкальное и общее развитие. В музыкальном образовании учащихся выделяются следующие виды музыкальной деятельности: слушательская, исполнительская, творческая. Каждый вид музыкальной деятельности, имея свои особенности, предполагает развитие у младших школьников различных сторон музыкального восприятия. Рассмотрим каждый вид музыкальной деятельности учащихся более подробно.

Деятельность учащегося-слушателя предполагает накопление музыкальных впечатлений, расширение музыкального кругозора учащихся. Слушание музыки является активным внутренним процессом сосредоточения, который дает учащимся возможность воспринимать и понимать различные виды, жанры музыкального искусства. Качество музыкальных произведений, звучащих в детской аудитории, должно отвечать самым высоким требованиям художественности. От качества музыкальных произведений, адресованных детям, зависит их восприятие, поэтому к педагогу предъявляются те же требования, что и к профессиональному исполнителю. Опыт слушания музыки имеет большое значение для деятельности восприятия.

Содержание обучения на всех его этапах предусматривает последовательное развитие навыков слушания музыки путем осознания закономерностей музыкального искусства. Благодаря этому школьники приобретают способность понимать музыку, обобщать свои музыкальные впечатления.

Содержание обучения на всех его этапах предусматривает последовательное развитие навыков слушания музыки путем осознания закономерностей музыкального искусства. Благодаря этому школьники приобретают способность понимать музыку, обобщать свои музыкальные впечатления. Знакомство с музыкальными произведениями происходит по определенной системе. Принцип тематического построения занятий предполагает последовательное усложнение музыкального материала. Систематическое обогащение музыкальных впечатлений и целенаправленное руководство педагога в процессе работы по слушанию музыки способствует развитию музыкального восприятия учащихся.

Таким образом, в процессе слушания музыки у учащихся возникают сравнения, ассоциации, обобщения. Желание узнать, «о чем рассказывает музыка» заставляет их прислушиваться к звучанию, различать некоторые музыкальные формы, выразительные средства. В процессе обучения школьники учатся сопоставлять характер музыки, ассоциировать прослушанное с определенным музыкальным образом, сравнивать после прослушивания похожие и непохожие фразы, части произведения.

Основной целью этого вида деятельности является приобщение школьников к музыке, воспитание устойчивого интереса и любви к ней, деятельность учащегося - слушателя включает в себя:

- знакомство с лучшими образцами русской и зарубежной классики, произведениями современных композиторов, народной музыкой;
- формирование музыкального восприятия, способности эмоционально отзываться на музыку, сопереживать выраженным в ней чувствам;
- развитие музыкальных способностей;
- воспитание оценочного отношения к музыке и ее исполнению.

Деятельность учащегося-исполнителя представляет исполнение музыки как одного из основных видов самовыражения ребёнка в музыкальном искусстве. Деятельность учащегося-исполнителя наиболее активно может проявляться в хоровом и сольном пении, в игре на музыкальных инструментах, в пластическом интонировании и танцевальных движениях.

Восприятие музыки успешно развивается в активной деятельности школьников. К активной форме деятельности относится, например, игра на

простейших музыкальных инструментах – детских ксилофонах, металлофонах, звоночках, треугольниках, ударных инструментах (типа бубна и барабана), гармониках и др.

В основе музыкально-ритмического воспитания лежит развитие восприятия у школьников музыкальных образов и умения отразить их в движении. Двигаясь в соответствии с временным ходом музыкального произведения, ребенок воспринимает и звуковысотное движение, т.е. мелодию в связи со всеми выразительными средствами. Он отражает в движении характер и темп музыкального произведения, реагирует на динамические изменения, начинает и оканчивает движение в соответствии со строением музыкальных фраз, воспроизводит в движении несложный ритмический рисунок. Следовательно, передавая в движении выразительность музыкального ритма, ребенок целостно воспринимает все музыкальное произведение. Он передает эмоциональный характер музыки со всеми ее компонентами (развитием и сменой музыкальных образов, изменением темпа, динамики и регистров).

Содержание обучения на всех его этапах предусматривает последовательное развитие навыков восприятия музыки путем осознания закономерностей музыкального искусства. Благодаря этому школьники приобретают способность понимать музыку, обобщать свои музыкальные впечатления. Знакомство с музыкальными произведениями происходит по определенной системе. Принцип тематического построения занятий предполагает последовательное усложнение музыкального материала. Систематическое обогащение музыкальных впечатлений и целенаправленное руководство педагога в процессе работы на уроках музыки способствует развитию музыкального восприятия учащихся.

На основании вышеизложенного мы можем сделать вывод о том, что включение учащегося в различные виды музыкальной деятельности способствует развитию способности эмоционально отзываться на музыку, сопереживать выраженным в ней чувствам, развитию музыкальных способностей, воспитанию оценочного отношения к музыке и ее исполнению, что имеет основополагающее значение в развитии музыкального восприятия младшего школьника.

Список литературы

1. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: Пособие для учителя /Э.Б.Абдуллин. - М.; "Просвещение",1983. –208с.

2. Психология: словарь / А.В Петровского. – М.: Педагогика, 1990. – 494с.

УДК 792: 37.015.31

ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКАЯ СПОСОБНОСТЬ ИНДИВИДА В КОНТЕКСТЕ ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л.Г. Филиппова
Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия
E-mail: tmmo2013@yandex.ru

В статье представлена специфика музыкального театрального искусства как творческой синкретической деятельности. Отмечена воспитательная направленность музыкально-творческой деятельности индивида в процессе театрального исполнительства. Особое внимание уделено деятельности руководителя детского музыкального театра, предложены виды и формы самостоятельной работы участников детского музыкального театрального коллектива.

Ключевые слова: творчество, музыка, детский театр, самостоятельная работа.

Artistic and Creative Ability of the Individual in the Context of Theatrical Activities

L.G. Filippova

The article presents the specifics of a musical theatre art as creative syncretic activities. Noted education-oriented musical and creative activity of the individual in the process of theatrical performance. Special attention is paid to the activity of children's music theatre, the proposed types and forms of independent work of participants of the children's musical theatre team.

Key words: arts, music, children's theatre, independent work.

К одному из самых востребованных видов творческой деятельности относится детский театр, который имеет древнюю историю. Особенность детского музыкального театра заключаются в том, что манера исполнения и репертуар коллектива зачастую обусловлены традицией той местности, на территории которой он существует, и отражает песенные, вокальные, танцевальные и инструментальные традиции данного региона или местности. Также важной отличительной чертой является то, что освоение репертуара происходит путём импровизационного творчества.

Музыкальное театральное искусство это синкретическое искусство, соединяющее в себе слово, музыку, танец, а также театральное действо. Ведь театр в широком смысле слова это согласованность, стройность частей единого целого. Рассматривая специфику музыкального театрального исполнительства, мы выявили поэтапную систему

репетиционной деятельности самодеятельного коллектива. При последовательном соблюдении этапов репетиционной деятельности, результатом грамотной организации коллектива и плодотворной работы является публичное выступление, которое имеет большое значение в духовной жизни коллектива. Публичное выступление доставляет радость, переживание, гордость, позволяет увидеть значимость своих занятий музыкальным творчеством, ещё более укрепляет и расширяет кругозор, способствует формированию общественно активности. Целевая установка репетиций на публичное выступление изменяет сам характер театрально-познавательной деятельности участников коллектива: вызывает положительное отношение к занятиям в театре, пробуждает интерес, изменяет мотивы обучения театрально-исполнительскому искусству.

Практическое знакомство исполнителей с действием как основой театрального искусства имеет общевоспитательное значение. В театральном действе исполнители должны ставить себя в положение вымышленных героев, целенаправленно действовать в сценических условиях, раскрывать характер доступных им образов и содержания действия.

Начальный этап театрально-музыкального образования осуществляется в нескольких направлениях: детский музыкальный театр выступает как фактор развития «базовых качеств личности», в результате чего происходит ориентация на театральное творчество, в котором сочетаются действо, слово, музыка и танец.

Развивающая функция театрально - музыкального искусства проявляется в зависимости от возраста и характера театрально-творческой увлеченности участника. Для многих людей характерны интуитивно-целостные проявления, которые базируются на их природной художественной предрасположенности к театрально-игровой деятельности. Поэтому начальный этап обучения мы связываем, прежде всего, с играми, знаниями, полученными ранее в области музыки, литературы, истории и др. Именно синтетический, обогащающий аспект в изучении первых основ искусства в наибольшей мере способствует целостному художественному постижению произведения.

Задачи приобщения исполнителей к театральному искусству определяются общими задачами эстетического воспитания, поскольку каждый вид искусства, располагая особыми средствами влияния, может внести свой вклад в общую систему эстетического воспитания.

Искусство музыкального театра - это искусство действия, присущее всем видам и жанрам театрального искусства. Вместе с тем, музыкальный театр - искусство синтетическое, поэтому может оказать на актера многостороннее воздействие: это звучащее слово, это пластика, движение и действие актера, его костюм, грим, манеры, стиль поведения; это музыка, цвет и свет; это изобразительно-пространственное искусство сцены. Поэтому в процессе работы важно развивать у исполнителей способность

эстетически воспринимать спектакль как целостное произведение искусства, оценивать выразительное значение отдельных его компонентов (актерского исполнения, пластического, цветового, пространственного, изобразительного и музыкального решения) в связи с общим идейно смысловым замыслом. Восприятие искусства и активное творческое проявление себя в нем — взаимосвязанные процессы. Говоря о работе, связанной с решением многообразных художественно-образовательных и воспитательных задач в процессе познавательной деятельности, можно отметить значение активных творческих форм занятий - импровизаций на тему, проигрывания определенных сцен, творческое воссоздание, домысливание тех или иных сценических ситуаций и т.д. Еще не разработано единой системы приобщения к театральному искусству, хотя его воспитательное значение общеизвестно, поэтому активная и значительная роль в развитии интереса к театру, отводится детским учебным образовательным учреждениям разного уровня.

Общевоспитательная значимость театральной самодеятельности обусловлена, прежде всего, тем, что развиваемые в процессе занятий способности представляют собой сочетание очень разнообразных по характеру свойств и качеств: способности к созданию образов, воображения в соответствии с замыслом и вместе с тем инициативности, подвижности воображения; яркости сопереживания, увлеченности замыслом со способностью к его критической оценке; сочетания чувства словесного ритма с музыкальной выразительностью, с гибкостью действия и движения. Развитие такого комплекса, такого качественного сочетания способностей предоставляет возможность актеру активного проявления себя в целом ряде различных видов деятельности на протяжении всей жизни. При этом необходимо иметь в виду, что для занятий необходимы и более общие способности: внимание, наблюдательность, способность анализировать и обобщать свои наблюдения, волевые качества, эмоциональная отзывчивость в сочетании с любовью к труду. Соответственно, занятия в коллективе ДМТ могут способствовать развитию всех этих способностей, которые и проявляются в интегрированной театрально-творческой деятельности участника музыкального театра.

Вместе с тем необходимо отметить еще один важный аспект. Для каждого исполнителя спектакль связан с особым состоянием, которое и побуждает его к участию в театрализованном действии. Это состояние — ощущение радости, бодрости, приподнятости духа. Анализируя пути реализации праздничного состояния, и превращения его в театрализованное действие, как особого вида социально-культурной деятельности, мы уделяем много внимания феномену праздничного общения. Установка и психический настрой личности каждого участника музыкального спектакля являются основой праздничного общения. Они актуализируются в сходном комплексе ожидания и создают общность

отношения к событию.

Манера в любых видах исполнительской деятельности должна возникать естественно, как выражение индивидуального начала, личностного отношения к произведению. Именно чувству принадлежит инициатива в познании мира, поэтому в вопросе манеры первичным становится искренность выраженного чувства. Она и делает художественно оправданной саму манеру исполнения. А желание выразить это чувство адекватно своему представлению, желание быть услышанным и понятым и ведет к освоению средств выражения, то есть к формированию интегративных умений и навыков.

Необходимое условие творчества - свобода, собственно, это даже не условие, это синоним творчества.

Наша задача - помочь ребёнку вернуться к себе естественному, подлинному, свободному, ведь, как это ни парадоксально, даже у детей 5 лет заметны «зажимы», они вынуждены соответствовать требованиям, предъявляемым к ним взрослым. Поэтому процесс театрального творчества воспитание свободных людей. Основной задачей «сценического движения» - является достижение абсолютной мышечной свободы, лёгкости и уверенности в работе с собственным телом, смелое освоение физических навыков, снятие зажимов и избавление от неуверенности и страха. Поскольку человек, как правило, совмещает процесс движения с процессом звучания, то и обучение голосоведению необходимо соединить с движением, которое будет помогать звуку.

Важная роль в занятиях детского музыкального театра отводится самостоятельной работе участников постановок.

Мы предлагаем такие виды самостоятельной работы обучаемых:

1. Разработка сценария постановки выбранного мини-спектакля или детской песни
2. Методика проведения музыкальной инсценировки детских песен
3. Специфика режиссерской работы в детском музыкальном спектакле
4. Организационные вопросы в работе над детским спектаклем
5. Работа по самостоятельному изготовлению костюмов для детского театра
6. Выбор пьесы для спектакля, составление плана работы над постановкой спектакля
7. Вокальная работа в детском музыкальном театре
8. Работа над текстом (дикция, артикуляция, динамика, ударение, выразительность и т.д.)

Основными формами самостоятельной работы над драматургическим материалом являются создание новой оригинальной пьесы; инсценировка литературного произведения; адаптация готовой пьесы к условиям конкретного театрального коллектива.

Практические занятия (образцы)

Занятие 1.

Выбор пьесы или инсценировки и обсуждение ее с детьми

Деление пьесы на эпизоды и пересказ их детьми

Занятие 2.

Работа над отдельными эпизодами в форме этюдов с импровизированным текстом.

Занятие 3.

Поиски музыкально-пластического решения отдельных эпизодов, постановка танцев (если есть необходимость). Создание совместно с детьми эскизов декораций и костюмов.

Занятие 4.

Переход к тексту пьесы: работа над эпизодами. Уточнение предлагаемых обстоятельств и мотивов поведения отдельных персонажей.

Занятие 5.

Работа над выразительностью речи и подлинностью поведения в сценических условиях; закрепление отдельных мизансцен.

Занятие 6.

Репетиции отдельных картин в разных составах с деталями декораций и реквизита (можно условными), с музыкальным оформлением.

Занятие 7.

Репетиция всей пьесы целиком с элементами костюмов, реквизита и декораций. Уточнение темпоритма спектакля. Назначение ответственных за смену декораций и реквизит.

Занятие 8.

Премьера спектакля. Обсуждение со зрителями и детьми.

Занятие 9.

Повторные показы спектакля. Подготовка выставки рисунков детей по спектаклю, стенда или альбома с фотографиями.

В своей работе мы используем и инновационные методы:

- элементы проектной деятельности;
- метод художественно-педагогического моделирования;
- дискуссия как интерактивный метод обучения;
- метод коммуникативных умений и способности к моделированию ситуаций.

Принимая участие в детском музыкальном театре, исполнитель включается во все виды театральной деятельности: исполнение, импровизацию, которые осваиваются на смысловом, деятельностном (актерском), поэтическом и музыкальном уровнях; полученные знания и умения приобретают интегративный характер; а главное, появляется профориентационная основа, так как кто-то из участников этого коллектива непременно захочет совершенствоваться и работать в этом виде деятельности.

УДК 783

РУССКОЕ ДУХОВНОЕ ПЕНИЕ В РЕТРОСПЕКТИВЕ РАЗВИТИЯ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ

Л.А. Чугунова
Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия
E-mail: tmmo2013@yandex.ru

Духовная музыка Средневековой Руси – малоизученна в музыкально-педагогической практике. Создание первых певческих памятников на Руси в одиннадцатом веке. Осмогласие – основополагающий принцип богослужебного пения. Талант распевщика проявлялся в создании устойчивых, запечатленных в памяти попевок. Организация на Руси первых клиросных хоровых коллективов.

Ключевые слова: музыкальное образование, русское церковное пение, распевщик, рукопись, пение по образцу, осмогласие, гимнографический текст, попевка, станица, доместик, головщик.

Russian Spiritual Singing in Retrospective of Russian Culture

L.A. Chugunova

Sacred music Medieval Russia - byway in musical teaching practice. Creation of the first vocal monuments in Russia in the eleventh century. Osmoglasiya - the fundamental principle of liturgical singing. Raspevschikov talent manifested itself in the creation of sustainable, imprinted in the memory popevok. Organization in Russia first klirosnyh choirs.

Key words: music education, Russian church singing, raspevschikov manuscript, singing in a sample osmoglasiya, hymnographic text popevki, village, Domestic, golovschik.

Музыкальное образование православной ориентации в современном светском учебном заведении располагает лишь единичными и достаточно разрозненными историческими факторами. Необходимым в этом вопросе считается, прежде всего, материал, основанный на глубоком историческом понимании основных тенденций развития русской духовной музыки. Для многих студентов русская духовная музыка начинается с Бортнянского, Березовкого, Львовского, Рахманинова, Чеснокова и Гречанинова. Музыка эпохи Средневековой Руси является принципиально новой и неизвестной. Эта музыка безымянна, сложна по своему восприятию, синкректична по основным свойствам, редко звучащая в педагогической и концертной практике. Красота и божественность происхождения раннего духовного

творчества неизменна.

Русскому церковному пению столько же лет, сколько и христианству на Русской земле. Богослужебное пение пришло к нам из южнославянских земель. До сих пор нет точных сведений на каком языке пели древние славяне: на греческом или на близком и понятном русскому человеку болгарском языке. Доподлинно известно, что братья равноапостольные Кирилл и Мефодий были первыми переводчиками греческой гимнографии на церковно-славянский язык.

В Древней Руси композиторов создававшим распевы на богослужебные тексты назвали распевщиками. Неразрывно связанные с греческим обрядом и чином богослужения, древнерусские распевы обладали особым строением и ярким мелодическим обликом и записывались особой системой знаков, которая, отчасти, напоминала запись византийских песнопений, но являлась истинно русским изобретением. В Средние века, в Европе, уже музыка записывалась всем нам знакомыми нотами. Россия официально перешла на современное нотописание лишь в 1652 году.

Древнерусские рукописи с записанными в них распевами известны с конца одиннадцатого века. Древние распевы звучали в отечественных храмах вплоть до восемнадцатого века (в отдаленных монастырях звучала подобная музыка даже в начале двадцатого столетия).

Созданные в начале одиннадцатого века Новгородская Псалтирь (20-е годы) и Остромирово Евангелие (50-е годы) не только первые рукописи, но и выдающееся художественное явление русской культуры. Все манускрипты Древней Руси писались на очень дорогом материале – пергаменте, специально выделанной телячьей коже. Их отличает крупный художественный подчерк, особый характер украшений, отмечающие начало разделов и заглавные буквы песнопений.

Создание певческой рукописи было непростым делом, ведь она содержала в себе сразу два текста – поэтический и музыкальный, которые нужно было точно соотнести друг с другом. Писался текст специальными палочками, поэтому он получался выпуклым, ярким и выразительным.

Менялись века и времена, изменился и внешний вид рукописей. Новые – бумага и перо – создали особый подчерк, а усиление роли распева привело к равенству букв и певческих знаков.

С середины шестнадцатого века нотированные рукописи стали украшать заставками в неовизантийском стиле из накладного золота и различных красящих составов. Заставки изображали красоту земного мира – листья, трава, цветы.

Каждая эпоха вносила в оформление рукописей свои нюансы, многое зависело от целей и задач, которые ставил перед собой распевщик или переписчик. С течением времени в рукопись могли вносится приписки, зачеркивания, дополнения, заполняющие порой весь лист.

В дальнейшем рукописи содержали миниатюры, воспроизводящие иконы, которые должны были иллюстрировать содержание песнопений.

Распевщик средневековой Руси сильно отличался от современных создателей музыкальных произведений, и первое отличие связано с особым образом жизни этих людей. Это были монахи, церковные певчие и учителя, ставшие, впоследствии, крупными деятелями русской культуры. Многие создатели монастырей, проповедники на высоком уровне владели певческим искусством и искусством распева. Но в большинстве своем создатели музыкальных произведений вплоть до восемнадцатого века не оставили своих имен в истории.

Распевы русского Средневековья одноголосны, так как петь нужно было уподобляясь ангелам, славящим своего Создателя.

Главным даром распевщика было умение раскрыть тайное значение текста и создать условия для понимания поющихся слов. Распев строго следовал за формой поэтического текста, создавая особое духовное пространство, в котором находились поющие и все прихожане храма, ощущая всю сложность, тонкость, возвышенность текстов, обращенных к Высшим Силам.

Сочетание распевного речитатива, особого настроя русской песенности и бесконечного вокализирующего распева создавало особый мир древнего русского пения.

Древнерусские песнопения разделялись на те, которые пелись по образцу, и те, что имели собственный распев. Однако пение по образцу не предполагало точного следования заданной мелодии. Между образцом и новым распевом существовал некий момент, который позволял узнать образец и почувствовать долю творчества, ибо древнерусскому пению всегда была присуща вариантность, хотя в целом выдерживался строгий канон.

В понятие «древнего канона» входит: цикличность литургии, последование служб церковного года, система осмогласия. Пение на гласы есть основополагающий принцип богослужебного пения. Традиция осмогласия восходит к древнему обычаю Иерусалимской Церкви, в певческой практике которой за каждым днем Пасхальной недели была закреплена определенная мелодия, характерная только для данного праздничного дня. Постепенно обычай закрепленности конкретного мелодического материала за конкретным днем недели был распространен на каждую неделю в период времени от Пасхи до Троицы (Пятидесятницы). В церковной практике принцип осмогласия действует на протяжении всего богослужебного года, начиная с недели Всех Святых (2-я неделя после Троицы), изменяемые песнопения которой поются на 1-ый глас. Следующая неделя поется на 2-ой глас, далее третий и так вплоть до восьмого. Последование восьми гласов, сменяющиеся на протяжении восьми недель образуют осмогласный «столп». На протяжении года

происходит смена нескольких столпов и благодаря этим столпам получил свое второе название древнейший распев русской православной церкви – знаменный распев, известный также как столповой распев.

Таким образом, принцип осмогласия является не только музыкально-певческим понятием, но и календарно-богослужебным, так как при помощи осмогласия осуществляется православная координация и ориентация православного человека в физическом времени.

Наиболее ранние письменные упоминания о пении на гласы восходят к 4 веку (н.э.). Святитель Амвросий Медиоланский организует в своей церкви пение на гласы. Однако, его система состояла из 4 гласов. В пятом веке песнопения на 8 гласов составил Святой Роман Сладкопевец. Окончательное формирование принципа осмогласия, превращение его в стройную, совершенную систему церковная традиция связывает с Преподобным Иоанном Дамаскиным.

Осмогласие может пониматься как система восьми различных ладо-звукорядов, как конкретный набор мелодических формул-попевок. Осмогласие может представлять собой также более или менее случайное объединение различных мелодий, соединившихся определенным образом в результате исторического процесса. Именно такое сочетание мелодий представляет собой осмогласие в русской Православной церкви. В то же время все восемь гласов соединяются общими интонационными формулами, представляющими собой своеобразный рефрен. Как любой гимнографический текст, музыкальный текст складывается из певческих слов (их называют попевками) и соединений слов друг с другом в певческие строки. Правила соединений были известны русским мастерам церковного пения и не обсуждались древнерусской традицией.

Талант распевщика (старинного композитора) проявлялся в создании таких попевок, которые бы состояли из устойчивых, запечатленных в певческой памяти на протяжении веков музыкальных типов. И каждое новое сплетение формул представляло собой особый рисунок, соответствующий распеваемому тексту, выявляло разные подтексты и смысловые акценты. В вариантности проявлялось мелодическое разнообразие церковного пения, осуществлялась неразрывная связь с традицией и ее творческое развитие.

Одни попевки были специфичными только для одного гласа, другие входили в состав нескольких. В любом случае певец должен был знать и сами попевки и их разновидности. Поэтому знание попевочного материала было одним из показателей профессионализма древнерусских певчих.

Распевание одного и того же текста по гласовому принципу, являлось одной из форм проявления особого духовного ритма жизни Русской Православной Церкви. Распетый каждый раз по-новому, этот текст получал несколько иное прочтение, раскрывал новые грани, получая взамен духовную сонастроенность.

Грамотные клиросные певчие должны были строго следовать правильному распеву богослужебного текста в полном соответствии с церковно-певческими нормами.

Главным в древнерусских песнопениях являлось не музыкальное начало, а слово, его смысл. Поэтому так много внимания уделялось тому, каким должно быть это слово, когда и как оно должно быть спето. Каждый вид песнопений имел свои особенности и предполагал особый духовный настрой певца в процессе пения.

Выработка определенных певческих умений и навыков певцами в Древней Руси осуществлялась непосредственно в певческой практике при ориентире на певческий эталон, который они слышали в звучании конкретного хора. При этом слияние одного голоса с общехоровым звучанием осуществлялось посредством вхождения всех певчих в молитвенное состояние, которое отвечало религиозному настроению всего песнопения. Есть основание предположить, что в Древней Руси чисто технические задачи вокально-хорового обучения решались певцами в значительной мере на неосознанном уровне.

Все начинающие певцы как бы естественно входили в певческий процесс, минуя определенное время «школ». Характер дыхания, певческая «опора» звука, чистота интонирования, дикционные особенности того или иного текста – такие положения в методике обучения хоровому пению проявились в музыкальной педагогике гораздо позднее.

Состав хора был неоднороден, в нем четко прослеживалась дифференциация певцов по уровню их профессионального мастерства. Хор делился на несколько групп, именуемых станицами, по 5 человек в каждой. Первая станица состояла из лучших певцов, которым поручалась и солирующая партия. Вторая станица состояла из певцов менее опытных. И достоинство станицы, таким образом, уменьшалось с каждым следующим номером. Последняя станица составлялась из учеников и новичков. Чтобы перейти из последней станицы в первую нужно было «прожить» в хоре около 20 лет.

На наиболее талантливых певцов, способных выполнять функции певца-солиста, а также учителя богослужебного пения, возлагалось и общее руководство другими певчими. Первоначально такие мастера пения назывались на Руси, как и в Византии, доместиками. Впоследствии этот термин был заменен на более привычное для русского слуха слово - головщик.

Стать искусным певцом считалось в Древней Руси весьма почетным. Даже члены царской семьи обучались богослужебному пению. Хочется верить, что в новой России музыкально-певческое образование, широкая сеть детских хоровых коллективов займет достойное место в деле воспитания молодого поколения.

УДК 75.038

НОВОЕ ВИДЕНИЕ РЕАЛЬНОСТИ ХУДОЖНИКАМИ-АБСТРАКЦИОНИСТАМИ

Е.П. Шевченко
Саратовский государственный университет им. Н.Г.Чернышевского, Россия
E-mail: elenabushmina@yandex.ru

Статья посвящена анализу авангардного течения XX века – абстракционизму, у истоков которого стояли Пит Мондриан, Василий Кандинский и Казимир Малевич. Отрицая традиционное искусство, каждый из них создает свое беспредметное видение реальности, вводя новые средства художественной выразительности.

Ключевые слова: авангардизм, абстракционизм, П. Мондриан, В. Кандинский, К. Малевич.

A New Vision of Reality Artists-abstract

E.P. Shevchenko

This article is devoted to the analysis of the avant-garde movements of the XX century – abstract art, which stood at the origins of Piet Mondrian, Wassily Kandinsky and Kazimir Malevich. Denying traditional art, all of them creates its figurative vision of reality by introducing new means of artistic expression.

Key words: avant-garde, abstract art, P. Mondrian, V. Kandinsky, K. Malevich.

Картина развития изобразительного искусства XX века полна глубоких контрастов. Уже в начале столетия художественная интеллигенция находилась в ощущении растерянности, так как окружающая действительность представлялась им мрачной, враждебной и лишенной смысла. Не принимая этого, молодые художники, настроенные остро бунтарски, не знали к чему стремиться в борьбе, к чему приложить свои силы. Искусство служило для них сферой проявления социальной активности. «То, что я мог бы вызвать в обществе, только бросив бомбу, – что привело бы меня на эшафот, – я попытался реализовать в искусстве, в живописи, употреблял чистые краски выходящие из тюбика. Я удовлетворял, таким образом, свое стремление разрушать, не подчиняться, наконец, создавать ощутимый мир, живой и освобожденный», – писал молодой французский художник – бунтарь Морис Вламинк [1, с. 102].

Художники настойчиво искали новые, более совершенные и современные формы воплощения и раскрытия средствами искусства образа человека и окружающего мира. Они направили свои бунтарские настроения против традиций и норм искусства, его закономерностей. Разрушая основы

искусства, ломая традиционные принципы художественного творчества, они были уверены, что подрывают устои традиционной культуры и действительности и являются первооткрывателями и создателями новых ценностей. «В отношении живописи я сознаю, реализм кончился. Сейчас живопись только начинается», – писал в 1901 году французский художник, будущий фовист Анри Дерен [1, с. 103].

Шла бескомпромиссная борьба реализма и антиреалистических течений. В этой атмосфере возникло новое художественное течение в искусстве – абстракционизм. Абстрактное искусство (от лат. – отвлеченный) – это беспредметное, конфигуративное искусство, принципиально отказавшееся от изображения предметного мира в привычных нам формах. В 1908 году вышла в свет книга Вильгельма Воррингера «Абстракция и вчувствование», сыгравшая роль первого манифеста абстракционизма [2]. Окружающую реальность, а также собственные эмоциональные переживания и состояния, художники–абстракционисты стали передавать в сложных ритмических и колористических композициях. Линия и цветовое пятно, а не сюжет теперь являются носителями содержательного начала, а их сочетания вызывают определенный отклик в душе зрителя. Теоретики этого направления утверждают, что абстракционистские произведения создаются художниками на основе собственного «самовыражения».

В абстракционизме XX века искусствоведы выделяют два основных течения: абстрактный живописный экспрессионизм (основной представитель Василий Кандинский) и конструктивный геометризм (Пит Мондриан и Казимир Малевич). Суть первого заключается в восхождении от частного к общему, последовательном отвлечении от конкретности изображаемых форм с целью наибольшей экспрессии. Второе течение предполагает конкретизацию общих, абстрактных идей в геометрических формах. Представители первого течения «переживают», второго – «строят». Существуют и другие попытки создания беспредметного искусства в живописи в лице Михаила Ларионова, Пауля Клее, Хуана Миро, Робера и Сони Делоне и других.

Теоретики абстракционизма связывают это авангардное направление с творчеством постимрессиониста Поля Сезанна и его последователей – кубистов. Именно такой путь – от изобразительности через идеальную реальность, так называемого синтетического кубизма, к полной неизобразительности – прошел один из основоположников неопластицизма П. Мондриан (1872-1944гг.), который считал, что только чистая пластика создает чистую реальность. Геометрические фигуры, особенно прямоугольники (как символ гармонии, уравновешенности), прочно вошли в его творчество.

На родине, в Голландии, у П. Мондриана появляется группа последователей, объединившихся вокруг журнала «Стиль». Программа журнала провозглашала создание универсального образа мира

посредством прямоугольников разного цвета отделенных друг от друга жирной черной линией. Так появились бесчисленные композиции без названия, под номерами или буквами. П. Мондриан был буквально одержим культом равновесия вертикалей и горизонталей и порвал с журналом «Стиль», когда его представители ввели в 1924 году, как компонент выразительного языка, угол в 45 градусов.

Программные установки П. Мондриана в 40-е годы были подхвачены итальянскими «конкретистами». Опираясь на утверждения мастера, что нет ничего конкретнее, чем линия, цвет, плоскость, они стали создавать новую действительность из линий и плоскостей открытого желтого, красного, синего цветов.

Другой основоположник абстракционизма – В. Кандинский (1866-1944гг.) создал свои первые беспредметные произведения еще раньше. Первым абстракционистским произведением считается акварельная работа, выполненная им в 1910 году в Мюнхене. В своей книге «О духовном в искусстве» он провозгласил отход от натуры, от природы к трансцендентальным сущностям явлений и предметов. Картины мастера представляют собой красочные полотна, в которых бесформенные пятна интенсивного цвета в красивых сочетаниях пересекаются кривыми или извилистыми линиями. Это, само по себе, было уже великим преступлением с точки зрения П. Мондриана.

В. Кандинский, исследуя природу цвета, писал о нем как о независимой духовной субстанции, способной существовать вне всякой формы и наделенной определенными свойствами. Живописец испытал большое влияние символизма. Несомненно, от символизма его понимание черного, как символа смерти, белого – как рождения, красного – как мужества. По его теории, голубой цвет выражает чистоту чувств и благородство намерений, желтый – коварство и агрессию, недоверие и низменность инстинктов.

Физического воздействия цвета В. Кандинский не отрицал, но считал его слишком поверхностным и кратковременным. С его точки зрения, «внутренне звучать» цвет может только на уровне психического воздействия: именно на этом уровне цвет вызывает «душевную вибрацию». Не отрицал он и воздействия цвета путем ассоциации: так, например, красный цвет, ассоциируясь с огнем, может действовать возбуждающим образом. Разделение тонов на холодные и теплые художник объяснял неким «осязательным ощущением» (неровного, колющего, либо гладкого, бархатистого). Ассоциацию красок со звучанием живописец принимал как общеизвестную данность (например, желтой краски с высокими нотами), но и ассоциативное восприятие красок он считал недостаточным, как для объяснения слияния цвета на физическое состояние организма, так и для выявления его воздействия на психику. Мастер полагал, что «вообще цвет является средством, которым можно непосредственно влиять на душу. Цвет – это клавиш; глаз – молоток; душа – многострунный рояль. Художник есть

рука, которая посредством той или иной клавиши целесообразно приводит в вибрацию человеческую душу» [3, с. 45]. Хотя В. Кандинский подчеркивал, что мы еще крепко связаны с внешней природой, избранный им путь абстракции исключал все формы, связанные с этим.

В 1913 году в рамках абстрактного искусства возник супрематизм (от французского – господство, превосходство). Инициатором этого течения был русский художник К. Малевич (1879-1935гг.). Супрематисты объявили своей задачей выражение превосходства чистого чувства, воплощенного – ради сохранения его чистоты – без помощи какого бы то ни было обращения к внешнему миру, исключительно с помощью плоскостных геометрических фигур. Философской основой искусства супрематизма К. Малевич считал интуитивизм. В своих теоретических работах он говорил о том, что в супрематизме о живописи не может быть и речи, живопись давно изжита, а сам художник – предрассудок прошлого. В 20-е годы XX века мастер небезуспешно пытается в своих «архитектонах» применить супрематизм к архитектуре.

«Черный квадрат» художника вошел в историю как наивысшее выражение крайности абстрактного искусства. «Черный квадрат» означал первую букву нового алфавита, нового языка, воплощал идею первообраза, первоцвета, первоформы, первопространства в системе того искусства, которое К. Малевич назвал супрематизмом. Сам черный цвет не является, по сути, черным, отнюдь не механистическое наполнение при ближайшем рассмотрении дает ощущение пульсации цвета, а разные углы отражения в зависимости от фактуры и качества поверхности. Белый цвет так же не являет механически равномерно закрашенную поверхность. Его фактурный рисунок отличен от квадрата и дает то же ощущение пульсации, при которой в зависимости от угла и условий освещения, белый цвет может показаться сероватым. Для К. Малевича, белый цвет есть условное метафорическое обозначение бесконечного космического пространства, так как белый цвет не останавливает наш глаз, несет в себе идею бесконечности. Белый цвет таит в себе возможность разложения на спектр, то есть таит в себе все цвета. Таким образом, его чистота, прозрачная ясность есть воплощение скрытой высшей сложности. И, наконец, квадрат не вычерчен, его органическая природа живо реагирует на окружающее его пространство. Мастер опытным путем устанавливает ряд закономерностей: черный квадрат на белом имеет тупые углы и, стало быть, чуть выпуклые неодинаковые стороны. Не без стремления эпатировать публику и критику К. Малевич характеризовал свой «Черный квадрат» как «живого царственного младенца».

Если для В. Кандинского в качестве универсальной формы выступал круг, то для К. Малевича ту же роль играл квадрат. Если первый пришел к биоморфному абстракционизму, напоминающему ритмы и формы живых существ, то второй – родоначальник его геометрической версии, где цветовые плоскости и поверхности напоминают о суровой эстетике машины. Между появлением органического и машиноподобного

абстракционизма прошло всего пять лет.

С приходом к власти фашистов центры абстракционизма перемещаются в Америку. В 1937 году в Нью-Йорке создается музей беспредметной живописи, основанной семьей миллионера Гугенхейма, в 1939 году – Музей современного искусства, созданный на средства Рокфеллера. Во время Второй Мировой войны и после ее окончания, в США собрались все ультралевые силы художественного мира.

Звездой американского абстракционизма послевоенного периода по праву считается Джексон Поллок (1912-1956гг.). Он ввел технику «дриппинга» – разбрызгивание красок на холст без применения кисти. Во Франции она получила название – ташизм (от слова – пятно), в Англии – живопись действия, в Италии – ядерная живопись. Представители разных стран и континентов создавали свои картины из беспорядочных пятен, произвольно разбрасываемых по холсту. При этом они вполне обходились без традиционной кисти, выплескивали, выпрыскивали, выливали краски на холст, размазывали и растаптывали их. К краскам могли примешивать сажу, деготь, уголь, землю, песок, битое стекло.

Соперником американца Дж. Поллока выступает Жорж Матье, сопровождающий свои сеансы творчества, в присутствии публики маскарадными переодеваниями и музыкой, называющий свои огромные творения вполне сюжетно, например, «Битва при Бувине» что не делает их, однако, менее абстрактными.

Таким образом, абстракционизм – беспредметное искусство выступает как крайнее выражение авангардистских идей художников XX века. Он характеризуется полным отказом от изображения окружающего мира и реальных предметов. В абстрактных построениях нет земной перспективы, горизонта, не действуют законы земного тяготения, принципиально меняется не только предмет, но и пространство. В своем развитии абстракционизм не представлял собой нечто неизменное и застывшее. Каждый художник привносил свою систему, отражение эстетических взглядов на задачи искусства, но общим для всех оставалось «самовыражение» художника и поиски новых форм в живописи.

Причины успеха беспредметного искусства социально-психологические и отчасти политические. Апология хаоса, беспорядочности, отказ от сознательного в искусстве, призыв уступить инициативу формам, краскам, цвету вместе с экзистенциалистской литературой и театром абсурда – те явления, которые выражают общую дисгармонию современного искусства, что выражает и общую дисгармонию современного мира.

Список литературы

1. Куликова И.С. «Философия и искусство модернизма», 2-е изд., доп. - М.: Политическая литература, 1980. - 272 с.

2. Worringer Abstraction und Einfuhlung. Ein Beitrag zur Stilpsychologie. Munchen, 1908.

3. Кандинский В.В. О духовном в искусстве. - Мюнхен, 1911. - 108 с.

Раздел 13
МЕТОДОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

УДК 37.013.2

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Е.А. Александрова
Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Россия
E-mail: alexkatika@mail.ru

© Статья выполнена при поддержке гранта РГНФ, номер проекта 13-06-00704

Статья посвящена анализу основных принципов и подходов, на основе которых становится возможным развитие воспитательных систем образовательных организаций с учетом влияющих на них социокультурных факторов. Показаны инвариантные и вариативные функции воспитательных систем, предлагается их базовое определение. Подчеркивается идея о необходимости соотнесения принципов и подходов как между собой, так и с методами организации системы воспитательной работы. Затронут вопрос о роли куратора, тьютора, классного руководителя в процессе развития воспитательных систем.

Ключевые слова: социокультурные факторы, воспитательная система, система воспитательной работы, принцип, подход, культуросообразность, социообразность, событийность, средовой подход, разновозрастное сообщество, детско-взрослое сообщество, куратор, тьютор, классный руководитель.

Methodological Fundamentals of Educational Establishments Educational Systems Development

E.A. Alexandrova

The article is devoted to the analysis of various principles and approaches which are the basis of the possible educational establishments educational systems development taking into consideration the influence of socio-cultural factors. The invariant and variant educational systems functions are represented, the main definitions of the terms are offered. The idea of the necessity of the principles and approaches mutual correlation and that one between them and educational activity system organizational methods is stressed. The question of

curators', tutors', form-masters' role in the educational systems development process is touched upon.

Key words: socio-cultural factors, educational system, educational activity system, principle, approach, cultural conformity, social conformity, co-existence, environmental approach, various-ages community, children-adult community, curator, tutor, form-master.

За последние двадцать лет многое из традиций воспитания подрастающего поколения утеряно. Однако жизненные реалии не позволили педагогам уйти от этого важнейшего вопроса в область исключительно преподавательской деятельности. Результатом этого является формирование запроса преподавательского корпуса и представителей общественности на возрождение воспитательных систем образовательных организаций, но не как совокупности проводимых мероприятий, форм и методов воспитательной работы, не связанных с обозначенными в концепциях принципами и подходами к деятельности ее субъектов.

Воспитательная система образовательной организации включает в себя *комплекс духовно-нравственных ценностей и философско-методологических установок всех субъектов воспитательного процесса (читай: воспитывающе-развивающего), целостно влияющих на выбор ими методов и форм деятельности, порядка жизнедеятельности в целом и способов взаимодействия в частности, характера оформления окружающей среды.*

Воспитательная система является, с одной стороны, средой-«возможностью», воспользовавшись которой растущий человек может, благодаря «эффекту соленого огурца», удовлетворить свои базовые потребности, развить субъектность и личностно-профессиональные качества. С другой стороны, она обладает и свойствами среды-«условия», реализуясь через деятельность классного руководителя, учителя, куратора, тьютора, преподавателя, помогающих растущим людям осознать свои трудности, проблемы и выявить субъективно приемлемые способы их решения, сопоставив и совместив их с объективно приемлемыми способами, ориентируясь на имеющиеся у него реальные и потенциальные возможности и способности, развивая потребность в успешности самостоятельных действий.

Естественно, существуют классические и кажущиеся непререкаемыми методологические основания становления и развития воспитательной системы. К ним мы относим такие, как традиционные, как ***принцип культуросообразности, природосообразности***, так и достаточно новые для педагогической науки ***принципы социообразности, событийности*** и некоторые иные.

Но в настоящее время изменение социокультурных условий и

влияние новых социокультурных факторов диктует необходимость пересмотреть, модернизировать или возродить некоторые базовые принципы и подходы к воспитанию растущего человека. Например, мы полагаем, что к таковым сегодня относятся принцип непрерывности воспитания, поскольку это противоречит базовым потребностям растущего человека в изменении и дискретности развития.

Базовое желание растущего человека понять происходящие в ним изменения, которые Л.С. Выготский называл «эгоцентрической доминантой» развития, диктуют необходимость формирования ***рефлексивно-ориентированной*** воспитательной системы.

Влияние таких социокультурных факторов, как макрофакторы, приводит сегодня к тому, что без соблюдения педагогическим сообществом ***принципа открытости*** воспитательная система не будет востребована ее потенциальными участниками, все более обращенными устремлениями и интересами вовне образовательной организации. Отсюда логичным становится обращение к ***социо-ориентированным*** педагогическим подходам – ***средовому*** (идея открытого образовательного сообщества) и ***событийному***.

Глобализационные процессы приводят к тому, что растущий человек перестает воспринимать конкретную образовательную организацию как единственное «место» получения своего образования, выстраивая индивидуальную траекторию своего развития во всем образовательном пространстве не только городского сообщества, но и благодаря информационно-коммуникативным системам. Отсюда на первый план становления воспитательной системы нового типа также выходит ***принцип дополнительности***.

Ориентация растущего человека на производство *конкретного личностно- и социально значимого продукта* собственной жизнедеятельности в составе *разно*возрастного (виртуального и/или реального) сообщества приводит к необходимости построения воспитательной системы на ***проблемно-деятельностном подходе***, концепции продуктивного образования, сочетающем рефлексивное общение человека в разновозрастном сообществе, его активное созидающее поведение, выбор индивидуальной стратегии поведения, разрешения конфликтных ситуаций, самовоспитания и саморазвития в целом. Отсюда востребованным в воспитательных системах становится ***проблемно-задачный, ситуационный, проектный подходы***.

Социокультурные условия, логика естественного процесса преобразования образовательных систем, определенного культурными макрофакторами, вступает сегодня в явное противоречие с практикуемыми до сих пор, ставшими достаточно традиционными, технологиями их развития, основанными на монологичных отношениях взрослых участников воспитательного процесса. Это объясняет все нарастающую

тенденцию обращения педагогического сообщества к поиску культуры межсубъектного взаимодействия в образовательных системах, позволившую бы продуктивно преодолеть противоречие стандартизации и диверсификации образования.

К таковой, на наш взгляд, относится тьюторство, как особая культура взаимодействия людей, взаимодействия как явного, так и (порой даже в большей степени) неявного для посторонних, не включенных в него субъектов образования, формировавшаяся в истории параллельно формированию культуры преподавания и обучения.

Деятельность тьютора в воспитательной системе, в этой связи, становится невозможной без таких определённых ***методов научно-педагогической деятельности.*** К ним, совместно с Т.А. Мерцаловой, во-первых, отнесем ***метод системного анализа***, благодаря которому становится возможных обеспечить учет взаимосвязей и взаимодействий между элементами, из которых складывается проблемное поле поливариативного взаимодействия тьютора и тьюторанта в условиях открытого образовательного пространства, поликультурного и многоконцептуального содержания образования.

Во-вторых, упомянем ***метод анализа продуктов деятельности*** тьюторанта, документов и иных источников, в которых так или иначе, прямо или косвенно, им или другими людьми отражены результаты его личностной активности.

В третьих, ***методы опроса и интервью, сократического диалога***, благодаря которым тьютор, наводя тьюторанта на поиск самостоятельного решения значимого него вопроса, получает и эмпирические данные о социокультурных условиях его жизнедеятельности, узнает представления о субъектах образовательных систем, актуальных для тьюторанта культурных практик, что способствует дальнейшему проведению тьюториалов.

Данный метод тесно связан с ***методом проблемно-ориентированного анализа***, применяющегося для изучения и проектирования различных форм взаимодействия субъектов образовательных систем с целью их личностного развития.

Достаточно спорным в отношении проведения тьюториалов является ***метод экспертных оценок***, основанным на выявлении, активизации, обобщении знаний и мнений опытных специалистов-экспертов и выработки на этом основании оптимальных решений.

С одной стороны, как видим, данный метод противоречит сути проведения тьюториала как независимого от оценочных суждений взаимодействия субъектов образования. С другой стороны, на практике часто встречается ситуация, когда тьюторант прямо заявляет о своей потребности в оценочном суждении со стороны тьютора. Дилемма между соблюдением тьютором принципа отсутствия оценочных суждений и

принципа удовлетворения образовательных потребностей тьюторанта может быть, как мы полагаем, разрешена за счет *временного введения договорных отношений* между участниками взаимодействия по поводу той «роли», которую в данном конкретном случае, выполняет тьютор. В более ранних наших работах мы подробно анализировали их содержание, здесь же приведем их названия, суть которых, надеемся, понятна в контексте данной статьи: «эксперт», «советник по процессу», «контролер», «консультант», «катализатор» и др. Заметим только, что независимо от «роли», тьютор фиксирует *переход тьюторанта от позиций «взаимо-» через позицию «со-» к позиции «само-».*

Все это приводит к тому, что меняется приоритет ***функций воспитательной системы*** образовательной организации. Многочисленные респонденты, среди которых были различные возрастные группы молодежи (от ребят подросткового возраста до студентов III курса высших профессиональных учебных заведений, их родители) показали, что наиболее востребованной для них является реализация коллективом воспитателей, кураторов, тьюторов ***развивающей функции.*** Ее указали практически все респонденты, понимая под ней поддержку и сопровождение взрослым процесса индивидуального развития бытийных и будущих профессиональных способностей и потребностей растущих людей при сохранении их персонального своеобразия с учетом социокультурных ожиданий.

Чуть больше половины респондентов, заявили о необходимости для них реализации взрослыми ***воспитательной функции***. Отметим, что это и мнение родительского сообщества, которые, вопреки устоявшимся представлениям, перестают «передавать» собственные функции образовательным организациям, что свидетельствует, на наш взгляд, как о продуктивности реализуемых ими программ формирования «осознанного родительства», так и зарождения в нашем обществе нового типа родительства – феномена сопричастности к процессу взросления ребенка. Справедливости ради заметим, что в нашем опросе принимали участие родители из социально благополучных семей.

И, наконец, на третьем месте по значимости оказалась функция ***обучающая,*** понимаемая в контексте воспитательной системы как обучения подрастающего поколения традициям культуро- и социо-ожидаемого поведения.

Как видим, что парадоксально, *приоритет функций воспитательной системы образовательной организации сегодня претерпевает изменения*, которые, возможно, повлияют впоследствии и на изменение самого ее названия. Это требует особого внимания и изучения со стороны представителей социологов, культурологов и педагогов, так как этот процесс мало выявить, необходимо, если выявиться такая необходимость, своевременно осуществлять коррекцию как общественного мнения, так и педагогического восприятия.

Тем не менее, основными компонентами воспитательной системы образовательной организации по прежнему являются философско-методологические основания организации, функционирования и развития образовательного пространства (совокупность базовых принципов, установок представлений субъектов профессиональной деятельности), субъектный состав, принципы и установки субъектов, цели и задачи, педагогические подходы к процессу воспитания и развития человека, содержание, методы и формы деятельности субъектов, в том числе система воспитательной работы; ценностно-насыщенное образовательное пространство, критерии эффективности деятельности системы воспитательной работы в частности, функционирования и развития воспитательной системы образовательной организации в целом.

Отсюда формируется базовая совокупность ***принципов реализации воспитательной системы образовательной организации***:

- «Я принимаю Другого» - *принцип принятия человека и учёта индивидуальности* в рамках гуманистической парадигмы образования;

- «Я принимаю себя» - *принцип самопринятия*;

- «Я могу и буду взаимодействовать и сотрудничать с Другими» - *принцип со-бытийности общности*;

- «Я осознаю причину, следствие, и действую сообразно» - *принцип единства сознания и деятельности* (С.Л. Рубинштейн) посредством включения растущего человека в активную созидательную деятельность благодаря проживанию им различных культурных практик (Н.Б. Крылова);

- «Я позволю Другому реализовать свои потребности и свободно развивать свои способности» - принцип поддерживающе-сопровождающей психолого-педагогической деятельности.

- «Я признаю ценность жизни» - принцип валеологической направленности процесса воспитания.

Требования-принципы к методам организации системы воспитательной работы таковы.

Одна должна быть *осознаваема* её субъектами, то есть функционировать в соответствии с философско-методологическими представлениями, положенными в основу концепции воспитательной работы в образовательной организации. Должна быть *культуро- и природосообразна, ценностно и эмоционально* насыщена, иметь *открытый социо- и интеллектуально ориентированный* характер, чётко структурирована и системна по своей сути. Не менее важно, она должна быть рефлексивно и коммуникативно ориентирована на: детско-детское (одно- и разновозрастное) общение; детско-взрослое (дети-педагоги, дети-родители) общение; взросло-взрослое (педагого-педагогическое, родительско-педагогическое) общение.

В заключении выражаем надежду, что воспитательная система развивающе-воспитывающего характера станет в ближайшем будущем системообразующей для развития образовательного пространства в целом.

Список литературы

1. Александрова Е.А. Создаём систему воспитательной работы // Народное образование. – 2008. – № 9. – С. 227-235.
2. Александрова Е.А. Формирование картины мира ребенка и его педагогическое сопровождение // Известия саратовского университета им. Н.г. Чернышевского. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2012. – Т. 1. – № 2. – С. 41-44.
3. Александрова Е.А., Андреева Е.А. Модернизация классической модели тьюторства в России, странах Европейского союза и Ближнего Востока / Е.А. Александрова, Е.А. Андреева. – Москва-Тверь: «СФК-Офис», 2013. – 160 с.
4. Емельянова И.Н. Воспитательная функция в процессе развития системы классического университетского образования. Автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.01 – Тюмень, 2008. – 46 с.
5. Крылова Н.Б., Александрова Е.А. Очерки понимающей педагогики. М.: Народное образование, 2003. – 450 с.

УДК 159.928

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ВОЛЕВОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТА С ПОМОЩЬЮ КОМАНДНЫХ СПОРТИВНЫХ ИГР

Е.А. Антонова

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия

E-mail: antonovoi@mail.ru

Статья посвящена методам формирования волевого компонента эмоциональной устойчивости в рамках авторской модели на основе использования командных спортивных игр и, в частности, волейбола. Особое значение имеет то, что констатирующий эксперимент продемонстрировал существенное повышение уровня эмоциональной устойчивости.

Ключевые слова: эмоциональная устойчивость, командные спортивные игры, волевые компоненты.

Methods of Formation of the Strong-willed Component of Emotional Stability of the Student by Means of Team Sports

E.A. Antonova

Article is devoted to methods of formation of a strong-willed component of emotional stability within author's model on the basis of use of team sports and, in particular, volleyball. Special value has that stating experiment showed essential increase of level of emotional stability.

Key words: emotional stability, team sports, strong-willed components.

Педагогический опыт показывает, что одним из значимых факторов регуляции профессиональной деятельности является эмоциональная устойчивость. Эмоциональная устойчивость это интегративное свойство личности, включающее в свою структуру эмоциональные, волевые, интеллектуальные и мотивационные компоненты психической деятельности, а также способность подавлять эмоциональные реакции, т.е. «сила воли», проявляемая в терпеливости, настойчивости, самоконтроле, выдержке (самообладании), ведущих к стабильности эффективности деятельности.

Разработанная нами модель формирования эмоциональной устойчивости предполагает в качестве основы формирующей деятельности занятия командными игровыми видами спорта и, в частности, волейболом. Важнейшей её составляющей является воспитания самоощущения победителя: уверенность в своих силах, вера в успех. Это позволяет студенту полнее реализовать свой игровой потенциал в матчах. Чувство победителя во многом предопределяет успешность действий игроков и команды в целом на соревнованиях, особенно в концовках игр.

Формулы психологического саморегулирования, типа: «Я смогу!», «Я сильнее!», «Я преодолею!» реализуются, формируя со временем одну из черт характера. Ведь правило «Главное - победить себя!» оказывается выполненным. Студенты-игроки с укоренившимся самоощущением победителя воспринимают то или иное поражение как случайность, недоразумение, как собственную ошибку, которую легко исправить. Это делает игрока психологически устойчивым, обеспечивая превосходство в решающих моментах игры, принося победу. На первый взгляд главный принцип формирования игрока с психологией победителя прост: надо регулярно побеждать. И подтверждением, казалось бы, является тот факт, что если команда постоянно проигрывает, то у игроков обычно появляется «синдром ожидания неудачи» − чувство, противоположное самооценке победителя, парализующее силу воли, способность к самоотдаче, способность бороться, проявлять неуступчивость. Однако дело обстоит гораздо сложнее. Формальные победы сами по себе ещё не служат достаточным условием формирования игроков с самоощущением победителя. После, даже довольно длительного периода побед, добытых, например, простым превосходством в классе, команда часто буквально «рассыпается» при первом же серьёзном поражении, что неоднократно мы наблюдали в своей практической деятельности.

В основу формирования эмоционально-волевого компонента эмоциональной устойчивости наша модель закладывает принцип преодоления трудностей. Только игроки, умеющие преодолевать трудности при обеспечении эффективности действий в напряжённых, «поворотных» моментах матча, добиваются победы. В течение всего учебно-тренировочного процесса при реализации нашей модели студенты-

игроки преодолевали массу разнообразных трудностей, связанных с обучением, физическими и психологическими нагрузками. Эмоционально-волевой компонент эмоциональной устойчивости у студентов-игроков формировался не только в результате выигрышей ответственных игр или соревнований в трудной борьбе, но и при каждодневных маленьких победах. Первые «подвижки» начинали проявляться в случаях успешной борьбы игроков с трудностями, каких немало в каждом учебно-тренировочном занятии. Добросовестная реализация тренерских заданий в процессе тренировочного урока, выполнение упражнений с большой самоотдачей, самоотверженностью, старанием, невзирая на усталость, закаляет характер, вырабатывает силу воли. Трудности учебно-тренировочного процесса − как раз тот полигон, где начинает формироваться эмоционально устойчивый студент.

Нацеливать на борьбу и соперничество с большой самоотдачей мы, в ходе апробирования нашей модели, начинали уже начинающих студентов-игроков во время их участия в подвижных играх, эстафетах, содержащих как элементы единоборства, так и командного противостояния. По сути, вся игра в волейбол состоит из отдельных единоборств: нападающий - защитник, подающий - принимающий и пр. Из умения состязаться, выходить победителем в «своих» единоборствах каждого игрока в отдельности складывается победа команды. Если игроки в тренировках не жалеют себя, бьются «до последнего», стараясь взять верх в любом упражнении с противодействием партнёров (или соперников - в играх), дорожат каждым очком в двухсторонних играх, эмоционально-волевой компонент эмоциональной устойчивости начинает расти.

Важным компонентом формирования эмоционально-волевого компонента эмоциональной устойчивости, одна из педагогических задач тренера это квалифицирование действий студентов-игроков как успеха. Мы выстраивали и инструментировали наши занятия так, чтобы каждый игрок старательно потрудившись, имел успех и чувствовал себя победителем. Для этого существует много возможностей.

Например, грамотно поделить основную задачу спортивной подготовки на мелкие, осязаемые «шаги», причём игроки получают возможность иметь и переживать успех их преодоления в каждой тренировке и в каждом упражнении. Игрок должен хорошо знать, что именно он тренирует в том или ином задании, какую задачу решает, чего от него хочет тренер. Для эффективной работы необходима чёткая постановка конкретных задач на каждую тренировку, тренировочный цикл и т.д.

Имеет значение не сама по себе победа, а оценка и переживание победы как успеха. Не так важны победы как таковые, ведь победа победе − рознь. Можно выиграть и не ощущать себя победителем. А можно проиграв, считать себя победителем. Иную победу можно ощущать как

поражение, переживать как неуспех (например, при плохой игре с заведомо более слабой командой, когда победа досталась с большим трудом). Проигрыш, напротив, можно оценивать как победу, переживать как успех (например, при достойной игре в проигранном матче с соперником, превосходящем по силам, или по возрасту). Имеет значение восприятие, оценка событий как победы, успеха. Это обстоятельство даёт большие и разнообразные возможности для деятельности тренера-педагога. Определяющее значение здесь имели педагогические действия тренера − именно от них зависит, сформируется у игроков самоощущение победителя, основы эмоционально-волевого компонента эмоциональной устойчивости

С применением негативной оценки мы были очень осторожны − это обоюдоострое оружие. Она как скальпель: может избавить от недуга, а может и погубить, если им пользоваться неумело и неосмотрительно. Постоянно давая игрокам негативную оценку, тренер убеждает студентов-игроков в том, что они плохи, никудышны, слабы. Перестраиваются взаимоотношения в системах «игрок - тренер» и «команда - тренер». В такой ситуации почувствовать себя победителем практически невозможно. Осуждать за проигрыш, как показала наша практика реализации модели формирования эмоциональной устойчивости, можно только сильных игроков и лишь «за дело» − в том случае, когда нет старания, самоотдачи, самоотверженности игроков, не соблюдалась игровая дисциплина и т.п. Причём, «ругать» надо, не унижая достоинства игроков, и не убеждая их в том, что они бесповоротно плохие. Незыблемо применялось правило: давать негативную оценку следует поступку, а не личности, избегая ударов по самолюбию, уважая достоинство игрока.

Как мы уже отмечали, одни только победы не сформируют эмоционально-волевого компонента эмоциональной устойчивости у студентов-игроков. Порой поражения могут иметь гораздо большее значение в воспитательном плане, чем иная победа. Невозможно закалить характер, только выигрывая.

Настоящей проверке команда и игроки подвергаются как раз после проигрыша, когда собраться и снова выиграть бывает значительно труднее. Труднее потому, что игроки оказываются в непривычном положении неудачников. Надо суметь проявить по-настоящему волевой характер, чтобы изменить ситуацию в свою пользу. Задача тренера-педагога в рамках нашей модели была − не допустить эмоциональной травмы и помочь студентам-игрокам обрести уверенность.

Решение этой задачи во многом определялось степенью самоотдачи игроков, уровнем волевых проявлений, их умением реализовать свой игровой потенциал во время матча. В большой степени это определяется способностью настроиться на игру. Проблеме обеспечения мобилизационной готовности игроков к матчам мы уделяли большое

внимание. В специальных приёмах настройки особенно нуждаются тревожные игроки.

Собственно, обеспечение победы для тренера-педагога начиналось с процесса подготовки игроков (и себя) к матчу. Параллельно решались задачи психологической и тактической подготовки на предыгровых тренировках. Длительность и форма процесса подготовки была различной − они определялись условиями предстоящей игры (прежде всего сроками).

На этапе непосредственной подготовки к конкретной игре мы уже не решали задачи технической или серьёзной физической подготовки. Мы лишь старались подвести команду к игре так, чтобы игроки не были уставшими. Это не означает, что не было тренировок, так как хорошо известно, что большая пауза часто приводит к тому, что часть игроков «перегорает».

Чаще всего мы использовали тренировку с тактической направленностью за день перед игрой, или даже утром перед вечерней игрой, она способствует эмоциональной «разгрузке» и облегчает впоследствии волевой настрой игроков, то есть задачи тактической и психологической подготовки мы старались решать параллельно.

Также нашей задачей было научить игроков регулированию своего эмоционального состояния и обретению боевого духа перед матчем.

Здесь имели значение и стиль поведения игроков, и характер их эмоциональных переживаний, и многое другое. Высокотревожных и легко возбудимых игроков мы старались отвлечь от волейбольных тем так, чтобы они оказались «погруженными» в другие дела или мероприятия, не связанных с соревнованиями. Флегматичных игроков, напротив, часто бывает необходимо мотивировать дополнительно.

В качестве одной из методик формирования эмоционально-волевого компонента эмоциональной устойчивости мы использовали предыгровую установку, проводимую на коротком собрании перед матчем, или накануне. На собрании, как правило, решались следующие задачи:

1. Постановка общих и конкретных задач на игру.
2. Принятие плана игровых тактических действий команды и отдельных игроков.
3. Обеспечивалась соответствующая мотивация игроков, психологический настрой на борьбу.

Дифференцированной была и мотивировка на игру. Часто снятие ответственности с тревожного игрока совсем, или в виде необходимости решения только узкой конкретной задачи обеспечивало успешность его игры в матче. С игроками, нуждающимися в дополнительной мотивировке, соответствующую беседу мы проводили отдельно от команды, найдя подходящее время.

Итоги нашего педагогического эксперимента предварительно выглядят следующим образом: студенты, с которыми мы отрабатывали

методы повышения волевой составляющей комплекса эмоциональной устойчивости, демонстрировали значительное повышения эффективности деятельности в условиях эмоциональной напряженности (в частности, улучшались показатели игровых командных действий) и понижение уровня тревожности и эмоционального возбуждения.

УДК [316.74:37]:1

ДЕТСТВО И ВЛАСТЬ: МЕТОДОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Н.А. Басова
Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия
E-mail: salutnadia@gmail.com

Статья посвящена социально-философской аналитике детства, как методологии образования человека в современном обществе. В статье освещается отношение детства и власти, как отношение раба и господина, природы и труда. Детство рассматривается, как модус интенсивного существования, как процесс производства способа существования и как «двойник» силового отношения – как отношение к себе. Социальная философия детства предстает как средство ведения переговоров с самим собой человека, проникнутого властью.

Ключевые слова: ребенок, детство, природа, психоанализ, власть.

Childhood and Power: Methodology of Human's Formation in the Modern World

N.A. Basova

The article is devoted to the social and philosophical analytics of the childhood as a methodology of a man's education in modern society. The article highlights the attitude of the childhood to the power, as relations of slave and master, nature and work. Childhood is considered as a modus of intensive existence, as a process of production of a new kind of existence and as a "twin" of power relations – the relation of a person to itself. Social philosophy of childhood appears as a means of negotiating of the man with himself, imbued with power.

Key words: child, childhood, nature, psychoanalysis, power.

Основной чертой методологии образования человека в современном мире является то, что образование означает то же самое, что и социализация. Социализация, понимаемая как процесс усвоения

индивидом образцов поведения, психологических установок, социальных норм и ценностей, знаний, навыков, позволяющих ему успешно функционировать в обществе, неразрывно связывается с самим процессом получения знаний – огромного объема информации и с понятием успех – общественным признанием.

В частности, институциализация детей, предполагает, прежде всего, преемственность ценностных норм и правил людей своего общества. Э. Дюркгейм под институтами понимал обычаи и верования общества, устоявшиеся отношения [1, с. 27]. В настоящее время доминируют такие новые социальные ценностные ориентиры, как «Свобода, толерантность, успех» и они утверждаются довольно абстрактно [1, с. 97].

Успех сегодня связан с материальным накоплением, а материальные ценности доминируют над идеологическими или духовными. Изменились сами ценности поколений выросших в условиях рыночных реформ. [1, с. 70] Преемственность поколений ослаблена и следствием этого становится нарушение социальной коммуникации между взрослыми и детьми. Актуализируется проблема переосмысления статуса молодежи в обществе [1, с. 71] исследуются новые подходы, позволяющие избежать идеализации и негативной проблематизации молодежи.

Основной характер связи взрослого и ребенка – это характер отношений власти и безвластия. Ж. Делез пишет о том, что «…религия, государство, капитализм, наука, право, общественное мнение, телевидение» – являются формами власти, и только философия не связана с какой-либо формой власти. Благодаря ей мы, проникнутые властью, сражаемся и ведем переговоры сами с собой [2, с. 12]. В переговорах философии и власти отношение к детству – это отношение современнова общества и человека к неизвестному.

Ж. Делез представляет философию, погружающуюся в хаос современности, и только сблизившись с ним, становится возможным его победить. В «Анти-Эдипе» Ж. Делеза детство укрывается в лоне философии, которая, не будучи формой власти, не вступает с ней в сражение, а ведет с ней переговоры [2, с. 12]. В психоаналитическом рассмотрении это переговоры мира детства и мира взрослых людей. В суждении Ж. Делеза атаке подвергается идеология психоанализа, которая предстает как «…сведение производства желания к системе представлений, называемых бессознательными, к соответствующим каузальным формам,…, сведение фабрик бессознательного к театральной сцене, к Эдипу, к Гамлету» [2, с. 31]. Семейный Эдип, по мнению Ж. Делеза, выступает как аппарат репрессий над машиной желания, но не формой самого бессознательного [2, с. 31]. «Анти-Эдип» Делеза становится книгой о политической философии [2, с. 216].

Социальное меньшинство и большинство могут не отличаться по количеству, а может даже меньшинство может быть более

многочисленным. Большинство определяет модель, которой необходимо следовать. Этой моделью может быть средний европеец, взрослый мужчина, житель города. У меньшинства нет модели, поэтому есть риск того, что весь мир может быть увлечен меньшинством «на неизвестные дороги» [2, с. 221].

Детство – это всегда меньшинство. Ребенок существует в развитии и становлении и представляет собой неизвестную социальную модель, создающую риск следования за ней. Народ, по мнению Ж. Делеза – это созидательное меньшинство, остающееся таким даже тогда, когда оно завоевывает большинство. Искусство сопротивляется смерти, рабству, позору, стыду, но оно не может создавать народ, а может лишь только к нему обратиться. Находясь в постоянном развитии, искусство так близко по форме развивающемуся меньшинству – детству.

Отношения детства и власти – это отношения желаний и цензуры, а хаос современности – следствие искажения, вносимого переговорами детства и власти. З. Фрейд репрезентирует сновидение, как результат вмешательства цензуры, но искажение сновидения не есть проявление его сущности [3, с. 118]. Детское сновидение является реакцией на переживание дня и связано с неисполненным желанием. Это сновидение лишено искажения (практически лишено) поэтому не нуждается в толковании. Сопоставляя хаос современности, порожденный во взаимодействии детства и власти, со сновидением, следует учитывать, что главной чертой сновидения является то, что оно побуждается желанием, а исполнение этого желания становится содержанием сновидения. Сновидение не просто выражает мысль, оно представляет собой галлюцинаторное переживание исполнения желания [3, с. 120-122].

К подобному классу сновидений Фрейд относит также сновидения, в которых можно распознать исполнение желаний, вызываемых в течение всей жизни императивными потребностями тела, такими как голод, жажда, сексуальные потребности [3, с. 123]. В этой связи, рассматривая социальные взаимодействия меньшинства и большинства (по Ж. Делезу), искусство, выступающее в роли сопротивляющегося меньшинства, представляет собой галлюцинаторное переживание исполнения желания – или социальное переживание детства.

П. Рикер, описывает рефлексивный метод, направленный на изучение актов и процессов, осуществляющих самопонимание человечества, выступающий также как и конкретная рефлексия, достигающая субъективности посредством изучения знаков «…порождаемых самой субъективностью в произведениях культуры» [4, с. 631]. История культуры, по мнению П. Рикера, более чем индивидуальное сознание, представляет матрицу знаков. Философия, исследуя эти знаки, старается упорядочить их и очертить путь становления самосознания. Данный процесс П. Рикер не считает психологическим или

историческим: «…оно соединяет слишком узкое психологическое сознание с текстами культуры, в которых себя проявляет «Я»». Он устанавливает различия между конкретной рефлексией и экономикой желания, главным законом которой является закон повторения [4, с. 630]. Поскольку все продолжает существовать в поле Эдипа, перевоплощение образа отца в культуре и религии – это то же самое, что и возвращение вытесненного, с одной стороны, а с другой – желание отрекается от своего всемогущества и следует представлению об отце, подверженному смерти, а, следовательно, ему остается только признать его и нет больше нужды его убивать [4, с. 630].

П. Рикер раскрывает образ отца в «Феноменологии духа». До определенного момента отец и сын – это история удвоения сознания и борьба не на жизнь, а на смерть. Будущее сексуальности дает диалектика воспитания по Гегелю – «… это не диалектика отца и сына, а диалектика господина и раба» [4, с. 632]. Привилегией отношений господина и раба является то, что они позволяют осуществлять обмен ролями и то, что диалектика господина и раба сталкивается с категорией труда. В этом столкновении господин, рискуя жизнью, возвышается над ней, а раб возвышается над «бесформенным желанием» [4, с. 633].

Прибегая к ретроспективному анализу, П. Рикер обнаруживает, что происходит замыкание в самом себе цикла воспроизводства и смерти, содержащего отцовство и естественные родственные отношения – «…порождать и быть порожденным»: «…взросление детей – это смерть их родителей» [4, с. 633]. Отцовство и родственные узы остаются в непосредственной жизни – родовой жизни, которая еще не осознает себя (по Гегелю). Господин, рискуя собственной жизнью, осознает, что для родовой жизни «небытие как таковое не существует» [4, с. 633]. Обретение господства, по словам П. Рикера, сопровождается риском для собственной жизни, т.к. рискуя своей жизнью, господин заявляет о себе как о чем-то ином, нежели жизнь.

В «Феноменологии духа» движение, идущее от сознания к самосознанию через «живой» опыт, происходит таким образом, что самосознание становится укорененным в жизни и желании, а история самосознания предстает историей воспитания желаний. Диалектика желания и труда делает возможным признание отца и сына, и это признание опосредуется дважды. Во-первых – господством над людьми и вещами, а во-вторых – покорением природы с помощью труда [4, с. 634]. «Феноменология духа» разворачивается между событиями: «…разложение Эдипова комплекса и окончательное возвращение вытесненного в высшие слои культуры» [4, с. 634]. Этот интервал – время латентного существования экономики желания и для феноменологии духа это время заполнено множеством образов, не связанных с образом отца, создающих культуру. Признание отца – это задача истории посредничающих образов –

обладания, власти, ценности, знания. Эта история «цементирует» разрушение Эдипа самим собой, как комплекса, структурирующего психическое [4, с. 627]. По мнению П. Рикера задача психоанализа состоит в том, чтобы на уровне теории желания и удовольствий обозначить путь посредничеств: обладания, власти, ценности и знания.

К. Леви-Строс рассматривая группу североамериканских мифов, исследует образ отца – разорителя птичьих гнезд. Этим отцом является Койот, который во время своих странствий осуществляет упорядочивание мира. Данный процесс упорядочивания отобразился в установлении периодичности времен года, связанной с репродуктивным циклом. На обширной части территории Северной и Южной Америки распространен мотив беременного мужчины, также и у Калапуйа, у Кусов – до Сибири. К. Леви-Строс пишет о том, что не стоит отрицать возможности связи спрятанного ребенка и тела своего отца. Беременный мужчина – это частный случай общего мотива спрятанного ребенка: «…в некой семье прячут ребенка от посторонних глаз, запирают его в тайнике, тайком моют и кормят» [5, с. 38].

Методология образования человека в современном мире в контексте социально-философского осмысления взаимоотношений детства и власти репрезентирует мотив ребенка, в котором ребенок символизирует желание, а мир детства предстает как мир искусства. Клод Леви-Строс рассматривает миф о герое, не достигшем половой зрелости и насилующем свою мать, и интерпретирует это как выражение нежелания приобщиться к мужскому дому и покидать мир, связанный с детством и с женщинами [5, с. 32]. Образ спрятанного ребенка, интерпретируется им как образ детства прочно связанного с миром мужчин: «…приемный отец героя вынужден носить своего сына в самом себе, дабы тот мог пережить вместе с ним второй период вынашивания».

Ж. Делез, отвечая на вопрос о том, каково соотношение между властью и субъективностью, полагает, что ответ можно найти в тексте Фуко о «подлом человеке» [2, с. 130]. «Преодолеть линию силы, обойти власть – все равно, что подчиниться силе, сделать так, чтобы она аффицировала саму себя, вместо того чтобы аффицировать другие силы: «складку», которая согласно Фуко, является силовым отношением к своему «Я»». Это своего рода «двойник» силового отношения – отношение к себе. Именно это отношение к себе «…позволяет нам сопротивляться власти, укрываться от нее, обращать против нее нашу жизнь или смерть» [2, с. 131]. Согласно Фуко это изобретение принадлежит грекам. Имеются в виду не определенные формы – знания, не принудительные правила – власть, а правила факультативные, необязательные, превращающие существование в произведение искусства. Это одновременно и этические и эстетические правила, конституирующие «модусы существования или стили жизни (включая даже самоубийство)» [2, с. 131]. По словам Делеза

процессы субъективации настолько изменчивы, что власть, восстанавливая свою мощь, налагает на них силовые отношения и тогда они избавляются от всего, что породили, только для того, чтобы изобрести новые способы, «и так до бесконечности» [2, с. 131].

Субъективация, согласно Фуко, это процесс формирования субъективности, служащей организации некоего самосознания [6, с. 284]. По мнению Ж. Делеза процесс субъективации, как «процесс производства способа существования» [2, с. 131], нельзя смешивать с субъектом. Субъективация не имеет ничего общего с «личностью» – «…это индивидуация частная и коллективная» [2, с. 131], характеризующая какое-либо событие (полдень, реку, ветер, чью-то жизнь и т.д.) Субъективация, понимаемая, как индивидуация, согласно К. Г. Юнгу тесным образом связана с мотивом ребенка [7, с. 172].

Ж. Делез представляет субъективацию, как «модус интенсивного существования» [2, с. 131], это не субъект и не личность, а особое измерение, без которого не было бы возможности сопротивляться власти. Методология образования человека в аспекте социально-философского осмысления отношения детства и власти репрезентирует детство, как модус интенсивного существования, как и процесс производства способа существования, это «двойник» силового отношения – отношение к себе и «воспитываемое желание».

Решая задачу нахождения статуса молодежи, социально-философское осмысление детства усиливает такое основание молодежной социализации, как индивидуализм, понимаемый как стержень «самостроительства» [1, с. 72] ценностного мира, пришедшего на смену коллективизму. В этом отношении детство для мира взрослых предстает как самоценный период – период «самостроительства» взрослого индивида и будущего мира взрослых. Методология образования человека в современном мире основывается на социальной философии детства, благодаря которой человек, проникнутый властью сражается и ведет переговоры сам с собой.

Список литературы

1. Устьянцев В.Б., Орлов М.Ф., Аникин Д.А., Федин Д.С. Институализация и ценностные ориентации молодежи в обществе риска / под. ред. М. О. Орлова. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2010. 112 с.

2. Делез Ж. Переговоры. С. Пб.: «Наука», 2004. 235 с.

3. Фрейд З. Введение в психоанализ. М.: «Хранитель», 2007. 633 с.

4. Рикер П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике. М.: «Академический проект», 2008. 695 с.

5. Леви-Строс К. Мифологики: человек голый. М.: ИД «Флюид», 2007. 784 с.

6. Фуко М. Возвращение морали // Интеллектуалы и власть: Избранные политические статьи, выступления и интервью / М. Фуко. Ч. 3. М.: «Праксис», 2006. 320 с.

7. Юнг К.Г. Бог и бессознательное. М., 1998. 480 с.

УДК 37.026.6

ПРОБЛЕМА ИНТЕРЕСА К УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ИЗ ИСТОРИИ ПОНЯТИЯ

Е.В. Галица
Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия
E-mail: jane1984@inbox.ru

Статья посвящена истории понятия «интерес». Исследуются различные теории, подходы, точки зрения на проблему познавательного интереса. Изучено происхождение термина «интерес» согласно теории М. Мосса. В теории интереса, возникшей в рамках натурализма в США, была предпринята попытка совмещения психологического и социологического понимания этого понятия. Показано широкое использование термина «интерес» в зарубежной философии, социологии, экономике. Приведены различные точки зрения отечественных учёных на феномен интереса.

Ключевые слова: интерес, познавательный интерес, проблема интереса, история понятия

The problem of interest to educational and cognitive activity: from history of the notion

E.V. Galitsa

This article is devoted to the history of the notion “interest”. It is investigated various theories, approaches, points of view to the problem of cognitive interest. It is learnt the origin of the term “interest” according to the theory of M. Moss. In the theory of interest which appeared in the context of naturalism in the USA was attempted the combination of psychological and sociological comprehension of this notion. It is showed broad usage of the term “interest” in foreign philosophy, sociology and economics. It is pointed various points of view of native scientists to the phenomenon of interest.

Key words: interest, cognitive interest, the problem of interest, history of the notion.

«Интерес» как явление сложное и неоднозначное изучается целым рядом наук: философией, социологией, историей, экономикой, психологией, педагогикой и многими другими.

Кроме того, затруднительно провести чёткую грань между некоторыми науками для изучения нашего вопроса и, следовательно, отнести того или иного ученого к определённой области знаний. Так, например, нет необходимости доказывать тесную связь между философией

и педагогикой, а иногда педагогика может быть названа даже прикладной философией, а история педагогики – отражение истории философии. К примеру, Платон, Локк, Руссо, Спенсер – это не только реформаторы в педагогике, но и представители философской мысли [9, с. 37]. Песталоцци был только отражением в педагогике того переворота, который в современной ему философии был совершён критицизмом Канта.

Слово «интерес» в переводе с латинского языка - «имеет значение, важно» [1]. Одним из первых происхождение этого термина растолковывает Марсель Мосс в своём классическом Очерке о даре: «Само слово «интерес» - позднего, технического и бухгалтерского происхождения; оно происходит от латинского interest, слова, которое писали торговцы в счётных книгах напротив ожидаемых доходов» [2], но дальнейшее концептуальное развитие понятие «интерес» получило в учении утилитаристов (от лат. utilitas – польза), в котором основным критерием нравственности общества или социального действия служила полезность. Хотя полезность понималась очень абстрактно: создание условий для наибольшего счастья наибольшего количества людей [3]. Основатель утилитаризма Иеремия Бентам считал «интерес общества» самым общим социальным понятием, при этом он полагал, что члены общества составляют целое общественное тело, точно также как сумма интересов отдельных граждан образует совокупный интерес общества [4]. Английский философ настаивал, что «напрасно толковать об интересе общества, не понимая, что такое интерес отдельного лица» [там же]. Как видим, здесь обнаруживается, что категория интереса обладает такими характеристиками, как индивидуальный и общественный интерес.

В теории интереса, возникшей в рамках натурализма (прагматизма) в США (Ральф Перри, Девитт Паркер) и Англии (Фредерик Теннант) в 1920-х годах, была предпринята попытка совмещения психологического и социологического понимания этого понятия. Значение предметов и явлений для индивида философы определяли по субъективному к ним отношению – интересу, который принимался ими в духе Бентама. Важно, что согласно этой теории нравственным считается всё то, что способствует сглаживанию и примирению индивидуальных интересов.

В философской системе австрийского социолога и философа Густава Ратценхофера (1842 – 1904), который был ярым сторонником теории социального дарвинизма, использовались такие понятия, как «первичная сила» и «внутренний интерес». Все прошлые и современные социальные формы и институты определялись и определяются внутренними интересами. Однако, при этом в основе жизнедеятельности общества лежит конфликт противоречивых интересов отдельно взятых социальных групп и индивидов. Данная позиция Густава Ратценхофера продолжала теорию Гумпловича о конфликтной природе социального процесса [5].

В зависимости от сферы приложения все человеческие интересы австрийский социолог разделил на пять типов: прокреативные, которые стимулируют продолжение рода; физиологические, связанные с поддержанием жизнедеятельности; индивидуальные, в которых кроется стремление к самоутверждению; социальные и трансцендентные (религиозные) [3, с. 31].

Американский социолог из Чикаго, основатель Американского социологического общества, Албион Вудбери Смолл (1854 – 1926), опираясь на идею Ратценхофера о конфликте интересов, определял интерес как «неудовлетворённую способность, соответствующую нереализованному состоянию» [6] и считал, что субъективно рассмотренные интересы – суть желания, а объективно – потребности. Смолл предложил свою классификацию интересов, разделив их на шесть групп: интересы здоровья, богатства, общения, знания, красоты и справедливости и настаивал на том, что интересы – это первичные элементы, к которым можно свести все человеческие действия. Всё подчинено интересам, вокруг них складываются социальные группы и институты, каждый интерес стремится к удовлетворению за счет других, отсюда и вытекает всеобщий конфликт интересов [6]. Индивид в каждый отдельный момент является результатом борьбы своих внутренних интересов, а общество – результат столкновения общественных интересов. Также следует заметить, что у Смолла интерес предстаёт как субъектно-объектное понятие, объединяющее психологическую сферу желаний с объективными социальными потребностями.

Позднее, Пьер Бурдьё активно использовал понятие социального поля, по отношению к которому интерес – одновременно и условие функционирования поля, и продукт этого функционирования. Французский социолог настаивал, что не существует одного постоянного интереса, а есть «*интересы,* изменяющиеся в зависимости от времени и места почти до бесконечности» [7]. Этим можно объяснить такую порой стремительную смену наших интересов. Кроме того, важно, что интерес как условие «заставляет людей «шевелиться», конкурировать, соперничать, бороться» [там же]. Учёный расширяет понятие интереса, «в его теории агенты движимы не только материальными, но и символическими интересами, притом последние часто сводятся к отрицанию первых» [8].

Хотелось бы всё-таки подчеркнуть, что в основе понятия «интерес» лежит ожидание некого дохода, прибавление эффекта, увеличение, улучшение конечного результата: будь то женщина в «интересном» положении, игра на «интерес» или человек-«интересант» в купеческой среде дореволюционной России. Так называли человека, поведением которого руководил меркантильный интерес, что значит «излишне расчётливый, преследующий личную материальную выгоду» [10]. В противоположность такому интересу Алексис Токвиль ввёл понятие

«правильно понимаемого интереса», предполагающего бескорыстное служение «без надежды на вознаграждение» [11, с. 50]. Однако Токвиль оговаривается, что «правильно понимаемый интерес» сам по себе не способен сделать людей добродетельными и нельзя удовлетворяться только им [11, с. 51].

