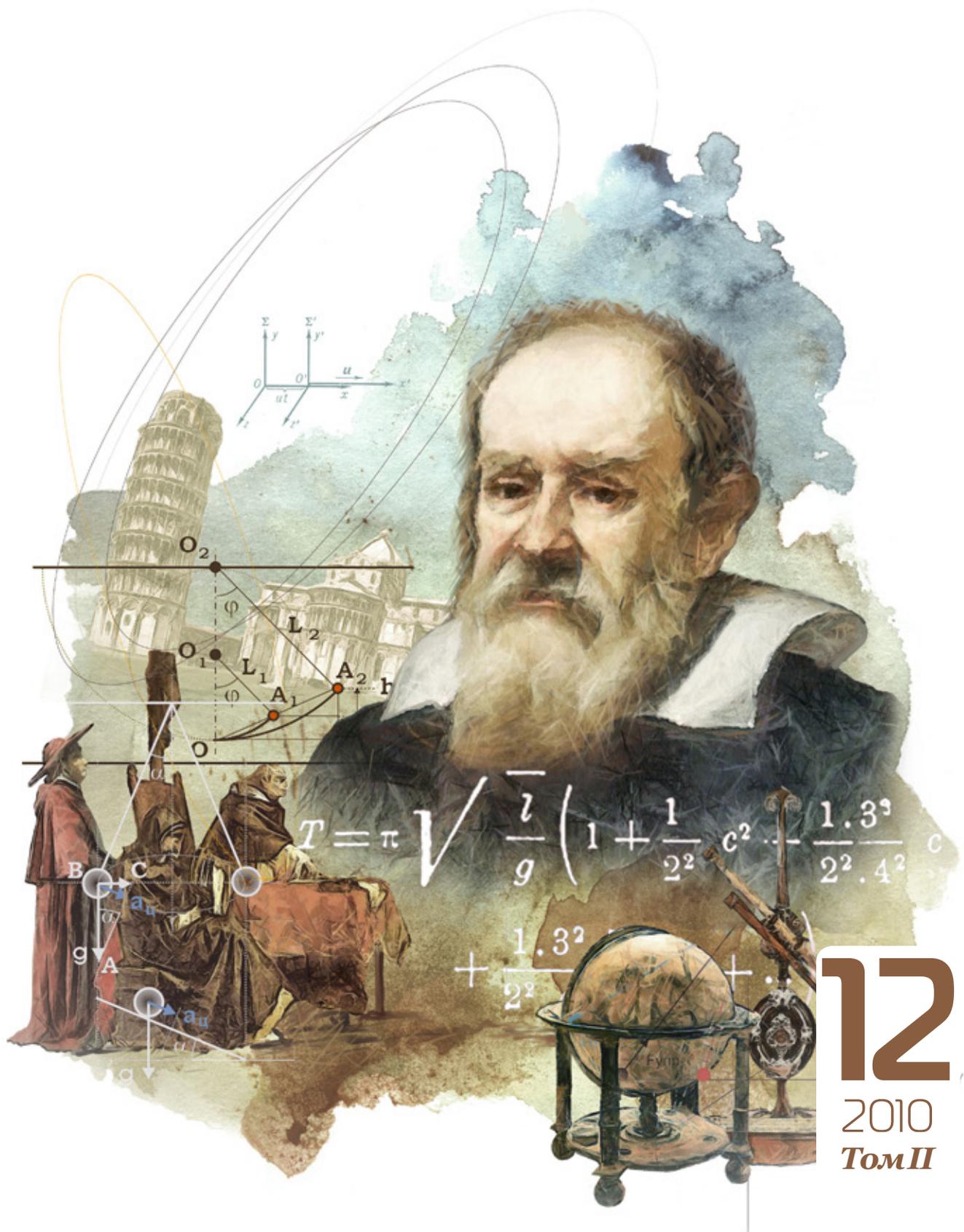


МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

# УЧЁНЫЙ

ежемесячный научный журнал



$$T = \pi \sqrt{\frac{l}{g} \left( 1 + \frac{1}{2^2} \epsilon^2 + \frac{1.3^3}{2^2 \cdot 4^2} \epsilon^4 + \frac{1.3^2}{2^2} \epsilon^6 + \dots \right)}$$