Расширяя сферу применения этого понятия, интерес может стать синонимом мотива, ценности, ценностной ориентации, склонности, потребности в какой-либо деятельности. Если специфицировать интерес в качестве заинтересованности в накоплении, капитализации (символической, образовательной, культурной, политической, экономической), то возникает вопрос о соответствующей предметной специализации. Понятие «интерес» используется в юриспруденции, психологии, экономике, социологии, педагогике, политологии, чем намечается перспектива поиска междисциплинарного взаимодействия. К этому понятию обращаются в различных видах менеджмента, стратегическом планировании и в разработке систем обеспечения качества [12].

Можно сделать вывод на основе краткой истории понятия, что интерес – это особая предрасположенность, влечение, склонность, имеющая естественно-искусственную природу и придающее смысл той или иной деятельности, имеет свой жизненный цикл [3, с. 32].

В педагогике также придаётся большое значение понятию «интерес», его рассматривают с разных позиций, существует множество классификаций, методов, принципов, подходов.

В педагогической литературе нет единого взгляда на феномен интереса. Одни ученые рассматривают его как направленность личности, особое сочетание эмоциональных, волевых и интеллектуальных процессов, повышающих активность сознания и деятельности человека (Л.А. Гордон, П.И. Иванов, В.А. Крутецкий, А.Н. Леонтьев, С.Е. Матушкин). Другие видят в интересе средство повышения продуктивности любой деятельности (Н.Б. Крылова, А.Н. Тубельский, А.В. Хуторской); третья группа исследователей рассматривает интерес как эмоционально окрашенное внимание, проявление его умственной и эмоциональной активности (С.Л. Рубинштейн). Некоторые педагоги считают, что интерес – это активное познавательное (В.Н. Мясищев, В.Г. Иванов), эмоционально-познавательное (Н.Г. Морозова) отношение личности к миру, специфическое отношение к объекту (А.Г. Ковалев). Существует мнение, что интерес – это структура, состоящая из потребностей (Ш. Бюлер) или это и есть эмоционально окрашенная потребность, прошедшая стадию мотивации и придающая деятельности человека увлекательный характер (И.Ф. Харламов); Н.Ф. Добрынин, Т. Рибо рассматривают интерес как избирательную направленность внимания человека, а Д. Фрейдер как активатор разнообразных чувств.

Список литературы

1. Интерес [Электронный ресурс] // Педагогический словарь [Электронный ресурс]. URL: http://enc-dic.com/pedagogics/I/ (дата обращения: 18.03.2014).
2. Мосс М. Общества. Обмен. Личность. М.: «Восточная литература» Ран, 1996 [Электронный ресурс]. URL: http://anthro-economicus.narod.ru/files/Moss_Present.pdf (дата обращения: 18.03.2014).
3. Пряшников Н. Правильно ли мы понимаем свои интересы? [Электронный ресурс]. URL: http://www.intelros.ru/pdf/60_paralel/40/02.pdf (дата обращения: 18.03.2014).
4. Бентам И. Введение в основания нравственности и законодательства / И. Бентам. М. : Росспэн, 1998. С. 10 – 11.
5. Социология: Энциклопедия / Сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. 2003. [Электронный ресурс]. URL: http://voluntary.ru/ (дата обращения: 18.03.2014).
6. Албион В. С. [Электронный ресурс] // Философская энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: http://www.psyoffice.ru/5-enc_philosophy-4800.htm (дата обращения: 19.03.2014).
7. Бурдьё П. Интерес социолога [Электронный ресурс]. URL: http://bourdieu.name/content/interes-sociologa (дата обращения: 19.03.2014).
8. Гронас М. «Чистый взгляд» и взгляд практика: Пьер Бурдье о культуре / М. Гронас // Новое Литературное Обозрение. 2000. № 25. С. 6-21.
9. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
10. Меркантильный [Электронный ресурс] // Толковый словарь иноязычных слов [Электронный ресурс]. URL: http://slovari.yandex.ru (дата обращения: 20.03.2014).
11. Грин Д. Возвращение в гражданское общество: Социальное обеспечение без участия государства / Д. Грин ; пер. с англ. М. : Новое издательство, 2009. 220 с.
12. Конти Т. Система заинтересованных сторон: стратегическая ценность [Электронный ресурс]. URL: http://quality.eup.ru/MATERIALY13/szs.htm (дата обращения: 20.03.2014).

УДК 376.1

АНАЛИЗ СУЩЕСТВУЮЩИХ ПОДХОДОВ К ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.Н. Горина

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия

E-mail: ekgorina@yandex.ru

Статья посвящена анализу существующих подходов к истории становления и развития теории и практики обучения детей с нарушениями в развитии. Уровень развития цивилизации в целом определяет отношение к человеку с недостатками в развитии и его положение в обществе. В связи с чем, рассмотрена периодизация Н.Н. Малофеева. Вместе с тем, специальное образование развивается в контексте и общего образования, и

отдельных отраслей дефектологии. В этой связи предлагается контекст Г.Н. Пенина. При принятии решений на современном этапе развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья, необходимо учитывать накопленный мировой опыт.

Ключевые слова: история, специальное образование, дети с отклонениями в развитии, периодизации.

Analysis of Existing Approaches to the History of the formation and Development of Special Education

E.N. Gorina

The article is devoted to the analysis of existing approaches to the history of the formation and development of the theory and practice of teaching children with disabilities. The level of civilization as a whole relates to a person with disabilities in the development and its position in society. Therefore, consider the periodization N.N. Malafeew. However, special education is developed in the context of and general education, and certain branches of special needs education. It is therefore proposed that the G.N. Penina. When making decisions at the present stage of development of the education of children with disabilities, must take into account the international experience.

Key words: history, special education, children with developmental disabilities, periodization.

Согласно Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, генеральной стратегией российского общества на современном этапе является реформирование системы образования в соответствии с мировыми тенденциями экономического развития. Одним из принципов образовательной политики является равный доступ молодых людей к полноценному качественному образованию в связи с их интересами и склонностями, независимо от материального достатка семьи, места проживания, национальной принадлежности и состояния здоровья.

К сожалению, число лиц с ограниченными возможностями здоровья ежегодно растёт, отмечается тенденция к отягощению и усложнению нарушений в развитии детей. В связи с этим вопрос о доступности образования, удовлетворяющего особые образовательные потребности ребёнка, остаётся достаточно сложным.

При реформировании и модернизации системы образования необходимо учитывать мировой опыт, накопленный в теории и практике обучения детей с ограниченными возможностями здоровья более чем за две с половиной тысячи лет. Пройден огромный путь – от воспитания в церковных и светских приютах, индивидуальных попыток обучения к созданию комплексной системы специального образования.

Отношение к людям с нарушениями в развитии всегда было

обусловлено уровнем развития цивилизации. Вместе с тем, особенности, характерные для той или иной страны, развитие частных отраслей дефектологии, вклад философов, церковных служителей, педагогов-практиков, врачей и общественных деятелей – всё это, несомненно, вызывает сегодня интерес и размышления: как сохранить и умножить то лучшее, что накоплено в системе специального образования в России и за рубежом.

Становление и развитие национальных систем специального образования, конечно, обусловлено социально-экономическим и политическим положением каждой страны, законодательством в сфере образования, ценностными ориентациями, отношением государства и общества к людям с отклонениями в развитии, уровнем развития дефектологической науки как интегративной области знаний медицины, психологии и педагогики.

Специальное образование не может развиваться вне контекста развития общего образования, поэтому в их истории можно выделить общие теоретико-методологические основания (З.И. Васильева, А.И. Пискунов, К.Д. Радина и др.): цивилизационный, общественно-формационный и антропологический подходы [1, с. 5].

С позиций *цивилизационного подхода* изучение проблем образования людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности проводится в общем контексте исторического развития той или иной цивилизации, с присущим для нее уровнем развития науки и образования. Рассмотрение и интерпретация образовательной практики, образовательных теорий, идей и концепций строятся с учетом общего идеологического и экономического состояния общества этого периода, объективных социальных причин, уровня развития научного мышления, сформированности научных знаний и практических возможностей данной цивилизации. Так, отсутствие научных знаний о природе глухоты, о возможностях искусственного формирования устной речи в течение многих веков влекло за собой юридическую несостоятельность глухих людей, не владеющих устной речью, а отсутствие необходимых научных представлений об умственной отсталости приводило к стойкому негативному отношению к таким людям и к их изоляции.

Общественно-формационный подход помогает понять, как политика, идеология, культура, образование той или иной общественно-экономической формации влияли на развитие специального образования. Так, например, в эпоху индустриализации специальное образование, в значительной степени имело утилитарный характер, ориентируясь, прежде всего, на достижение «полезности» для общества людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности, а в постиндустриальную эпоху на первый план выступили гуманистические ценности, например идея достойной, независимой жизни и для населения этой категории.

Важным методологическим основанием является *антропологический подход,* с позиций которого человек с ограниченными возможностями жизнедеятельности воспринимается как один из вариантов развития биосоциальной природы человека, когда биологическая сущность изначально оказывается дефицитарной. Антропологический подход помогает анализировать факты и явления истории специального образования с точки зрения понимания потребностей и возможностей человека, его личностной значимости и соучастного места в человеческом обществе. Он ориентирует на внимание к его особым образовательным потребностям, побуждает рассматривать социокультурные и образовательные феномены с позиций их значимости для целей специально направленного образования, предусматривающего решение задач самореализации таких людей, их личностного развития.

При исследовании исторических феноменов специального образования невозможно не учитывать подчас определяющей роли, которую играла *религиозная жизнь* в различных цивилизациях и общественно-исторических формациях, обусловливая те или иные особенности теории и практики специального образования. Религия всегда оказывала огромное влияние на отношение общества к человеку с ограниченными возможностями, во многом предопределяя исторические сроки первых опытов обучения отдельных категорий таких людей, его характер и содержание, а также на формирование круга лиц, занимавшихся их обучением. Именно в контексте христианского мировоззрения Я. А. Коменского («Великая дидактика») впервые отчетливо прозвучали слова о праве на образование для любого человека, в том числе и для слепых, глухих и умственно отсталых.

Вместе с тем, формирование истории специального образования проходило в виде накопления, систематизации, периодизации и интерпретации тех фактов и явлений педагогической действительности, которые имели место в русле развития отдельных отраслей специальной педагогики - сурдопедагогики, олигофренопедагогики, тифлопедагогики, логопедии. Как правило, отечественные (А. Г. Басова, С. Ф. Егоров, А. Д. Доброва, А. И. Дьячков, Х. С. Замский, Н. М. Лаговский, Е. Н. Моргачева, В. А. Феоктистова, Н. Д. Ярмаченко) и зарубежные (A. Gessner, E. A. Doll, S. Ellger-Ruttgard, O. Kronert, A. Lowe, A. Mokel, G. Ringli, P. Schumann, E. Scouten, O. Speck, O. Wanecek и др.) исследователи истории отдельных отраслей специальной педагогики опираются на периодизацию, которая в контексте важнейших периодов социальной истории отражает этапы постепенного перехода человечества от языческих суеверий в отношении к людям с ограниченными возможностями жизнедеятельности и ложных предположений о невозможности и бесполезности их обучения к началам научного знания — накоплению фактов, попыток научного объяснения опытов их обучения

и воспитания, которые, выйдя на уровень теоретических обобщений, закономерностей, становились теоретической платформой и основой дальнейшего развития многообразной образовательной практики, её включения в систему школьного образования, определения и создания условий, соответствующих особым образовательным потребностям таких людей (детей и взрослых).

Директор ИКП РАО, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук Николай Николаевич Малофеев, рассматривая историю специального образования в социокультурном контексте, выделяет пять эволюционных периодов в отношении государства и общества к лицам с отклонениями в развитии. В Европе и России воспроизводятся те же периоды, но в разные хронологические сроки [2, с. 8]:

1. Первый период эволюции: от агрессии и нетерпимости к осознанию необходимости призрения инвалидов (европейская цивилизация - VIII в. до н.э. по XII в. н.э., Киевская и Московская Русь - X н.э. по начало XVIII в. н.э.). Не проходя всех стадий общественных рефлексий, присущих западноевропейской цивилизации, Киевская Русь в готовом виде получила систему монастырской благотворительности и призрения в X в., признав христианство официальной государственной религией.

2. *Второй период эволюции*: от осознания необходимости призрения инвалидов к осознанию возможности обучения глухих и слепых детей (западноевропейские государства - XII - XVIII в., Россия - начало XVIII - начало XIX в.). Западноевропейские государства прошли путь от инициатив отдельных монархов и городских властей в деле создания разного рода богоугодных и лечебных заведений до создания системы светских (частных и государственных) приютов и домов призрения. Открытие специальных школ в России произошло под влиянием знакомства монарха с западноевропейским опытом и было обусловлено стремлением перенести его на отечественную почву силами приглашенных учителей. Минуя этап накопления опыта индивидуального обучения, Россия в готовом виде заимствует западную модель организации специального обучения — специальную школу.

3. *Третий период эволюции*: от осознания возможности обучения детей с сенсорными нарушениями к признанию права аномальных детей на образование (на Западе - конец XVIII - начало XX в., Российская империя, СССР - начало XIX - первая треть XX в.). Это время окончательного оформления национальных систем специального образования в странах Западной Европы, предусматривающих обучение трех категорий детей: с нарушением слуха, зрения, интеллекта. Остальные дети с выраженными отклонениями в развитии находились под опекой церковной и светской благотворительности. Для России данный период уникален тем, что был прерван двумя революциями, приведшими к

коренному переустройству государства и общества. Оформление системы специального образования происходило в контексте становления государства диктатуры пролетариата при отсутствии закона о специальном образовании, вне диалога с общественными движениями и заинтересованными группами населения, при запрещении филантропически благотворительной деятельности и единственном источнике финансирования — госбюджете, т. е. в логике тоталитарного государства.

4. *Четвертый период эволюции*: от осознания необходимости специального образования для отдельных категорий детей с отклонениями в развитии к пониманию необходимости специального образования для всех, нуждающихся в нем (Западная Европа - с начала XX столетия до 70-х гг. XX в., СССР - первая треть XX в. до 1991 г.). Определяется временем принятия и вступления в действие Закона о всеобщем обязательном начальном бесплатном образовании и следующих за ним актов об обязательном обучении детей с отклонениями в развитии. Расширяются возрастные рамки оказания психолого-педагогической помощи, создаются дошкольные и постшкольные учреждения, начинают активно функционировать институт социальных работников, социальные службы помощи и консультирования родителей детей с нарушениями в развитии. Отечественная научная школа дефектологии разрабатывает методологические, теоретические и методические основы специального обучения. Развитие системы, как и во всем мире, происходит по линии дифференциации видов школ, типов обучения. Обучение в специальных школах носило цензовый характер. Положительным последствием ценза являлась возможность выпускников спецшкол продолжить свое образование и получить как среднее техническое, так и высшее образование. Как и каждый человек в СССР, они могли трудоустроиться. Негативным же последствием ценза стало закономерное в этом случае с «вытеснение» из образовательной системы детей с глубокими нарушениями интеллекта, эмоциональной сферы, сложной структурой дефекта.

5. *Пятый период эволюции*: от равных прав к равным возможностям, от «институциализации» к интеграции (Европа – последняя треть XX в., Россия – 90-е гг. XX в. по настоящее время). В европейских странах ведущей тенденцией развития системы образования детей с особыми потребностями, начиная с 70-х гг., становится «включение в общий поток» или интеграция. Переход к интегративным формам обучения, признание всех без исключения детей (независимо от степени тяжести нарушения) обучаемыми, кардинальная реконструкция системы специального образования стали следствием демократизации западноевропейского общества; развития тенденций к гарантированному обеспечению прав каждого; проведения антидискриминационной

политики в условиях экономического подъема; активного роста благотворительности. Появляются научно-технические достижения: новые технологии пересадки органов, создания искусственных органов, протезирования и имплантации; создание вакцин и препаратов, уменьшающих риск неблагоприятного течения беременности; новые технологии родовспоможения и выхаживания новорожденного; производство экологически чистых продуктов питания и витаминизированных добавок, влияющих на состояние организма в целом или отдельных его органов; совершенствование пренатальной диагностики, появление возможности предотвратить рождение ребенка с выраженными отклонениями в развитии; развитие и распространение ранней, с первых дней жизни, диагностики нарушений в развитии и программ раннего вмешательства и т.д. Вместе с тем, отмечаются противоречивые тенденции пятого периода. С одной стороны, распространяются интегративные подходы к обучению, базирующиеся на идеях равноправия меньшинств и их социальной интеграции, с другой — результаты интеграции подвергаются критическому осмыслению. Начинает дискутироваться возможность, полезность и целесообразность интеграции для большого числа детей, среди родителей и специалистов появляются противники интеграции.

В России данный период носит скачкообразный характер, что обусловлено кардинальным переустройством государства и его принципиально новыми ценностными ориентациями, заявленными в 1991 г. Специфичность и сложность современного периода в развитии системы и состоит в том, что с 1991 г. по настоящее время одновременно в рамках одной и той же системы специального образования действуют разнонаправленные тенденции и подходы. Учитывая незавершенность предшествующего этапа, в России необходимо разрабатывать свою модель, которая «работала» бы на продвижение в области интеграции, взаимодействия структур массового и специального образования, но при этом не приводила бы к свертыванию специальных образовательных учреждений, не блокировала бы развитие системы дифференцированного специального образования.

Доктор педагогических наук, профессор Геннадий Николаевич Пенин предлагает учитывать современную периодизацию истории и философии науки, в которой выделяет следующие периоды: донаучный (мифологический), период античной науки, период науки Средневековья, период классической науки Нового времени (XVII — XVIII вв.), период неклассической науки (XIX — первая половина XX в.) и начало этапа развития постнеклассической науки, или науки постмодернизма (со второй половины прошедшего столетия до настоящего времени) [3, с. 12]. На каждом этапе подробно рассматриваются предпосылки становления и развития специального образования, описывается теория и практика

обучения разных категорий детей с отклонениями в развитии.

Все существующие периодизации интегрируются в целостное научное знание об истории специального образования за рубежом и в России. К концу XX столетия специальное образование представляло собой динамично развивающуюся систему. Но в научно-педагогическом сообществе дефектологов наметилось понимание необходимости перемен, смены приоритетов: от преобладающего внимания к проблемам достижения цензового уровня образования к осознанию значимости реальных потребностей ребёнка с ограниченными возможностями, необходимости раннего выявления нарушений в развитии, оказания своевременной комплексной помощи, создания жизненных и образовательных условий, которые в максимальной степени способствуют его социализации и самореализации. Изучение зарубежного опыта помогло увидеть, что полноценная социальная интеграция невозможна без ранней комплексной помощи детям с отклонениями в развитии, без ранней интеграции. Сегодня перед учёными, педагогами-практиками, психологами стоит ряд проблем, важность и неотложность решения которых определяют современное состояние специального образования и дальнейшие пути и направления его развития, с учётом накопленного мирового опыта.

Список литературы

1. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России / под ред. З.И. Васильевой. – М., 2005. - 432 с.

2. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом. – М., 1996. – 182 с.

3. Специальная педагогика: в 3 т.: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.М. Назаровой. – Т.1. История специальной педагогики / Н.М. Назарова, Г.Н. Пенин. – М.: ИЦ «Академия», 2007. – 352с.

УДК 373.2

ИСТОРИЯ И ПРОБЛЕМЫ СТАНДАРТИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Л.В. Горина

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия

E-mail: lvgorina@list.ru

Статья содержит анализ основных проблем разработки и внедрения Федеральных государственных стандартов дошкольного образования. Особое внимание уделяется истории вопроса, методологической и теоретической основы, основных положений, условий и проблем реализации ФГОС дошкольного образования.

Ключевые слова: стандартизация, дошкольное образование, детство, федеральный государственный образовательный стандарт, качество дошкольного образования, образовательная программа

The history and problems of standardization of preschool education in Russia

L.V. Gorina

The article analyses the main problems of development and implementation of Federal state standards of preschool education. A special attention is paid to the history of the issue, methodological and theoretical bases, the main provisions of the conditions and problems in the implementation of FSES of preschool education.

Key words: standardization, preschool education, childhood, Federal state educational standard, the quality of a preschool education, educational program

В последние четверть века в педагогике детства происходят позитивные изменения, связанные с осознанием значительности образовательных ресурсов, заложенных в системе дошкольного образования. В отечественных и зарубежных психолого-педагогических исследованиях подчеркивается ценность дошкольного детства как уникального периода развития человека. В.И. Слободчиков, опираясь на достижения отечественной психологии и на результаты широкомасштабных исследований The High/Scope Research Institute (США), отмечает существенное положительное влияние дошкольного периода на развитие личности, становление системы базовых компетенций, общих способностей, необходимых для успешности и благополучия человека в дальнейшей жизни. В наиболее развитых странах дошкольное образование рассматривается как предмет особой образовательной политики, позволяющей решать проблемы социального развития. В докладе Национального исследовательского совета США «Учить энергичнее: воспитывая наших дошкольников» (2000 г.) подчеркивалось, что первые пять лет жизни – это период огромных достижений в области развития речи и представлений, а также социального, эмоционального и моторного развития [4, с. 88-89].

В нашей стране модернизация системы дошкольного образования в соответствии с базовыми принципами организации единого европейского образовательного пространства началась в 90-х годах XX столетия. Закономерным результатом этого процесса стала разработка группой ведущих экспертов под руководством директора Федерального института развития образования А.Г. Асмолова Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее ФГОС ДО).

Он был утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 (зарегистрирован Минюстом России 14 ноября 2013 г., регистрационный № 30384) и вступил в силу с 1 января 2014 года.

Путь к первым в истории нашей страны нормативно закрепленным стандартам дошкольного образования был долгим и мучительным. Невозможно не обратить внимание на то, что текст ФГОС ДО в ключевых моментах повторяет (иногда буквально) положения аналитической записки «Стратегия построения государственных образовательных: стандартов дошкольного образования», разработанной ещё в 1992-1994-х годах [1; с. 113-115]. В данном документе особо подчеркивается положение о недопустимости переноса учебно-дисциплинарной модели образования на жизнь ребёнка дошкольного возраста. Потрясает воображение факт, что нашей отечественной системе дошкольного образования потребовалось 20 лет, чтобы методология личностно-ориентированного, деятельностного и компетентностного подходов, развивающего образования, психолого-педагогической поддержки легла в основу государственной образовательной политики и была нормативно закреплена в ФГОС ДО.

Переход от учебно-дисциплинарной к личностно-ориентированной модели организации образовательного процесса в дошкольных учреждениях был провозглашен в 1989 году в «Концепции дошкольного воспитания» (под редакцией В. Давыдова, В. Петровского). В основу личностно-ориентированной модели легли принципы приоритета общечеловеческих ценностей, гуманизации образования, ориентация на личность ребенка, развивающий характер, дифференциация и индивидуализация процесса обучения и воспитания детей дошкольного возраста.

В 90-е годы произошли коренные изменения в организации дошкольного образования: на смену типовой программе воспитания и обучения в детском саду пришли вариативные программы развития ребенка, в разработку которых включились сильнейшие научные коллективы страны: лаборатория дошкольного воспитания НИИ общего образования Министерства общего и профессионального образования РФ (программа «Радуга», 1989 г., руководитель – Т.Н. Доронова); кафедра дошкольной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена (программа «Детство», 1991 г., руководители авторского коллектива – В.И. Логинова, Т.И. Бабаева, З.А. Михайлова, Н.А. Ноткина); лаборатория способностей и творчества Института дошкольного образования и семейного воспитания РАО (программа «Развитие», 1994 г., руководители – Л.А. Венгер и О.М. Дьяченко); Центр «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца (программа «Истоки», 1995 г., руководители — Л.А. Парамонова, С.Л. Новоселова). Эти и другие вариативные программы 90-х годов XX столетия опирались на принцип личностно-ориентированного

взаимодействия и были ориентированы на общемировую и национальную российскую культуру. Их содержание включало развитие речи ребенка, знакомство с основами естественнонаучных знаний, физическое, художественно-эстетическое развитие. Программы были нацелены на развитие детской любознательности, способностей ребенка, творческого воображения, коммуникативности. Предусматривалась организация детской жизни в трех формах: на занятиях (организованная форма обучения), в нерегламентированных видах деятельности и свободном времени ребенка. При этом содержание знаний, умений и навыков детей, детских видов деятельности в данных программах носило вариативный характер. Наряду с комплексными программами, охватывающими все направления развития ребенка дошкольного возраста, появилось большое количество авторских парциальных программ, включающих одно или несколько направлений.

В это же время произошел подъем инновационного движения в дошкольном образовании, который характеризовался интенсивным поиском новых форм образовательной работы с разными категориями детей дошкольного возраста. Этому немало способствовало то, что на смену унифицированному «детскому саду» с единой типовой программой пришли разные типы и виды дошкольных учреждений. Диверсификация дошкольного образования способствовала разработке инноваций в области программного, организационно-управленческого и научно-методического обеспечения деятельности дошкольных образовательных учреждений (ДОУ).

В 1994 году в соответствии со ст. 7 Закона РФ «Об образовании» (1992 г.) в целях регуляции качества дошкольного образования как первой ступени системы непрерывного образования было принято решение вынести на рассмотрение коллегии Министерства образования вопрос о разработке федеральных компонентов государственных требований (государственных образовательных стандартов) к дошкольному образованию (приказ МО РФ № 97 от 12.04.94) [1; с. 110]. Этому предшествовало широкое обсуждение проблем отечественной системы дошкольного образования, в результате которого творческим коллективом, включающим представителей Института педагогических инноваций, Центра семьи и детства Института развития личности, Психологического института Российской академии образования и Института человека Российской академии наук, был выработан подход к построению государственных образовательных стандартов дошкольного образования с учетом лучших традиций практики российской системы дошкольного образования, а также достижений психологической науки. В соответствии с этим подходом образовательные программы рассматривались как средство реализации развития познавательной мотивации и способностей ребенка, его образа мира; должны были обеспечивать становление общечеловеческих ценностей и базиса личностной культуры

дошкольника в процессе совместной деятельности со сверстниками и взрослыми. Предполагалось, что для ступени дошкольного образования целесообразно построение государственных образовательных стандартов как государственных требований к психолого-педагогическим условиям воспитания и обучения. Особо подчеркивалось, что в период дошкольного детства важно создать условия для усвоения ребенком творческого способа получения знаний любого рода и развития его индивидуальности, не требуя от него непременного усвоения знаний из разных сфер жизни в строго заданном объеме. В соответствии с разработанными требованиями в основу стандарта легли такие дефиниции, как уровень и качество развития ребенка. Исходя из такого подхода, экспертиза деятельности дошкольного образовательного учреждения должна была представлять собой диагностику развития ребенка [1, с. 113-115].

В 1996 году были приняты «Временные (примерные) требования к содержанию и методам воспитания и обучения, реализуемым в дошкольных образовательных учреждениях», которые представляли собой перечень психолого-педагогических условий, обеспечивающих качество дошкольного образования. Предполагалось, что в ближайшее время на смену данному документу придет государственный образовательный стандарт. Однако отсутствие у дошкольного образования юридически закрепленного статуса значительно затянуло процесс его стандартизации. Сложившаяся ситуация препятствовала обеспечению преемственности между дошкольным и начальным общим образованием. Начало нового тысячелетия ознаменовалось горячими дискуссиями по проблемам раннего обучения детей и предшкольного образования. В.Т. Кудрявцев выделил факторы, которые не позволили в данный период обеспечить полноценную преемственность дошкольного и начального образования: отсутствие дифференцированного подхода к ее построению применительно к разным системам дошкольного и начального образования; индифферентность по отношению к общим стратегическим приоритетам непрерывного образования; ориентация на одностороннюю адаптацию дошкольного учреждения к целям и требованиям начальной школы (выражается, к примеру, в дидактизме дошкольных занятии, построенных по учебно-предметному принципу, вытеснении из ДОУ специфических видов деятельности – игры, художественного творчества и др.); преимущественная направленность начальной школы на те ресурсы, которые уже сложились в дошкольном возрасте; недоучет психологических изменений детей на этапе перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту [2, с. 95].

В 2007 году в закон «Об образовании» были внесены изменения, в соответствии с которыми в сфере дошкольного образования устанавливались не ФГОС, а только федеральные государственные

требования (далее ФГТ). Их разработка началась в 2009 году и в 2010-2011 годах они вступили в силу. ФГТ состояли из двух частей: требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (далее – ООП) [5] и к условиям её реализации [6]. Содержание дошкольного образования в соответствии с ФГТ включало в себя четыре направления развития детей – физическое, социально-личностное, познавательно-речевое, художественно-эстетическое. Более конкретную наполняемость направлений демонстрировал состав образовательных областей: «Физическая культура», «Здоровье», «Социализация», «Труд», «Безопасность», «Чтение художественной литературы», «Коммуникация», «Познание», «Музыка», «Художественное творчество». С введением ФГТ практика претерпела системные изменения, одним из которых явился интегративный подход к формированию содержания дошкольного образования и его организации, согласно которому решение задач психолого-педагогической работы каждой образовательной области должно осуществляться и в ходе реализации других образовательных областей. Среди важных концептуальных положений ФГТ можно назвать также комплексно-тематический принцип построения образовательных программ (как альтернатива учебной модели), принцип развивающего образования, сочетание принципов научной обоснованности и практической применимости.

В ФГТ были представлены планируемые результаты освоения детьми программы в виде интегративных качеств и требования к системе мониторинга, но отсутствовала третья часть, обязательная для ФГОС – требования к результатам. Такая неполнота процесса стандартизации дошкольного образования значительно сужала сферу ответственности дошкольных образовательных учреждений, порождала целый ряд социально-педагогических рисков и, в конечном итоге, способствовала отставанию дошкольного образования в ряду других образовательных систем непрерывного образования.

Введение стандарта стало возможным с изменением статуса дошкольного образования: согласно статье 10 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ, с 1 сентября 2013 года дошкольное образование стало уровнем общего образования [8].

ФГОС ДО представляет собой совокупность государственных гарантий получения бесплатного доступного качественного образования. Методологическими и теоретическими основаниями ФГОС ДО являются культурно-историческая концепция Л.С. Выготского, научные положения А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, А.В. Запорожца, В.В. Давыдова, Л.А. Венгера, В.Т. Кудрявцева, В.И. Слободчикова, А.Г. Асмолова и других представителей отечественной научной психолого-педагогической школы. В основе стандарта лежит положение о том, что детство является

самоценным этапом, а образование выступает как институт социализации и индивидуализации. Стандарт направлен на обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка дошкольного возраста (в том числе ограниченных возможностей здоровья), создание благоприятных условий для развития его способностей и творческого потенциала, формирования общей культуры и системы ценностных ориентаций. Особое внимание обращается на создание социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей и обеспечение профессиональной психолого-педагогической поддержки семьи ребенка в вопросах его индивидуального развития [7].

Т.И. Пуденко отмечает, что в настоящее время стратегические ориентиры развития дошкольного образования в России принципиально не отличаются от ориентиров, зафиксированных для других уровней образования – это повышение доступности, качества и эффективности. Однако в системе дошкольного образования наблюдаются явные противоречия между его доступностью и качеством, между качеством и эффективностью: смещение целевых ориентиров в сторону обеспечения доступности (анализ ООП, разработанных и реализуемых дошкольными организациями, показал, что повышение качества дошкольного образования не заявлено ни в виде целевых ориентиров, ни в составе планируемых мероприятий и ожидаемых результатов освоения ООП) [3, с. 26, 29].

В заключение отметим, что «дорожная карта» внедрения ФГОС ДО требует пересмотра целого ряда вопросов: определение критериев готовности дошкольных организаций к реализации ФГОС; изменения в нормативно-правовой базе и в локальных актах дошкольных организаций; реализация новых подходов к разработке ООП; создание государственного реестра примерных ООП; разработка вариативных моделей организации образовательной деятельности, системы мониторинга и оценки качества дошкольного образования, отвечающей требованиям стандарта; определение способов взаимодействия с родительской общественностью и с другими организациями, реализующими ФГОС; пересмотр основных подходов в системе подготовки и переподготовки педагогов дошкольного образования и многие другие.

Список литературы

1. Дошкольное образование в России. Сб. действ. нормативно-правовых документов и научно-метод. материалов. – М.: Изд-во АСТ, 1997. – С. 110 – 115.

2. Кудрявцев В.Т. От педагогики повседневности – к педагогике развития // Дошкольное воспитание. 2005. № 6. С. 95 – 98.

3. Пуденко Т.И. Доступность качественного дошкольного образования: риски современного этапа // Управление образованием: теория и практика. 2013. № 2. С. 25 – 36.

4. Слободчиков В.И. Детский сад вчера, сегодня, завтра // Дошкольное воспитание. 2005. № 8. С. 88 – 94.

5. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования [Электронный ресурс]. – URL: http://www.rg.ru/2010/03/05/obr-dok.html (дата обращения – 14.03.2014 г.).
6. Федеральные государственные требования к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования [Электронный ресурс]. – URL: http://www.rg.ru/2011/11/21/programma-doshk-dok.html (дата обращения – 14.03.2014 г.).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – URL: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/11/PR_1155.pdf (дата обращения – 14.03.2014 г.).
8. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html (дата обращения – 14.03.2014 г.).

УДК 37.01

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.А. Животова
Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия
E-mail: chgea@yandex.ru

Статья посвящена инновационному обучению в дополнительном образовании, а именно игре, игровой деятельности, как одного из методов обучения. В данной статье затрагивается тема закономерности взаимосвязи игры и эффективности обучения.

Ключевые слова: дополнительное образование, инновационное обучение, игра, игровая деятельность, методология образования.

Methodological bases of additional education

E.A. Zhivotova

The article is devoted to innovative teaching in further education, namely the game, gaming activities as one of the teaching methods.

This article examines patterns of interconnectedness theme Games and effective learning.

Key words: additional education, innovative training, game, game activity, methodological bases.

В последнее время на страницах педагогических журналов много говорят об инновационном обучении (сами термины: инновационное и традиционное обучение были предложены группой ученых в докладе Римскому клубу в 1978 г., обратившему внимание мировой научной

общественности на факт неадекватности принципов традиционного обучения требованиям современного общества к личности и к развитию ее познавательных возможностей) [1].

Инновационное обучение авторы доклада трактовали как подготовку личности к деятельности в обществе будущего «за счет развития способностей к творчеству, к разнообразным формам мышления, а также способности к сотрудничеству с другими людьми» [1].

Однако все эти размышления относятся к образованию основному, не смотря на то, что все больше людей в нашей стране получают дополнительное образование. Как правило, это связанно с изменением профессии или повышением квалификации. А главное с тем, что дети и их родители, не видя в школах хорошего образования, все чаще приходят в учреждения дополнительного образования. Где специфика системы заключается в возможности добровольного выбора ребенком и его семьей педагога, а так же направления и вида деятельности. Осуществляется это с учётом интересов и желаний, способностей и потребностей ребёнка; с применением личностного подхода к организации образовательного процесса, активно способствующего творческому развитию, мотивации познания, самореализации, самоопределению ребёнка.

Естественно педагоги дополнительного образования не могут остаться в стороне от социально – культурных процессов проходящих в стране. Эти проявления влияют и на то, что дополнительное образование сегодня строиться на новых методологических основаниях.

Одной из инноваций образования в современном мире является игра, игровая деятельность - как метод обучения. Что же такое «игровая деятельность»?

Существует множество теорий игровой деятельности, но особой популярностью пользуется теория К. Гросса, который считает, что сущность игры в том, что она служит подготовкой к дальнейшей серьезной деятельности; в игре ребенок, упражняясь, совершенствует свои способности. В этом, по Гроссу, основное значение детской игры; у взрослых к этому присоединяется игра как дополнение к жизненной действительности и как отдых [2].

По мнению Шиллера, игра предполагает освобождение от нужд реальности, от физического и нравственного принуждения, от гнета собственных потребностей; «она есть свободная незаинтересованная деятельность, свободное применение душевных сил человека. Освобождаясь от давления обстоятельств, человек вступает в царство игры как эстетической видимости. Это и есть его вхождение в культуру» [3].

В теории игры, сформулированной С. Спенсером, который развил мысль Ф. Шиллера, усматривается источник игры в избытке сил: «избыточные силы, не израсходованные в жизни, находят выход в игре» [2]. Но наличие запаса неизрасходованных сил не может объяснить

направления, в котором они расходуются, более того, почему неизрасходованные силы направленны именно в игру, а не в какую-нибудь другую деятельность; к тому же играет и утомленный человек, переходя к игре как к отдыху.

Фрейдистская теория игры видит в ней реализацию вытесненных из жизни желаний, поскольку в игре часто разыгрывается и переживается то, что не удается реализовать в жизни.

В педагогической литературе советского периода попытки дать свою теорию игры сделали Д.Н. Узнадзе и Л.С. Выготский. Последний, определяющим в игре считает то, что ребенок, играя, создает себе мнимую ситуацию вместо реальной, и действует в ней, выполняя определенную роль. Результат уже созревших тенденций ещё не получивших применения в реальной жизни видит в игре Д. Н. Узнадзе [2].

Содержание детской игры раскрыл Д.Б. Эльконин, который считает, что ребенок берет на себя роль взрослого человека. В содержании своей игры дети воспроизводят отношения взрослых в трудовой и общественной жизни, воспроизводят их с разной глубиной постижения и порой проникают в подлинный общественный смысл человеческого труда [4].

В этой связи так же представляет интерес концепция П.М. Ершова о происхождении игры из потребностей. Он говорил, что игра есть одна из трансформаций потребности в вооруженности (вспомогательной потребности в накоплении и совершенствовании средств удовлетворения своих потребностей). Так, например, человек, бывший когда-то одним из слабейших, физически неприспособленных земных существ, вооруженный наукой, стал сильнейшим. Изобретение человеком машины сделало его и на суше, и в воздухе, и на воде самым быстрым и могучим из земных созданий. Благодаря науке он может видеть сквозь толстые стены. Он может проникать взором за пределы Луны. Он может говорить тихим голосом и быть услышанным во всех уголках земного шара» [5]. Подобно тому, как игра постепенно зарождается в подражании, так и вооруженность человека знаниями и умениями постепенно зарождается в игре; в ней же начинают проявляться и реализовываться человеческие социальные и идеальные потребности. Вооруженность знаниями (образование) начинается в школе и может сопровождать человека всю жизнь. Но и сама игра, ярко проявляющаяся в детстве и юности, и дальше не покидает человека, выступая в новых сложнейших формах. Таким образом, игра сопровождает развитие человека, начиная чуть ли не с первых его шагов, до вершин его сугубо человеческой деятельности.

Но, несмотря на обилие теорий игровой деятельности, игра остается загадкой. Действительно, игра в бытийном понимании до сих пор как бы противостоит серьезному. Но в то же время дети, разных культур играют со всей серьезностью. Игра лежит вне рамок противопоставления «мудрость-глупость». Точно также игра не знает различения истины и лжи,

выходит за рамки противоположности «добра и зла».

Игровая деятельность - это удивительное и загадочное явление, ни один вид человеческой деятельности не имеет такого количества сфер применения:

— игра как средство наслаждения;

— игра как средство самовыражения и самоутверждения;

— игра как средство развития и обучения (дидактические игры);

— игра как средство лечения (игровая терапия);

— игра как средство отдыха и времяпрепровождения;

— игра как средство духовного развития и обогащения (театр, музыка);

— игра как средство скрасить одиночество, и в тоже время как средство общения с другими людьми, как средство познакомиться, войти в компанию или ее поддержать;

— игра как средство подарить свою привязанность и нежность (детям, домашним животным);

— игра как средство существования (профессиональные актеры, спортсмены);

— игра как средство обогащения (шулеры);

— игра как средство проектирования систем (деловые игры и т.п.) [7].

Итак, существует довольно много способов включения игры в обучение или же включения обучения в игру. В контексте педагогического исследования обучение с помощью игровой деятельности позволило выявить закономерности взаимосвязи игры и эффективности обучения. Так игра является одним из видов деятельности, в которой происходит «неосознанное» обучение. Например, участвуя в коллективных играх, человек, сам часто не подозревая, учится общаться с другими людьми, взаимодействовать с ними, подчиняться мнению других или, наоборот, быть лидером и руководить действиями всех участников мероприятия. В этом случае игру и обучение невозможно разделить, так как первая служит некоторым условием, а второе - некоторым результатом этой деятельности. Так же игра служит подготовительным этапом обучения.

Таким образом, дополнительное образование выполняет особую роль в создании новой образовательной парадигмы развивающего образования и не должно рассматриваться как придаток к базовому образованию, поскольку оно является самостоятельным видом образования.

Список литературы

1. Новиков А.М. Методология - М.: СИН-ТЕГ, 2007 - 668 с.
2. Рубинштейна С.Л. Основы общей психологии - СПб.: Издательство Питер, 2000 - 712 с.
3. Шиллер Ф. Статьи по эстетике – М.: Гослитиздат, 1957 - 792 с.
4. Эльконин Д. Б. Психология игры. - 2-е изд. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — 360 с.

5. Ершов П.М. Потребности человека - М.: Мысль, 1990 – 364 с.
6. Кирюшин А.Н., Асташова А.Н., Новиков Е.Ю. Методология исследования феномена игры: классические и инновационные представления. - Август 2012. - № 8 [Электронный ресурс].
7. Новиков А.М. Методология образования - М.: ЭГВЕС, 2006 – 488с.
8. Александрова Е.А. Дети и родители в учреждения дополнительного образования: чем объединить? Журнал дополнительное образование и воспитание № 10 – М.: издательский дом «Витязь - М», 2009 - 160с.
9. Александрова Е.А. Создаем систему воспитательной работы. Журнал Народное образование №9 - М.: Автономная некоммерческая организация Издательский дом Народное образование, 2008 - 227-235 с.

УДК 376.1

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Ю.В. Зима, Ю.В. Селиванова
Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия
E-mail: zimauv1990@mail.ru

В данной статье представлены актуальные проблемы модернизации специального (коррекционного) образования. Рассматриваются вопросы содержания обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, проблемы подготовки педагогических работников в сфере специального образования и подходы по их реализации в современных условиях.

Ключевые слова: модернизация, система специального (коррекционного) образования, дети с ограниченными возможностями здоровья, педагог-дефектолог, повышение квалификации и переподготовка кадров.

Current Issues in the Modernization of Education of Children with Disabilities

Yu.V.Zima, Yu.V.Selivanova

This article presents the current problems of modernization of special (correctional) educational. The questions of the content of teaching children with disabilities, the problem of training of teachers in special education and approaches to implement them in modern conditions.

Key words: modernization of the system of special (correctional) educational, children with disabilities, teacher pathologist, training and retraining.

В последнее время в связи с постоянными политическими, экономическими и социальными изменениями в современном российском обществе, сфера образования постоянно находится в состоянии инновационного движения и реформирования. Система специального (коррекционного) образования явилась не исключением и, как составная часть социальной среды должна адекватно реагировать и отвечать на все нововведения образовательной политики. Мы рассмотрим актуальные вопросы модернизации образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Модернизация (франц. modernisation, от moderne – новейший, современный) – макропроцесс перехода от традиционного к современному обществу. Это изменение, усовершенствование, улучшение, обновление объекта, приведение его в соответствие с новыми требованиями, нормами, направлениями, техническими условиями и показателями качества. [3, с. 647] Это понятие рассматривается как масштабная программа государства, осуществляемая при активном содействии общества, целью которого является создание устойчивого механизма развития образования, а также управление качеством образования.

Осуществляя выбор путей и направлений обновления педагогического процесса и эффективного управления им, мы должны учесть тенденции социальных преобразований в обществе, запросы родителей, интересы детей и профессиональные возможности педагогов учреждения. Безусловно, оно должно быть инновационным, и более того, гибким, способным быстро воспринимать происходящие перемены и активно адаптироваться к изменившимся условиям.

Улучшение специального образования – это политическая и общенациональная задача, но интересы общества и государства в области коррекционного образования не всегда совпадают с отраслевыми интересами самой системы образования, поэтому решение намеченных задач должно сводиться не только к обучению учащихся с ОВЗ, набору знаний и навыков, но связываться с воспитанием, со здоровьем, социальным благополучием, самореализацией и защищённостью категории детей, нуждающихся в особом внимании.

Так, мы можем определить основные направления модернизации образования детей с особыми образовательными потребностями:

- защита прав личности обучающегося с недостатками развития, обеспечение его психологической и физической безопасности, педагогическую поддержку и содействие ребёнку с ОВЗ в проблемных ситуациях;
- квалифицированная комплексная диагностика возможностей и способностей ребёнка с нарушениями развития, начиная с раннего возраста;
- реализация программ преодоления трудностей в обучении, участие

специалистов системы коррекционного образования в разработке образовательных программ, адекватных возможностям и особенностям учащихся с ограниченными возможностями здоровья;

- участие педагогов-дефектологов / тьютеров в психолого-педагогической экспертизе профессиональной деятельности педагогов массовых общеобразовательных учреждений, образовательных программ и проектов, учебно-методических пособий и иных средств обучения для детей с недостатками развития в условиях интегрированного обучения.
- социально-психологическая помощь семьям детей групп особого внимания.

Одним из первоначальных условий успешного обновления коррекционно-педагогического процесса можно назвать нормативно-правовую основу: правовое обеспечение деятельности специального (коррекционного) образовательного учреждения, которое носит многоуровневый характер: от федерального до муниципального.

Сегодня система специального (коррекционного) образования – сбалансированная сеть коррекционно-развивающих учреждений различной видовой направленности, отличительной особенностью которых является деятельность в инновационном режиме. Такая сеть должна уделять пристальное внимание вопросам создания специальных условий обучения и воспитания, позволяющих учитывать особые образовательные потребности детей с ОВЗ; социализации детей дошкольного, младшего школьного возраста, подростков с нарушениями развития; обеспечения психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса; индивидуализации образования; создания ситуации успешности детей с ОВЗ; разноуровневости содержания образовательного процесса и т.д.

Модернизацию системы образования необходимо рассматривать не в качестве серии неких реформ, а, прежде всего, как создание целостной инновационной инфраструктуры, затрагивающее как общее, так и специальное образование. Актуальность проблемы обусловлена тем, что за последние десятилетия в нашей стране увеличилось число детей, испытывающих различного рода трудности в процессе школьного обучения.[2, с. 22] В соответствии с Конституцией Российской Федерации и Законом «Об образовании» данная категория детей имеет равные со всеми права на образование. [1] При этом доступность характеризуется возможностью каждого ребёнка с ограниченными возможностями здоровья и его семьи выбора образовательного учреждения, а качество – возможностями и способностями ребенка с нарушениями развития к освоению программ на последующих уровнях обучения.

Так, модернизация специального образования, как определено в Конвенции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г., является «основой экономического роста и социального развития общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны» [4].

Использование новых тенденций развития образовательных структур и методов обучения детей с ОВЗ требует высокой квалификации работников в области специального (коррекционного) образования. Новое время диктует новые условия. Спектр проблем, стоящих перед современным педагогом-дефектологом, настолько широк, что от него требуется владение информационными технологиями, умение эффективно сотрудничать с другими специалистами в области медицины, социальной педагогики и психологии, полноценно использовать личностные ресурсы, готовность осуществлять собственную образовательную траекторию, обеспечивая успешность и конкурентоспособность. Поэтому подготовка специалистов в области специального (коррекционного) образования приобретает особую значимость. Сегодня востребован не просто учитель, а педагог – исследователь, педагог-дефектолог, педагог – психолог, педагог-профессонал!

Модернизацию коррекционно-развивающих технологий может реализовывать педагог, обладающий инновационным стилем мышления. Поэтому, наряду с обновлением структуры образовательного стандарта, организации работ по содержательному наполнению требований к образовательным программам, условиям их предоставления и результатам освоения для обеспечения перехода на новый стандарт (инклюзивное и интегрированное образование) необходимо изменение системы повышения квалификации и переподготовки кадров, в основе которой лежит развитие творческого педагогического мышления.

Творчество – наиболее существенная и необходимая черта не только личности учителя, но и педагогического труда в целом. Педагогам, работающим в условиях модернизации системы специального образования, предстоит творчески осмыслить новое содержание учебно-воспитательного материала, отыскать более эффективные пути, формы и методы трудового, нравственного, эстетического и физического обучения и воспитания детей с недостатками в развитии.

Кроме того, проблема подготовки педагога-дефектолога к педагогической деятельности в специальных (коррекционных) школах и школах, переходящих в статус инклюзивного и интегрированного образования, как к творческому процессу, приобретает в настоящее время особую значимость и остроту. Модернизация требует создания и развития различных направлений повышения профессиональной компетентности педагогических работников коррекционного образовательного учреждения, предполагает овладение дефектологами инновационных программ, свойственных новому содержанию профессионально-педагогической деятельности, их готовность внедрять инновации, которые востребованы в новой образовательной ситуации.

Современное информационное общество ставит перед специальными (коррекционными) образовательными учреждениями и учреждениями,

переходящими в статус инклюзивного и интегрированного образования, и, прежде всего, перед системой повышения квалификации, задачу подготовки специалистов способных:

- быстро адаптироваться к меняющимся жизненным ситуациям, самостоятельно приобретая необходимые знания, умело применяя их на практике для решения разнообразных возникающих проблем, чтобы на протяжении всей жизни иметь возможность найти в ней свое место;
- творчески и критически мыслить, генерировать новые идеи, уметь видеть возникающие в реальной действительности трудности и искать пути рационального их решения, используя современные технологии;
- грамотно работать с информацией (уметь собирать необходимые для решения определенной проблемы факты, анализировать их, выдвигать гипотезы, делать необходимые обобщения, сопоставления с аналогичными или альтернативными вариантами решения, устанавливать статистические закономерности, делать аргументированные выводы, применять полученные результаты для выявления и решения новых проблем);
- быть коммуникабельными, контактными в различных социальных группах, уметь работать сообща в различных областях.

В условиях реализации намеченного курса предстоит модернизация микросреды образовательного пространства за счет установления тесного взаимодействия специальных (коррекционных) образовательных учреждений и семьи, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья.

И в дальнейшей перспективе, актуальным направлением модернизации специального образования станет культурно-досуговая работа, проводимая совместно педагогическим коллективом школы, учреждениями дополнительного образования при активном включении в процесс родителей детей с ОВЗ.

Для осуществления качественной подготовки студентов для их дальнейшей работы с детьми с особыми образовательными потребностями потребуются разработка новых учебных курсов, актуализация содержания социально-воспитательных программ, сотрудничество с другими вузами, взаимодействие с культурно-досуговыми учреждениями города и области.

Таким образом, модернизация специального образования направлена на создание действенного механизма управления изменениями, происходящими в системе специального и интегрированного образования, совершенствования специальной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, прогнозирования условий для получения ими эффективного образования. Все изменения будут способствовать формированию качественно нового жизненного и образовательного пространства лиц с ОВЗ, позволяющее им в дальнейшем самостоятельно,

предприимчиво, ответственно и успешно организовать свою личную и общественную жизнь, а также трудовую деятельность.

Список литературы

1. Закон РФ от 10 июля 1992 г. N 3266-I "Об образовании" [Электронный ресурс] / http://base.garant.ru/10164235/1/#block_100

2. Зима Ю.В., Селиванова Ю.В. Модернизация специального образования: проблемы и перспективы // Традиции, инновации и творчество в общем, специальном и высшем образовании: социоакмеологический и психолого-педагогический аспекты: Сборник научных трудов / Под науч. ред. Т.А. Молодиченко, Н.В. Павловой. – Саратов: ИЦ «Наука», 2012. – 246 с.

3. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / РАН. Институт русского языка им. В.В. Виноградова – 4-ое изд. / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: ООО «ИТИ Технологии», 2003. - 944 с.

4. Распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. N 1662-р «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года (с изменениями и дополнениями)» [Электронный ресурс] / http://base.garant.ru/194365/#block_1340#ixzz2wo7ZUYal

УДК 373

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ КАК ОСНОВА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Е.И. Королёва
МАОУ «Лицей №37» г. Саратова, Россия
E-mail: lena-el-korolewa@ya.ru

Статья посвящена деятельностному методу обучения – организации учебного процесса, в котором главное место отводится активной и разносторонней, в максимальной степени самостоятельной познавательной деятельности школьника. В статье рассмотрены дидактические принципы деятельности, непрерывности, целостности, минимакса, психологической комфортности, вариативности, творчества при реализации технологии деятельностного метода в практике преподавания.

Ключевые слова: Деятельностный подход, обучение, качество образования

Activity approach in education as the basis of organization of educational activity of students

E.I. Koroleva

This paper is devoted to the activity-teaching method - the educational process, in which the central point of the active and versatile, to the maximum extent independent cognitive activity of the student. The article describes the

didactic principles of action, continuity, integrity, minimax, psychological comfort, variation, creativity in the implementation of technology in the practice of the method of the activity of teaching.

Key words: activity approach, education, quality of education

“Великая цель образования – это не знания, а действия”.
(Герберт Спенсер)

Многие годы традиционной целью школьного образования было овладение системой знаний, составляющих основу наук. Память учеников загружалась многочисленными фактами, именами, понятиями. Именно поэтому выпускники российской школы по уровню фактических знаний, заметно превосходят своих сверстников из большинства стран.

Однако результаты проводимых за последние два десятилетия международных сравнительных исследований заставляют насторожиться. Российские школьники лучше учащихся многих стран выполняют задания репродуктивного характера, отражающие овладение предметными знаниями и умениями. Однако их результаты ниже при выполнении заданий на применение знаний в практических, жизненных ситуациях, содержание которых представлено в необычной, нестандартной форме, в которых требуется провести анализ данных или их интерпретацию, сформулировать вывод или назвать последствия тех или иных изменений.

Российские школьники показали значительно более низкие результаты при выполнении заданий, связанных с использованием научных методов наблюдения, классификации, сравнения, формулирования гипотез и выводов, планирования эксперимента, связанных с интерпретацией данных и проведением исследования.

Поэтому Федеральный Государственный Образовательный стандарт выдвинул новые требования к результатам освоения основных образовательных программ. Начальная школа должна сформировать у ученика не только предметные, но и универсальные способы действий, обеспечивающие возможность продолжения образования в основной школе; развить способность к самоорганизации с целью решения учебных задач; обеспечить индивидуальный прогресс в основных сферах личностного развития.

Качество образования на современном этапе понимается как уровень специфических, надпредметных умений, связанных с самоопределением и самореализацией личности, когда знания приобретаются не "впрок", а в контексте модели будущей деятельности, жизненной ситуации.

Предмет нашей гордости в прошлом – большой объём фактических знаний – в изменившемся мире потерял свою ценность, поскольку любая информация быстро устаревает. Необходимым становятся не сами знания, а знания о том, как и где их применять. Но ещё важнее знание о том, как

информацию добывать, интерпретировать, или создавать новую. И то, и другое, и третье – результаты деятельности, а деятельность – это решение задач. Таким образом, желая сместить акцент в образовании с усвоения фактов (результат – знания) на овладение способами взаимодействия с миром (результат – умения), мы приходим к осознанию необходимости изменить характер учебного процесса и способы деятельности учащихся. Поэтому и появилась потребность введения деятельностного метода обучения.

Деятельностный метод обучения – это организация учебного процесса, в котором главное место отводится активной и разносторонней, в максимальной степени самостоятельной познавательной деятельности школьника.

Еще Сократ говорил о том, что научиться играть на флейте можно только, играя самому. Точно также деятельностные способности учащихся формируются лишь тогда, когда они не пассивно усваивают новые задания, а включены в самостоятельную учебно-познавательную деятельность.

В связи с этим приоритетной становится развивающая функция обучения, которая должна обеспечить:

- становление личности младшего школьника;
- раскрытие его индивидуальных возможностей.

Основная идея его состоит в том, что новые знания не даются в готовом виде. Дети «открывают» их сами в процессе самостоятельной исследовательской деятельности. Они становятся маленькими учеными, делающими свое собственное открытие. Задача учителя при введении нового материала заключается не в том, чтобы все наглядно и доступно объяснить, показать и рассказать. Учитель должен организовать исследовательскую работу детей, чтобы они сами додумались до решения проблемы урока и сами объяснили, как надо действовать в новых условиях.

Реализация технологии деятельностного метода в практике преподавания обеспечивается следующей системой дидактических принципов:

1. Принцип деятельности - заключается в том, что ученик, получая знания не в готовом виде, а, добывая их сам, осознает при этом содержание и формы своей учебной деятельности, понимает и принимает систему ее норм, активно участвует в их совершенствовании, что способствует активному успешному формированию его общекультурных и деятельностных способностей, общеучебных умений.

2. Принцип непрерывности – означает преемственность между всеми ступенями и этапами обучения на уровне технологии, содержания и методик с учетом возрастных психологических особенностей развития детей.

3. Принцип целостности – предполагает формирование учащимися обобщенного системного представления о мире (природе, обществе, самом

себе, социокультурном мире и мире деятельности, о роли и месте каждой науки в системе наук).

4. Принцип минимакса – заключается в следующем: школа должна предложить ученику возможность освоения содержания образования на максимальном для него уровне (определяемом зоной ближайшего развития возрастной группы) и обеспечить при этом его усвоение на уровне социально безопасного минимума (государственного стандарта знаний).

5. Принцип психологической комфортности – предполагает снятие всех стрессообразующих факторов учебного процесса, создание в школе и на уроках доброжелательной атмосферы, ориентированной на реализацию идей педагогики сотрудничества, развитие диалоговых форм общения.

6. Принцип вариативности – предполагает формирование учащимися способностей к систематическому перебору вариантов и адекватному принятию решений в ситуациях выбора.

7. Принцип творчества – означает максимальную ориентацию на творческое начало в образовательном процессе, приобретение учащимся собственного опыта творческой деятельности.

По мнению А. Дистервега, деятельностный метод обучения является универсальным. “Сообразно ему следовало бы поступать не только в начальных школах, но во всех школах, даже в высших учебных заведениях. Этот метод уместен везде, где знание должно быть еще приобретено, то есть для всякого учащегося”.

Использование данного метода в практике позволяет мне грамотно выстроить урок, включить каждого обучающегося в процесс «открытия» нового знания.

Активность ученика на уроке заметно возрастает, когда он становится носителем функции учителя. Естественно, ученик не подменяет учителя на уроке**,** организующее и мобилизующее начало на уроке остаётся за учителем.

Предмет нельзя изучать, наблюдая, как это делает сосед. В традиционной форме обучения большинство учащихся большую часть урока так и остаются наблюдателями. А вот работая в парах или группах, общаясь с соседом, проговаривая ему выученные формулировки, имея возможность научить кого-то тому, что знаешь сам, и получить, в случае необходимости, консультацию или разъяснение, ученики формируют и позитивное отношение к предмету, и навыки выполнения различных заданий. Качество знаний учащихся повышается, процесс обучения становится более успешным. Таким образом, использование приёмов проблемного обучения, проектных методик и групповых форм работы даёт учителю возможность реализовать деятельностный подход в обучении младших школьников.

Реализация деятельностного подхода в начальной школе способствует успешному обучению младших школьников. Анализ успеваемости и качества знаний по предметам,

диагностика учебной мотивации, проведённые среди учеников, наглядно демонстрируют это утверждение.

У обучающихся формируются основные учебные умения, позволяющие им успешно адаптироваться в основной школе и продолжить предметное обучение по любому учебно-методическому комплекту.

Ведущими характеристиками выпускника начальной школы становятся его способность самостоятельно мыслить, анализировать, умение строить высказывания, выдвигать гипотезы, отстаивать выбранную точку зрения; наличие представлений о собственном знании и незнании по обсуждаемому вопросу. Обучающиеся осваивают принципиально новые роли - не просто «зритель», «слушатель», «репродуктор», а «исследователь». Такая позиция определяет заинтересованность младших школьников процессом познания.

Воспитание ученика-исследователя – это процесс, который открывает широкие возможности для развития активной и творческой личности, способной вести самостоятельный поиск, делать собственные открытия, решать возникающие проблемы, принимать решения и нести ответственность за них.

Список литературы

1. Винокурова Н.К. Развиваем познавательные возможности учащихся \ Н.К. Винокурова – М: Центральное издательство, 2005.

2. Выготский Л.С. Антология гуманной педагогики \ Л.С. Выготский – Москва Издательский дом “Шалвы Амонашвили” 1996.

3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения\ В.В. Давыдов – М.: 1996.

4. Петерсон Л.Г., Агапов Ю.В., Кубышева М.А., Петерсон В.А. Система и структура учебной деятельности в контексте современной методологии. Москва. УМЦ — “ Школа 2000…” - 2000 г.

УДК 001.3

НАУКА КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ В КУЛЬТУРЕ СОВРЕМЕННОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В.Г. Косыхин

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия

E-mail: Kosyhinvg@rambler.ru

В статье рассматривается становление и развитие науки как социального института в культуре современной цивилизации. Подчеркивается необходимость выработки новых стратегий взаимодействия науки и общества. Ставится проблема влияния глобальной

экономики и процесса интернационализации научных институтов на современные реформы образовательных систем ведущих стран мира. Демонстрируется сущностное единство естественных и гуманитарных наук на основе общности из технократической организации. Выявляются основные проблемы функционирования науки в глобальной культуре современности.

Ключевые слова: наука, цивилизация, культура, современность.

Science as a Social Institution in the Culture of Modern Civilization: Problems and Prospects

V.G. Kosyhin

The article examines the emergence and development of science as a social institution in the culture of modern civilization. The necessity to develop new strategies of interaction between science and society is emphasized. The problem of the influence of the global economy and the process of internationalization of research institutes for modern reform of educational systems in leading scientific countries is raised. The essential unity of the sciences and humanities that is based on the community of technocratic organization is demonstrated and the main problems of the functioning of science in the modern global culture are identified.

Key words: science, civilization, culture, modern times.

Известная констатация факта о доминирующей роли научного знания в современной нам культуре, осознаваемой, прежде всего, как культура инновационных технических знаний и достижений, оставляет открытым вопрос осмысления науки в контексте ее реального функционирования как систематизированного знания. Хотя общепризнанного определения науки не существует, тем не менее, можно говорить о том, что современная наука предстает как развитый общественный институт, который органически включает в себя систематизацию имеющихся научных знаний и исследовательскую деятельность по их открытию и практическому применению. С институциональной точки зрения наука выступает в виде обширной сети взаимосвязанных научных организаций, университетов, центров, лабораторий, в которых осуществляется профессиональная деятельность ученых. Наука оказывает существенное, если не определяющее воздействие на все сферы жизни современного общества – экономику, политику, образование, культуру. Научно-исследовательская деятельность считается приоритетной сферой и движущей силой общественного развития. Естественно, что так понимаемая наука уже не сводится к простой совокупности теоретических концепций и эмпирических исследований.

За самим фактом существования современной науки как социального института стоит определенное научное мировоззрение, наиболее адекватное (т.е. предельно соответствующее) принятой научной картине мира, ставящее себе задачей наиболее эффектное использование природных и интеллектуальных ресурсов в глобальном масштабе. Поскольку акцент здесь, очевидно, ставится в первую очередь на продуктивность, вполне правомерно было бы определение такой науки как технократической. Техническая наука, при подобном понимании вещей, вовсе не противоположна науке социально-гуманитарной. Имея в сущности одни и те же основополагающие структурные и методологические предпосылки и критерии научной деятельности, современные социально-гуманитарные науки, несмотря на определенные различия с науками естественными, вполне подходят под определение технократических наук. В современной философии науки это известно как натуралистическая парадигма научного знания, согласно которой «человеческая социальная организация и поведение являются частью природного порядка и таким образом подлежат изучению методами естественной науки. Вне всякого сомнения, исследование социального поведения человека (human social behavior) встречается с рядом трудностей, обращаясь к методам, которых нет, например, в физике. Но и сами методы естественных наук так же в сильной степени различаются между собой. Геология, космология и эволюционная биология имеют в меньшей степени экспериментальный характер, чем другие естественные науки, но также воплощают в своей практике основные критерии научности, такие как исключение противоречащих друг другу объяснений. Натурализм утверждает, что эти критерии возможны и необходимы так же и в социальных науках» [1, с. 8].

Это внутреннее, сущностное родство между естественными и социально-гуманитарными науками имеет свое основание не только в одинаково институциональном характере этих двух областей научного знания, что вызвано необходимостью адекватного реагирования на общественные ожидания, но и в том сущностном единстве, которое характеризует проект Новоевропейской науки в целом. В некотором смысле именно общественные ожидания являются весьма действенным стимулом для формирования тех стандартов точности, доказуемости и объективности, к которым стремится современная наука. Другое дело, что сами эти общественные ожидания вызываются необходимостью соответствия современному мировоззрению, т.е. определенной картине мира, в свою очередь находящей свое оправдание в европейской философии последних столетий неразрывно связанной с рождением и развитием того феномена, который мы привычно обозначаем термином науки Нового Времени.

Становление науки как социального института начинается в XVII веке, сначала в качестве проекта нового универсального

методологического познания и преобразования мира в философии Ф. Бэкона и Р. Декарта, который завершится созданием первой научной механистической картины мира в «Математических началах натуральной философии» Ньютона (1685). Необходимость общественной организации науки в эту эпоху получает признание в учреждении субсидируемых правительствами европейских стран первых научных организаций – Французской академии (1635), Лондонского королевского общества по развитию знаний о природе (1660), Берлинской академии наук (1700) и Петербургской академии наук (1724). Научные организации были призваны координировать усилия ученых в первую очередь в области разработки и внедрения технологических инноваций. Все это принесло существенные плоды уже в XVIII веке, когда эпоха Просвещения вместе с реформой университетского образования и начавшейся промышленной революцией сделает науку неотъемлемой частью жизни общества, переходящего на индустриальный путь развития.

Тем самым в XVII - XVIII веках произошла полная реформа философии, завершившаяся реформой всех наук. Было осознано универсальное единство наук в единстве абсолютного рационального обоснования. Можно смело предположить, что именно формами такого универсального знания и мыслились в начале новоевропейского периода конкретные науки во всем своем и тогда уже немалом разнообразии. Причем подобное понимание было прерогативой не только философов, но и самих ученых-практиков.

Наступление промышленной революции, усиление потребностей общества в широкой индустриализации и рост научного самосознания в XIX веке вывели на первый план естественные науки, призванные решать конкретные, прежде всего технологические задачи, уже не нуждаясь в предполагаемом философией «абсолютно рациональном обосновании». Такая постановка вопроса была в принципе неприемлема для формирующейся институционально-эмпирической науки. По сути дела это означало кризис того проекта структуры научного знания, знания вообще, которое еще в XVII веке отождествлялось Декартом с философией, подобной дереву, чьим корнем является метафизика, стволом - физика, а ветвями остальные науки. Что интересно, сам Декарт отождествлял методы и доказательства философии с математикой, постулируя пространство научного теоретико-методологического знания как mathesis universalis.

Это, бесспорно, имело свои онтологические основания, так или иначе разделяемые такими крупнейшими учеными как Ньютон или Лейбниц. Однако если мы обратимся от теории бытия к реальному положению вещей, сложившемуся в современной науке, то сразу же бросается в глаза ее радикальное отличие от декартовского проекта: современное научное знание, предстающее в виде многочисленных

конкретных наук, в различной степени между собою связанных, не мыслит метафизику в качестве своего корня. Конкретные науки вроде бы не испытывают в этом никакой нужды, пытаясь добыть собственные мировоззренческие предпосылки напрямую из предмета своего изучения методом в основном экстраполяции. В XX веке это проявлялось в претензиях ряда наук на свое исключительное право в истолковании норм и перспектив научного познания в целом. В качестве примера можно упомянуть математику и физику в первой половине века, лингвистику и биологию во второй.

Попытка возрождения в измененном виде прежнего картезианского подхода для нахождения общей основы для философии и конкретных наук была предпринята в XX веке феноменологией Гуссерля. Его система универсальной феноменологии ставила задачей выявление общей априорной формы возможного мира научности вообще через разработку «изначальных понятий», которым, по мысли Гуссерля, надлежало стать «основными понятиями всех наук». Эта позиция никак не могла служить мостом между философией и современными конкретными науками, причем не столько из-за своей формальной утопичности, сколько опять-таки в силу методологической проблематичности для современной технической науки и ее представителей, далеких от феноменологической методологии.

Представители конкретных наук уже никак не могли признать за философами право на окончательное слово в обосновании знания, ссылаясь на некомпетентность последних в области специализированных исследований той или иной науки. Однако подобное игнорирование философии породило еще большие проблемы в конкретных науках. Проблемой из проблем стало нахождение общего теоретического языка между науками, каждая из которых старалась строить свои мировоззренческие выводы, свою картину мира, руководствуясь в первую очередь собственным предметом исследования, с чем явно были не согласны представители других наук. А между тем такое положение дел было предсказано еще Максом Вебером, который в своей речи 1919 г. «Наука как призвание» предупреждал, что сама специализированность научного исследования встречается с парадоксом возрастающей неисчислимости, которая в итоге становится неподвластной. Этот момент неисчислимости признается и Карлом Поппером, оценивающим его, правда, с несколько иных позиций. Для попперовского фальсификационизма новые данные, с которыми сталкивается наука в своем развитии, усиление специализации наук всегда побуждает к еще более точному исчислению мира. Однако такая позиция, может быть и плодотворная в исследовательском плане, сводит на нет мировоззренческую функцию научного знания, так как целостная научная картина мира оказывается при этом в лучшем случае делом весьма

отдаленного будущего.

В своей знаменитой книге «Структура научных революций» (1962) известный американский философ и историк науки Томас Кун исходит из двух основных положений. С его точки зрения, философия науки должна в качестве своего эмпирического базиса опираться на историю науки. Второе положение Куна состоит в том, что развитие и рост научного знания является результатом деятельности научных сообществ, членов которых объединяет общая парадигма или общий подход к тем или иным научным вопросам. Решению логико-методологических проблем в развитии научного знания Кун, в отличие от неопозитивистов и Поппера, отводит второстепенную роль. Другим наименованием «парадигмы» у Куна выступает «дисциплинарная матрица» как то, что регулирует деятельность ученых в определенной научной дисциплине. В дисциплинарную матрицу входят:

1. символические обобщения (например, формулы законов в символической или словесной форме);
2. метафизические парадигмы (совокупность категориально оформленных моделей реальности, таких как понятия атомов, пустоты и т.п.), принятые в данном сообществе;
3. ценности, на которые ориентированы члены сообщества (т.е. суждения о вероятности, логичности и т.п.);
4. парадигмы как общепринятые «образцы» решения проблем, выступающие в качестве основополагающих представлений о границах научности. Примерами подобных парадигм Кун считает аристотелевкую динамику и ньютоновскую механику.

Парадигма шире любой научной теории, она задает систему координат научности, выражая тем самым зрелое состояние самой науки. Период безраздельного господства какой-либо парадигмы Кун называет нормальной наукой. Парадигмы исторически несоизмеримы, в каждой парадигме свой критерий научности, и поэтому между теориями в рамках отдельных парадигм нет логических отношений. Переход от одной парадигмы к другой – это всегда скачок, всегда научная революция, прерывающая развитие нормальной науки. Поэтому нельзя говорить о прогрессе научного знания в целом, можно говорить только о прогрессе знания внутри той или иной научной парадигмы.

Сегодня мы, возможно, становимся свидетелями новой научной революции, резкого ускорения исследовательских процессов в науке, связанного с переходом общества на качественно новый постиндустриальный или информационный уровень развития. Широкое применение компьютерной техники, начиная с последнего десятилетия XX века, повсеместное распространение новых технологий поставили на повестку дня вопросы о роли и перспективах науки в современной цивилизации. Процессы определения приоритетных направлений научных

исследований, усиления междисциплинарного научного сотрудничества, создания новых институтов и организации взаимодействия ученых разных стран формируют то теоретическое, технологическое и социальное пространство, в котором живет и развивается наука.

При осмыслении места и роли науки в культуре современной цивилизации обращает на себя внимание не только возрастающая вовлеченность науки в процессы глобализации и интернационализация научных институтов, но и увеличение воздействия науки на культурные и прежде всего образовательные процессы. В условиях технократически организованной глобальной культуры научные исследования требуют все больших финансовых вложений, прежде всего в высокотехнологичные отрасли, что порождает проблему соотношения фундаментальных и прикладных исследований, их значения для будущего самой науки. Ощущается огромная потребность в специалистах, которые отвечают повышенным требованиям и технологическим вызовам современности. Будущее мировой экономики связывают с созданием новых высокотехнологичных рабочих мест. Этим объясняются непрерывные реформы в образовательных системах ведущих промышленно развитых стран мира – России, США, Китая, Англии и Франции. Повсеместно растет осознание того, что наука становится главной движущей силой общественного развития.

Цивилизация в наши дни не может обойтись без техники и связанных с ней технологий. Отсюда – еще одна чрезвычайно важная проблема, связанная с характером отношений к технике в пространстве культуры. Культурная сфера жизни современных стран активно связана с внедрением новых информационных технологий в такие традиционные ее сферы как музеи, библиотеки, кинематограф и музыкальную индустрию. Все чаще выдвигается тезис о пост-книжной культуре, когда электронные версии книг и научных статей становятся повседневным инструментом работы студента, аспиранта и ученого. Доступ к источникам информации по всему миру, активные коммуникационные обмены между учеными разных стран переводят науку в состояние «коммуникативного экстаза» (Ж. Бодрийяр), что означает существование в условиях постоянно возрастающей динамики всех видов и форм научной деятельности. Электронные масс-медиа, интернет – трансляции, внедрение новых, прежде всего компьютерных, технологий в образовательные и исследовательские процессы ставят на повестку дня проблему переосмысления характера научного творчества в целом. Проблемы авторских прав, борьба с плагиатом – все это необходимые факторы функционирования науки в глобальном информационном пространстве. Наука, являясь существенной частью мировой культуры, не может не быть затронута коммерциализацией культуры, в которой, по словам одного из ведущих теоретиков современной культуры постмодерна Ж.-Ф. Лиотара,

начинает господствовать экономический жанр дискурса. То же можно сказать и о дискурсивных практиках современной науки, как технической, так и социально – гуманитарной. Требования повышенной эффективности научной и образовательной деятельности ставят ученых в совершенно новые условия работы и у нас в стране, и за рубежом. Достаточно упомянуть события последних лет - реформу Академии Наук в России, преобразования в системе образования и оценке эффективности научных разработок во Франции и Великобритании.

Преобразуя мир природы и общества, в стремлении обеспечить человеку достойные условия жизни, научно-технический прогресс, в своем непрерывном развитии, порождает новые риски и опасности, с какими ранее человечество не сталкивалось. Среди основных угроз можно назвать широкое распространение оружия массового уничтожения, ядерного, химического, бактериологического, применение которого способно уничтожить всю современную цивилизацию. Одними из первых такую опасность распознали сами ученые. Уже вскоре после начала эры ядерной энергии в 1955 году крупнейшие ученые А. Эйнштейн, Ф. Жолио-Кюри, Б. Рассел и другие выступили против использования атомной энергии в военных целях и призвали к ограничению гонки вооружений. Это стало известно как Пагуошское движение ученых, которое и по сей день активно выступает за мир и научное сотрудничество (последняя, 60-я ежегодная конференция Пагуошского движения состоялась совсем недавно, в ноябре 2013 в Стамбуле).

Экологический кризис и защита окружающей среды – еще одна проблема, возникшая за последние десятилетия и настоятельно требующая не только политических решений, но и вмешательства научного сообщества, в котором все более возрастает понимание экологических ограничений технологического развития. Природные ресурсы, казавшиеся прежде неисчерпаемыми, в результате Внедрение экологически чистых продуктов и технологий сегодня является одним из приоритетных направлений научных исследований и разработок.

Развитие биологии и биомедицинских технологий позволило вывести медицину на качественно новый уровень развития, сделав ее способной лечить болезни, прежде считавшиеся неизлечимыми, продлить среднюю продолжительность жизни человека. Однако новые технологии привели к серьезным этическим дилеммам в областях применения генной инженерии, клонирования, пересадки стволовых клеток и органов, что потребовало нового научно-этического сознания и его институционального закрепления. В 1969 году американский онколог и биохимик В. Р. Поттер ввел термин биоэтика для осознания необходимости выработки развитого этического сознания перед лицом угрозы бездумного применения технологий, способных поставить под угрозу ценности человеческого бытия и прав человека, а в перспективе и

выживание человечества. С 90х годов 20 века биоэтика входит в университетские программы, создаются национальные комитеты по биоэтике (в России комитет по биоэтике РАН создан в 1992 году). В 2005 году была принята в рамках ЮНЕСКО «Всеобщая декларация о биоэтике и правах человека». Все это свидетельствует о широком общественном резонансе, производимом научными исследованиями в современном мире.

Вопрос о перспективах науки в культуре современной цивилизации становится вопросом выработки новых стратегий взаимоотношений науки и общества, науки и промышленности, науки и образования. Это подразумевает выработку новых мировоззренческих ориентиров, затрагивающих и институциональное и культурное бытие науки, устремленной в мир будущего.

Список литературы

1. The Oxford handbook of philosophy of social science/edited by Harold Kincaid. Oxford University Press, New York, 2012, 676 p.

УДК 371.213.3

ТЬЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Д.А. Логинов
Саратовский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, Россия
E-mail: energy.lda@gmail.com

В статье рассматриваются подходы построения тьюторского сопровождения образовательного процесса в образовательном учреждении. Представлены результаты экспериментальной площадки по вопросам построения системы тьюторского сопровождения образовательного процесса.

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут, тьютор, тьюторант, тьюторская компетентность педагога, тьюторское сопровождение, мотивация достижения, целеполагание, рефлексиные умения.

Tutor Support Being Trained in Educational Activity

D.A. Loginov

In article approaches of creation of tyyutorsky support of educational process in educational institution are considered. Need of a new approach to support being trained in educational activity speaks priorities of modern obrazvoatelny policy in the Russian Federation making new demands not only

to quality of educational services and management efficiency by educational institution, but also to educational activity, focusing it towards an individualization, creation of an individual educational trajectory

Key words: individualization, tutor, tutor support, motivation of achievement, goal-setting, reflection abilities.

Требования, предъявляемые к российской системе образования различного рода документами (стратегическими, тактическими и др.), направлены на развитие личности, способной жить в условиях инновационной экономики, самодостаточной и мобильной, что предполагает решение таких задач как обеспечение качества образовательных услуг и эффективности управления образовательным учреждением. Кроме того, всё более востребованным становится возможность обучения на основе индивидуальных образовательных траекторий.

В связи с чем становится очевидным, что в образовательном учреждении должна измениться позиция педагога: от менторской, назидательной, репродуктивной до позиции организатора в образовательном пространстве, продуктивной. Т.е., мы говорим о реализации на практике индивидуального образовательного маршрута, когда у каждого обучающегося есть право не только идти своим путем в достижении образовательных целей, но и самостоятельно ставить эти цели и осваивать то содержание, которое сообразно с его личными целями, интересами и образовательными потребностями. В реалиях практической педагогической деятельности, речь идет о самоопределении в той части учебного плана, которая формируется участниками образовательного процесса. Одной из важных сторон личностного роста обучающихся, особенно старшеклассников, является их самоопределение, рассматриваемое учеными как процесс и результат выбора личностью собственных позиций, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни. [1, с. 91]

Считаем, что в условиях переориентации образования в направлении построения индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся и открытости необходимо рассмотреть возможность профессионального сопровождения обучающегося. В качестве возможной педагогической практики может быть рассмотрено тьюторское сопровождение образовательного процесса.

Примеры тьюторства в практике российского образования существовали на протяжении всей истории отечественной педагогики, но как самостоятельное педагогическое движение в нашей стране развернулось и стало оформляться лишь в конце 1980-х годов во время реформирования всей системы отечественного образования. Именно с этого момента начинают свое распространение в России педагогические

концепции и технологии, направленные на развитие культурного сознания школьников (П.Г. Щедровицкий, А.В. Мудрик, Е.В. Бондаревская, Т.М. Ковалева, А.Г. Каспржак и др.), в большинстве своем опирающиеся на теорию гуманистического воспитания и педагогической поддержки в образовании (К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский, О.С. Газман, Н.Б. Крылова, Е.А. Александрова и др.).

С опорой на опыт по изучению и внедрению в педагогический процесс тьюторского сопровождения, накопленный Межрегиональной тьюторской ассоциацией (Т.М. Ковалева и др.), соглашаемся тем, что оно представляет собой специально организованную тьютором работу по осознанию и выбору обучающимся (тьюторантами) имеющихся образовательных предложений и составлению своих индивидуальных образовательных программ. [2, с. 9]. Сам же тьютор (позиционно) – это тот, кто организует условия для складывания и реализации индивидуальной образовательной траектории учащегося. [3, с. 8].

С развитием технологии дистанционного обучения, а так же в условиях внедрения и реализации компетентностного подхода в образовании (например, через реализацию метода проектов), усилилась потребность образовательных учреждений в специалистах, сопровождающих деятельность обучающихся в условиях индивидуального образовательного маршрута. Тьютор или учитель с тьюторской компетенцией при сопровождении индивидуального образовательного маршрута решает следующие задачи: выявление интересов обучающегося (тьюторанта), построение индивидуальной образовательной траектории (например, ресурсной карты обучающегося или план-карты проекта), продвижение по индивидуальной образовательной траектории и рефлексия осуществленной деятельности.

Организационной формой взаимодействия тьютора и обучающегося (тьюторанта) становится тьюториал. Технологическая особенность указанной формы тьюторского занятия заключается в последовательном решении следующих задач: вхождение в деятельность, проблематизация, организация изучения (например, например теории тайм-менеджмента и технологии проектирования), организация групповой и индивидуальной работы (обсуждение, создание моделей, схем, план-графиков), организация рефлексии.

Не смотря на решаемые тьютором типовые и специфические задачи, он выполняют целый ряд функций, ключевыми из которых, на наш взгляд, являются следующие – целеполагания, мотивационная, планирования и рефлексивная, кроме того, он также реализует функции управленческие, диагностические, коммуникативные, проектно-организаторские.

В рамках региональной экспериментальной площадки «Развитие тьюторских практик как обязательное условие построения системы непрерывного образования», нами была поставлена гипотеза о том, что

тьюторское сопровождение обучающихся на этапах перехода с одной ступени обучения на другую, позволит снизить спад мотивации к учению у обучающихся и обеспечит непрерывность образования от начальной ступени обучения к основной, а от основной – к старшей ступени.

Целью деятельности по проверки состоятельности гипотезы стала разработка и внедрение в практику образовательного учреждения модели тьюторского сопровождения образовательного процесса.

Достижение поставленной цели осуществлялось через решение следующих задач: разработку и внедрение модели тьюторского сопровождения образовательного процесса и определение эффективности её реализации через выявление динамики степени развития целеполагания, мотивации достижения и рефлексивных умений обучающихся.

Базой для разработки и внедрения модели в практику образовательного учреждения стал МБОУ «Лицей № 50» Ленинского района муниципального образования «Город Саратов».

Разработанная нами модель тьюторского сопровождения образовательного процесса (таблица 1) представляет пятиуровневую систему, на каждом из уровней которой осуществляются тьюторские мероприятия, призванные решать совершенно конкретные задачи, по эффективному и мягкому вхождению на ту или иную ступень обучения [4, С. 27].

Для определения эффективности реализации модели тьюторского сопровождения образовательного процесса были выделены следующие критерии, направленные на выявление динамики степени развития целеполагания, мотивации достижения и рефлексивных умений обучающихся.

Таблица 1.

Модель тьюторского сопровождения образовательного процесса

Уровень	**Направление тьюторской деятельности**	**Содержание тьюторской деятельности**
Первый уровень	Психолого-педагогического сопровождения семей будущих первоклассников	1. Просвещение родителей будущих первоклассников по вопросам индивидуализации образовательного процесса, построения индивидуального образовательного маршрута, новые требования к образовательному учреждению в условиях реализации федерального государственного стандарта начального общего образования. 2. Построение путей взаимодействия «родитель-школа».
Второй уровень	Сопровождение траектории ранней социально-педагогической адаптации обучающихся 1-4 классов.	1. «Один день в 5 классе». 2. «Погружение в науку» (работа в разновозрастных студиях с обучающимися основной и старшей школы). 3. «Проектирование будущего».

Третий уровень	Сопровождение профессиональной ориентации в условиях предпрофильной подготовки и профильного обучения.	1. Сопровождение работы над групповыми и индивидуальными проектами. 2. Сопровождение культурных практик обучающихся в условиях техно-парка (взаимодействие школа-ВУЗ). 3. Построение системы тьюториалов, обеспечивающих взаимодействие обучающегося с тьютором, родителями и пдагогов образовательного учреждения.
Четвертый уровень	Построение системы сопровождения индивидуальных образовательных маршрутов одаренных детей всех ступеней обучения.	1. Построение системы тьюториалов для данной категории обучающихся. 2. Определение образовательных потребностей одаренных детей. 3. Построение индивидуального образовательного маршрута. 4. Организация работы с портфолио (обеспечение грамотного целеполагания и мотивация). 5. «Мой проект» (построение этапов карьерного роста, самообразования и самосовершенствования).
Пятый уровень	Представление и распространение накопленного опыта по тьюторскому сопровождению индивидуальных образовательных маршрутов.	1. Расширение границ тьюторства на педагогов. 2. Мотивация педагогов к инновационной деятельности. 3. Организация и проведение методологических семинаров, мастер-классов, педагогических мастерских и методических практикумов.

В качестве диагностического инструментария нами использовались тестовые методики и авторские анкеты (таблица 2).

Таблица 2.

Критерии для выявления динамики степени развития целеполагания, мотивации достижения и рефлексивных умений обучающихся

	Критерий	**Показатель**	**Методики, авторские анкеты (Ф.И.О.)**
1.	Мотивации учения и эмоционального отношения к учению обучающихся.	1. Определение уровня мотивации учения. 2. Установление характера эмоционального отношения к учению: позитивное, негативное.	Тест-опросник диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению школьников. Спилбергер Ч.Д.; модификация А.Д. Андреева (1987)).
2.	Умение целеполагания.	Определение степени развития умений целеполагания в учении.	Анкета для обучающихся «Степень развития умения целеполагания»; авторская, составленная на основе перечня умений целеполагания А.К. Макаровой.
3.	Мотивация достижения успеха	1. Определение уровня развития мотивации достижения успеха. 2. Выявление крайние, негативных проявлений «достигателя»: эгоизм, излишняя поглощенность делом, достижение успеха любой ценой.	Анкета для обучающихся «Уровень мотивации достижения успеха»; Логинов Д.А.
4.	Рефлексивные умения и навыки	Определение степени развития рефлексивных умений.	Анкета для педагогов образовательного учреждения: «Степень развития рефлексивных умений»; Логинов Д.А.

Ниже, в таблицах 3-5, представлены данные анкетирования по представленным в таблице 2 методикам. Анкетирование проводилось в начале и в конце эксперимента, что позволило отметить наличие позитивной динамики в развитии умений целепоагания, рефлексии и мотивации обучающихся.

Таблица 3.

Уровень развития умений целеполагания, % обучающихся

Уровень	На начало эксперимента	На конец эксперимента	Изменение
Высокий	9,6	30,2	20,6
Средний	33,9	51,1	17,2
Низкий	56,5	18,7	- 37,8

Проведенный анализ анкет показал (см. таблицу 3), что большинство обучающихся (74,8%) не занимаются самостоятельной постановкой целей в урочной и внеурочной деятельности, предпочитая принимать задачи, поставленные перед ними учителем, при этом, даже не уточняя их. Мы объясняем этот факт тем, что в организации образовательной деятельности не создавалось специальных условий, способствующих самостоятельной постановке целей образовательной деятельности обучающихся (создание ситуаций затруднения, противоречий в содержании урочной и внеурочной деятельности, рефлексия на предмет соотнесения конкретной образовательной деятельности с ресурсной картой каждого из обучающихся).

На вопрос: «Являются ли для них привлекательными цели образовательной деятельности?» уверенно ответили «да, почти всегда» только 15,6% всех обучающихся. О стратегии достижения цели (о том как распределить свои силы) задумывались лишь 9,6 % всех обучающихся. Тактику достижения цели (выбор способов и средств, с помощью которых данная цель может быть достигнута) продумывают 10,4 % обучающихся. Пытаются рассчитать, сколько времени и сил понадобится для достижения целей урочной и/или внеурочной деятельности, только 8,6% обучающихся лицея. Данные результаты анкетирования, на наш взгляд, демонстрируют тот факт, что цели педагогов, организующих урочную и внеурочную деятельность в лицее, большинством обучающихся не воспринимаются как значимые. Этот факт создаёт ситуацию, когда о цели и стратегиях ее достижения задумывается сам педагог, а вот у обучающихся цель образовательной деятельности не является объектом размышлений, как следствие этого снижение мотивации учения. В целом, умения целеполагания у большинства респондентов сформированы на низком уровне – у 56,5% от всего числа обучающихся лицея; у 33,9% на среднем уровне и лишь у 9,6% на высоком уровне. В ходе работы педагогов лицея в рамках региональной экспериментальной площадки, уже на первом году проведения педагогического эксперимента была отмечена позитивная динамика роста

уровня развития умений целеполагания у обучающихся: большинство 51,1% средний уровень развития умений целеполагания, высокий уровень возрос с 9,6% до 30,2% обучающихся лицея, низкий уровень всего 18,7%.

Динамика степени развития мотивации достижения обучающихся представлена в таблице 4.

Таблица 4.

Степень развития мотивации достижения, % обучающихся

Степень	На начало эксперимента	На конец эксперимента	Изменение
Высшая	3,5	3,5	-
Высокая	24,1	27,6	3,5
Средняя	37,9	41,4	3,5
Низкая	34,5	27,5	- 7

Анализ данных, представленных в таблице 4, показывает, что при построении системы тьюторского сопровождения образовательного процесса, системы тьюторалов, нацеленных на работу с ресурсной картой обучающихся, с личной целью, уже на первом году проведения эксперимента отмечается положительная динамика степени развития мотивации достижения.

Обобщенный анализ данных анкетирования по выявлению степени развития рефлексивных умений обучающихся, проводимого среди педагогов лицея, представлен в таблице 5.

Таблица 5.

Степень развития рефлексивных умений, % обучающихся

Степень	На начало эксперимента	На конец эксперимента	Изменение
Высшая	3,4	6,9	3,5
Высокая	24,1	27,6	3,5
Средняя	44,9	41,4	- 3,5
Низкая	27,6	24,1	- 3,5

Результаты анализа (таблица 5), показывают следующее.

Возросло не только количество обучающихся с высокой степенью развития рефлексивных умений (прирост составил 3,5%), но и обучающихся с высшей степенью с 3,4% до 6,9%. Подобная позитивная динамика позволяет нам сделать предположение о том, что потенциал к осуществлению рефлексии собственной деятельности у обучающихся сформирован, а вот условий для подобной деятельности в образовательном процессе не создается.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о положительной динамике развития умений целеполагания, мотивации достижения и рефлексивных умений, позволяют констатировать тот факт, что предложенная нами модель тюторского сопровождения образовательного процесса имеет право на существование, так как оправдывает гипотезу проводимого эксперимента.

Следует отметить, что в ходе построения системы занятий (тьюториалов) с обучающимися всех ступеней обучения лицея, педагоги

столкнулись с ситуацией отличия подходов к мотивации обучающихся мужского и женского пола, что определило перспективы реализации модели тьюторского сопровождения.

Список литературы

1. Иванова О.Л. Моделируем систему волжского тьюторства (от профессиональной позиции к новой реальности) // Тьюторские практики: от философии до технологии: Материалы Межрегиональной научно-практической конференции, 8-9 декабря 2010 г., Волгоград – Волжский. / под. ред. Г.А. Ястребовой. Волгоград: Изд-во ВГАПК РО. 2010. 174 с. С. 89-92.

2. Ковалева Т.М. О деятельности тьютора в современном образовательном учреждении // Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора: Материалы Всероссийского научно-методического семинара «Стандарты деятельности тьютора: теория и практика», Москва, 18-19 мая 2009 / Науч. ред. Т.М. Ковалева; отв. ред. А.А. Теров, О.Ю. Жилина. М.: АПКиППРО. 2009. 188 с. С. 5-11.

3. Ковалева Т.М. Субъектовность как рабочее понятие для тьюторского сообщества (на материале работ Мишеля Фуко) // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: родительство, особое детство, учительство. Материалы VI международной научно-практической конференции 29-30 октября 2013 года / Научный редактор: Т.М. Ковалева, отв. редактор А.Ю. Шмаков. – М.: МПГУ; МИОО. – 2013. – 239 с. – С. 7-11.

4. Логинов Д.А. Тьюторское сопровождение обучающихся в условиях информатизации российской системы образования // Информатика и образование. № 7. 2013. С. 26-28.

УДК [316.74:37] (470+571) + 37.01(470+571)

ГЛОБАЛИЗАЦИОННЫЙ МОДУС МЕТОДОЛОГИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.А. Молодиченко

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия

E-mail: molodichenkota@mail.ru

Рассматриваются методологические основы современного российского образования в аспекте глобализации, ее процессов и форм. Раскрываются понятия как общей методологии образования, так и методологии частных наук, обеспечивающих образовательные процессы. Приводятся примеры проявления глобализационного модуса методологии образования, в том числе социоакмеологической методологии (авторской).

Ключевые слова: глобализация; глобализационный модус; методология; социоакмеология; социоакмеологическая методология образования; акмеологизация; социоакмеологическое конструирование развития образовательного пространства.

The Globalization Modus of Russian education methodology

T.A. Molodichenko

Methodological bases of modern Russian education in aspect of globalization, its processes and forms are considered. Concepts of general methodology of education and methodology of particular sciences which are providing educational processes reveal. Also the examples of globalization modus of educational methodology including author's socioakmeological methodology are given.

Keywords: globalization; globalization modus; methodology; socioakmeology; socioakmeological education methodology; akmeologization; socioakmeological designing development of educational space.

В современный период развития российского общества и, в частности, социального института образования, наметились (в начале XXI века) и значительно актуализировались к сегодняшнему времени направления глобализации, ее процессы, формы, механизмы.

Глобализационный модус российского образования проявляется в пространственно-временных феноменах по-разному, хотя есть и общие тенденции, детерминируемые самой сущностью глобализации, принятой и как современная философская и экономическая категории, так и реализуемая в социальных, психологических и других феноменах.

Глобализация интерпретируется нами как сущность, отражающая микро-и макрокосмос человеческого быта и Бытия, разнообразные объективные, объективно-субъективные и субъективные факторы, феноменологию объект-субъектных отношений.

Существование феноменов глобализации, их развитие в разных сферах жизнедеятельности человека свидетельствует не только о конструировании социальной реальности посредством глобализационного подхода, но и об эволюционировании ее (глобализации) через разные материальные, материализованные и виртуальные проявления.

Глобализационный модус методологии российского образования отличается многодисциплинарностью, мультимедийностью, ибо множество дисциплин, реализуемых в образовательных процессах[1], имеют специфику самопрезентации в каждом пространственно-временном континууме.

Методология российского образования претерпела и продолжает претерпевать значительные изменения, особенно за последние 10 лет. Сложность методологического понимания и обоснования этих изменений

[1] В соответствии с нашей концепцией социоакмеологического конструирования развития образовательного пространства их восемь: обучение и самообучение, воспитание и самовоспитание, развитие и саморазвитие, просвещение и самопросвещение (Т. Молодиченко).

обусловливается еще тем, что частные методологии (кроме, пожалуй, физических наук) являются неразвитыми. Осмысление методологии каждой науки – глобальная задача не только философов, но и ученых, работающих в конкретной научной сфере, представителей частных наук.

Нами предпринимается попытка осмысления общей методологии российского образования (принципов, закономерностей, общих методов) с использованием примеров из наук, в русле которых осуществлялась и осуществляется научная и образовательная деятельность в течение жизни.[2]

Когнитивно-рефлексивные трудности рассмотрения выбранной для теоретического анализа проблемы состоят и в сложности самого глобализационного модуса, который выбран нами в качестве центровой идеи, направления этого анализа. Безусловно, этой теме должен быть посвящен ряд статей, а с точки зрения глобализационного подхода – это маленький задел, как нам представляется, для развития нового научного философского направления и новых направлений в русле каждой частной науки, частного образовательного процесса. Современная глобалистика, на наш взгляд, имеет очень большое и исторически бесконечно долгое простирание в мыслеведении человека и человечества: простирание, включающее космическое пространство.

В ближайшее время глобализационный акцент утвердится (он уже есть) на ноосферологии, земных и космических пространствах ноосферы, наполняемых их личностях акме-типа, в том числе ноосферно-центрированных, а также на их жизнедеятельности, бытийно-бытовом существовании.

Глобализационный модус методологии современного российского образования может быть охарактеризован, с нашей точки зрения, следующими фактами и феноменологией:

1. Приобщением к методологическим принципам мирового образования, с особой ориентацией на образование США и Германии. К этим принципам относятся: а) формализация отчетной документации в системе образования; б) стремление найти оптимально соответствующие правовым нормативам требования к оцениванию каждого действия, направления образовательной деятельности, результатов ее; в) приоритет равноправия в образовании в форме пока экспериментально реализуемого инклюзивного образования и др.

2. Получение образования за границей российскими школьниками и студентами и, наоборот, увеличение притока в российские вузы граждан из разных стран (студентов и преподавателей), а также – обмен научным потенциалом в форме более активного взаимного

[2] Это – биология, биофизика, социальная и педагогическая психология, акмеология, дефектология, социология духовной жизни и культуры, ноосферология и, наконец, в русле развиваемого нами нового научного направления, – социоакмеология или социологическая акмеология.

приобщения ученых из разных наук и стран к российской науке (и наоборот – российских ученых к науке зарубежной).

3. Широкое распространение технологий российского образования, в том числе посредством Интернета, за рубежом, в других странах, а также приток технологий из зарубежных образовательных учреждений в Россию.

4. Синтез методов разных наук и разных уровней методологии.

5. Пространственно-временные модификации образования в России за счет развития дистанционного образования, когда образовательное пространство расширяется и сосредоточивается в актуальных «точках» повышенной его необходимости а) для людей, имеющих ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), например или б) для получения дополнительного образования взрослыми людьми, не имеющими возможности отрыва от производства, от работы, которой они занимаются.

6. Комплексный подход к феноменам, процессам и механизмам образования, рост числа комплексных (а не только системных) исследований и комплексных наук также является проявлением глобализационного модуса методологии образования.

7. Отметим, что сотрудничество как преподавателей различных дисциплин в образовательных процессах (обучения и самообучения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития, просвещения и самопросвещения), так и ученых из разных научных сфер при решении одной и той же проблемы или задачи в последние 10-15 лет имеет тенденцию усиления, расширения и в пространственном и временном аспектах. Примеры: «дуэтное» чтение лекций и проведение практических занятий; составление программ (каждой программы) специалистами из разных сфер; развитие таких наук как синергетика, конфликтология, универсология, акмеология, ноосферология и др.; появление специалистов-универсалов (имеющих высокий уровень компетентности и креативности в разных науках (подтверждено и в наших многолетних исследованиях: прослеживание тенденций развития этих процессов на протяжении 1982-2014 гг.)) [1, 2, 3, 4].[3]

8. Активное развитие комплексных наук, отражающих и активность субъектов разных наук, и стремление реализовывать ими универсализм и глобализацию методологических подходов, прежде всего в пространственно-временном их проявлении (широты и глубины, в первую очередь). Самым ярким примером (и актуальным) является ноосферология как комплексная наука о земных и небесных феноменах ноосферы, о ноосферно-центрированных (трансцендентных) личностях и общественном интеллекте, о факторах их ноосферизации (объективных,

[3] Всего более 90 публикаций по этой проблеме.

объективно-субъективных и субъективных), об образованиеведении как центральном направлении ноосферизации общества, его социальных групп, человека.

Общую ноосферологию развивают представители всех частных наук и философии. Проходят активное становление ноосферная экономика, ноосферная социология, ноосферная педагогика, ноосферная психология, ноосферная акмеология.

Ноосферная общественная академия наук (НОАН) в Санкт-Петербурге, ее действительные члены и академики создали ноосферную научную школу. Методологом нового философского направления (ноосферизма) и развития ноосферологии является уже более 15 лет Президент НОАН, доктор философских и экономических наук, кандидат технических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, Лауреат Премии Правительства РФ в области образования, Лауреат Премии Международного конкурса ЮНЕСКО (за 2010 и 2011 годы) Александр Иванович Субетто.

Главными задачами НОАН являются: нахождение и создание новых путей, факторов повышения устойчивого развития России, всех видов национальной и цивилизационной безопасности, становление в России ноосферного общества, ноосферного образования и ноосферной личности в качестве базисного типа общества.

Автор данной статьи развивает новое направление – ноосферологию образования, разделами которой являются ноосферная педагогика, ноосферная психология и ноосферная акмеология. Это новое направление развивается нами с 2000 года в русле авторской концепции социоакмеологического конструирования развития образовательного пространства (2000-2013 гг.).

Социоакмеологическая методология как основа социоакмеологии (социологической акмеологии) образования в качестве принципов имеет:

– принцип сочетания, учета взаимодействия трансцендентности и имманентности;
– принцип акме-референтности;
– принцип преобладания духовной нравственности и нравственной духовности;
– принцип креативности и сочетания творчества и мастерства субъектов образования;
– принцип создания и разрешения конструктивных конфликтов;
– принцип учета половозрастных особенностей субъектов образовательной среды;
– принцип учета акмеологической стратификации субъектов образования;
– принцип учета региональных особенностей акмеологизации в образовательном пространстве и его средах;

– принцип приоритета самообразования перед образованием, т.е. процессов самообучения, самовоспитания, саморазвития, самопросвещения над процессами обучения, воспитания, развития и просвещения.

Центральным феноменом и категорией социоакмеологии является акмеологизация. «В вузовской акмеологизации нами выделены три блока процессов, востребованных» (и реализуемых) «в социоакмеологическом конструировании образовательного пространства: а) общесоциальные – гомеостаз, адаптация, социализация, социальная самоактуализация; б) институционально-образовательные – обучение и самообучение, воспитание и самовоспитание, развитие и саморазвитие, просвещение и самопросвещение; в) организационно-управленческие – проектирование» (с выделением 6 этапов по В.И. Слободчикову), «…диагностика, мониторинг, стимулирование, консультирование, прогнозирование» [5, с. 17].

Глобализационный модус методологии образования акме-типа проявляется: и в комплексности методологии; и в комплексности участия философов, социологов, педагогов, психологов, акмеологов, биологов и медиков в социоакмеологическом конструировании развития образовательного пространства (а не только образования в вузе или школе); и в подготовке для общества агентов акмеологизации; и во влиянии на культуру.

С конца 2007 года осуществлялось внедрение наших социоакмеологических разработок в педагогическом вузе г. Саратова (до ноября 2011 г.). продолжение происходит на факультете психолого-педагогического и специального образования Саратовского госуниверситета. С конца 2009 года нами реализуются авторские модели ноосферного образования (как вершины социоакмеологического конструирования) в СОШ № 105 г. Саратова в русле проекта «Школа акмеологической культуры личности». Путеводными методологическими основаниями являются в этой прикладной и практической деятельности такие философские категории: развития, активности, непрерывного и прерывного, возможности и действительности, качества и количества; законы: отрицания отрицания, перехода количественных изменений в качественные, единства и борьбы противоположностей.

Список литературы

1. Молодиченко Т.А. Акмеологизация вузовского образования как процесс освоения субъектами учебной и педагогической деятельности акме-технологий // Глобальное партнерство для демократического будущего: материалы рос.-амер. конф. Ун-т Вост. Каролины, Балашовский пед. ин-т, Сарат. пед. ин-т. Саратов, 2003. С. 156-161.

2. Молодиченко Т.А. Акмеологическая ориентация вузовского образования (социологический аспект). Саратов: Изд-во СГУ, 2005. 280 с.

Молодиченко Т.А. Развитие вузовского образования в российском обществе (социоакмеологический аспект) // Социально-гуманитарные знания. 2007. № 3. С. 177-186.

3. Молодиченко Т.А. Перспективы развития вузовского образования: социоакмеологический аспект. Саратов: ИЦ «Наука», 2007. 32 с.

4. Молодиченко Т.А. Социоакмеологическое конструирование развития высшего педагогического образования. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2012. 164 с.

УДК 376.1-053.4-056.262(072.4)

СОСТОЯНИЕ СИСТЕМЫ РАННЕЙ КОРРЕКЦИОННОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОВЗ В РОССИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Л.В. Мясникова

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия

E-mail: myasnikovalv@gmail.com

В статье рассматривается состояние системы ранней помощи детям с ОВЗ в России на современном этапе. Подчеркивается, что специализированной помощью охвачена лишь незначительная часть нуждающихся детей раннего возраста, отмечается недостаточная разработанность вариативности организационных форм и программ специального образования, недостаточная подготовленность специалистов ко взаимодействию в процессе оказания комплексной помощи детям раннего возраста с отклонениями в развитии и недостаточность механизмов такого взаимодействия.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, ранняя коррекционная помощь, коррекционно-педагогическая работа, служба ранней помощи

Russian System of Early Intervention of Children with Impairments at Present Stage

L.V. Myasnikova

This article is devoted to the problem of the state of early intervention system for children with impairments in Russia at the present stage. The author emphasizes that the system of early intervention of such children covers only a small part of those who needs it, the author notes the lack of variation elaboration of organizational forms and special education programs, lack of professionals training to interact in the process of providing comprehensive care for young children with impairments and failure of mechanisms of this interaction.

Key words: children with impairments, early intervention, special work, early intervention service

В соответствии с Конституцией Российской Федерации наша страна является социальным государством, политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека. Каждый гражданин страны без каких-либо ограничений имеет право на образование. Государство гарантирует общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования [1, с. 11] .

Сегодня разрабатываются и внедряются различные варианты помощи детям с ОВЗ, совершенствуется диагностическая и лечебно-коррекционная база, открываются дошкольные учреждения компенсирующего и комбинированного вида, группы кратковременного пребывания, в которых дети с ОВЗ могут получить квалифицированную помощь. К сожалению, в подавляющем большинстве эта помощь оказывается детям, начиная с 3-летнего возраста. Таким образом, дети раннего возраста в большинстве случаев оказываются за рамками специального образования.

Говоря о раннем возрасте, мы имеем в виду возраст от 0 до 3-ёх лет. Этот период является наиболее ответственным в жизни ребенка, поскольку именно в это время у него развиваются ориентировочно-познавательная деятельность, моторные функции, речь. Пластичность мозга ребенка раннего возраста, чувствительность к стимуляции речевого и психического развития, способность к компенсации нарушенных функций делает ранний возраст периодом интенсивного формирования всех органов и систем организма и сензитивным периодом психического развития, определяет большие потенциальные возможности коррекционной помощи.

В связи с этим одной из главных задач современного этапа развития отечественной специальной педагогики и психологии является создание единой государственной системы ранней коррекционной помощи детям с отклонениями в развитии. Сегодня до 80 % новорожденных являются физиологически незрелыми, около 70 % имеют перинатальную патологию [2, 4]. Отмечается постоянный рост числа детей из социально неблагополучных семей и детей с нарушениями в физическом и психическом развитии. Современные исследования в области специальной педагогики доказывают, что необходимо и целесообразно начинать коррекционно-педагогическую работу именно на ранних этапах развития ребенка, независимо от вида имеющегося у него дефекта (В.И. Селиверстов, Е.А. Стребелева, И.С. Кривовяз, У.Е. Ульенкова, Е.М. Мастюкова, Л.П. Носкова, Л.И. Плаксина, В.П. Жохов, М.В. Ипполитова, Н.Н. Школьникова, М.М. Либлинг и др.). Раннее, с первых месяцев жизни оказание коррекционной помощи позволяет достигать принципиально иных результатов в развитии детей с отклонениями.

Результаты отечественных и зарубежных научных исследований

(Е.А. Иванова., Л.И. Фильчикова, М.Э. Бернадская, О.В. Парамей, Chen D., Calvello G., Harrel L., Stratton J.M., Wright S., Hatton D.D., McWilliam R.A., Winton P.J., McWilliam R.A., Winton P.J.) и практика со всей очевидностью показывают: раннее выявление и ранняя комплексная коррекция отклонений в развитии с первых дней жизни позволяют предупредить появление отклонений в развитии вторичной и третичной природы, скорригировать уже имеющиеся трудности и в результате – значительно снизить степень социальной недостаточности детей-инвалидов и детей с отклонениями в развитии, достичь максимально возможного для каждого ребенка уровня общего развития, образования, степени интеграции в общество.

К сожалению, приходится констатировать, что в настоящий момент в России отсутствует единая система раннего выявления и коррекции отклонений развития, специализированной помощью охвачена лишь незначительная часть нуждающихся детей раннего возраста, недостаточно разработана вариативность организационных форм и программ специального образования, в ряде случаев отмечается недостаточная подготовленность специалистов ко взаимодействию в процессе оказания комплексной помощи детям раннего возраста с отклонениями в развитии и недостаточность механизмов такого взаимодействия (В.И. Лубовский, Н.Н. Малофеев, В.И. Селиверстов, С.Н. Шаховская, Е.А.Стребелева, О.Н. Усанова и др.).

Задача создания системы ранней помощи детям с проблемами в развитии была выдвинута Министерством образования Российской Федерации в середине 90-х годов прошлого столетия. Функционирование этой системы обеспечило бы каждую семью возможностью своевременной, а именно ранней, медико-психолого-педагогической диагностики развития ребенка, определения его специальных психологических и образовательных потребностей, создало бы условия для эффективного преодоления отклонений в развитии ребенка, начиная с первых дней жизни [3, 72-77].

Ведущими сотрудниками Института коррекционной педагогики РАО была разработана государственная концепция системы ранней помощи детям с нарушениями развития. Определены основные задачи реализации данной системы [4]:

1. Максимально раннее выявление особых образовательных потребностей ребенка.
2. Максимальное сокращение разрыва между моментом определения первичного нарушения и началом целенаправленного обучения ребенка, включающего как неспецифические, так и специфические компоненты.
3. Обязательное включение родителей в процесс обучения начиная с первых лет жизни ребенка.
4. Расширение временных границ специального образования:

нижняя граница – первые месяцы жизни ребенка.

5. Наличие специализированного стандарта образования, определяющего наряду с академическими достижениями уровень жизненной компетенции ребенка.

6. Более дифференцированное, «пошаговое» обучение, которое в большинстве случаев не требуется в образовании нормально развивающегося ребенка.

7. Значительно более глубокая, чем в массовом образовании, дифференциация и индивидуализация обучения, особая организация образовательной среды.

Для реализации поставленных задач необходимо создание нового структурного элемента в системе специального образования – **служб ранней помощи** детям с различными отклонениями в развитии.

Службы ранней помощи [4] могут открываться **как структурные подразделения** в:

- дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего или комбинированного вида;
- специальных (коррекционных) школах;
- дошкольных общеобразовательных учреждениях;
- учреждениях дополнительного образования;
- различных центрах образования: диагностики и консультирования; психолого-медико-социального сопровождения; психолого-педагогической реабилитации и коррекции; лечебной педагогики и других.

В зависимости от созданных условий службы ранней помощи могут функционировать как *узкопрофильные*, оказывающие помощь только определенным категориям детей и их семьям, так и *многопрофильные*.

Целью работы служб ранней помощи является оказание комплексной психолого-педагогической и медико-социальной поддержки семьям, воспитывающим ребенка младенческого и раннего возраста с проблемами в развитии.

Клиентами служб ранней помощи являются **семьи**, воспитывающие ребенка с проблемами в развитии первых трех-четырех лет жизни.

В службу ранней помощи **могут быть направлены**:

1. Дети с выявленными отклонениями в развитии – с нарушениями слуха и зрения, опорно-двигательными нарушениями, генетическими синдромами, органическим поражением ЦНС, подозрением на ранний детский аутизм и другими нервно-психическими нарушениями.

2. Дети биологической группы риска – недоношенные, переношенные, дети, чьи матери переболели инфекционными и

[4] Подготовлено с использованием методических материалов Ю.А. Разенковой, к.п.н., зав. лабораторией ранней помощи детям с выявленными отклонениями развития Учреждения РАО «Институт коррекционной педагогики»

вирусными заболевания во время беременности (краснуха, грипп, цитомегаловирус, герпес, токсоплазмоз и др.), малыши, у которых мамы страдали токсикозом беременности, дети, рожденные в асфиксии и перенесшие родовую травму; младенцы с гемолитической болезнью новорожденного; малыши, перенесшие детские инфекции (грипп, паратит, скарлатина, корь и др.), дети, которым во время родов или в период пребывания в детской больнице делали искусственное дыхание или проводили приемы реанимации; младенцы, получившие при рождении низкие баллы по шкале Апгар; дети из семей, имеющих высокий риск нарушений зрения, слуха, опорно-двигательные нарушения, нарушения речи и интеллекта.

3. Дети социальной группы риска – дети из семей социального риска; дети родителей, имеющих психические заболевания, страдающие алкоголизмом, наркоманией; дети от малолетних родителей; дети из семей, направленных социальными службами; дети из семей беженцев и переселенцев; дети из двуязычных семей и другие.

Институтом коррекционной педагогики РАО Министерства образования Российской Федерации был создан проект Программы единой государственной системы раннего (с первых месяцев жизни) выявления и ранней специальной помощи детям с отклонениями в развитии. Проект вошел в Программу «Развитие практической психологии в системе образования» (2003-2010 гг.) Министерства образования Российской Федерации. О высокой заинтересованности специалистов и государственных структур в организации подобного рода помощи свидетельствовали полученные отзывы и экспертная оценка Программы во время обсуждения Программы в регионах страны.

Отечественный опыт организации ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья основан на данных многолетней исследовательской и практической деятельности специалистов ИКП РАО г. Москва (Ю.А. Разенкова, Н.Д. Шматко, О.Е. Громова, Н.А. Урядницкая, Е.Р. Баенская). Эти данные убедительно доказывают, что грамотно организованная ранняя коррекция способна предупредить появление вторичных отклонений в развитии, обеспечить максимальную реализацию реабилитационного потенциала, а для значительной части детей открывает возможности включения их в общий образовательный поток и снимает необходимость дорогостоящего специального образования. Ранняя (с первых месяцев жизни) коррекция отклонений в развитии детей во всем мире является одним из приоритетных направлений специальной педагогики и психологии (Н.Н. Малофеев , Ю.А. Разенкова).

Большинство субъектов Российской Федерации признало актуальность и необходимость немедленного создания государственной системы ранней помощи в стране. Её значимость и необходимость определяются противоречиями между остротой демографических проблем,

связанных с падением рождаемости, уменьшением доли рождения здоровых, физиологически зрелых детей, повышением показателей осложнённых родов, а с другой стороны, тем практическим опытом и теми положительными результатами, которые уже имеются в регионах.

Наиболее известной моделью ранней помощи детям раннего возраста с отклонениями в развитии является Санкт-Петербургская городская социальная программа «Абилитация младенцев». В Самарской области разработана межведомственная областная целевая программа «Реабилитация» (утверждена Законом Самарской области 44-ГД 15 июня 2001 г.), одним из важных разделов которой стал раздел ранней помощи проблемному ребенку.

В стране активно создаются различные службы помощи семьям, имеющим ребенка раннего возраста с нарушениями в развитии. Так, модель службы ранней помощи создана в г. Великий Новгород, накоплен опыт по консультированию семей, имеющих проблемного ребёнка раннего возраста, в учреждениях Москвы (Консультативно-диагностический пункт Института коррекционной педагогики РАО, государственное научное учреждение «Центр ранней диагностики и специальной помощи» Министерства образования России, психолого-медико-социальный Центр Северного округа г. Москвы, Центр лечебной педагогики, Центр ранней помощи «Даунсайд ап» и др.) и Санкт-Петербурга (негосударственное образовательное учреждение «Санкт-Петербургский институт раннего вмешательства», Центр абилитации детей с нарушениями зрения и др.); Самарская, Ростовская области приняли региональные программы ранней диагностики и ранней специальной помощи, причем, эти программы финансируются из региональных бюджетов; Пермская область, Кострома, малые города Московской области реализуют свои модели ранней коррекционной помощи детям с ОВЗ.

Решить проблему помощи семьям, имеющим детей с нарушениями в развитии, пытаются специалисты, работающие на базе общественных организаций, так, в Нижнем Новгороде (НРООРИДЗ «Перспектива), Саратове (СРОО «Центр реабилитации и помощи детям с нарушением зрения») созданы Центры ранней помощи детям с нарушениями зрения и их семьям.

Однако необходимо признать, что все эти службы действуют разрозненно, в условиях отсутствия необходимой нормативно-правовой базы, системы подготовки и переподготовки кадров, методического и технологического обеспечения процесса ранней помощи.

Основным условием существования таких служб должен стать механизм межведомственного взаимодействия, однако в настоящий момент приходится констатировать, что в регионах прослеживается тенденция межведомственной разобщённости, что также затрудняет внедрение моделей ранней помощи. Сегодня помощь детям раннего возраста с ОВЗ находится в ведении двух министерств: Министерства

образования РФ и Министерства здравоохранения и социального развития РФ. В настоящее время такие службы создаются отдельно в каждом ведомстве, в региональных структурах образования, в органах здравоохранения и в структурах социальной защиты.

Ю.А. Разенкова [6, с. 61-64] отмечает, что различные регионы находятся на разных уровнях осознания проблемы организационного развития системы ранней помощи семье, имеющей ребенка с ОВЗ. Процесс становления такой помощи происходит разными путями. Первый путь связан с приоритетами руководства субъекта Федерации и реализуемой им социальной политики, и напрямую зависит от уровня социально-экономического развития региона. В этом случае организуется региональная сеть служб, имеющая узаконенный статус, постоянное бюджетное финансирование, укомплектованная кадрами. Второй путь связан с инициативой отдельных специалистов и отдельных учреждений, непосредственно работающих с детьми с ОВЗ. Педагоги этих учреждений вынуждены работать с уже сформировавшимся неблагополучием. Однако их профессиональное образование и опыт свидетельствуют о том, что максимально раннее выявление и начало коррекционной работы приводят к принципиально иным результатам в развитии ребенка с ОВЗ.

Инициатива специалистов, работающих в системе образования, реализуется ими как создание внутри учреждения специализированных подразделений, осуществляющих работу по помощи семьям, имеющим детей раннего возраста с ОВЗ. Как правило, такая инициатива находит поддержку у руководителей профильных региональных или муниципальных органов, что позволяет придать службе легальный статус структурного подразделения того или иного учреждения.

Список литературы

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учётом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 №6-ФКЗ, от 30.12.2008 №7-ФКЗ // «Собрание законодательства РФ», 26.01.2009, № 4.

2. Волосовец Т.В. Состояние и перспективы развития системы ранней помощи детям в России / Дефектология. – 2003. - № 4. – С. 4-6.

Разенкова Ю.А. Региональная политика в области ранней помощи: проблемы и перспективы / Дефектология – 2003. - №4. – С. 72-77.

3. Малофеев Н.Н. Реабилитация средствами образования должна начинаться с первых месяцев жизни ребенка // Альманах ИКП РАО научно-методический журнал: электронное издание. – 2000. - № 2 [Электронный ресурс]. URL http:// http://almanah.ikprao.ru/articles/almanah-2/reabilitacija-sredstvami-obrazovanija-dolzhna-nachinatsja (дата обращения 20.02.2014)

4. Малофеев Н.Н. Ранняя помощь – приоритет современной коррекционной педагогики // Дефектология. – 2003. - № 4. – С. 7-10.

5. Разенкова Ю.А. Предложения по эффективному использованию организационных механизмов для совершенствования и развития системы ранней помощи в различных регионах страны // Дефектология. –2009. - № 4. – С. 61-64.

УДК 37.01

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

А.Г. Носов
Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия
E-mail: tooalexander@mail.ru

Статья посвящена анализу теоретических основ педагогического сопровождения обучающихся. В работе приводится сравнение педагогики поддержки с авторитарной и манипуляционной педагогикой. Подчеркивается, что педагогическое сопровождение является сегодня актуальным методом работы педагога и способно обеспечить индивидуализацию образовательного процесса. В условиях постоянно меняющихся требований к выпускникам, абитуриентам и специалистам именно педагогическое поддержка сопровождение обучающихся в процессе образования способно развить у них талант и обеспечить их успешную социализацию.

Ключевые слова: педагогика поддержки, педагогическое сопровождение, помощь, поддержка.

Theoretical Bases of Pedagogical Accompaniment Students

A.G. Nosov

The article is devoted to the analysis of the theoretical foundations of pedagogical accompaniment of students. This paper presents a comparison of pedagogy accompaniment authoritarian and manipulation pedagogy. Stresses that educational support is today the current method of work of the teacher and capable of being settled. In conditions of constantly changing requirements to the graduates, school leavers and experts, it pedagogical accompaniment of the educational process can develop the talent of the student and to ensure its successful socialization.

Key words: pedagogical accompaniment, pedagogical supporting, help, accompaniment.

Сегодня в отечественной системе образования одной из востребованных и актуальных педагогических парадигм является «педагогика поддержки». Данное направление педагогической мысли было разработано и научно обосновано в конце XX века О.С. Газманом и группой его коллег (Т.В. Анохина, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин и другие) на основе теории и практики западной гуманистической педагогики

(А. Маслоу, К. Роджерс) и взглядах ученых, развивающих идеи «педагогики сотрудничества» (А.В. Адамский, Ш.А. Амонашвили, И.П. Иванов), после чего получило свое распространение в России и активно развивалось в образовательной среде.

Если сравнивать педагогику поддержки с прочими педагогическими парадигмами, то среди многообразия имеющихся сегодня систем, технологий и методик можно выделить три базовых модели, представленных авторитарной, манипулятивной и педагогикой поддержки.

Как пишет Г.Б. Корнетов, в авторитарной педагогике цель образования определяется самим педагогом. При этом обучаемый оказывается объектом, а преподаватель — субъектом обучения. В манипулятивной педагогике ученик становится объектом воздействия учителя, так как цель его развития проектируются педагогом, являющимся субъектом, но действует обучающийся при этом самостоятельно. Педагогика же поддержки предлагает иной способ постановки цели образования, состоящий из нескольких задач. Первая – установить контакт и коммуникацию между педагогом и воспитанником, основываясь на уважении и доверии. Вторая задача, стоящая перед учителем – понять ученика. Педагогу необходимо разобраться во внутреннем мире обучающегося, выявить потребности, интересы и способности, которыми обладает воспитанник. Следующая задача – помочь ученику осознать собственный потенциал и определить цель собственного развития. Поэтому приоритетной целью образования в аспекте педагогики поддержки является обнаружение и развитие таланта воспитанника при помощи совместных усилий педагога и обучающегося [1].

Педагогика поддержки, в сравнении с представленными выше направлениями, имеет главной своей отличительной чертой наличие доверительных отношений учителя с учениками, основывающихся на взаимопонимании и общих интересах. Данный аспект педагогической деятельности нашел свое отражение в таком направлении педагогической работы как педагогическое сопровождение.

Следует отметить, что особенность современной педагогики как науки заключается в том, что ее тезаурус часто пополняется словами из других научных областей, а также и из разговорного языка, однако, введенные термины семантически отличаются от вне педагогических. В данной связи при употреблении таких понятий, как «наставничество», «педагогическая поддержка», «педагогическая помощь» и «педагогическое сопровождение» необходимо четко понимать, что в этом случае речь идет прежде всего о деятельностной позиции педагога и тактике его действий по отношению к обучающемуся, воплощенных в такой категории как «педагогическое сопровождение».

Обращаясь к истокам данного течения, отметим, что с 1991 года усилиями ученых и практиков в системе образования России оно

сложилось как особая форма организации поддержки и помощи учащемуся. Основываясь на парадигме гуманного личностно-ориентированного образования, данная концепция предполагает его индивидуализацию, опираясь на принципы уважения прав и свободы растущего человека, обеспечивая при этом толерантные взаимоотношения педагогов и обучающихся [2]. Данное направление, входящее сегодня в систему понятий педагогики поддержки, рассматривается современными исследователями как действующая и наиболее продуктивная стратегия современного образования.

Наработки образовательных учреждений, результаты исследований различных крупных научных центров ВУЗов, результаты опытно-экспериментальной и инновационной работы различных групп педагогов и психологов дали возможность реализации в России международных программ по созданию целой системы сопровождения учащихся. Это направление особо актуально, поскольку в Европе система сопровождения учащихся развивается достаточно длительный период, а в США хорошо согласована система консультирования и тьюторства.

В данном аспекте под сопровождением автор Е.А. Казакова понимает оказание такой помощи, которая максимально сохраняет свободу и ответственность субъектов за выбор в процессе решения возникающей проблемы. Мультидисциплинарный подход, который обеспечивается усилиями педагогических, психологических и социальных работников сможет гарантировать положительный результат и синергетический эффект данной деятельности по отношению к обучающемуся [3].

В качестве теоретико-методологических основ сопровождения психологи указывают концепцию отношений личности В.Н. Мясищева, теорию и практику помогающих отношений К. Роджерса, принцип системности (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, В.К. Платонов), принцип активности субъекта (А.Н. Леонтьев, С Л. Рубинштейн) и принципы гуманизации образования (И.В. Дубровина, Н.В. Кузьмина, И.Б. Котова, А.К. Маркова, Е.Н. Шиянов и другие).

Вопросы сопровождения в педагогическом процессе были рассмотрены в трудах Г.Л. Бардиер, И.В. Рамазан, Т.В. Чередниковой (1993), М.Р. Битяновой и Е.А. Козыревой (1997), Ж.О. Андреевой (2001), Л.Г. Субботиной (2002), Е.О. Вержуцкой, Т.В. Глазковой, И.А. Липского, М.И. Рожкова и О.Н. Толстопятовой (2004), Е.А. Александровой (2006).

С началом XXI века взгляды на роль сопровождения развития личности учащегося в образовательном пространстве школы и представления о его сущности меняются, в связи с этим возрастают требования к педагогам по его использованию.

Обращаясь к сущности понятия «педагогическое сопровождение», отметим, что М.И. Рожков понимает под этим термином комплекс таких педагогических действий, которые обеспечивают целенаправленное и

последовательное включение ребенка в значимое для него событие и стимулируют у него личностное саморазвитие, основанное на рефлексии происходящего [4]. Данный комплекс мер, по мнению автора, всегда бинарный, предполагающий сочетание деятельности, как педагога, так и самодеятельности воспитанника. Мы же добавим, что роль в этом процессе педагога должна быть ведущей, но его деятельность не должна подавлять волю обучающегося.

По мнению Г.И. Симоновой, педагогическое сопровождение представлено взаимосвязанной деятельностью всех субъектов процесса образования (учителей, детей, родителей, психологов и др.), направленной на обеспечение продуктивного взаимодействия личности с окружающими на основе помощи, поддержки и защиты [5]. Мы согласимся с автором в том, что в процессе образования и развития личности принимают участие не только педагоги, но и окружение, образовательная среда. Добавим также к перечисленным автором вариантам деятельности педагога такие тактики как наставничество и собственно само сопровождение, позволяющие расширить границы взаимодействия учителя и ученика.

И.А. Липский пишет, что на уровне общности педагогическое сопровождение, представляя собой циклическое и непосредственно-опосредованное воздействие между людьми в условиях социальности, гармонизирует отношения индивидов, которые взаимодействуют между собой и социумом. Автор утверждает, что с точки зрения социальной педагогики сопровождение следует рассматривать как совместные действия людей в отношении друг друга в их социальном окружении, осуществляемые во времени и пространстве (институционалъность взаимодействия) в соответствии с присущими им ролями [6]. В данном определении следует подчеркнуть такое явление как непосредственное воздействие участников образовательного процесса друг на друга, что возможно трактовать как фоновое влияние педагога на воспитанника.

В.А. Лазарев при изучении понятия педагогического сопровождения одаренных старшеклассников понимает под этой деятельностью некий процесс по созданию оптимальных условий для развития и проявления индивидуальности у старшего школьника и способностей при нейтрализации факторов, негативно влияющих на реализацию таланта одаренных детей. Процесс подразумевает в себе также деятельность, обеспечивающую оказание требуемой ребенку помощи для решения возникающих у него проблем различного характера [7]. Добавим к данной формулировке возможность педагогического сопровождения быть превентивным, то есть опережающим, что в педагогической практике способно предотвратить негативные явления и избежать нежелательного эффекта в образовательном процессе. Также необходимо учитывать предоставление выбора обучающимся желаемой стратегии обучения. Продолжает данную мысль определение М.И. Губановой. Автор

рассматривает педагогическое сопровождение социального самоопределения подростков как особую сферу деятельности педагога, которая ориентирована на его активное взаимодействие с обучающимся в процессе оказания последнему поддержки в личностном становлении и росте. Также исследователь отмечает, что данный метод работы обеспечивает социальную адаптацию, выбор альтернативных способов поведения и последовательное принятие решений об избираемой деятельности и самоутверждении в ней обучающихся. В этом процессе становления у личности отношения к социальной среде и способе самореализации интегрируются внутриличностные и профессиональные потребности на различных этапах жизненного пути. Педагогическое сопровождение в данном случае призвано углубить и расширить потенциальные возможности развивающейся личности и, помогая осознать свое призвание, смысл бытия, обрести в итоге социальную компетентность [8]. В данном случае следует подчеркнуть необходимость вариативного использования педагогом тактик педагогического сопровождения, начиная с требований по репродукции обучающимися необходимых действий, заканчивая анализом действий учеников и обогащением за счет этого арсенала педагогического опыта.

Продолжая рассуждения, отметим, что педагогическое сопровождение подразумевает, по мнению Е.А. Александровой, умение педагога быть рядом, следовать с учеником, взаимодействуя и сопутствуя ему в процессе разработки и последующей реализации им индивидуальной образовательной траектории. Причём, как считает автор, важно быть рядом, не навязывая своего присутствия, и при этом быть востребованным обучающимся, в этом как раз заключается особая тактика педагогической работы. Педагогу предстоит уйти от постоянного желания быть для ребёнка необходимой или единственной инстанцией, ведь в некоторых случаях педагогическое сопровождение может быть востребовано учеником не с позиции «рядом», а с позиции «за ним» (учеником), как равным субъектом образовательного пространства [9]. В своих трудах Е.А. Александрова выделяет такие составляющие педагогического сопровождения как герменевтическая, временная, а также степень и меру участия педагога в образовательном процессе. Наиболее востребованными тактиками педагогического сопровождения, по мнению автора, является опека, забота, наставничество, помощь, поддержка и собственно само сопровождение обучающегося в процессе его развития. На наш взгляд, это наиболее полная и исчерпывающая характеристика данного метода педагогической деятельности.

Подводя итоги данной работы, отметим, что педагогическое сопровождение понимается сегодня как комплекс педагогических действий (М.И. Рожков); взаимосвязанная деятельность всех субъектов процесса образования (Г.И. Симонова); совместные действия людей в

отношении друг друга в их социальном окружении (И.А. Липский); процесс по созданию оптимальных условий для развития и проявления индивидуальности (В.А. Лазарев); особая сфера деятельности педагога, которая ориентирована на его активное взаимодействие с обучающимся (М.И. Губанова); умение педагога быть рядом, следовать с учеником, взаимодействуя и сопутствуя ему в процессе разработки и последующей реализации им индивидуальной образовательной траектории (Е.А. Александрова).

Использование педагогического сопровождения как метода работы педагога может обеспечить:

- целенаправленное и последовательное включение обучающегося в образовательный процесс и стимулирование у него процесса личностного саморазвития, основанного на рефлексии происходящего;
- продуктивное взаимодействие личности с окружающими на основе защиты, опеки, помощи, поддержки педагогом;
- циклическое и непосредственно-опосредованное воздействие между педагогом и обучающимися, а также гармонизацию их отношений;
- оптимальные условия для развития и проявления индивидуальности у обучающихся и нейтрализацию факторов, негативно влияющих на реализацию их таланта;
- процесс социальной адаптации, выбор альтернативных способов поведения и последовательное принятие решений в процессе становления личности обучающихся;
- востребованность педагога обучающимися и создание доверительных отношений между субъектами образовательного процесса.

В заключении следует отметить, что педагогическое сопровождение обучающихся как метод работы педагога способно не только индивидуализировать образовательный процесс и создать оптимальные условия для реализации таланта учащихся, но и создать необходимую базу умений и навыков на основе личностного выбора необходимого для успешной социализации выпускника. Данный факт особенно актуален в условиях сложившихся сегодня общественных отношений и частому изменению требований к специалисту.

Список литературы

1. Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий // Известия Саратовского университета им. Н.Г. Чернышевского. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. -2008. - Т. 1. - № 1-2. - С. 74-78.

2. Симонова Г.И. Педагогическое сопровождение социальной адаптации учащихся образовательных учреждений: теория и практика: дис. ... д. пед. наук: 13.00.01. - Киров, 2006. - 425 с.

3. Рожков М.И. Стратегия и тактика воспитания // Лидеры в образовании. - 2004. - № 4. - С. 21.

4. Губанова М.И. Система формирования готовности будущего учителя к

педагогическому сопровождению социального самоопределения старшеклассников: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08: Кемерово, 2004. - 365 с.

5. Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: автореф. дисс. … д. пед. н. - Тюмень, 2006. – 40 с.

6. Липский И.А. Педагогическое сопровождение развития личности: теоретические основания // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сб. науч. тр. – Волгоград, 2004. – С. 280-287.

7. Лазарев В.А. Педагогическое сопровождение одаренных старшеклассников: дис. ... д. пед. наук: 13.00.01. - Ярославль, 2005. - 329 с.

8. Казакова Е.И. Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества. - СПб, 1995. - 186 с.

9. Корнетов Г.Б. Развитие историко-педагогического процесса в контексте цивилизационного подхода: автореф. дисс. … д. п. н. – М., 1994. - С. 16-19.

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ КАК УСЛОВИЕ ИХ УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.В. Саяпин

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия

E-mail: sayapinnv@gmail.com

В статье предлагаются взгляды авторов на понимание профессиональной культуры будущего специалиста, формирование которой выступает основополагающим условием их успешной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная культура, успешная профессиональная деятельность, будущий специалист.

Formation of professional culture of future experts as condition of their successful professional activity

N.V. Sayapin

In article views of authors of understanding of professional culture of future expert which formation acts as a fundamental condition of their successful professional activity are offered.

Key words: professional culture, successful professional activity, future expert.

Воздействие многочисленных факторов – объективных и субъективных, природных и общественных, внутренних и внешних,

независимых и зависимых от его воли и сознания, действующих стихийно или согласно определенным целям – способствуют формированию и развитию личности будущего специалиста и его профессиональной культуры. При этом сам специалист не может являться пассивным существом, фотографически отображающим внешнее воздействие, он выступает в качестве субъекта своего собственного формирования и развития.

Определение сущности профессиональной культуры требует актуализации этого понятия. В.А. Сластенин считает, что выделение профессиональной культуры как атрибутивного свойства определенной профессиональной группы людей является результатом разделения труда, вызвавшего обособление некоторых видов специальной деятельности [10, с.37].

В энциклопедическом словаре культура определяется как определенный уровень развития творческих сил и способностей человека, выраженных в типах и формах организации его жизни и деятельности [13, с.651].

Самый широкий смысл понятия культуры выражается в его качественной характеристике, заключающейся в возвышении конкретными людьми над своей естественной биологической природой посредством того, что они смогли развить свою социальную природу. Культурой является потому лишь то, из произведенного человеком, что направлено на саморазвитие и самосовершенствование [12, с.425]. Анализ литературы по философии позволяет отметить, что философы при рассмотрении понятия культуры опираются на саму деятельность или на ее технологическую основу, что, по сути, представляет совокупность средств и механизмов, благодаря которым мотивируется человеческая деятельность. Обозначенные различия в понимании культуры в то же время не мешают рассматривать культуру как целостное явление, центральным звеном которого является человек как субъект культурного развития.

В психологии, с точки зрения А.А. Леонтьева, культура – это богатство и разнообразие духовной жизни людей. Абстрактное и расплывчатое на первый взгляд понятие культуры становится конкретным и понятным, если культуру представлять в виде суммы множества «маленьких» культур, взятых в единое целое: культуру чистоты, порядка, поведения, еды, речи, чтения, художественную, историческую, медицинскую, педагогическую культуру и т.д. В то же время культура включает в себя всё многообразие и разнообразие материальных и духовных ценностей, накопленных человечеством, а также способы человеческой деятельности, тот круг форм, приемов и норм, которые характеризуют особенности функционирования общества и без которых невозможно его существование [7, с.32].

Среди множества определений культуры наиболее удачным, на наш взгляд, представляются те из них, которые трактуют его как системное социальное явление и как фонд ценностей, созданных людьми, и как способ творческого освоения мира, реализации сущностных сил индивида, социальной группы. Таким образом, культура выступает средоточием духовности, энергии созидания, высшим критерием достижений в различных областях жизнедеятельности [5,с.47].

Действительно, анализ психолого-педагогической литературы показывает, что особая роль в культуре отводится системе образования, в которой культурное наследие не появляется само по себе и представляет сознательный отбор, передачу и освоение. При этом в культуре не только поощряются и закрепляются необходимые для нее качества, но и выступают как репрессивная сила, осуществляющаяся при помощи системы запретов, различения «своего» и «чужого» [6, с.38].

Последнее время многие педагоги-исследователи В.А. Сластенин, Е.В. Бондаревская, И.Ф. Исаев и др. обращаются к понятию «культура» и считают, что наличие педагогической культуры не гарантирует успех в осуществлении профессиональной деятельности [11, с.5]. В реальной педагогической действительности в личности учителя в единстве с общекультурными и социально-нравственными проявлениями можно наблюдать и профессиональные, в котором, по мнению вышеназванных исследователей, и выступает гуманитарная культура педагога, характеризующая цельность его облика [11, с.6]. Созвучным представляется определение культуры В.М. Розиным, считающим, что это также и сознательная, целеустремленная творческая активность индивидов и сообщества: стремление поддержать традиции, улучшить и упорядочить жизнь, осуществить какие-либо изменения, противостоять разрушительным, антигуманным тенденциям и так далее [4, с.37].

Так, интересующая нас педагогическая культура Т.Ф. Белоусовой, Е.В. Бондаревской рассматривается как сущностная характеристика личности и деятельности педагога и определяется как система педагогических ценностей, способов деятельности и профессионального поведения учителя [1, с.57]. А.С. Макаренко выделяет перспективные линии и приоритеты общечеловеческих ценностей — Истина, Любовь, Добро, Красота, Свобода и т.д. Культурным считаем человека с широким спектром духовных и физических потребностей в труде, познании, искусстве, спорте, общении с природой; обладающего достаточным научным, политическим, художественным кругозором; соблюдающего общепринятые нормы поведения в обществе, производственной, бытовой обстановке [2, с.62]. То есть в качестве ядра общей культуры личности можно выделить образованность и воспитанность в их гармоническом единстве. В.С. Кукушкин основой образованности считает накопленный человеком фонд теоретических и конкретных знаний, дающих

возможность представить целостную картину мира, а воспитанности – гуманное отношение к окружающим в культуре, труде, поведении и быту [5, с.51].

Отметим, что профессия специалиста как сложившееся социально-культурное явление представляет собой сложную структуру, содержащую предмет, средства и результат профессиональной деятельности, цели, ценности, нормы, методы и методики, образцы и идеалы. В связи с этим, уместным будет обратиться к культуре специалиста, которую Кузнецов В.В. определяет как способность к развитию и совершенствованию своих творческих возможностей в решении нестандартных задач при осуществлении своих профессиональных ролей [4, с.38]. Поэтому развитая способность решения профессиональных задач будет определять высокий уровень профессиональной культуры личности.

Несмотря на то, что профессиональная культура будущего специалиста находит широкое распространение в практике профессионально-педагогической деятельности, но её изучение с теоретических позиций в целостности стало возможным относительно недавно. Оно нашло отражение в работах А.В. Барабанщикова, Е.В. Бондаревской, Н.В. Кузьминой, Г.И. Хозяинова и т.д. в связи с выделением особенностей педагогической деятельности.

В рамках культурологического направления проведенные исследования в педагогике и психологии, посвященные изучению отдельных сторон профессиональной культуры будущего специалиста, позволяют сочетать её изучение с другими видами культур: методологической, нравственно-эстетической, коммуникативной, технологической, духовной, физической культурой. В них профессиональная культура рассматривается как важная часть культуры будущего специалиста, проявляющейся в системе его профессиональных качеств и специфике педагогической деятельности. В то же время она изучается. В то же время профессиональная культура будущего специалиста выступает частью его педагогической культуры как общественного явления. Носителями педагогической культуры являются люди, занимающиеся педагогической практикой как на профессиональном, так и непрофессиональном уровнях. Носителями же профессионально-педагогической культуры являются люди, призванные осуществлять педагогический труд, составляющими которого являются педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность как субъект деятельности и общения на профессиональном уровне [10, с.41].

Исследователи Е.В. Бондаревская, К.М. Левитан и др. предлагают рассматривать профессиональную культуру человека как интеграцию, синтез природных и приобретенных личностных свойств, обеспечивающих высокий уровень деятельности специалиста как воспитателя и вообще как педагога в широком смысле слова.

Важными профессиональными качествами специалистов при этом листов необходимо признавать трудолюбие, работоспособность, дисциплинированность, ответственность, умение поставить цель, выбрать пути ее достижения, организованно, настойчиво, систематически и планомерно повышать свой профессиональный уровень, стремиться повышать постоянно качество своего труда. Таким образом, через эти требования будущий специалист реализуется как работник, выполняющий свои обязанности в системе производственных отношений. На наших глазах происходит заметное трансформирование учебных заведений в производственные учреждения, предоставляющие «образовательные услуги» населению, где действуют планы, контракты, случаются забастовки, развивается конкуренция – неизбежный спутник рыночных отношений. В этих условиях особую важность приобретают человеческие качества современного специалиста, которые становятся профессионально значимыми предпосылками создания благоприятных отношений в учебно-воспитательном процессе, а именно: человечность, доброта, терпеливость, периодичность, честность, ответственность, щедрость, уважение к людям, высокая нравственность, оптимизм, эмоциональная уравновешенность, потребность к общению, интерес к жизни воспитанников, доброжелательность, эмоциональная культура и многие другие.

Неотъемлемое профессиональное качество любого специалиста – справедливость. По роду своей деятельности он вынужден систематически оценивать знания, умения, поступки окружающих. Поэтому важно, чтобы его оценочные суждения соответствовали уровню развития воспитуемых. По ним окружающие судят об объективности будущего специалиста. Ничто так не укрепляет нравственного авторитета специалиста, как его умение быть объективным. Предубежденность, предвзятость, субъективность любого специалиста очень вредят делу обучения и воспитания. Воспринимая окружающих сквозь призму собственных оценок, будущий специалист становится пленником схем и установок.

Отдельно следует сказать о профессиональном такте будущего специалиста, как особого рода умение строить свои отношения с воспитанниками. Профессиональный такт – это соблюдение чувства меры в общении с воспитанниками. Такт – это концентрированное выражение ума, чувства и общей культуры воспитания. Сердцевиной профессионального такта может выступать уважение к личности воспитуемого. Понимание воспитанников предостерегает будущего специалиста от бестактных поступков, подсказывая ему выбор оптимальных средств воздействия в конкретной ситуации [9, с.71].

Всякая профессиональная деятельность требует от человека определенной склонности, необходимых физических и психических данных, а также соответствующего личностного развития. К педагогическому делу надо призывать, как к делу морскому,

медицинскому, военному или тому подобным, не тех, которые стремятся обеспечить себе жизнь, а тех, которые чувствуют к этому делу и науке сознательное призвание и предчувствуют в нем свое удовлетворение [3, с.80].

Заметим, что американские социологи считают, что для деятельности будущего специалиста характерно сочетание умственного труда и наличия психолого-педагогической подготовки, достаточного профессионально-технического мастерства. «Источником профессиональной силы являются знания и практические прикладные умения», – подчеркивает американский социолог Р. Холл. «Чем выше профессиональная культура, тем больше социальное расстояние между профессией и дилетантством» [9, с.72].

Профессиональная культура неразделима с этическими качествами — добротой, гуманным мировоззрением, подвижничеством, которые А.М. Новиков назвал духовностью, определяемой им как особое нравственно-эстетическое состояние человека, несущее в своем труде истину, добро, красоту, справедливость.

Обобщая мнения авторов А.В. Барабанщикова, Е.В. Бондаревской, Н.В..Кузьминой, Н.Н. Тарасевич, Г.И. Хозяинова и др. можно заключить, что профессиональная культура – это мера и способ творческой самореализации личности будущего специалиста в разнообразных видах профессиональной деятельности и общения, направленных на освоение и создание педагогических ценностей и технологий. Профессиональная культура есть проекция общей культуры личности на сферу профессии, это синтез высокого профессионализма, личностных свойств и особенностей будущего специалиста.

Формирование у будущих специалистов профессиональной культуры как основополагающего условия успешной профессиональной деятельности представляет собой процесс творческой самореализации ими своих внутренних сил, возможностей, потенциала, овладение особым складом мышления.

Список литературы

1. Бондаревская Е.В. Введение в педагогическую культуру. Ростов-на-Дону, 1995. 172 с.

2. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. Издательский центр «Академия» - М., 2002. 208 с.

3. Коростелева Е.А. Формирование профессионально-ценностных ориентации будущего учителя технологии / Педагогика № 7, 2003. с. 79-82.

4. Кузнецов В.В. Педагогическая культура мастеров // Специалист №6, 2001. с. 36 - 39.

5. Кукушин В.С. Введение в педагогическую деятельность. Издательский центр «Март» - Ростов-на-Дону, 2002. 256 с.

6. Культурная деятельность: Опыт социологического исследования. М., 1981. 251 с.

7. Леонтьев А.А. Психология общения. М., 1997. 351 с.

8. Психологическая подготовка к педагогической деятельности: Практикум / Под ред.

Борисова в.Н., Ковалева А.Г. Издательский центр «Академия» - М., 2002. 144 с.
9. Сейтешев А.П. Пути профессионального становления учащихся - М, 1988. 336 с.
10. Сластении В.А. Формирование профессиональной культуры учителя, - М., 1993. 177 с.
11. Толстикова В.Ф. Педагогические исследования студентов. // Специалист № 3, 2003. с.3-12.
12. Философский словарь / Под ред. Фролова И.Г. - М ., 1991. 719 с.
13. Энциклопедический словарь / Под ред. Прохорова А.М. - М., 1990. 1632 с.

УДК 378 (072.8)

ИЗУЧЕНИЕ ТЕМЫ «МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ» В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «ПЕДАГОГИКА»

Н.Н. Саяпина
Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия
E-mail: sayapinanat@mail.ru

В статье раскрываются методические аспекты изучения темы «Методология педагогики» в курсе педагогики и подчеркивается, что это одна из сложных тем для освоения. Представлены задания позволяют определить уровень сформированности методологических знаний студентов.

Ключевые слова: методология педагогики, уровни методологии, задания для проверки знаний по методологии педагогики.

Subject "Pedagogics Methodology" Studying within Discipline "Pedagogics"

N.N. Sayapina

In article methodical aspects of studying of the subject "Pedagogics Methodology" reveal it is aware of pedagogics and is emphasized that it is one of difficult subjects for development. Tasks are presented allow to define level of formation of methodological knowledge of students.

Key words: pedagogics methodology, levels of methodology, task for examination on pedagogics methodology.

Вчерашние школьники, а сегодняшние студенты – будущие учителя в период профессиональной подготовки осваивают многие дисциплины учебного плана. Среди них можно выделить те, с основами которых они знакомились в стенах школы, это – математика, иностранный язык, русский язык и культура речи и другие. Но есть дисциплины, с изучением которых студенты встречаются впервые. К таковым относится дисциплина

«Педагогика».

Все школьные годы студенты находились в роли учеников, смотрели на педагогический процесс и оценивали его лишь только с одной стороны. А теперь им необходимо освоить не только роль студента, но и будущего учителя и с его позиции представлять педагогический процесс и его организацию. Это является, как показывает практика, достаточно непростой, но выполнимой задачей подготовки студентов педагогических специальностей, решение которой предполагает их знакомство с основами педагогической науки, педагогическими знаниями, умениями, овладение ими и применение в период прохождения педагогической практики на старших курсах.

Все это обуславливает, во-первых, обозначить логику и структуру педагогического знания, в совокупности выступающие основой методологической грамотности студентов, а в перспективе и их профессионального мастерства. Во-вторых, процесс познания педагогики как науки сделать интересным и увлекательным, так как непонимание сути предмета с первых занятий может привести к отсутствию желания осваивать данный предмет, а в будущем – может привести и к не любви профессии учителя.

Перейдем к представлению темы «Методология педагогики», являющейся, на наш взгляд, одной из сложных для осмысления и освоения тем. При этом отметим, что к её изучению студенты приступают буквально на первых занятиях первого курса. Освоение темы начинается с рассмотрения определения «методологии» как учения о принципах построения, формах и способах научного познания.

В процессе анализа содержания данного определения обращаем внимание студентов, что наиболее общие принципы носят философский характер и будут изучаться ими в рамках дисциплины «Философия», а в рамках курса «Педагогика» подробнее будем останавливаться на рассмотрении принципов, связанных с педагогической наукой. В качестве форм научного знания выделяем факт, положение, понятие, принцип, закон, теория.

Из существующих различных типов классификаций способов научного познания останавливаемся на выделении двух больших групп методов - теоретических и практических. При этом отмечаем, что теоретические методы выступают в виде способов организации исследователем своей деятельности в соответствии с сущностью предмета, а практические методы, соотнесенные с теорией, приобретают внутри неё направленность и объективность.

Далее переходим к рассмотрению определения «методология педагогики» как учения о принципах, методах, формах и процедурах познания и преобразования педагогической действительности.

Сравнительный анализ двух приведенных определений позволяет

выделенные ранее формы научного знания и способы его познания рассматривать в виде теоретического ядра педагогической науки в совокупности с системой методов и принципов самой этой науки. Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить принципы педагогической науки, являющиеся важными в её успешном продвижении. А именно, принцип единства теории и практики, принцип объективности, принцип всесторонности, принцип единства внешних и внутренних условий развития, принцип творчества, заключающийся в проявлении научной смелости в поиске объяснений новым педагогическим фактам и явлениям, дополнении и уточнении сложившихся взглядов. Способам научного познания, направленным на изучение педагогических явлений, процессов и решение различных педагогических проблем будет отводиться отдельное занятие.

Как видно методология педагогической науки – это сложная система различных компонентов, имеющая определенные уровни. Анализ литературы позволяет остановиться на достаточно распространенной и часто применяемой сегодня в науке классификации Э.Г. Юдина, выделяющего четыре соподчиненных между собой уровней методологического знания: философский, общенаучный, конкретно-научный, технологический [1]. Кратко остановимся на их представлении.

Высший, философский уровень включает в себя систему философского знания об общих законах развития природы, общества, мышления, общих принципах познания.

Общенаучная методология охватывает теоретические концепции, применяемые к большинству научных дисциплин (различные подходы: системный, деятельностный, личностно-ориентированный, культурологический, компетентностный и т.д.).

Конкретно-научная методология представляет собой совокупность принципов, методов и процедур исследования, используемых в определенной научной дисциплине, а в данном случае педагогике.

Технологический уровень отражает методику и технику исследования

Отмечаем, что философский уровень выступает основанием любого методологического знания. В отечественной педагогике большинство ученых философской основой признают материалистическую диалектику, определяющую подход к познанию педагогических явлений и процессов. Содержанием данного уровня выступают научные положения о связи и зависимости процессов и явлений, о их развитии в реальном мире, основные законы и категории материалистической диалектики. Философский уровень в педагогике позволяет выявлять задачи, решение которых отражает проблемы взаимодействия социального и биологического, творческого и репродуктивного, объективных и субъективных факторов в развитии личности т. д.

Например, понимание законов диалектики и их проявление в

педагогической действительности отрабатывается со студентами в процессе выполнения следующего задания.

Задание. Переведите на язык одного из законов диалектики проблему поощрения и наказания детей?

В результате обсуждения, они приходят к заключению, что поощрение и наказание противоположны по отношению друг к другу, не существуют друг без друга и вызывают между собой борьбу, что отражает сущность закона единства и борьбы противоположностей.

Далее соотносим законы диалектики с педагогической реальностью относительно конкретного поступка детей. Например, за щедрость (хитрость, жмотничество и т.д.) ребенка один из родителей его ругает за наличие такого качества, а другой хвалит. Студентам предлагается поразмышлять о путях развития ребенка, если родители выбирают такие противоположные между собой пути воспитания. И здесь на первый план выходят положения мировоззренческого характера, определяющие ход дальнейшего развития последствий поступка. В результате обсуждения приходим к выводу, что относительно конкретного поступка ребенка поощрение и наказание взаимоисключают друг друга, нельзя одновременно хвалить и ругать ребенка.

Анализ данной ситуации можно перенести в другую плоскость и продемонстрировать аналогичную оценку выделенного качества у ребенка, но уже различными семьями (сообществами), в которых воспитание детей базируется на различных системах ценностей.

Творческое задание предполагает работу студентов по приведенной ниже таблице, в результате заполнения которой они осмысливают как сами законы, так и их воплощение в реальной педагогической действительности, что, несомненно, способствует повышению их методологической культуры.

Законы диалектики	**Сущность закона**	**Опишите примеры, отражающие использование законов диалектики в педагогической действительности**
Закон единства и борьбы противоположностей		
Закон перехода количественных изменений в качественные		
Закон отрицания отрицания		

В рамках изучаемой темы особое внимание уделяется второму и третьему уровням, а содержание последнего уровня более подробно рассматривается на занятиях дисциплины «Основы научно-исследовательской деятельности». Обращаем внимание студентов на то, что знания, полученные здесь и сейчас интегративны, предполагают объединение их частей в нечто целое, и имеют междисциплинарный характер. Взаимодействие со студентами строится с использованием интерактивных методов обучения, способствующих обсуждению возникающих вопросов в форме диалога.

В рамках содержания второго уровня в подготовке будущих учителей наряду с известными в науке подходами необходимо уделить внимание рассмотрению системно-деятельностного подхода, положенного в основу ФГОС общего образования.

Конкретно-научная методология педагогики в рамках изучения соответствующей дисциплины для нас представляет наибольший интерес. Содержание данного уровня представляют собой вопросы, ответы на которые специфичны для научного познания в области педагогики. К ним можно отнести закономерности педагогического процесса, различные теории: обучения, воспитания, поэтапного формирования умственных действий и др., обозначенные выше принципы: единства теории и практики, объективности, всесторонности, творчества, единства внешних и внутренних условий развития и др., а также основные категории педагогики: образование, воспитание, обучение, развитие, формирование и многое другое, в совокупности придающие педагогике определенную научную стройность.

В то же время сюда могут быть включены вопросы, рассматриваемые на предыдущих уровнях применительно к педагогике. Например, относительно самостоятельные подходы, моделирование и модели применительно к педагогической области.

Изучение следующей группы понятий в педагогике связано с тем, что она как наука развивается в случае её пополнения новыми фактами, овладения педагогическими проблемами и предлагаемыми путями их разрешения.

Для этого студентами составляется словарь понятий согласно их родо-видовой зависимости, представляющий собой две графы: понятия, понятия в педагогической науке. Например, факт – педагогический факт, явление – педагогическое явление, проблема – педагогическая проблема, процесс – педагогический процесс, взгляд – педагогический взгляд и т.д. В процессе заполнения понятия анализируются, сравниваются между собой на предмет выявления в них общего и особенного – педагогического.

Заполнение следующей таблицы позволяет студентам осваивать понятия в совокупности и в соотношении друг с другом на основе взаимосвязи теории с практикой и с опорой на существующий опыт студентов.

	Приведите педагогический факт	Выделите педагогическое явление, связанное с данным педагогическим фактом	Определите педагогическую проблему	Предложите пути разрешения педагогической проблемы	На какие (чьи) педагогические взгляды Вы опирались? (идеалистические или материалистические, религиозные или светские, гуманистические или др.)
1.					
2.					
3.					

Таким образом, у будущих учителей происходит постепенное определение научного содержания понятий и их места в системе педагогического знания, освоение и структурирование самих педагогических знаний и умений их применения к конкретной педагогической реальности.

Уровень освоения студентами учебного материала обозначенной темы определяется по заданиям, составленных автором и представляющих собой три уровня. Первый уровень представляет собой задания в виде теста, позволяющего студентам ориентироваться в изучаемом учебном материале. Второй уровень – задания, направленные на понимание изучаемого содержания. Третий уровень – творческие задания, предоставляющие возможность применить полученные знания. Ниже представим некоторые задания из каждого уровня.

I уровень (репродуктивный)

Задание 1. Выберите неверное утверждение.

Методология научного познания – это …

1. учение о формах научного познания;
2. учение о методике проведения эксперимента;
3. учение о принципах построения научного познания;
4. учение о перспективах развития науки;
5. учение о способах научного познания.

Задание 2. Найдите верный ответ.

К формам научного знания не относятся…

1. гипотеза,
2. понятие,
3. принцип,
4. метод,
5. теория

Задание 3. Продолжите фразу.

Второму уровню методологии соответствует …

1. основные категории педагогики;
2. общая научная методология;
3. закономерности педагогического процесса;
4. философия;
5. конкретно научная методология.

Задание 4. Найдите верный ответ.

В основу ФГОС общего образования положен …

1. компетентностный подход;
2. личностно-ориентированный подход;
3. системно-деятельностный подход;
4. культурологический подход;
5. антропологический подход;

Задание 5. Выберите неверное утверждение.

Основными категориями педагогики являются

1. знания
2. образование
3. воспитание
4. развитие
5. умения

II уровень (задания на отработку понимания)

Задание 1. Дополните.

Методология педагогической науки - это

_____

Задание 2. Установите соответствия.

Формы знания	**Характеристика**
1. Факт	**А** Мысль, отражающая в обобщенной и абстрагированной форме предметы, явления и связи между ними посредством фиксации общих и специфических признаков – свойств предметов и явлений.
2. Положение	**Б** Основное, исходное положение какой-либо теории, учения, науки.
3. Понятие	**В** Истина, событие, результат.
4. Принцип	**Г** Это самая высшая форма организации научного знания, дающая целостное представление о существенных связях в определенной области знания – объекта данной теории.
5. Закон	**Д** Научное утверждение, сформулированная мысль.
6. Теория	**Е** Существенное, устойчивое повторяющееся отношение между явлениями, процессами.

III уровень(творческий)

Задание 1. Представьте себе встречу с А.С. Макаренко. Попробуйте убедить его в том, что педагогика не совсем диалектическая наука.

Задание 2. Познакомьтесь с определениями методологии педагогики. Какие из них отражают больше её суть.

Задание 3. Заполните таблицу

Законы диалектики	**Сущность закона**	**Опишите примеры, отражающие использование законов диалектики в педагогической действительности**

Список литературы

1. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки / Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. 391 с.

УДК 376.1

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ю.В. Селиванова
Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия
E-mail: juliaselivanova@mail.ru

В статье рассматривается спектр существующих систем образования детей с ограниченными возможностями здоровья, в соответствии с видами специальных (коррекционных) школ, которые сегодня действуют в России наряду с новыми формами обучения – интегрированным и инклюзивным образованием. Сочетание этих форм – современная реальность, хотя внедрение нового, как всегда, вызывает дискуссии, и, вероятно, не может быть однозначного ответа на вопрос: где и как учить лучше? Также рассматриваются актуальные вопросы стандартизации специального образования и проект ФГОС для детей с особыми потребностями различных категорий.

Ключевые слова: специальное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, специальные образовательные условия, инклюзия, интеграция.

Modern Trends of Domestic Special Education

Yu.V. Selivanova

The article considers the range of existing systems of education of children with disabilities, in accordance with the types of special (correctional) schools, who now operate in Russia, along with new forms of learning - an integrated and inclusive education. The combination of these forms - modern reality, while the introduction of a new, as always, is debatable, and probably can not be a single answer to the question: where and how to teach better? Also discusses current issues of standardization of special education and the GEF project for children with special needs in different categories.

Key words: special education, children with disabilities, special educational conditions, inclusion, integration.

Проводимая модернизация отечественной системы общего образования не могла не затронуть и существующую систему специального образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Процессы интеграции и инклюзии набирают силу и становятся уже реальностью обучения детей с ОВЗ со всех субъектах РФ. Этому

способствовало принятие ЮНЕСКО и ООН ряда документов, в которых одним из решающих факторов построения гражданского общества явилось развитие системы инклюзивного (от англ. inclusion – включение) и интегрированного (от лат. integratio – соединение, восстановление) образования детей с нарушениями развития.

В данных изменениях немаловажную роль сыграла и позиция родителей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями, которые не всегда соглашаются с диагнозом и рекомендациям по обучению их ребенка в коррекционных школах, выданными психолого-медико-педагогической комиссией. На сегодняшний день отмечается «стремление значительной части родителей детей с ограниченными возможностями здоровья, общественных родительских организаций к широкому применению инклюзивных форм обучения, а иногда, и к полной замене форм специального образования на инклюзивное образование без учета образовательных возможностей и потребностей ребенка и без создания специальных условий для усвоения им программ обучения» [1].

Согласно статистике, сегодня в России проживает 29 млн. детей, свыше 500 тысяч - дети с ограниченными возможностями (1,7 % всей детской популяции). Ежегодно численность данной категории детей увеличивается. «Эти дети нуждаются в специальном образовании, но только половина детей посещают образовательные учреждения, а другая половина детей находится в образовательной и социокультурной изоляции, и, таким образом, вообще не имеют возможности развиваться как личность» [2].

Группа школьников с ограниченными возможностями здоровья чрезвычайно неоднородна. Это определяется, прежде всего, тем, что в неё входят дети с различными нарушениями: слуха; зрения; речи; опорно-двигательного аппарата; задержкой психического развития; интеллекта; расстройствами аутистического спектра; множественными нарушениями развития. Вопросами обучения, воспитания, социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) занимается специальная педагогика (дефектология). В РФ на протяжении уже многих лет *обучение и воспитание детей с ОВЗ* в основном проводится в *восьми видах* специальных (коррекционных) общеобразовательных школ, комплектация которых осуществляется в соответствии с типом имеющихся *у детей нарушений:* С(К)ОШ I вида и II вида - с нарушением слуха, С(К)ОШ III и IV видов - с нарушениями зрения, С(К)ОШ V вида - с тяжелой речевой патологией, С(К)ОШ VI - с нарушениями опорно-двигательного аппарата, С(К)ОШ VII вида -с задержкой психического развития, С(К)ОШ VIII вида – для детей с умственной отсталостью.

Помимо образования специальная школа обеспечивает детям с

ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности медицинское и психологическое сопровождение, для чего в штате специальной школы имеются соответствующие специалисты. Они работают в тесном взаимодействии с педагогическим персоналом, осуществляя диагностическую деятельность, психокоррекционные и психотерапевтические мероприятия, поддерживая в специальной школе охранительный режим, участвуя в профконсультировании. При необходимости дети получают медикаментозное и физиотерапевтическое лечение, массаж, закаливающие процедуры, посещают занятия лечебной физкультурой.

Конечной целью коррекционно-образовательных и реабилитационных мероприятий, проводимых в специальных учреждениях, является социальная адаптация детей с ограниченными возможностями, позволяющая им в дальнейшем адаптироваться в социальной среде, активно жить, работать и чувствовать себя полноправными членами общества.

К сожалению, в последние годы наблюдается тенденция к закрытию специальных коррекционных учреждений. Так в г. Саратове и области было закрыты 2 школы для детей с умственной отсталостью, 1 коррекционный дошкольный детский дом для детей-сирот с недостатками умственного развития и 1 специальное профессиональное училище для детей с нарушением интеллекта. Такая же картина наблюдается и в других регионах: в 2012/13 уч.гг. в большинстве субъектов Российской Федерации прекращена образовательная деятельность от 1 до 3 СКОУ, в Хабаровском крае – 4, Калининградской области – 5, Ивановской области – 6, Красноярском крае – 7, Тверской области – 8, Пермском крае – 9, Свердловской области – 10, Краснодарском крае – 14, Новгородской области – 18 [3].

В тоже время, нельзя не отметить, что наряду с традиционными видами специальных (коррекционных) общеобразовательных школ «получили распространение инновационные модели коррекционных и реабилитационных центров для детей с тяжелой умственной отсталостью, с ранним детским аутизмом, сложными, комбинированными недостатками развития. Увеличивается число центров ранней диагностики и реабилитации» [4].

Сегодня отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья заметно изменилось: мало кто возражает, что образование должно быть доступно всем детям без исключения. «Основной вопрос в том, как сделать так, чтобы ребенок с особенностями развития получил не только богатый социальный опыт, но и реализовал в полной мере свои образовательные потребности, чтобы участие ребенка не снизило общий уровень образования других детей» [5]. Таким образом, «вопросы из

идеологической плоскости переместились в организационные, научно-методические и исследовательские» [6].

Инклюзивное и интегрированное образование – это долгосрочная стратегия, рассматриваемая не как локальный участок работы, а как системный подход в организации деятельности общеобразовательной системы по всем направления в целом. «Инклюзивная форма обучения касается всех субъектов образовательного процесса: детей с ОВЗ и их родителей, нормально развивающихся учащихся и членов их семей, учителей и других специалистов образовательного пространства, администрации, структур дополнительного образования» [7].

Само понятие интеграции в образовательной системе России нередко связывается с процессами демократизации и гуманизации в обществе, которые, в свою очередь, по праву считаются одними из главных средств его преобразования, что в итоге содействует признанию человека как высшей ценности общества. Признается необходимость создания для каждого человека равных прав и возможностей на получение образования, на развитие его индивидуальных способностей, на интеграцию личности в самостоятельную жизнь. Такое понимание интеграции связано с подходом к ней как к процессу вхождения человека в средовую культуру, образовательное пространство. «Подобное понимание интеграции используется и в коррекционной педагогике. Согласно такому подходу *интеграция* лиц с нарушениями развития в общество нормально развивающихся сверстников и взрослых по праву признается дефектологами как *наивысшая ступень социально-трудовой и профессиональной адаптации»* [8].

Являясь ведущей тенденцией современного этапа развития системы специального образования, интеграция не должна подменять собой систему в целом. Это лишь один из подходов, которому предстоит существовать не монопольно, а наряду с другими - традиционными и инновационными. В идеале, интеграция не противопоставляется системе специального образования, а выступает как одна из альтернативных форм внутри системы. Можно считать, что интеграция сближает две образовательные системы - общую и специальную, делая проницаемыми границы между ними.

Далее рассмотрим различные подходы к понятию «инклюзия», попытаемся выявить сходства и различия понятий «инклюзия и «интеграция».

Инклюзия - термин, который толкуется следующим образом: «это реформирование школ и перепланировка учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех детей без исключения» [9]. *Инклюзивное образование* — это такая «организация процесса обучения, при которой все дети, независимо от их физических, психических,

интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают своим ученикам необходимую специальную поддержку».

Этот принцип означает: все дети должны быть с самого начала включены в образовательную и социальную жизнь школы по месту жительства; задача инклюзивной школы - построить систему, которая удовлетворяет потребности каждого; в инклюзивных школах все дети, а не только с инвалидностью, обеспечиваются поддержкой, которая позволяет им добиваться успехов, ощущать безопасность, ценность совместного пребывания в коллективе.

Сопоставив эти различные модели организации школьного обучения, можно сделать вывод о том, что при *интеграционном подходе ребенок* с особыми образовательными потребностями *адаптируется* к системе образования, которая при этом остается неизменной, а *при инклюзивном* подходе *система образования* проходит цикл преобразований и приобретает *возможность адаптироваться* к особым образовательным потребностям учащихся.

Но и в том и другом случае, *педагоги общего образования нуждаются в специализированной (обучающей, просветительской, организационной) комплексной помощи* со стороны специалистов в области коррекционной педагогики, специальной, педагогической и социальной психологии, которая обеспечит понимание и реализацию подходов к индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями, в первую очередь – учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Надо заметить, что среднестатистический учитель, в основной своей массе, не имеет никаких знаний по коррекционной педагогике, «не владеет технологиями и специальными приёмами обучения, а зачастую не имеет желания обучать таких детей. Более того, он не может оценить степень нарушения и составить индивидуальный маршрут дальнейшего развития и обучения ребенка с ОВЗ» [10].

Здесь на помощь могут придти коллеги, работающие в специальных (коррекционных) общеобразовательных школах. Такие учреждения на современном этапе могут выполнить функции *учебно-методических (ресурсных) центров,* оказывающих методическую помощь педагогическим работникам общеобразовательных учреждений, психолого-педагогическую помощь детям и их родителям, координировать работу в этом направлении системы образования субъекта Российской Федерации. То есть, коррекционные школы могут

стать своеобразной ресурсной площадкой, где учителя-дефектологи могут передать свои знания и опыт учителям массовых школ и родителям детей с ОВЗ.

В заключение статьи остановимся на некоторых вопросах стандартизации специального образования в РФ. В настоящее время в обществе учеными, педагогами, родителями происходит активное *обсуждение проекта ФГОС (Федерального государственного образовательного стандарта)* обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Проект разработан специалистами ИКП (Института коррекционной педагогики РАО), под руководством академика РАО Н.Н. Малофеева[11].

К причинам разработки этого стандарта можно отнести *следующие проблемы*: не все дети с ОВЗ охвачены образованием; дети с грубыми нарушениями развития не могут освоить школьную программу и на этом основании признаются необучаемыми, их просто не берут в школы; дети с минимальными нарушениями развития, как правило, поступают в массовую школу, в большинстве случаев не получая там необходимой специальной поддержки. Они также не могут реализовать право на адекватное их возможностям и потребностям образование.

В настоящее время предлагается 4 варианта ФГОС для детей с ОВЗ, включающие системные характеристики требований к уровню конечного результата начального школьного образования, к структуре образовательной программы, к условиям получения образования в очерченном диапазоне образовательных потребностей и возможностей детей с ОВЗ.

Надеемся, что *принятие нового ФГОС позволит* максимально расширить охват детей с ОВЗ образованием, отвечающим их возможностям и потребностям; дать ребенку возможность реализовать на практике Конституционное право на школьное образование, вне зависимости от тяжести нарушения развития, возможностей освоения цензового уровня, типа учреждения, где он получает образование; гарантировать ребенку удовлетворение общих с обычными детьми и особых образовательных потребностей, создать оптимальные условия реализации его реабилитационного потенциала; обеспечить на практике возможность выбора стандарта образования, адекватного возможностям ребенка, отвечающего желанию семьи и рекомендациям специалистов, сделать ясным диапазон возможных достижений ребенка при выборе того или иного варианта стандарта

Разработка и обсуждение ФГОС еще раз подтверждает мысль о том, что «в современной России специальное образование людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности начинает занимать все более важное место в структуре общего образования; оно переживает

новый, переходный этап своего развития, предполагающий модернизацию нормативно-правовой базы и социальной защиты инвалидов» [12].

На наш взгляд, для успешности модернизации образования (о которой так много сейчас говорят) необходимо тщательно проанализировать накопленный положительный отечественный и зарубежный опыт построения и функционирования специального образования и выработать современную образовательную концепцию, которая обеспечит реальное право на качественное образование всем лицам с ограниченными возможностями здоровья.

Список литературы

1. Ткачева В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья в системе специального и инклюзивного образования // Коррекционная педагогика. Теория и практика. №3, 2013. С.21.
2. Перевозникова И.В. Специальное образование в России: история, современность и правовые основы//Вестник ТГПУ.2012.№5. с.103.
3. О коррекционном и инклюзивном образовании детей. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 июня 2013 г. [электронный ресурс] /http://pismo-minobrnauki-rf-ot-7062013-no-ir-53507
4. Шипицына Л.М. Тенденции и трудности инклюзивного образования в современной России / Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сборник материалов II Международной научно-практической конференции/ Отв.ред. Алехина С.В., М., 2013. С.24.
5. Богданова А.А. Состоятельность концептуального подхода к инклюзивному образованию детей с ОВЗ/ Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сборник материалов II Международной научно-практической конференции / Отв.ред. Алехина С.В., М. 2013. С.24.
6. Щетинина Е.Б. Современные тенденции процесса интеграции в систему общеобразовательного учреждения ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Известия Саратовского университета. Новая серия. Том 1. Серия Акмеология образования. Психология развития. Выпуск 3. 2012. с.75.
7. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ. М. Владос, 2012. С.8.
8. Обучение и воспитание детей с интеллектуальными нарушениями / Под ред. Б.П. Пузанова, М. Владос, 2011. С.368.
9. Волкова Л.С, Граш Н.Е., Волков А.М. Некоторые проблемы интегрированного образования в российской дефектологии на современном этапе //Дефектология. 2002. № 3.
10. Кобрина Л.М. Отечественная система специального образования – фундамент инклюзивного обучения и воспитания// Дефектология. №3. 2012.
11. Институт коррекционной педагогики. Приоритетные направления исследований. [Электронный ресурс] – Режим доступа : http://институт-коррекционной-педагогики.рф/issledovanija/prioritetnye-napravlenija-nauchnyh-issledovanij
12. Специальная педагогика: в 3-х т. /Под ред.Н.М. Назаровой. Том 2: Общие основы специальной педагогики/ Н.М. Назарова, Л.И. Аксенова, Т.Г. Богданова, С.А. Морозов. М, 2008. – 352 с.

УДК 316.3

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ПРАВОВОМУ ОБЕСПЕЧЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

М.А. Сморгунова
Вольский педагогический колледж им. Ф.И.Панферова, Россия
E-mail: mariya_smorgunova@mail.ru

Статья посвящена анализу и описанию современных подходов к подготовке будущего педагога правовому обеспечению профессиональной деятельности. Подчеркивается, что психолого-педагогический и инновационный подходы к повышению качества правового образования позволяют обеспечить полноценное обучение будущих педагогов, их правовую грамотность, развитие личности и профессионализма.

Ключевые слова: психолого-педагогический, инновационный подход, правовое обеспечение, профессиональная деятельность, подготовка, педагог.

The modern approaches to training of the future teacher to the legal support of professional activities.

M.A. Smorgunova

This article is devoted to analysis and description of modern approaches to training of the future teacher to the legal support of professional activities. It emphasizes that psycho-pedagogical and innovative approaches to improvement of the quality of legal education allow providing full training of future teachers, their legal literacy, development of the personality and professionalism.

Key words: psycho-pedagogical, innovative approach, legal support, professional activities, training, educator.

В современных условиях социально-экономического и инновационного развития общества от педагога требуется основательная правовая грамотность. В связи с введением Федеральных государственных образовательных стандартов в профессиональную подготовку специалистов среднего звена в этом плане произошли значительные изменения: введен новый курс «Правовое обеспечение профессиональной деятельности», разработан учебно-методический комплекс данной дисциплины, четко обозначены правовые компетенции студента. Во внеурочной деятельности выделено отдельное соответствующее направление деятельности, создаются клубы правовой направленности, разрабатывается система проведения внеурочных мероприятий. Все это в целом позволяет говорить о том, что правовая подготовка в

педагогическом колледже выступает как элемент профессиональной подготовки.

Рассмотрим наиболее важные современные подходы к подготовке будущего педагога правовому обеспечению профессиональной деятельности.

Первый из них, психолого-педагогический подход к повышению качества правового образования будущих педагогов направлен на оптимизацию содержания правовой подготовки, учет и использование индивидуальных возможностей обучающихся, учет практической направленности правовой дисциплины, развитие исследовательской и творческой личности студента, активизацию правового самосовершенствования будущего специалиста и прочее. В настоящее время к будущему педагогу предъявляются новые требования. Он должен не только усвоить содержание самой дисциплины, но и овладеть следующими умениями: использовать нормативно-правовые документы, регламентирующие деятельность в области образования в профессиональной деятельности; защищать свои права в соответствии с гражданским, гражданско-процессуальным и трудовым законодательством; анализировать и оценивать результаты и последствия действий (бездействия) с правовой точки зрения. Данный дисциплинарный курс нацелен на формирование у будущего педагога такой новой компетенции, как построение профессиональной деятельности с соблюдением правовых норм ее регулирующих. Эффективность выполнения данных требований напрямую зависит от качества правового образования в колледже: от теоретико-правовой до нормативно-деятельностной подготовки будущего специалиста (4). Сегодня нельзя исключать и правовоспитательную подготовленность руководящих и педагогических работников самого образовательного учреждения. Умение разрабатывать программы, контрольно-оценочные средства, подбирать современное содержание обучающего курса, включать в процесс обучения электронные ресурсы, и многое другое способствует тому, что система подготовки педагогов будет, не только обновлена, но и достигнет высокого качественного уровня.

Второй, инновационный подход, как основное организационно-методическое средство повышения качества правового образования в колледже, включает в себя создание учебно-методических и дидактических комплексов, применение интенсивных форм обучения и интерактивных технологий, совершенствование методики обучения и др.

Так, для успешной реализации ФГОС СПО третьего поколения необходимо создавать условия, обеспечивающие компетентностный подход к изучению учебных дисциплин и профессиональных модулей. Одним из таких условий является введение в учебный процесс активных форм обучения. Одними из них являются кейс-технологии, которые представляют собой группу образовательных технологий, методов и

приёмов обучения, основанных на решении конкретных проблем, задач, совместный поиск идей. Их относят к интерактивным методам обучения, поскольку они позволяют взаимодействовать всем обучающимся, включая преподавателя. Успешно кейс-технологии используются на занятиях дисциплины «Правовое обеспечение профессиональной деятельности» по темам, требующим анализа большого количества документов, ситуаций и поставленных задач, так как объединяют в себе одновременно и ролевые игры, и метод проектов, и ситуативный анализ: метод ситуационного анализа (метод анализа конкретных ситуаций, ситуационные задачи и упражнения, кейс-стадии); метод инцидента; метод ситуационно-ролевых игр; метод разбора деловой корреспонденции; игровое проектирование; метод дискуссии. Кратко рассмотрим некоторые из них.

Используя метод ситуационного анализа при изучении темы «Правовое регулирование дисциплинарных воздействий» студенты получают от преподавателя пакет документов (кейс), при помощи которых либо выявляют проблему и пути её решения, либо вырабатывают варианты выхода из сложной ситуации, когда проблема обозначена. При активном ситуационном обучении участникам анализа предъявляются факты (события), связанные с некоторой ситуацией по ее состоянию на определенный момент времени. Особенность метода инцидента заключается в том, что обучающийся сам находит информацию для принятия решения. Метод ситуационно-ролевых игр позволяет в виде инсценировки создать на уроке правдивую ситуацию и дать возможность оценить поступки и поведение участников игры. Метод игрового проектирования включает в себя: определение цели и задач проекта; распределение и планирование собственной работы; поиск информации, ее обобщение и анализ; изучение необходимых теоретических материалов; реализацию проекта; оценку (самооценку) результатов проекта и процесса его реализации; презентацию результатов (отчет, доклад, альбом, разработки и т.д.); формулировку и обсуждение выводов о том, что можно было сделать лучше или более эффективно. При реализации проектов роль преподавателей состоит в консультировании студентов, которые также имеют возможность обращаться к другим преподавателям или специалистам. Метод дискуссий, как характеризует его С.М. Вишнякова, заключается в применении в практике руководства коллективами «способа организации совместной деятельности, имеющей целью интенсивное и продуктивное решение групповой задачи» [2, с.163]. В практике работы используются от простых форм, например, «производственное совещание» до форм типа «мозговой штурм». Основная задача метода - сбор как можно большего числа идей в результате освобождения участников обсуждения от инерции мышления и стереотипов. Явным достоинством кейс-технологий является их направленность на овладение обучающимися навыками анализа ситуации и постановки проблемы,

ясного и точного изложения собственной точки зрения, умением самостоятельно принимать решения на основе группового анализа.

Создание учебно-методических и дидактических комплексов выполняет задачу обеспечения учебного процесса образовательными ресурсами. Прежде всего, необходимо разработать единые требования к его созданию, регламентирующие сочетание организационных, содержательных, методических, технологических параметров, оценочных средств, что в целом обеспечивает целостность педагогической системы по специальности, по профессиональному модулю или дисциплине.

Таким образом, психолого-педагогический и инновационный подходы к повышению качества правового образования позволяют обеспечить полноценное обучение будущих педагогов, их правовую грамотность, развитие личности и профессионализма.

Список литературы

1. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия. – Мн.: «Хэлтон», 1998. – 399 с.

3. Организация, формы и методы проведения учебных занятий и самостоятельной работы: требования, условия, механизмы [Текст]: Учебно-методическое пособие /Под ред. Н.А. Волгина, Ю.Г. Одегова. – М.: Изд-во Рос. экон. акад., 2004. – С. 48.

4. Правовое обеспечение профессиональной деятельности в образовательном учреждении / А.Н.Кузибецкий, В.Ю.Розка, М.В.Николаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 272 с.

УДК 340. 08

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ

Н.В. Тюменева

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия

E-mail: tumeneva82@mail.ru

Статья посвящена анализу содержания, методике и значению самостоятельной работы студента в условиях балльно-рейтинговой системы. Подчеркивается, что индивидуализация обучения, организация и стимулирование самостоятельной работы студента – важнейшая задача. В статье предлагается методика планирования самостоятельной работы, ее виды и формы, раскрываются возможности их применения при изучении юридических дисциплин.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, балльно-рейтинговая система, федеральный государственный образовательный стандарт, внеаудиторная работа, методика организации самостоятельной работы.

The Specificts of Organization Independent Work of Students in the State Education Standard

N.V. Tumeneva

This article is devoted to analysis of content, methodology and importance of independent work of students in an the state education standard. It is emphasis, that the individual education organization and stimulation independent work of students this is important a problem. In the state is offered the self-instructional of planning independent work, forms and species, had the most application potential in jurisprudence teaching branch of study.

Key words: independent work of students, rating system, State Educational Standard, project, study hall, self-instructional.

В июне 1999 года 29 стран Европы приняли Болонскую Декларацию с целью обеспечения согласованности образовательных систем. В сентябре 2003 года в состав стран, принявших Болонскую Декларацию, вошла Россия. Создание единого образовательного пространства потребовало введения системы оценки знаний студентов сопоставимой с соответствующими системами. С организационно-правовой точки зрения это выразилось в переходе в 2010-2011 гг. вузов страны на балльно-рейтинговую систему аттестации (далее – БРСА) [1]. Достоинство предлагаемой методики заключается в том, что постоянный внешний контроль заменяется самоконтролем, активная роль в обучении принадлежит уже не столько преподавателю, сколько студенту. Поэтому индивидуализация обучения, организация и стимулирование самостоятельной работы студента относится к числу основных задач БРСА.

Внеаудиторная самостоятельная работа - это планируемая учебная, учебно-исследовательская, научно-исследовательская работа студентов, выполняемая во внеаудиторное (аудиторное) время по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия (при частичном непосредственном участии преподавателя, оставляющем ведущую роль за работой студентов).

Самостоятельная работа студентов в ВУЗе является важным видом учебной и научной деятельности студента. Эффективность и качество процесса обучения во многом зависят от системной организации самостоятельной работы студента. Государственным стандартом предусматривается, как правило, 50% часов из общей трудоемкости дисциплины на самостоятельную работу студентов. Число часов на

внеаудиторную самостоятельную работу по отдельной учебной дисциплине представляет собой разность между числом часов трудоемкости по дисциплине (всего часов) и числом обязательной нагрузки по дисциплине (аудиторные часы) [2].

Виды заданий самостоятельной работы, их содержание и характер могут иметь вариативный характер, с учетом специфики специальности, индивидуальной дисциплины, индивидуальных особенностей студента. Но в рабочей программе должны быть четко и понятно сформулированы требования к выполнению различных видов обязательной и инициативной самостоятельной работы.

Обязательная самостоятельная работа студента, определяемая преподавателем, включает такие формы и виды как посещение студентами лекций; конспектирование специальной научной литературы; выполнение текущих контрольных тестов. Обязательная самостоятельная работа студента должна оцениваться по своевременности и качеству выполнения. Конспекты научных статей должны быть соответственно оформлены. Текущий контроль знаний осуществляется два раза в семестр в конце лекционного занятия. В том случае, если студент не справился с тестом, он обязан повторно пройти тестирование [3, с. 28].

Форма (или формы) инициативной самостоятельной работы выбирается студентом и согласовывается с преподавателем. В юридических вузах целесообразно организовывать инициативную самостоятельную работу по следующим направлениям:

1. изучение и систематизацию официальных государственных документов - законов, постановлений, указов, нормативно-инструкционных и справочных материалов с использованием информационно-поисковых систем «Консультант-плюс», «Гарант», глобальной сети «Интернет»;
2. изучение учебной, научной и методической литературы, материалов периодических изданий с привлечением электронных средств официальной, статистической, периодической и научной информации;
3. подготовку докладов и рефератов, написание курсовых и выпускных квалификационных работ;
4. участие в работе студенческих конференций, комплексных научных исследованиях.

Нетипичными формами инициативной самостоятельной работы, которые пользуются популярностью у студентов, можно считать составление кроссвордов по темам дисциплины, создание электронных журналов, создание презентаций к докладам и рефератам, подготовка вечера специальности с использованием материала по истории кафедры и т.д.

Задания выполняются студентом в течение семестра и оцениваются по утвержденной балловой шкале. Преподаватель занимается

индивидуально (в рамках консультаций) со студентом по теме его задания. В течение семестра студент имеет право по согласованию с преподавателем скорректировать свой индивидуальный план, добавив или сократив виды выполняемой им самостоятельной работы [4]. Инициативная самостоятельная работа студента оценивается по факту ее выполнения, своевременности и достигнутому результату.

Самостоятельная работа студентов в высей школе становится постепенно основополагающим фактором в учебном процессе. Самостоятельно приобретенные знания являются более оперативными, они становятся личной собственностью, а также мотивом поведения, развивают интеллектуальные черты, внимание, наблюдательность, критичность, умение оценивать [5, с. 35]. Роль преподавателя в основном заключается в руководстве накопления знаний и в совместном установлении проблем и заботе о самостоятельных поисках студента, а также контролирования за их деятельностью. В связи с этим, возникает потребность во внедрении новых педагогических технологий и методических приемов, направленных на организацию внеаудиторной работы.

Методика организации самостоятельной работы студентов зависит от структуры, характера и особенностей изучаемой дисциплины, объема часов на ее изучение, вида заданий для самостоятельной работы студентов, индивидуальных качеств студентов и условий учебной деятельности.

Процесс организации самостоятельной работы студентов включает в себя следующие этапы:

1. подготовительный (определение целей, составление программы, подготовка методического обеспечения, подготовка оборудования);

2. основной (реализация программы, использование приемов поиска информации, усвоения, переработки, применения, передачи знаний, фиксирование результатов, самоорганизация процесса работы);

3. заключительный (оценка значимости и анализ результатов, их систематизация, оценка эффективности программы и приемов работы, выводы о направлениях оптимизации труда).

В рабочей программе по учебной дисциплине при планировании содержания внеаудиторной самостоятельной работы преподавателем устанавливается объем содержание и объем теоретической учебной работы и практические задания по каждой теме, которые выносятся на самостоятельную внеаудиторную работу, определяются формы и методы контроля результатов. По каждой теме программы, на которую выделено определенное количество часов самостоятельной работы, следует расписать эти часы по видам работ. Необходимо конкретно указать:

1. какая форма самостоятельной работы предполагается (чтение рекомендованной литературы, ее письменное реферирование, решение задач, выполнение компьютерных практикумов, тестов и т.д.)

2. какая форма контроля и в какие сроки предусмотрена.

Возрастание объема самостоятельной работы студента требует и значительного увеличения часов в нагрузке преподавателя, отводимых для консультаций студентов и контроль самостоятельной работы. К сожалению, преподавательская общественность наблюдает совершенно иную картину: повсеместный рост учебной нагрузки и практически полное отсутствие часов на указанные виды работы. Научное руководство многими видами инициативной самостоятельной работы студента не входит в рабочую нагрузку преподавателя и проверка результатов работы студентов осуществляется за счет личного времени преподавателя. Исключение составляют участие студентов в конкурсах, олимпиадах, конференциях. Кроме того, в рейтинге преподавателей не учитывается организация, планирование, научное руководство самостоятельной работы студента по дисциплине как показатель эффективности работы преподавателя.

Таким образом, для наиболее эффективного функционирования балльно-рейтинговой системы необходимо привести в соответствие теорию и практику реализации этой методики в высшей школе. Увеличить количество часов преподавателей на проверку самостоятельной работы студента, пересмотреть показатели рейтинга преподавателей с учетом форм и видов самостоятельной работы студента.

Таким образом, самостоятельная работа приобщает студентов к научному творчеству, поиску и решению актуальных современных проблем, мотивирует студента к обучению. Поэтому в рабочих программах по дисциплине необходимо подробно и детально формулировать формы, виды и часы, отведенные на самостоятельное изучение.

Список литературы

1. Письмо Минобразования РФ от 09 марта 2004 г. N 15-55-357ин/15 // Вестник образования России, 2004. № 9. С. 3; Приказ Министерства образования и науки РФ от 15.02.2005 № 40 «О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации» // http://www.lawmix.ru/pprf/15390.

2. Методические рекомендации. – URL: http://spio.samgtu.ru.

3. Бирюкова А. Б., Ельчанинова О. Ю., Семенова Е. Ю. Элективные курсы по отечественной истории.– Самара: СамГТУ, 2003. – С. 28.

4. Разработка системы рейтинг-контроля уровня усвоения знаний студентов. – URL: http://maks-sokolov.narod.ru/razrabotka_sistemi.htm.

5. Бирюкова А. Б. Изучение дисциплины «История науки и техники» в условиях балльно-рейтинговой системы оценки успеваемости студентов // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2012. № 7 (июль). С. 35.

УДК 373.31

ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКАЯ ПРОПЕДЕВТИКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ

Л.И. Черемисинова
Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия
E-mail: larisa.cheremisinova@mail.ru

В статье рассматриваются основные проблемы, возникающие при реализации литературоведческой пропедевтики в начальной школе.

Ключевые слова: литературное чтение, литературоведческая пропедевтика, анализ текста, читательская компетентность.

Literary Propaedeutics in Primary School: the Main Problems

L.I. Cheremisinova

In the article the main problems encountered in the implementation of the literary propaedeutics in primary school.

Key words: literary reading, literary propaedeutics, the analysis of the text, readers' competence.

Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения, провозгласивший смену образовательной парадигмы, в качестве основного результата обучения в образовательной области «Филология. Литературное чтение» провозгласил формирование читательской компетентности. Что понимается под «читательской компетентностью»? Стандарт определяет это понятие через следующие дефиниции: «овладение техникой чтения вслух и про себя, элементарными приемами интерпретации, анализа и преобразования художественных, научно-популярных и учебных текстов с использованием элементарных литературоведческих понятий» [8, с. 11].

Говоря об «интерпретации, анализе и преобразовании» текстов, составители несколько нарушили логическую последовательность действий, ведущих к освоению художественного произведения в его целостности. Интерпретация является результатом аналитической работы с текстом, которая, в свою очередь, предваряется его восприятием. Таким образом, последовательность действий, обеспечивающая в итоге формирование одного из компонентов читательской компетентности, следующая:

восприятие — анализ — интерпретация — преобразование.

Центральным понятием здесь является анализ текста, который,

опираясь на возрастную специфику младших школьников, должен быть направлен на то, чтобы обеспечить полноценное восприятие [4, с. 41] произведения учащимися. «Задача школьного анализа, — писал известный ученый-методист В. Г. Маранцман, — не научное исследование, а практическое, читательское освоение художественного произведения. Цель школьного анализа — создание читательской интерпретации произведения и соотнесение ее с научным исследованием текста» [3, с. 152]. Изучение литературного произведения — это всегда труд читателя, часто тяжелый, но в итоге радостный, ведь оно делает художественный текст понятным, меняет в лучшую сторону душу человека.

«Анализ текста, — отмечает М. П. Воюшина, — должен строиться с учетом содержательных и формальных признаков жанра. Учет этот сказывается прежде всего в выборе приемов анализа текста» [4, с. 112]. В самом деле «законы жанра» подсказывают методику работы с ним на уроке. Например, поэтика волшебной сказки требует анализа ее композиции (которая является ее определяющим жанровым признаком), типов героев, стилистического строения; жанровые особенности басни влекут за собой необходимость изучения ее двухчастной структуры и соотношения этих частей (поэтического рассказа и морали) внутри целого, освоения понятий аллегории, иронии, звукописи и т.д.

Анализ ведется от «формы» к раскрытию «содержания» произведения, что соответствует природе искусства слова. Вот почему так важно обращать внимание младших школьников на специфику «художественной формы» литературного текста, ибо только в ней и через нее выражается «содержание» произведения.

Современные образовательные программы по литературному чтению содержат специальные разделы, которые называются «Литературоведческая пропедевтика». В них представлен распределенный по классам обязательный минимум литературоведческих понятий, необходимых для практического освоения в начальной школе. Объем этих понятий впечатляет: кажется, выпускник средней школы не столь обременен знаниями, как выпускник начального звена.

Например, содержание литературоведческой пропедевтики в программе О. В. Кубасовой «Литературное чтение» (система «Гармония») направлено на получение младшими школьниками следующих научных представлений:

«1 класс. Накопление, обобщение и систематизация жанровых и тематических литературных впечатлений.

Знакомство с малыми фольклорными формами: потешка, колыбельная песня, пословица, небылица, побасёнка, считалка, загадка, скороговорка. Узнавание, различение, определение ведущих жанровых особенностей. Народная и литературная (авторская) сказка.

Различение фольклорных и авторских художественных

произведений. Выявление сходства одножанровых народных и авторских текстов.

Общее представление о жанре басни.

Введение в активный словарь терминов: автор, персонаж, текст, произведение народное, произведение авторское, потешка, побасёнка, загадка, считалка, небылица, скороговорка, пословица, басня.

2 класс. Расширение базы видо-жанровых и тематических литературных впечатлений.

Осознание условности литературного творения, его отличия от реальности (прежде всего в силу внимания к личности автора).

Ориентировка в литературных понятиях: художественное произведение, искусство слова, автор (рассказчик), сюжет, тема, идея; персонаж (его портрет, речь, мысли, поступки, мотивы поведения), лирический герой произведения, отношение автора к герою.

Нахождение в тексте и определение значения в художественной речи средств выразительности: звукописи, эпитетов, художественных повторов, сравнений, олицетворений.

Прозаическая и стихотворная речь: узнавание, различение, выявление особенностей стихотворного произведения (ритм, рифма).

Жанровое разнообразие произведений: народная и литературная (авторская) сказка, рассказ, стихотворение, басня. Общее представление о жанре, особенностях построения и выразительных средствах.

3 класс. Расширение базы видо-жанровых и тематических литературных впечатлений.

Осознание условности литературного творения, его отличия от реальности (прежде всего в силу внимания к личности автора).

Ориентировка в литературных понятиях: художественное произведение, искусство слова, автор (рассказчик), сюжет, тема, идея; персонаж (его портрет, речь, мысли, поступки, мотивы поведения), лирический герой произведения, отношение автора к герою.

Нахождение в тексте и определение значения в художественной речи средств выразительности: звукописи, эпитетов, художественных повторов, сравнений, олицетворений.

Прозаическая и стихотворная речь: узнавание, различение, выявление особенностей стихотворного произведения (ритм, рифма).

Жанровое разнообразие произведений: народная и литературная (авторская) сказка, рассказ, стихотворение, басня. Общее представление о жанре, особенностях построения и выразительных средствах.

4 класс. Практическое освоение особенностей различных жанров лирики, эпоса и драмы в сравнении: сказка — рассказ, басня — сказка, рассказ — повесть, сказка — сказочная повесть, рассказ — стихотворение, пьеса — рассказ, пьеса — сказка, былина — сказка, миф — сказка, очерк — рассказ.

Умение элементарно классифицировать сказки. Художественные особенности сказок: лексика, построение (композиция).

Представление о различных разновидностях рассказов (о подвигах, о детях, о животных, философские, юмористические, исторические).

Общие представления о своеобразии лирики: пейзажной, юмористической, философской, романтической.

Нахождение в тексте, определение значения в художественной речи (с помощью учителя) средств выразительности: синонимов, антонимов, художественных повторов, эпитетов, сравнений, *метафор, гипербол,* олицетворения, звукописи.

Знание некоторых приёмов художественной композиции.

Ориентировка в литературных понятиях: художественное произведение, художественный образ, искусство слова, автор (рассказчик), *сюжет,* тема; герой произведения, лирический герой.

Умение отличить художественную литературу от учебной и познавательной на основе их практического сравнения.

Общее представление о композиционных особенностях построения разных видов высказываний: повествование (сказка, рассказ, повесть), описание (пейзаж, портрет, интерьер), рассуждение (монолог героя, диалог героев).

Прозаическая и стихотворная речь: узнавание, различение, выявление особенностей стихотворного произведения (ритм, рифма).

Историко-литературные понятия: фольклор и авторские художественные произведения (различение).

Получение первоначальных представлений об известных писателях (А. С. Пушкин, Л. Н. Толстой, Х. К. Андерсен, И. А. Крылов, С. Я. Маршак, К. Г. Паустовский и др.) на основе знакомства с их творчеством» [2].

Внимательное прочтение данного раздела показывает, что литературоведческая пропедевтика основывается здесь на принципе «от простого — к сложному»; набор терминов в каждом классе частично повторяется, с небольшим приращением новых знаний; содержание одного и того же термина усложняется постепенно, в соответствии с ростом школьника; литературоведческие знания постоянно повторяются, обновляются и накапливаются.

Тем не менее не оставляет мысль о перегруженности программы О. В. Кубасовой литературоведческой терминологией и о наличии в ней лишних, к тому же не всегда корректных систематизаций. Например, в 4 классе автор ставит задачу формирования «общих представлений о своеобразии лирики: пейзажной, юмористической, философской, романтической». Первые три наименования отражают тематическое разнообразие лирики, а последнее — художественный метод (тип мировидения). Что имеется в виду под романтической лирикой? Может быть, это стихотворения о любви? В таком случае мы имеем дело с некорректным использованием научной терминологии.

Понятие «композиция» в программных требованиях к четвероклассникам, варьируясь, повторяется несколько раз в связи с разными жанрами фольклорного, литературного и речевого творчества. Это несколько «утяжеляет» сами требования, создает впечатления непродуманности системы литературоведческой пропедевтики.

Если обратиться к программе Э. Э. Кац «Литературное чтение» (система «Планета знаний»), то можно увидеть, что объем литературоведческой пропедевтики в ней по сравнению с другими образовательными системами минимальный. Однако и он впечатляет:

«***1 класс.*** Первоклассники знакомятся: со сказкой (народной и авторской); стихотворением; рассказом; малыми фольклорными жанрами; а также со стихотворной рифмой.

Учатся находить рифмы в конце стихотворных строк, получают представление о ритме на уровне прохлопывания в ладоши двусложных размеров, знакомятся с понятиями «автор» и «герой произведения», учатся включать их в свою речь.

2 класс. Обогащение представлений о фольклорных жанрах (песни-разговоры, сезонные песни, колыбельные, пословицы).

Знакомство со средствами выразительности: сравнениями, звукописью.

Развитие умения выделять рифму в стихотворении.

Расширение представления о ритме (через прохлопывание в ладоши трёхсложного ритма).

Знакомство с понятиями: портрет героя художественного произведения, его речь, поступки, мысли, отношение автора к герою.

3 класс. Знакомство с художественными особенностями сказок, их лексикой, композицией.

Расширение и углубление представления о сказке, рассказе. Знакомство с новым жанром — басней — через сравнение со сказкой, стихотворением.

Знакомство с изобразительными средствами языка: метафорой, олицетворением. Формирование умения выделять их в тексте, определять с помощью учителя их значение в художественной речи.

Закрепление и развитие на новом литературном материале представлений о литературоведческих понятиях, введённых во втором классе.

4 класс. Закрепление и развитие на новом литературном материале знаний, полученных в 3 классе.

Знакомство с родами и жанрами литературы: эпосом, лирикой, мифом, былиной.

Знакомство с выразительными средствами языка: гиперболой, повтором» [1].

Отбор терминологии характеризует приоритеты автора, который обращает внимание на необходимость формирования у маленьких читателей следующих компетенций:

- определение родовой и жанровой принадлежности произведения,
- разграничение стихотворной и прозаической формы речи,
- освоение понятий «автор», «герой» (речь, портрет, поступки, мотивы поведения и пр.),
- умение находить в тексте средства языковой выразительности, определять их функцию.

Такой объем литературоведческих знаний достаточен для полноценного восприятия и понимания художественного произведения в начальной школе. Однако и в данной программе имеет место некая бессистемность отбора и введения терминологии. Например, в 4 классе осуществляется «знакомство с родами и жанрами литературы: эпосом, лирикой, мифом, былиной». В одном ряду здесь роды литературы — эпос и лирика (потеряна драма; возможно, она не изучается в данной системе) — и жанры фольклора (заметим, не литературы, а фольклора) — былина и миф. Налицо эклектика и отсутствие логики формирования литературоведческой грамотности.

То же самое можно сказать о последовательности введения стиховедческих понятий. Знакомство со стихотворением начинается не с наблюдения за формой записи стиха (именно этот признак стихотворной речи является интернациональным: т.е. на языке всех народов принято печатать каждый стих отдельной строкой, выделяя его тем самым как основную единицу стихотворной речи), а с рифмы и «прохлопывания» ритма (1 — 2 класс).

Поведенный анализ программ по литературному чтению позволяет определить условия успешной реализации литературоведческой пропедевтики в начальной школе. Во-первых, отбор понятийного аппарата, необходимого для формирования читательской компетентности младших школьников, логика его построения внутри программы, последовательность изучения должны быть тщательно продуманы и мотивированы.

Во-вторых, толкование теоретических понятий на уроках литературного чтения должно быть по форме элементарным, простым, по сути —квалифицированным, научным. К примеру, образовательная система «Школа 2100» в первом классе знакомит учеников с понятиями: «стихотворение, рифма, ритм и настроение в стихотворении». Во 2 классе это знакомство продолжается: «Стихотворение (мысли и чувства автора, настроение, интонация, особенности употребления слов)» [5]. Программа «Литературное чтение» (авторы Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева) снабжена глоссарием, однако определения центрального понятия «стихотворение» в нем нет. Вместо него предлагаются определения понятий «поэзия», «рифма», «стих». Первое из них явно является «третьим лишним».

Обратимся к предложенным трактовкам.

«Поэзия — художественное творчество в стихотворной форме» [5]. Наверное, допустимо в начальной школе такое понимание поэзии, однако возникает вопрос: а что такое стихотворная форма? чем она отличается от прозаической организации речи? Без уяснения этого вопроса вряд ли возможно понять, что такое стихотворение. Уместно задуматься и над другим вопросом, сформулированным авторским коллективом развивающей системы Л. В. Занкова. Один из уроков литературного чтения в первом классе называется «Только ли в стихотворении бывает поэзия?» [6, с. 85]. Поиски ответа на данный вопрос неизбежно приведут к более широкому пониманию поэзии как художественной литературы вообще (в отличие от нехудожественной) [7, с. 38].

Собственно стиховедческими в данном глоссарии являются два понятия: рифма и стих. Трактовка первого не вызывает сомнений (и то с учетом возраста обучающихся): «Рифма — совпадающие по звучанию окончания стихотворных строк». Толкование второго термина является ненаучным: «Стих — мерная, ритмически организованная, ярко-эмоциональная речь» [5]. То, что дается здесь как определение стиха, на самом деле характеризует стихотворную речь. В стиховедении стихом принято называть одну стихотворную строку. Вряд ли стоит запутывать детей, предлагая им заведомо ложные трактовки литературоведческих понятий.

Читательская компетентность младших школьников напрямую связана с формированием системы читательских аналитических умений. Без усвоения в элементарной форме определенного минимума литературоведческих понятий такое формирование невозможно. Целесообразность изучения того или иного термина обусловливается потребностями анализа текста и проникновения в его содержательную глубину. С этим связано третье условие результативности литературоведческой пропедевтики в начальной школе: научные понятия должны использоваться в качестве инструментов для анализа и понимания текста. Если теоретические знания не помогают школьникам открывать красоту произведения, проникать в его содержательные пласты, то они не нужны: это лишняя научная информация, а наши дети и без того перегружены разного рода информацией.

Основные итоги проведенного исследования.

Практическое знакомство младших школьников с литературоведческими понятиями, освоение ими элементов анализа текста — необходимое условие формирования читательской компетентности. Однако отбор и последовательность введения понятий должны быть целесообразны и мотивированы. Толкование их должно быть доступным и научным одновременно. Литературоведческая терминология должна стать инструментарием, помогающим понять смысл художественного произведения.

Список литературы

1. Кац Э. Э. Литературное чтение. URL: http://planetaznaniy.astrel.ru/liter1.htm (дата обращения: 17.03.2014).
2. Кубасова О. В. Литературное чтение. URL: http://www.umk-garmoniya.ru/literat/metodika.php (дата обращения: 17.03.2014).
3. Марацман В. Г. Методы и приемы анализа литературы в школе // Методика преподавания литературы: учеб. для пед. вузов / под ред. О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана: В 2 ч. — Ч. 1. — М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1994. — С. 133—203.
4. Методика обучения литературе в начальной школе: учебник для студ. высш. учеб. заведений / под ред. М. П. Воюшиной. — М.: Издательский центр «Академия», 2010. — 288 с.
5. Образовательная система «Школа 2100». URL: http:// www.school2100.ru/uroki/elementary/lit.php (дата обращения: 17.02.2014).
6. Рабочие программы. Начальная школа. 1 класс. УМК системы развивающего обучения Л. В. Занкова, УМК «Планета знаний», УМК «Перспективная начальная школа» / Авт.-сост.: Л. И. Жигалина [и др.]; под ред. С. А. Кравцовой. — М.: Планета, 2012. — 376 с.
7. Томашевский Б. В. Краткий курс поэтики / Вступ. ст., примеч. Л. В. Чернец. — М.: КДУ, 2006. — 192 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : текст с изм. и доп. на 2011 г. / М-во образования и науки Рос. Федерации. — М.: Просвещение, 2011. — 33 с.

УДК 37.018.432

ЛОГИСТИЧЕСКИЕ ОЦЕНКИ СОСТОЯНИЯ И МОДЕРНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Л.В. Чернецова
Саратовский государственный технический университет им. Ю.А. Гагарина, Россия
E-mail: LadaTCH@yandex.ru

Статья посвящена проблематике, оценке состояния и направлениям совершенствования дистанционных образовательных технологий в высшей профессиональной школе, реализуемых в рамках концепции логистического управления информационными образовательными потоками. Учитывая возможности и особенности современной технолого-образовательной среды, педагогических управленческих решений и ориентацию на личностное развитие студентов, предложены конкретные направления модернизации дистанционных образовательных технологий.

Ключевые слова: логистизация учебного процесса, информационно-образовательные потоки, дистанционный образовательный процесс, дистанционные образовательные технологии, кодекс СДО.

On the Logistik Evaluation of the Modern State and Modernization of Distant Education Technologies

L.V. Chernecova

The article is dedicated to the problems of evaluation of distant education technologies in higher professional school within the concept of logistic management of the informational educational torrents. Taking into account the opportunities and peculiarities of the modern technological educational environment, pedagogical decisions and student oriented approach aimed at their personal development, the author offers the certain ways concerning the improvement of education technologies in the E-learning mode.

Key words: logistic approach to the process of education, informational informational torrents, distant education process, distant education technologies, distant education code (DEC).

«E-learning» – это не просто процесс обучения с использованием систем сетевого взаимодействия, но активная форма интегрированных многоаспектных отношений между преподавателем, студентом и слушателем, конечной целью которых должно стать оптимальное получение, усвоение, развитие умений профессионально мыслить, и реализовывать, полученные знания на практике в нужное время, в конкретном месте, в заданном объеме и соответствующего качества. В данном контексте можно смело утверждать, что дистанционные технологии в основе своей реализуют концепцию логистического управления информационным образовательным, материальным и финансовым потоками в новой, постоянно обновляемой технологической среде.

Как показывает практика процессы функционирования информационно-образовательных потоков все еще далеки от совершенства, что обусловлено не только техническими особенностями работы в режиме «online», отсутствием стандартизации на многих этапах, уровнях дистанционного образовательного процесса, финансовыми проблемами, связанными как с покупкой программного продукта дистанционного обучения, с учетом и контролем качества преподавания, оплатой труда ведущих преподавателей, специалистов, так и с проблемами совершенствования самих информационно-коммуникационных технологий СДО.

Проблематика и направления модернизации технологий СДО

- ✓ Общеобразовательные и профессиональные компетенции четко прописаны для студентов ВУЗов в образовательных стандартах третьего поколения, а вот профессиональные компетенции преподавателей, имеющих нагрузку в СДО до сих пор не структурированы.
- ✓ Методики подготовки и системы преподавания в СДО не

учитывают в полном объеме специфики применения необходимых педагогических технологий в отношении каждой дисциплины.

- ✓ Имеют место элементарные смещения функциональных обязанностей между преподавателями и административным корпусом on-line обучения в части форматирования и выкладки учебно-методических комплексов (в первую очередь тестов) в образовательную среду. Ведущий преподаватель не должен терять драгоценное время на освоение технических нюансов компьютерной программы и элементарный набор тех же учебных тестов, 100 комплектов которых занимают от 5 до 6 часов рабочего времени.
- ✓ Ощутимы проблемы психологического характера как со стороны преподавателя, так и со стороны студента, работающих на электронной площадке. Как показывает практика, велика вероятность возникновения стрессовых и конфликтных ситуаций между студентом и преподавателем, впервые вступающими в данную образовательную среду. Как правило, возникающие психологические риски на данном этапе дистанционного обучения сводятся к нулю опытными преподавателями, но факт остается фактом. И сбои в программном обеспечении, и банальное отключение интернет-связи, и напряженность, связанная с формулировками ответов на поставленные вопросы в режиме on-line и их оценкой, создают напряженную деловую психологическую атмосферу, мониторинг которой должен быть постоянным и безусловным.
- ✓ Уровень культуры современного студента, владеющего коммуникационными навыками, не всегда соответствует общепринятым этическим нормам. И определенный сленг не просто резко снижает рейтинг студента, но и ставит в тупик многих преподавателей. Необходимо создать команду модераторов – ведущих преподавателей и специалистов СДО вузов, предприятий, организаций, фирм, применяющих и сопровождающих нетрадиционные формы обучения. И усилиями всех участников данной образовательной программы разработать Кодекс СДО с четким описанием его менеджмента, инновационных моделей, технологий, рекомендаций, информационно-образовательных рисков на всех уровнях сетевого образовательного взаимодействия, норм, этических правил. Тем более, что возможность публичного обсуждения его составных элементов в коммуникационных сетях фактически безгранична, начиная с форумов и заканчивая классическими опросами и анкетированием.
- ✓ Следует подчеркнуть, что абсолютно стандартизировать весь процесс дистанционного обучения, в какой бы форме он не осуществлялся, все информационно-образовательные потоки нерационально в силу того, что преподавание в среде «E-learning» должно, безусловно, базироваться на концепции личностной ориентации, реализуемой как со стороны профессорско-преподавательского состава, так и со стороны студентов. Целесообразно с самого начала обучения сформировать предпосылки осознания студентом необходимости оперативного, самостоятельного,

креативного мышления, а в дальнейшем, формирования умений успешно использовать и собственный практический опыт в решении поставленных преподавателем в соответствии с учебным планом задач. «Пугать» студента контролем по системе «Антиплагиат» бессмысленно. Необходимо развивать самосознание студента, желание получить не «корочки» о высшем образовании, а инновационные компетенции, жизненно необходимые в условиях современной жестко-конкурентной среды бизнеса (да и практически любого вида жизнедеятельности человека), достойно оплачиваемые работодателем, так как именно они сегодня обеспечивают предприятию устойчивые показатели финансово-хозяйственной деятельности и определенный рейтинг.

✓ Отличный образовательный результат обеспечивают профессиональные дистанционные мастер-классы, тренинги, коллоквиумы, дебаты, консультации с применением технологии «Skype» для Window в ИРБиС СГТУ им. Гагарина Ю.А. Данная практика дает студенту целый ряд преимуществ в ходе дистанционного учебного процесса, т.к. создает комфортные организационные условия для учебного взаимодействия, не требует дополнительных финансовых затрат, резко сокращает время на получение более развернутых консультаций, повышает качество межличностного и, соответственно, профессионального общения, что обеспечивает не только получение высоких объективных оценок знаний, но и работает на имидж учебного заведения. Следует осознать, что, что в эпоху информационных технологий мультимедийный комплекс, нестандартные практические занятия, оригинальные авторские лекционные курсы, нетрадиционные семинары и коллоквиумы, встречи с «интересными людьми», бесспорно, дают образовательный эффект, но личное общение преподавателя, студента, ученого, бизнесмена-практика через электронный проводник все же более эффективен.

✓ Проблема контроля идентификации студента в режиме работы с применением технологии «Skype» автоматически снимается при наличии специальных окон на экране общения, где представлена фотография студента из его личного дела.

✓ В отношении модернизации корпоративного образования и его «связки» с научной академической средой неоспоримые преимущества дает организация теле-мостов с привлечением студентов, слушателей, молодых ученых, обучающихся дистанционно и представителей бизнес-среды, заинтересованных как в инновационных бизнес-рекомендациях, так и в качественном обновлении кадрового состава своих предприятий и организаций. Ни для кого не секрет, что современные предприниматели практически всех рангов ощущают острый «кадровый голод» по целому ряду направлений деятельности. Бизнес XXI века требует не просто профессиональных знаний, но креативного компетентностного логистического подхода к оперативному решению вопросов и проблем в постоянно меняющейся рыночной среде хозяйствования. Ресурсы СГТУ

им. Гагарина Ю.А. и ИРБиС в его составе, заинтересованных субъектов рынка различных видов и форм собственности, соответствующая рекламная поддержка вполне позволяют осуществить данный проект.

✓ Педагогический эффект логистической цепочки «Слышу-Воспринимаю-Записываю-Осознаю-Запоминаю-Могу объяснить-Применяю-Получаю удовлетворение» органично вписывается в концепцию современного маркетинга о максимальной ориентации на потребителя, т.е. получателя/генератора/пользователя знаний, его запросы и потребности и в определенной степени соотносится с теорией О.Корсгарда. В современном электронном мире нужен не просто «переход от мира руки к миру головы» [1, с. 53], а эффективная «точно в срок» реализуемая интеграция и истинно логистическое взаимодействие мысли (и индивидуальной и коллективной), руки, клавиши, ноутбука, … для достижения поставленной цели с максимально положительным и долговременным практическим результатом. «Скачать» материал из Интернета - не проблема для любого пользователя, а умение слушать и слышать, вести профессиональную дискуссию, своевременно принимать наиболее рациональные управленческие решения возможно, лишь применив логистический подход к усвоению знаний. Хороший личный конспект, грамотно записанные тезисы, умение системно работать и с электронным ресурсом, и с книгой, и с «братом студентом», и во взаимодействии с преподавателем – вот те современные компетенции, значение которых трудно переоценить.

✓ Логистические оценки рассматриваемой проблемы подтверждают необходимость качественных изменений в менеджменте профессионального дистанционного образования. При отсутствии кодекса СДО, разработка которого требует значительных менеджмент-усилий, очевидным и вполне реальным становится образование единого электронного банка данных образовательных дистанционных технологий с надежной системой защиты интеллектуальной собственности авторов и подтвержденными практическими результатами эффективности применения. Данное предложение позволит в более размеренном режиме продолжить модернизацию системы «E-learning».

Таким образом, истинно самостоятельный, логистико-ориентированный учебный труд студента, обучающегося не только в рамках системы СДО, но и во всех других образовательных системах, основанный на современных информационно-коммуникационных и педагогических технологиях обучения - залог успеха не только на экзамене или зачете, но и в будущей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Корсгард 0. Борьба за просвещение. Просвещение. Образование взрослых в Дании. Опыт пяти столетий: Книга / О. Корсгард.-М.: РНИСиНП, 2000. - С.53.

УДК 378.147

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: КЛАССИФИКАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ

Е.Б. Щетинина
Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия
E-mail: ebp1976@mail.ru

В статье освещаются основные условия, созданные в нашей стране для того, чтобы люди с ограниченными возможностями здоровья могли получить высшее образование. Формулируются основные принципы оказания помощи в адаптации студентам с ограниченными возможностями здоровья в процессе получения ими высшего образования. Описывается опыт создания доступной образовательной среды высшего учебного заведения.

Ключевые слова: студенты с ограниченными возможностями здоровья, условияполучения высшего образования, доступная образовательная среда.

Professional Education of Persons With Disabilities: Classification Approaches

E.B. Shchetinina

The article covers conditions created in our country in order to provide ability for people with disabilities to obtain higher education. Emphasizes several leading conceptual approaches of psycho-pedagogical services organization. Formulates main principles of aiding in adaptation of students with disabilities during the education process. Describes experience of creation general-education environment in higher education institution.

Key words: students with disabilities, condition of obtaining higher education, accessible general-education environment.

Профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья была, остается и будет одной из важнейших задач, решение которой необходимо искать специалистам, работающим с данной категорией граждан. Определенная часть населения имеет особые потребности в связи с инвалидностью и постоянно нуждается в специальных мерах государственной поддержки. При этом многие являются гражданами трудоспособного возраста, стремящимися к социально-активной и максимально независимой жизни,

профессиональной самореализации. Но воплотить в жизнь эти стремления удается пока далеко не всем. Несмотря на активное проведение государственной и городской политики содействия занятости лиц с ОВЗ и инвалидов, доля реально трудоустроенных среди них остается, к сожалению, крайне небольшой.

Низкая конкурентоспособность лиц с ограниченными возможностями здоровья на рынке труда связана не только с теми ограничениями по здоровью, но и с более низким уровнем образования по сравнению с населением, не имеющим ограниченных возможностей здоровья. А без профессионального образования уделом человека с ОВЗ становятся лишь малоквалифицированные и низкооплачиваемые работы, которые зачастую не могут раскрыть его потенциальных возможностей. В результате, с одной стороны наблюдается явное сужение горизонтов самореализации, а для общества, государства это выливается в неэффективное использование имеющихся трудовых ресурсов [1, с.11].

Нам бы хотелось систематизировать существующие на сегодняшний день подходы к классификации профессионального образованиялиц с ограниченными возможностями здоровья. На наш взгляд, решение данной задачи имеет не только теоретическую, но и практическую пользу.

Известно, что профессиональное образование в РФ осуществляется в следующих образовательных учреждениях.

Допрофессиональное образование – его, а в ряде случаев и начальное профессиональное образование обучающиеся получают в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для детей с отклонениями в развитии.

Начальное профессиональное образование лица с ограниченными возможностями здоровья получают в образовательных учреждениях начального профессионального образования: профессиональных училищах, учебно-курсовых комбинатах; учебно-производственных центрах; вечерних профессиональных училищах; специальных (коррекционных) профессиональных училищах для детей и подростков с отклонениями в развитии.

Среднее профессиональное и высшее профессиональное образование обучающиеся получают в специальных образовательных учреждениях и на условиях различных форм интеграции в учреждениях общего назначения среднего и высшего профессионального образования[2, с.20].

Однако, если система школьного специального образования имеет достаточно ясные контуры и ориентиры развития, то система профессионального образования, на наш взгляд, не так понятна и однозначна.

Это связано во-первых с тем, что в профессиональном образовании нуждается достаточно разнородный по своим способностям и

возможностям контингент лиц с ОВЗ. Их можно разделить на *три основные группы* в соответствии с особенностями состояния здоровья, специфическими потребностями, возможностями обучения и последующей трудовой реализации [2, с.35].

Первая группа – это инвалиды с полностью сохранным интеллектом при нарушениях функций опорно-двигательного аппарата или органов зрения и слуха. В плане профессионального обучения это - наиболее перспективная группа, имеющая высокую мотивацию получения специальности и повышенный интерес к трудовой деятельности, но – нередко - и особые способности, как в форме компенсаторных личностных данных, так и в форме ярко выраженного таланта к определенным видам деятельности. Для обеспечения необходимых условий обучения данной группы требуются не столько особые образовательные технологии, сколько обеспечение доступности учебной среды (оборудование пандусов, широких дверных проемов, туалетных комнат, установка лифтов). Данная группа учащихся легче всего интегрируется в коллективы сверстников с нормальным психофизическим развитием и не имеет особых сложностей обучения в инклюзивных группах. Это наиболее перспективная группа потенциальных учащихся не только средних специальных, но и ВУЗов.

Вторая группа – инвалиды с серьезными нарушениями слуха и речи, которые, как правило, имеют проблемы с коммуникацией, замедленное восприятие информации и новых знаний. Это требует особых технологий по их интеграции и ступенчатого подхода к организации учебного процесса (обучение в первые годы в отдельных группах, а завершающие - в инклюзивных группах). Такие технологии существуют в вузах и могут быть успешно внедрены в учреждениях как начального, так и среднего профессионального образования.

Третья группа – лица с аномалиями психофизического развития (задержками психического развития, умственной отсталостью, девиантным поведением). Это наиболее значительная по количеству группа, испытывающая самые большие трудности в профессиональной подготовке и последующей трудовой реализацией. При этом, сложность заключается в том, что далеко не все отнесенные лица с ОВЗ имеют не только инвалидность, но и подтвержденный медицинский диагноз. Так как понятия «инвалид» и «лицо с ограниченными возможностями здоровья» имеют различную смысловую нагрузку используются в различных социокультурных сферах. Интересно, что проблема из плоскости узкопрофессиональной выходит на уровень глобальных социально-экономических вопросов нашего государства так как помимо ограниченного выбора профессий и специальностей, узкого поля трудовой реализации, усугубляется еще и тем, что малоквалифицированный или

простой физический труд все больше заменяется трудом мигрантов либо техническим средствами с особыми требованиями к их эксплуатации, предполагающими наличие определенного интеллекта.

Второй важный критерий классификации профессионального образования лиц с ОВЗ – это формы его получаения. Интересно, что особенности современной социальной реальности заключаются в том, что формы получения образования, пройдя определенный путь своего становления, сейчас очень разнообразны и представляя выбор, в то же время, рождают определенные проблемы этого выбора. Так можно выделить следующие формы получения профессионального образования:

В настоящее время Мировая и российская практика предлагает 4 основные формы организации учебного процесса для лиц с ограниченными возможностями здоровья:

- интегрированное (инклюзивное) обучение;
- специализированное обучение;
- смешанное обучение;
- дистанционное обучение.

Интегрированное (инклюзивное) обучение основано на объединении лиц с ОВЗ и обычных студентов в едином учебном процессе. В учебном заведении при получении профессионального образования основой общности лиц с ОВЗ и обычных студентов являются государственные образовательные стандарты и распорядок, обязательные для тех и других. Для лиц с ОВЗ особо сложным и более длительным процессом является адаптация в среде конкретного учебного заведения. Поэтому особое внимание необходимо уделять процессам организации психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде ВУЗа. Нам представляется важным организовывать данную деятельность на принципах*: пропедевтической подготовки*; *постепенной интеграции* среду условно здоровых студентов; *создания самостоятельных служб* психолого-педагогического сопровождения, реабилитации др., позволяющих решать текущие проблемы студентов; *создания гуманистической внутривузовской корпоративной этики, культуры,* позволяющей профессорско-преподавательскому составу находить необходимые контексты взаимодействия со студентами с ОВЗ; ну и конечно, *индивидуального подхода,* который предполагает раскрытие потенциальных возможностей каждого студента, его профессиональное и личностное ориентирование на социально значимые, полезные виды деятельности [4] .

Специализированное обучение проводится на базе учебных заведений-интернатов, как правило, государственной принадлежности. В таком учебном заведении создается максимально адаптированная среда,

что для многих лиц с ОВЗ со значительными поражениями опорно-двигательного аппарата, с глубокими поражениями зрения и слуха или их родителей может оказаться решающим при выборе учебного заведения.

Профессиональное образование в таких учебных заведениях осуществляется, как правило, во взаимодействии с государственной службой реабилитации. Специально создаваемые условия (с приспособлением территории и помещений, специальное техническое оборудование учебного процесса, специальное оснащение аудиторий, лабораторий, библиотек и т.д.) максимально благоприятствуют развитию профессиональных знаний и умений в координации с выполнением индивидуальной программы реабилитации, способствуют созданию оптимальной развивающей и поддерживающей медико-психологической и педагогической среды в учебном заведении.

Смешанное обучение лиц с ОВЗ на практике осуществляется в следующих разновидностях:

- специальное, в отдельных группах – на подготовительном и начальном этапах обучения с переходом на последующем и завершающем этапах – в интегрированное, с включением учащихся-инвалидов в общие потоки. Роль первого этапа состоит в осуществлении подготовительного обучения, психолого-педагогической и социально-средовой адаптации, профессиональной ориентации и профессионального обучения по блокам специальных дисциплин, к которым могут быть подключены дисциплины адаптационной направленности. На втором этапе обучение производится по стандартным учебным планам и при специальном сопровождении обучаемых инвалидов;

- частичная интеграция, которая состоит в том, что в течение всего периода обучения оно ведется в отдельных группах с применением адаптационной составляющей учебных планов и всех видов реабилитации параллельно с учебным процессом. Однако группы лиц с ОВЗ обучаются на территории обычного учебного заведения, что позволяет включить учащихся-инвалидов в его общественную, научную, культурную, спортивную жизнь вместе с остальными обучающимися.

Дистанционное обучение - это новая интегральная форма обучения, основывающаяся на контролируемой самостоятельной деятельности обучаемых по изучению специально разработанных учебных материалов и базирующаяся на использовании как новых, так и традиционных информационных технологий, обеспечивающих интерактивное взаимодействие всех участников учебного процесса. Создание безбарьерной информационно-образовательной среды ВУЗа является одной из приоритетных задач Саратовского государственного университета [4].

Рассматривая системы профессиональной подготовки,

существующие в мировой практике, интересным, на наш взгляд, представляется подход И. Баранаускене. Она выделяет 5 моделей профессиональной реабилитации лиц с ОВЗ [5].

Модель профессиональной инклюзии Профессиональная и социальная адаптация в данном случае понимается не только как непосредственное обучение профессии в процессе производства, а позже – профессиональная деятельность, но и как сотрудничество лиц с ОВ и здоровых лиц. Социальная инклюзия стремится удалить все барьеры и препятствия (дискриминация, страх, игнорирование, недоброжелательство и нарушение прав), с которыми в обществе сталкиваются лица с ОВ, стремящиеся к равенству. Суть модели – обучение в реальных условиях, на будущем месте работы, где содержание обучения адаптируется к процессу производства, потребностям рынка.

Черты ***модели профессиональной конкурентоспособности*** ярко выражены в Федеративной Республике Германии, Швейцарии, в других немецкоязычных странах. Учащиеся, составив договор обучения, три года обучаются профессии на предприятии и один-два раза в неделю посещают профессиональную школу, где получают теоретические основы знаний, получаемых на практике. Исключительная черта данной модели: подготовить лиц с ОВ профессии так, чтобы они могли конкурировать на рынке труда. Это достигается при согласовании теоретического обучения в школе с практическим обучением на предприятии (дуальный принцип). Эта модель чаще всего применяется по отношению к молодым, имеющим недуг с рождения лицам, для которых наступило время приобрести специальность и начать профессиональную карьеру [6].

Модель профессиональной сегрегации признается во многих Европейских государствах (не являются исключением и Великобритания, и Германия. Для лиц с ОВ создаются предприятия «безопасного труда» (социальные предприятия) или отделы «безопасного труда», где предусмотрены организация безопасности труда, профессиональный, социальный, медицинский присмотр, созданы условия для совершенствования и, по возможности, перехода на работу в условиях конкуренции.

Деятельность таких предприятий, работающих по когда-то декларированным в постсоветском пространстве принципам, авторы монографии наблюдали в ФРГ. В основном это принадлежащие общественным организациям институции, чаще всего в своей деятельности опирающиеся на принципы антропософии, идеи вальдорфской педагогики [6].

Модель профессионального обучения наиболее популярна в странах постсоветского пространства и доступна молодым людям с ОВ (чаще всего с недугом от рождения или приобретенным в детстве). Профессиональное

обучение проводится в школе или в профессиональном реабилитационном центре: передаются не только профессиональные знания, навыки и способности, но ведется обучение общеобразовательным предметам.

Цель модели – научить ученика той или иной профессии. В связи с недостаточным финансированием часто материальная база школ не соответствует выдвигаемым рынком требованиям. Даже при хорошо оборудованных школьных мастерских из-за недостатка выделяемых средств трудно правильно организовать производственное обучение.

***Модель проекта профессиональной карьеры*:** исключительные черты данной модели: индивидуализированное отношение с лицом с ОВ, в соответствии с его индивидуальными потребностями и реальными возможностями; профессиональная карьера планируется с учетом перспективы: как она воздействует на качество жизни лица с ОВ и его близких, на его здоровье, психологическое состояние, насколько она долгосрочна? Принимается во внимание регион, где живет человек с ОВ, его потребности; проводится исследование возможностей утвердиться на рынке труда. Модель проекта профессиональной карьеры в Италии называется проектом жизни, в Англии – методом индивидуального профилирования и т.п.

Таким образом, несмотря на сложность определения основных концептуальных подходов к организации профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, на сегодняшний день можно выделить следующие критерии его классификации: ступени получения профессионального образования; особенности контингента лиц, получающих профессиональное образование; формы получения профессионального образования, модели организации профессиональной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Список литературы

1. Проблема доступности профессионального образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве. – М.: ООО «Международная Актуарная компания», 2012. – 212 с.

2. Назарова Н.М. Специальная педагогика. – М.: Академия, 2000. - 517с.

3. Концепция ресурсного центра для профессионального обучения лиц с ОВЗ // НИИРПО Департамента образования гор. Москвы. – М.: 2007. - 215с.

4. Щетинина Е.Б., Коновалова М.Д. Опыт организации психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья //Известия Саратовского университета. Серия. Акмеология образования. Психология развития, выпуск 3(7), 2013. С.323-325.

5. Баранаускене И.Р. Модели профессиональной реабилитации лиц с ограниченными возможностями: Теоретический аспект // Интеллектуальные технологии и средства реабилитации людей с ограниченными возможностями *(ИТСР-2010)* // Труды Первой Международной конференции Интеллектуальные технологии и средства реабилитации людей с ограниченными возможностями. – Москва: Изд-во МГСГИ, 2010. 23-30с.

Раздел 14
ВЛАСТЬ СЛОВА: ДИСКУРСИВНОЕ ОФОРМЛЕНИЕ ПОЛИТИКИ

УДК 81’42

К ВОПРОСУ О ВЛАСТИ СЛОВА: КОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ ДИСКУРСИВНОГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СЛОЖНОГО КОММУНИКАТИВНОГО СОБЫТИЯ

О.Н. Дубровская
Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия
E-mail: odubrovskaya@yandex.ru

В статье рассматривается проблема дискурсивного представления сложных коммуникативных событий в когнитивном аспекте. Событийные имена объективируют событийные концепты в различных видах дискурса. Сложные коммуникативные события представляют собой особый тип событий, имеющих социальную значимость и институциональный характер. Дискурсивное представление таких событий связано с особенностями фреймовой структуры соответствующего концепта, определяемыми социокультурными факторами.

Ключевые слова: сложное коммуникативное событие, событийная номинация, концепт, дискурс, фрейм.

To the Problem of the Power of Word: the Cognitive Aspect of Representation of Complex Communicative Events in Discourse

O.N. Dubrovskaya

The paper is devoted to cognitive aspects of the representation of complex communicative events in discourse. Event names are means of realization of event concepts in different types of discourse. Complex communicative events are specific events marked by social importance and institutional character. Representation of such events in discourse depends on the frame of the corresponding concept, predetermined by social and cultural factors.

Key words: complex communicative event, event name, concept, discourse, frame.

Процесс коммуникации структурируется событиями разной степени сложности. Речевое взаимодействие играет в процессе коммуникации ведущую роль, поэтому анализ фактов языка и речи позволяет определить сущность коммуникативных событий. Язык, являясь формой отражения

или фиксации картины мира, объективирует когнитивные аспекты мировосприятия.

Язык располагает различными средствами для передачи категории событийности. Вслед за В.С. Ли, мы рассматриваем событие в качестве концепта: «Событие представляет собой регулируемый языковым сознанием концепт, организующий наши знания о мире непредметных объектов. Базовая языковая репрезентация этого концепта - пропозиция (предложение) - обладает прототипическими свойствами по отношению к номинализациям, событийным именам и инфинитиву. Вместе с тем номинализации и собственно событийные имена по сравнению с инфинитивом более специализированы в передаче событийного значения» [1, с. 151].

В нашем исследовании мы обращаемся к событийным именам, номинациями коммуникативных событий, имеющих социальную значимость, носящих институциональный характер. События такого рода мы называем сложными коммуникативными событиями, противопоставляя их более простым формам коммуникативного взаимодействия [2].

Представляется, что сложность содержания понятия события требует комплексного подхода для его описания. Несомненно, что представленные в языке событийные имена представляют гетерогенный класс слов, обозначающих особые формы социального взаимодействия в группе и коллективе, служащих средством социальной регуляции общения, определяющих речевое и неречевое поведение в социальном контексте.

Сложные коммуникативные события характеризуются следующими признаками: назначаемость, контролируемость, многокомпонентность (состоят из простых и сложных речевых событий). Реализация речевого компонента в таких событиях осуществляется через определенный набор речевых жанров, свойственный тому или иному типу дискурса. Структурные компоненты события связаны единой общей целью коммуникации, темой, участниками, языком и тоном общения, правилами взаимодействия, местом и условиями коммуникации [3].

Г. Хофстеде считает культуру коллективным программированием сознания: наряду с системой ценностей культура предполагает существование ритуалов, фиксированных форм коммуникативного взаимодействия. Социальные системы существуют только благодаря существующим закономерностям человеческого поведения, которое осознается в виде набора определенных моделей. С одной стороны, существование таких моделей делает предсказуемым поведение определенного человека в определенных ситуациях. С другой стороны, формы коллективного взаимодействия предопределяют возможные модели поведения людей в стандартных ситуациях в пределах социума [4]. Каждый человек становится участником определенного сложного коммуникативного события, если его социальная роль связана с той или иной институциональной сферой.

Социокультурное изучение сложных коммуникативных событий определенного исторического периода требует обращения к рассказам о жизни и записям воспоминаний, другим текстам, отражающим особенности коммуникации в конкретную эпоху. С точки зрения когнитивной интерпретации, событие предстает в тексте в нескольких ипостасях. В терминах В.Я. Шабеса [5] - это когнитивный конструкт. В терминах В.З. Демьянкова [6] – это и идея, и ее текстовая реализация – вербализация концепта.

Событийные имена представляют собой ключевые номинации концепта. «Высший уровень вербализации действительности представлен субстантивными формами вербализации концептов, так как в этом случае неязыковые сущности репрезентированы в абсолютизированном ментальном виде. Субстантивная фиксация концепта в языке свидетельствует о надежной концептуализации явления, максимально абстрагированной от ситуации, и максимальной коммуникативной востребованности концепта» [7, с. 63].

Поскольку информация о событиях передается средствами естественного языка, можно ожидать, что в текстах-сообщениях о событиях эта информация «является более конкретной, чем прототипические обобщенные когнитивные единицы (события, концепты), но более обобщенной, чем уникальные конкретные сцены и образы» [5, с. 24].

Повествования о событиях мы встречаем в текстах разных жанров и стилей – это может быть художественный текст, публицистический – газетное информационное сообщение, или рассказ-воспоминание.

«Рассказы-воспоминания обычно представляют собой не просто изложение событий прошлой жизни. Это всегда взгляд в прошлое с позиций сегодняшнего времени… Рассказы-воспоминания «о чужом» могут иметь как бы два выхода – в макро- и микроисторию (микромир рассказчика). При этом «объективные» пространство и время подчинены личной сфере говорящего» [8, с. 46-49]. Таким образом, текст, повествующий о событиях или включающий имена событий (в частности, имена сложных коммуникативных событий), будет совмещать различные компоненты событийного концепта.

Если в словаре отражаются «прототипические» эталонные истолкования значений слов, то в реальном контексте необходимо прибегать к стратегиям интерпретации дискурса. «Стратегии интерпретации, результат которых мы наблюдаем в речи и который пока еще не отражен даже самым полным словарем, регистрируются следующим поколением или версиями словарей, но история значения слова на этом не кончается. Фиксированные словарем значения образуют островки, между которыми располагаются реальные значения слова в тексте» [9, с. 313].

Фреймовая структура прототипического события известна представителям определенного социума или определенной лингвокультуры. Ряд событийных имен обозначают события, структура которых является общей для различных культур, связанных особенностями социально-исторического развития. В словарях русского языка XX века представлена лексема *собрание*, обозначающая институциональное сложное коммуникативное событие. *Собрания* используются как форма коллективной коммуникации в разных сферах, однако в советскую эпоху данная номинация обозначает события политической сферы - *партийное* или *комсомольское собрание*, а также события, связанные с трудовой деятельностью - *собрание трудового коллектива,* совместным проживанием – *собрание жилищного кооператива* и т.д. Таким образом, гипероним *собрание* имел довольно много гипонимов, фрейм и функционирование которых определялись социально-коммуникативным контекстом.

В русских идеографических словарях и словарях сочетаемости [10, 11] представлены варианты миниконтекстов событийных номинаций, а также связь этих элементов с событийным фреймом. С*обрание* - не случайное событие, а назначаемое, организуемое, контролируемое, также как и другие события, которые вслед за В.Е. Гольдиным [12] мы относим к числу сложных коммуникативных событий. Имена сложных речевых событий (и их компонентов) фиксируются в словаре языка, формируя пласт культурных реалий, в то время как понятие о событии и его структуре, значении и функциях представляет собой культурный концепт.

Е.Д. Поливанов [13], анализируя взаимоотношения языка и общества, указывал, что темпы языковой эволюции зависят от темпов развития общества. С этой точки зрения система сложных коммуникативных событий в определенной культуре обусловлена типом общественного устройства и уровнем развития общества. Изменение социальных отношений приводит к смене и перераспределению социальных ролей, что, в свою очередь, приводит к изменению коммуникативных ролей участников событий. Этот вывод отражает идею Е.Д. Поливанова об опосредованном влиянии социальных факторов на язык: «экономико-политические сдвиги видоизменяют контингент носителей (или так называемый социальный субстрат) данного языка или диалекта, а отсюда вытекает и видоизменение отправных точек его эволюции» [13, с.102].

Смена культурно-исторических реалий неизменно приводит к смене форм коммуникативного взаимодействия в обществе. То или иное событие имеет разную социальную значимость в зависимости от вариативности или частоты использования его имени (см. понятие «номинативная плотность концепта» в [14, с. 112]. В свою очередь, насыщенность текста определенными событийными именами позволяет говорить об актуальности, значимости и важности определенных форм

коммуникативного взаимодействия для конкретного человека, группы людей или социума в целом. Рассмотрим трансформацию содержания концепта *собрание* в русской лингвокультуре в двух типах дискурса – устной записи рассказов-воспоминаний и медийном дискурсе.

Сельский учитель А.У. Астафьев описывает в документальной автобиографической повести *комсомольское собрание* в деревне в 1928 году: «*...Бахарев и Шурупов собрали в клубе всех комсомольцев, сюда же пригласили взрослых деревенских активистов – в общей сложности человек 50. На повестке дня стоял только один вопрос: исключение из комсомола Астафьева А…. С обличительной речью выступил В.К. Бахарев… Председательствующий Александр Попов спросил:*

- Кто еще выступать будет?

Молчание длилось несколько минут. Чтобы сдвинуть вопрос с места, вторично выступил Бахарев:

- Если на этом ***собрании*** *мы не исключим «красного кулацкого сына» из комсомола, мы найдем другой способ, чтобы обезвредить комсомольскую организацию от опасного влияния*» [15, с. 107-108].

Этот небольшой фрагмент демонстрирует и реалии нового общественного устройства, и их типичность (это лишь одна из деревень), традиционность структуры *комсомольского собрания*, которая, как известно, сохранилась на многие десятилетия, и степень взаимодействия общества и судьбы конкретного человека, и роль в этом взаимодействии сложного коммуникативного события. Текстовое событие приобретает индивидуальные черты: «*Неуверенность в исходе собрания у его организаторов оправдалась. Савельевна завладела вниманием собравшихся и превратила собрание в сплошной хохот*» [15, с. 111].

С точки зрения анализа событийного концепта *собрание* интересный материал для исследования представляют статьи А.М. Селищева, в частности «О языке современной деревни» и «Язык и революция» [16].

Например, *собрание* в деревне описывается следующим образом (ср. с описанием *собрания* в воспоминаниях А.У. Астафьева): «*Собрание. Открывает общее собрание председатель колхоза. Выбирают президиум (пре́зидиум, президи́ум). Принимают повестку для общего собрания. Высказываются (высказывают). Подают вопросы (возгласы председателя: Давай!). Бывают пренья… Говорят по существу, а иногда кое-кто и не по существу. Голосуют. Поднимают руки*» [16, с. 378]. Это описание фиксирует речевую составляющую типичного сложного коммуникативного события, его прототипическую модель. *Собрание* как способ коммуникативного взаимодействия является неотъемлемой частью жизни советского человека, что, безусловно, не может не отражаться как на его поведении, так и на системе ценностей. Тексты воспоминаний, рассказы о жизни, также как и тексты СМИ, содержат в себе не только референтные события, но и события-идеи, определенную оценку и

субъективную интерпретацию автора-рассказчика, что, в свою очередь, подвергается оценке интерпретатора – исследователя [17].

Д. Матисон, анализируя различные аспекты медиализации современного общества, подчеркивает, что «общий мир культуры – то, что члены общества считают реальным, прекрасным, нравственным, и любые другие значения, которые они приписывают миру – отчасти конструируется каждым членом общества, а отчасти – такими институтами, как газеты или радионстанции, и доминирующими в обществе идеями [18, с. 13].

Рассмотрим некоторые аспекты объективации концепта *собрание* в текстах СМИ в современной русской лингвокультуре. В отличие от текстов, связанных с событиями советской эпохи, современные медийные тексты не содержат в семантике лексемы *собрание* политического значения. По данным Национального корпуса русского языка [19] (газетный корпус и общий корпус) концепт *собрание* объективируется номинациями *Законодательное собрание, собрание собственников жилья, собрание сочинений, (стихотворений, записок Берии), районное собрание, общее собрание жильцов, родительское собрание.* Подобные номинации (кроме первой) являются обозначениями сложных коммуникативных событий.

В результате поиска в газетном корпусе номинации *партсобрание* обнаружено всего 10 документов (11 вхождений) при общем объеме корпуса 332 720 документов. При этом очевидно ироническое употребление номинации данного концепта или отсылка к историческому прошлому.

Соглашательство Чемберлена, гибкость правительства Виши, толерантность российских философов, изгнанных из советской России, но ужившихся с Гитлером, добровольная схима диссидентов, с утра идущих в церковь, а вечером — на партсобрание, демонстрация против войны в Ираке, которая заканчивается чаепитием в Кенсингтонском парке, — вот разные формы коллаборационизма, который естественно вырос из либерализма. [Максим Кантор, художник, писатель. Шаг налево - два шага направо // Известия, 2005.09.27]

Передача напоминала партсобрание прошлых времен: слова, слова, слова. [ЧЕМ ВАС ОБРАДОВАЛ И ЧЕМ ОГОРЧИЛ ТЕЛЕЭКРАН НА МИНУВШЕЙ НЕДЕЛЕ? // Труд-7, 2001.06.14]

Начинает распекать: - Я объявляю вам строгий выговор за то, что вы проигнорировали последнее партсобрание! [Лев Дуров: А я неплохо выглядел в гробу! // Комсомольская правда, 2001.12.22]

Первоначальное значение «собрание политической партии» сохраняется в единичных примерах.

В общем, чудесное место, чтобы провести партсобрание. [Нигина БЕРОЕВА. Путин обещал стереть границу между Россией и Южной Осетией // Комсомольская правда, 2008.09.26]

На партсобрание Лимонов приехал на американской машине. [Аверкин Сергей. НАЦБОЛЬ // Труд-7, 2006.07.06]

Политический компонент концепта *собрание* утрачивается и трансформируется, концепт наполняется новым содержанием.

Таким образом, фрейм сложного коммуникативного события *собрание* характеризуется постоянно воспроизводимым набором компонентов, то есть имеет ритуализированный характер. Компоненты, формирующие событийность коммуникации – место и время, участники, цель, акциональный план. Сложное коммуникативное событие характеризуется известным, заданным контекстом ситуации общения и, вместе с тем, более широким социокультурным контекстом, который определяет структуру события, роли участников коммуникации.

Социокультурный контекст содержит как объективные параметры – возраст и гендерные признаки участников коммуникации, так и субъектвные – их интерпретацию данного контекста, их представление о предпочтительной модели речевого поведения. Система событийных номинаций в различных видах дискурса отражает изменения в структуре концептов. Такие изменения вызваны социокультурными факторами: формированием новой системы общественных отношений, изменениями социальных ролей участников событий, сменой культурных реалий.

Список литературы

1. Ли В.С. О событийных именах и их семантической структуре // Семантика языковых единиц: Докл. 4-й междунар. конф. Ч.1. Памяти А.Ф. Лосева. Лексическая семантика. - М., 1994. – С.87-90.

2. Дубровская О.Н. Об интерпретации понятий «событие» и «речевое событие» в лингвистике.//Вестник Астраханского технического университета. № 5(28)/2005.Сентябрь-октябрь. С.129-137.

3. Дубровская О.Н. Об изменении системы имен сложных речевых событий. Проблема заимствований. // Филологические этюды: Сб. науч. ст. молодых ученых. – Саратов: Изд-во Латанова В.П., 2004. – Вып.7 – Ч.III. - С.148-152.

4. Hofstede G. Cultures Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations. 2nd edition. – SAGE Publications, Inc., 2001.

5. Шабес В.Я. Событие и текст. – М.: Высш. шк., 1990.

6. Демьянков В.З. Семиотика событийности в СМИ // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования: Учебное пособие. Часть 2 / Отв. редактор М.Н. Володина. М.: Изд-во Московского университета, 2004. С.68-83.

7. Попова З.Д., Стернин И.А. Семантико-когнитивный анализ языка. Монография. – Воронеж: Изд-во Истоки, 2006.

8. Китайгородская М.В., Розанова Н.Н. Речь москвичей: Коммуникативно-культурологический аспект. – М.: ИРЯРАН, 1999.

9. Демьянков В.З. Доминирующие лингвистические теории в конце XX века // Язык и наука конца 20 века. – М.: Институт языкознания РАН, 1995. – С. 239-320.

10. Москвин В.П. Идеографический словарь сочетаемости: 5000 слов. – Киев: Изд-во «Світ», 1993.

11. Баранов О.С. Идеографический словарь русского языка. – М.: ЭТС, 1995.

12. Гольдин В.Е. Имена речевых событий, поступков и жанры русской речи. //Жанры речи. Саратов, 1997. С.23-34.

13. Поливанов Е.Д. Русский язык сегодняшнего дня // Литература и марксизм. – М., 1928. – Т. 4. – С.67-180.

14. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс: монография. -2-е изд.– М.: Гнозис, 2004.

15. Документальная автобиографическая повесть сельского учителя А.У. Астафьева «Записки изгоя». – Народные мемуары. Под ред. Б.И. Осипова. – Омск: Изд-во Омского госуниверситета, 1998.

16. Селищев А.М. Язык революционной эпохи. Из наблюдений над русским языком (1917-1926). – М.: УРСС, 2003.

17. Демьянков В.З. «Событие» в семантике, прагматике и в координатах интерпретации текста. // Известия Академии Наук СССР. Серия Литературы и языка. - Т. 42. - №4/6. - 1983. - С. 320-329.

18. Матисон Д. Медиа-дискурс. Анализ медиа-текстов./Пер.с англ. – Харьков: Изд-во «Гуманитарный центр» (О.В. Гритчина), 2013.

19. Национальный корпус русского языка // www.ruscorpora.ru

УДК 316.774:32.019.51

ПОЛИТИЧЕСКАЯ, МЕДИЙНАЯ И ПУБЛИЧНАЯ ПОВЕСТКИ ДНЯ В РАБОТАХ РОССИЙСКИХ УЧЕНЫХ: РАКУРСЫ ИЗУЧЕНИЯ

А.А. Казаков

Саратовский государственный университет им. Н.Г.Чернышевского, Россия

E-mail: aldr.kazakov@gmail.com

В статье обозначаются основные направления изучения повестки дня в российской науке. Автор анализирует внешние атрибуты статей, посвященных политической, медийной и публичной разновидностям повестки: контекст рассмотрения проблемы, характер используемых ссылок, общий фокус внимания ученых и пр.

Ключевые слова: повестка дня, политическая повестка, информационная повестка, публичная повестка, российская наука.

Political, Media, and Public Agendas in Russian Scholars' Articles: Common Perspectives

A.A. Kazakov

The main Russian scholars' approaches to agenda are delineated in this paper. The author analyzes external attributes of the articles about political, media, and public types of an agenda, i.e. context of exploration, common way of making references, exact focus of research, and so on.

Key words: agenda, political agenda, media agenda, public agenda, Russian science.

В современной коммуникативистике теория установления повестки дня («agenda-setting theory») прочно заняла свое место в ряду исследовательских механизмов, позволяющих точнее оценить возможности средств массовой коммуникации влиять на социум. В самом общем виде она подразумевает наличие непосредственной связи между тем, о чем сообщают масс-медиа, и тем, что аудитория считает важным или заслуживающим внимания. При этом считается, что эффект установления повестки дня проявляет себя еще и в том, что пресса во многом задает критерии и принципы, которыми руководствуются люди, формулируя свое отношения к происходящим в политике процессам, конкретным событиям или персонам.

Столь весомый аналитический потенциал данной теории, видимо, и предопределил тот факт, что в западной науке повестке дня и многочисленным связанным с ней сюжетам уделяется очень большое внимание [16]. Между тем, представляется достаточно интересным посмотреть также и на то, кто, каким образом и в каких ракурсах изучает повестку дня в отечественной науке. Полагаем, что подобный обзор может быть весьма полезным при определении перспективных направлений дальнейшего анализа повестки дня российскими учеными.

Отбор научных публикаций, посвященных различных аспектам повестки дня, осуществлялся нами следующим образом. Первоначально мы создали соответствующий поисковый запрос на портале научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU (http://elibrary.ru). В качестве ключевого слова использовалось словосочетание «повестка дня»; область поиска ограничивалась тремя тематиками («Политика. Политические науки», «Комплексные проблемы общественных наук» и «Массовые коммуникации. Журналистика. Средства массовой информации»), тремя компонентами текста (название, аннотация и ключевые слова), пятью типами публикаций (статьи в журналах, книги, материалы конференций, депонированные рукописи и диссертации) и хронологическими рамками – с 1991 по 2013 годы. Результатом заданного подобным образом запроса стали 292 найденных научных труда. Беглое знакомство с их содержанием позволило отобрать 21 статью, посвященную непосредственно политико-коммуникационным аспектам повестки дня.

В качестве типичного примера публикаций, оказавшихся в результатах поиска, но при этом не анализировавшихся нами детально, можно привести статью Т. Малевой и О. Синявской «Повышение пенсионного возраста: pro et contra», опубликованную в «Журнале новой экономической ассоциации» в 2010 году (№8,с. 117-137). Данная работа попала в список результатов поиска по нашему запросу лишь потому, что в первом предложении аннотации к ней присутствует «повестка дня»: «Старение населения и растущий дефицит российской пенсионной

системы выводят на повестку дня вопрос о повышении пенсионного возраста…». Вместе с тем, совершенно очевидно, что словосочетание «повестка дня» в данном контексте употреблено, скорее, как образное выражение, а сама статья при этом посвящена сюжетам, не имеющим прямого отношения к вопросам политической коммуникативистики.

Детальное изучение каждой из 21 отобранных публикаций (и, в том числе, – содержащихся в них ссылок) дало нам возможность найти еще 20 статей, в которых затрагивались бы отдельные имеющие отношение к повестке дня сюжеты. Таким образом, в общей сложности была проанализирована 41 публикация. При этом, разумеется, мы отдаем себе отчет в том, что на сегодняшний день далеко не все научные работы российских ученых индексируются в электронной библиотеке eLIBRARY.RU. Подтверждением этому служит хотя бы тот факт, что практически половина из найденных нами публикаций (те 20, которых не оказалось в результатах первоначального поиска и на которые мы вышли через сноски) оказалась за рамками данной системы. Вместе с тем, мы склонны полагать, что итоговая совокупность проанализированных трудов в общем и целом позволяет сделать достаточно корректные выводы о степени и характере разработанности в отечественной науке интересующей нас проблематики.

При анализе отобранных материалов мы фокусировали собственное внимание сразу на нескольких параметрах. Так, среди прочего нас интересовал контекст, в рамках которого авторы обращались к концепту повестки дня. Иными словами – сфера, применительно к которой заходила речь о повестке. Условно разнообразие подобных контекстов считаем возможным разделить на несколько блоков.

Первый из них составили публикации, посвященные самой теории установления повестки дня, либо же роли и проявлениям данного феномена в отечественной медиа-системе [2; 4; 5; 12]. Необходимо отметить, что эта группа работ оказалась самой многочисленной – на ее долю пришлось порядка 43% из всех рассмотренных статей. Значительно реже (в 16% случаев) повестка дня анализировалась в разрезе региональной политико-информационной проблематики [1; 6; 11]. Третье место (по 13%) поделили между собой блоки научных трудов, где повестка дня использовалась для иллюстрации процессов, происходящих в сфере международных отношений [8; 13] и в рамках деятельности российской власти [3; 10]. Сразу в нескольких публикациях (11%) анализировалось влияние масс-медиа, осуществляемое посредством формирования различных видов повесток, на общественное мнение [9; 14]. Оставшиеся 4% составили статьи о прочих «сферах приложения» повестки дня [7].

Помимо контекста, нас также интересовало то, на кого чаще всего ссылаются российские исследователи повестки дня. В этом отношении мы

решили разделить проанализированные работы российских ученых на несколько групп. Первую из них составили статьи, в которых присутствуют ссылки на труды зарубежных авторов. В общей сложности сюда может быть отнесено 62% отобранных материалов. Во вторую группу мы поместили публикации со ссылками на отечественных исследователей. Подобных работ оказалось 44%. Кроме того, в 24% случаев ссылок, имеющих непосредственное отношение к повестке дня, не было вовсе. Тот факт, что общая процентная сумма серьезно превышает 100, объясняется тем, что в одной и той же работе могли присутствовать ссылки как на зарубежных, так и на российских авторов: в таком случае мы относили такую публикацию и к первой, и ко второй группам.

Прежде, чем приводить более подробный статистический расклад по данному параметру, считаем необходимым пояснить два обстоятельства. Первое: «отцами-основателями» теории установления повестки дня считаются американцы Максвелл Маккоумбс и Дональд Шоу. В 1972 году они опубликовали работу, в которой впервые были сформулированы ключевые положения данной концепции [15]. С тех пор этот и многие другие их труды пользуются огромной популярностью ученых: в зарубежных и российских исследованиях по проблемам повестки дня Маккоумбс и Шоу, безусловно, являются самыми цитируемыми авторами.

Второе обстоятельство, которое также нужно принимать во внимание, заключается в том, что в нашей стране тон в разработке теории установления повестки дня долгое время задавали Е. Дьякова и А. Трахтенберг. В конце девяностых и в первой половине «нулевых» годов во многом именно усилиями этого творческого тандема повестка дня достаточно прочно вошла в российский научный дискурс. С поправкой на общее количество посвященных повестке дня статей в российской и западной науке, работы этих ученых цитируются в нашей стране примерно так же активно, как труды Маккоумбса и Шоу – за рубежом. Так, например, по состоянию на 1 марта 2014 г., в научных работах, представленных в электронной библиотеке eLIBRARY.RU, труды Е. Дьяковой были процитированы 320 раз, а А. Трахтенберг – 281.

Учитывая два этих нюанса, мы нашли целесообразным выделить в рамках первой и второй групп по три подгруппы. Применительно к статьям со ссылками на иностранцев таковыми стали подгруппы публикаций, в которых имеются ссылки а) только на работы Маккоумбса и Шоу (21% от общего количества проанализированных нами материалов); б) на труды Маккоумбса и Шоу и других зарубежных авторов (36%); в) на исследования прочих (то есть без упоминания Маккоумбса и Шоу) западных исследователей (5%).

Аналогичным образом были выделены подгруппы и в отношении

статей со ссылками на российских исследователей. Обращение к работам только Е. Дьяковой и А. Трахтенберг содержится в 18% проанализированных нами публикаций. В таком же количестве статей (18%) делаются ссылки на труды данного тандема и других отечественных авторов. И, наконец, в 8% случаев присутствуют ссылки на работы других (за исключением Дьяковой и Трахтенберг) россиян.

Как видим, данные расклады прежде всего довольно красноречиво говорят о том, насколько большим авторитетом пользуются научные идеи Маккоумбса и Шоу за рубежом и в России, а также исследования Е. Дьяковой и А. Трахтенберг – в нашей стране. Кроме того, небольшой перевес количества ссылок на иностранных авторов в сравнении с числом сносок на работы соотечественников (62 и 44% соответственно), на наш взгляд, может свидетельствовать как о более высокой степени разработанности проблемы повестки дня в западной науке, так и, вполне возможно, о сохраняющейся в отечественном научном сообществе тенденции предпочитать зарубежные разработки российским.

Косвенное подтверждение первому предположению можно получить, если бросить беглый взгляд на содержательную сторону отобранных материалов. И в том числе – на то, какой смысл вкладывается российскими учеными в комплекс связанных с повесткой дня понятий. Однако прежде считаем необходимым пояснить следующее. В западной коммуникативистике принято выделять несколько видов повестки дня: политическую, медийную (или информационную) и публичную (или общественную). В рамках последней обычно выделяют также личную и межличностную повестки. Анализируя статьи российских ученых, мы, среди прочего, отдельно обращали внимание еще и на то, различают ли они данные виды, или нет. В результате выяснилось, что классическое разделение на политическую, медийную и публичную повестки присутствует только в 47% отобранных публикаций. В 40% работ упоминается лишь один или два варианта повестки. И, наконец, в оставшихся 13% речь идет о повестке дня как таковой – без всякого ее деления на виды.

Разумеется, мы допускаем возможность того, что отдельные авторы намеренно не касались вопроса о сущностных различиях между разными вариантами повесток, так как это попросту могло быть никак не связано с теми исследовательскими задачами, которые они перед собой ставили. Вместе с тем, очевидно, что порой принципиально важно максимально точно определить понятие, о котором идет речь. Ведь то, что характерно для информационной повестки дня, совсем не обязательно будет присуще повестке политической. Или же, скажем, содержание последней редко когда полностью совпадает с составом общественной повестки. Словом, не всегда корректно именовать все разновидности данного феномена

исключительно «повесткой дня». Подобное обобщение, которое нередко встречается в отечественной науке, на наш взгляд, указывает на необходимость продолжения научной работы по уточнению и совершенствованию используемого в данной сфере терминологического аппарата.

Список литературы

1. Антонов К. Постановка повестки дня региональными СМИ // Регионология. 2009. №4. С. 206-212.
2. Гончарова С. Исследования проблемы «повестки дня» в политической науке // Известия Санкт-Петербургского университета экономики и финансов. 2007. №2. С. 320-324.
3. Данилов М. Властные механизмы политизации социальной повестки дня в России // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия История. Политология. Экономика. Информатика. 2011. № 19 (114). Выпуск 20. С. 209-213.
4. Дьякова Е., Трахтенберг А. Проблемы конструирования реальности в процессах массовой коммуникации: гипотеза «agenda-setting» // Научный ежегодник Института философии и права Уральского отделения РАН. 1999. №1. С. 142-160.
5. Дьякова Е., Трахтенберг А. Социокультурные механизмы установления повестки дня // Научный ежегодник Института философии и права Уральского отделения РАН. 2001. №2. С. 166-191.
6. Жилякова Н. Формирование информационной повестки дня в провинциальной периодике (на примере томской газеты «Сибирская жизнь», 1910 г.) // Медиаскоп. 2013. №3. С. 5-14.
7. Заббаров А. Формирование повестки дня российских НКО как механизм управления сетями НКО // Вестник ПАГС. 2008. №4.С. 63-69.
8. Крутько А. Участие гражданского общества России в формировании международной повестки дня // Вестник КРСУ. 2013. Том 13. № 9. С. 46-49.
9. Мамонов М. О влиянии структуры повестки дня на характер оценки политических акторов // Власть. 2008. №12. С. 63-66.
10. Митрохина Т. Политическая повестка дня России в официальном дискурсе власти // Власть. 2012. №5. С. 4-8.
11. Парушкина В. Информационная повестка дня современных общественно-политических изданий Ставропольского края // Вестник Ставропольского государственного университета. 2010. № 68. С. 122-128.
12. Пономарев Н. Медиафрейминг как ключевая дискурсивная стратегия // Власть. 2013. № 9. С. 93-97.
13. Шакиров О. Как формируется международная повестка дня? Ответ конструктивизма // Международные процессы. 2012. Т. 10. № 3(30). С. 83-90.
14. Шестопал Е. Политическая повестка дня российской власти и ее восприятие гражданами // Полис. 2011. №2. С. 7-24.
15. McCombs M.E., Show D.L. The Agenda-Setting Function of Mass Media // The Public Opinion Quarterly. 1972. №2. Vol. 36.P. 176-187.
16. Weaver D. Thought on agenda setting, framing, and priming // Journal of Communication. 2007. Vol. 57.P. 142-147.

УДК 323.2

ФУНКЦИИ ВВОДА ИМПЛИЦИТНОЙ ИНФОРМАЦИИ КАК СРЕДСТВА РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ДИСКУРСЕ РОССИЙСКОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ОППОЗИЦИИ

Т.Ю. Кравчук
Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, Россия
E-mail: kravchuktanya30@rambler.ru

В статье рассматривается политический дискурс современной российской оппозиции. Автор анализирует имплицитные способы речевого воздействия, и, главным образом, основные функции этого приема и особенности его употребления, связанные с жанром речи.

Ключевые слова: политический дискурс, речевое воздействие, имлицитная информация.

Functions of Implicit Information Entering as Way of Speech Influence in the Discourse of Russian Political Opposition

T.Yu. Kravchuk

The article considers political discourse of modern opposition in Russia. Author analyzes implicit methods of speech influence and essentially the main functions of these methods concerned with speech jenres.

Key words: political discourse, speech influence, implicit information.

Политический дискурс для осуществления своей главной функции — борьбы за власть — постоянно пользуется целым арсеналом средств речевого воздействия. Одним из них является ввод имплицитной информации. По сравнению с эксплицитными средствами речевого воздействия этот способ многими учеными признается как наиболее эффективный.

Анализ примеров ввода имплицитной информации, обнаруженных в дискурсе рассмотренных нами политиков, показал, что имплицитная информация способна выполнять две основных функции – создание негативного имиджа и создание позитивного имиджа.

В первом случае, попытки создания негативного имиджа направлены в адрес либо официальной власти, либо соперников в среде оппозиции. Во втором случае, при создании позитивного имиджа с помощью ввода имплицитной информации, воздействие направлено политической силой на себя, то есть в сознании адресатов речевого воздействия формируется позитивный имидж адресанта - политического субъекта.

Одним из частых приемов в публикациях информационного характера стоит считать метод **ввода объекта импликации в оценочно окрашенный контекст** [1]. Поскольку целью является формирование отрицательного имиджа, контекст негативный.

Для достижения функции создания негативного имиджа противников в среде оппозиции также применяется этот прием речевого воздействия: *Скажите, почему Путин держится за эту обанкротившуюся команду, которая не в состоянии предложить ни программу, ни новый курс, ни новые идеи? Они дальше продолжают распродавать страну, опуская ее все ниже в яму коррупции, бандитизма, преступности, которая, по сути дела, парализовала весь государственный организм (Россия - 1, «Выборы-2012.Дебаты», 29.02.2012).* Интересно, что этот вопрос задается политическому оппоненту, представителю сил оппозиции Сергею Миронову от лидера КПРФ. Автор вопроса требует ответа о действиях главы официальной власти от лидера социал-демократической партии. Нагнетенный негативный контекст и прямое обращение модифицируют вопрос о мнении в требование объяснений.

Характерным приёмом для достижения функции создания негативного имиджа официальной власти также является **намёк**. Его распространенность в этой функции вызвана тем, что прямые нападки на официальную власть могут быть остановлены призывом к предъявлению фактов подтверждения сказанного, доказательств и развертыванием долгих дискуссий. В отличие от всего этого намёк представляет собой факультативную информацию, которая в то же время обладает воздействующим потенциалом. Приведем пример: *Нас не устраивает такая норма. Конечно, мы не собираемся попустительствовать экстремизму или каким-либо нарушениям**,** но мы понимаем, против кого направлена эта инициатива (www.interfax.ru).* В данном примере, при обсуждении законопроекта об увеличении штрафов за нарушение правил проведения митингов, Сергей Миронов намекает, что инициатива направлена именно *против* активных участников оппозиции.

Еще один пример*: В конце списка, там, где наихудшие наши результаты, как всегда, национальные республики. В Кабардино-Балкарии, где наше региональное отделение насчитывает 15 тыс. человек, по данным республиканской избирательной комиссии, за нас якобы проголосовало 1100 человек. Совершенно очевидно, что же на самом деле там происходило (www.mironov.ru).* В контексте политической ситуации внутри страны – ситуации, когда значительная часть общества, СМИ, оппозиция подозревали партию, победившую на парламентских выборах, в фальсификациях - становится ясно, что автор высказывания намекает на нарушения. Однако он не говорит об этом прямо. В первую очередь, такой намек привлекает адресатов речевого воздействия на его сторону – сближает понимание «с полуслова». Но, помимо этого, имплицитная

информация сокрытая в этом намеке, конечно же, отрицательно отражается на имидже власти, в очередной раз поднимая тему подозрения в системе нарушений на выборах.

Намёк встречается в примерах ввода имплицитной информации в функции создания негативного имиджа оппонента из рядов оппозиции: *Никакого будущего! Партия пускай регистрируется, но перспективы у Касьянова с Немцовым в нашей стране нет никакой. Они все, что могли, сделали для нашей страны в 90-е годы. Родина им этого не забудет ("МК", №25908, 04.04.2012).* Автор высказывания намекает на события 90-х, не распространяясь о них, не приводя примеров. Финальная фраза «Родина им этого не забудет» эмоционально воздействует на читателя, возможно, даже преувеличивая реальную роль в истории и добавляя юмористический компонент, поскольку выражение «Родина им этого не забудет» обычно применяется к реальным заслугам, подвигам. Политические неудачи, саркастически представляемые «подвигом», формирует особый образ оппонентов, снижающий их авторитет в глазах читателя.

Намёк встречается и там, где целью говорящего было создать свой собственный положительный образ: *Когда я работал в Совете Федерации, я сегодня могу, глядя в глаза гражданам России, честно сказать - Совет Федерации под моим руководством оставался последним оплотом для того, чтобы не пускать бандитов во власть, и то, что я не пустил ноги бандитов в Совет Федерации, считаю своей личной заслугой (Россия -1, «Дебаты», 29.02.12).* Говоря *бандиты* в дебатах с лидером КПРФ, автор намекает на представителей «Единой России», от которых он собственной персоной закрывал место Председателя Совета Федерации. Нагнетание того, что ситуация изменилась, что она была в прошлом (*когда я работал- я сегодня могу- оставался последним оплотом- я не пустил*), подводит к мысли о том, что в настоящем Миронов уже не имеет возможности защищать, и бандиты беспрепятственно проникли в Совет Федерации.

Встречается в дискурсе оппозиции и такой способ ввода имплицитной информации как **логика абсурда**. По замечанию О.С.Иссерс [2] – этот прием относится к слабому арсеналу. Однако, оппозиционеры часто не брезгуют им. Безусловно, этот способ воздействия используется только для создания негативного имиджа: *И как вы себе представляете: бабушка будет платить штраф в 1 миллион рублей за участие в стихийном митинге или в собрании? Вы посчитали, что если разделить эту сумму на минимальный прожиточный минимум, то пенсионерка в течение 12 лет останется без средств к существованию? Следующий шаг, наверное, введение штрафов за критику власти на кухнях и в курилках. Так давайте наполним наш бюджет, если мы не можем другим ничем наполнить. С людей соберём последнее. За воздух будем собирать (www.spravedlivo.ru).* Очевидно, что налог на воздух и штрафы за кухонные разговоры невозможен. Однако, нагнетание образов ведется настойчиво и

вполне серьёзно, это не может оставить адресата воздействия спокойным и равнодушным к своей судьбе, и преувеличивает реальную негативную оценку власти.

Действительно универсальным способом ввода имплицитной информации, в первую очередь, мы называем **метафору.** Пример: *Что мы видим по телевизору? Только отчеты чиновников о том, сколько миллиардов закатано в асфальт! (www. spravedlivo.ru)*

Яркий образ «денег, закатанных в асфальт», причем бюджетных, если это отчеты чиновников, обладает серьёзным воздействующим потенциалом. Вхождение в вопросно-ответное единство усугубляет воздействующий эффект, поскольку этот образ переносится в ряд якобы скомпилированных сознанием самого слушателя.

Другой пример: *Завалят — значит завалят. Будем понимать ущербность системы. Будем понимать, что с нами играют краплеными картами («МК», 4.04.2012).* Метафора *«играют краплеными картами»,* отражающая действие парламента по принятию закона, направлена не только на передачу информации о том, что действия нечестные, но и на формирование определенного имиджа парламента – создается образ «каталы», «шулера», не сопоставимый с образом парламента и формирующий резко негативный образ.

И для создания положительного образа своей политической силы говорящие также прибегают к использованию метафоры: *Это, конечно, было замечено нашими избирателями, которые увидели, какая профессиональная и бойцовская команда представлена в Партии «Справедливая Россия» (www.mironov.ru).* Метафорический эпитет *«бойцовская команда»* употребленный по отношению к команде политической партии формирует позитивный имидж, завоевывающий уважение избирателей. Метафора содержит имплицитную характеристику «сильные, смелые, борющиеся с соперниками и побеждающие».

Политики часто используют прием, называемый **прагматической пресуппозицией.** Вербализуется прецедентный текст, проводятся аллюзии к литературным произведениям и фольклору: *В позитив от прихода Медведева в «ЕР» я не очень верю. Как известно, назвался груздем – полезай в кузов (www.mironov.ru).* Автор высказывания не говорит о том, что Медведев станет типичным для оппозиционера членом партии соперников. Он уклончиво «не верит в позитив». Однако приводимая им поговорка, известная всем носителям национальной культуры (*как известно*), формирует яркий негативный образ Дмитрия Медведева. Она меняет и распределение активности – в первом предложении автор говорил о возможности изменения партии с приходом нового лидера. Однако поговорка, появляясь позже, меняет ситуацию – теперь очевидно, что партия окажет влияние.

Распространение в политическом дискурсе с установкой на

выполнение функции создания отрицательного образа политической власти получает и такой прием ввода имплицитной информации как использование **коннотативной и ассоциативной семантики слов** [1]**.** Ораторы прибегают к грамматическим и фонетическим изменениям, добиваясь нужного эффекта. Пример: *Фракция «Справедливая Россия» будет голосовать «против» или не голосовать. А обсуждать и стремиться переубедить господ-«единороссов» – бессмысленно (www.president2012.mironov.ru).* Употребление номинации *господа* создает отталкивающее впечатление для читателя, в применении к политикам демократического государства появляется нежелательная коннотация, особенно в данном контексте, когда партия «Единая Россия» предстает монополистом в праве решения судьбы закона.

Для функции создания собственного позитивного имиджа также характерно использование коннотативной и ассоциативной семантики слова: *Еще раз хочу сказать всем огромное спасибо. Бились по-настоящему, бескомпромиссно. Каждый на своем участке добивался победы, которая сложилась в общую нашу победу (www.mironov.ru).*

Используя словоформу *«бились»* в разговоре о предвыборной подготовке однопартийцев, автор высказывания вызывает в сознании слушателя ассоциации с боевыми подвигами, военными заслугами. Образы, возникающие за счет употребления именно этой словоформы и имплицитной информации, появляющейся в семантике слова в данном контексте, создает определенно позитивный имидж партии автора высказывания.

Часто семантика слова приобретает новую коннотацию благодаря **стилистическим смещениям** в употреблении. Приведем пример: *Власти Москвы урезали число участников митинга «Справедливой России» и отправили его на задворки «Останкино».(www.spravedlivo.ru)*

Мы видим, что с той же целью применяется выражение разговорного стиля. Используя слово разговорной речи, говорящий пытается эмоционально усугубить угнетенное положение властями «Справедливой России», вызвать большие эмоции у читателя – с одной стороны. А с другой – представить власть как деспотичного, несправедливого хозяина, халатно относящегося к вверенным полномочиям.

Прием ввода имплицитной информации за счет стилистических смещений используется и с целью создания отрицательного имиджа оппозиционера-противника. Пример: *Но и с оппозицией не все так просто: у меня ощущение, что организаторы и часть участников мероприятия 6 мая хотели иного, нежели просто провести митинг и шествие. Им явно хотелось «движухи» (www.mironov.ru).* Употребление сленгового выражения в официальном выступлении Сергея Миронова привносит в данный контекст много смыслов, которые формируют отрицательный имидж противников в оппозиции. Номинация, во-первых, выдает

несерьёзность их отношения к происходящим акциям. Во-вторых, за счет того, что слово «движуха» из молодежного сленга, передает возрастной состав участников мероприятий, что, возможно, оттолкнет более солидную аудиторию.

Однако эти способы - ввод имплицитной информации за счет коннотативной и ассоциативной семантики слов и стилистических смещений в употреблении – тоже стоит отнести к универсальным, поскольку они встречаются и для реализации всех функций.

Очень эффективен как имплицитное средство воздействия для всех функций **риторический вопрос**. Он представляет иллюзию диалога с адресатом, но, по сути, навязывает определенное видение ситуации, ее оценку:

Разве можно назвать современной рыночной экономикой сложившееся переплетение теневых практик и круговой поруки?(www.spravedlivo.ru)

В вопросе передается негативная информация – *теневые практики* и *круговая порука,* согласится с ней читателю, конечно же, невозможно, она вызывает отторжение, хотя и остается характеристикой экономики, однако ответственность за эту ситуацию, логично приписывается власти. Так же как и в следующем примере: *Разве можно называть политической реформой закон о выборах губернаторов, который практически не оставляет оппозиции шанса выдвинуть реального конкурента для партии власти?(www.spravedlivo.ru)*

Понятно, что закон принимался голосами большинства Государственной Думы, что представляет собой власть.

Отдельно отметим, что рассмотрев прием ввода имплицитной информации в функции создания негативного образа противников из числа оппозиционеров, мы выявили некоторые характерные особенности. В первую очередь, наиболее активно эта функция реализуется в жанрах, предполагающих полемику, дискуссию, диалог оппонентов. **В случаях, когда перед нами дискуссия политических лидеров, часто преобладает такой способ ввода имплицитной информации, как вопросительные конструкции с имплицитной семантикой [2].**

Высказывание Станислава Кучера на предвыборных дебатах: *Понимаю, что вы эти выборы не выиграете. Зачем вы идите на них? (Россия-1, «Поединок», 19.01.2012)* Своим высказыванием говорящий лишает права ответить на вопрос о причинах участия в выборах с надеждой на победу, тем более с уверенностью в ней. Поэтому отвечающему на вопрос ничего не остается, как уходить от прямого ответа, а это видно зрителям, на которых и направлено воздействие. Так же, как им видно, в первую очередь, что участие в выборах, на которых кандидат обречен на поражение, и, правда, бессмысленно.

Жанровая обусловленность этого приема связана с его главной функцией — воздействием не на адресата вопроса, а на электорат как адресата всего политического дискурса говорящей оппозиции.

Как выяснилось при анализе дискурса современной политической оппозиции, имплицитная информация для создания собственного позитивного имиджа используется реже всего. Как правило, самопрезентация осуществляется за счет эксплицитных средств. Это особенность не только российской языковой ситуации, но и политического дискурса вообще. Хотя, фактическое распространение эксплицитных средств речевого воздействия для выполнения этой функции не умаляет потенциальных возможностей применения имплицитной информации с теми же целями.

Для реализации функции создания собственного позитивного имиджа используется, например, прием **опровержения скрытого тезиса**. Собственно имплицитная информация заложена в тезис, который опровергается говорящим:

Сегодня я создаю новую политическую силу. Ту политическую силу, которая сметет все существующие неэффективные политические партии, которая позволит всем нам - неравнодушным, которым не все равно, что творится в их дворах, не все равно, почему чиновники берут взятки, не все равно, что происходит в нашем здравоохранении, что происходит в нашем образовании - вступайте в новую политическую силу, которая, по сути, не будет политической (www.mdp2012.ru). Говорящий в этом высказывании проводит резкую границу «мы» - «они», своих сторонников он противопоставляет сторонникам неэффективных политических партий. Это противопоставление осуществляется за счет многочисленных применений отрицаний разного рода – частиц *не* и приставок *не-*. В других случаях это разграничение проводится за счет утвердительных форм: *И я очень хочу взглянуть в глаза своему избирателю - думающему, честному, желающему работать гражданину (www.mdp2012.ru).* В примере содержится тезис о том, что избиратели других политиков противопоставлены по называемым признакам, частицы и приставки *не* можно применить для восстановления первоначального тезиса.

В результате анализа примеров ввода имплицитной информации можно сделать некоторые выводы. Во-первых, нами было установлено, что все обнаруженные в дискурсе современной политической оппозиции случаи ввода имплицитной информации можно поделить на 3 группы в соответствии с выполняемой функцией. Это функция создания негативного имиджа власти, негативного имиджа других представителей оппозиции и функция формирования собственного позитивного имиджа.

Среди рассмотренных примеров в группах разных функций обнаружены универсальные приёмы ввода имплицитной информации. Они многочисленны.

Однако есть и особенности, связанные с реализацией функций в речи. Для достижения цели создания отрицательного имиджа власти, оппозиционеры наиболее активно прибегают к приёму намёка. Полагаем, что это объясняется не лингвистическими причинами – намек позволяет не уделять много времени аргументации, оставлять больше места у адресатов для домысливания и подавать ложную информацию – это выгодно, поскольку нападки на власть требуют серьёзной ответственности.

В формировании отрицательного имиджа оппозиционеров ключевую роль играют вопросительные конструкции с имплицитной семантикой. Это определяется типичными для коммуникации политических оппонентов жанрами – дебаты, дискуссии. В то время как использование имплицитной информации для создания собственного позитивного имиджа встречается реже, чем для других функций, что обусловлено особенностями речевой стратегии самопрезентации.

Список литературы

1. Баранов А. Н. Лингвистическая экспертиза текста. М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. 592 с.
2. Иссерс О. С. Речевое воздействие. М.: ФЛИНТА, Наука. 2013. 240 с.

УДК: 94(420).06+929

ТЕОРИЯ БОЖЕСТВЕННОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ КОРОЛЕВСКОЙ ВЛАСТИ В ТРУДАХ ЭДВАРДА ХАЙДА, ГРАФА КЛАРЕНДОНА (1609-1674)

С.М. Морозов
Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия
E-mail: tenros@nextmail.ru

В статье на примере работ Эдварда Хайда опровергается представление, согласно которому теория божественного происхождения королевской власти является абсолютистской теорией. Автор утверждает, что эта теория была тесно связана с английской правовой традицией и идеей древней конституции. Защищая незыблемость английской монархии, она противопоставляла себя идее неограниченной власти, воплощённой в диктатуре Кромвеля.

Ключевые слова: абсолютизм, древняя конституция, история Англии, теория божественного происхождения королевской власти, Эдвард Хайд, граф Кларендон

The Divine-right Theory of Kingship
in the Writings of Edward Hyde, Earl of Clarendon (1609-1674)

S.M. Morozov

On the example of writings of Edward Hyde, Earl of Clarendon, this article contests the idea that the divine-right theory of kingship was an absolutist theory in essence. The author argues that this theory was connected with the English legal system and the theory of ancient constitution. Defending the English monarchy, this theory itself was in opposition to the idea of absolute power, associated with dictatorship of Oliver Cromwell by several theorists like Hyde.

Key words: Absolutism, ancient constitution, divine-right theory of kingship, history of England, Edward Hyde, Earl of Clarendon

Идея божественного происхождения власти применительно к XVII в. зачастую ассоциируется с теорией «абсолютизма», что едва ли является верным. И дело не в том, что сам конструкт абсолютизма за последнее время изрядно обветшал [18, с. 239-240], – ошибочна сама интерпретация. Действительно, среди политических теоретиков Англии XVII в. можно обнаружить таких оригинальных мыслителей, как Р. Фимер, Р. Мэйнуэринг и Р. Сибторп, которые использовали тезис о божественном происхождении королевской власти для обоснования идеи о её неограниченности и всемогуществе [10, с. 103-108]. Но подобного тезиса придерживался и Т. Гоббс, который, однако, и вовсе полагал, что из политической теории следует изъять любые апелляции к трансцендентному [14, с. 293-294], что он и продемонстрировал в своём «Левиафане», где источником неограниченной власти суверена признаётся народ [16, с. 134]. Безусловно, концепция Гоббса являлась примечательным исключением из доминирующих политических дискурсов, однако не всякое указание на Бога как источник власти означало оправдание абсолютистских претензий этой власти. И идеи того человека, к которому я собираюсь здесь обратиться, призваны послужить тому доказательством.

Речь пойдёт о концепции происхождения власти в сочинениях Эдварда Хайда, получившего в 1660 г. (сразу после Реставрации династии Стюартов на английском престоле) титул графа Кларендона. Э. Хайд был выходцем из небогатого провинциального джентри. Обучался юриспруденции в Оксфорде. Затем поступил в коллегию адвокатов и успешно работал в суде по ходатайствам, после чего дважды избирался в парламент, где стал одним из лидеров умеренной оппозиции королю. С «эскалацией конфликта» в 1642 г. Хайд перешёл на противоположную сторону баррикад и, отстаивая прежние идеалы, выступил уже против растущих претензий парламента. С этого времени благодаря своим выдающимся литературным способностям Хайд стал автором значительной части королевских деклараций и обращений к парламенту, а с

началом войны – перешёл в ранг советников короля. В 1646 г. Хайд, сопровождая принца Уэльского, покинул Англию. Вернулись они только 14 лет спустя, но уже в ином статусе: принц Уэльский – как король Карл II, а Хайд – как лорд-канцлер Англии. Хайд возглавлял правительство на протяжении первых семи лет реставрации, пока не был обвинён в государственной измене и не бежал во Францию, где на склоне лет обратился к перу. Одним из его сочинений, написанных в изгнании, стала книга, озаглавленная следующим образом: «Краткий обзор опасных и пагубных заблуждений в отношении церкви и государства в книге мистера Гоббса под названием “Левиафан”» (1670). Из всех его сочинений в этой работе теория божественного происхождения власти изложена наиболее полно, хотя следы этой теории или некоторые её положения можно обнаружить и в других его книгах.

Впервые Хайд зафиксировал эту идею в памфлете, написанном в 1648 г. в самый разгар второй гражданский войны. И мне бы хотелось для начала обратиться именно к этому тексту. В нём Хайд утверждает, что королевская власть абсолютна и подкрепляет своё мнение цитатами из Г. Гроция, лорд-канцлера при королеве Елизавете и Якове I Т. Эгертона и средневекового юриста Брэктона, писавшего, что никого нет над королём, кроме Бога [1, с. 3-4]. Хайд добавляет: «Если король должен отчитываться перед лицом какого-либо человека или силы (за исключением Бога), то он не может быть единственным полновластным властителем этого королевства, как это закреплено в клятве о супрематии, которую каждый член палаты общин должен либо принять, либо же покинуть занимаемое им место» [1, с. 4]. Далее он добавляет, что лишь с согласия короля парламентские петиции могут получить статус закона [1, с. 5].

Двадцать два года спустя Хайд в ответе на «Левиафана» Гоббса подробно описал происхождение королевской власти: «Когда Творец мира дал своему созданию, человеку, власть над всеми прочими созданиями, он дал ему тем самым естественную власть править миром в спокойствии и порядке… И пока он [Адам] был жив, он был единственным монархом всего мира, и длилось это столь долго…, что великое множество людей родилось и умерло под его владычеством» [2, с. 67]. (В книге Бытия сказано, что Адам прожил 930 лет.) От Адама власть над миром перешла к Сету, а от него – к Ною, который стал властителем мира после потопа (прожил он, согласно книге Бытия, 950 лет). После его смерти Господь решил разделить власть над людьми между тремя сыновьями Ноя. С течением времени срок человеческой жизни сокращался, а самих людей становилось всё больше, и монарх уже не испытывал к своим подданным отеческой любви и смотрел на них, как на рабов. Однако вскоре такие абсолютные монархи осознали, что тирания неизбежно ведёт к упадку, что люди не будут заботиться о садах, плодов которых они не вкушают, что в случае военного конфликта со столь же абсолютным правителем

подданные могут предать своего суверена, поскольку не получают от его власти благ. И тогда короли ослабили свою абсолютную власть: они создали парламент для того, чтобы советоваться с ним и согласовывать свои решения, а также короли даровали подданным свободу и право собственности [2, с. 67-71].

Приведённые выше положения вырваны из своего контекста. Каждое из них разделялось Кларендоном, но и к каждому из них он прилагал множество оговорок, ряд тезисов, конкретизирующих эти положения. Хотя и без этих оговорок видно, что в описанной картине происхождения королевской власти не всё так однозначно, чтобы без сомнений определить её как «абсолютистскую». Например, слова о том, что свобода и право собственности способствуют процветанию королевства, почти дословно повторяют тезисы одного из самых ярких оппозиционных королю памфлетистов Г. Паркера, утверждавшего, что если крестьяне во Франции будут свободны, то и страна их будет более преуспевающей и могущественной [9, с. 15-16]. Однако и сегодня некоторым исследователям удаётся увидеть в Кларендоне защитника идеи неограниченной монархии (в частности, и на том основании, что право собственности он приписал воле монарха, а не признал естественным правом человека) [19, с. 44]. Однако подобная интерпретация возможна только при неполном чтении самого текста и одновременном восприятии этого текста как автономной единицы. Я убеждён, что ни один политический трактат не следует рассматривать автономно. Ни одно изложение политических принципов или политической теории не существует как автономно. Герменевтический подход к подобного рода текстам будет ошибочным. Политические тексты не объясняют сами себя, они существуют исключительно внутри гетерогенного дискурса, в потоке других текстов и детерминированы внешними по отношению к ним обстоятельствами. В случае с Кларендоном исследование облегчается тем, что уже в названии его главного «политологического» сочинения присутствует указание на формирующий его интеллектуальный контекст: автор отвечает на книгу Гоббса, а через неё – и на протореспубликанские и республиканские теории 1640-х гг. Далее, являясь ответом на «Левиафана», книга Кларендона встраивается в ряд критикующих Гоббса текстов. Наиболее примечательной в этом отношении является работа Р. Филмера, выступившего с критикой «Левиафана» почти сразу после его публикации. Здесь необходимо сделать краткое отступление. На излёте на исходе 30-х гг. XVII века Филмер написал свой самый известный труд – «Патриархию», в котором утверждал, что Господь утвердил за первым человеком власть над своим потомством. И абсолютная власть патриарха над своим потомством сохранялась на протяжении столетий, а после потопа – человечество разделилось на три части, каждую из которых возглавил один из сыновей Ноя [5, с. 11-15]. Двадцать лет спустя Филмер в своём ответе на

«Левиафана» повторит те же тезисы и пожурит Гоббса за неверное понимание происхождения власти, хотя полностью согласится с выводами Гоббса относительно границ власти [4, с. 184-197]. Напомню, что Гоббс утверждал примерно следующее: в начале начал человечество состояло из свободных и равных людей, которые находились в состоянии войны всех против всех. Чтобы установить мир, люди решили отказаться от свободы и равенства и выбрали себе суверена, обладающего высшей, абсолютной и безграничной властью, включающей власть над жизнью и собственностью своих подданных [16, с. 132-173].

Теперь настало время вернуться к Кларендону. На первый взгляд, он почти что дословно повторяет критические замечания Филмера, утверждая, что описанное Гоббсом соглашение, заключённое людьми, не обосновано исторически и едва ли имело место в реальности [2, с. 36-38]. Однако на этом, в отличие от Филмера, его претензии к «Левиафану» не исчерпываются. Кларендон категорически не согласен с тезисом о безграничности власти суверена. Он соглашается с тем, что король является источником закона, но решительно возражает против положения политической теории Гоббса, утверждающего, что действия суверена не могут рассматриваться в категориях закона, поскольку суверен возвышается над законом. Кларендон заявляет, что король, как и всякий его подданный, должен подчиняться закону, соблюдать те же самые общие для всех правила [2, с. 119-129]. Кроме того, Кларендон выступает в качестве защитника прав собственности [2, с. 107-113]. Его представления о происхождении частной собственности ни в коем случае ни в коем случае не обесценивают это право. И это совпадает с предшествующим положением о верховенстве закона: король, однажды закрепивший за своими подданными права собственности, не может отнять эти права обратно. Более того, король не может отменить принятый им закон иначе, чем посредством правовой процедуры, включающей участие лордов и общин, поскольку именно «король-в-парламенте» (и Кларендон использует эту метафору в памфлете 1648 г. [1, с. 5]) является «законодательным органом» общества, хотя сам закон принимает силу только после подписания его королём, поскольку король юридически считается источником закона, но не его всемогущим властителем [2, с. 121-122]. В качестве высшего арбитра в законоведческих вопросах Кларендона называл судей, которые назначаются королём, но призваны служить не королю, а закону [2, с. 121-122, 129].

Все эти положения становятся полностью понятными при соотнесении их с системой английского права и идеей древней конституции, ставшей популярной в XVII веке, но, возможно, существовавшей и прежде [11, с. 30-69]. Сущность этой идеи можно примерно свести к следующему: базовые принципы английского права, сам правовой механизм, а также совокупность взаимных обязательств короля и

парламента сформировались в незапамятном прошлом, в эпоху, предшествующую нормандскому завоеванию. И именно эти базовые принципы являются тем фундаментом, без которого право не может существовать.

Идею древней конституции, по всей видимости, разделяло большинство юристов, хотя они не приложили труда всесторонне описать её: отдельные положения конституции реконструировались по древнейшим правовым актам и рукописям, в том числе фальшивым [7, с. 65-67]. И вся эта сложная, запутанная и противоречивая правовая система сходилась на фигуре короля, признавая его источником закона. М. Хэйл, знаменитый юрист, современник Кларендона, в «Истории общего права Англии» писал, что писаный закон принимается «на основе тройного соглашения между королём, лордами и общинами; и без соглашения одной из сторон ни один закон не может быть принят. Но короли этого королевства по совету и согласию обеих палат парламента имеют власть творить новые законы или изменять, аннулировать или возрождать старые законы» [6, с. 2]. В соответствии с этой концепцией, король был своего рода гарантом правозаконности. Он был центральной символической фигурой, источником всякой легитимности, носителем «политического тела» [17, с. 74-92].

То есть поддержка короля опиралась на английскую правовую традицию и одновременно являлась актом защиты правовой системы. Примечательно, что в первые годы противостояния короля и парламента и даже с началом гражданской войны никто, как кажется, не помышлял о свержении короля. Только в конце 40-х появляются первые республиканские политические теории [13, с. 202-216]. Примечательно и то, что идеи республиканцев и левеллеров, уверенно отрицавших институт монархии, были направлены против древней конституции и самой правовой системы: они утверждали, что существующее право было насаждено Вильгельмом Завоевателем и не является естественным для Англии, призывая тем самым установить новую правовую систему [3, с. 269-287].

Следует обратить внимание на то, что в ответе на «Левиафана» Кларендон неоднократно вменяет в вину Гоббсу правовое невежество и то, что он своим сочинением заложил идейные основы для диктатуры Кромвеля [2, с. 44-45, 53, 60]. Если учесть эти замечания, то становится видно, что концепция божественного происхождения власти обретает новые коннотации: разрушение правовых основ неизбежно повлечёт за собой беззаконие, а нарушение баланса в столетиями формировавшейся системе сдержек и противовесов – к диктатуре, каковой являлся протекторат Кромвеля. Хотя сам Кромвель тоже возводил свою власть к божественной воле [15, с. 241], Кларендон представлял это несколько

иначе: он видел в нём человека, воспользовавшегося идеей представительства, чтобы узурпировать власть. И этот призрак Кромвеля, блуждающий по страницам «Краткого обзора» превращает книгу в критику идеи представительства. И с точки зрения критики идеи представительства, Кларендон становится уже не оппонентом, но последователем Гоббса. Как показало недавнее исследование К. Скиннера, «Левиафан» был написан как ответ на протореспубликанские и республиканские теории представительства, разрабатывавшиеся в Англии на протяжении 1640-х гг. [12, с. 161-163] Гоббс активно использовал терминологию этого протореспубликанского дискурса и даже его основные положения, но лишь для того, чтобы продемонстрировать: из разделяемой сторонниками идеи представительства посылки, что власть возникает в результате народного соглашения, вовсе не следует, что всенародно избранная власть будет подконтрольна или подотчётна народу. И Кларендон, открыто выступая против механизма представительства [2, с. 39-41, 57-58.], настаивает тем самым не только на незыблемости монархии, обеспечение которой должно предохранить страну от новой гражданской войны, но также и на том, что механизмы представительства сами по себе вовсе не способствуют свободе подданных, которая может быть защищена лишь при абсолютном авторитете и главенстве действующего законодательства, что, в свою очередь, может быть обеспечено, как это следовало из самой системы английского права и господствующих представлений о его природе [8, с. 23-44], лишь при сохранении её первичных оснований, к которым принадлежала и королевская власть.

Список литературы

1. Clarendon E.H. A full Answer to an infamous and trayterous Pamphlet, entituked, A Declaration of the Commons of England in Parliament assembled, expressing their Reasons and Grounds of passing the late Resolutions touching no further Adresse or Application to be made to the King. L., 1648. 188 p.

2. Clarendon E.H. A Brief View and Survey of the Dangerous and Pernicious Errors to Church and State in Mr. Hobbes' Book Entitled Leviathan. Oxford, 1676. 322 p.

3. Dzelzainis M. History and Ideology: Milton, the Levellers, and the Council of State in 1649 // Huntington Library Quarterly. Vol. 68, No. 1/2. 2005. Pp. 269-287.

4. Filmer R. Observations Concerning the Original of Government, Upon Mr Hobs Leviathan, Mr Milton Against Salmasius, Hugo Grotius De Jure Belli // Filmer R. “Patriarcha” and Other Writings. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. Pp. 235-285.

5. Filmer R. Patriarcha, or the Natural Power of Kings. L., 1680. 141 p.

6. Hale M. The history of the common law of England, and An analysis of the civil part of the law. L., 1820. 564 p.

7. Hill C. Puritanism and Revolution. Studies in Interpretation of the English Revolution of the 17th Century. London: Secker & Warburg, 1958. 402 p.

8. Klein W. The ancient constitution revisited // Political discourse in early modern Britain. Ed. by N. Phillipson and Q. Skinner. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. Pp. 23-44.

9. Parker H. Some few observations upon His Majesties late answer to the declaration, or remonstance of the Lords and Commons of the 19 of May, 1642. L., 1642. 16 p.

10. Peck L.L. Kingship, counsel and law in early Stuart Britain // The varieties of British political thought, 1500-1800. Ed. by J.G.A. Pocock. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. Pp. 80-115.

11. Pocock J.G.A. The ancient constitution and the feudal law: A study of English historical thought in the seventeenth century. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 420 p.

12. Skinner Q. Hobbes on Persons, Authors and Representatives // The Cambridge Companion to Hobbes's Leviathan. Ed. by Springborg P. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. Pp. 157-180.

13. Sommerville J.P. English and Roman Liberty in the Monarchical Republic of Early Stuart England // The Monarchical Republic of Early Modern England. Ed. by J.F. McDiarmid. Farnham: Ashgate Publishing, 2007. P. 202-216.

14. Tuck R. Philosophy and government, 1572-1651. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. 386 p.

15. Барг М.А. Великая английская революция в портретах её деятелей. – М.: Мысль, 1991. – 398 с.

16. Гоббс Т. Левиафан // Гоббс Т. Сочинения в 2 т. Т.2. – М.: Мысль, 1991. – С. 4-545.

17. Канторович Э. Два тела короля. Исследование по средневековой политической теологии. – М.: Изд-во Института Гайдара, 2014. – 752 с.

18. Хеншелл Н. Миф абсолютизма: Перемены и преемственность в развитии западноевропейской монархии раннего Нового времени. – СПб: Алетейя, 2003. – 272 с.

19. Эрлихсон И.М. Английская общественная мысль второй половины XVII века. – М.: Научная книга, 2007. – 208 с.

УДК 316.3

К РАЗГРАНИЧЕНИЮ ПОНЯТИЙ «ОБРАЗ», «ИМИДЖ», «СТЕРЕОТИП»

О.В. Морозова

Саратовский государственный университет им. Н.Г.Чернышевского, Россия

E-mail: mov9393@yandex.ru

Статья посвящена поиску различий между понятиями образ, имидж и стереотип. Данные понятия относятся к сфере изучения науки имагологии. Исследование образа рассматривается с позиций различных наук. В современном мире средства массовой информации способны влиять на мнения людей, а также формируют определенную картину мира. СМИ является источником формирования образов, имиджей и стереотипов.

Ключевые слова: имагология, имидж, образ, стереотип, СМИ.

The Distinction Between the Concepts of «Representation», «Image», «Stereotype»

O.V. Morozova

The article deals with searching of distinction between the concepts of “representation”, “image” and “stereotype”. These concepts belong to the field of study the science of imagology. The study of the image is considered from the position of various sciences. In contemporary world mass media can have an effect on people’s opinion and form a definite worldview. Mass media are good source of creating representations, images and stereotypes.

Key words: imagology, image, representation, stereotype, mass media.

В рамках нашего диссертационного исследования, которое направлено на изучение речевых способов формирования образа России в российских и американских СМИ, нам необходимо разобраться в некоторых теоретических аспектах. Одним из таких аспектов является поиск различий между понятиями образ, имидж, стереотип.

Образ, имидж, стереотип – понятия, между которыми зачастую ставят знак равенства и употребляют в качестве синонимов. Однако между ними существует ряд различий. Данные понятия относятся к сфере изучения такой гуманитарной дисциплины, как имагология. Имагология является одной из самых молодых и быстро развивающихся отраслей гуманитарной науки. А.Р. Ощепков рассматривает имагологию как сферу гуманитарных дисциплин, занимающуюся изучением образа «чужого» (чужой страны, народа и т.д.) в общественном, культурном и литературном сознании той или иной страны, эпохи [1]. Образ «чужого» изучается в имагологии как стереотип национального сознания, т.е. как устойчивое, эмоционально насыщенное, обобщенно-образное представление о «чужом», сформировавшееся в конкретной социально-исторической среде. Из этого следует, что имагология не только раскрывает образ «чужого», но также, в связи с процессами рецепции и оценки, характеризует и сам воспринимающий субъект, т.е. отражает национальное самосознание и собственную систему ценностей [2].

Имагология носит междисциплинарный характер. Одни исследователи рассматривают ее как теоретическую или историко-литературную дисциплину в рамках литературоведения, как «учение об образах» [3] или исследование устойчивых образов (имиджей) чужого, другого (по этнической, культурной и языковой принадлежности), объективированных в литературных текстах [4], другие - как технологию создания имиджей [5].

Так как имагология междисциплинарна в рамках нашего исследования можно говорить о *лингвистической имагологии.* Принимая во внимание вышеперечисленные трактовки термина имагология,

сформулируем определение термина «лингвистическая имагология» - раздел науки об образе, изучающий речевые особенности формирования и функционирования образа того или иного государства в определенном дискурсе.

В России существует много работ, посвященных исследованию образа с позиций различных наук: философии, социологии, истории, лингвистики и т.д. [6, 7, 8]. По мнению Сабине Эггер имагология тесно связана с исследованием стереотипов. В своей работе она подчеркивает, что при изучении имагологии большое значение отводится текстам масс-медиа, так как именно в них можно проследить появление, развитие и закрепление в языковой норме авто и гетероимиджей [9].

Основными понятиями в имагологии являются понятие образа, имиджа и стереотипа. Обратимся к толкованию данных понятий.

Образ и имидж – понятия, которые на практике часто употребляют как синонимы, либо слово «образ» несет объяснительное значение при определении имиджа. Однако не встречается определений образа, где толкование принадлежит слову «имидж». Под образом, как правило, понимается субъективно воспринятое «отражение» чего-либо, представление о чем-либо [10].

По мнению Л.В. Матвеевой имидж – «целенаправленно создаваемый особого рода образ-представление, которое с помощью ассоциаций наделяет объект (явление, личность, товар и т.д.) дополнительными ценностями (социальными, политическими, социально-психологическими, эстетическими) и, благодаря этому, способствует более эмоциональному восприятию объекта» [11, с.88].

В.Я. Белобрагин и В.В. Белобрагин провели комплексное исследование, посвященное контент-анализу понятия «имидж» в трудах 45 авторов 1990-2004 гг. По результатам исследования были сделаны выводы, первый из которых состоит в том, что семантической основой большинства формулировок анализируемого понятия является «образ» [12]. Второй вывод данного исследования включает тезис о многостороннем характере категории «имидж», которая определяется, «во-первых, как форма отражения объекта, во-вторых, как модель, инструмент познания, в-третьих, как вид социального управления». Авторы отмечают, что в отдельных случаях исследователи находятся на перекрестке мнений в рамках предлагаемых ими дефиниций и приводят определение, интегрирующее перечисленные подходы. Они классифицируют категорию имиджа как «эмоционально окрашенный стереотипный образ, идеализированная модель элементов общества, предметного мира, идеальных структур, целенаправленно формируемый субъектами общественной практики в индивидуальном, групповом и общественном сознании для достижения политических, экономических, социальных результатов, познания, личной карьеры и самовыражения» [12].

При анализе психологической литературы приходим к заключению о том, что, с точки зрения социальной психологии, имидж является «разновидностью образа, возникающего в результате социального познания» [13, с. 11].

Итак, согласно всем этим мнениям, термины «образ» и «имидж» не являются взаимозаменяемыми. Проблема идентификации данных понятий связана, прежде всего, с буквальным переводом английского слова image (имидж) на русский язык как «образ». Образ более полон, нежели имидж, концентрирующий внимание лишь на некоторых чертах объекта или явления. Так, Д.И. Тер-Минасова пишет: «В русских справочных изданиях «имидж» трактуется через слово «образ», который в свою очередь является его дословным переводом. Тем не менее, между этими двумя словами существуют некоторые различия<...> Важной особенностью понятия «имидж», безусловно отличающей его от русского эквивалента «образ», является тот факт, что имидж возникает и начинает представлять интерес только в тех случаях, когда объект (носитель имиджа) становится публичным» [14, с. 67]. Она предлагает рассматривать имидж как синоним к слову «облик», который определяется как совокупность внешних характеристик личности, благодаря которым становятся видимыми ее качества, причем такими, как этого хочет сам объект — носитель имиджа. Таким образом, имидж строится в основном на положительных характеристиках объекта, так как его создание происходит с целью представления объекта в лучшем свете. Имидж служит для успешного продвижения какого-либо объекта (например, политика, рекламируемого продукта и т.д.). Имидж намеренно создается для решения определенных задач, поэтому он всегда субъективен. В отличие от имиджа образ, что касается его формирования, в современном медиадискурсе, предстает таким, каким его должен увидеть получатель. Манипулятивные приемы в медиадискурсе позволяют представить образ именно как реальное положение вещей.

Д. Замятин приводит определение образа, которое включает в себя культурную составляющую, что является важной чертой для понятия «образ» именно в медиадискурсе: «Образ — максимально отстраненное и опосредованное представление реальности. Образ — часть реальности, поскольку он может меняться вместе в ней. Но вместе с тем он также является фактором изменения реальности в конкретной культуре - как один из рычагов влияния на традицию осмысления этой реальности» [15, с.609-616]. По мнению автора, образ - это не сама реальность, а ее представление. Таким образом, если мы сопоставим предложенное Д. Замятиным понятие образа и медиадискурс, то придем к выводу, что между ними существует тесная взаимосвязь: вся информация в СМИ — это отражение действительности, следовательно, в медиадискурсе широко представлены образы.

Исходя из того, что воздействие на общественное мнение является одной из главных функций современного медиадискурса, манипулирование общественным мнением происходит за счет использования стереотипов, на базе которых и создается определенный образ.

Существует множество разных стереотипов: национальных, социальных, религиозных, расовых, профессиональных, «цветовых».

О.А. Леонтович дает следующее определение стереотипа. «Стереотип – упрощенная ментальная репрезентация определенной категории людей, преувеличивающая моменты сходства между ними и игнорирующая различия. Стереотипизация предполагает статичный взгляд на общество и человека, неумение воспринимать уникальность человеческой личности, стремление свести всех людей к ограниченному числу типов со стандартным набором характеристик» [16, с. 254].

По мнению Т.Г. Добросклонской, термин «стереотип» обычно используется для обозначения устойчивого распространенного представления о предмете или явлении действительности, обладающего выраженной эмоционально-оценочной окраской, обусловленной социокультурными факторами. Стереотипы оказывают влияние на систему ценностей и отношений, на идеологическую подоснову, что, в свою очередь неизбежно влияет на восприятие окружающей действительности [17, с. 167].

В.В. Красных сопоставляет понятия образ и стереотип. «Стереотип есть некоторая структура ментально-лингвального комплекса, формируемая инвариантной совокупностью валентных связей, приписываемых данной единице и репрезентирующих образ-представление феномена, стоящего за данной единицей, в его национально-культурной маркированности при определенной предсказуемости направленных ассоциативных связей» [18, с. 232]. По мнению автора, стереотип представлен шире, а образ является его составляющей. У. Липпман рассматривает данные понятия как равнозначные. Он считает, что стереотип — это всегда редуцированный образ реальности, поскольку только благодаря редукции он открывает возможность справиться со слишком сложной для отдельного человека реальностью. Стереотип содержит, как правило, оценочный момент: он является не просто констатацией факта, а ориентиром, указывающим в определенном направлении [19, с. 215].

Стереотипы возникают в силу действия двух тенденций человеческого сознания: стремления к конкретизации, т.е. к сближению абстрактных сущностей с какими-то конкретными образами, и тенденции к упрощению, редукционизму, суть которой сводится к выделению нескольких признаков в качестве ведущих для обозначения сложных явлений.

Специалисты различают гетеростереотипы (представления о других) и автостереотипы (представления о самом себе как некоторой культуры, образ «себя»).

Язык играет ведущую роль в создании стереотипов. С точки зрения физиологии стереотипы формируются на основе системы условных рефлексов. Постоянное повторение одних и тех же фраз, со временем приобретающих устойчивость на уровне языка, приводит к тому, что их значение оседает в подкорке головного мозга, а восприятие их происходит автоматически, без участия высшего сознания. Носители языка не задумываются над содержанием клишированных фраз, принимая их как данное. Например, клише, характерные для языка СМИ, способны сильнейшим образом воздействовать на человеческое сознание и формировать картину мира, определяющую психологию целого поколения.

Таким образом, язык несет в себе огромную воздействующую силу и, моделируя картину мира носителей языка, определяет их поступки и поведение не только на межличностном, но и на общественном (вплоть до правительственного) уровнях. «Именно стереотипы осуществляют функцию единого языкового регулирования для предубежденных людей, - пишет Р. Водак. – <…> задача стереотипов состоит в том, чтобы укреплять мнение своих носителей. <…> Таким образом, язык служит распространению предубеждений» [20, с. 100].

Стереотип предоставляет человеку информацию об объекте, с которым он лично не взаимодействовал. Человек узнает о новых для него явлениях из суждений других людей, книг или из СМИ. Не имея возможности самостоятельно увидеть и оценить такое явление, он полностью полагается на источники, которые выступают посредниками между некоторым явлением и человеком. Полученный образ или представление уже содержит в себе готовую эмоциональную оценку, которая впоследствии принимается человеком. Человек усваивает стереотипы из различных источников. Особо стоит отметить средства массовой информации, которые имеют практически неограниченные возможности для, формирования стереотипов: мнения, распространяемые СМИ, вытесняют индивидуальные установки, если они есть, и становятся мнением людей, заменяя им опыт личного общения. Такое сильное влияние объясняется тем, что многие люди воспринимают информацию, распространяемую СМИ как истинно верную и неоспоримую [21, с. 15].

Таким образом, стереотип понимается как абстрактное представление об объекте, опирающееся на его некоторые реальные характеристики, выраженное языковыми средствами, сформировавшееся под влиянием предшествующего опыта, а также с помощью СМИ. Под имиджем необходимо рассматривать искусственно сформированное мысленное представление о ком-либо или о чем-либо с помощью PR компаний, рекламы и СМИ, а образ - результат отражения объекта в сознании человека под влиянием языковых средств медиадискурса. На основе полученной информации в сознании адресата формируется определенный образ того или иного объекта.

Список литературы

1. Ощепков А. Р. Имагология // Знание. Понимание. Умение. – 2010. – № 1. – С. 251−253

2. Папилова Е.В. Имагология как гуманитарная дисциплина // Вестник МГГУ им.М.А. Шолохова. М.,– 2011. - №4. С.31-40

3. Яценко Н. Е.Толковый словарь обществоведческих терминов. М., 1999.- 528с.

4. Миры образов – образы мира / Bilderwelten – Weltbilder: Справочник по имагологии / пер. с нем. М.И. Логвинова, Н.В. Бутковой. Волгоград: Перемена, 2003. 93 с.

5. Почепцов Г. Г. Имиджелогия. М., 2000.- 768с.

6. Черненко Е. В. Образ постсоветской России в немецком еженедельном иллюстрированном журнале «Шпигель» (источниковедческое исследование) [Текст]: автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.00.09/ Е. В. Черненко. - М., 2009. -22с.

7. Гаспаров Б. М: Язык, память, образ [Текст] / Б. Гаспаров. — М.: Новое литературное обозрение, 1996.— 351с.

8. Кирьяшина М. А. Роль печатных СМИ в, создании имиджа регионального политика [Текст]: автореф. дис. ... канд. Филол. наук:10.01.10 / М. А. Кирьяшина.- Воронеж, 2005. -22с.

9. Egger S. Komparatistische Imagologie im Interkulturellen Literaturanterricht [Electronic resource] / S. Egger. 2002. URL:http://www.spz.tudarmstadt.de/projekt_ejournal/jg_06_3/beitrag/imagologie.htm (2014, January 5).

10. Гринберг Т. Э. Образ страны или имидж государства: поиск конструктивной модели / Т. Э. Гринберг // Медиаскоп. – 2008 – № 2. URL: http://mediascope.ru/node/252 (дата обращения 17.11.2013)

11. Матвеева Л.В. Рекламный имидж в бизнесе и политике [Текст] // Реклама. – 1994. – № 5-6. – С. 87-94.

12. Белобрагин В.Я. Некоторые вопросы формирования имиджелогии как науки [Электронный ресурс] / В.Я. Белобрагин, В.В. Белобрагин. – 2004. – URL: http://www.koism.rags.ru/publ/ misc/belobragin.doc (дата обращения 15.03.2014).

13. Перелыгина Е.Б. Психология имиджа [Текст]: Учеб. пособие. – М.:Аспект Пресс, 2002. – 223 с.

14. Тер-МинасоваД . И. Об особенностях трактовки термина «имидж» в русском языке [Текст] / Д. И: Тер-Минасова // Вестник МТУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. - 2007. - №2. - С.67.

15. Замятин Д. Геокультура: образ и его интерпретации [Текст] / Д.Замятин // Культурология: Хрестоматия, для высшей школы (сост: А:.И: Кравченко) — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Академический проект, Екатеринбург: Деловая книга; 2003. - С.609-616.

16. Леонтович О.А. Россия и США: Введение в международную коммуникацию: Учеб. пособие. – Волгоград: Перемена, 2003. – 399с.

17. Добросклонская, Т. Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ [Текст] / Т. К. Добросклонская - М.: Едиториал. УРСС, 2008-202с.

18. Красных В. В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология: Курс лекций. – М., 2002. – 284 с.

19. Стереотипы в языке, коммуникации и культуре [Текст]: сборник статей / сост. и отв. ред. Л.Л. Федорова. — М.: РГТУ, 2009. - 598с.

20. Водак Р. Дискурс. Политика. – Волгоград: Перемена, 1997. – 139с.

21. Косяков В. А. Стереотип как когнитивно-языковой феномен: образа Ирака в современной англоязычной периодической литературе [Текст] / В.А. Косяков / / Вестник ИЕЛУ. - 2008. - № 1. - С. 101-109.

УДК 316.334.3+316.621(470+571)(075.8)

ИДЕНТИФИКАЦИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ ПОЛИТИКА НА ОСНОВЕ ТЕКСТА РЕЧЕЙ

А.Ф. Пантелеев
Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия
E-mail: afp45@ mail.ru

Произнесенная политиком речь отражает не только политическую целесообразность, но и характеристики его личности. Возможность их распознавания адресатом на основе фрагментов текста выступлений связана как с содержанием текста речи, так и с характеристиками социального интеллекта распознающего. В работе сделана попытка установить наличие такой взаимосвязи.

Ключевые слова: политический дискурс, социальный интеллект, политический текст, политический лидер, оценка личности

Identification of Personality Politics on the Basis of the Text of Speeches

A.F. Panteleev

Speech delivered politician reflects not only the political expediency, but characteristics of his personality. The possibility of their recognition destination based on fragments text of speeches related to both text content of speech, and with social characteristics recognizing intelligence. In paper attempts to establish the linkages.

Key words: political discourse, social intelligence, political personal, political leader

Авторитет власти как одно из основных условий психолого – политической стабильности общества связан с рядом факторов, среди которых важное место занимает относительное постоянство управления, соответствие системы ожиданий реальному поведению политического лидера. Речевое воздействие политика наряду с другими видами воздействия, применяемыми властью, является одним из самых очевидных, привлекающих внимание, особенно – в ситуациях неопределенности. Впечатление определенности в таких случаях создают не только выступление политика, но и его аутоидентичность, которая прослеживается при восприятии его речи. Особенности речи совпадают с особенностями личности политика и последние, в свою очередь, отражаются в ней.

Политический дискурс - повседневное явление коммуникативной

практики, его сущность заключается в употреблении речи в политических целях. Попытки анализа политического дискурса, предпринимаемые в последнее время разноплановы и касаются в основном изучения текста как политического продукта. Менее изученной остается вторая сторона политического дискурса – восприятие и понимание политического текста адресатами воздействия, т.е. психолого- политическая сторона анализа этого процесса. В широком смысле под политическим дискурсом понимаются "любые речевые образования, субъект, адресат или содержание которых относится к сфере политики", при этом интенциональной базой политического дискурса является борьба за власть [3, с.23]. Своеобразие политического дискурса в сравнении с другими его видами выражает определенный контекст использования языка в целях обретения, удержания и использования власти. На взаимосвязь политического дискурса и политической деятельности указал Н.А.Герасименко, который считает, что сущность данного вида дискурса состоит в том, что это "сумма речевых произведений в определенном паралингвистическом контексте — контексте политической деятельности.." [2, с. 22]. Еще одним важным моментом, квалифицирующим дискурс как политический, служит аспект коммуникативной идентификации, на который обращает внимание А.Н.Баранов, считающий, что совокупность дискурсивных практик открывает возможность идентифицирования участников политического дискурса[1].

Важной особенностью политического дискурса служит его соответствие институциональным установкам сложившихся политических отношений в целом и обстановки в момент его реализации в частности. Коммуникативная политическая практика такова, что игнорирующий обстоятельства произнесения речи политик оказывается малоэффективным. Примером высокой эффективности политического обращения может служить исторический факт обращения к стране И.В.Сталина в начале Великой Отечественной войны: «Братья и сестры…». В этом смысле политический дискурс локализован в социальном времени и социальном пространстве и хронотопичен.

Принятый в настоящее время подход к анализу политического дискурса состоит в том, что его содержание может быть сведено к содержанию реального текста как продукта речевой деятельности лидера. Последнее позволяет анализировать как политический, так и другие дискурсы, как продукт речевой деятельности, отражающий те или иные политические интересы, и созданный в интересах власти. Одним из усложняющих анализ, особенно – психологический, моментов, служит видимое игнорирование факта двусторонности, диалогичности речевого обращения. Несмотря на то, что диалогичность является доминирующим принципом устного речевого общения, приходится учитывать специфику

политической коммуникации. Вряд ли можно считать, что диалог первостепенен для политического обращения. Основная цель политического обращения состоит в решении задач политического воздействия, доминирования путем нахождения консенсуса между взглядами и интересами населения и интересами власти. Закономерная и объективно существующая неравноправность сторон политического общения, причиной которой служит исходящее от природы власти несовпадение её интересов и интересов каждого из отдельно взятых представителей населения трансформирует устный по форме диалог в письменный как по его содержанию, так и по смысловой структуре. Психологические различия между устной и письменной речью политика в связи с ситуативными особенностями отходят на второй план. В связи с этим можно утверждать, что психологический статус письменной речи политика в случае его обращения к населению совпадает с психологическим статусом устной речи, что открывает дополнительные возможности для идентификации политика на основе его речи.

Одним из затруднений, возникающих в связи с попыткой решения задачи идентификации, является сложившаяся практика спичрайтерства. Противоречие значительно смягчается тем фактом, что: 1) политик не будет использовать готовый текст, который в той или иной мере не совпадает с его позицией; 2) подготовленная для политика речь представляет собой перечень основных, согласованных с самим выступающим, положений; 3) основой для подбора спичрайтеров служит единомыслие, спичрайтер - alter ego политика. Еще одним из методологических затруднений служит контекст высказывания, который не столько игнорируется, сколько используется в целях достижения целей психологического воздействия в интересах власти, перестройка сознания адресатов обращения. На данном этапе нашего исследования мы предполагаем, что происходящая и изучаемая нами оценка особенностей политика на основе его речи происходит на основе современно контекста, что накладывает определенные ограничения на выводы, которые будут получены в результате исследования.

Основная цель политического обращения – создание у адресата этого обращения определенного образа мира, отвечающего интересам власти. Проведенные во время избирательных кампаний наблюдения показывают, что избирателям нередко не нравятся те выступления кандидатов, которые объективно отражают существующее положение и обещают, будучи избранными, сделать только то, что реально. Напротив, избиратели предпочитают слышать несбыточные обещания. Известная доля фиктивности в обещаниях – необходимое условие успешности предвыборного коммуникативного контакта кандидата. Эта особенность политического дискурса, по-видимому, имеет универсальный для данной сферы деятельности характер.

Проведенное нами совместно с С.В.Цыпкиным исследование было посвящено поиску взаимосвязи между особенностями социального интеллекта личности и успешностью идентификации политического лидера на основе восприятия анонимных фрагментов его политической речи. В качестве стимульного материала были взяты равные по объему отрывки из перечисленных ниже материалов. 1) Беседа Иосифа Сталина с послом СССР в Швеции Александрой Коллонтай, ноябрь 1939 года. 2) Речь Владимира Путина на 11 съезде партии "Единая Россия" в Санкт-Петербурге. 3) Речь Адольфа Гитлера в Рейхстаге перед гитлерюгендом, 1935 год. 4) Речь Н.С. Хрущева в ООН. 5) Речь М.С. Горбачева о сроках нахождения у власти на пресс-конференции 22.02.11.

На использования текста этих отрывков (без указания фамилии политика) экспертным методом были выявлены характерологические признаки каждого из лидеров, в качестве основы были взяты следующие базовые свойства политического лидера. Агрессивность, стремление к лидирующей позиции в политической системе. Защита государства и интересов народа. Согласование и объединение различных групп интересов на основе общей идеи, общих ценностей, идеалов. Ораторский талант, ораторские способности. Умение быстро ориентироваться в ситуации и принимать решения, адекватные этой ситуации.

Каждый из политиков в той или иной мере раскрыл названные выше элементы в свойственной ему и отражающей особенности его личности манере и лексическом оформлении. Так, например, такой признак политического лидера как агрессивность, стремление к лидирующей позиции в политической системе в отрывке речи Сталина позиционирован как возмущение настоящей политической ситуацией, в речи Путина - спокойствие, анализ минувших событий, возможно, с некоторым сожалением, в речи Гитлера - проявление деспотичности, нежелание мириться с окружающей действительностью, в речи Хрущева - злопамятность, прямые угрозы врагам государства, в речи Горбачева - проявление недовольства нынешней системой власти. Защита государства и интересов народа: Сталин - самозащита, желание не допустить сионизм как господствующее политическое движение, Путин - переживает за благосостояние своей страны в связи со сложившейся ситуацией, Гитлер - отстаивание своей точки зрения, касающейся объединения своего народа в единое целое, Хрущев - стоит горой за свое государство и за свой народ, с таким человеком у народа есть шанс на светлое будущее, Горбачев - желание изменить политическую систему так, чтобы дать дорогу молодежи для развития и улучшения качества жизни страны.

Аналогичным образом были определены презентации и других элементов характеристики политического лидера. Презентации в дальнейшем послужили основой для сравнения успешности раскрытия

особенностей политиков испытуемыми, принимавшими участие в психологическом исследовании. В ходе исследования необходимо было описать характерологические признаки политика и по возможности назвать его. Условием успешности идентификации служило смысловое сходство высказанного испытуемым и объективно раскрываемого свойства лидера в отрывке его речи

В качестве психологической характеристики испытуемого, гипотетически влияющей на успешность решения поставленной задачи, был избран социальный интеллект, оцениваемый с помощью теста Гилфорда. В ходе исследования были использованы 2 субтеста: “Группы экспрессии”, который выявляет умение правильно понимать и интерпретировать невербальное поведение; “Вербальная экспрессия”, который измеряет фактор познания преобразований поведения, то есть способность понимать изменение значения сходных вербальных реакций человека в зависимости от контекста вызвавшей их ситуации, выявление умения разбираться в речевой экспрессии

На основе результатов теста Гилфорда испытуемые были также разделены на группы, первая из которых показала наименьший в данной выборке уровень развития социального интеллекта, пятая – наибольший. Приведем в качестве примера доминирующие характеристики политиков, данные представителями каждой из выделенных нами групп. Следует отметить, что в качестве испытуемых в исследовании приняли участие молодые люди, для которых четверо из пяти политиков, отрывки из речи которых они воспринимали, - исторические фигуры, реален лишь В.В.Путин.

№1:

1) **Иосиф Сталин**. Испытуемые посчитали этого человека очень властным лидером, который хочет, чтобы от него многое зависело. По мнению испытуемых, обладает хорошими ораторскими способностями. Обладает силой воли и целеустремленностью.

2) **Владимир Путин**. Испытуемые посчитали этого человека спокойным и тактичным. Является патриотом, пытается всячески поддержать свой народ.

3) **Адольф Гитлер**. Человек самоуверен, безусловно, обладает харизмой. Желает все контролировать, для этого всеми силами старается внушить народу свои идеи.

4) **Никита Хрущев**. Данного политического лидера описали как простолюдина, который ставить во главу волюнтаризм. Довольно эмоционален. Ораторский талант развит достаточно плохо.

5) **Михаил Горбачев**. Выражает явное недовольство современной политической системой. Близок к народу, хочет изменений к лучшему.

№2:

1) **Иосиф Сталин**. Патриотичный человек, обладающий твердым характером. Проявляет лидерские качества, такие как, воля, ум, сила.

2) **Владимир Путин**. Человек сдержанный, тщательно продумывает свои действия и подбирает нужные слова.

3) **Адольф Гитлер**. Отождествляет себя с народом. Уверенный, сильный, властный человек.

4) **Никита Хрущев**. Простонародный, недалекий человек. Отслеживается потребность в признании.

5) **Михаил Горбачев**. Проявляет резкость в словах. Уверен и даже убежден в своей правоте.

№3:

1) **Иосиф Сталин**. Властный и жесткий политик. Имеет четко поставленную точку зрения. Речь наполнена негативом.

2) **Владимир Путин**. Склонен анализировать каждую ситуацию. В чем-то мягкий, нерешительный, возможно, даже трусливый. Речь наполнена лишними словами и фразами.

3) **Адольф Гитлер**. Решительный и требовательный лидер. Старается подмять под себя общественность. Обладает даром внушения и настойчивостью. Убежден в своих словах.

4) **Никита Хрущев**. Простой прямолинейный человек, немного вспыльчивый, нервозный. Косноязычен, обладает довольно маленьким словарным запасом.

5) **Михаил Горбачев**. Человек новых взглядов, борец за справедливость. Недоволен сложившейся политической ситуацией. Жаждет изменений.

№4:

1) **Иосиф Сталин**. Твердый, жесткий, упрямый человек. Обладает безусловными лидерскими качествами. Речь четкая, напористая.

2) **Владимир Путин**. Человек изворотливый, ловкий, двуличный. Пустословит, фразы неопределенные, следовательно, речь размыта.

3) **Адольф Гитлер**. Жесткий диктатор. Деспотичен. Увлечен своими идеями.

4) **Никита Хрущев**. Смелый, напористый человек. Эмоциональный, говорливый. Не отличается высоким интеллектом, так как использует простонародные слова.

5) **Михаил Горбачев**. Достаточно умный, образованный человек. По поводу ораторских качеств мнения испытуемых разделились. Двое считают его речь рассудительной, а двое других, наоборот, считают ее неграмотной и не очень логичной.

№5:

1) **Иосиф Сталин**. Твердый, решительный характер. Одним из его достоинств является целенаправленность.

2) **Владимир Путин**. Ответственный, дисциплинированный политик. Достаточно волевой.

3) **Адольф Гитлер**. Решительный и напористый. Деспотичный, но справедливый.

4) **Никита Хрущев**. Открытый, прямолинейный человек. Проявляет агрессию.

5) **Михаил Горбачев**. Уравновешенный человек. Демократичен, желает перемен.

Обработка полученных данных показала, что существует определенная тенденция роста количества совпадающих с экспертными характеристик по мере повышения уровня социального интеллекта, наиболее тесная связь (коэффициент корреляции 0,46) выявлена по результатам субтеста «Вербальная экспрессия». Большинство испытуемых успешно справились с заданиями, однако, некоторые испытуемые имели затруднения с распознаванием политика, хотя и показали хорошие результаты по тесту Гилфорда.

Полученные нами эмпирические данные могут расцениваться как перспективная возможность дальнейшего поиска взаимосвязи между успешностью идентификации личности политика на основе его речи и индивидуально – психологическими особенностями воспринимающего субъекта.

Актуальность поставленной в работе проблемы подтверждается, например, речевым поведением В.В.Путина, в речах которого содержатся необычные для речи политика обороты и лексические элементы. Включение подобного дополнительного содержания существенно облегчает решение задачи идентификации политика на основе его речи.

Список литературы

1. Баранов А.Н. Лингвистическая теория аргументации (когнитивный подход). М. Знание. 1990. 48с.

2. Герасименко Н.А. Информация и фасцинация в политическом дискурсе (к вопросу о функционировании бисубстантивных предложений) // Политический дискурс в России – 2: Материалы раб. совещ (Москва, 29 марта 1998 года). – М.: Диалог-МГУ, 1998. – С. 20–23.

3. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса. – М.: «Гнозис». –2004. - 326 с.

УДК 811.161.1’42+929

ЧАСТОТНЫЕ СЛОВА В РЕЧИ В.В. ПУТИНА И Б. ОБАМЫ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Е.В. Саунина
Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия
E-mail: sauninaev@mail.ru

Статья посвящена особенностям употребления частотных слов в российском и американском политическом дискурсе. Выявляются их функции и роль в выступлениях глав государств (В.В. Путина и Б. Обамы). Рассматриваются факторы, влияющие на частотность определенных слов. В статье представлено деление частотных слов в речи В.В. Путина и Б. Обамы на несколько групп.

Ключевые слова: частотные слова, Путин, Обама, российский, американский.

Frequency Words in V.V. Putin’s and B. Obama’s Speech: Comparative Study

E.V. Saunina

The article focuses on some peculiarities of frequency words in Russian and American political discourse. Their role and functions are defined. The factors that influence frequency of some specific words in speech of the head of state (V.V. Putin and B. Obama) are considered. The classification of frequency words in their speech is given.

Key words: frequency words, Putin, Obama, Russian, American

Политический дискурс любой страны предстает как информативное пространство, в котором отражены традиционные общечеловеческие нормы в социальной, экономической, политической сферах. Наряду с универсальными чертами существуют национально-специфические ценности и особенности. Мы рассматриваем речь главы государства как наиболее яркое проявление политического дискурса. В речи государственного деятеля (за счет использования разнообразных лингвистических средств) проявляется своеобразие менталитета, ценностей того или иного этноса.

В данном исследовании мы рассмотрим частотные слова в выступлениях глав России и США. Материалом послужили тексты выступлений Б. Обамы и В.В. Путина. Мы анализировали выступления данных государственных деятелей на различных форумах, официальных встречах, мероприятиях, конференциях и т.д. (общий объем исследуемого материала — 200 тыс. словоупотреблений).

За счет неоднократного употребления не только в одном, но и во всех выступлениях, частотные слова воздействуют на масштабном уровне. Какие же факторы могут оказывать влияние на употребление тех или иных частотных слов? На наш взгляд, существует ряд факторов, объясняющих это. Тип лингвокультуры выступает важным, однако, не единственным фактором, определяющим отличительные особенности речи (в данном случае — это частотные слова). Безусловно, на степень частотности слова влияет не только принадлежность говорящего к определенной лингвокультуре. Как показало наше исследование и работы других лингвистов [3,4] характер выступления, ситуация общения, исторический период, личностные особенности речи главы государства также обусловливают отличительные черты употребления частотных слов.

Исследование частотных слов освящается в работах зарубежных и отечественных лингвистов [1, 2, 6]. Ознакомившись с работами предшественников, мы пришли к выводу, что частотные слова следует рассматривать как сложное явление, требующее рассмотрения в комплексном подходе. Употребление определенного частотного слова вызвано объективной необходимостью. Например, когда речь идет о безопасности, то наиболее вероятно, что слово *безопасность* будет достаточно частотным в подобных случаях. Государственный деятель может намеренно употреблять определенное слово для усиления смысла высказывания и моделирования восприятия услышанного населением. Таким образом, одно и то же слово может быть актуальным и частотным в одном выступлении, а в других выступлениях может иметь низкий показатель частотности. Однако, существуют слова, которые являются частотными в различных выступлениях.

Говоря о частотности того или иного слова, представляется необходимым установить границы, определяющие частотность. Здесь следует исходить из общего количества слов в анализируемом тексте. Исследователи частотных слов на материале выступлений представителей Республиканской и Демократической партии США [1] утверждают, что имеет смысл говорить о соотношении частотных слов по отношению к остальным словам текста, а не подсчитывать количество частотных слов. Однако, когда мы имеем дело с одинаковым количеством материала, то необходимость в этом отпадает. B. Monroe, M. Colaresi, K. Quinn предостерегают, что проблемы исследования частотных слов заключается в том, что, как правило, рассматриваются отдельно выбранные слова без учета контекста.

В исследовании К.И. Белоусова и Н.Л. Зелянской [2] частотные слова группируются в разные смысловые группы. Так, они образуют наименования пространства, времени, группу лексем социальной сферы, экономической. В работах исследователей утверждается, что наименования пространства, то есть такие частотные слова как *страна,*

регион, область, республика, территория и Россия у В.В. Путина абстрактны и не конкретизированы. Показатели времени выявляют особенности умеренного временного ритма (*времени, срок, сейчас, сегодня, теперь*). Люди представлены многоаспектно (*люди, граждане, население, семья, родители*).

Мы полагаем, что частотные слова можно рассматривать с точки зрения сферы их употребления. Наше исследование показало, что общеупотребительная лексика более частотна, чем либо специализированная (например, термины).

Функциональный аспект частотных слов находит свое отражение в их перцептивно-моделирующем потенциале. Они призваны выполнять тексто- и смыслообразующую функции. Однако, частотные слова помимо обязательного содержательного компонента обладают также и определенным эмоциональным компонентом. Частотные слова (в зависимости от их основного значения, употребления в контексте) способствуют созданию определенного эмоционального настроя аудитории.

Следует оговорить, что в исследовании мы приводим примеры не всех частотных слов в речи государственных деятелей. В область нашего анализа не вошли служебные слова (союзы, артикли, предлоги, вспомогательные глаголы и т.д.). Мы учитывали знаменательные слова в разных падежных словоформах, несущие определенную смысловую нагрузку. В наши подсчеты (несмотря на свою частотность) не вошли служебные слова, квантификаторы, актуализаторы и т.п.

В результате исследования мы разделили частотные слова на две группы. В первую группу входят слова, которые являются частотными как у российского главы государства В.В. Путина, так и у американского – Б. Обамы. Вторая группа — те слова, которые частотны либо у российского президента, либо у американского.

Рассмотрим подробнее слова, обладающие практически одинаковой степенью частотности у глав России и США. Согласно нашему анализу, одним из наиболее частотных слов является *безопасность / security*: в среднем 146 употреблений у российского президента, 180 — у американского (здесь и далее указывается количество употреблений на 100 тыс. слов каждого президента). При этом следует отметить, что у Б. Обамы *security* встречается чаще, чем аналогичное слово в русскоязычном материале. Можно предположить, что это связано с участием США в военных действиях в Ираке, вследствие чего вопросы национальной безопасности выходят на первый план.

Security встречается также и в названиях госпрограмм (*Social Security Act*), в названии консультативного органа при президенте (*Security Council*). Однако, наиболее значимыми оказываются высказывания о национальной

безопасности как спокойном и защищенном состоянии*: Part of* ***homeland security*** *is to have a first responders mechanism that's modern and current. And part of* ***homeland security*** *is to be prepared to fight any kind of war against bio-terror* (23.05.2009). Воздействующая сила частотного в нашем материале слова *security* возрастает в связи с его употреблением в достаточно небольшом отрезке речи.

Следующее слово *жизнь / life*, широко представленное в речи глав государств, входит в список ста частотных слов русского и английского языков (по данным Национального корпуса русского языка и Oxford English Corpus [7, 8]). В нашем материале *жизнь* / *life* составляет от 114 до 120 употреблений. Частотность данного слова характерна не только для повседневного общения, но и для политического дискурса, в рамках которого президент может высказываться о жизни как о некоем абстрактном и обобщенном явлении*: При этом если технологии будут меняться, а* ***жизнь*** *не стоит на месте* (02.10.05)

Говоря о наиболее острых жизненных проблемах, В.В. Путин высказывается и об известном ему способе улучшить жизнь населению: *Понимаете, в отличие от других таких сложных государственных проектов, я всегда говорил и буду говорить, что аграрный проект – это не просто развитие аграрного производства, сельскохозяйственного производства, но это и способ улучшить* ***жизнь*** *огромному количеству российских людей – это треть населения страны, это десятки миллионов наших людей, которые живут на селе и будут жить на селе.* Подобные примеры находим и у Б. Обамы: *You see, Michelle and I are where we are today because even though our families didn't have much, they worked tirelessly -– without complaint -– so that we might have a better* ***life*** (08.09.10). Употребление *together, our families* показывает, что говорящий заинтересован в судьбе страны, несет в себе положительный образ, поскольку работает совместно со своей супругой над решением важных для страны вопросов. Лексему *life* мы находим и в традиционных для американского политического дискурса высказываниях о судьбе простого гражданина США. Частотные слова не являются исключением и в данном случае: *So I just want to use as an example Derek Blumke, who's here today. <..> Derek spent six years in the Air Force, three deployments in the Afghan theater, putting his* ***life*** *at risk to keep this country safe* (05.10.10).

В следующем примере Б. Обама на протяжении всего высказывания подводит аудиторию к мысли, что современное поколение в долгу перед предшествующим за счастливое будущее и достойную жизнь: *We are here today because in the worst of times, the people who came before us brought out the best in America. Because our parents and our grandparents and our great-grandparents were willing to work and sacrifice for us. They were willing to take great risks, and face great hardship, and reach for a future that would give*

us the chance at a better ***life***. Обращение говорящего к историческим аспектам и воспоминание предков вызывает у аудитории чувство единения и ценности собственной культуры и истории.

Достаточно важным и традиционным (для американской действительности) является цитирование простого гражданина: *One young man even donated bone marrow to a little girl he had never met. And as he said, "Saving someone's* ***life*** *is a lot more important than a football game."* Героический поступок человека по отношению к незнакомой ему девочке возвышает его в глазах населения и показывает, что ничто не сравнится с ценностью жизни.

Следующий ряд слов в силу специфики политической коммуникации является достаточно частотным в речи В.В. Путина и Б. Обамы: *демократия* (в среднем 43 употребления) и *democracy* (в среднем 36). Несмотря на тот факт, что США традиционно считается страной с развитой демократией, глава России чаще употребляет слово *демократия* и однокоренные слова. В.В. Путин много внимания уделяет рассмотрению демократии как относительного молодого явления в российского политике, указывает при этом, что она является универсальной ценностью, но приобретает при этом свой оттенок в каждой стране: ***Демократия****, несмотря на то, что является универсальной ценностью, в то же время должна накладываться на национальную почву, она должна быть соразмерна уровню политических представлений народа, тогда она имеет шансы на успех* (17.02.09).

Я бы не хотел идеализировать ситуацию и в нашей стране, потому что у нас молодая и несовершенная ***демократия****, но мы стараемся её развивать последовательно и на той конституционной основе, которая у нас существует* (30.11.10). Частотное слово в речи глав государства *демократия* находим и в таком излюбленном приеме В.В. Путина как риторический вопрос: *Где же демократия?*

Б. Обама, высказываясь о США как о стране с уже сложившейся демократией, может судить о ее эффективности и характеризовать ее как самую эффективную форму правления: *And I'm confident because our countries are blessed with the most effective form of government the world has ever known:* ***democracy*** (12.09.10).

Рассмотрев некоторые общие тенденции в употреблении частотных слов, обратимся к различиям. Частотность таких общеупотребительных понятий как *дом*, *деньги*, *школа* значительно отличается в выступлениях российского и американского президентов. Несмотря на частотность слов *дом*, *ребенок* в русском языке (по данным Национального корпуса русского языка [6]) в речи В.В. Путина они встречаются значительно реже, чем у Б. Обамы. *Ср*. *дом*: у российского президента в среднем 12 употреблений, *house*: у американского президента в среднем 55; *школа*: 23

употребления, *school*: 76 у глав США; *семья и family*: у В.В. Путина в среднем по 8, у Б. Обамы — по 99. Значительная разница в частотности наблюдается и в употреблении слова *ребенок* (*дети) / child (children)*. Так, у российского президента в среднем встречается по 20 употреблений данной лексемы, а у американского — по 136.

Большое внимание в речи Б. Обамы уделяется проблемам населения, в том числе достаточно часто затрагиваются проблемы здравоохранения. Вследствие этого, возрастает частотность слова *health*: в среднем оно составляет 55 употреблений, а у В.В. Путина слово *здоровье* — 9. Как видно, социальная сфера (по проявлениям в речи) является более важным компонентом деятельности американского правительства.

Существуют также слова, частотность которых значительно варьируется. Например, название собственной страны у В.В. Путина употребляется 713 раз, а у Б. Обамы — 387. Частое употребление названия своей страны нацелено на единение говорящего с народом, на возвеличивание государства.

Внимания заслуживают некоторые слова, частотность употребления которых обусловлена экономической и политической ситуацией, событиями, происходившими в стране. В выступлениях Б. Обамы, например, *attack* встречается в среднем 42 раза, у В.В. Путина случаи употребления *атака* / *нападение* — единичны. Более высокая частотность *freedom* (144 употребления), *war* (128 употреблений) в речи американского президента обусловлена событиями определенного периода времени — военными действиями в Ираке и их последствиями.

Таким образом, анализ частотности слов требует комплексного контекстообусловленного подхода. Наше исследование выявило, что в различия и сходные черты в употреблении частотных слов главами России и США определяется рядом факторов. На частотность слов влияют происходящие события, особенности лингвокультуры и менталитета.

Список литературы

1. Monroe B., Colaresi M., Quinn K. Fightin' Words: Lexical Feature Selection and Evaluation for Identifying the Content of Political Conflict // Political Analysis Advance Access, 2009. – P. 372-403 [doi: 10.1093/pan/mpn018]

2. Белоусов К.И., Зелянская Н.Л. Образ мира политика (по данным частотного анализа лексики) // Политическая лингвистика. – Екатеринбург, 2012. №2. – С. 60–65.

3. Бурашникова А.А. Трансляция ценностей в президентском дискурсе http://www.statebrand.ru/upload/files/doc_1237664156.doc / дата обращения: 11/03/06.

4. Светоносова Т.А. Сопоставительное исследование ценностей в российском и американском политическом дискурсе. Автореф. дис. … канд. филол. наук / Т.А. Светоносова. – Екатеринбург, 2006. – 19 с.

5. Частотный словарь русского языка / Под ред. Л. Н. Засориной. — М.: Русский язык, 1977. — 936 с.

6. Яшин В.Н. Архетипические ключевые слова (советский и постсоветский период) Автореф. дис. … канд. филолог. наук / В.Н. Яшин. – Саратов., 2010. – 21 с.

УДК 808.2-085.5(082)

ДИСКУРС ВЛАСТИ И ДИСКУРС ОППОЗИЦИИ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ИХ РОЛИ В СУДЬБЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

О.Б. Сиротинина
Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия
E-mail: skunak@mail.ru

В статье сопоставляется дискурс власти и дискурс оппозиции с точки зрения их роли в судьбе языка. Делается краткий экскурс в историю факторов влияния на язык художественной литературы, СМИ, речи глав государства. Делается вывод, что разные ветви власти не всегда оказывают только положительное влияние на речь населения, а оппозиция – во многом негативное.

Ключевые слова: язык, речь, власть, оппозиция, СМИ, влияние, ошибки речи.

Discourse of Power and Discourse of Opposition in the Context of their Contribution to the Fate of the Russian Language

O.B. Sirotinina

The article compares the discourse of power and the discourse of opposition in the context of their contribution to the fate of the Russian language. A brief chronological account of factors influencing the language, including fiction, mass media, speech of state leaders, is presented. There is a conclusion that the effect on the speech of the general public produced by different branches of power is not only positive, and the opposition's effect is mainly negative.

Key words: language, speech, power, opposition, mass media, influence, language mistakes.

Давно прошли те времена, когда судьбу русского языка определяла классическая русская литература. В XX в. эта функция художественной литературы была отодвинута на второй план, главными факторами влияния на развитие языка стали СМИ и школьное обучение, через посредство которого сохранялось и влияние литературы. Действовали и другие факторы. Работала ориентация на речь первого лица в государстве. Под влиянием сталинских употреблений в первые же дни Отечественной войны вместо первоначально использующихся оккупанты, регулярным обозначением стало русское захватчики, а в словарях советского периода

допускалась двоякая норма написания слова эксплуатация (И. В. Сталин писал эксплоатация). Приход к власти Н. С. Хрущёва привёл к распространению неправильного ударения в слове молодёжь, которое он произносил с ударением на первом слоге. Однако тому, что правильное ударение все же устояло, способствовал ещё один фактор – роль популярных песен. Строки

Если песню запевает молодёжь,
эту песню не задушишь, не убьёшь

пели все, а неправильное ударение в ней было просто невозможно из-за рифмы с убьёшь.

Под влиянием речи М. С. Горбачёва, сохранившей некоторые диалектные черты, распространилось неправильное ударение нАчать, но он способствовал возврату в официальное общение устной формы речи (раньше только зачитывали заранее отредактированные и утверждённые письменные тексты). Речь Б. Н. Ельцина уже не столько влияла, сколько пародировалось его постоянное понимаешь.

В XXI в. ориентация на речь главы государства почти не ощущается. Президентство Д. А. Медведева ознаменовалось внедрением в лексикон россиян слова инновация. Противоположные манеры речи Д. А. Медведева и В. В. Путина были отмечены только в лингвистических работах (см., например, диссертацию Е. В. Сауниной [1]): У Д. А. Медведева: Я поручил, как я сказал, у В. В. Путина: необходимо, надо, прошу и любимое аккуратно, я только в том, что считает для себя обязательным.

В период президентства обоих долгое время речи готовил один и тот же спичрайтер, что был и у Б. Н. Ельцина, однако их официальные выступления не были похожи друг на друга, особенно отличается лингвистически речь В. В. Путина, в том числе и своей эмоциональной искренностью, провоцирующей яростные нападки оппозиции.

К концу XX в. основное влияние на судьбу литературного языка перешло к СМИ, а в XXI в. благодаря возможностям Интернета права влияния начала завоёвывать и далеко не всегда элементарно грамотная речь его пользователей.

Ещё со времён перестройки журналисты в борьбе с советским официозом провозгласили целью СМИ – стать зеркалом речи масс, и эта ориентация привела к так называемым варваризации и жаргонизации речи в СМИ. Результат этих процессов сохраняется до сих пор [2].

Провозглашенная свобода мнений привела к сосуществованию трёх типов СМИ: провластных, независимых и оппозиционных. В результате население России ежедневно или выбирает, или одновременно воспринимает два разных дискурса: условно их можно назвать дискурс

власти и дискурс оппозиции, а формируют они не только разное восприятие одних и тех же событий, разное отношение к действиям власти, но и (возможно неосознанно) влияют на судьбу русского языка. К сожалению, ни тот, ни другой дискурс в этом аспекте не могут считаться эталоном хорошей речи.

Дискурс власти представлен речью президента (как ни удивительно, речь В. В. Путина, выросшего в рабочей семье, по своей правильности, логичности, выразительности намного превосходит речь Д. А. Медведева, выросшего в интеллигентной среде), в значительно меньшей степени (и меньше транслируется, и меньше привлекает внимание россиян) речь членов правительства, губернаторов, депутатов, а в большей степени это дискурс СМИ (центральные каналы телевидения, радио России и их версии в Интернете – так называемая четвёртая власть).

К дискурсу власти должны относиться и власть закона и судебная власть. До революции их влияние на речь населения было, сейчас оно фактически утрачено. Законы все обязаны соблюдать, но россияне фактически их не читают, а если читают, не могут в них разобраться из-за их всё увеличивающегося множества, бесконечных изменений и трудности их понимания неюристами

Главная проблема дискурса «юридической власти» – трудность соблюдения баланса обобщённого и конкретного, в настоящее время явно ощущается крен в сторону предельной конкретизации, которая, конечно, в принципе невозможна (см., например, опубликованный в РГ 28.03.2014 положения об оценке в баллах условий труда, занимающие 3,5 полосы или о заполнении граф отчётности о планах предупреждений лесных пожаров). Всего же предусмотреть невозможно!

Раньше в суд приходили слушать речи прокуроров и адвокатов, сейчас суды часто проходят без посторонних, а судьи, адвокаты и особенно прокуроры далеки от ораторского искусства, иногда и элементарной языковой компетентности, приговор судья часто читает очень монотонно и невнятно – о каком влиянии не только на речь, но и на жизнь россиян, их поведение, может идти речь!

Дискурс оппозиции – речь «вождей» оппозиции, радио и телеканал «Эхо Москвы», «Новая газета» и другие оппозиционные издания, их интернет-сайты.

К величайшему сожалению, и дискурс власти, и дискурс тем более оппозиции осуществляют не только положительное влияние на речь населения, но и негативное, прежде всего, из-за неполной нормативности речи. Типичные ошибки у представителей власти – обеспечЕние, руководители среднего ранга: ходатАйство, нередко квАртал, в ток-шоу демонстрация агрессивных нарушений риторических норм (одновременно кричат, перебивают друг друга, доходят до прямых оскорблений), в газетах

далеко не всегда помогают читателю понять значение незнакомого, а потому и непонятного слова, заимствованного или созданного по чужой для русского языка модели (пехтинг, маргелинг и отличающееся от них по принципу формирования значения путинг), жаргонного, без нужды употреблённого просторечного (аккурат, схожий) и т. д.

В результате широко тиражируются неправильно употреблённые, но становящиеся модными одеть вместо надеть; достаточно вместо довольно; схожий и аккурат (просторечные) вместо похожий или сходный; как раз, точно и т. д. У юристов и медиков звучат неправильные ударения (осУжденный, возбУждено, наркоманИя, Алкоголь и т. д.). К сожалению, очень частотно неправильное образование и произношение форм сложных количественных и порядковых числительных: пятиста (вместо пятисот, пятьюстами), двухтысячно четырнадцатый год (вместо две тысячи четырнадцатый, обе части склоняются только в «нулевых» годах: двухтысячный, пятитысячного и т. д.).

В XXI в. начал возрождаться советский новояз, захлестнувший дискурс власти в послесталинский период и, казалось бы, побеждённый в конце XX в. Если И. В. Сталин ставил конкретные задачи по выплавке стали в определённом количестве к определённому году «или нас сомнут», то теперь мы слышим и читаем только улучшить, добиться результатов, оптимизировать с неопределённым адресатом, сроком (в лучшем случае к 2020, а то и более далёкому) и без конкретного содержания оптимизации. Слишком широко распространилась лексическая и синтаксическая неопределённость [3], оберегающая журналиста от судебных исков, но способствующая безответственности (не с кого спросить) и даже воспитывающая её у читателей и слушателей СМИ: постоянные Эксперты считают; Часто ссылаются на закон; Необходимо добиться (Кто они? Кто ссылается? Кто должен добиваться, остаётся неизвестным).

Оппозиция нередко обращает внимание на речевые ошибки власти. Но при этом не только в случае действительных ошибок или речевых неудач, но и то ли намеренно, то ли по невниманию искажая сказанное деятелем власти. Особенно достается В. В. Путину: то без конца «цитируют» будто бы названные им белые ленточки протестующих демонстрантов презервативами (он этого слова не употреблял, а сказал, что принял белые ленточки за символ борьбы за безопасный секс), а за речь, которую даже такая антипутинца, как Евгения Альбац, признала очень сильной, через день-два начали обвинять в том, что национал-предателями он считает оппозиционеров, хотя было сказано: Некоторые западные политики уже стращают нас не только санкциями, но и перспективой обострений внутренних проблем. Хотелось бы знать, что они имеют в виду: действия некой «пятой» колонны, разного рода «национал-предателей» – или рассчитывают, что смогут ухудшить социально-экономическое

положение России и тем самым спровоцировать недовольство людей. Рассматриваем подобные заявления как безответственные и явно агрессивные и будем соответствующим образом на это реагировать.

Такие передёргивания в оппозиционных СМИ встречаются довольно регулярно, хотя явный «прокол» Д. А. Медведева «Когда я говорю, все должны молчать, потому что каждое моё слово выливается в гранит» осталось оппозицией не отмеченным. Вместе с тем оппозиционеры очень любят «уколоть» В. В. Путина и его команду в плохом знании русского языка. Так, С. Новопрудский в «Новой газете» поучал, что наводить порядок нельзя: Они говорят уже второй десяток лет: «мы наводим порядок», что является синонимом рукотворного управленческого хаоса, коррупции и банального закручивания гаек. Не бывает никакого «наведения» порядка – его можно только создать как сущность и атмосферу, в которой мы живем (тут вообще лучше подойдет слово во множественном числе – «порядки»), или определить как свод законов. Наводить можно мосты или ужас на врагов.

Невозможно « злоупотреблять правом на свободу». Можно просто нарушать или не нарушать закон (НГ, 20.03.13).

И тут же совершенно неправомерное размещение также в инициальной позиции: Также стоит задача опровергнуть сообщение о том, что… И это несмотря на то, что ещё в первом издании Большого академического словаря в 17 томах отмечено, что наводить порядок – устойчивый оборот [4], в словаре под ред. Н. Ю. Шведовой [5] наводить порядок приводится в качестве эталонного примера рядом с наводить страх на врага. Но С. Новопрудский, не ведая об этом, с высоты «своих знаний» русского языка поучает власть, как надо им пользоваться. Явно завышенное представление о своей компетентности вообще и в русском языке в частности, к сожалению, характерно для большинства журналистов. Но очень обидно, что в их число входит и несомненно очень умелый, талантливый журналист С. Новопрудский, когда-то работавший в «Известиях», которого я ставила в пример другим [6].

Высокомерие и агрессивность оппозиционных СМИ по отношению к власти, особенно к деятельности и речи В. В. Путина, сочетаются с пренебрежением к элементарным нормам речевого поведения и нормам литературного языка.

Так, даже в печати (статьи в «Новой газете») Ю. Латынина свободно использует не только грубое, но, к сожалению, ставшее уже литературным дерьмо, но и его ещё более грубый синоним на букву г, в своей передаче «Код доступа» в эфире «Эхо Москвы» так и сыплет прямыми оскорблениями всех, кто ей несимпачен. Характерно, что в передачах «Особое мнение» в эфире «Эхо Москвы» многие журналисты, в отличие от колонок в «Российской газете» (Л. Радзиховский) и выступлений на

телеканале «Россия-1» и «Россия-24» (Н. К. Сванидзе) считают вполне допустимым использовать нелитературные фиг с ним, на фиг, ни фига себе. В одной такой передаче на «Эхо Москвы» у Л. Радзиховского за 20 минут обороты на основе фиг прозвучали 18 раз!

Аналогичная «раскованность» характерна для оппозиционного Интернета. По наблюдениям аспирантки А. И. Матяшевской в «Новой газете» нередко по отношению к действиям власти употребляются прямые оскорбления (закон подлецов), очень грубо сниженная лексика, даже прямой мат (с первой буквой и точками), мать вашу, грубо сниженные обороты (никто не тянул за яйца) и т. д. По её данным, «Новая газета», входящая в разряд качественных, в пылу своей оппозиционности гораздо свободнее в использовании грубо сниженных слов, чем независимые и желтые газеты [7].

Таким образом, дискурс власти недостаточно поддерживает богатство и чистоту русского языка, а дискурс оппозиции активно его портит, подавая очень плохой пример обращения с национальным достоянием русского народа вопреки своей же «борьбе» с властью за сохранение русского языка.

Судьба русского языка, конечно, уже не так тревожна, как это было в 90-е годы XX в., но внушает серьёзные опасения. Усиливают эти опасения два действующих сейчас фактора: 1) огромное влияние на речь масс общения в Интернете и 2) разрушающие тенденции в школьном изучении русского языка (дети всё меньше учатся писать и говорить из-за замены мыслительных процессов нажатием клавиш).

Список литературы.

1. Саунина Е. В. Способы воздействия в речи руководителей государств (на материале выступлений государственных деятелей России и США): автореф. дис. … канд. филол. наук. Саратов, 2012. 23 с.

2. Сиротинина О. Б. Русский язык: система, узус и создаваемые ими риски / О. Б. Сиротинина. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2013. 116 с.

3. Кормилицына М. А., Сиротинина О. Б. Язык СМИ: учебное пособие по курсу «Язык СМИ» для студентов I и II курсов подготовки бакалавров по направлению 031300 «Журналистика» / М. А. Кормилицына, О. Б. Сиротинина. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2011. 92 с.

4. Большой академический словарь русского языка (БАС) в 17 томах, т. 8, 1968.

5. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / под ред. Н. Ю. Шведовой РАН. М.: Азбуковник. 2007. 1175 с.

6. Сиротинина О. Б. Речь отдельных журналистов в газете «Известия» // Проблемы речевой коммуникации: Межвуз. сб. научн. тр. /под ред. М. А. Кормилицыной. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2003. Вып. 2. С. 51–56.

7. Матяшевская А. И. Сниженная лексика как средство воздействия в идиостиле Ю. Латыниной // Филологические этюды: сб. научн. ст. молодых учёных. Саратов, 2014. Вып. 17. С. 216–223.

УДК 811.111'42

ОБРАЗ РОССИЙСКОЙ ВЛАСТИ В РОССИЙСКИХ И ЗАРУБЕЖНЫХ СМИ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Т.В. Харламова
Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия
E-mail: kharlamovatv@yandex.ru

Статья посвящена изучению дискурсивных средств, отражающих основные способы и средства формирования образа российской власти в российских и зарубежных СМИ. Исследование основывается на изучении российской и американской прессы в 2013 г. В работе анализируются средства речевого воздействия, используемые для репрезентации различных характеристик российской власти, используемые носителями разных лингвокультур, а также рассматриваются современные СМИ как инструмент манипуляции общественным мнением.

Ключевые слова: медийный дискурс, дискурсивный анализ, образ власти, средства речевого воздействия, манипуляция.

The Image of Russian Authorities in Russian and Foreign Media: Comparative Analysis

T.V. Kharlamova

The article gives an insight into the study of discursive means of analysis which reflect the ways of constructing the image of Russian authorities in Russian and foreign media. The research is based on the analysis of the Russian and American press in 2013. It covers the means of persuasion used by representatives of different linguistic cultures to give representation of different characteristics of Russian authorities and considers today's media as a means of public opinion manipulation.

Key words: media discourse, discourse analysis, power image, means of persuasion, manipulation.

1. Основные задачи, материал и методологическая основа исследования

Сегодня медийное пространство является важной составляющей формирования современного общества, его социальных, политических и экономических процессов. СМИ влияют на массовое общественное сознание и тенденции его развития. В связи с этим необходимо иметь представление о видах медийного дискурса, методах анализа массовой

коммуникации, а также развивать коммуникативную компетенцию представителей СМИ и аудитории [1].

Материалом для исследования послужили публикации российских и американских журналистов, касающиеся общественно-политической ситуации в России. Всего было проанализировано по 150 публикаций методом сплошной выборки из издания «Российская газета» и «The New York Times» за 2013 г. (по гиперссылке «власть», «Russia»). Анализ данного материала позволяет, во-первых, выявить установки и мнения о состоянии и перспективах развития российской власти с точки зрения российских и американских СМИ; во-вторых, определить набор средств речевого воздействия на массовую аудиторию и формирования общественного мнения в России и США; в третьих, сравнить представление российских и американских СМИ о российской власти.

Выбор «Российской газеты» в качестве источника материала для исследования обусловлен тем, что данная газета возглавила список самых влиятельных общественно-политических газет России для бизнес-аудитории в 2013 г. Газета «The New York Times» является одной из влиятельнейших газет мира и публикует статьи о политике, экономике и социальных изменениях в США и мире.

Одним из аргументов в пользу изучения образа российской власти (законодательной, исполнительной, судебной, государственного и местного уровней) может служить тематический анализ статей, опубликованных в последние годы. Так, в «The New York Times» за последние 5 лет количество статей возросло в несколько раз.

В «Российской газете» существует рубрика «Власть», в которой отражены такие подрубрики, как «Работа власти», «Политика», «Безопасность», «Граждане», «Социальная сфера».

В российских СМИ находит отражение исполнительная, законодательная и судебная власти, а также власть на местном уровне. В американских СМИ в центре внимания, как правило, находится президент РФ (в нашем материале В.В. Путин), который, являясь главой государства и гарантом Конституции РФ, должен обеспечивать согласованное функционирование и взаимодействие органов государственной власти и определять основные направления внутренней и внешней политики страны.

При проведении исследования применялся метод дискурсивного анализа, который позволил выявить средства речевого воздействия, используемые носителями разных лингвокультур, отследить динамику образа российской власти за последние годы в зарубежных и российских СМИ. Кроме того, очевидно, что современные СМИ – это инструмент манипуляции, поэтому «описывать медиатекст следует не

только как сложный феномен политической коммуникации, реализуемый согласно сложившимся в культуре конвенциям, но и как фрагмент языковой культуры, в котором отражаются и ценностные ориентации, и стереотипы, и предубеждения, и способы организации разнообразных интеракций, и особенности использования разных культурных кодов» [2, с. 32].

2. Создание образа российской власти в российских и американских СМИ

О.Б. Сиротинина справедливо полагает, что «авторитет любой из видов власти зависит от множества факторов: авторитетна только сильная власть; власть, выполняющая свои обещания; во многом авторитет власти зависит от окружения («короля играет свита»), а также от ее вида: исполнительной власти – от уровня жизни населения, степени его защищенности, законодательной – от действенности законов, судебной – от справедливости ее решений и т.д.» [3, с. 19].

Кроме того, многие исследователи задаются вопросом о том, что, если средства массовой информации выступают в качестве посредника между представителями власти и гражданами, не допускает ли это промежуточное звено неизбежных искажений [4].

При проведении исследования была сделана попытка проанализировать, какими средствами пользуются журналисты для конструирования образа российской власти. Детальное изучение текстов статей из газеты «The New York Times» (NYT) за 2013 г. создает общую негативную картину восприятия российской власти во всех ее проявлениях. Следует, однако, отметить, что эксплицитные негативные оценки присутствуют в минимальном объеме. Как правило, негативный аксиологический фон создается с помощью нейтральных языковых средств, которые в контексте приобретают негативную окраску, и усиливается под влиянием стереотипов сознания. Имплицитная оценочная составляющая находит свое проявление в подборе и комбинировании фактов, умалчивании и высвечивании информации, согласующейся с медийной повесткой американского общества. Большинство статей построено на изложении фактов, а не их эксплицитной интерпретации со стороны журналиста.

Особый интерес для анализа представляют заголовки. По мнению Т.А. Ванн Дейка, реализация дискурса (в том числе манипулятивного) включает в себя процессы переработки информации на уровне краткосрочной памяти (КП), в результате которых происходит понимание вербальных и невербальных сигналов. «Переработка информации на уровне КП носит стратегический характер, поскольку происходит в режиме реального времени, работает на различных уровнях дискурса и

имеет целевую ориентацию: вместо комплексного анализа используются быстрые и эффективные догадки» [5, с. 261-262], которые могут основываться на мнениях, убеждениях, установках, ценностных ориентациях, а также стереотипах и предубеждениях. Таким образом, специфика организации текста и речи (в том числе заголовки, которые находятся в сильной позиции текста) «может особым образом влиять на понимание информации в краткосрочной памяти, в результате чего реципиенты уделяют больше внимания определенным блокам информации» [5, с. 262].

Анализ заголовков и подзаголовков статей показал, что в интерпретации американских СМИ власть в России обладает тремя основными характеристиками:

- власть коррумпирована *(“Retribution, corruption or both in Russia mayor’s bribery case”*, NYT, февраль 2013 г., *“Foreign investors, wary of endemic corruption and an expending government role in the economy, are hanging back”,* NYT, июнь 2013 г.);
- власть авторитарна (*“Drawbacks to ruling with a heavy hand”*, NYT, июль 2013 г., *“Russia putting a strong arm on neighbors”*, NYT, октябрь 2013 г., *“Vladimir Putin clings to the past”*, *“Facing Russian threat, Ukraine halts plans for deals with EU”*, NYT, ноябрь 2013 г.);
- власть нарушает права человека *(“Russia’s anti-gay crackdown”*, NYT, июль 2013 г., *Facing fury over antigay law”*, NYT, сентябрь 2013 г., *“Presumed innocent, but caged in court”*, *“Imprisoned punk protester is in Siberia”, “Greenpeace protesters taken* to *St. Petersburg prisons”*, NYT, ноябрь 2013 г., *“Insights into democracy, refined in a Russian prison”*, NYT, декабрь 2013 г.).

Многократное повторение интерпретаций в рамках одного или нескольких текстов на протяжении нескольких дней или месяцев приводит к созданию устойчивых образов и стереотипов, которые могут содержать как позитивный, так и негативный аксиологический контекст.

В российском медиадискурсе наблюдается несколько иная картина. Проведенный анализ показал, что в «Российской газете», так же как и в «The New York Times», аксиологический фон, как правило, создается нейтральными языковыми средствами. Конструирование образа российской власти осуществляется с помощью имплицитных средств: читателю предлагается набор фактов, который отражает определенные качества и характеристики власти или иллюстрирует ее работу.

Е.Б. Шестопал выделяет следующие основные параметры содержания образов власти: *моральная составляющая* (ответственность, справедливость, честность – либо, напротив, лицемерие,

безответственность, эгоизм и т. д.), *силовое измерение* и *стабильность* власти [6]. Реализация этих трех составляющих является необходимым условием для легитимности и дальнейшей легитимации власти. Анализ «Российской газеты» показал наличие всех трех компонентов в исследуемых текстах.

В текстах статей проявляются такие моральные качества власти, как ответственность, рачительность, открытость, прозрачность, доступность: *«Госдума потребует обеспечить безопасность российских детей в США»*, РГ, http://www.rg.ru/2013/02/20/trebovanie-anons.html - comments20.02.2013; *«Белгородские власти сократят расходы на публикацию законов»*, РГ, http://www.rg.ru/2013/02/13/reg-cfo/zakony-anons.html - comments13.02.2013; *«Матвиенко одобряет экономию на vip-залах для депутатов»*, РГ, http://www.rg.ru/2013/10/09/matvienko-anons.html - comments09.10.2013; *«Президент: Политическая система России должна быть предельно открытой»,* РГ, 15.05.2013; *«Губернатор Кубани опубликовал декларацию о доходах за 2012 год»*, РГ, http://www.rg.ru/2013/03/27/reg-ufo/dohod-anons.html - comments27.03.2013*; «Самый обеспеченный орловский депутат за год заработал 98 млн.»*, http://www.rg.ru/2013/04/10/reg-cfo/oblsovet-anons.html - comments10.04.2013http://www.rg.ru/2013/05/15/sistema-anons.html - comments.

К представителю власти предъявляются определенные требования: *«Чиновников заставят выучить положения Конституции»*, РГ, http://www.rg.ru/2013/11/01/konstitucia-anons.html - comments01.11.2013; *«Чиновникам запретили иметь счета в иностранных банках»*http://www.rg.ru/2013/04/24/chinovniki-site.html - comments, РГ, 24.04.2013); *«Главам столичных районов запретят иметь счета за рубежом»*, РГ, http://www.rg.ru/2013/10/16/scheta-anons.html - comments16.10.2013. Кроме того, власть сама борется с коррупцией в своих рядах и неэффективностью: *«Главу райадминистрации Владимирской области уволили за утрату доверия»*, РГ, 17.07.2013; *«Почистили чиновников»*, РГ, 14.08.2013http://www.rg.ru/2013/01/09/programma-site-anons.html - comments

Следует отметить, что в последнее время наметилась тенденция, когда журналисты смещают акцент с характеристик моральных качеств власти на ее способность активно реализовывать необходимые меры по улучшению сложившегося положения и выполнять социальные обязательства перед обществом. Оценочные лексемы заменяются на глаголы действия.

«В России создано Управление по вопросам противодействия коррупции», РГ, 03.12.2013: *«Песков: Кремль рассматривает программу Астахова «Россия без сирот»»*; *«Петербургские депутаты приняли смягченную редакцию закона о митингах»*, РГ, 06.02.2013.

С начала 2000 годов сильная власть становится определенным

ценностным ориентиром, который утверждается самой властью в современной России. Номинации «сильный/сила» следует относить к ключевым словам целой эпохи в российском политическом дискурсе СМИ, так как они существуют и активно функционируют на протяжении более чем десятилетия, стали символом «эпохи Путина» и играют немаловажную роль в сегодняшней России.

Анализ статей «Российской газеты» за 2013 год показал, что номинация «сильный» используется достаточно редко, однако сила власти проявляется в ее достижениях:

«Президент остался доволен ходом исполнения майских указов», РГ, http://www.rg.ru/2013/01/23/putin-anons.html - comments23.01.2013: *Президент Владимир Путин отметил, что работа по исполнению его майских указов идет хорошо. Об этом передает РИА Новости. Глава государства подчеркнул, «в целом темп взят хороший». Такое мнение Путин высказал на заседании комиссии при президенте РФ по мониторингу достижения целевых показателей социально-экономического развития страны. Президент напомнил, что за прошедшее время Госдума рассмотрела около 30 законопроектов, касающихся исполнения майских указов. А правительство утвердило основные планы и «дорожные карты», сформирована значительная часть правовой базы.*

Стабильность – еще одно измерение, которое также придает власти больший авторитет и повышает доверие народа. По мнению В.И. Пантина и В.В. Лапкина, ценности «порядка», «мира» и «стабильности» для современного российского общества входят в число наиболее значимых и в целом более важны, чем для западного общества [7]: *«Закон стабильности»*, РГ, 08.11.2013; *«Путин: Стабильность на Северном Кавказе дается непросто»*, 10.11.2013.

Данная характеристика усиливается с помощью лексем «стабильный», «устойчивый» и т.п. в текстах статей:

«Депутаты позволят субъектам РФ определять порядок выбора главы региона», РГ, http://www.rg.ru/2013/01/23/gosduma-anons.html - comments23.01.2013: *По словам зампреда думского комитета по делам национальностей Михаила Старшинова, проект направлен также и на обеспечение стабильности социально-экономического развития субъектов РФ и сохранению межнационального мира.*

Динамичность и способность к переменам, которые в дальнейшем приведут к стабильности в обществе, становятся критерием жизнеспособной власти.

Полученные результаты говорят о том, что видение российской власти имеет значительные отличия в американском и российском

медиадискурсе. Интересно, что для конструирования данного образа используются сходные имплицитные средства речевого воздействия.

3. Выводы

Проведенный анализ показал, что в газете «The New York Nimes» (2013 г.) негативный аксиологический фон, как правило, создается нейтральными языковыми средствами. Образ российской власти, в основном, ассоциируется с образом В.В. Путина, который олицетворяет такие негативные характеристики власти, как коррумпированность, авторитарность и нарушение прав человека. В медиадискурсе преобладают имплицитные средства конструирования образа российской власти (подбор и комбинирование фактов, высвечивании определенной информации, повторение интерпретаций).

При формировании образа российской власти в «Российской газете» СМИ прибегают к трем основным содержательным критериям: положительные моральные характеристики, сила и стабильность, которые также реализуются с помощью имплицитных средств.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что при помощи аналогичного набора средств речевого воздействия можно создать совершенно разные картины восприятия действительности.

Список литературы

1. Кормилицына М.А. Актуализация содержания публикаций в современной прессе как способ реализации собственно коммуникативной составляющей компетенции журналиста // Проблемы речевой коммуникации: Межвуз. сб. науч. тр. / Под ред. М.А. Кормилицыной. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2010. – Вып. 10. – С. 14-24.

2. Гришаева Л.И. Фазы развития события «выборы президента России» в зеркале заголовков немецких медиатекстов // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: Материалы докладов V Международной Интернет-конференции «Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации» (26-28 февраля 2013 года). Саратов: ИЦ «Наука», 2013. – С. 28-42.

3. Сиротинина О.Б. Реальное функционирование русского языка в его соотношении с типами языковой культуры // Проблемы речевой коммуникации. Вып. 5. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2005. - С. 6-16.

4. Юдина Т.В. Дикурсивное пространство политической речи // Актуальные проблемы теории коммуникации: Сборник научных трудов. СПб: Изд-во СПбГПУ, 2004. – С. 172-185.

5. Дейк Т.А. ван. Дискурс и власть: Репрезентация доминирования в языке и коммуникации. Пер. с англ. М.: Книжный дом «Либроком», 2013. – 344 с.

6. *Шестопал Е.Б.* Образы власти в России конца XX века. Некоторые результаты исследования 1993–2002 гг. // Психология восприятия власти / Под ред. Е.Б. Шестопал. М., 2002. (Серия «Научные доклады», Выпуск 1). [Электронный ресурс]. URL: http://www.ino-center.ru/press-center/publication/psihology.html

7. *Пантин В.И., Лапкин В.В.* Политическое самоопределение российского общества // Общественные науки и современность. - 2006. - №4. - С. 78-87.

Раздел 15
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 373

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ В ПРОЦЕССЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Ю.А. Акаемова
Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия
E-mail:akaemova.yulia@yandex.ru

В статье рассматриваются социально-психологические барьеры в процессе межкультурной коммуникации. Данный анализ проводился на основе сравнительного анализа культурноспецифических особенностей участников данного процесса. Основными культурными параметрами были выделены: контекст, индивидуализм-коллективизм, боязнь неопределенности, дистанция власти, маскулинности. Определение социально-психологических барьеров в процессе межкультурной коммуникации проводилось на ведущих положениях о типологии культур.

Ключевые слова: социально-психологические барьеры, межкультурная коммуникация, внутрикультурная коммуникация, контекст, индивидуализм-коллективизм, дистанция власти, маскулинность, стереотип, этноцентризм, кодирование-декодирование.

Socio-psycholojical Barriers in the Process of Intercultural Communication

Yu.A. Akaemova

The article examines the socio- psychological barriers in the process of intercultural communication. This analysis is based on a comparative analysis kulturnospetsificheskih features involved in the process. Main cultural parameters were identified: context, individualism - collectivism, fear of uncertainty, power distance, masculinity. Determining the socio- psychological barriers in the process of intercultural communication was conducted on the leading positions on the typology of cultures.

Key words: social and psychological barriers, intercultural communication, intra- communication, context, individualism - collectivism, power distance, masculinity, stereotype, ethnocentrism, coding-decoding.

Проблемы интеграции и интернационализации в настоящий момент становятся все более актуальными темами исследования различных наук, особенно социально психологического цикла. В связи с этим наиболее

остро встает вопрос, по каким причинам исход коммуникации между представителями различных культур приводит к межкультурному конфликту, а установление взаимопонимания становится недостижимой целью такого рода взаимодействий. Изучение социально-психологических барьеров в процессе межкультурной коммуникации является актуальной как для теоретического осмысления, так и для практической деятельности специалистов различных сфер.

Для определения перспектив развития данной отрасли научного познания необходимо, в первую очередь, обратиться к исследованиям межкультурной коммуникации и тех её аспектов, которые вызывают наибольшее затруднение в процессе их реализации.

Межкультурная коммуникация, как и любой другой коммуникативный процесс, происходит по одной и той же схеме: кодированное сообщение от одного человека поступает к другому по средствам вербального языка и невербального поведения, затем данные закодированные сигналы по разным каналам передаются другому человеку, декодируются и интерпретируются им, используя те же коды, что и отправитель сообщения. Данная схема работает достаточно продуктивно при реализации процесса внутрикультурной коммуникации, так как человек, кодирующий сообщения, и человек, декодирующий его, используют одни и те же правила и культурные коды. Как только мы переходим к процессу межкультурной коммуникации данная схема начинает давать сбои, так как каждый из двух участников этого процесса использует свойственный ему культурный код и свои правила его организации. В результате сообщение может быть неясным, искаженным и двусмысленным. Это и будет та зона, которая в наибольшей степени подвержена риску, а именно тот культурный код, при помощи которого участники интеракции кодируют и декодируют сообщение.

Для того, чтобы определить социально-психологические барьеры процесса межкультурной коммуникации, необходимо обратиться к культурноспецифическим особенностям участников интеракции и к тем исследованиям, которые были направлены на изучение показателей культурной вариабельности.

Одним из важнейших культурных параметров, связанных с межкультурной коммуникацией, является контекст, который первым постулировал Холл. Это единственный параметр, который был разработан на основе коммуникативных процессов.

Согласно Холлу, высококонтекстуальной (high-context. HC) коммуникацией, или сообщением, является «такое, в котором большая часть информации либо присутствует в физическом контексте, либо интернализована человеком, а в кодируемой, эксплицитной, части сообщения её очень немного. Низкоконтекстуальная (low-context, LC) коммуникация представляет собой обратную картину: основная масса

информации заключена в эксплицитном коде». При этом Холл рассматривает контекст как континиум с высоким уровнем на одном конце и – низким на другом, а культурные группы располагаются вдоль этого контимниума [1, с.45]

Культуры высокого контекста меньше полагаются на эксплицитный или разговорный язык при передаче мыслей и сообщений, так как значительная часть информации, которую необходимо передать в коммуникативном эпизоде, уже описана параметрами контекста – физической обстановкой, статусными отношениями участников интеракции, ходом дискуссии и т.д.

Культуры низкого контекста гораздо больше полагаются на эксплицитный, разговорный язык при передаче мыслей и сообщений. В связи с этим они, как правило, поощряют способность точно выражать свою позицию вербальными средствами.

Исходя из этого, контекст является одной из важнейших переменных, которую следует учитывать в процессе межкультурной коммуникации, так как именно он будет определять уровень риска в процессе интеракции между представителями высоко- и низко- контекстуальных культур.

Однако отношение к контексту является не единственным показателем культурной вариабельности. Хорошо изученным и известным показателем является индивидуализм – коллективизм, который наряду с еще тремя другими показателями (боязнь неопределенности, дистанция власти, феминность-мускулинность) ввел в практику изучения особенностей национальных культур голландский социолог Хофштеде [2, с.76]. Показатель индивидуализм-коллективизм относится к тому, в какой степени культура побуждает и удовлетворяет потребности, интересы и желания личности в большей мере, чем нужды группы. Представители индивидуалистических культур считают себя независимыми и автономными личностями, тогда как представители коллективистских культур в большей степени связывают себя с группой и другими людьми.

Влияние показателя индивидуализм- коллективизм на процесс интеракции исследовался многими учеными. Так, например он использовался для прогнозирования культурных различий в экспрессии, восприятии и предпосылках эмоций, для изучения культурных различий и коммуникации в отношении челнов внутренних и внешних групп в четырех культурах, для исследования влияния темпов речи на восприятие надежности говорящего в индивидуалистических и коллективистских культурах [3,с.49]. Такой интерес исследователей к данному показателю неслучаен, так как его можно использовать для предсказания и интерпретации культурных различий не опираясь на стереотипы, частные сведения и впечатления, что доказывает его теоретическую релевантность и эмпирическую полезность.

Для выявления социально-психологических барьеров в процессе

межкультурной коммуникации так же большое значение имеет то, что представители коллективистских культур, а их насчитывается около 70% от культур всего мира, не склонны открыто выражать свое собственное мнение и особенно свою позицию в ситуации конфликта, их процесс общения характеризуется слабой обратной связью, что препятствует обмену информацией и испытывают значительные трудности в восприятии других схем поведения. Представители коллективистских культур в свою очередь испытывают дискомфорт, не ощущая обратной связи и интерпретируют данный факт как потерю связи с участниками процесса интеракции.

Следующим показателям вариабельности культур в теории Хофштеде выступает боязнь неопределенности, которая характеризуется степенью угрозы, испытываемой обществом в неявных, двусмысленных ситуация [4, с.97]. Однако, перед тем как рассмотреть данный показатель в рамках культурного контекста, следует отметить, что неопределенность является основной характеристикой, отличающей межкультурную коммуникацию от внутрикультурной, и именно она оказывает наибольшее влияние как на процесс вербального и невербального поведении, так и на модус кодирования и декодирования. В связи с этим процесс межкультурной коммуникации между представителями культур с различной степенью боязни неопределенности усложняется многократно, так как дискомфорт, испытываемый представителем культуры с высокой боязнью неопределенности, возрастает, когда ситуация общения недостаточно четко структурирована, необычна и не соответствует ожиданиям коммуниканта. Поэтому основным барьером в данном случае будет выступать четкая структура культурного контекста, более жесткая взаимозависимость таких его параметров, как формальность/неформальность ситуации, статусы собеседников, пространственно-временные характеристики контекста и прочее, которые будут использовать представители культур с высокой степенью боязни неопределенности.

Еще одним показателем культурной вариабельности предложенным Хофштеде, является дистанция власти, которую он определил как степень готовности общества принимать неравенство во всех типах взаимоотношений. И именно несимметричность и неэквивалентность отношений в обществе, которая характеризуется б**о**льшой авторитарностью, безусловным авторитетом человека с более высоким статусом, его контролирующими функциями в сочетании с конформностью и пассивностью других членов общества, отсутствием инициативы с их стороны, привычкой не задавать вопросы и склонностью к подчинению отличают культуры с высокой дистанцией власти от культур с низкой дистанцией власти [5, с.106].

Рассматривая данный показатель с позиции межкультурной коммуникации, можно сделать вывод, что столкновение представителей

культур с разным индексом властной дистанции порождает проблемы, которые по-разному воспринимаются участниками взаимодействия: представители культур с высокой дистанцией власти испытывают шок, когда схема взаимодействия не основана на статусной принадлежности коммуникантов, с подобным же дискомфортом сталкиваются и представители культур низкой дистанции власти, так как статус собеседника не является для них определяющим в процессе коммуникации. Выделенные проблемы в процессе интеракции и являются основой для определения данного показателя вариабельности культур как потенциальным социально-психологическим барьером.

Четвертый фактор вариабельности культур, который определил Хофштеде – это фактор маскулинности. Он разделил все культуры на культуры с мужским и женским началом отметив, что этот параметр классификации не имеет отношения к мужчинам и женщинам, а лишь к преобладанию определенных (более свойственным мужчинам или женщинам) черт в национальном характере [6, с.154]. Так, мужской, по мнению Хофштеде, является культура, в которой ценят тщеславие, стремление к успеху, признание достижений и заботу о высоком достатке, а женской – та, в которой превалирует значимость межличностных отношений, стремление к пониманию и проявлению заботы. В связи с таким разделением в мужских культурах, в противовес женским, доминируют такие ценности, как настойчивость, жесткость в достижении цели и материальное благополучие. Исходя из этого, становится очевидным тот факт, что это качество (мужское – женское начало) наиболее сильно влияет на коммуникативный процесс, так как в культурах с мужским началом преобладает склонность к более агрессивному коммуникативному стилю, в них соревнование важнее сотрудничества, а люди скорее импульсивны, чем склонны к размышлению. Коммуникативный стиль культур с женским началом является диаметрально противоположным, что и является благодатной почвой для формирования зоны потенциального риска.

Все рассмотренные социально-психологические барьеры в процессе межкультурной коммуникации основаны на культурноспецифических особенностях участников интеракции на основе показателей культурной вариабельности, однако социально-психологические барьеры не могут быть сведены к нулю при условии, что культуры участников коммуникации имеют схожие показатели по выделенным выше параметрам.

Так, в своих исследованиях Барна выделяет шесть основных барьеров, мешающих эффективности процесса межкультурной коммуникации [7, с.323]. Данные барьеры можно рассматривать как основу для развития патовой ситуации в процессе интеракции между представителями культур, имеющих приблизительно сходные показатели по параметрам выделенным Холлом и Ховштеде.

Рассмотрим эти барьеры в межкультурной коммуникации позиции социальной психологии.

Допущение сходства. Данный барьер возникает тогда, когда люди переоценивают степень схожести своих партнеров в процессе межкультурного взаимодействия. Несмотря на то, что людям присущ ряд базовых сходств, процесс коммуникации является уникальной человеческой особенностью, сформировавшейся под влиянием специфики культуры и обществ. Допущение сходств в процесс взаимодействия у различных культурных сообществ варьируется, что делает саму эту категорию культурной переменной. Если процессе межкультурной коммуникации будет выстроен с позиции полной схожести коммуникантов, то потенциальный сбой этого процесса интеракции возрастает многократно.

Языковые различия. Социально-психологическим барьером в данном случае является тот факт, что в процессе общения на чужом языке коммуникант не учитывает тот факт, что употребленное им слово, фраза или предложение может иметь несколько значений. Кроме того, данное заблуждение зачастую усугубляет и тот факт, что коммуникант игнорирует все остальные возможные источники сигналов и сообщений: невербальную экспрессию, интонацию, позы, жесты и действия. Поскольку люди цепляются за простые интерпретации того, что, в сущности, является сложным процессом, языковые различия могут стать серьезным барьером в процессе межкультурной коммуникации.

Ошибочные невербальные интерпретации. Невербальное коммуникативное поведение составляет большую часть передаваемых сообщений. Несмотря на то, что мимическое выражение гнева, презрения, счастья и удивления являются панкультурными, однако правила проявления чувств, которые их определяют, разнятся в зависимости от культуры. Кроме этого существует огромное число культурных различий в жестах, взглядах, визуальном внимании, межличностном пространстве, позах тела, а также голосовых интонациях и речевых характеристиках. В связи с этим неправильная интерпретация невербального поведения может негативным образом сказаться на продуктивности процесса межкультурной коммуникации. Все вышесказанное позволяет определить специфику невербального поведения представителей различных культур как серьезный барьер для достижения продуктивного межкультурного взаимодействия.

Предубеждения и стереотипы. Стереотипы и предубеждения естественные и неизбежные психологические процессы, которые влияют на коммуникацию и поведения людей. Они легко подкрепляются и определяют наши ожидания даже в том случае, когда события и ситуации ставят их под сомнения, так как негативные атрибуции в значительной степени подкрепляют негативные стереотипы. Это объясняется тем, что

психологические процессы, такие как избирательное внимание, атрибуция и эмоции, являются составной частью я-концепции и подкреплены культурными знаниями, усваивающимися в течение многих лет жизни. Таким образом, стереотипы – это интегральная часть пакета психологических процессов, и они тесно связаны с нашими эмоциями, ценностями и стержневым «Я», в связи с чем их может рассматривать, как социально-психологические барьеры процесса межкультурного взаимодействия.

Стремление оценивать. Этноцентризм является одним из фундаментальных понятий, касающихся межгрупповых отношений, и определяется как тенденция судить о людях, являющихся носителями других культур в соответствии со своей собственной культурой, и рассматривать их как нижестоящие. Однако, несмотря на то, что это слово несет в себе негативные оттенки, избавиться от этноцентризма невозможно, так как это нормальная психологическая функция и неизбежная часть жизни человека. В связи с этим Мацумото вводит в понятие гибкого и негибкого этноцентризма, и определяет их как способность или неспособность людей выйти за рамки собственной точки зрения и посмотреть на повеление представителей других культур с их позиции[8].

Выделяя этноцентризм как один из существенных социально-психологических барьеров в процессе межкультурной коммуникации, следует отметить, что роль такового отводится только негибкому этноцентризму.

Повышенная тревога или напряжение. Эпизоды межкультурного взаимодействия связаны с большой тревогой и стрессом, что отчасти и является одной из её отличительных черт. Однако именно они могут выступить одним из определяющих барьеров в процессе такого взаимодействия, так как человек, находящийся в подобном состоянии, скорее всего, станет догматично цепляться за жесты, держаться стереотипов не обращая внимание на объективные обстоятельства межкультурного взаимодействия.

Подводя итог, следует отметить, что процесс межкультурной коммуникации один из самых сложных процессов межличностного взаимодействия, поскольку участники интеракции не могут посылать или принимать сигналы так, как они привыкли делать это во внутрикультурных ситуациях. Поэтому изучение и учет социально-психологических барьеров в процессе межкультурной коммуникации является неотъемлемой составляющей процесса формирования межкультурной коммуникативной компетентности.

Список литературы

1.Hall E.T. Beyond culture [Текст] / E.T. Hall - New York: Anchor. 1976

2.Hofstede G. Culture’s consequences: Interculture differences in work-related values [Текст] / G. Hofstede - Beverly Hills, CA: Sage1980(pp. 1-58).

3.Gudykunst W.V. Culture variability in communication [Текст] / W.V. Gudykunst // Communication Reseach, 24(4), (pp. 60-87). 1997.

4.Gudykunst W.V. Toward a theory of effective interpersonal and intergroup communication: An anxiety [Текст] / W.V. Gudykunst // Uncertainty management (AUM) perspective. (pp. 10-59).

5.Wiseman & J. Koester (Eds.); et al. international and intercultural communication annual: interculture communication competence, 17 (pp. 33-154). Newbury Park: Sage. 1992

6.Matsumoto D. Culture and psychology. [Текст] / D. Matsumoto - PacificGrove, (pp. 97-189). CA: Brooks Cole. 1996

7.Wallbott H. & Scherer, K Culture determination in experiencing shame and guilt. In Intercultural communication: A reader (pp. 237-379). Belmont, CA; Wadsworth.

УДК 316.6

ТРАНСФОРМАЦИЯ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

А.К. Акименко

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия

E-mail: akimenko_ak@mail.ru

Представлены данные анализа взаимосвязи временной перспективы и уровня социально-психологической адаптированности личности. Изложены результаты эмпирического исследования, выполненного в сравнительном аспекте трех категорий старшеклассников (n=110): учащихся гимназии, средней общеобразовательной школы и специальной коррекционной школы восьмого вида г. Саратова. Приведена развернутая характеристика четырех уровней социально-психологической адаптированности респондентов. Обозначены и охарактеризованы основные типы временных перспектив личности в зависимости от уровня социально-психологической приспособленности.

Ключевые слова: личностное самоопределение молодежи; временная перспектива; социально-психологическая адаптация; система представлений личности.

Transformation of Prospect of Time Persons in Modern Time

A.K. Akimenko

The relationship of prospect of time and social-psychological adaptation of the person was analyzed in the article. Three groups of high school students (n=110) participated in comparative research: students of a school with advanced programs or college, a regular high school and a special correctional school of the eighth type. Four levels of socially-psychological adaptation of

respondents were described. The basic types of temporary prospects of the person are characterized from a view of social-psychological fitness.

Key words: personal self-determination of youth; time prospect; social-psychological adaptation; system of concepts of the person.

В настоящее время многополярный мир вступил в эпоху активных изменений и поисков дальнейших перспектив развития. Динамично развивающееся общество предъявляет повышенные требования к социальной мобильности личности во всех сферах ее жизни. Современная социокультурная ситуация ориентирует молодежь на духовное взросление, конкурентоспособность и успешность в реализации планов и целей на будущее. Нынешние условия нестабильной и изменяющейся реальности требуют от личности развитого адаптационного потенциала (А.Г. Маклаков) и высокой адаптационной готовности (Р.М. Шамионов, Е.Е. Бочарова). Успешность социально-психологической адаптации личности на различных этапах жизненного пути связана со спецификой осознания времени своей жизни и, несомненно, влияет на построение жизненной перспективы, постановку целей и реализацию замыслов.

Известно, что временная перспектива видоизменяется в течение жизненного пути человека и в каждом возрастном периоде имеет свою специфику. Особый интерес, с нашей точки зрения, представляет временная перспектива в раннем юношеском возрасте, когда идет активный процесс становления личности, связанный с ее самоопределением и выбором жизненного пути (Кон И.С., Головей Л.А., Крутецкий В.А. и др.). Будущее становится частью сознательного плана жизни (Эриксон Э., 1963). Исследование трансформации временной структуры личности в современных условиях позволяет выявить те характеристики, которые влияют на социализацию личности, а также на те специфические параметры восприятия событий, которые в некоторой степени детерминируют саморазвитие, самоидентификацию и построение жизненной перспективы.

Цель доклада - осветить результаты исследования по изучению специфики представлений о прошлом, настоящем и будущем разных категорий современной молодежи с учетом характера их социально-психологической адаптации.

Уточним основные понятия. «Временная перспектива личности» - это целостное отражение во временном пространстве результатов планируемой ею деятельности и отношений с миром в процессе всего жизненного пути. Иначе говоря, «временная перспектива» - это «видимая даль», представленная во времени, на расстоянии и в последовательном ее развитии [1, с. 143].

Как известно, восприятие «временной последовательности» - одно из фундаментальных человеческих средств ориентации в мире, способность

одновременно видеть, что происходило раньше и что происходит теперь, связывая прошлое и настоящее в одно целое (В.Н. Ярская, 1989). При этом содержание психологического прошлого определяется совокупностью реализованных связей; психологическое настоящее включает в себя актуальные события, реализация которых уже началась, но еще не завершилась; психологическое будущее составляют цели, планы, ожидания. Таким образом, переживание времени личностью подчиняется логике осуществления жизненных задач, самореализации потенциала личности.

Психологическое время считается важным атрибутом самосознания личности и одним из условий её существования. Так, С.Л. Рубинштейн ставил принципиально вопрос о том, что психология личности должна исследоваться в единстве ее структуры и динамики, сквозь призму пространственно-временной картины человеческой жизни, в ее объективном содержании и субъективных проявлениях, среди которых существенную роль ученый отводит времени, представленному в переживании личности [2]. Исследование временной структуры позволяет выявить те характеристики личности, которые оказывают влияние на социализацию личности, ее саморазвитие, самоидентификацию и построение жизненной перспективы. Кроме того, в современных психологических исследованиях «функционирование личности в ее взаимодействиях с социальной средой рассматривается как результат деятельности целостной саморегулирующей системы, активность которой обеспечивается не просто совокупностью отдельных компонентов (подсистем), а их взаимодействием и «взаимосодействием», которые порождают новые интегративные качества, не присущие отдельным образующим подсистемам. Это приводит к образованию в структуре личности новых, более обобщенных свойств с более сложной структурой - адаптационных новообразований. Развитие системы за счет приобретения нового системного качества является, таким образом, основным результатом адаптации» [3, с. 74].

«Социально-психологическая адаптация» – это приспособление личности к существованию в обществе в соответствии с требованиями общества и личными потребностями, мотивами и интересами. Понятие «адаптированность» мы рассматриваем не только как степень фактического приспособления человека к окружающей среде, но и как уровень его социального статуса и самоощущения удовлетворенности или неудовлетворенности собой или своей жизнью [4, с. 171].

Психологический инструментарий. Для изучения вышеуказанных феноменов мы использовали: опросник временной перспективы ZTPI (Zimbardo Time Perspective Inventory) Ф. Зимбардо в адаптации А. Сырцовой, Е.Т. Соколовой, О.В. Митиной (2008), методику «Временной линии» (Т. Коттл), тест смысложизненных ориентаций в адаптации

Д.А. Леонтьева, опросник социально-психологической приспособленности Х. Белла (адаптированный в Ярославском НПЦ «Психодиагностика»), многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла (16PF – форма С), личностную шкалу проявления тревоги Дж. Тейлора, тест-опросник уровня субъективного контроля Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинда, методику изучения уровня притязаний и самооценки Т.В. Дембо, С.Я. Рубинштейн (в модификации А.М. Прихожан), проективную методику «Незаконченные предложения» (Д. Сакс и Р. Леви). Полученные результаты эмпирического исследования обрабатывались с помощью методов описательной статистики. Данные были сгруппированы по их значениям, выявлены центральные тенденции распределения. Уровень статистической значимости различий был определен по критерию Стьюдента и составил $p<0,001$. Результаты исследования были подвергнуты корреляционному анализу, выполненному с помощью метода линейной корреляции Пирсона.

Эмпирическое исследование осуществлялось в течение 2009 – 2013 г.г. В нем приняли участие 110 старшеклассников (56 девушек и 54молодых человека): 48 учащихся гимназии (26 девушек и 22 молодых человека); 36 человек, обучающихся в общеобразовательных классах средней школы (18 девушек и 18 юношей) и 26 старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью легкой и умеренной степени выраженности (12 девушек и 14 юношей). Возраст испытуемых 15 – 16 лет.

Остановимся подробнее на результатах проведенного исследования.

На основе сравнительного анализа фактического материала все испытуемые были нами условно поделены на четыре основные группы по показателю социальной приспособленности. Уровень их социально-психологической адаптации уточнялся на основе экспертных оценок и самооценочных показателей адаптированности по опросникам, т.е. с учетом объективных и субъективных критериев. Дадим уровневую характеристику представителям каждой из групп.

Первый уровень – уровень выраженной дезадаптации. К данному уровню (от 39 до 30 баллов) – были отнесены 23 человека, что составило 25% из всего количества испытуемых. Преобладающая часть - 86% - данной группы представлена старшеклассниками с интеллектуальной недостаточностью и 14% учащимися средней общеобразовательной школы. Такие учащиеся либо плохо учатся в школе и не успевают по программе, либо же вовсе не посещают занятия и находятся под угрозой отчисления. Совершают противоправные действия и привлекаются к ответственности. Многие имеют тяжелые хронические заболевания, вплоть до инвалидности. В семье наблюдаются постоянные конфликты до полного разрыва отношений. Имеют место неразборчивые знакомства. Представители этого уровня злоупотребляют спиртным, склонны к токсикомании. Главной особенностью их временного кругозора, по сравнению с

респондентами других групп, является узость, ограниченность, фрагментарность и недостаточная адекватность в осмыслении происходящих событий. Поверхностное представление о себе и своем жизненном пути проявляется у них в разрыве событий прошлого и настоящего, в отсутствии логичной и обоснованной устремленности в будущее. Временная перспектива характеризуется сочетанием восприятия негативного прошлого с представлениями о некоторой фатальности настоящего и низкой ориентацией на будущее. Определяющими личностными характеристиками данного типа временной перспективы являются: низкая интернальность по всем позициям, низкая степень развития внешней-внутренней поддержки, ограниченность временной перспективы, высокая тревожность.

Второй уровень - уровень средне-низкой адаптированности. К этому уровню приспособленности (от 29 до 20 баллов) было отнесено 19 человек, что составило 20% от всего количества респондентов. Данная группа представлена в наименьшей численности учащимися гимназических классов (11%), в то время как количество учащихся средней школы и испытуемых с интеллектуальной недостаточностью составляет 58% и 31% соответственно. Уровень характеризуется выраженным нарушением социальной приспособленности, которая проявляется в недостаточной уверенности в себе, в трудности установления дружеских отношений, наличии чувства робости, застенчивости и зависимости в межличностных взаимоотношениях ($\overline{\chi}$=23,61; t=8,82, p<0,001). Наряду с легкой ранимостью, тревожностью и выраженным чувством вины, данной группе испытуемых свойственны частые вспышки гнева, враждебности и агрессии. Респонденты плохо контролируют свои эмоции. По шкале семейной приспособленности констатируется наличие определенного напряжения, обусловленного длительными субъективными переживаниями качества семейных отношений ($\overline{\chi}$ =15,1; t=2,51, p<0,05), которое может проявляться в продолжительной напряженной ситуации в семье, страхом перед родителями, в неспособности оправдать их надежды, в болезненном переживании развода или расставания родителей. Временная перспектива представителей данного уровня характеризуется сосредоточением на негативном прошлом и ощущении фатальности настоящего, его предначертанности, невозможности позитивных изменений. Определяющими личностными характеристиками данного типа временного восприятия являются: низкая интернальность в различных сферах; переживание неудовлетворенности прожитой частью жизни; неуверенность в своих силах; невозможность контролировать события собственной жизни; ощущение иллюзорности свободы выбора и бессмысленности планирования будущего. Таким образом, у респондентов данной группы наблюдается снижение ответственности, контроля за

происходящим и отсутствие ощущения управляемости жизнью. В основном они просто «плывут по течению».

Третий уровень - средне-высокой приспособленности. К данной группе адаптированности (от 19 до 10 баллов) - было отнесено 44 человека, что составило 46% из всего количества респондентов. Данный уровень в наименьшей численности представлен учащимися старших классов средней школы (39%), и в большей - старшеклассниками-гимназистами (61%). Группа характеризуется хорошей адаптированностью в семье ($\overline{\chi}$ =12,82; t=2,4, p<0,05), отсутствием серьезных соматических заболеваний ($\overline{\chi}$ =12,91; t=2,05, p<0,05). Межличностные взаимоотношения у представителей данного уровня приспособленности складываются более стихийно, но без выраженных проблем ($\overline{\chi}$ =16,55; t=9,1, p<0,001). Испытуемые принимают активное участие в общественной жизни класса и школы. Данные по шкале «Эмоциональность» свидетельствуют о том, что для лиц, отнесенных к этому уровню, характерна эмоциональная стабильность и выраженная способность контролировать свои субъективные переживания ($\overline{\chi}$ =15,88; t=5,84, p<0,05). Учащиеся данного уровня в целом не конфликтны. Временная перспектива представителей данной группы-уровня характеризуется сбалансированным сочетанием ориентаций на позитивное прошлое, управляемое и контролируемое настоящее и будущее. Определяющими личностными характеристиками данного типа временной перспективы является высокая осмысленность жизни, оптимизм, позитивный взгляд на жизнь, гибкость и адекватность поведения, экстернальный локус контроля за происходящим, креативность и синергия.

Четвертый уровень - уровень высокой социально-психологической адаптированности характеризуется высокой приспособленностью в семье, удовлетворительным самочувствием (соответственно $\overline{\chi}$ =10,63 и $\overline{\chi}$ =10,94; t=2,4, p<0,05). С точки зрения приспособленности к социуму, испытуемым свойственна уверенность в себе, отсутствие страха перед большой группой людей ($\overline{\chi}$ =9,35; t=9,1, p<0,05). Они активно участвуют в социальной жизни, как в культурных мероприятиях, так и в спортивных состязаниях. Эмоционально-волевая сфера респондентов гармонично развита, они прекрасно контролируют проявления своих чувств и эмоций ($\overline{\chi}$ =10,47). У них не наблюдается внезапных аффективных вспышек и перепадов настроения. Временная перспектива у респондентов с высокой степенью приспособленности характеризуется, с одной стороны, выраженной ориентацией на позитивный опыт прошлого (в детстве представителей данного уровня родители часто хвалили, подбадривали, создавая ситуацию «успеха», благополучия). С другой, - чрезмерно развитыми ожиданиями успешного будущего («родственники мне помогут устроиться в этой жизни», «у моей

семьи есть связи, значит все под контролем» и т.п.) на фоне размытости отношения к настоящему. Определяющими личностными характеристиками данного типа временной перспективы являются высокая самооценка, самопринятие, отсутствие тревожности, снижение ответственности за происходящее, не всегда адекватный уровень смысложизненных представлений.

Психологически устремленные в будущее старшеклассники склонны мысленно «перепрыгивать» через незавершенные этапы «настоящего». Внутренне они уже тяготятся школой. Школьная жизнь кажется им временной, ненастоящей, преддверием другой, более богатой и подлинной жизни, которая одновременно манит и немного пугает их. Между тем, молодые люди отчетливо осознают, что содержание будущей жизни зависит, прежде всего, от того, сумеют ли они правильно выбрать будущую профессию. Респонденты, ориентированные на будущее и на высокие достижения, готовы проявлять упорство и настойчивость в учебе. Не боятся трудностей и рутинной работы. Меньше уделяют времени отдыху и свободному времяпровождению (Ac, En, Pl). Имеют выраженный самоконтроль над чувствами и потребностями. Действуют осторожно и рассудительно, склонны все планировать (Or, -Im). Заботятся о своей репутации и корректности поведения, делают ставку на общественное признание (Ex, SR). Активно овладевают новыми знаниями и участвуют в общественной жизни школы (Un). В целом жизненный путь в представлении респондентов женского и мужского пола отражает последовательность основных событий: материальная обеспеченность, профессионализм и карьера, затем вступление в брак и появление ребенка.

Подведем итоги. Временная перспектива у респондентов, демонстрирующих выраженую дезадаптированность, адекватно не сформирована и характеризуется дискретностью, отсутствием целостности, последовательности и согласованности между событиями прошлого, настоящего и будущего. События прошлого и будущего сливаются у них в едином воспоминании или восстанавливаются в памяти с нарушением хронологии. Отмечается критическая степень рассогласованности образов «Я - прошлого», «Я - настоящего», «Я - будущего», бедность и ситуативность вербальных характеристик испытуемых. Представления о будущем являются ограниченными, расплывчатыми и противоречивыми – часто будущее связывается с нереальными планами. Как уже отмечалось, старшеклассники с интеллектуальной недостаточностью не приобретают достаточного уровня самоопределения, самостоятельного выбора целей и оценки своих возможностей. Ответственность за свою жизнь обрушивается на них очень резко в момент окончания школы. Они остро начинают

чувствовать себя «выкинутыми» из жизни, «никому не нужными». Неумение прислушиваться к своим потребностям и определять свои цели и жизненные пути приводит к тому, что жизненный путь выпускника коррекционного учреждения складывается стихийно и, к сожалению, часто не лучшим для него образом. Отсутствие же коррекционно-реабилитационных адаптивных индивидуализированных программ еще в большей степени усугубляет данную ситуацию.

Временной кругозор представителей средне-низкого уровня приспособленности также отличается некоторой узостью, ограниченностью и недостаточной адекватностью. Констатируется поверхностное представление о себе и своем жизненном пути. Это проявляется в разрыве событий прошлого и настоящего, в отсутствии логичной и позитивно-обоснованной устремленности в будущее.

У респондентов, демонстрирующих средне-высокую и высокую степень социально-психологической адаптированности, довольно реальные и конкретные жизненные цели. В рамках обобщенных временных представлений старшеклассники репродуцируют конкретные (как правило, положительно окрашенные), возникшие в памяти мысли, факты и впечатления. Общую тенденцию представлений респондентов о будущем иллюстрирует потребность в самоопределении как потребность в формировании некоторой смысловой системы, в которой центральным моментом является представление о смысле собственной жизни и устремленность в будущее.

Таким образом, временная перспектива гармоничного типа, представленная сбалансированным сочетанием позитивного отношения к прошлому, настоящему и будущему, с высокой степенью вероятности сочетается со средне-высоким и высоким уровнем социально-психологической приспособленности личности и базируется на развитой системе жизненных целей, придающей жизни осмысленность, управляемость, насыщенность и ответственное отношение к ней.

Исследование будет продолжено.

Список литературы

1. Акименко А.К. Сформированность временных представлений о жизненных событиях старшеклассников с нарушением интеллекта // Развитие специальной (коррекционной) психологии в изменяющейся России / Под ред. Л.А.Цветковой, Л.М. Шипициной. СПб. 2005. С.142-145.

2. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М. 2003. 456 с.

3. Шамионов Р.М. Соотношение адаптационной готовности и социальной активности личности //Теоретическая и экспериментальная психология. 2012. Т.5, №2. С.72-81.

4. Акименко А.К. Теоретические основы исследования социально-психологической адаптации личности // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. Серия психологические науки. Акмеология образования. 2008. Т. 14. № 1. С.169-173.

УДК 316.614.4

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

И.В. Арендачук
Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия
E-mail: arend-irina@yandex.ru

В статье анализируются результаты изучения представлений преподавателей и студентов о различных компетенциях в деятельности преподавателя современного вуза, как о показателях его профессиональной успешности.

Ключевые слова: профессиональная успешность, профессиональная компетентность, успешные и неуспешные преподаватели вуза.

Representations of Teachers and Students about Professional Success of Modern University Teachers

I.V. Arendachuk

The article analyzes the results of a study of the representations of teachers and students about the different competencies in the activity of the teacher of modern university as the performance of his professional success.

Keywords: professional success, professional competences, successful and unsuccessful university teachers.

Проблема профессиональной компетентности преподавателя современного вуза становится актуальной в свете, тех инновационных процессов, которые происходят в системе высшего профессионального образования. По мнению Д.И. Фельдштейна это ведет к тому, что процесс развития личности будущего специалиста требует «… построения качественно иной системы, где ставятся принципиально новые цели, задачи, проблемы, которые ранее не приходилось решать» [1, с. 18]. Одной из таких задач становится внедрение в широкую образовательную практику компетентностного подхода и осмысления содержательных характеристик основных компетенций преподавателей и студентов, как основных и взаимосвязанных в деятельности субъектов учебно-образовательного процесса.

Полагаем возможным рассматривать профессиональную компетентность как интегративное свойство, включающее в себя

совокупность профессиональных и социокультурных знаний, умений и навыков, позволяющих человеку на высоком уровне планировать и осуществлять профессиональную деятельность с целью достижения социально и личностно значимых результатов. В таком контексте профессиональная компетентность преподавателя вуза выступает показателем того, насколько успешно он овладел профессиональными знаниями, умениями и навыками, профессиональной культурой и реализует их в различных ситуациях научно-педагогической деятельности. Вместе с тем, определяя профессиональную компетентность как личностную характеристику преподавателя-профессионала, следует выделить и профессиональные компетенции – как критерии, которые используются для внутренней и внешней оценки качества и успешности профессиональной деятельности, и являются общими для всех специалистов в том или ином виде профессиональной деятельности. Иными словами, компетентность – это критерий профессионализма личности, а компетенции – как то, что должен усвоить и проявлять в деятельности человек, чтобы быть компетентным и профессионально успешным. Именно с этих позиций профессиональную компетентность преподавателя вуза мы рассматриваем как совокупность компетенций, степень сформированности которых определяют успешность его научно-педагогической деятельности.

Профессиональная успешность, на наш взгляд, является оценочным критерием эффективности и результативности деятельности, как со стороны самого специалиста, так и со стороны окружающих и коллег, выражается в удовлетворенности субъекта своим трудом и является условием профессиональной самореализации, поскольку успех, приобретающий устойчивый характер, высвобождая скрытые профессиональные резервы личности, задает перспективы профессионального роста. Именно поэтому профессиональную успешность личности можно определить, как критерий ее удовлетворенности профессиональной самореализацией, на основе результативности профессиональных и личностных достижений на пути к профессионализму и их признания в профессионально-значимой для субъекта среде.

Теоретическое обобщение по проблеме профессиональной компетентности личности в контексте ее профессиональной успешности, позволило выделить в структуре профессиональной деятельности преподавателя вуза три основных вида компетентности:

- *индивидуально-личностная* – проявляющаяся в познавательной активности преподавателя в соответствии с индивидуально-психологическими свойствами, общим уровнем интеллекта и его структурными особенностями;
- *предметно-деятельностная* – включающая эмоционально-

волевое управление предметным содержанием профессиональной деятельности и реализуемая с учетом уровня притязаний и мотивов деятельности;

- *социально-коммуникативная* – характеризующая умения и навыки преподавателя в построении отношений и взаимодействий с окружающими в поле профессионально-обусловленной среды [2, с. 65].

Содержательные аспекты этих видов профессиональной компетентности были эмпирически изучены в представлениях преподавателей вуза и студентов по оценочным критериям успешности/неуспешности преподавателей в научно-педагогической деятельности. В исследовании припали участие 180 студентов разных факультетов Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского и Саратовского государственного аграрного университета им. Н.И. Вавилова и 130 преподавателей этих же вузов. Исследовательской процедурой стала экспертная оценка по 10-бальной шкале различных компетенций успешных и неуспешных в своей профессиональной деятельности преподавателей вуза по следующим направлениям: владение системой профессиональных умений и навыков; проектирование образовательного процесса; осуществление учебно-педагогического взаимодействия с обучаемыми; осуществление деятельности по профессионально-личностному развитию. По результатам опроса предложенные к оценке компетенции были объединены в три группы, структурно отражающие содержание индивидуально-личностной, предметно-деятельностной и социально-коммуникативной компетентности, и соотнесены с представлениями респондентов об «успешных» и «неуспешных» преподавателях. Сравнительный анализ эмпирических данных в двух независимых выборках осуществлялся с помощью коэффициента Стьюдента, позволяющего выявить достоверность различий в уровне признака.

Согласно полученным данным, и преподаватели, и студенты оценили выраженность профессиональных компетенций у успешных преподавателей, как более высокую, чем у неуспешных, а вот их представления о степени сформированности данных компетенций у преподавателей существенно расходились. Рассмотрим полученные данные по группам компетентности.

Сформированность ***индивидуально-личностной компетентности*** *у успешных преподавателей* оценивалась студентами достоверно выше ($p \leq 0,05$), чем самими преподавателями – средний оценочный балл у студентов составил 9,12, а у преподавателей 8,17 баллов. компетенции в исследовании и разработке научных проблем и инноваций – здесь представления студентов и преподавателей оказались схожими. При этом студенты особенно отметили выраженное стремление успешных преподавателей к саморазвитию и высокий уровень владения специальными знаниями (соответственно 9,54 и

9,51 баллов), а преподаватели сделали акцент не только на стремлении к саморазвитию (8.49 баллов), но и к повышению уровня профессиональной и психолого-педагогической квалификации (соответственно 8,24 и 8,32 баллов). По компетенции в исследовании и разработке научных проблем и инноваций представления студентов и преподавателей оказались схожими (значимых различий выявлено не было, средняя оценка по этому признаку 8,0 баллов).

Представления об уровне выраженности компетенций *у неуспешных преподавателей* также оказались схожими – в целом их оценка была почти в 2 раза ниже, чем у успешных преподавателей, исключение составила компетенция «владение специальными знаниями» – ее студенты оценили выше (5,89 баллов), чем сами преподаватели (4,38 баллов). Особенно в качестве фактора неуспешности студенты отметили низкий уровень психолого-педагогической квалификации (3,94 балла), а преподаватели помимо психолого-педагогической квалификации (3,76 баллов) отметили еще и низкую исследовательскую активность (3,62 балла).

Относительно ***предметно-деятельностной компетентности*** было выявлено, что преподаватели и студенты достаточно высоко оценивают ее значимость в успешности профессиональной деятельности вузовского преподавателя, при этом все компетенции *успешных преподавателей*, входящие в ее структуру, в представлениях студентов оцениваются достоверно выше, чем в представлениях преподавателей (соответственно 8,15 и 7,8 баллов, $p \leq 0,05$). В структуре компетенций и студенты и преподаватели особенно отметили способность к эмоциональной саморегуляции профессионального поведения (соответственно 9,38 и 8,11 баллов), к созданию творческого настроя на учебных занятиях (9,16 и 8,05 баллов), сформированность умения управлять учебно-познавательной деятельностью студентов (9,13 и 7,95 баллов) и анализировать и критически оценивать полученные результаты профессиональной деятельности (9,05 и 7,92 балла). Студенты кроме того выделили навыки обеспечения информационной емкости занятий (9,17 баллов) и осуществления контроля в процессе обучения (по 9,13 балла), а для преподавателей критериями успешности выступила также компетенция «использование результатов научного поиска в учебном процессе» (7,92 балла).

Оценки компетенций этой группы *у неуспешных преподавателей* в представлениях респондентов оказались в 2 – 2,5 раза ниже по сравнению с их успешными коллегами. В целом сформированность предметно-деятельностной компетенции студенты оценили в 3,2 балла, а преподаватели – в 3,78 баллов. При этом точки зрения студентов и преподавателей оказались схожими только в отношении компетенций, связанных с методическим мастерством преподавателей. Компетенции «обеспечение информационной емкости занятий», «осуществление итогового и текущего контроля», «умение анализировать и критически

оценивать полученные результаты профессиональной деятельности», «использование результатов научного поиска в учебном процессе» и «деятельность по внедрению результатов научного поиска в практику» получили оценки от 3,43 до 4,29 баллов. Но в оценках компетенций, которые связаны именно с процессом педагогического взаимодействия, студенты оказались более критичными, чем сами преподаватели. Они оценили степень выраженности у неуспешных преподавателей способности к управлению учебно-познавательной деятельностью обучаемых в 2,63 балла (3,92 у преподавателей) и к созданию творческого настроя на учебных занятиях в 2,75 балла (3,81 у преподавателей), сформированность умений распознавать потребности обучаемых, оказывать им индивидуальную помощь в 2,63 балла (3,89 у преподавателей) и гибко реагировать на изменение условий совместной деятельности в 2,98 балла (у преподавателей 3,76 балла).

Компетенции, содержательно описывающие ***социально-коммуникативную компетентность*** *у успешных преподавателей* также имели очень высокие оценки по степени выраженности в представлениях и студентов, и преподавателей (соответственно, 9,1 и 7,99 баллов, $p \leq 0,05$). При этом преподаватели особо выделили способность к установлению профессионально-личностного контакта с коллегами и в научном коллективе (8,38 баллов), а студенты – дисциплинарные особенности преподавателей (9,46 баллов), общекультурные умения и навыки, в т.ч. культуру речи, общения и взаимодействия (9,38 баллов) и умение убеждать, понимать других, доносить до них свои идей (9,24 балла).

Оценивая *неуспешных преподавателей*, респонденты так же, как и в отношении других компетенций, отметили низкую степень их сформированности (оценка студентов 3,41 балла, преподавателей – 3,9 балла). При этом студенты были более категоричны и значимо ниже, чем преподаватели ($p \leq 0,05$), оценили способность к установлению педагогически целесообразных взаимоотношений со студентами (3,05 балла) и к формированию у них готовности и установки на овладение специальными знаниями, умениями и способностями (2,73 балла), потребности в самопознании и профессиональном саморазвитии (2,54 балла). По мнению преподавателей у их неуспешных коллег особенно не развиты компетенции связанные со способностью формировать у студентов потребность в самопознании и профессиональном развитии (3,62 балла) и умение убеждать, понимать других (3,59 балла).

Обобщение результатов проведенного эмпирического исследования, позволило сформулировать заключение о том, что независимо от вида профессиональной компетентности и студенты, и преподаватели отмечали высокий уровень сформированности входящих в ее структуру компетенций у успешных преподавателей и низкую степень их проявления

в деятельности неуспешных. При этом оценки успешных преподавателей студентами во всех случаях оказывались выше, чем оценки самих преподавателей. Вместе с тем, преподаватели и студенты расходились в своих оценках и представлениях о том, какие именно компетенции определяют неуспешность научно-педагогической деятельности в вузе. В представлениях преподавателей низкий уровень профессиональной компетентности вузовского преподавателя в большей степени обусловлен недостаточным методическим мастерством, а студенты, отмечая достаточный уровень владения специальными знаниями даже у неуспешных преподавателей, больше уделяли внимания процессу педагогического взаимодействия, как на уровне деятельности, так и на уровне учебно-деловых коммуникаций, особенно в плане развития у преподавателей эмпатических способностей.

В целом проведенное исследование показало, что преподавателям вышей школы, ставящим перед собой задачу повышения профессиональной успешности в научно-педагогической деятельности, следует делать акцент в первую очередь на развитии компетенций, входящих в структуру предметно-деятельностностной и социально-коммуникативной компетентности.

Список литературы

1. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума // Психологическая наука и образование. 2012. №1. С. 18-32.

2. Арендачук И.В. Профессиональные компетенции в структуре профессионализма преподавателей высшей школы // Известия Саратовского университета. 2009. Т. 9. Серия Философия. Психология. Педагогика. Вып. 4. С. 63-68.

УДК 316.6

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ ГОТОВНОСТИ К РИСКУ ЛИЧНОСТИ МОЛОДЕЖИ

Е.Е. Бочарова

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия

E-mail: bocharova-e@mail.ru

Статья посвящена изучению социально-психологических предикторов готовности к риску личности молодежи. Представлены результаты эмпирического исследования готовности к риску, ее социально-психологических предикторов, проявление которых обеспечивается функциональной взаимосвязью регуляторных образований личности: системой личностной саморегуляциии и субъективным

благополучием). Показано, что переживание субъективного неблагополучия актуализирует специфическую активность в ситуации выбора, отражающей возможности саморегуляции и, в целом, личностный потенциал в реализации человеком рискованных решений или действий.

Ключевые слова: личность, готовность к риску, предикторы, саморегуляция, субъективное благополучие, личность.

Social and Psychological Predictors of Readiness for Risk Youth's Personality

E.E.Bocharova

The article is sanctified to the study of social and psychological predictors of readiness to the risk of personality of young people. The results of empirical research of readiness are presented to the risk, her socially-psychological predictors the manifestation of that is provided by functional intercommunication of regulator formations of personality: by the system of personality self-control and subjective well-being). It is shown that experiencing of subjective trouble updates specific activity in the situation of choice, to reflecting possibilities self-regulation and, on the whole, personality potential in realization by the man of risky decisions or actions.

Key words: personality, readiness for risk, predictors**,** self-control, subjective well-being.

В современных психологических исследованиях риска отмечается признание статуса готовности к риску как разноуровневой характеристики. Так, готовность к риску понимается как: позитивная характерологическая составляющая «храбрости» (П. Вайнцвайг), личностное свойство, склонность к поиску острых ощущений (Г.Айзенк), симптомокомплекс личностных черт (Ю. Козелецкий), проактивная форма поведения субъекта и активность интеллектуального опосредствования принятия решений, характеристика когнитивного стиля человека (О.В. Тихомиров, М. Петцольд, Г. Никель и др.). В работах В.А. Петровского показано, что готовность к риску в мышлении и готовность к риску на уровне надситуативной активности предполагает разные проявления функциональной активности субъекта в развертывании предвосхищений и процессов опережающего «метаконтроля» [1]. Мышление выступает в качестве процессов, подчиненных личностной саморегуляции. Вместе с тем, как отмечает Т.В. Корнилова, риск в мышлении можно рассматривать как основание риска в действии [2]. По сути, речь идет о наличии многообразия предикторов (предпосылок) готовности личности к риску.

Готовность, согласно концепции В.А.Петровского, предстает как динамическое образование, определяемое активностью самого субъекта,

связанное с самодвижением деятельности, актуальной причинностью в системе побудительных факторов [1]. Именно, «надситуативная активность» фиксирует факт существования таких тенденций, в которых субъект возвышается над ситуацией, преодолевая ситуативные ограничения на пути движения деятельности. Но, преодолевая препятствия, ограничения на пути движения деятельности, субъект преодолевает себя, реализуя свои субъектные возможности и потребности преодоления себя в подтягивании к общественно задаваемым «мотивам», целям, средствам, реализуя необходимость состояться и утвердиться в своей самости. И в этом плане, надситуативная активность личности выступает как самоосуществление ее в отношении: к предметному миру, к миру людей, к своему внутреннему миру. Весьма существенным является и то, что представленность личностной активности связывается с механизмами принятия риска на разных уровнях регуляции: от преодоления реактивного до уровня сознательного и ценностного отношения к принятию риска. Так или иначе, можно обозначить две тенденции в понимании готовности к риску. Первое, когнитивистское, объединяется в представлениях о когнитивном ресурсе, интеллектуальном диапазоне, интеллектуальном потенциале. Второе – скорее связано с представлениями о личностном потенциале, не имеющем отношения к интеллекту как источнику регуляторных возможностей.

Отметим, что накопленная в психологических исследованиях эмпирическая база подготовила достаточные основания для теоретических обобщений, трактующих готовность к риску как проявления субъектом потенциальных возможностей в управлении им ситуацией в сочетании с неопределенной оценкой самого потенциала этих возможностей. Тогда склонность к риску может означать не отказ от развертывания ориентировки в ситуации, а готовность к самоконтролю действий при заведомой неполноте или недоступности необходимых ориентиров, а также готовность полагаться на свой потенциал. В связи с этим, готовность к риску достаточно тесно связана с представлением человека о себе как источнике дальнейших преобразований ситуации неопределенности, их подконтрольности в субъективной интерпретации причинности развития событий [2]. При высокой оценке собственных возможностей и усилий человек может субъективно оценивать ситуацию для себя как менее рискованную, чем она представляется внешнему наблюдателю. Сознание меры собственных возможностей во многом определяется системой эмоционально-оценочных отношений человека к различным сторонам своей жизни, деятельности и самому себе, рассматриваемое нами как субъективное благополучие, регулирующее объем и меру активности личности, отражающее потенциальную готовность принятия или избегания риска. При этом оценка своего возможного складывается на основе уже достигнутого. Вместе с тем, оценка своих возможностей и

готовность к их реализации проявляются в характеристиках функциональной взаимосвязи регуляторных образований личности.

В работах Т.В. Корниловой было предложено рассматривать готовность к риску как свойство личностной саморегуляции, проявляемое человеком при принятии решений и выборе стратегий поведения в условиях неопределенности [2]. Состоявшийся выбор, по сути, связывается со способностью выдвигать цели своей активности, представлять и выявлять условия их достижения, намечать и использовать различные программы действий, оценивать и корректировать свою активность в зависимости от отношения к достигнутому. Иными словами, на личностном уровне регуляция состоит не столько в действии одного мотива, сколько в принятии личностью решений, в которых учтены желательное и необходимое, возможности и реальные условия, в приведение себя в состояние активности, соответствующее объективным задачам. Следует подчеркнуть, что выбор одного из возможных вариантов и сам процесс окончательного принятия решения осуществляется намеренно самой личностью, что и определяет психологическую сущность произвольного регулирования как психологически свободного выбора в рамках возможных решений. Таким образом, состоявшийся выбор, решение связывается с проявлением личностью возможностей саморегуляции, в том смысле, что человек сам исследует ситуацию, программирует свою активность и контролирует и корректирует результаты. Весьма существенной, в этом отношении является высказанная К.А.Абульханова-Славской идея, согласно которой способность личности к организации собственной активности; ее мобилизации, регулирования, согласования с объективными требованиями и активностью других людей - есть не что иное, как проявление субъектности личности [3].

Вместе с тем, понимание готовности к риску как реализуемой человеком способности к самоконтролю и саморегуляции при заведомой неполноте информации или недоступности развернутой ориентировки начинает включаться в психологическое понимание рациональности. Как отмечают исследователи, действия человека могут одновременно характеризоваться и как рациональные, и как содержащие фактор риска, поскольку между целедостижением и целеобразованием всегда существует некоторое несоответствие.

Необходимо отметить и тот факт, что в современных подходах изначальное толкование риска как свойства необдуманных действий, действий наобум или наудачу (т. е. не подкрепленное рациональной оценкой) претерпевает изменения в сторону отказа от противопоставления рискованных, нерациональных решений и осторожных, осмысленных - опосредствованных рассуждением. Современный контекст понимания риска в целедостижении ориентирован на тезис об ограниченной рациональности человека или мере рациональности в принятии решений.

Не менее важным является в данном контексте и то, что сознательное ориентации на конечный результат и сознательные выборы средства его достижения признаются рациональными.

Обращаясь к рассмотрению готовности к риску как динамическому образованию, определяемое активностью самого субъекта, весьма существенным является то, что осознанная саморегуляция активности субъекта не является, исключительно рациональным процессом, реализуемым когнитивными средствами. Будучи человеком, не только рационально отражающим действительность, в которую он включен множеством связей и отношений, но и эмоционально относящимся к отражаемому, субъект учитывает свое отношение ко всему отражаемому в сознании в связи с принятием решения, в том числе и в ситуациях риска. В связи с этим, особого внимания заслуживает вопрос о регуляторной роли субъективного благополучия как интегральной формы эмоционально-оценочного отношения человека к самому себе, различным сторонам своей жизни, определяющее характер переживаний, объединяющих чувства и эмоции, особенности восприятия окружающего мира, характер поведенческих реакций на внешние воздействия, стратегий поведения. Непосредственная функция этих переживаний - это оценка деятельности, как удовлетворительной или неудовлетворительной с точки зрения достижения поставленных целей. Вместе с тем, они представляют собой «обратную афферентацию», которая информирует субъекта от успешности достижения «акцептора действия» (согласно концепции П.К. Анохина). В случае неуспеха - сигнализируют о необходимости «перепрограммирования» своей деятельности. Иначе говоря, эмоциональные переживания личности по поводу деятельности выступают в функции обратной афферентации. Они афферентируют активность личности как субъекта, направленную на изменение и оптимизацию деятельности. Неудовлетворенность личности результатами собственной деятельностью и собой как главным ее условием есть тенденция к самоизменению, импульс к развитию субъекта деятельности. В этой связи переживание субъективного благополучия (неблагополучия) обеспечивает побудительную регуляцию субъектной активности личности относительно себя и своей деятельности.

Отметим, в исследованиях личностного уровня саморегуляции именно общая способность к осознанной регуляции определяется как основа субъектного развития человека [4], [5]. Результаты ранее выполненного нами исследования, свидетельствуют о включенности субъективного благополучия в систему регуляторного процесса и выступающим в качестве одного из механизмов саморегуляции активности личности, проявляющегося в специфике организации субъектом своей активности [6]. В этой связи вполне правомерным является изучение готовности к риску в соотнесении с характеристиками осознанной саморегуляции и

субъективного благополучия личности, что существенно позволит расширить представления о предикторах готовности личности к риску.

В качестве диагностического инструментария нами использованы следующие методики: для измерения эмоционального компонента субъективного благополучия была использована шкала субъективного благополучия М.В.Соколовой (ШСБ); для диагностики готовности к риску и рациональности применен опросник ЛФР (Личностные факторы принятия решений) Т.В Корниловой; опросник ССП В.И.Моросановой (Стиль саморегуляции поведения) позволяет измерить представленность в активности человека различных процессов саморегуляции и специфических регуляторных свойств: планирование, моделирование, программирование, оценка результата, общий уровень саморегуляции и регуляторно-личностные свойства - гибкость, самостоятельность.

Эмпирическое исследование проводилось на пропорционально подобранной выборке по 70 человек (учащиеся молодежи), отличающихся уровнем переживания субъективного благополучия (на достоверно значимом уровне).

Результаты сравнительного анализа (по t-критерию Стьюдента) средних значений свидетельствуют о межгрупповых различиях выраженности готовности к риску и рациональности в зависимости от уровня субъективного благополучия. Так, в выборке «благополучных» рациональность представлена более высоким показателем, нежели в выборке «неблагополучных», отличающейся наибольшей выраженностью готовности к риску ($p \leq 0,05$).

Сопоставительный анализ показателей выраженности компонентов саморегуляции в зависимости от уровня субъективного благополучия позволил выявить существенные различия в исследуемых выборках. Так, наибольшая выраженность таких компонентов «планирование», «оценка результатов», «самостоятельность» наблюдается в выборке «благополучных» ($p \leq 0,01$). Общий уровень саморегуляции отличается наименьшей выраженностью, нежели в выборке «неблагополучных» ($p \leq 0,05$). Эти данные можно интерпретировать как свидетельство относительной автономности, независимости в выдвижении и удержании целей, способности адекватно оценивать результаты своей деятельности и степень рассогласования промежуточных результатов. В выборке «неблагополучных» наиболее выраженную представленность имеют показатели «программирование» и общий уровень саморегуляции, наименьшую – «планирование», «оценивание результатов», «самостоятельность» ($p \leq 0,01$). Иначе говоря, «неблагополучным» свойственно проявление тщательной детализации и развернутости разрабатываемых программ способов своих действий для достижения намеченных целей. Вместе с тем, самостоятельное выдвижение целей, адекватная оценка достигнутых результатов и степени рассогласования

промежуточных результатов вызывает затруднения.

Важное значение имеет и то, что общий уровень саморегуляции отличается наибольшей выраженностью в выборке с низким уровнем благополучия. Очевидно, переживание неблагополучия, неудовлетворенность собой и результатами своих достижений выступает одним из компенсаторных механизмов саморегуляци активности.

Корреляционный анализ позволил выявить взаимосвязи между изучаемыми параметрами в исследуемых выборках. В выборке «благополучных» готовность к риску взаимосвязана показателями субъективного благополучия: напряжённость и чувствительность ($r=0,403$, при $p<0,001$) и показателями саморегуляции: программирование ($r=-0,320$, при $p<0,05$), оценивание результатов ($r = 0,332$, при $p< 0,05$), гибкость ($r = 0,432$, при $p< 0,05$). Вместе с тем, выявлена взаимосвязь между готовностью к риску и рациональностью ($r = 0,227$, при $p<0,05$). Рациональность коррелирует с показателем удовлетворённости повседневной деятельностью ($r=0,432$, при $p<0,001$), индексом эмоционального благополучия ($r=0,234$, при $p<0,05$) и такими компонентами саморегуляции как: планирование ($r=0,532$, при $p<0,001$) и моделирование ($r=0,336$, при $p<0,01$). Иначе говоря, в выборке «благополучных» со свойственным им проявлением рациональности, принятие риска сопряжено с проявлением напряженности и чувствительности, тщательным продумыванием программ способов своих действий для достижения намеченных целей в соотнесении с оцениванием результатов своей деятельности. Вместе с тем, обращает внимание факт наличия взаимосвязи рациональность и готовности к риску, что свидетельствует о предпочтении «благополучных» разумного риска или ограниченной рациональности. Кроме того, переживание благополучия выступает некоторым «сдерживающим» фактором проявления личностью стремления к риску.

В выборке «неблагополучных» готовность к риску взаимосвязана показателями субъективного благополучия: значимость социального окружения ($r=0,452$, при $p<0,001$), удовлетворённость повседневной деятельностью ($r =-0,322$, при $p<0,01$), индексом эмоционального благополучия ($r= -0,462$, при $p< 0,001$) и показателями саморегуляции: планирование ($r=0,326$, при $p<0,01$), программирование ($r = 0,315$, при $p< 0,01$), моделирование ($0,342$, при $p<0,01$), гибкость ($r=0,232$, при $p< 0,05$), самостоятельность ($r=0,199$, при $p<0,05$), общий уровень саморегуляции ($r=0,236$, при $p<0,05$). Рациональность взаимосвязана с таким компонентом саморегуляции как оценка результата ($r =0,234$, при $p<0,05$). Иначе говоря, отмечается повышенная активность в целеполагании на фоне проявления тщательной детализации и развернутости разрабатываемых программ способов своих действий для достижения намеченных целей, поиска источника информации об условиях, учет которых необходим для определения программы реализации деятельности на фоне проявление

критичности, взвешенности в оценивании результатов своей деятельности. Однако, проявляя гибкость и самостоятельность, личность с низким уровнем благополучия не исключает поддержки окружающих.

Между тем, необходимо отметить различия в количестве связей между готовностью к риску, рациональностью и компонентами саморегуляции в зависимости от уровня переживания субъективного благополучия. Так, обнаружено большее количество взаимосвязей между показателем готовности к риску и компонентами саморегуляции в выборке «неблагополучных» (6 связей), нежели «благополучных» (3 связи). Иначе говоря, система саморегуляции неблагополучных, проявляющих готовность к риску отличается бóльшим количеством значимых межкомпонентных связей, что свидетельствует о взаимосодействии всех функциональных компонентов системы саморегуляции. Очевидно, что готовность к риску определяется в большей степени не абсолютными значениями (выраженностью) тех или иных показателей саморегуляции, а изменением структуры взаимосвязей между её компонентами. Между тем, переживание субъективного неблагополучия, неудовлетворенности собой выступает внутренним условием, активирующим процесс саморегуляции в ситуациях принятия риска. Иначе говоря, переживание субъективного неблагополучия актуализирует специфическую активность в ситуации выбора, отражающей возможности саморегуляции и, в целом, личностный потенциал в реализации человеком рискованных решений или действий.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что в целом, готовность к риску является результатом сложного взаимодействия внешних и внутренних факторов, действие которых, в свою очередь, преломляется через систему отношений личности. Необходимо подчеркнуть, что полученные данные, конечно же, не могут рассматриваться как полное решение проблемы детерминации «рискованных» проявлений активности личности. Они представляют собой в определенной мере выведенные ориентиры дальнейшего изучения проблемы готовности личности к риску.

Список литературы

1. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности. М., 1992, 326 с.

2. Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений. М.: Аспект Пресс. 2003. 286 с.

3. Абульханова-Славская К.А. Проблема определения субъекта в психологии // Субъект действия, взаимодействия, познания. (Психологические философские, социокультурные аспекты – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2001. С. 36–52. 256 с.

4. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. 2004. № 2. С. 128–135.

5. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М.: Наука, 1998.184с.

6. Бочарова Е.Е. Структурная организация саморегуляции в зависимости от уровня субъективного благополучия личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2011. Т.11. Вып.1. С. 64-69. 120 с.

УДК 316.6

ОСОБЕННОСТИ ТРЕНДОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

А.Р. Вагапова
Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия
E-mail: Al_fiya@bk.ru

В статье рассматривается круг проблем связанных с процессом социализации молодежи в условиях современной России. Обсуждается проблема молодежной политики, детерминации различных трендов социализации и работа с молодежью. Представлено описание и содержание основных трендов социализации, выделены причины их появления. Предложена программа по направленной социализации молодежи. Автор приходит к выводу, что значение процесса социализации личности идет в единстве с активностью человека, его самоопределением и самореализацией в обществе. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в консультативной практике психологических служб, а также в разработке программ оптимизации процесса социализации.

Ключевые слова: личность, социализация, тренды социализации, самоопределение.

Features of Trends of Socialization of Modern Youth

A.R. Vagapova

The article is considered the range of problems associated with the process of young people socialization in modern Russia. The problem of youth policy, determination of various trends of socialization and work with youth is discussed. The description and the contents of the main trends of socialization are presented, highlighted their cause. The program on the directed socialization of youth is offered. The author comes to a conclusion that value of socialization process of the personality is in unity with activity of the person and his self-determination and self-realization in society. The applied aspect of a studied problem can be realized in advisory practice of psychological services, and also in development of programs to optimize the process of socialization..

Key words: personality, socialization, socialization trends, self-determination.

Социально активная молодежь в настоящее время рассматривается как один из важнейших стратегических ресурсов страны. Поэтому государственная молодёжная политика ориентирована на привлечение

молодёжи к развитию форм общественного самоуправления, обеспечению национальной безопасности и реализации национальных проектов. В связи с этим появляется необходимость повышения эффективности молодежной политики в нашем регионе с учетом роста социальной активности молодежи.

Необходимо отметить, что молодежный социум не является саморазвивающейся системой, его жизнь обусловлена существующими социально-экономическими и политическими условиями. Он включает в себя различные категории молодежи, которые имеют различные возрастные и профессиональные характеристики, а также различные ценностные установки и жизненные ориентиры, уровень социальной активности. Но объединить их может желание сделать жизнь в нашей стране лучше, ценность человеческой жизни, уважение к старшему поколению, стремление к мирному содружеству и сосуществованию. Субъектами правоотношений, возникающих в сфере молодёжной политики, являются: молодые граждане (молодежь), молодежные парламентские структуры, молодежные и детские общественные объединения, органы государственной власти области, реализующие молодежную политику, органы местного самоуправления, специализированные учреждения по работе с молодежью, иные юридические и физические лица, принимающие участие в реализации молодежной политики области [1, с. 208].

В настоящее время в науке не пропадает интерес к изучению процесса социализации молодежи. Исследователи выявляют новые грани, применяют иные подходы и по-новому осмысливают ранее изученные открытия. Интерес объясняется тем, что человек находится в поиске ответа на вопрос, который определяет направление его активности и взаимодействие с социумом.

В отечественной науке социализацию определяют как процесс и результат включения индивида в социальные отношения. Она осуществляется путем усвоения индивидом социального опыта и воспроизведения его в своей деятельности. В процессе социализации индивид становится личностью и приобретает необходимые для жизни среди людей знания, умения, навыки, т.е. способность общаться и взаимодействовать с другими людьми. Двойственность заключается в том, что для познания себя необходим опыт общения с людьми, вне его это не возможно. Наибольшего успеха, искреннего и длительного признания достигают люди, хорошо знающие себя и во многом благодаря этому понимающие других. Г.М. Андреева определяет социализацию как двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой стороны, процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счет его активной деятельности, включения в социальную среду [2, с. 213].

Исследователи обращают внимание на роль институтов социализации. На каждом этапе своего развития человек, последовательно

проходя их, получает уникальный и очень индивидуальный опыт. Причем его приобретение и усовершенствование идет скорее не линейно, а скачкообразно и не одинаково по разным направлениям социализации. Вероятно, каждое из них будет в тот или иной промежуток времени занимать и привлекать большую энергию, активность самой личности (будет в тренде).

Основные направления социализации соответствуют ключевым сферам жизнедеятельности человека: поведенческой, эмоционально-чувственной, познавательной, бытийной, морально-нравственной, межличностной. Другими словами, в процессе социализации люди обучаются тому, как себя вести, эмоционально реагировать на различные ситуации, переживать и проявлять различные чувства; каким образом познавать окружающий природный и социальный мир; как организовывать свой быт; каких морально-этических ориентиров придерживаться; как эффективно участвовать в межличностном общении и совместной деятельности. В общем виде развитие личности можно представить как процесс ее вхождения в новую социальную среду и интеграции в ней [3, с.199].

Современная реальность предлагает молодым людям разные тренды социализации, которые задают и определяют эффективность личности в оценках значимых Других на разных возрастных этапах. Приведем некоторых их них.

1. Социальная успешность самопрезентации. Современные подростки и молодежь уделяют большое внимание оценке своих достижений не в узком кругу референтной группы, а в значительных масштабах, что возможно благодаря СМИ и СМК. Социализация подрастающего поколения включает формирование социальных представлений, целостного социального образа мира, компоненты которого все больше подсказываются средствами массовой информации, а зачастую и формируются через СМИ как институт социализации. Таким образом, подростки, у которых новообразованием является чувство взрослости, используют возможности информационного пространства, стремясь не только к поиску эффективных моделей самопрезентации подобно взрослым, но и к достижению социальной успешности в последующем. Искусство успешной самопрезентации, ведущей к достижению успеха у значимых Других, шаблонно и представляет набор условных схем, главное звено – это эпатаж публики.

2. Престиж профессионального успеха. Этот тренд наиболее распространен в молодежной среде, характеризуется большими временными и финансовыми затратами, которые тратятся для получения образования, преследуется цель получения высокооплачиваемой работы (в столице, за рубежом). Причиной для появления послужила отчасти еще со времен Советского Союза безусловная ценность образования, с другой стороны, на нее наложилась зарубежная модель карьерного высокодоходного успеха с жесткой конкурентной борьбой за обладание

соответствующим статусом и прибылью. Оборотной стороной данного тренда часто является игнорирование собственных интересов в угоду обучения модным, престижным, востребованным профессиям.

3. Выбор направления самореализации. С ситуацией выбора сталкиваются современные женщины. Редко кто может успешно совместить успешную самореализацию в профессиональной сфере и в семье, но средства массовой информации с завидным постоянством приводят образцы для подражания. Причина появления такого тренда – это, с одной стороны, ориентация на высокую планку, поставленную на предыдущих этапах, а с другой - желание реализовать себя, свое природное предназначение. Современная российская семья зачастую, в связи с профессиональной занятостью родителей, не справляется с рядом функций: воспитательной, перекладывает ее на детские образовательные учреждения; досуговой, так как рабочий график родителей не совпадает. На этом фоне вполне понятно, почему такие обороты в нашей стране набирает движение чайлдфри (childfree).

В рамках одной статьи были описаны наиболее распространенные тренды социализации. Предположительно возможна их смена, это связанно с изменением образа жизни в связи с жизненными обстоятельствами (несчастные случай, болезнь одного из членов семьи и т.д.), в результате появляется новый вектор и иной путь взаимодействия с социумом, который, например, не приемлет людей с проблемами и физическими изъянами.

Социализация есть изменение психики и формирование личности, хотя как развитие психики не исчерпывается социальными процессами, так и формирование и развитие личности не сводимы лишь к социализации. Такое развитие осуществляется, как минимум, посредством саморазвития и саморазвертывания личности [2, с. 213]. Органично эти процессы связаны с таким инстанциями как самопознание и самоопределение личности, гармоничность взаимодействия между ними позволяет лучше реализовать себя. При дисгармоничности отношений в этих инстанциях личность будет развиваться без учета индивидуальных особенностей, саморазвитие будет затруднено. Таким образом, тренд вторичен, первичными являются процессы самоопределения, позволяющие глубже понять себя и определить истинные направления собственного развития, иначе возникают противоречия, требующие разрешения.

В связи с этим, разработанная нами программа по направленной социализации молодежи предполагает работу по следующим направлениям.

Сопровождение профессионального самоопределения. Рассматривая профессиональную социализацию как одно из направлений социализации, в ходе которой происходит развертывание процесса профессионального самоопределения личности, исследователи отмечают актуализацию вопроса об объективации субъективного, субъектной реализации

профессиональных перспектив и в целом самореализации самоопределения. В профессиональном самоопределении студенчества традиционно выделяют три стадии (или кризиса), когда проблема выбора актуализируется в том или ином ее аспекте, и от способа ее разрешения зависит последующая реализация профессионального пути личности: на первом, на третьем и на пятом курсах.

Эффективное сопровождение профессионального самоопределения студентов возможно при условиях:

1) актуализации субъектного опыта студентов и его включения в содержание профессиональной подготовки;

2) расширения субъектных функций студентов в образовательном процессе;

3) эффективной учебно-профессиональной деятельности и поведения студентов.

4) компетентности преподавателей, осуществляющих профессиональную подготовку студентов с целью их максимальной самореализации;

5) диалогическом взаимодействие субъектов учебного процесса;

6) рефлексивном управлении деятельностью студентов со стороны педагога.

7) использовании интерактивных методов и приемов обучения;

8) включенности студентов в дополнительное профессиональное образование [5, с.8].

Сопровождение процесса адаптации в высших учебных заведениях. Обучение в высшей школе, опираясь на достигнутый во время учебы в школе уровень когнитивной, потребностно-мотивационной, волевой и организационно-деятельностной готовности, требует все более глубокого подхода к решению поставленной проблемы: с одной стороны, выявления социально-педагогической и психологической сущности самого феномена адаптации, его психолого-педагогических механизмов, динамики адаптационного процесса в новых для молодого человека условиях, а с другой – изучения и совершенствования образовательной среды, условий её оптимизации с целью коррекции и профилактики дезадаптации, ускорения адаптационного процесса, улучшения самочувствия и повышения личностной активности студентов и, в конечном счете, – успешности их обучения.

Эффективное сопровождение адаптационного процесса возможно при следующих условиях:

1) сотрудничество и взаимодействие школы и вуза может быть использовано для практического решения проблемы преемственности между средним и высшим образованием;

2) опыт работы тьюторов может быть полезен для всех вузов, решающих проблемы адаптации студентов к новым условиям обучения;

3) создание условия для функционального единства обучения,

воспитания, социального становления и самореализации личности студента;

4) интеграции ресурсов и усилий всех субъектов образовательного и социокультурного пространства вуза: профессорско-преподавательского состава, администрации Университета, тьюторов, работников библиотеки, руководителей научных, творческих и спортивных объединений студентов;

5) взаимосвязи традиционных и инновационных форм, методов и технологий обучения [6, с.24].

Сопровождение процесса становления профессиональных компетенций. В условиях учебно-профессиональной социализации студентов вуза повышается уровень информированности о будущей профессии, развиваются профессионально важные качества, формируется представление о себе как о профессионале. Степень готовности молодых специалистов активно включаться в профессиональную деятельность, быстро адаптироваться к ее требованиям определяется профессиональной идентификацией с представителями профессиональной среды. Активность этого процесса обусловливается отношением к выбранной профессии, представлением о её ценности, личностной значимости, стремлениями к личностному и профессиональному успеху. Достаточно важным в становлении профессиональных компетенций является представления студентов о себе как о будущем профессионале, в которых, по сути, наблюдается самопроекция себя в будущем, наличие протяженной и содержательно насыщенной временной перспективы будущего.

Данная программа предоставляет возможность обеспечить условия самореализации, личностного и профессионального самоопределения, а также определить задачи для эффективных способов взаимодействия человека с социальной средой.

Список литературы

1. Федин С. А. Стратегия развития государственной молодежной политики: региональный аспект // Вестник Саратовского государственного технического университета. - 2007. - № 26. - С.208-217.

2. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для высш. шк. - М.: Аспект-Пресс, 2002. – 364 с.

3. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании: Учеб. Пособие. Ч.1. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 544 с.

4. Авдулова Т.П. Тенденции социализации подростков в контексте информационных предпочтений [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011, - № 6(20). - С. 8. URL: http://psystudy.ru (дата обращения: 12.07.2013).

5. Дидковская Я.В. Профессиональное самоопределение студенчества: современные проблемы: дис. … канд. социол. наук. Екеатеринбург, 2000.

6. Браун Т.П. Адаптация студентов к условиям обучения в вузе как фактор активного взаимодействия личности с образовательной средой // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2007. - Т. 13, - № 3. – С. 20-26.

УДК 159.9:316.6

ГОТОВНОСТЬ К РИСКУ В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л.Л. Васильева
Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия
E-mail: lap2004@yandex.ru

В статье рассматривается готовность к риску как профессионально значимый личностный предиктор (прогностический параметр) социально-педагогической деятельности. Приводится характеристика основных подходов к пониманию явления «риск» с позиций социальной психологии. Анализируются педагогические и социально-педагогические риски. Субъект профессиональной социально-педагогической деятельности должен учитывать имеющиеся риски, корректировать их и быть готовым к продуктивному функционированию в ситуациях неопределенности.

Ключевые слова: риск, готовность к риску, социальный педагог, социально-педагогическая деятельность.

Willingness to Take Risks in the Socio-Educational Activities

L.L. Vasilyeva

The article considers the willingness to take risks as a professionally significant personality predictor (predictive value) of social and educational activities. The characteristic of the main approaches to the understanding of the phenomenon of "risk" from the standpoint of social psychology. Analyzes the pedagogical and socio-pedagogical risks. Subject of professional social and educational activities should take into account existing risks, correct them and be ready to productive functioning in situations of uncertainty.

Key words: risk, risk tolerance, social educator, social and educational activities.

Современные требования к уровню общекультурной и специальной подготовки социальных педагогов имеют тенденцию к возрастанию. Это обусловлено как принятием новых Федеральных образовательных стандартов разных уровней, в том числе высшего психолого-педагогического образования, так и переменами в социальной сфере. Специалисты «помогающей профессии», как можно назвать социальных педагогов, должны обладать активно-положительным отношением к профессиональной деятельности, прочно сформированными потребностями в постоянном самообразовании и саморазвитии, активным

багажом компетенций, знаний и умений. Но это далеко не все. Современный социальный педагог должен быть готов не только к компетентному решению профессиональных задач в разнообразных условиях, но также к продуктивному функционированию в ситуациях неопределенности. В связи с этим необходимо обратиться к рассмотрению вопроса готовности к риску в социально-педагогической деятельности как профессионально значимого фактора.

С позиций социальной психологии понятие «риск» рассматривается учеными по-разному. Так Н.А. Алешина, М.А. Котик, Н. Луман изучают риск, сопоставляя его с понятием «опасность», в частности как возможную опасность неблагоприятного исхода. Риск как активность человека в ситуации неопределенности интересует В.А. Абчук, И.В. Зубкова, К.К. Платонова, О. Ренн, Н.Г. Солнцеву, Т.Б. Тяпаева. Некоторые авторы (Т.В. Корнилова, В.В. Кочетков, И.Г. Скотникова и др.) обращаются к риску как прогностической оценочной категории в ситуации неопределенности, т.е. к оценке меры неблагополучного исхода. Существуют ученые, которые рассматривают риск как действия наудачу, ориентированные в большей мере на успех (Е.П. Ильин). В контексте нашего исследования эта позиция представляется перспективной, т.к. «важно различать риски, связанные с ситуациями шансовыми, где исход зависит от случая, и риски, связанные с ситуациями навыка, где исход связан с возможностями субъекта. Выявлено, что при прочих равных условиях люди обнаруживают более высокий уровень риска в ситуациях, связанных не с шансом, а с навыком, – когда считают, что от них что-то зависит» [1, с. 21]. Некоторые ученые (А.П. Альгин, В. Данем, В.С. Ибрагимова, А.А. Кондрацкий) высказывают мнение, что необходимым свойством риска является альтернативность, т.е. возможность выбора из двух или нескольких возможных вариантов, решений, направлений, действий.

Анализируя названные психологические подходы к пониманию явления «риск», остановимся на двух, на наш взгляд, важнейших характеристиках риска – возможной опасности и неопределенности исхода, которые в целом не противоречат друг другу. Среди множества определений остановимся на версии А.П. Альгина, определяющей риск как «деятельность, связанную с преодолением неопределенности в ситуации неизбежного выбора» [2, с. 13]. Именно такое понимание риска дает нам основание говорить о готовности к риску как профессионально значимом личностном предикторе (прогностическом параметре) социально-педагогической деятельности.

Специфика социально-педагогической деятельности определяется особенностями объективных и субъективных рисков, которые переживают дети, их семьи в современном обществе, и рисками, которые характерны для самого специалиста. Рассмотрим некоторые их них.

В своем исследовании М.В. Григорьева говорит, что «изменения условий взаимодействий школьника и образовательной среды (ОС), обусловленные трансформациями современных общественных отношений, приводят к тому, что целостная система данных взаимодействий является гибкой и находится в постоянной динамике» [3, с. 104]. Очевидно, что преобразования современной образовательной системы являются глобальным источником педагогических рисков. Социально-педагогическая деятельность подвержена большей части педагогических рисков, понимаемых как действия, направленные на постановку цели, достижение которой носит неопределенный характер (по И.Г. Абрамовой) [4]. Речь идет о инновационной деятельности социального педагога, которая всегда сопряжена с некоторым риском создания неэффективного продукта. Также к педагогическим рискам относится возможность допущения ошибок в выборе методов, приемов социально-педагогической деятельности; несовпадение индивидуальных целевых установок и ожиданий специалиста с групповыми целями коллектива учреждения (будь то образовательное учреждение или учреждение социальной защиты населения).

Социальная нестабильность дает основания для возникновения рисков, к которым необходимо бать готовым в социально-педагогической деятельности. Как отмечает Л.Е. Тарасова, «жизнедеятельность современных детей и подростков, независимо от их социального статуса, во многом можно рассматривать как протекающую в общем и целом, в кризисных условиях» [5, с. 41]. Так, например, безнадзорность и беспризорность детей и подростков являются серьезными социально-педагогическими рисками, которые актуализируются в последние годы в связи со сложными социально-экономическими преобразованиями. Быстрое реформирование общества, обострение проблем занятости обусловили появление групп людей, по различным причинам испытывающих трудности в адаптации к новым социально-экономическим условиям, что зачастую приводит к дезорганизации семьи, росту в ней насилия, в том числе в отношении детей, расширению масштабов девиантного поведения и, как следствие, безнадзорности, социальному сиротству и беспризорности [6, с. 86].

Говоря о детях группы риска, семьях группы риска, Т.Н. Черняева указывает, что они выступают предметом особого внимания со стороны социального педагога, т.к. в данной ситуации суммируются разные факторы социального риска (экономические, медико-демографические, социально-психологические). К этому перечню автор добавляет и факторы риска самого учреждения (СОШ, УДО, ДОУ, СРЦН, ЦСОН и др.) – наличие неблагоприятного психологического климата бытия ребенка, авторитарный стиль взаимодействия в системе «взрослый (педагог) – ребенок (ученик, воспитанник)», доминирование, (а не паритет) обучения

над воспитанием и др. [7, с. 85]. Стоит отметить в данном ключе риск дидактогении, т.е. возникновения у ребенка невротических состояний в результате неправильного отношения педагога к ребенку, а также риски, связанные с дезадаптацией к учреждению (например, школьная дезадаптация). Выделяют социально-педагогические и психосоциальные формы школьной дезадаптации (по Е.П. Ильину). Социально-педагогические включают трудности обучения, трудности поведения и трудности межличностного взаимодействия. Ежедневной реальностью социального педагога является систематическое невыполнение воспитанниками требований педагогов, неадекватные реакции детей, недостаток социальной нормативности поведения (девиантное поведение в разнообразных формах его проявления).

Следует учесть в социально-педагогической деятельности внутренние и внешние риски физического и психического развития ребенка – заболеваемость, сензитивность, психологическая уязвимость, импульсивность и др. Отметим, что мы заострили внимание на наиболее распространенных рисках социально-педагогической деятельности, и отдаем себе отчет в том, что не исчерпали проблему. Социально-педагогическая деятельность постоянно осуществляется в условиях неопределенности, особенно ярко это проявляется в ситуациях общения (социального педагога и дезадаптированного ребенка, детей девиантного поведения, ребенка с ограниченными возможностями здоровья и детского коллектива, социального педагога и семьи, находящейся в социально опасном положении). В связи с этим возникает опасность риска принятия социальным педагогом неадекватного для данной ситуации решения, а следовательно – неэффективности педагогического взаимодействия. «Всякое неординарное решение педагога связано с риском, поэтому будет оно принято им или нет, зависит от готовности педагога к риску» [1, с. 203].

Понимание сути термина «готовность к риску» связано с соотношением последнего с понятиями «подготовленность» (как профессиональная подготовка), «склонность к риску» (как личностная диспозиция, стремление к опасности). Многогранность подходов к пониманию явления «готовность к риску» проявляется у разных исследователей. Так Е.Е. Бочарова, обращаясь к рассмотрению готовности к риску, говорит о нем как о реализуемой человеком способности к самоконтролю и саморегуляции при заведомой неполноте информации или недоступности развернутой ориентировки, которое начинает включаться в психологическое понимание рациональности, а так же как о динамическом образовании, определяемом активностью самого субъекта [8, с. 28]. В контексте изучения готовности социального педагога к риску как профессионально значимого личностного предиктора социально-педагогической деятельности нам представляется обоснованным

определение Е.П. Ильина. Он трактует готовность к риску как интеллектуально-волевое состояние «здесь и сейчас». «Это понимание ситуации как рискованной и принятие риска (готовность пойти на риск с учетом своих возможностей)» [1, с. 103].

К личностным характеристикам, являющимся показателями готовности социального педагога к риску в профессиональной деятельности, можно отнести решительность (возникновение состояния решимости), смелость (самоконтроль рискованных действий), эмпатию (способность при принятии решения представить себя на месте другого человека и понять его чувства, желания, поступки), рефлексию и самоконтроль, оптимизм, настойчивость, ответственность, моральность, дружественность. Определяя личностную характеристику социального педагога, важно помнить, что он работает в сфере «человек – человек», которая предполагает способность успешно функционировать в системе межличностных отношений.

Таким образом, достижение оптимального уровня готовности к риску возможно при реализации продуктивной стратегии профессионального развития социального педагога. Она предполагает постоянное самосовершенствование и самоизменение личности специалиста, отказ от адаптивного поведения, развитие таких компонентов самосознания, как самоэффективность, самопонимание, самоуважение, самоинтерес, что и создает условия для повышения уровня готовности к оправданному риску в социально-педагогической деятельности.

Список литературы

1. Ильин Е.П. Психология риска. СПб.: Питер, 2012.

2. Альгин А.П. Риск и его роль в общественной жизни. М., Мысль, 1989.

3. Григорьева М.В. Динамика системы взаимодействий школьника и образовательной среды на разных этапах обучения // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2009. Т. 9. № 4. С. 104-109.

4. Абрамова И.Г. Риск в педагогической деятельности: теория и практика // Магистр. 1999. № 5.

5. Тарасова Л.Е. Агрессия педагога как фактор психологического риска в образовательной среде // Известия Саратовского университета им. Н.Г. Чернышевского. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2011. Т. 4. № 2. С. 41-47.

6. Васильева Л.Л. Социально-педагогические риски: безнадзорность и беспризорность несовершеннолетних // Ученые записки. Серия Психология. Педагогика. 2011. Т. 4. № 2 (14). С. 86-91.

7. Черняева Т.Н. Социально-педагогические риски формирования социального опыта ребенка // Известия Саратовского университета им. Н.Г. Чернышевского. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2011. Т. 4. № 2. С. 81-86.

8. Бочарова Е.Е. Готовность к риску как личностный потенциал субъектной регуляции // Известия Саратовского университета им. Н.Г. Чернышевского. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2011. Т. 4. № 2. С. 27-33.

УДК 316.37

ТРАНСФОРМАЦИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СТАТУСОВ АКАДЕМИЧЕСКОГО И ПРИКЛАДНОГО ПСИХОЛОГОВ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

И.Е. Гарбер
Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия
E-mail: Ilya.Garber@gmail.com

Исходя из трех допущений: противоречие между экономикой истины и политикой истины (Ч. Миллс); решающая роль технологий в трансформации общества и человека (М. Кастельс, М. Маклюэн, А.И. Ракитов); коэволюции общества, человека и описывающего его психологического знания (Н.Н. Моисеев), описана цепочка трансформаций социальных статусов академических и прикладных психологов. Отмечена тенденция перехода от научного метода к прикладной технологии, от статуса академического психолога к статусу прикладного психолога.

Ключевые слова: информационное общество, социальный статус, академический психолог, прикладной психолог, трансформация социального статуса, коэволюция, технология.

Transformation of Academic and Applied Psychologist's Social Status in Information Society

I.E. Garber

Based upon three assumptions: contradiction between economy of truth and politics of truth (C.W. Mills); decisive role of technologies in transformation of society and human being (M. Castells, M. McLuhan, A.I. Rakitov); co-evolution of society, human being and describing him/her psychological knowledge (N.N. Moiseev), the chain of social status transformations for academic and applied psychologists is described. The tendency of transition from scientific method to applied technology, from academic psychologist's status to applied psychologist's status is marked.

Key words: information society, social status, academic psychologist, applied psychologist, transformation of social status, co-evolution, technology

Цель данной статьи заключается в том, чтобы схематически описать динамику трансформации социальных статусов академических и прикладных психологов от древности до наших дней.

В основе исследования лежат следующие три предпосылки.

Во-первых, в современную эпоху, по словам Чарльза Миллса (Mills,

1916-1962), «экономика истины, то есть затраты на проведение исследования, вступает в конфликт с политикой истины, использованием научного исследования для прояснения сути важнейших социальных проблем и приближения политических дискуссий к реальным социальным процессам» [1, с. 80]. Это объективное ***противоречие между экономикой истины и политикой истины*** в значительной степени объясняет суть проблемы и ее актуальность для социогуманитарных исследователей.

Во-вторых, согласно ошибочно приписываемой Маршаллу Маклюэну (McLuhan, 1911-1980) формуле «***вначале мы создаем технологии, а потом они формируют нас***» (we shape our tools and thereafter our tools shape us; на самом деле фраза принадлежит другу Маклюэна Джону Кулкину (Culkin), профессору коммуникаций университета Фордхэма в Нью-Йорке [2]), технологии привели в прошлом к ряду существенных трансформаций личности, способствуют появлению в настоящем виртуальной личности и ведут к трудно предсказуемым трансформациям личности в будущем мире конвергентных (трансформативных) технологий NBICS (N – Nano, B – Bio, I – Info, C – Cogno, S – Socio) [3]. В конце XX в. Анатолий Ильич Ракитов (1928-) писал о когорте людей, «выросших и воспитанных в совершенно иной информационно насыщенной среде, отличающейся от вселенной Гутенберга, основанной на цивилизации типографских станков, традиционных библиотек, радио и телефонов, в такой же мере, как последняя отличалась от вселенной рукописных текстов, и эта последняя - от вселенной и соответственно цивилизации, основанной на устной передаче информации» [4, с. 240], а Мануэль Кастельс (Castells, 1942-) - в начале XXI в., - что ***сетевое общество создает структуру, в которую помимо времени и пространства входят еще и технологии, которые усиливают гетерохронность хронотопа*** [5].

В-третьих, объяснительным механизмом трансформации социальных статусов академических и прикладных психологов избрана «***коэволюция***», описывающая взаимообусловленные изменения элементов, составляющих развивающуюся целостную систему, и претендующая на статус общенаучной категории. В предисловии к своей монографии, посвященной идее коэволюции, Сергей Николаевич Родин написал, что «стержневая идея данной книги из разряда тех идей, которые, возникнув в одной сравнительно узкой области исследований, довольно быстро становятся общенаучным и даже общекультурным достоянием. Их столь завидная судьба объясняется тем, что такие идеи несут в себе заманчивую перспективу синтеза знаний, на первый взгляд очень далеких и разнородных» [6, с. 5]; спустя десять лет термин «коэволюция» не был включен в Новую философскую энциклопедию 2001 г. издания). Процесс коэволюции понимается в данной работе, вслед за Никитой Николаевичем Моисеевым (1917-2000), как «***такое соразвитие (совместное развитие)***

элемента и системы, при котором развитие элемента не нарушает процесса развития системы» ([7, с. 186]; курсив и выделение мои - И.Г.).

Общество, человек, академическая и прикладная психология рассматриваются далее как *открытые саморазвивающиеся человеко-размерные системы* **(В.С. Степин), на становление и развитие которых наибольшее влияние оказывают два фактора: эволюция и технология.**

Наконец, согласимся условно датировать момент начала совместного существования общества, человека и психологии временем написания трактата Аристотеля «О душе». Такой выбор обусловлен тем, что именно тогда были созданы первые инструменты новой науки - понятия и термины - дошедшие до наших дней, несмотря на кардинальное изменение их содержания [8, 9].

Коэволюцию общества и человека представляет схема:

Доиндустриальное общество → ← Homo Naturalis
↓ ↓
Индустриальное общество → ← Homo Industrialis
↓ ↓
Информационное общество → ← Homo Informaticus

Она связывает этапы развития общества: доиндустриальное → индустриальное → информационное с трансформацией статусов человека: Homo Naturalis (Pre-Industrialis) → Homo Industrialis → Homo Informaticus и подчеркивает соответствие между уровнями: доиндустриальное общество →← Homo Naturalis, индустриальное общество →← Homo Industrialis, информационное общество → ← Homo Informaticus.

Трансформация психологического знания (теоретического и практического) есть часть процесса коэволюции, соединяющего и завершающего два различных, в течение длительного времени развивавшихся независимо и параллельно процесса, эволюцию мира 1 Карла Поппера (Popper, 1902-1994), мира вещей: использование орудий → механизация → автоматизация → электронизация и мира 3 К. Поппера, мира идей: выделение понятий → накопление данных → построение теорий → формализация.

Для научной психологии представляет интерес поуровневое соответствие этапов коэволюции: использование орудий → выделение понятий, механизация → накопление данных, автоматизация → построение теорий, электронизация → формализация.

Показано, что ***изменениям в цепочке «доиндустриальное общество – индустриальное общество – постиндустриальное общество – информационное общество» соответствует цепочка трансформаций статусов академических и прикладных психологов, целей их деятельности и критериев ее оценки***.

В доиндустриальном обществе философ и психолог представлялись прилежными ***читателями «книги природы»***, написанной богом

одновременно с библией (природа - мир как книга, библия - книга как мир), бескорыстно стремившимися познать суть вещей и явлений. Они сами выбирали тему исследования и сами обеспечивали ее разработку. Во времена Плутарха, если не ранее, в европейской культуре начал формироваться образ ученого, одержимого своими научными занятиями, поиском истины; человека не от мира сего, рассеянного, не заботившегося о себе и равнодушного к житейским проблемам. Однако и в доиндустриальную эпоху борьба идей латентно включала экономические и политические факторы. Например, от учения Демокрита сохранились лишь фрагменты, да и то в изложении, в то время как учение Платона представлено весьма полно. Согласно легенде, Платон скупал труды Демокрита и уничтожал их, пользуясь отсутствием в то время книгопечатания.

В индустриальном обществе ученый рассматривался как производитель новых знаний для «рынка идей», «***купец истины***», нуждавшийся, как и в промышленности, для повышения эффективности в стандартах труда, общепризнанных моделях постановки проблем и их решения, что нашло отражение в концепции «парадигмы» Томаса Куна (Kuhn, 1922-1996).

Поощрение психологии обществом, начавшееся 135 лет тому назад благодаря усилиям Вильгельма Вундта (Wundt, 1832-1920), осуществившего переход от личного финансирования психологических исследований к государственному, позволило добиться заметного прогресса и, в то же время, породило новые проблемы. Личным интересам и амбициям психологов, как академических, так и прикладных, социализированных в индустриальной культуре и жаждущих успеха в своем социальном окружении был противопоставлен социальный заказ, они лишились возможности самостоятельно выбирать тематику исследований.

В постиндустриальном обществе академический психолог в соответствие с духом времени, Zeitgeist, начал уступать лидирующую позицию прикладному психологу, ***разработчику и поставщику психологических услуг***, связанных со здоровьем, воспитанием детей, управлением персоналом и т.д. На первый план вышли психологическое консультирование и психотерапия (индивидуальная и групповая). Прикладной психолог стал работником сферы обслуживания, заинтересованным в удовлетворении потребностей клиентов, обеспечении качества и экономической эффективности, соблюдении этических и правовых норм.

В России данный период ассоциируется с распадом СССР и дефицитом государственного финансирования, вынудившего академических психологов, как ранее их предшественников на Западе, искать средства к существованию в частном секторе и предлагать свои

услуги как платежеспособным организациям, так и физическим лицам.

Процессы глобализации и интернационализации экономики потребовали увеличения мобильности академических и прикладных психологов, предоставления услуг за пределами государственных границ. Помимо языковых барьеров, удовлетворение этой потребности столкнулось с различиями в образовательных традициях, формах занятости, правовом регулировании деятельности, финансировании и т.д.

Эти проблемы призван решить европейский сертификат в области психологии (European Certificate in Psychology, EuroPsy). Он предназначен для оценки академического образования и профессиональной подготовки психологов различных стран, входящих в Европейскую федерацию психологических ассоциаций EFPA (в том числе, России), и необходимых для начала независимой практики в четырех контекстах (клинический и здоровье, образование, работа и организации, другие). Присвоение EuroPsy обусловлено не только приобретением знаний, навыков, умений и компетенций, но и принятием психологом Европейского и национального этических стандартов.

В информационном обществе академический и прикладной психолог все чаще, независимо от своих интересов, склонностей и желаний, а иногда и вопреки им, выступает как ***разработчик, поставщик и пользователь специализированных информационных технологий и услуг*** (образовательных, консультативных, психодиагностических и психотерапевтических).

Нередко он поставлен в жесткие рамки стандартизации и унификации информационных технологий, снабженных «защитой от дурака» и обеспечивающих валидность и надежность инструментария при его массовом использовании, в частности, виртуальном.

Переход от научного метода к прикладной технологии, привычный для естественных и инженерных наук, оказался революционным и болезненным в области психологии.

Академический и прикладной психолог в информационном обществе должны владеть взаимовстроенными экономическими, юридическими, социально-психологическими, математическими, естественнонаучными, технологическими и другими знаниями – синтагмами – системами знаний, правил и принципов, разработанных в разных науках, но сводимых вместе для решения важных практических проблем.

Задачно-ориентированный подход предполагает не только и не столько удовлетворение когнитивных потребностей, как ранее, сколько решение практических проблем, возникающих в педагогике, медицине, бизнесе и государственном управлении, и закрепляется не в фундаментальном знании, а, главным образом, в технологиях.

Появление новых статусов, целей деятельности и критериев ее оценки не означает отказа от всех ему предшествовавших. Последние

статусы формируются в настоящее время, и трудно предсказать направление их дальнейшего развития. В частности, академические и прикладные психологи должны считаться с конкуренцией не только себе подобных, но и информационных технологий, способных заменить их в стремительно возрастающем количестве областей.

Список литературы

1. Миллс Ч.Р. Социологическое воображение. М.: Издательский дом Nota Bene, 2001. 264 с.
2. http://mcluhangalaxy.wordpress.com/2013/04/01/we-shape-our-tools-and-thereafter-our-tools-shape-us/
3. Béland J.P., Patenaude J., Legault G.A., Boissy P., Parent M. The Social and Ethical Acceptability of NBICs for Purposes of Human Enhancement: Why Does the Debate Remain Mired in Impasse? // Nanoethics. 2011.Vol. 5. No. 3. P. 295-307.
4. Ракитов А.И. Философия компьютерной революции. М.: Политиздат, 1991. 287 с.
5. Castells M. Networks of outrage and hope: social movements in the Internet age. Cambridge, UK; Malden, MA: Polity Press, 2012. 300 p.
6. Родин С.Н. Идея коэволюции. Новосибирск: Наука. Сибирское отделение, 1991. 271с.
7. Моисеев Н.Н. Универсум. Информация. Общество. М.: Устойчивый мир, 2001. 200с.
8. Danziger K. Naming the Mind. How Psychology Found its Language. London: SAGE Publications, 1997. 214 p.
9. Pawlik K., d'Ydewalle G. (Eds.). Psychological Concepts: An International Historical Perspective. Psychology Press, 2006. 384 p.

УДК 316.6

КРЕАТИВНЫЕ АСПЕКТЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ

А.А. Голованова

Саратовский государственный университет им. Н.Г.Чернышевского, Россия

E-mail: ann-gola@mail.ru

В статье рассматривается межличностный конфликт с позиции творческого подхода. Предлагается оценить креативный потенциал конфликтного общения: уход от стереотипного отношения к конфликту и осознание его полезности, нестандартное восприятие себя и оппонента, расширение репертуара тактик и стилей поведения в конфликте, превращение проблем в новые возможности.

Ключевые слова: межличностный конфликт, конфликтное общение, стратегия «выиграть/выиграть», креативность, творческий потенциал.

Creative Aspects of Interpersonal Conflicts

A.A. Golovanova

This article discusses interpersonal conflict from the perspective of creativity approach. We suggest to evaluate the creative potential of conflict communication: to avoid from stereotypical attitudes to conflict and to realize its usefulness, to have innovative perception of ourselves and our opponent, to expand the repertoire of behavior tactics and styles in conflict, to transform problems into opportunities.

Key words: interpersonal conflict, conflict communication, «win/win» strategy, creativity, creative potential.

Отношение к конфликту в обществе традиционно однозначное – это неприятная, напряженная ситуация, возмущающая эмоциональный покой человека, грозящая возможными деструктивными последствиями (стресс или иные негативные эмоциональные состояния, потери, насилие и т.д.), чреватая ухудшением или полным разрывом взаимоотношений с окружающими, которыми часто оказываются близкие, значимые для нас люди. Такое отношение к конфликтам оправдано, но является односторонним, узким, стереотипным, а потому не должно быть единственно возможным. Гораздо реже, но все же иногда нам удается ассоциировать конфликт с успехом победителя, радостью решения проблемы, удовлетворенной успокоенностью и расслаблением, переменами к лучшему, расширением и обновлением взаимоотношений, повышением энергии и общего жизненного тонуса. Специалисты-конфликтологи убеждены, что в силах самих людей обратить негативную ситуацию в позитив, из разрушительной трансформировать в конструктивную, и что подобные последствия конфликта могут стать привычными, если мы научимся грамотно его разрешать.

Кроме того, не подвергая сомнению важность овладения техникой предупреждения и эффективного разрешения конфликта, заметим, что конфликтная ситуация заключает в себе обширные творческие возможности. Достаточно только изменить наше восприятие конфликта, рассматривать его как требующую разрешения проблемную ситуацию, как нераскрытую возможность – и конфликт становится обширным полем реализации творческих потенций его участников. Творчество может проявляться как в отношении к конфликту в целом, так и на отдельных его этапах: выявления причин, выбора стратегии разрешения и стиля поведения в конфликте, отбора конкретных методов и средств.

Отказ от традиционного, стереотипного отношения к конфликту может привести, например, к осознанию его полезности по многим пунктам. Так, не вызывает сомнений, что выигрыш в противоборстве повышает нашу самооценку, утверждает во мнении о собственных

недюжинных способностях, и в первую очередь – интеллектуальных, способствует росту чувства собственного достоинства и уровня притязаний и тем самым провоцирует дальнейшую активность. В этой связи некоторые люди инициируют конфликтные ситуации и используют их для доказательства собственного превосходства – те, кого мы относим обычно к категории «конфликтеров», или подростки, которые отстаивают свою взрослость в бесконечных конфликтах с родителями и педагогами. Другая творческая возможность заключается в том, что конфликт для нормального человека – ситуация нестандартная, не обыденная; эмоциональная вовлеченность часто снимает многие барьеры контроля над собой; поэтому человек в конфликте предстает с новой, незнакомой стороны. Следовательно, в подобных случаях предоставляются возможности более глубокого познания себя самого и своего партнера в процессе конфликта. Еще одно соображение полезности связано с тем, что конфликт может считаться каналом эмоциональной разрядки, выплеска «складируемых» внутри себя негативных чувств, накопившегося раздражения. Конечно, когда внутренний конфликт выливается во внешний, разговоры о его полезности сомнительны. Но с определенной точки зрения такая трансформация оправдана: психологически внутренний конфликт переживается намного тяжелее и некоторые последствия его для человеческой психики гораздо опаснее. То есть привычную мысль о том, что стресс – это результат, последствие конфликта, переворачиваем с точностью «до наоборот»: конфликт – это возможность избавиться от стресса; и в таком случае констатируем его полезность. Наконец, конфликтная ситуация не только возмущает наше эмоциональное спокойствие, но и заставляет работать мозг. Даже если человек не ставит перед собой развивающих задач выяснения причин разногласий и более полного познания партнера, то во всяком случае он старается найти лучший вариант решения проблемы и выхода из неприятной ситуации. Это означает, что конфликт активно стимулирует мыслительную деятельность, развивает интеллект; бесспорно, в этом большая польза.

Широкие возможности для творчества заключает в себе процесс поиска причин разногласий. Этот процесс должен стать первым этапом управления конфликтом. Конфликт может явиться результатом несовпадения желаний, интересов, разноплановости установок и оценок, различий во мнениях и ценностных ориентациях, недостаточного общения и непонимания, участия в межгрупповых конфликтах, неверной интерпретации чьих-либо действий и поведения; причина может быть и внутреннего характера: она может заключаться в собственных страхах и нерешительности человека. Здесь стоит заметить, что есть моменты, ограничивающие творчество. В выявлении причины мы далеко не всегда объективны. Во-первых, в соответствии с довольно хорошо изученным в

социальной психологии механизмом каузальной атрибуции наши объяснения поступков, суждений, чувств другого субъекта подвержены стереотипизации: трактовка будет зависеть от того, какой из схем причинности отдает неосознанное предпочтение сам человек. Во-вторых, наша интерпретация поведения противной стороны может быть ошибочной, субъективной, поскольку в ситуации конфликта практически невозможно избавиться от эмоциональной вовлеченности, собственной аффективности, поэтому трудно отстраниться и трезво оценить ситуацию. В-третьих, и о своих личных причинах включенности в конфликтную ситуацию мы не всегда способны судить непредвзято, так как многие «неблаговидные» желания и стремления наше сознание вытесняет в рамках защитных механизмов. Предлагаемый многими специалистами как наиболее оправданный, оптимальный, эффективный в разрешении конфликтов рационально-интуитивный метод может использоваться уже на начальном этапе – в процессе поиска причины. При этом интенсивно задействуются интеллектуальные ресурсы, тренируется логика, процесс обогащается за счет творческих способностей и привлечения интуиции. Разумеется, иметь представление о наиболее общих причинах конфликтов полезно, но выявление конкретной причины, тем более обнаружение причин скрытых, являет собой творческий поиск.

Итак, если мы рассматриваем конфликт как задачу, требующую решения, то пытаемся определить причину конфликта и включаемся в следующий этап – выбора и применения соответствующих методов и техник решения проблемы. Этот этап тоже может иметь творческий характер. Так, для анализа причин рекомендуют метод творческой визуализации, для выработки необходимой внутренней мотивации и усиления контроля предлагают использовать техники преодоления отрицательных эмоций и волевого мышления, для определения ведущих нужд и интересов, а также выяснения позиций часто применяют взаимное обсуждение, при поиске альтернатив эффективен метод мозгового штурма, для повышения объективности и бесстрастного оценивания желательно прибегнуть к помощи посредника или консультанта. Творческий потенциал несет в себе и выбор определенной поведенческой стратегии или стиля поведения в конфликте. Основных стратегий выделяют пять: уход, подавление, приспособление, компромисс и сотрудничество, или как иначе называют эту стратегию – подход «выиграть/выиграть». (Это общепринятая классификация стилей разрешения конфликта, базирующаяся на методе Томаса – Килменна, 1972).

Каждый человек в силу специфических индивидуальных особенностей, как правило, имеет склонность к тому или иному типу реакций на конфликт. Некоторые исследователи считают, что такое предпочтение объясняется личным опытом и воспитанием человека, и то,

что мы воспринимаем естественной цепью реакций на любой конфликт, на деле является «конфликтной привычкой», полученной в детстве. Творческий подход предполагает разрушение подобных стереотипов. Для принятия решения об использовании той или иной стратегии необходимо всесторонне оценить ситуацию и сознательно выбрать наиболее подходящий вариант. Ведь сталкиваясь с конкретным конфликтом, мы обычно определяем для себя соотношение той меры, в которой стараемся удовлетворить собственные интересы, и меры, в которой готовы удовлетворять интересы другой стороны. Кроме того, мы полагаем, что креативность субъекта в выборе того или иного стиля конфликтного поведения выступает в качестве сферы приложения и одной из сторон интегральной личностной креативности. Такой показатель креативного мышления и общения как широта проявится в таком случае в одинаково успешном владении всеми возможными стилями. Гибкость отразится на своевременном и эффективном переходе от одного типа реакции к другому. Оригинальность можно оценить по нестандартности, нешаблонности в реализации приемов и техник.

Одним из благоприятных для приложения творческих возможностей методов является подход «выиграть/выиграть» [1, с.32]. Несмотря на кажущуюся идеалистичность, труднодостижимость такого подхода, многие западные организации-посредники в делах разрешения конфликтов и улаживания споров достигли больших успехов. Данный подход делает из оппонентов партнеров, означает поиск путей для вовлечения всех участников в процесс разрешения конфликта и стремление к удовлетворению нужд всех, ведет к успеху в делах и личной жизни. Основные задачи при реализации подхода «выиграть/выиграть»:

- Определить потребности всех участников.
- Постараться их удовлетворить.
- Признавать ценности других, равно как и собственные.
- Стремиться к объективности, отделяя проблему от личностей.
- Искать творческие и неординарные решения.
- Не щадить проблему, щадить людей [2, с.112].

Взгляд на конфликт как на проблему, которая может быть обращена в некоторые возможности, позволяет увидеть пути личностного, межличностного, организационного роста и совершенствования, наиболее полно реализовать творческий потенциал личности.

Список литературы

1. Корнелиус Х., Фэйр Ш. Выиграть может каждый / Пер. с англ.. – М.: Стрингер, 1992. – 116 с.

2. Фишер Р., Юри У. Путь к согласию, или переговоры без поражения / Пер. с англ. — М.: Наука, 1992. — 158 с.

УДК 159.9:37.015.3

ТИПОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЭТНИЧЕСКОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

М.В. Григорьева
Саратовский государственный университет им. Н.Г.Чернышевского, Россия
E-mail: grigoryevamv@mail.ru

© Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Структура и предикторы субъективного благополучия личности: этнопсихологический анализ» (грант №14-06-00250 а)

В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей социально-психологической адаптации студентов, относящих себя к русскому и казахскому этносам. Показана этнопсихологическая специфика типологии социально-психологической адаптации. У казахских студентов выявлены два типа адаптации, связанные со стремлением к самоизменениям и конструктивным изменениям окружающей среды и с ожиданием внешнего воздействия со стороны окружающих. У русских выявлены два типа адаптации, связанные с переживанием отрицательных эмоций и игнорированием проблем адаптации с одновременным переживанием позитивных эмоций.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, русские, казахи, студенты, субъективное благополучие.

Typology of Social and Psychological Adaptation in the Educational Environment of University Depending on Ethnic Selfdetermination

M.V. Grigoryeva

The article presents the results of empirical studies of the socio-psychological adaptation of students who identified themselves as Russian and Kazakh ethnic groups. Displaying ethnopsychological specificity typology of social and psychological adaptation. Kazakh students have revealed two types of adaptation, associated with the desire for self-transformation and constructive changes in the environment and with the expectation of external influence from others. Russian students have two types of adaptation, associated with the experience of negative emotions and ignoring the problems of adaptation with simultaneous experience of positive emotions.

Key words: socio-psychological adaptation, Russian, Kazakh, students, subjective well-being.

Для современного общества характерны, с одной стороны, тенденция глобализации, объединения, укрупнения социальных групп по определенному признаку, с другой стороны, – спецификация, осознание людьми своих социально-психологических особенностей, в том числе и этнопсихологических.

Знание этнокультурной специфики позволяет прогнозировать не только поведение человека и группы в различной среде, но и определить, как они влияют на удовлетворенность жизнью, ощущение счастья, переживания смысла собственного бытия и субъективного благополучия. В то же время субъективное благополучие является одним из внутренних критериев социально-психологической адаптированности индивида, без которой невозможна качественная социализация и последующая или одновременная интеграция личности в общество.

В процессе социализации индивида многочисленные характеристики его активности и переживания субъективного благополучия взаимосвязаны и проявляются как целостные личностные образования. Различные комбинации взаимосвязей составляющих социально-психологической адаптации личности и ее субъективного благополучия, с одной стороны, зависят от особенностей социализации, в том числе и этнической, с другой стороны, влияют на индивидуальные и специфичные субъектные и личностные качества человека, становятся детерминантами дальнейшего личностного развития и активности человека.

Исследование этнопсихологических особенностей взаимосвязи характеристик социально-психологической адаптации и переживания субъективного благополучия у молодежи позволит понять комплексную детерминацию отдельных характеристик данных явлений, выявить типы адаптирующейся личности.

В исследовании приняли участие 2 группы студентов учреждений высшего профессионального образования города Саратова, относящие себя по результатам опроса к этническим группам русских (30 человек) и казахов (20 человек). Группы были выровнены по условиям социализации (кроме условий этнической социализации), мигрантов в группах не было.

Результаты социально-психологической адаптации определялись по тесту СПА К. Роджерса, Р. Даймона. Субъективное благополучие определялось методом шкалирования по методике Фетискина Н.П., Козлова В.В., Мануйлова Г.М. Использовались шкалы, позволяющие определять эмоциональный, социальный и физический компонент субъективного благополучия по 7-бальной системе оценивания. Результаты социально-психологического исследования подвергались факторному анализу методом главных компонент с последующим использованием варимакс-вращения.

В группе казахских студентов были выделены 2 фактора, объединяющие в себе различные характеристики социально-

психологической адаптации и удовлетворенности.

Первый фактор, объясняющий 53% общей дисперсии, был интерпретирован нами как «Компенсация социальной активностью своей неудовлетворенности социальным статусом». Наибольший вес в данном факторе имеет показатель удовлетворенности социальным статусом. Остальные показатели связаны с ним противоречивыми корреляционными связями. Среди них – конфликт с другими (r=0,44), эмоциональный дискомфорт (r=0,41), общий коэффициент дезадаптированности (r=0,37), приятие других (r= -0,53), эмоциональный комфорт (r= -0,45), общий показатель социально-психологической адаптированности (r= -0,39) и коэффициент адаптированности (r= -0,57). Налицо конфликтность и противоречивость взаимосвязей: негативные явления социально-психологической адаптации прямо связаны с удовлетворенностью своим социальным статусом, а позитивные тенденции адаптации обратно связаны с данной удовлетворенностью. Объяснить это, возможно, следует действием компенсаторных механизмов субъективного благополучия у казахов: недостаточная выраженность показателей в одной области жизнедеятельности компенсируется в данном случае высокой выраженностью показателей в другой области. Учитывая то, что удовлетворенность своим социальным статусом в группе казахских студентов невысокая (в среднем 2,4 при максимальной оценке 7 баллов), можно сделать вывод о компенсации неудовлетворенности своим социальным статусом стремлением к социальной активности, успеху, соответствию требованиям социального окружения, самоизменению своих личностных качеств. Таким образом, молодые люди, относящие себя к казахскому этносу, стремятся изменить свой социальный статус, улучшить его за счет соответствия требованиям окружающих и изменений собственных качеств личности.

Второй фактор, объясняющий 27% общей дисперсии. Мы интерпретировали его как «Значимая роль внешнего контроля». В него входят с наибольшим весом ожидание внешнего контроля, затем – конфликтность, эмоциональный дискомфорт, ведомость, общая дезадаптированность, удовлетворенность социальными взаимодействиями, общая напряженность.

Высокие значимые взаимосвязи удовлетворенности социальными взаимодействиями и ожиданием внешнего контроля своей жизни (r=0,68, при $p<0,001$), а также с социально-психологическими и эмоциональными явлениями, возможно, показывает роль внешнего контроля в жизни казахских юношей и девушек в различных направлениях и областях достижения субъективного благополучия. Заметим, что в группе русских респондентов такой значимой взаимосвязи обнаружено не было. Высокий внешний контроль и его ожидание заставляет юношей и девушек в силу недостаточности опыта самостоятельной активности испытывать

неуверенность в себе, вызывает напряженность межличностных отношений с окружающими, эмоциональный дискомфорт и общую дезадаптированность. В любом случае, количество значимых взаимосвязей социального компонента субъективного благополучия с показателями социально-психологической адаптации свидетельствует о напряженности, значимости и влиятельности этого компонента у представителей казахского этноса.

В проведенном ранее аналогичном исследовании на казахских школьниках нами были выявлены практически те же факторы взаимосвязей. Второй фактор «Значимая роль внешнего контроля» присутствовал и у школьников, однако количество взаимосвязей внутри фактора была большим, что показывает снижение роли внешнего контроля в достижении адаптированности с возрастом. В исследованиях со школьниками и студентами отличается также и первый фактор. У школьников ведущим элементом в процессе социально-психологической адаптации была самооценка здоровья, у студентов – удовлетворенность своим социальным статусом. Видно, что физический компонент субъективного благополучия (хорошее самочувствие, здоровье, высокий жизненный потенциал и т.п.) уступает ведущие позиции, с возрастом и изменением ведущей деятельности и ее условий возрастает роль социального компонента адаптированности.

В группе представителей русского этноса выделились также два фактора, объединяющие в себе показатели субъективного благополучия и социально-психологической адаптации. Первый фактор (36% дисперсии) был интерпретирован нами как «Неадаптированность по внутренним критериям». Он объединил в себе эмоциональный дискомфорт, ожидание внешнего контроля, отсутствие доминирования, уход от проблем, общую неудовлетворенность и неудовлетворенность повседневной жизнью. Для данного типа адаптирующейся личности характерна пассивность, эскапизм, перекладывание ответственности за свою жизнь на других людей, негативные эмоциональные состояния. Такой тип личности достаточно распространен в группе представителей русского этноса и связан с невозможностью решения адаптационных проблем самостоятельно, без посторонней помощи. В этом плане с возрастом у представителей русского этноса не меняется практически ничего: почти такой же фактор был обнаружен и у русских школьников. Отличия состоят лишь в снижении влиятельности и объяснительного потенциала данного фактора с возрастом (в группе студентов ниже дисперсия этого фактора по сравнению с группой учащихся школы).

Второй фактор, выделенный нами в группе русских школьников можно интерпретировать как «Игнорирование проблем социально-психологической дезадаптации» (19% дисперсии). Невысокий общий показатель социально-психологической адаптации и относительно

высокий показатель дезадаптации сочетаются в группе русских позитивными эмоциями и общим эмоциональным комфортом (r= -0,38), отсутствием переживания эмоционального дискомфорта (r=0,32), стремлением к доминированию (r= -0,34) и стремлением к достижению общей адаптированности (r= -0,54).

Таким образом, в группе русских студентов можно выделить два типа социально-психологической адаптации – пассивный тип, с переживанием отрицательных эмоций, ведомостью и ожиданием внешнего контроля, и игнорирующий проблемы социально-психологической адаптации, с проблемами адаптации ми одновременными позитивными эмоциями, доминированием и стремлением к социально-психологической адаптированности.

Сравнивая взаимосвязи социального компонента субъективного благополучия в казахской и русской группах, можно обнаружить, что типология социально-психологической адаптации у русских и казахских студентов отличается ориентацией казахских студентов, прежде всего, на изменения себя и социальных взаимоотношений, то у русских студентов - на переживание отрицательных или положительных эмоций. Социальные механизмы компенсации проблем социально-психологической адаптации различаются: в группе казахской молодежи – это ожидание внешнего контроля, в первую очередь, со стороны взрослых, безконфликтные отношения с окружением и приятие других; в группе русских респондентов – это стремление к доминированию и адаптированности, или игнорирование проблем.

УДК 316.6

СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ ОДАРЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ

Е.С. Гринина
Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия
E-mail: elena-grinina@yandex.ru

В статье представлены результаты изучения стратегий поведения в конфликтных ситуациях одаренных и нормально развивающихся старшеклассников с применением методики К. Томаса. Сравнительный анализ результатов исследования показал наличие общих и специфических особенностей взаимодействия испытуемых рассматриваемых групп в конфликте. Выявлено, что для одаренных и нормально развивающихся испытуемых характерна средняя выраженность стратегий соперничества, сотрудничества, компромисса, избегания и приспособления в

конфликтном поведении, что позволяет говорить о гибкости конфликтного поведения старшеклассников и возможности выбора оптимальной линии поведения в зависимости от условий конфликта. Вместе с тем, одаренные испытуемые демонстрируют большую склонность к стратегиям компромисса и приспособления, тогда как старшеклассники с нормативным развитием в конфликтных ситуациях чаще прибегают к стратегии соперничества.

Ключевые слова: конфликт, конфликтное поведение, стратегии поведения в конфликте, одаренность, одаренные, старшеклассники.

Strategies for Gifted High School Students in Conflict Situations

E.S. Grinina

The article presents the results of a study of behavior strategies in situations of gifted and normal developing of high school students using techniques to Thomas. A comparative analysis of the results of the study showed the presence of common and specific features of the interaction of test subjects before the groups in conflict. Found that for gifted and normally developing subjects is the average intensity of competitive strategies, cooperation, compromise, and in conflict avoidance behavior, which suggests a flexible conflict behaviors of high school students and the possibility of choosing the most appropriate course of action depending on the circumstances of the conflict. However, the gifted test subjects demonstrated greater propensity to compromise and adapt strategies, while high school students with regulatory developments in conflict situations more often resorted to a strategy of confrontation.

Key words: conflict, conflictual behaviour, strategy in the conflict, giftedness, gifted high school students.

Современный человек в повседневной действительности достаточно часто сталкивается с межличностными конфликтами. В зависимости от индивидуальных особенностей личности, анализа и оценки ситуации взаимодействия, важности сохранения благоприятных отношений с оппонентом в дальнейшем и других факторов он выбирает и реализует ту или иную стратегию поведения. Помимо значительного количества индивидуальных вариантов реагирования в ситуациях противоречий в ряде случаев можно выявить типологические закономерности поведения в конфликте, характеризующие ту или иную группу людей. Учет этих особенностей оказывается весьма полезным в ходе обучения, воспитания и социальной адаптации лиц разного возраста, с теми или иными особенностями, характеризующими их развитие.

В ряду детей, отличающихся по каким-либо признакам от большинства сверстников, особое место занимают одаренные дети,

развитие которых часто характеризуется как сверхнормативность, или аномалия со знаком «+». Несмотря на кажущееся при поверхностном взгляде благополучие развития таких детей, в исследованиях подчеркивается, что наряду с максимальным, сверхнормативным развитием одних сторон психики отмечается недостаточность формирования и развития других. Упоминания о диссинхронии психического развития одаренных встречаются в трудах П. Мерша, Ю.Д. Бабаевой, Т.Ю. Герасимовой, В.Н. Дружинина и др. Так, И.Ф. Сибгатуллина [5] отмечает наличие у интеллектуально одаренных детей эмоциональных проблем, связанных с их негативным отношением к разного рода трудностям, что часто обусловливает возникновение в их поведении пораженческих тенденций. У таких детей вместо стремления к преодолению препятствия могут возникать попытки активного или пассивного ухода от проблемной ситуации. В процессе межличностного взаимодействия такое поведение может сопровождаться различными проявлениями агрессии, причем наличие высокого уровня развития интеллектуальных и вербальных способностей приводит к использованию утонченных стратегий косвенной агрессии. На специфику формирования межличностных отношений одаренных детей указывают Н. С. Лейтес [2], Л. А. Карамаева [1], А. И. Савенков [4] и др. В большинстве исследований подчеркивается наличие конфликтных и дезадаптивных поведенческих стратегий в отношениях одаренного ребенка со сверстниками и взрослыми, что может оказать негативное влияние на их адаптацию в социуме. В то же время, несмотря на актуальность исследований в русле межличностных отношений детей со сверхнормативным развитием отмечается недостаточность данных, характеризующих особенности их поведения в конфликтных ситуациях.

Целью экспериментального исследования выступало изучение стратегий поведения в межличностных конфликтах одаренных старшеклассников. В исследовании принимали участие две группы испытуемых:

1. Нормально развивающиеся старшеклассники — учащиеся школы № 83 г. Саратова в возрасте 15–16 лет (27 испытуемых).

2. Одаренные старшеклассники, обучающиеся в Музыкально-эстетическом лицее им. А. Шнитке г. Энгельса в возрасте 15–16 лет (23 испытуемых).

Для изучения превалирующих тенденций взаимодействия старшеклассников в конфликте была использована методика К. Томаса «Стратегии поведения в конфликтной ситуации» (адаптация Н. В. Гришиной [3]). Согласно данной методике, в конфликтном поведении испытуемого может быть выявлена выраженность стратегий соперничества, сотрудничества, компромисса, приспособления и избегания. При этом по каждой стратегии участник исследования может набрать от 0

до 12 баллов. Результат 1–3 балла свидетельствует о слабой выраженности рассматриваемой стратегии в конфликтном поведении личности, 4–9 балла — о средней выраженности, 10–12 баллов — о высокой выраженности стратегии в конфликтном поведении. Оптимальным вариантом считается тот, когда в конфликтном поведении испытуемого приблизительно в равных пропорциях представлены все означенные стратегии и человек способен адекватно и осознанно применять каждую из них в зависимости от условий конкретного конфликта. Тем не менее, наиболее конструктивным, способом считается разрешение противоречий путем применения стратегии сотрудничества, в результате чего каждый из оппонентов в максимальной степени удовлетворяет свои интересы, не причиняя при этом вреда другому участнику взаимодействия. В противоположность этому, соперничество рассматривается как деструктивная стратегия поведения в конфликтной ситуации, а ее реализация в большинстве случаев сопряжена с применением вербальной или физической агрессии по отношению к оппоненту. Применение остальных стратегий может быть охарактеризовано как некий промежуточный вариант, в ходе которого участник конфликта может частично удовлетворить свои интересы наряду с некоторыми уступками оппоненту (стратегия компромисса), пожертвовать своими интересами в угоду оппоненту (приспособление), либо уклониться от конфликтного взаимодействия с целью сохранения благоприятных отношений с окружающими (избегание).

Рассмотрим результаты исследования особенностей конфликтного поведения испытуемых в соответствии с каждой стратегией.

Данные, полученные в ходе исследования, свидетельствуют, что у нормально развивающихся старшеклассников средний результат по шкале соперничество составил 6,5 балла. Эта стратегия оказывается превалирующей в конфликтном поведении испытуемых рассматриваемой группы, что может быть обусловлено закономерностями формирования личности подростка и старшеклассника. Так, для лиц рассматриваемого возраста в ряде случаев характерно стремление к самоутверждению, категоричность суждений, завышенные требования по отношению к окружающим наряду с недостаточной критичностью по отношению к себе и т.д. Эти особенности могут препятствовать реализации конструктивного взаимодействия с окружающими, что наиболее ярко проявляется в ситуациях различного рода противоречий. В то же время, важно отметить, что в данном случае можно говорить о незначительном преобладании стратегии соперничества в конфликтном поведении нормально развивающихся старшеклассников, так как близкие в количественном плане результаты были получены по стратегиям сотрудничества (6,1 балла) и компромисса (5,9 балла). Тем не менее, в группе одаренных испытуемых стратегия соперничества оказывается менее выраженной, по сравнению с

их сверстниками с нормативным развитием. Средний результат здесь составляет 5,3 балла, что на 1,2 балла меньше, чем у нормально развивающихся старшеклассников (различия статистически значимы при *p*0,05). В случае одаренных испытуемых выявлено, что в их конфликтном поведении стратегия соперничества оказывается наименее выраженной по сравнению с другими стратегиями. Возможно, данный факт связан с неприятием творческими личностями различного рода насилия, в том числе в конфликтных ситуациях. С другой стороны, немаловажную роль, на наш взгляд, играет и специфическая социальная среда, создавшаяся в Музыкально-эстетическом лицее им. Шнитке, способствующая гармоничному развитию учащихся, в том числе и формированию конструктивных межличностных отношений. Кроме того, характерная для юношеского возраста потребность в самоутверждении может быть реализована у творчески и интеллектуально одаренных учеников в иных видах деятельности, в частности, в участии и победах в творческих конкурсах, концертах и т.д. Все эти факты актуализируют конструктивные стратегии поведения в конфликтной ситуации и нивелирует роль и значимость стратегии соперничества.

В ходе исследования было выявлено, что стратегию сотрудничества в межличностных конфликтах чаще предпочитают нормально развивающиеся старшеклассники. Средние результаты по этой шкале составляют 6,1 балла. Близки к указанным и показатели, полученные в группе одаренных испытуемых — 5,8 балла, статистическая значимость различий не выявлена. Данные результаты свидетельствуют о готовности испытуемых этих групп к наиболее конструктивному способу взаимодействия в конфликтных ситуациях. Старшеклассники способны адекватно оценить создавшуюся ситуацию, учитывать не только собственные интересы, но и интересы оппонента и выстраивать линию такого конфликтного поведения, в ходе которого при сохранении благоприятных межличностных отношений каждый из участников конфликта оказывается в максимальной степени удовлетворен результатами его разрешения. Тот факт, что стратегия сотрудничества достаточно широко представлена в конфликтном поведении старшеклассников свидетельствует не только о способности испытуемых данного возраста к конструктивному разрешению возникающих противоречий, но и о достаточно высоком уровне развития их коммуникативных умений в целом.

Результаты исследования свидетельствуют, что в группе одаренных старшеклассников показатели по стратегии компромисса (7,2 балла в среднем) статистически значимо выше, чем у их нормально развивающихся сверстников (5,9 балла, *p*0,001). Эту стратегию испытуемые данной категории выбирают чаще, чем какую-либо другую. Вероятно, стратегия поведения, предполагающая небольшие взаимные

уступки на пути к взаимному выигрышу представляется им наиболее результативным и оптимальным способом разрешения противоречий. Эта стратегия также требует от участников конфликта тщательного анализа конфликтной ситуации, а также интеллектуальных усилий, направленных на выстраивание иерархии собственных ценностей для того, чтобы безошибочно решить, какими из них можно пожертвовать в угоду оппоненту ради достижения главной, существенной цели. Кроме того, данная стратегия практически полностью исключает применение насилия в ходе взаимодействия, что, как уже отмечалось, оказывается весьма важным для старшеклассников со сверхнормативным развитием.

Анализ данных исследования показывает, что по шкале «избегание», так же, как и по «компромиссу» более высокими оказываются показатели в группе одаренных испытуемых (5,9 балла), по сравнению с нормально развивающимися старшеклассниками (5,6 балла в среднем). Данные результаты свидетельствуют о взаимном стремлении одаренных школьников уйти от прямой конфронтации в случае возникновения противоречий. Аналогичные тенденции прослеживаются и в поведении нормально развивающихся старшеклассников, тем не менее, они не являются преобладающими. В зависимости от специфики конкретной ситуации старшеклассники с нормативным развитие готовы как уйти от конфликта, так и принять активное участие в конфронтации.

Стратегия приспособления также оказывается более выраженной в конфликтном поведении одаренных старшеклассников, средние результаты по данной шкале — 6,2 балла. Данные, полученные в группе нормально развивающихся старшеклассников, оказываются статистически значимо более низкими – 5,3 балла в среднем (p0,001). Результаты исследования свидетельствуют о потенциальной готовности одаренных школьников отказаться от удовлетворения собственных интересов ради сохранения позитивных межличностных отношений с оппонентом. Как правило, это достаточно обдуманное и взвешенное решение, свидетельствующее о высокой значимости для учащихся данной категории благоприятного микроклимата в коллективе, что является необходимым условием реализации творческих способностей. Нормально развивающиеся старшеклассники, как правило, не готовы пренебречь собственными интересами в случае возникновения противоречий. Стратегия избегания оказывается наименее выраженной в конфликтном поведении данной категории испытуемых.

Таким образом, результаты исследования показали, что для конфликтного поведения обеих групп испытуемых преобладающей является средняя выраженность стратегий соперничества, сотрудничества, компромисса, избегания и приспособления, что свидетельствует о способности лиц старшего школьного возраста к гибкому поведению в конфликтных ситуациях с учетом конкретных условий взаимодействия. Наряду с общими чертами, прослеживаются определенные тенденции

конфликтного поведения, характерные для групп испытуемых с нормальным интеллектуальным развитием и одаренных. Так, более равномерно рассматриваемые стратегии поведения в межличностных конфликтах представлены в группе нормально развивающихся подростков. Здесь средние результаты по каждой из стратегий колеблются в пределах от 5,3 балла по шкале «избегание» до 6,5 балла по шкале «соперничество», что, в сущности, говорит об отсутствии в данной группе испытуемых преобладающих стратегий конфликтного поведения. В группе одаренных испытуемых на первый план выходят стратегии, свидетельствующие о стремлении испытуемых разрешить возникающие противоречия максимально конструктивным, ненасильственным путем или избежать конфликта вовсе. В то же время по стратегии соперничества, предполагающей активную реализацию конфликтных действий с применением различного рода насильственных и агрессивных воздействий, в данной группе испытуемых были получены наименьшие результаты.

Список литературы

1. Карамаева Л. А. Психолого-педагогические аспекты развития межличностных отношений одаренных младших школьников: дисс… канд. психол. наук. Самара, 2005. 163 с.

2. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н. С. Лейтеса. М.: Академия, 1996. 416 с.

3. Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А. А. Бодалева. М.: Когито-Центр, 2011. 600 с.

4. Савенков А. И. Психология детской одаренности. М.: Генезис, 2010. 448 с. Сибгатуллина И. Ф. Синдром социальной диссинхронии одаренных детей // Прикладная психология. 1998. N 3. С. 49-54.

УДК 159.923.5

СОЦИАЛЬНЫЕ РОЛИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

А.В. Кащеева

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия

E-mail: anschela@rambler.ru

В статье освящены некоторые вопросы социальной психологии личности подростка, а, в частности, проблемы познания социальных ролей в современном обществе и влияние их на формирование личности в подростковый период. Человеку в процессе социализации и жизнедеятельности приходится осваивать социальные роли. Особенно проблематичным в этом отношении является подростковый период. На сегодняшний день представления о социальных нормах и ценностях

искажены. В связи с этим, поведенческие характеристики могут не соответствовать социальным ролям, что вызывает много противоречий у подростков.

Ключевые слова: социализация, подростки, социальные роли, социальная адаптация, индивид, личность.

Social Roles in the Personality of Teenagers

A.V. Kascheeva

The article covers some issues of teenager social psychology, in particular the problems of social roles acquisition in modern society. In the process of socialization a person is to acquire social roles. This process is particularly problematic for teenagers. At present social norms and values are distorted. Hence, teenage behaviour characteristics may not correspond to social roles which brings about a lot of contradictions in their behaviour.

Key words: socialization, teenagers, social roles, social adaptation, individuum, personality.

Личность взрослого, тем более ребенка, подростка, подвержена влиянию различных факторов социализации. Социализация человека не представляется возможной без взаимодействия как отдельных индивидов, так и целых групп людей. Человек социализируется в течение всей своей жизни. Выготский Л.С. в своих трудах утверждал о том, что «ребенок рождается социальным существом». Однако, на наш взгляд, ребенок появляется на свет человеческим существом, а вот социальным можно считать его отчасти. Только пройдя процесс социальной адаптации, усвоив нормы, ценности, традиции семейные и общественные, освоив социальные роли, ребенок может стать социальным существом.

Еще У. Шекспиром было отмечено, что весь мир – театр, люди – актеры, и каждый играет не одну роль. В соответствии со своим ролевым предназначением дети и подростки выполняют те или иные социальные роли. По мнению А.Г. Эфендиева, социальная роль:

1. Ожидание, предъявляемое обществом к личности, занимающей тот или иной статус. Она не зависит от самой личности, ее желаний и существует как бы помимо и до самой личности. Как следует себя вести, как действовать в той или иной ситуации человеку с определенным положением, социальным статусом - все это предначертано обществом, выработано обществом, его культурой, его историей. Роль - это образец поведения человека, занимающего определенный статус. Претендуя на данный статус, человек должен выполнять все ролевые предуказания, которые закреплены за этой социальной позицией. Не роль «подстраивается» под исполнителя, а исполнитель должен выполнять расписанную для него обществом, культурой, традициями роль. И если

работа требует сдержанности, а человек является эмоциональным, вспыльчивым, он должен или отказаться от карьеры, или научиться контролировать себя. Роль, будучи независимым от личности образцом поведения, является основным средством обеспечения эффективного функционирования первоосновы социальной жизни - социальных институтов.

2. Она органично соединяет в себе символически-информационную и императивно-контрольную составляющие. Символически-информационная составляющая предоставляет личности сценарий поведения, в котором представлен образец требуемого от человека данного статуса поведения, вплоть до жестов, походки, одежды, привычек. Ролевое ожидание существует в виде правил, инструкций, норм поведения. Эти стандарты создают целостный образ того, как следует себя вести. Этот образ воспринимается как требование, поведение, предуказание.

3. Ее необходимо соотносить с ценностями, нормами поведения, традициями, обычаями. Ценности, нормы и роли возникают и утверждаются в едином социокультурном пространстве. Содержание роли определяется ценностными приоритетами, стандартами поведения, принятыми в данном обществе, культуре. В рамках социальной роли происходит систематизация норм поведения в единое целое в соответствии со спецификой функции, статуса, которую роль обслуживает. Например, поведение руководителя предполагает одну систему норм, поведение подчиненного – несколько иную.

Возможны расхождения между ролевыми предуказаниями и общечеловеческими требованиями: искренность, как ценность приоритетнее приветливости, но в поведении гостя последняя важнее. Гость не должен, проявляя искренность, признаваться в том, что ему не понравился предложенный обед.

4. Это достаточно полная, но не всеохватывающая поведенческая характеристика. Ролевой стандарт оставляет определенный простор для индивидуальных особенностей личности, ее фантазии. В армии степень ролевой регламентации достаточно велика. Среди профессиональных ролей минимально регламентируется роль мусорщика, труд которого примитивен и не требует соблюдения жестких правил.

5. Она объединяет в себе функционально-целесообразные (повторяющиеся) и культурно-вариативные черты, характеристики, что дает нам образец ролевого поведения (женщины, сына, учителя и т. д.) в данном обществе.

Функциональная целесообразность порождает много общих черт в ролевых образцах поведения у разных народов: офицеры должны уметь отдавать распоряжения, приказы, управлять подчиненными, а учителя должны быть интеллигентными людьми, уважать учеников.

Применительно к культурно-вариативной составляющей социальной

роли в разных странах возникают различия, обусловленные своеобразием культур, в которых один и тот же статус может иметь разный престиж (например, статус учителя) [1, с. 470-473].

Специалисты выделяют следующие социальные роли: психологические или межличностные, активные или актуальные, латентные (скрытые), конвенциональные (официальные), стихийные или спонтанные.

Процесс усвоения индивидом социальных ролей, осуществляющийся в ходе социализации личности, включает в себя, по мнению Т. Парсонс, три основных компонента.

1. Интернализация (т.е. глубокое внутреннее усвоение) индивидом мотиваций, конкретизируемых в виде приемлемых для данного общества и данной совокупности ролей в этом обществе ориентиров поведения.

2. Предоставление обществом индивиду благоприятных для него условий деятельности в соответствии с предписываемыми ему (или избираемыми им самим) ролями.

3. Поскольку индивид взаимодействует с другими людьми в системе коллективов, основным условием их солидарности является соблюдение выполняющими свои роли индивидами надлежащих уровней лояльности по отношению к коллективным интересам и потребностям.

Т. Парсонс считал, что именно в процессе социального взаимодействия возникают и реализуются социальные роли индивидов. А совокупность таких взаимодействий, в процессе которых индивиды выполняют определенные социальные роли, является живой, динамичной, развивающейся тканью социальной системы [2,с.480].

В любом обществе важно предписывание ролей в соответствии с возрастом. Влияние социальной роли на формирование и развитие личности подростка достаточно значимо. Формированию личности подростка способствует ее взаимодействие с лицами, играющими целый ряд ролей, а также ее участие в максимально возможном ролевом выборе. Чем больше социальных ролей способен воспроизвести подросток, тем более приспособленным к жизни он является. В результате, процесс формирования и развития личности в подростковый период при активном освоении социальных ролей.

Данный период связан с благоприятными возможностями для проявления способностей, поиском и познанием себя, самовыражением в новых ролях. В связи с этим подросток может испытывать проблемы, связанные с приспособлением к новым ролевым статусным требованиям. С одной стороны, он хочет выглядеть взрослее и старается подражать в поведении взрослым, а с другой стороны, взрослые все еще принимают его за ребенка. В подростковый период активно расширяется круг общения. Роли сына (дочери), учащегося, воспитанника, одноклассника становятся менее интересными по сравнению со старшим сверстником, лидером во

дворе, активным участником социальных сетей и т.д. Освоение новой роли может иметь огромное значение для изменения подростка.

Индивидуум обладает известной степенью свободы в отношении своего ролевого поведения. Поэтому выполнение одних и тех же социальных ролей различными индивидами часто имеет некоторые различия, хотя при всем этом их действия могут оцениваться как успешные. Ролевые ожидания нередко касаются не только поведения подростка в той или иной роли, но и его внешнего облика – одежды и ее аксессуаров, украшений, прически. Подросток, зачастую зная, как нужно выглядеть, вести себя осознанно не соблюдает требования, нормы той или иной роли, чтобы привлечь к себе внимание. Такие противоречия и/или одновременное выполнение нескольких ролей нередко приводят к конфликтам.

В самом общем виде можно выделить два типа ролевых конфликтов: между ролями и в пределах одной роли. Часто две или более ролей (либо независимые, либо части системы ролей) заключают в себе несовместимые, конфликтующие обязанности личности. Например, подросток – старший сын должен примерять требования, предъявляемые к нему как старшему в семье, с требованиями, предъявляемыми к нему как учащемуся . Подобного рода конфликты относятся к ролевым конфликтам между ролями. Примером конфликта, происходящего в пределах одной роли, может служить положение подростка–лидера, демонстративно в классе (группе) озвучившего одну точку зрения, а в кругу сверстников в отношении одной и той же проблемы объявляющего себя сторонником противоположной.

Во многих исполняемых индивидами ролях – от слесаря до руководителя учреждения – существуют так называемые конфликты интересов, в которых обязанности быть честным по отношению к традициям или людям входят в конфликт с желанием зарабатывать. Опыт показывает, что очень немногие роли свободны от внутренних напряжений и конфликтов. Если конфликт обостряется, он может привести к отказу от выполнения ролевых обязательств, отходу от данной роли, к внутреннему стрессу.

В связи с этим подросткам необходимо четко разъяснять требования, предъявляемые к тем или иным социальным ролям. Хотя в современных условиях это сделать бывает сложно, т.к. нормы и ценности в социуме могут быть представлены в искаженном виде. В случае необходимого разрешения конфликта в психотерапии даже существует метод коррекции поведения - имиджетерапия (имидж - образ). Взрослому или ребенку предлагают войти в новый образ, сыграть роль, как в спектакле. При этом ответственность за поведение несет не сам человек, а его роль, которая задает новые шаблоны поведения. Человек вынужден поступать иначе, исходя из новой роли. Несмотря на условность такого метода, эффективность его использования достаточно высока, поскольку субъекту

дается возможность высвободить подавленные влечения если не в жизни, то хотя бы в процессе игры.

Подрастающие поколения, приобретая социальный опыт, усваивая необходимые социальные роли, занимают статусы старших поколений. И если общество (государство) не уделяет должного внимания совершенствованию системы социализации, то оно обречено на застой и деградацию [3, с. 97].

Осваивая новые социальные роли, подросток делает свой выбор, вырабатывает свою жизненную позицию, мнение, изменяет свои взгляды, тем самым формируя и развивая себя как личность.

Список литературы

1. Общая социология : учеб. пособие /под ред. А.Г. Эфендиева.- М.: Инфра-М, 2008. – 653с.

2. Парсонс Т. Функциональная теория изменения //Американская социологическая мысль. - М.,1996. Изд-во международ. ун-та биз-са и упр-я, 1996.- 604с.

3. Козырев Г. И. Основы социологии и политологии: учебник. - М.: ИД «ФОРУМ», 2010. – 272с.

УДК 159.9:316.35

СПЕЦИФИКА СУБЪЕКТИВНОГО ДОВЕРИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ МОЛОДЕЖНОЙ СУБКУЛЬТУРЫ «ЭМО»

М.А. Клёнова

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия

E-mail: milena_d@bk.ru

В статье представлен анализ взаимосвязи субъективного доверия и уровня социализации на примере двух выборок: «Эмо»-подростков и молодых людей, не относящих себя к неформальным группировкам. Показана перспективность исследования молодежных субкультур. Установлено, что субъективное доверие и социализация находятся в тесной взаимосвязи.

Ключевые слова: социализация, субъективное доверие, молодежная субкультура.

Specifics of Subjective Trust and Socialization of Representatives of Youth Subculture of "Emo"

M.A. Klenova

In this article the analysis of interrelation of subjective trust and level of socialization is presented on the example of two selections: "Emo" - teenagers

and the young people who aren't carrying to informal groups. Prospects of research of youth subcultures are shown. The subjective trust and socialization are in correlation interrelation.

Key words: socialization, subjective trust, youth subculture.

Проблема исследования молодежных субкультур является многогранной и многоплановой. Неформальные молодежные группировки выступают предметом изучения не только социальной психологии, а также социологии, философии. В исследованиях молодежных субкультур, проведенных ранее, можно встретить обращение к феномену доверия. В.Т. Жежерун, Н.В. Замятина в своей работе рассматривают философский аспект доверия Богу представителей готической субкультуры [1]. Как отмечает М.В. Осорина, детская субкультура выполняет те же функции, что и любая культура взрослых: она помогает решать значимые возрастные проблемы развития, благодаря познанию себя, самостоятельному «изобретению» форм освоения окружающего пространства в результате интуитивного открытия способов удовлетворения своих познавательных потребностей [2, с. 332].

В нашем исследовании предпринята попытка установления психологических особенностей субъективного доверия и социализации представителей молодежной субкультуры «Эмо».

Эмпирическая база исследования составила 40 человек в возрасте 15-19 лет, из них 20 юношей и девушек – представители молодежной субкультуры «Эмо», 20 человек – юноши и девушки, не относящие себя к неформальным молодежным группам.

В исследовании применялись методы анкетирования и опроса через Интернет или в личной беседе по вопросам разработанной нами анкеты, а также «Экспресс-шкала доверия» (М. Розенберг), методика для изучения социализированности личности (М.И. Рожков).

Обратимся к результатам исследования, посвященным изучению субъективного доверия. Экспресс шкала доверия, предложенная М. Розенбергом, состоит из трех вопросов, направленных на определение субъективного доверия. Сравним показатели в двух выборках. Общий показатель доверия в группе неформалов ниже, чем в контрольной группе ($t=13,077$ при уровне значимости $p=0,001$). Следует отметить, что в контрольной выборке общий показатель доверия также оказался невысоким (средний балл = 0,5 при максимальных 3 баллах), однако, в группе «Эмо» этот показатель намного ниже (0,05 балла). Таким образом, установлено, что уровень субъективного доверия в группе подростков неформалов, существенно ниже, чем в контрольной

выборке.

По результатам методики М.И. Рожкова установлено, что средние оценки социальной адаптированности в двух группах составили 9,3 - «эмо» и 12,9 - подростки соответственно ($t=3,591$, $p<0,05$). Средние оценки по шкале нравственности – 10,11 - «эмо», 16,05 - подростки, ($t=3,620$, $p<0,05$). По шкалам автономности: 8,21 – «эмо», 13,14 – контрольная группа ($t=2,817$, $p<0,05$). Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что подростки, относящие себя к субкультуре «Эмо» обладают более низким уровнем социализации в сравнении с испытуемыми из контрольной выборки.

Проведенный корреляционный анализ позволил установить взаимосвязь между уровнем субъективного доверия и социализации. В контрольной выборке обнаружена положительная корреляционная связь доверия и социализации ($r=0,658$). Другими словами, уровень социализации молодых людей тем выше, чем выше уровень доверия. В группе подростков-неформалов обнаружена обратная картина. Так, социализация отрицательно взаимосвязана с уровнем субъективного доверия ($r=-0,487$) – чем выше уровень социализации, тем ниже субъективное доверие «Эмо»-подростков.

В итоге проведенного исследования было установлено, что уровень социализации неформалов ниже, чем социальная адаптация у испытуемых, не относящих себя к субкультурным объединениям. Уровень субъективного доверия современных подростков – очень низкий. А доверие к окружающим представителей субкультуры «Эмо» находится в границах крайне низких значений. Субъективное доверие и социализация находятся в тесной корреляционной взаимосвязи. Однако у представителей субкультуры «Эмо» данная взаимосвязь носит обратный характер, то есть чем выше уровень социализированности, тем ниже уровень субъективного доверия. В то время как в контрольной выборке данная взаимосвязь выражена положительными значениями: высокий уровень социализации предполагает более высокий уровень субъективного доверия.

Список литературы

1. Жежерун В.Т., Замятина Н.В. Классическая готика и готическая субкультура: доверие богу и эскапизм обществу // URL: http://www.angelgothic.ru/publ/9-1-0-257 (дата обращения 24.01.2014)

2. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. 4-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 304 с.

УДК 78:378 (082)

МУЗЫКАЛЬНЫЕ ФЕСТИВАЛИ И КОНКУРСЫ КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

И.А. Королева
Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, Россия
E-mail: korolev-saratov@yandex.ru

В статье на примере деятельности кафедры музыкально-инструментальной подготовки Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского показывается роль музыкальных конкурсов и фестивалей в развитии культурно-образовательного пространства города и области.

Ключевые слова: музыкальные фестивали и конкурсы, форма развития, культурно-образовательное пространство

Musical Festivals and Contests as Form of Development of Cultural and Educational Space

I.A. Korolyova

This article, using the activity of the department of musical-instrumental training of N.G. Chernishevskiy Saratov State University as an example, shows the role of musical contests and festivals in the development of cultural and educational space of city and region.

Key words: musical festivals and contests, form of development, cultural and educational space

Исторически музыкальное образование в России развивалось по двум направлениям: профессиональное и массовое. И если до революции 1917 года эти направления осуществляли взаимовлияние друг на друга, то к концу XX века можно было наблюдать их явную несогласованность. Чтобы исправить сложившуюся ситуацию, необходим поиск путей и форм взаимодействия профессионального и массового музыкального образования, направленных на восстановление утраченных традиций и повышение престижа и качества массового музыкального образования молодежи, что в свою очередь ведет к активному развитию культурно-образовательного пространства общества. Одной из таких форм, на наш взгляд, могут стать музыкальные фестивали и конкурсы.

Опыт проведения фестивалей и конкурсов имеет многолетнюю традицию и широко распространен в мировой музыкальной практике. Однако, как правило, их участниками являются профессиональные исполнители высокой квалификации, выступление которых оценивается в

денежном эквиваленте. Эти выступления, несомненно, способствуют развитию культурно-образовательного пространства той или иной местности. Однако возможность посетить подобный концерт или конкурс имеет весьма ограниченный круг людей.

Форма конкурсов и фестивалей часто используется в учебных заведениях начального профессионального музыкального образования – детских музыкальных школах и школах искусств. Устроителями таких мероприятий, как правило, являются учебные заведения среднего и высшего профессионального образования (училища искусств и консерватории), и проводятся они с целью выявления музыкально-одаренной молодежи.

В интересующей нас области развития массового музыкального образования тоже имеется опыт проведения конкурсов и фестивалей. Так, педагогические университеты и институты России, где имеет место подготовка будущих учителей музыки для общеобразовательной школы, проводят международные и всероссийские конкурсы и фестивали между преподавателями и студентами высших учебных заведений. Например, в Вологде регулярно устраивается конкурс музыкальных ансамблей, в Екатеринбурге – олимпиада по дисциплине «Концертмейстерский класс», в Костроме – исполнительский конкурс, в Мелитополе (Украина) – фестиваль славянской музыки и т. п. Перечисленные мероприятия преследуют, прежде всего, профессиональные цели и ограничиваются привлечением участников из подобных высших учебных заведений.

Регулярно проводимые конкурсы и фестивали разного уровня и масштаба способствуют:

- ✓ привлечению интереса людей к классическому музыкальному искусству как одному из видов культурного развития общества;
- ✓ расширению круга музыкально-образованных людей в России;
- ✓ повышению престижа профессии учителя музыки в массовой общеобразовательной школе;
- ✓ повышению качества массового музыкального образования;
- ✓ обмену теоретическим и практическим опытом в области подготовки учителей музыки для массовой общеобразовательной школы, а также в области организации и проведения массовых музыкальных фестивалей и конкурсов;
- ✓ установлению международных связей по проблемам музыкального образования и подготовки учителей музыки в массовой школе.

Форму конкурсов и фестивалей можно назвать универсальной, потому что в её основе лежит принцип музыкальной направленности интересов предполагаемых участников, которые не разделяются ни по половому, ни национальному признаку. Всех предполагаемых участников можно разделить на следующие группы:

- люди, осуществляющие организацию конкурсов и фестивалей (в области финансирования, профессионально-методического обеспечения, культурно-эстетического оформления);

- непосредственные участники конкурсов и фестивалей – дети и молодежь, получающие музыкальное образование;

- педагоги-музыканты, обеспечивающие музыкальную подготовку детей и молодежи, а также оценивающие результаты с профессиональной точки зрения;

- люди, выступающие в роли слушателей (родители, жители города).

Фестивали, конкурсы могут преследовать различные образовательные и организационные цели, но основным их содержанием является музыкальное искусство. Учитывая, что данные мероприятия проходят в рамках государственной образовательной программы подготовки будущих педагогов музыки, их посещение бесплатно. Это дает возможность людям (жителям города и области), относящимся к социальной группе малоимущих (дети, инвалиды, пенсионеры) в какой-то мере приобщиться к музыкальному искусству.

Следует отметить и личную заинтересованность каждого из непосредственных участников фестивалей и конкурсов – детей и молодежи, так как здесь они могут испытать свои музыкальные способности в форме публичного выступления, ощутить соревновательный дух, приобрести новых друзей, услышать много музыки.

В институте искусств Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского по инициативе коллектива кафедры музыкально-инструментальной подготовки также регулярно проводится музыкальный фестиваль «Профессия – учитель музыки», который географически выходит за пределы Саратовской области и охватывают территорию не только России, но и стран ближнего зарубежья. В рамках фестиваля проходят инструментально-исполнительские конкурсы, концерты, мастер классы известных педагогов, научно-практические семинары по проблемам музыкального образования. Неизменным председателем жюри исполнительских конкурсов уже много лет является заслуженный артист России, художественный руководитель Саратовской областной филармонии им. А. Шнитке, профессор Саратовской государственной консерватории им. Л. В. Собинова Катц А. И.

Саратовский проект учитывает имеющийся опыт всех направлений музыкального образования в России и за рубежом. Но в основе его идеи и практической реализации лежит принцип интеграции всех ступеней музыкального образования, который способствует наиболее эффективному развитию культурно-образовательного пространства области.

Фестиваль, организованный коллективом кафедры музыкально-инструментальной подготовки, осуществляющей музыкально-образовательную деятельность в высшем учебном заведении, где готовятся

специалисты в области массового музыкального образования, объединяет людей всех возрастных групп и разного рода занятий посредством любви к музыкальному искусству.

В результате десятилетней (фестиваль в Саратове проводится с 2003 года) работы коллектива кафедры музыкально-инструментальной подготовки в области совершенствования такой специфической формы развития культурно-образовательного пространства в области и за её пределами, как фестиваль, были достигнуты определенные результаты.

В городе стало широко известно о музыкально-просветительской деятельности института. Это, с одно стороны, привлекло к музыкальному образованию внимание молодежи. С другой, увеличилось количество предложений для выпускников института, связанных с профессиональной деятельностью не только в образовательных учреждениях разного уровня, но и в средствах массовой информации (радио, телевидение), а также заведениях культурно-развлекательного типа (библиотеки, клубы).

Налажены координационные связи между различными образовательными учреждениями Саратова и области, а также с городами России и ближнего зарубежья. Это дает возможность в условиях реформирования образования в России совместно работать над изменением концепции массового музыкального образования в соответствие с новыми общественными требованиями.

В процессе работы в указанной области педагогический и студенческий коллектив кафедры не только стал более сплоченным и дисциплинированным, но и пересмотрел свои профессиональные задачи в плане их усложнения, что позволяет говорить о постепенном повышении качества музыкального образования в конкретном учебном заведении.

Наметились положительные изменения во взаимоотношениях между людьми разного возраста и разной степени заинтересованности музыкальным искусством. Об этом говорят: увеличение количества желающих участвовать в конкурсах и фестивалях (от 130 человек в 2003 г. до 300 человек в 2013 г.); информационная и финансовая поддержка городской администрации, областных министерств и негосударственных организаций; общественный резонанс, отражающийся в городской прессе и средствах массовой информации.

В процессе осуществления деятельности по проведению такого масштабного мероприятия коллектив кафедры пришел к выводу, что для комфортного ощущения всех групп участников необходима четкая организация разных направлений данного делопроизводства. В условиях большого количества желающих участвовать в фестивале «Профессия – учитель музыки» это касается, прежде всего, организации порядка прослушивания выступлений, а также предоставления репетиций к концертам и размещения гостей.

Для этого заблаговременно, на информационном сайте университета

размещается соответствующее объявление, и рассылаются почтовые приглашения постоянным участникам с указанием временных рамок будущего мероприятия и примерного возможного хронометража исполняемой музыкальной программы. Также, собираются сведения о количестве потенциальных участников, которые соотносятся с временными, техническими и материальными резервами принимающей стороны. Жители города извещаются о предстоящих мероприятиях с помощью местных средств массовой информации и афиш.

Однако, как показывает практика, в целях успешного проведения мероприятия с принимающей стороны необходима постановка жесткого требования перед гостями института о соблюдении всех технических условий участия. Например, подача заявки точно до указанного срока, учет предлагаемых временных рамок исполнения музыкальной программы и др.

Другой важный момент – правильная организация работы жюри, оценивающего исполнение учащихся и студентов. В связи с большим количеством специальных критериев оценивания исполнения конкурсной программы участников, а также спецификой индивидуального восприятия музыки каждого члена жюри необходима четкая, желательно десятибалльная оценочная система, которая позволяет объективно и полно определить профессиональный уровень исполнения участников и представить его в математическом виде, понятном для непосвященных слушателей.

В настоящее время, опираясь на собственный опыт организации конкурсов и фестивалей, охватывающих большое количество участников разного возраста из разных городов России и зарубежья, коллектив кафедры столкнулся с необходимостью заблаговременного и постоянного решения всех организационных проблем. Например, переговоры с будущим председателем оценочного жюри, или поиски частных организаций, желающих внести денежный благотворительный взнос на проведение того или иного мероприятия, подготовка декоративного оформления будущих конкурсов и фестивалей в институте начинается буквально сразу же после завершения предыдущего.

Таким образом, можно сказать, что осуществление данной деятельности зависит от сплоченности и желания коллектива ее осуществляющего и творческой инициативы каждого члена кафедры.

В заключение данной статьи хотелось бы отметить, что фестивали и конкурсы, широко распространенные в музыкально-просветительских кругах, при условии соответствия современным социокультурным потребностям общества могут стать не только одной из возможных форм интеграции профессионального и массового музыкального образования, но одновременно и формой развития культурно-образовательного пространства.

УДК 159.923 (075.8)

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ВНУТРЕННЕГО КОНФЛИКТА ЛИЧНОСТИ КАК ФОРМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СТРЕССА

И.А. Красильников
Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия
E-mail: igor.krasilnikov@mail.ru

В статье рассматриваются некоторые аспекты проблемы внутреннего конфликта личности как формы эмоционального стресса. Указывается, что анализ внутреннего конфликта личности целесообразно проводить в аспекте феноменологии и ролевой перегрузи. Зарубежными психологами разрешение внутреннего конфликта рассматривается с точки зрения когнитивно-поведенческой контролируемости стрессовой ситуации. Взгляды различных исследователей, представленных в статье, сосредотачиваются на изучении эффективности различных копинг-стратегий.

Ключевые слова: эмоциональный стресс, внутренний конфликт личности, копинг-поведение

Some Aspects of a Problem of the Internal Conflict of the Personality as Forms of an Emotional Stress

I.A. Krasilnikov

In article some aspects problems of the internal conflict of the personality as forms of an emotional stress are considered. It is specified that it is expedient to carry out the analysis of the internal conflict of the personality in aspect of phenomenology and role overload. Permission of the internal conflict is considered by foreign psychologists from the point of view of cognitive behavioural controllability of a stressful situation. Views of various researchers presented in article, concentrate on studying of efficiency of various koping-strategy.

Key words: emotional stress, internal conflict of the personality, koping-behavior

Проблема редукции эмоционального стресса человека в современном мире является чрезвычайно важной научной проблемой. Большинство зарубежных исследователей разделяют точку зрения, что внутренний конфликт как эмоционально стрессовое состояние личности представляет собой столкновение несовместимых жизненных ценностей[4].

Ценностный конфликт является главным источником неудовлетворенности жизнью. С.М. Хейтлер пишет, что конфликт есть ситуация, в которой элементы, представляющиеся несовместимыми, воздействуют в противоположных или расходящихся направлениях [10]. Изучая проблему высших уровней ценностной детерминации поведения личности, ряд исследователей считают, что внутренний конфликт ослабляет процессы саморегуляции [5, 6]. Л.Л. Джейнис, Л. Мэн приводят свидетельства того, что принятие решений в ситуации конфликта сопряжено с эмоциональным стрессом. Степень стресса напрямую связана с важностью последствий, потерь которые влечет за собой принятие решения. Перегрузка критическими конфликтными решениями приводит к эмоциональной утомляемости и истощаемости нервной системы. [12].

Дж. Пенебейкер и др. показали, что у людей, которые подавляют свои желания искать помощи у других людей в травматических жизненных событиях, но при этом думают о них, чаще развиваются заболевания иммунного характера. Они отмечаю, что одновременное сочетание желания и страха положиться на кого-то (внутренний конфликт) приводят к хроническому возбуждению и возникновению дистресса. Временный контроль над создающим дистресс аффектом может быть достигнут, по их мнению, с помощью отвлечения, путем разнообразных защит. Например, не думать о конфликтном материале с опорой на более высокий ценностный уровень представляется исследователям стрессогенным [20, 21, 22].

Специалист в области эмоционального выгорания С. Маслач считает, что внутренние конфликты, связанные с неудачами и ошибками в профессиональной деятельности, могут быть разрешены при помощи социальных ресурсов [17]. Интересные наблюдения приводит Л.К. Хамбергер: разрыв работника со своей профессиональной средой может приводить к разрешению внутриличностного конфликта, связанного с эмоциональным выгоранием [8].

Уровень притязаний имеет основное значение для поведения людей и оказывает влияние на большую часть их стремлений к цели. Так Г. Мюррей обратил внимание на феномен притязаний личности и мотив избегания неудачи. Под влиянием достижения успеха человек стремится к решению трудных задач, к самостоятельности, к соответствию высоким стандартам, к соперничеству с другими и повышения самоуважения. Одновременно человек может испытывать мотив избегания, который связан со стремлениями избежать унижений, отказа от активных действий из-за страха перед неудачей, заранее выйти из ситуаций, чреватых оскорблениями и насмешками [2, 18].

Внутренний конфликт изучается А.Л. Дженкинсом с позиции анализа чувства вины, которое определяется как неприятное чувство недовольства собой. Вина возникает в результате обнаружения личностью

рассогласования между собственным реальным поведением и идеальными принятыми моральными нормами. Чувство вины, по мнению ученого, выполняет функцию корректировки поведения в целях большего соответствия моральным эталонам [13]. Т.Д. Фергюсон проводит сравнение стыда и вины. Стыд в большей степени, чем вина активизирует поведение избегания и прекращения социального контакта, в то время, как чувство вины не ослабляет мотивов конструктивного социального контакта и усиливает поведение по коррекции неблагоприятной для других ситуации [7].

Другие исследователи говорят о роли эмпатии в возникновении внутренних конфликтов. Преувеличенное развитие эмпатии может вести к внутренним конфликтам, связанным с эмоциональными зависимостями. Это, в свою очередь, препятствует развитию сильного чувства Я и может быть базой для возникновения депрессии. Речь также идет о негативных последствиях в результате сочувствия всем и каждому. Высокий уровень эмпатии приводит к появлению собственной сверхответственности, что затрудняет процесс адаптации [16, 26].

Изучая феномен застенчивости, Ф. Зимбардо говорит о нем, как о проявлении внутреннего конфликта. Этот конфликт определяется им как хронический страх негативной оценки и тенденцией избегать межличностные ситуации. Застенчивость связана с внешним и внутренним видом самоанализа [11]. Внешний связан с озабоченностью тем, какое впечатление человек производит на других и внутренний – с «самокопанием», сосредоточенностью на себе, своей самооценке с негативным оттенком. Мы согласны с мнением Б. Вайнера, что если достаточно часто ответственность приписывается личностью себе, то это неизбежно приводит к возникновению внутренних конфликтов на основе чувства стыда и вины [25].

Любовная зависимость как аддиктивное поведение, рассматривается Дж. Хейес в аспекте невротического неразрешенного внутриличностного конфликта [9]. Он считает, что его признаками могут быть устойчивые диспозиции, такие как навязчивость в поиске объекта удовлетворения потребности; потребность в немедленном удовлетворении; принуждение другого, кто связан с удовлетворением потребности; ориентация на власть для контроля над другими; манипуляция; недостаток доверия к другим; полное слияние с другими (любовным объектом); страх перед потерей, смешанный со страстью; отчаяние; обвинение себя и другого.

С точки зрения теории ролей Р. Берн считает, что человек, перед которым встала задача смены ролей, встречается с ролевыми конфликтами, т.е. с ситуациями в которых сталкиваются свойственные разным ролям взаимоисключающие ожидания [1].

Некоторые исследователи (Д. М. Онейл, Д. Э. Гуд, С. Холмс) изучают полоролевые внутренние конфликты. Они видят их как

противоречие между традиционной ролью мужчины и семейными обязанностями, требующими скорее эмпатии, мягкости, терпимости [19]. Развивая идеи полоролевого конфликта, С. Джурард говорит, что требование к мужской роли («крутость», подавление нежных чувств, культивирование в себе гнева) является фактором стрессов, снижения продолжительности жизни и как следствие высокого уровня эмоциональной возбудимости при столкновении с угрозами [14].

Так, в когнитивно-ориентированной теории А. Лазарус рассматривает эмоцию как реакцию на когнитивную оценку ситуации. Когнитивная оценка ситуации играет ключевую роль в понимании происхождения страха, тревоги. Тревога и гнев возникают в результате предвосхищения какой-то опасности, личностно-значимой угрозы. А. Лазарус различает понятия страх и тревога. Страх – это эволюционное явление для сохранения физического выживания, тревога же связана с социальным выживанием в ситуациях неопределенности, личной неудачей, негативной самооценкой. Тревога связана с потенциально угрожающей ситуацией. Тревога часто сопровождается депрессией. Игнорирование опасности психологически обходится очень дорого. Отсутствие контроля над угрожающими ситуациями сопровождается чувством беспомощности. Под контролем, исследователь подразумевает способность лично влиять на события, происходящие в собственной жизни. Осознанный контроль над стрессовой ситуацией определяется им через понятие копинг. Лазарус говорит о копинге, сфокусированном на проблеме и на эмоциях (медитация, релаксация, физические упражнения, биологическая обратная связь). Потребность в контроле или иллюзия контроля влияют на разрешение стрессовой ситуации [15, 24].

Разрешение внутреннего конфликта Р. Фрэнкин связывает с понятием «контроль». Он разводит понятие «активный контроль», свойственный западной культуре (ориентация на изменение обстоятельства) и самоконтроль, свойственный восточной и азиатской культуре (принятие ситуации, медитация, релаксация, когнитивные модификации). Западная культура ориентирована на индивидуализм, самодетерминацию, активный контроль, что приводит к развитию уверенности в себе. Ключом к преодолению неуверенности в себе есть фокусировка на проблеме. При решении проблемы стресса в западной культуре имеется установка больше внимание уделять изменению социокультурной среды [3].

Лица с высокой мотивацией побеждать плохо владеют копинг-стратегиями и они не эффективно противостоят стрессу, воспринимают мир негативно. Соперничество способствует актуализации образа Я (озабоченность собственным эго); тревожность возникает в результате нежелания выглядеть в глазах других неудачником. Личности, ориентированные на соперничество менее стремятся к копингу социальной

поддержки. Есть люди, считает исследователь, которые стремятся тотально контролировать переживания и поведение других на основе агрессии. Эти личности часто испытывают эмоциональный стресс. Тот, кто имеет власть, считает, что может контролировать поведение других и применять насилие к ним в случае нарушения норм. Многие принуждающие действия объясняются справедливостью. Иногда люди мотивированы на агрессию, когда им не хватает самоуважения. По замечанию Р. Фрэнкина, реакция копинга эффективна в том случае, если она проста и бесконфликтна. Неуверенность сигнализирует, что человек не вполне готов к взаимодействию со средой. Это чувство порождает тревогу.

Проблема копинга в более широком контексте является проблемой саморегуляции. Саморегулирование мотивацией связано с достижением цели. Теория саморегуляции опирается на социально-когнитивные представления и включает самонаблюдение, самооценку и самореагирование.

Цели, поставленные самостоятельно, а не другими обладают большей мотивацией. Р. Фрэнкин отмечает, что счастье, удовлетворенность жизнью связано с защищенностью, ориентацией на процесс [3].

Копинг-стратегии в значительной степени определяются имплицитной теорией мира. Мир может восприниматься как источник опасности, зла и как источник радостей и смыслов. Внутренняя противоречивость личности активизирует рефлексию. Рефлексия порождается желанием понять себя и стимулирует к автономности, личностному росту. Креативность способствует разрешению внутренних конфликтов. Р. Фрэнкин приводит следующие личностно-креативные черты: интеллектуальность, широта интересов, увлеченность, независимость суждений, интуиция, уверенность в себе, толерантность к неопределенности, готовность к действиям, гибкость, открытость новому опыту и новым точкам зрения, исследовательское поведение.

Копинг, совладание усиливает контролируемость ситуации. Мир при контроле рассматривается субъектом как источник возможностей. Теряя контроль, человек испытывает тревогу, стресс. Контроль субъекта обеспечивает предсказуемость и управляемость миром. Контроль как когнитивная функция создает основу для оптимизма и надежды. Низкий контроль сопровождается чувством беспомощности. Чувство контролируемости угрожающих ситуаций (стресс) повышает скорость выздоровления при заболевании. Если у человека слабо развито чувство субъектности или контроля, то все их переживания сосредоточены вокруг лишения и поражения, они тревожны, беспокойны, мир воспринимается как источник опасности. Попытки контролировать ситуации, которыми нельзя управлять, приводят к стрессу, а отказ от изменений ситуаций, поддающихся корректировке – к тревоге и депрессии. Опасно, когда люди игнорируют или подавляют отрицательные эмоции. Первые реакции на

стресс «борьба» - бегство», связаны с восприятием угрозы, но ее когнитивная оценка определяет, получит или нет данный копинг продолжение.

В некоторых исследованиях одним из неконструктивных копингов - источником внутреннего конфликта считается самообман. Так, Х. А. Саккейм установил критерии самообмана [23]:

- человек поддерживается двух противоречащих одновременно убеждений;
- одно из убеждений не осознается;
- процесс самообмана имеет мотив (мотив избегания негативного аффекта и мотив защиты самооценки);
- человек склонен избегать думать о целях, которые конфликтуют с другими сторонами себя; кроме того, человек может даже не признавать конфликт, не допуская его в сознание, т.к. само существование конфликта представляет угрозу Я.

В зарубежной психологии делается акцент на необходимости исследования неосознанных мотивов поведения человека. Хотя неосознанное или автоматическое поведение может быть полезным, т.к. оно освобождает сознание для второстепенных дел, но если личность стремиться разрешать свои внутренние конфликты, важно пробовать измениться. Для этого индивид должен осознать свои когнитивные установки. Когда мы становимся осознанными, то обретаем способность управлять своим поведение, судьбой.

Выводы

Внутренние конфликты рассматриваются как столкновение взаимоисключающих ценностей, что представляет эмоциональный стресс для человека. Внутренние конфликты имеют различную феноменологию: обида, чувство вины, стыд. Кроме того, внутренние конфликты вызваны ролевой перегрузкой личности, повышенным стремлением к успеху, высоком уровне притязаний.

Внимание зарубежных исследователей сосредоточено на анализе эффективности различных поведенческих стратегий разрешения внутренних конфликтов. Выделяют конструктивные (контроль над стрессовой ситуацией, поиск социальной поддержки и др.) и деструктивные формы разрешения (самообвинение, повышенная саморефлексия, сверхответственность, открытость новому опыту, креативный поиск и др.).

Поиск альтернатив поведения приводит к чувству контроля. Контроль связан с принятием решения. Активный контроль, контакт с миром и здравомыслие приводит к редукции эмоциональной напряженности, жизненному благополучию. Потребность в контроле как личностная характеристика определяет, станет ли человек действовать. Когнитивно-ориентированные психологи считают, что необходимо приводить индивидуальные установки «контролировать» с требованиями ситуации.

Список литературы

1. Берн Э. Люди, которые играют в игры. – М.: Эксмо, 2003.- 576 с.

2. МакКлеланд Д. Мотивация человека . – СПб.: Питер, 2007. - 672 с.

3. Фрэнкин Р. Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты. – Спб.: Питер, 2003. – 651 с.

4. Эммонс Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности. – М.: Смысл, 2004. – 416 с.

5. Bargh J.A., Barndollar K. Automaticity in action: The unconscious as repository of chronic goals and motives // The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior / Eds. P. M. Gollwitzer, J. A. Bargh. - New York: Guilford Press. - 1996. - p. 457 - 481.

6. Bargh J.A., Gollwitzer P.M. Environmental control of goal-directed action: Automatic and strategic contingencies between situations and behavior // Nebraska Symposium on Motvation / Ed. W. D. Spaulding. - Lincoln: University of Nebraska Press. - 1994. - V. 41. - p. 71 – 124.

7. Ferguson T.J., Stegge H., Damhuis I. Children understanding of guilt and shame // Child Development. – 1991. – Vol. 62. – p. 827 – 839.

8. Hamberger L.K., Stone G.V. Burnout prevention for human service professionals: proposal for a systematic approach // J. of Holistic Medicine, 1983. V.5. p. 149 – 162.

9. Hayes J. Smart Love. – London: Arrow, 1990. – 225 p.

10. Heitler S.M. From Conflict to Resolution: Skills and Strategies for Individual, Couple and Family Therapy m conflict to resolution. - New York: Norton, 1990 - 368 p.

11. Henderson L., Zimbardo Ph. Shyness // Encyclopoedia of Mental Health. - Academic Press. - 1998.- V.3. - p. 497 – 509.

12. Janis I.L., Mann L. Decision making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment. - New York: Free Press. – 1977. – 302 p.

13. Jenkins R.L. Guilt feelings — their function and dysfunction // Feelings and emotions. The Moosehart symposium / Ed. M.L. Reymert. - New York: Hafner Publishing Company. - 1967. - p. 353—361.

14. Jourard S. Some lethal aspects of the male role // Men and masculinity / Eds. J.H. Pleck, J. Sawyer. - Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. – 1974. - p. 21—29.

15. Lazarus R.S. Emotion and adaptation // Handbook of personality: Theory and Research / Ed. L. A. Pervin. New York: Oxford University Press. 1991. p. 609 – 637.

16. Malatesta C.Z., Wilson A. Emotion / cognition interaction in personality development: A discrete emotions functionalist analysis // British Journal of Social Psychology, 1988. - V. 27. - p. 91 - 112.

17. Maslach C. Understanding burnout: Definition issues in analyzing a complex phenomenon // Job stress and burnout: Research, theory, and intervention perspectives / Ed. W.S. Pain. Beverly Hills. – L. – New Delhi. - 1982. - p. 29 – 40.

18. McClelland D.C. Motivational factors in health and disease. Amarican Psychologist. - 1989. - V. 44. – p. 675 - 683.

19. O'Neil J.M., Good G.E., Holmes S. Fifteen years of theory and research on men's gender role conflict: New paradigms for empirical research // A new psychology of men / Eds. R.F. Levant, W.S. Pollack. - 1995. - p. 164—207.

20. Pennebaker J.W. Opening up: The healing power on expressing emotions. - New York: Guilford Press. - 1990. – 260 p.

21. Pennebaker J.W. Stream of consciousness and stress: Levels of thinking // Unintended thought / Eds. J.S. Uleman, J.A. Bargh. - New York: Guilford Press. - 1989. - p. 327-350.

22. Pennebaker J.W., Kiecolt-Glaser J., Glaser R. Disclosure of traumas and immune

function: Health implications for psychotherapy // Journal of Consulting and Clinical Psychology. - 1989. V. 56. – p. 239 - 245.

23. Sackeim, H.A. Self-deception, self-esteem, and depression: The adaptive value of lying to oneself // Empirical studies of psychoanalytic theory / Ed. J. Masling. - Hillsdale, NJ: Analytic Press. - 1983. - V. 1. - p. 101-157.

24. Smith C. A., Lazarus R. S. Emotion and adaptation // Handbook of Personality: Theory and research / Ed. L. A. Pervin. - New York: Guilford Press, 1990. - p. 609 - 637.

25. Weiner B. An attributional theory of achievement motivation and emotion. Psychological Review, 1985. - p. 381 – 417.

26. Zahn-Waxler C., Radke-Yarrow M., Wagner E., Chapman M. Development of concern for others. Developmental Psychology. - 1992. – V. 28. – p. 126—136.

УДК 316.6

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ И ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

И.В. Малышев

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия

E-mail: iv.999@list.ru

Статья посвящена анализу характеристик социально-психологической адаптации личности студентов высшего учебного заведения с разным уровнем риска возникновения интернет-зависимого поведения. Отмечается хороший уровень адаптационных возможностей и минимальный риск возникновения интернет-зависимости у значительной части студентов. На основании результатов количественного и качественного анализа изучаемых явлений, данных статистики обнаружена взаимосвязь социально-психологической адаптации и интернет-аддиктивного поведения у молодых людей, обучающихся в вузе.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация личности, интернет-зависимое поведение студентов, системно-диахронический подход.

Correlation of the social-psychological adaptation and the internet-addiction of the personality of a higher school students

I.V. Malyshev

The paper is dedicated to the analysis of the characteristics of the social-psychological adaptation of the personality of students of a higher school with different level of the risk of the appearance of the internet-dependence behavior. A good

level of the adaptational possibilities and the minimal risk of the appearance of the internet-dependence among the majority of the students is noted. On the ground of the quantitative and qualitative analysis of the studied phenomenons and the dates of the statistics, the correlation of the social-psychological adaptation and of the internet-addictive behavior among the young people studying in a higher school, is detected.

Key words: social-psychological adaptation of personality, internet-dependence behavior of students, systematic-diachronic approach.

На сегодняшний день всё большее внимание многих исследователей обращено к проблемам аддиктивного поведения, имеющим отношение к компьютерной зависимости или так называемой интернет-аддикции. Как показывают многочисленные исследования данная зависимость оказывает значительное деструктивное воздействие на личность молодых людей. Актуальность проблемы вызвано тем, что компьютерные технологии как и масс-медиа за последние 15 лет сделали значительный прорыв и вторгаются во многие области жизни современного общества и отдельного человека, заменяя нормальное человеческое общение его виртуальными формами. Помимо позитивных моментов такое воздействие на личность часто носит негативный характер. В первую очередь происходит разрушение психики подростков и молодых людей, личность которых не всегда способна преодолеть столь мощный информационный поток в силу недостаточного социального опыта и отсутствия необходимых внутренних адаптационных резервов.

Ряд исследователей под интернет-зависимостью понимают расстройство поведения в результате использования интернета и компьютера [10]. «Интернет-зависимость» трактуется и как навязчивое или компульсивное желание войти в интернет, находясь в режиме off-line, и невозможность выйти из интернета, находясь on-line. При этом синонимами данной зависимости по мнению Л.М.Юрьевой и Т.Ю.Больбот являются — «Интернет-аддикция», «виртуальная аддикция», «кибераддикция», «нетаголизм» [7]. Кроме этого зарубежные исследователи отмечают патологическое использование интернета, которое активизирует уже существующую патологию или выступает как отдельный вид зависимости [8, 9].

Вследствие сложности феномена интернет-аддикции, наиболее целесообразно изучение его во взаимосвязи с другими явлениями. В этой связи представляет научно-практический интерес взаимосвязь социально-психологической адаптации личности и интернет-аддикции в условиях образовательной среды вуза. Так, М.В.Григорьева на примере выпускников школ-будущих студентов Вуза характеризует значения адаптационных способностей, которые определяются как качества, способствующие эффективному функционированию динамичной системы

взаимодействия индивида со средой [1]. Следует отметить, что на сегодняшний день изучение характеристик социально-психологической адаптации личности и ее негативных изменений (нарушений) в виде различных аддикций уже недостаточно без использования всех методов исследования в комплексе опираясь на новое видение проблемы личности, то есть с применением системно-диахронического подхода к изучению процессов социализации и социально-психологической адаптации. По мнению Р.М.Шамионова одной из важнейших задач социальной психологии является «отслеживание характера процессуальности, темпоральности, определение изменений различных инстанций личности во временной перспективе» [6 ,с.80]. М.В.Григорьева, рассматривая диахронический подход применительно к исследованию процессов социально-психологической адаптации, определяет единицы психологического анализа детерминантности и критерии диахронии-синхронии в процессе адаптационных взаимодействий личности и среды [2].

В наших исследованиях показана взаимосвязь социально-психологической адаптации с разными психологическими феноменами: с копинг-стратегиями в стрессовых ситуациях [3], со стрессоустойчивостью личности [5], с её креативностью - творческим потенциалом [4]. В частности обобщены результаты теоретического и эмпирического исследования адаптационного потенциала учащихся старших классов общеобразовательных школ, студентов, показано, что одним из существенных факторов социально-психологической адаптации выступает стрессоустойчивость личности, также отмечается более высокий уровень социальной адаптации студентов по сравнению с учащимися школ.

Исходя из сказанного, целью данного исследования является изучение взаимосвязи социально-психологической адаптации личности и интернет-аддикции студентов, обучающихся в вузе.

В эмпирическом исследовании для изучения характеристик социально-психологической адаптации применен опросник К.Роджерса и Р.Даймонда. При изучении уровня интернет-зависимости студентов использовалась методика С.Х.Чена. Для статистической обработки данных применен параметрический метод сравнения двух независимых выборок (t-критерий Стьюдента) и корреляционный анализ (метод Пирсона).

Выборку исследования составили студенты факультетов очного отделения СГУ имени Н.Г.Чернышевского. Всего в исследовании участвовало 60 человек в возрасте 19-20 лет.

На основе проведенной диагностики социально-психологической адаптации личности у значительной части испытуемых (81%) выявлен высокий уровень адаптивности, у 19% испытуемых он средний (находится в пределах нормы). Для 41% испытуемых-студентов характерен средний уровень дезадаптивности, у 56% он низкий и только у 3% высокий. Показатель «приятие себя» имеет высокие значения у 87,5% студентов.

Средний уровень значений «неприятия себя» выявлен только у 37,5% испытуемых, у 62,5% он низкий. Для 81% испытуемых характерен высокий уровень «приятия других», у 19% данный показатель имеет средние значения. Показатель «неприятие других» находится в пределах нормы у 53% испытуемых и у 44% он низкий. Такая характеристика социально-психологической адаптации как эмоциональный комфорт имеет высокий уровень у 50% студентов, у 47% - она имеет средние значения. Показатель эмоционального дискомфорта находится в пределах нормы у 31% студентов и 60% - он низкий. У 84% испытуемых обнаружен высокий показатель «внутреннего контроля». Средний уровень «внешнего контроля» выявлен у 47% испытуемых, а низкий у 45%. Для 44% студентов характерен высокий уровень «доминирования» у 50% - он средний. Интегральный показатель «ведомости» находится в пределах нормы у 81% испытуемых. Эскапизм или бегство от проблем как одна из значимых характеристик социально-психологической адаптации выявлена у 12% в виде ее высоких значений, у 60% она находится в пределах нормы. Заметно, что адаптивность у значительной части испытуемых высокая. Существенное влияние на уровень их социально-психологической адаптации оказывают все интегральные компоненты адаптации, которые в основном ее повышают, то есть имеют высокие значения или находятся в пределах нормы. В целом, характеризуя социально-психологическую адаптацию личности молодых людей, обучающихся в вузе заметно, что ее уровень в основном высокий или хороший.

Изучение интернет-аддиктивного поведения свидетельствует о том, что у 62% студентов присутствует низкий уровень интернет-зависимости, у 27% обнаружены тенденции к интернет-зависимому поведению (показатель находится на среднем уровне) и у 11% выявлен выраженный и устойчивый паттерн интернет-зависимого поведения. Следует отметить, что у большинства испытуемых-студентов явных признаков, свидетельствующих о значительных нарушениях личности в связи с интернет-зависимостью не обнаружено. Однако 27% выявленных студентов с начальными признаками интернет-зависимого поведения и 11% с явными негативными изменениями заставляют обратить особое внимание на данную проблему.

Из результатов типологического анализа (см.табл.) испытуемых с признаками интернет-зависимого поведения и при его отсутствии следует, что даже незначительные изменения в личности молодого человека, связанные с зависимостью от интернета заметно влияют заметно влияют на характеристики социально-психологической адаптации, снижая её. Обнаружено, что у испытуемых находящихся на начальных этапах развития зависимости адаптационные возможности ниже, чем у студентов с минимальным риском возникновения интернет-зависимого поведения.

Так, выявлены статистически значимые различия по 6 интегральным показателям социально-психологической адаптации: адаптивность, дезадаптивность, неприятие других, эмоциональный дискомфорт, внешний контроль и эскапизм. То есть риск возникновения дезадаптации личности значительно возрастает, при этом характерно наличие эмоционального дискомфорта, отсутствия взаимопонимания с окружающими людьми и стремление уйти от решения проблем.

Таблица 1.

Показатели характеристик социально-психологической адаптации у групп испытуемых с признаками интернет-зависимого поведения и при его отсутствии

Показатели	**Адаптивность**	**Дезадаптивность**	**Принятие себя**	**Непринятие себя**	**Принятие других**	**Непринятие других**	**Эмоциональный комфорт**	**Эмоциональный дискомфорт**	**Внутренний контроль**	**Внешний контроль**	**Доминирование**	**Ведомость**	**Эскапизм**
t-критерий Стьюдента	2,2	-3,3	0,3	-1,0	0,4	-2,0	1,7	-2,7	-1,0	-3,8	-0,7	-1,4	-2,7
Степень значимости	0,00	0,0	0,7	0,2	0,9	0,03	0,09	0,01	0,3	0,00	0,4	0,1	0,01

В результате корреляционного анализа у студентов с признаками интернет-зависимого поведения выявлены положительные связи между суммарным показателем шкалы Чена и характеристиками социально-психологической адаптации «дезадаптивность» ($r=0,627$, $p<0,05$), «неприятие других» ($r=0,626$, $p<0,05$), «эмоциональный дискомфорт» ($r=0,669$, $p<0,01$) «эскапизм» ($r=0,654$, $p<0,01$). Стоит отметить, что молодые люди с признаками интернет-зависимого поведения испытывают трудности в адаптации, то есть риск возникновения дезадаптации высок, при этом присутствуют трудности в общении, выраженный в неприятии других людей. Также, для данных испытуемых характерен эмоциональный дискомфорт и бегство от проблем. Напротив, у студентов при отсутствии нарушений, связанных с интернет-аддикцией обнаружен высокий уровень эмоционального комфорта, что выражается в следующей корреляционной взаимосвязи между суммарным показателем интернет-зависимости и характеристикой «эмоционального комфорта» ($r=0,503$, $p<0,05$).

Таким образом, представленные результаты свидетельствуют о взаимосвязи социально-психологической адаптации и интернет-зависимости личности молодых людей, обучающихся в высшем учебном заведении. Обнаружено, что даже незначительные изменения в поведении, связанные с зависимостью от интернета заметно снижают адаптационные возможности личности, в том числе на социальном уровне (активность взаимодействия с окружающими). В то же время высокий и хороший уровень социально-психологической адаптации личности значительно снижает риск возникновения интернет-аддикции у студентов и в целом позитивно влияет на выработку адекватных форм приспособительного поведения (способность противостоять психо-эмоциональным нагрузкам). Это подтверждают результаты статистического и качественного анализа данных, а также предыдущие исследования адаптационных возможностей личности.

В то же время особое внимание стоит обратить на студентов с разным уровнем интернет-зависимости. Сюда относятся и 27% выявленных испытуемых с начальными признаками зависимого поведения от компьютера. Несмотря на то, что у значительной части испытуемых-студентов всё же отсутствуют изменения личности, связанные с аддикцией обнаружены негативные тенденции, которые заставляют по новому, более пристально взглянуть на данную проблему.

Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в консультативной практике психологических служб, в частности при осуществлении мониторинга процесса адаптации личности в условиях образовательной и социальной среды, а также при первичной профилактики и коррекции психических и поведенческих расстройств у молодых людей, работающих с компьютерами.

Список литературы

1. Григорьева М.В. Роль адаптационных способностей учащихся в процессе взаимодействия с образовательной средой // Известия Саратовского университета им. Н.Г. Чернышевского. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т. 1. № 3. С. 11-15.

2. Григорьева М.В. Диахронический подход к исследованию процессов социально-психологической адаптации личности // Изв. Сарат. ун-та. Новая сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2013. Т. 13, вып. 1. С. 54 — 58

3. Малышев И.В. Взаимосвязь социально-адаптации личности и копинг-поведенческих стратегий учащихся и студентов // Изв. Сарат. ун-та. Новая сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2012. Т. 12, вып. 3. С. 69 — 74

4. Малышев И.В. Особенности социально-психологической адаптации личности студентов младших курсов с разным творческим потенциалом // Известия Саратовского университета им. Н.Г. Чернышевского. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т. 12. № 4. С. 43-48.

5. Малышев И.В. Особенности стрессоустойчивости и адаптационных характеристик личности учащихся старших классов // Известия Саратовского университета им.

Н.Г. Чернышевского. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т. 1. № 1. С. 34-38.
6. Шамионов Р.М. Принцип диахронии в исследовании социализации личности // Изв. Сарат. ун-та. Новая сер. Сер. Философия. Психология.Педагогика. 2013. Т. 13, вып. 1. С. 79 — 84
7. Юрьева Л. Н., Больбот Т. Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика: Монография. Днепропетровск: Пороги, 2006.- 196 с.
8. An examination of Internet usage in two colleges / Davis S.F.,Smith B., Rodrigue K., Pulvers K. // College Student J. - 1999. -Vol. 33 , N 2 - P. 257-260.
9. Davis R., Flett G., Bessre A. Validation of a new scale for measuring problematic Internet use: Implications for pre-employment screening // CyberPsychol. Behavior. - 2002. - Vol. 5, N4.-P. 331-345.
10. Goldberg 1. Internet addiction disorder // CyberPsychol. Behavior. - 1996. - Vol.3, N 4. - P. 403-412.

УДК 316.614

АНАЛИЗ ХАРАКТЕРИСТИК СЧАСТЬЯ В АРТЕФАКТАХ КУЛЬТУРЫ

Л.Е. Тарасова
Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия
E-mail: let01@mail.ru

В статье приводится сравнительный анализ характеристик счастья, объективированных в русском фольклоре, и представления о нем современной студенческой молодежи. Автор констатирует, что идеология счастья при движении от фольклорного языкового сознания к современному обыденному сознанию претерпевает существенные изменения.

Ключевые слова: счастье, артефакты культуры, фольклор, современные представления

Analysis of happiness's characteristics in culture's artifacts

L.E. Tarasova

At the paper we provide the comparative analysis of happiness's characteristics objectified in Russian folklore and imaginations of it by modern college kids. We state that happiness's ideology undergoes significant changes during movement from folklore language consciousness to modern commonplace sense.

Key words: happiness, culture's artifacts, folklore, commonplace sense, modern imaginations

Культура в целом, и конкретно-историческая культура какого-либо народа, сословия, конфессии, и артефакт как носитель какой-либо социально-культурной информации, жизненно-смысловых значений, средство коммуникации, любой искусственно созданный объект, имеющий символическое значение, всегда является продуктом человеческой деятельности, но только той, которая связана с поиском смыслов.

Одной из сфер бытия культуры является духовная культура, включающая в себя производство и освоение людьми ценностей рационального и чувственного, идеального и психологического человеческого опыта. Человеческий опыт принимает как социальные, так и личностно-индивидуальные формы и может выражаться в представлениях и знаниях, взглядах и убеждениях участников общественных отношений, их идеях и устремлениях, в питаемых ими настроениях и чувствах, в мудрости представителей человеческого рода, нормах человеческой активности, оценках, которые субъекты выносят действительности – прошлому и настоящему, в художественных образах, заповедях как выводах из социально-экзистенциального переживания происходящего участниками общественной жизни. Артефактами духовности являются и категории морали: социальная ответственность, добро, долг, совесть, честь, достоинство, смысл жизни, счастье.

К различным видам артефактов духовной культуры могут быть отнесены:

добытые знания, разработанные науки, научные открытия, изобретения и рационализаторские предложения, научные теории, произведения искусства и т.п. - интеллектуально-теоретическая культура;

информационная культура, артефактами которой является содержание сообщений разного рода – это почта, телеграф, телефон, радио, средства массовой информации – полиграфические и электронные, сеть Интернет;

человеческая чувственность, образно-художественное мышление, воображение, настроения, чувства и эмоции людей, переживание ими всего происходящего, оценки, самооценки и накапливание на этой основе социально-жизненного опыта – это несущие силы ценностно-духовной культуры - т.е. собственно духовности - искусство и его конкретные виды, и такие составляющие духовной жизни общества, как философия, мораль, религия, различные церемонии, этикет, суеверия, обряды, ритуалы, и, безусловно, фольклор, т. е. всё то, что характеризуется как духовная сторона жизни общества;

Обратимся к фольклорному жанру искусства, дающему оценку происходящих событий, выражающему народную мудрость, отражающему духовное состояние народа – пословицам и поговоркам. Каждая из них - сгусток народной мудрости, несущий в себе жизненный опыт многих поколений, отражающий духовный облик народа, сущность народного быта, укрепляет нравственные устои и заповеди, регламентирующие жизнь

каждого простого человека, его стремление к свободе, красоте, добру, счастью.

Одним из самых сокровенных желаний человека любой национальности является желание быть счастливым. Счастье является этической категорией, имеет мировоззренческий характер и представляет собой безусловную жизненную ценность, более того, сверхценность.

Наиболее общее психологическое определение счастья связано с пониманием его как ощущения полной радости и удовлетворенности жизнью, лежащих в основе оптимального здорового и эффективного функционирования личности.

За условную меру счастья в позитивной психологии принята характеристика «субъективного благополучия», связанная с удовлетворенностью от жизни и положительными эмоциями. Субъективное благополучие отражает собственное отношение человека к своей личности, жизни и процессам, имеющим важное для нее значение с точки зрения усвоенных нормативных представлений о «благополучной» внешней и внутренней среде и характеризующееся переживанием удовлетворенности собой, жизнью, деятельностью, социальными отношениями (Шамионов, 2004).

На основе эмпирических исследований была показана взаимосвязь удовлетворенности различными сферами жизни (социальной, трудовой, образовательной, семейной, сексуальной, межличностной) и субъективным благополучием с одной стороны, и с психологическим дистрессом - с другой.

Представления о счастье окрашены культурной спецификой и зависят от типа цивилизации. В плане языкового выражения идея счастья передается целым рядом синонимов, фольклорных и художественных образов, отмеченных этнокультурной спецификой.

Категория счастья – многомерное, интегративное моральное образование, включающее интеллектуальную общеаксиологическую оценку и оценку эмоциональную в форме радости или удовлетворения.

Необходимым и достаточным для отделения понятия счастья от радости, довольства, удовлетворения, с одной стороны, и удачи, везения, благоприятной судьбы, с другой, является единство разнородных предметных областей, которые покрывают его объем: эмоциональных состояний и положений дел, соединенных в единое целое, отличное от своих составных частей.

Таким образом, счастье можно определить как положительное эмоциональное состояние субъекта, вызванное положительной оценкой собственной судьбы.

Если идеал – это желанное будущее, то счастье – желанное настоящее, а оценка исполненности желания во многом, если не полностью, зависит от психологического типа личности, ее максималистского или компромиссного взгляда на мир, ее изначальных

запросов – того, что формирует «внутренний фатум» человека, определяющий его способность чувствовать себя счастливым, уверенно смотреть в будущее, быть оптимистом.

Общность понятий «счастье» и «оптимизм» очевидна, что дает основание некоторым авторам рассматривать оптимизм в качестве структурной составляющей счастья в его широком значении. Но оптимизм, пересекаясь и даже совпадая по многим своим характеристикам со счастьем, по сути деля является самостоятельным и уникальным явлением человеческой психики. Его уникальность заключается в том, что он отражает движение от настоящего к будущему. Именно этой своей ориентаций на лучшее будущее, верой в него, оптимизм отличается от счастья как состояния радости и удовлетворения настоящим. Но и счастье без оптимизма нельзя оценивать как полноценное, поскольку перспективы на будущее, чувства веры и надежды имеют для счастья решающее значение.

Современные эмпирические исследования убедительно подтверждают степень родства счастья и оптимизма как двух важнейших составляющих субъективного благополучия личности – главной характеристикой счастливого человека, в отличие от несчастливого, является, прежде всего, его оптимизм, вера в лучшее будущее (Джидарьян, 2001). На счастье как «субъективное благополучие» значительное влияние оказывают: личностные черты (экстраверсия и нейротизм); когнитивные процессы и характеристики личности (самооценка, оптимизм, наличие жизненных целей, идентичность); культурные различия.

Воплощение культурной формы в артефактах культуры может продолжаться на протяжении достаточно длительного хронологического периода, но со временем он все сильнее отличается своими чертами и символикой от исходной формы. Срок жизни всякой культурной формы, т.е. период сохранения ее социальной актуальности, исчисляется длительностью ее продолжающихся интерпретаций в процессе воспроизводства, восприятия, описания, оценки в качестве артефакта культуры.

Мы посчитали интересным сравнить представления о счастье, объективированные в русском фольклоре, с представлениями наших современников. Было опрошено 85 студенток старших курсов факультета психолого-педагогического и специального образования. Возраст испытуемых – 21-22 года. Ответы испытуемых на вопрос: «Как вы представляете себе, что такое счастье?» были рассмотрены по тем же позициям, что представлены в словарях пословиц и поговорок русского народа (раздел «счастье»).

Если обратиться к фольклору и проанализировать пословицы и поговорки русского народа о счастье, то можно обнаружить, что в словаре В.И. Даля представлен наиболее ранний пласт представлений крестьянской общины о счастье, основанных на традиции и составляющих культурное ядро этноса. Понятия счастье-удача и счастье-благополучие –

это результат обезличенной оценки внешних жизненных обстоятельств человека сторонним наблюдателем, оценки, лишенной рефлексии и интроспективности: без счастья в лес по грибы не ходи; счастье пытать – деньги терять; дурак спит, а счастье в головах лежит; счастье в оглобли не впряжешь.

Только некоторые пословицы допускают двойное толкование счастья как удачи/благополучичия и счастья-блаженства: где нет доли, тут и счастье невелико; всяк свого счастья кузнец; счастье искать – от него бежать; счастье ума прибавляет, несчастье последний отнимает; счастье дороже ума и богатства; счастливым быть – всем досадить; кто нужды не видал – счастья не знает и др.

Если в словаре В.И. Даля вообще отсутствует тематический раздел, включающий понятие счастья–душевного состояния, то наши респонденты в большинстве своем определяют счастье именно через категорию состояния души: счастье – приятное состояние души; комфортное состояние, покой; это состояние души, которое зависит от настроения; счастье – это субъективное состояние спокойствия и гармонии с самой собой и миром; это когда душа радуется; счастье – это душевная радость, отсутствие забот.

Издавна в народе считалось, что счастье с необходимостью предваряется несчастьем, утратой, потерями, горем: кто нужды не видал, и счастья не знает; не было бы счастья, да несчастье помогло.

В словаре В.П. Аникина приведены пословицы, указывающие на оптимальные способы достижения счастья: чтобы стать счастливым, нужно, прежде всего трудиться: счастье у каждого под мозолями лежит; кто запаслив, тот и счастлив; там счастье не диво, где трудятся нелениво; паши нелениво – проживешь счастливо; каждый человек кузнец своего счастья.

Ответы наших молодых современниц демонстрируют несогласие с данным тезисом: счастье – это ничего не делать; это когда не нужно ни о чем беспокоиться, у тебя все есть; счастье – это жить на необитаемом острове с телевизором и компьютером; счастье – это безмятежность и покой; это когда тебя не трогают и т.д.

Феномен счастья полон парадоксов. Один из самых известных и психологически заостренных гласит: чем больше человек стремится к счастью как цели, тем дальше он от него удаляется. Наверное, поэтому русский фольклор предписывает не думать о счастье: счастье искать – от него бежать; где нет доли, тут и счастье невелико;

не терять присутствия духа в трудные минуты: кто в горе руки опускает, тот счастья никогда не узнает;

быть предусмотрительным: кто запаслив, тот и счастлив; тот счастлив, у кого есть хлеба с душу, платья с тушу, денег с нужу;

не искать от добра добра: первое счастье не меняют не последнее; нового счастья ищи, а старого не теряй.

Источник счастья усматривается в коллективизме, в дружбе, в

необходимости держаться ближе к людям: к людям ближе – счастье крепче; кто дружбу водит, счастье находит; гость на порог – счастье в дом.

Большой пласт ответов опрошенных показывает, что многие из них находят счастье в общении и взаимопонимании: счастье – это радость общения; это когда ты не чувствуешь себя одиноким; счастье – это когда между людьми взаимопонимание, обмен искорками; это когда тебя понимают; когда ты понимаешь и тебя понимают; счастье – это когда полон дом друзей; когда рядом находятся любимые люди, семья, друзья.

Если учесть тот факт, что ответы на вопрос о счастье давали девушки и молодые женщины, то неудивительно, что подавляющее большинство не представляют счастья без семьи: счастье – это крепкая семья; это когда родители рядом с тобой; это семья, и чтоб никто не болел; счастье – это хорошая семья, любовь; это когда близкие люди рядом; когда мир в семье.

И, конечно же, огромное количество респондентов не мыслят счастья без любви, правда, кто-то хочет чтоб его любили: счастье – это когда тебя любят; это когда тебя любят и дают все то, что ты хочешь; это когда тебе хорошо с тем, кто тебе дорог; когда ты кому-то нужен; кто-то мечтает о том, что бы самому полюбить: счастье – это когда ты любишь; когда люди находят друг друга; когда ты любишь и тебя любят; кто-то понимает счастье как любовь в широком смысле слова: счастье – это любовь; это когда любишь; это любовь к природе, людям, знаниям.

в свободе: неволя счастья не дает.

Фактор свободы для наших респондентов представляется как способ реализации собственной личности, как возможность самостоятельно выбирать свою судьбу: счастье – это когда человек чувствует себя свободным; когда тебя не трогают; когда ты принадлежишь самой себе; когда есть возможность реализовать себя, как ты хочешь; это когда тебе не мешают.

в молодости: седина напала, счастье пропало. Но с точки зрения житейских представлений, а также эмпирически подтвержденных фактов, оказывается, что пожилые люди часто бывают счастливее молодых.

не гоняться за материальными благами: счастье не в кошельке – счастье в руках; счастье лучше богатства; счастье дороже богатства; счастье за деньги не купишь; не в деньгах счастье; Известно, что счастье не связано напрямую с материальным достатком, уровнем доходов – счастлив может быть и бедняк, а миллионер - наоборот, несчастен.

Эту сентенцию разделяет очень небольшое количество опрошенных, напротив, довольно многие считают счастьем обладание какими-то материальными благами и деньгами: счастье – это когда много денег; когда можешь приобрести все, что захочешь; когда ни в чем не испытываешь недостатка; это когда у тебя все есть; счастье – это когда есть деньги и хорошее настроение; счастье – это благополучие.

Во многих пословицах отражены наблюдения этноса над

психологией счастья и счастливых людей, приметы и оценки: счастливым быть – всем досадить; кто большого счастья не знал, тот и маленьким обойдется; дуракам во всем счастье; дураку счастье, а умному Бог даст; где счастье, там и зависть; где счастье, там и радость; легче счастье найти, чем удержать; мудреному и счастье к лицу.

Единственным и самым надежным источником счастья русский народ считает добродетель: где правда, там и счастье; счастлив тот, у кого совесть спокойна; тому будет всегда счастливо, кто пишет нельстиво; Добродетель неотделима о представлений о счастье как о свободе от страданий тела и смятений души, где подчеркивается независимость счастья от материального достатка.

Из всего массива полученных ответов можно выделить только три, касающиеся добродетели: счастье – это когда тебе не стыдно за твои поступки, что дает тебе внутреннее спокойствие; это согласие с Богом и самим собой; это принятый тобой жребий.

Потребность смысла жизни присуща любому взрослому человеку, и каждый находит его сам. Наши респонденты как носители обыденного сознания смысл своей жизни находят главным образом в любви и заботе о близких: счастье – это когда ты кому-то нужен; когда вокруг друзья, которым ты нужен и которые нужны тебе, и вы готовы друг другу помочь; счастье – это когда ты кому-то полезен, можешь дать добро.

Подводя итог вышесказанному, можно констатировать, что и в фольклорном, и в современном обыденном сознании лидирует представление о счастье как об отсутствии физических и моральных страданий, несчастий и душевный покой. При этом идеология счастья при движении от фольклорного языкового сознания к современному обыденному сознанию претерпевает существенные изменения. Представления о счастье как о покое, безмятежности, ничегонеделании разделяет почти четверть опрошенных, упоминание о добродетели и совестливости занимает последнее место по количеству ответов, в число значимых ценностей попадают деньги и обладание материальными благами. В то же время в обыденном сознании понятие счастья дополняется наличием цели и смысла жизни, самореализацией, любовью, правда, в силу неопределенности самого понятия любви и личностного понимания ее, представления о ней сильно различаются – ведь счастье когда тебя любят, и счастье когда любишь ты отличаются как потребительство от самоотдачи.

Список литературы

1. Аргайл М. Психология счастья. 2-е изд. СПб.: Питер, 2003. – 336 с.

2. Джидарьян И.А. Представления о счастье в российском менталитете. М.: Алатейя, 2001.- 242 с.

3. Татаркевич В. О счастье и совершенстве человека. М., 1981.- 367 с.

4. Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия личности. Саратов, Изд-во Сарат. ун-та, 2004.- 180 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 10
ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКИ

Аксеновская Л.Н. Риски лидерства …… …3

Дорошин И.А. Медиакультура как ресурс развития организационной культуры предприятия в условиях инновационной экономики…….9

Карелин А.А., Захарова А.С., Калдина С.А. Структура психологического времени и особенности временной перспективы успешных сотрудников организации……..……...…...14

Понукалин А. А. Гуманитарная экономика……...……20

Понукалин А.А. Психология личности организатора в сфере современного труда……...27

Раздел 11
ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ И ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Башкатова Т.А. Проектная методика в обучении немецкому языку как способ формирования межкультурной компетенции…….……33

Горшенина С.Н. Формирование этнокультурной компетентности бакалавров педагогического образования в системе профессиональной подготовки…….…….39

Деккушева А.У. Роль формирования межкультурной коммуникативной компетентности в развитии языковых навыков студентов …….……..43

Иосилевская Н.Д., Кучерова Т.Н. Знание национально-маркированной лексики – важный фактор формирования межкультурной компетенции студентов неязыковых специальностей…….48

Карпец Е.В. Особенности межкультурной коммуникации в культурно-образовательном пространстве учебника. Аккультурационные процессы ……55

Кутырева И.В. Проблемы формирования культурно-языковой компетенции в рамках межкультурного диалога……...62

Могилевич Б.Р. Язык как механизм становления национальной идентичности…….66

Назарова Р.З., Золотарев М.В. Лингвокультурологические аспекты коммуникации на примере прецедентных феноменов…….72

Небайкина А.В. Языковые механизмы коммуникативного приспособления в этногетерогенном социуме…….……..79

Никитина Г.А. Национально-культурная идентичность как компонент межкультурной компетенции в эпоху языковой и культурной глобализации…….87

Писаренко А.Н. Место профессиональной межкультурной компетентности в подготовке специалистов в современных образовательных условиях (на материале опроса)…..…….93

Раздобарова М.Н. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов средствами информационных технологий …….....98

Сипакова И.Н. Возможности массовых открытых дистанционных курсов для развития межкультурной коммуникации……..104

Тетюев Л.И. Общие вопросы методологии исследования языка этнических немцев России…….109

Раздел 12
ИСКУССТВО И ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Бойко Е.Е. Особенности развития воображения в музыкально-творческой деятельности……117

Васильева Д.Н. Музейно-образовательное пространство в условиях сохранения культурного наследия России……122

Васильева Д.Н. Особенности игрового пространства в художественном образовании ребенка……..……...128

Козинская О.Ю. Духовные ценности в контексте современного образования…….…….138

Королева И.А. Музыкальные фестивали и конкурсы как форма развития культурно-образовательного пространства…..…….145

Кузьмина С.В. Требования к учителю музыки в современном социокультурном пространстве…….150

Курченко И.В. К вопросу о художественно-педагогическом моделировании учебного процесса на уроках музыки……..158

Мещанова Л.Н. Интегративная театрально-творческая деятельность ребенка……164

Неясова И.А. Педагогическое сопровождение освоения социального опыта младшими школьниками ……...170

Пестрякова Л.С. Новаторство и традиция в творчестве С. Дали……..……...175

Плетухина Е.Г. Результативность исследовательской деятельности будущего учителя в контексте современного художественного образования……..183

Рахимбаева И.Э. Исполнительская подготовка будущего учителя музыки в условиях ФГОС……...187
Романова Л.С. Проблемы интерпретации классических художественных произведений в современном мире……..194
Рягузова Е.В. Социально-психологический потенциал искусства: личностный аспект……..202
Фадеева М.А. Развитие музыкального восприятия младших школьников в современном образовательном пространстве……..207
Филиппова Л.Г. Художественно-творческая способность индивида в контексте театральной деятельности……..…….213
Чугунова Л.А. Русское духовное пение в ретроспективе развития русской культуры……218
Шевченко Е.П. Новое видение реальности художниками-абстракционистами……223

Раздел 13
МЕТОДОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Александрова Е.А. Методологические основы развития воспитательных систем образовательных организаций……..228
Антонова Е.А. Методы формирования волевой составляющей эмоциональной устойчивости студента с помощью командных спортивных игр…….234
Басова Н.А. Детство и власть: методология образования человека в современном мире……...239
Галица Е.В. Проблема интереса к учебно-познавательной деятельности: из истории понятия…….245
Горина Е.Н. Анализ существующих подходов к истории становления и развития специального образования……..249
Горина Л.В. История и проблемы стандартизации дошкольного образования в России……..256
Животова Е.А. Методологические основы дополнительного образования……..263
Зима Ю.В., Селиванова Ю.В. Актуальные вопросы модернизации образования детей с ограниченными возможностями здоровья……267
Королёва Е.И. Деятельностный подход в обучении как основа организации учебной деятельности школьников…….272
Косыхин В. Г. Наука как социальный институт в культуре современной цивилизации: проблемы и перспективы……...276
Логинов Д.А. Тьюторское сопровождение обучающихся в образовательной деятельности……..284

Молодиченко Т.А. Глобализационный модус методологии российского образования……..……..291
Мясникова Л.В. Состояние системы ранней коррекционной помощи детям с ОВЗ в России на современном этапе……...297
Носов А.Г. Теоретические основы педагогического сопровождения обучающихся……...304
Саяпин Н.В. Формирование профессиональной культуры будущих специалистов как условие их успешной профессиональной деятельности ……...310
Саяпина Н.Н. Изучение темы «Методология педагогики» в рамках дисциплины «Педагогика»…….316
Селиванова Ю.В. Современные тенденции развития отечественного специального образования…….323
Сморгунова М.А. Современные подходы к подготовке будущего педагога к правовому обеспечению профессиональной деятельности……..……330
Тюменева Н.В. Особенности организации самостоятельной работы студента в условиях балльно-рейтинговой системы……...333
Черемисинова Л.И. Литературоведческая пропедевтика в начальной школе: основные проблемы……338
Чернецова Л.В. Логистические оценки состояния и модернизации дистанционных образовательных технологий…….345
Щетинина Е.Б. Профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: классификационные подходы……....350

Раздел 14
ВЛАСТЬ СЛОВА: ДИСКУРСИВНОЕ ОФОРМЛЕНИЕ ПОЛИТИКИ

Дубровская О.Н. К вопросу о власти слова: когнитивный аспект дискурсивного представления сложного коммуникативного события…….357
Казаков А.А. Политическая, медийная и публичная повестки дня в работах российских ученых: ракурсы изучения……...364
Кравчук Т.Ю. Функции ввода имплицитной информации как средства речевого воздействия в дискурсе российской политической оппозиции…….370
Морозов С.М. Теория божественного происхождения королевской власти в трудах Эдварда Хайда, графа Кларендона (1609-1674)……..…377
Морозова О.В. К разграничению понятий «образ», «имидж», «стереотип»……..384
Пантелеев А.Ф. Идентификация особенностей личности политика на основе текста речей…….391

Саунина Е.В. Частотные слова в речи В.В. Путина и Б. Обамы: сравнительный анализ……398

Сиротинина О.Б. Дискурс власти и дискурс оппозиции с точки зрения их роли в судьбе русского языка……..……404

Харламова Т.В. Образ российской власти в российских и зарубежных СМИ: сравнительный анализ……410

Раздел 15
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Акаемова Ю.А. Социально-психологические барьеры в процессе межкультурной коммуникации……..417

Акименко А.К. Трансформация временной перспективы личности в современных условиях……424

Арендачук И.В. Представления преподавателей и студентов о профессиональной успешности современного преподавателя вуза…....432

Бочарова Е.Е. Социально-психологические предикторы готовности к риску личности молодежи……..437

Вагапова А.Р. Особенности трендов социализации современной молодежи……..445

Васильева Л.Л. Готовность к риску в социально-педагогической деятельности……451

Гарбер И.Е. Трансформация социальных статусов академического и прикладного психологов в информационном обществе……..……..456

Голованова А.А. Креативные аспекты межличностных конфликтов……...461

Григорьева М.В. Типология социально-психологической адаптации в образовательной среде вуза в зависимости от этнического самоопределения……466

Гринина Е.С. Стратегии поведения одаренных старшеклассников в конфликтных ситуациях……470

Кащеева А.В. Социальные роли в формировании личности подростка.....476

Кленова М.А. Специфика субъективного доверия и социализации представителей молодежной субкультуры «Эмо»……...481

Королева И.А. Музыкальные фестивали и конкурсы как форма развития культурно-образовательного пространства……..484

Красильников И.А. Некоторые аспекты проблемы внутреннего конфликта личности как формы эмоционального стресса……..489

Малышев И.В. Взаимосвязь социально-психологической адаптации и Интернет-аддикции личности студентов вуза……..……496

Тарасова Л.Е. Анализ характеристик счастья в артефактах культуры……...502

Научное издание

«Современное общество: человек, власть, экономика»

Сборник трудов Международной научной конференции
«Современное общество: человек, власть, экономика»
Разделы 10-15

Саратов, 4 апреля 2014 г.

Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная. Подписано в печать 01.10.2014
Гарнитура Таймс. Печать Riso.
Усл. печ. л. 32,31. Тираж 500 экз. Заказ 0445

Издательский центр «Наука»
410600, г. Саратов, ул. Пугачевская, 117, к. 50

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии «Экспресс-тиражирование»
410005; г. Саратов, ул. Пугачёвская, 161, оф. 320 ☎ 27-26-93