12  
2010  
Том II

ISSN 2072-0297

# Молодой учёный

Ежемесячный научный журнал

№ 12 (23) / 2010

Том II

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Главный редактор:**

Ахметова Галия Дуфаровна, *доктор филологических наук*

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова Мария Николаевна, *доктор педагогических наук*

Иванова Юлия Валентиновна, *доктор философских наук*

Воложанина Олеся Александровна, *кандидат технических наук*

Комогорцев Максим Геннадьевич, *кандидат технических наук*

Драчева Светлана Николаевна, *кандидат экономических наук*

Лактионов Константин Станиславович, *кандидат биологических наук*

Ахметова Валерия Валерьевна, *кандидат медицинских наук*

**Ответственный редактор:** Шульга Олеся Анатольевна

**Художник:** Евгений Шишков

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

672000, г. Чита, ул. Бутина, 37, а/я 417.

E-mail: [info@moluch.ru](mailto:info@moluch.ru)

<http://www.moluch.ru/>

**Учредитель и издатель:** ООО «Издательство Молодой ученый»

Тираж 300 экз.

Отпечатано в ООО «Формат».



Дизайн — студия «Воробей»

[www.Vorobei-Studio.ru](http://www.Vorobei-Studio.ru)

Верстка — П.Я. Бурьянов

[raul50@mail.ru](mailto:raul50@mail.ru)

## СОДЕРЖАНИЕ

### ИСТОРИЯ

<b>Балдандоржиев Ж.Б.</b> Историческое наследие города Сретенск.....	6
<b>Бояринова П.А.</b> «Еврейский миф» в Японии .....	8
<b>Мамадалиев Ш.И.</b> Деятельность Ферганского областного статистического комитета в конце XIX – начале XX веков.....	11
<b>Нетесова М.В.</b> Основные направления агитационной работы томской газеты «Красное Знамя» в мобилизации усилий тружеников тыла в первые годы Великой Отечественной войны .....	13
<b>Нихочина А.А.</b> Влияние последствий экономических реформ 1990-х гг. на детское население Красноярского края .....	16
<b>Семёнова Т.А.</b> Особенности развития газетного дела в России в первой половине XIX века.....	24
<b>Уваров И.А.</b> Специальные военные училища российской армии в XIX в.....	27
<b>Филиппов А.Н.</b> «Рекордсменство» как особенность советского спорта .....	33
<b>Цыганов А.В.</b> Образ российского цензора во второй половине XIX – начала XX вв. в записках современников ...	36
<b>Ямлеев Р.А.</b> Виноград в жизни тюркских народов .....	39

### ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

<b>Белозерских М.А.</b> Стереотипы массового сознания и имидж органов внутренних дел .....	48
<b>Канаева Н.А.</b> Идентичность как предмет психологического исследования .....	50
<b>Кузнецова Л.Э.</b> Система отношений как личностный механизм формирования адаптационного потенциала сотрудников милиции, переживших экстремальные ситуации .....	52
<b>Кушнарёва Е.С.</b> К вопросу о формировании Американской нации .....	56
<b>Лимонцева Г.В.</b> История и современность психолого- педагогических взглядов К.Д. Ушинского .....	60
<b>Литонинская Т.В.</b> Туризм как форма социальной интеграции людей с дополнительными потребностями: социологический анализ .....	63
<b>Меримерина М.А.</b> Типы переживания времени и их носители: социально-демографические портреты .....	66
<b>Самойлик Н.А.</b> Типология подходов к выделению дефиниций кризиса идентичности .....	70
<b>Симоненко А.С.</b> Теоретический анализ проблемы времени в психологии .....	73
<b>Скрипкина Н.В.</b> Сравнительный анализ структуры личностного отношения к детям у представителей разных профессий .....	76

## ПЕДАГОГИКА

**Аблитарова А.Р.**

Полорольевые стереотипы как деффект воспитания детей дошкольного возраста в культурологическом измерении ..... 80

**Арзамасова Л.А.**

Диагностика сформированности у студентов информационной культуры ..... 83

**Брагина А.Д.**

Проблема развития поликультурной личности будущих переводчиков (аксиологический аспект) ..... 85

**Бугакова Е.В.**

Использование креативных методов в практике современного учителя ..... 90

**Бурыгина Т.С.**

О развитии интереса учащихся к изучаемому языку и культуре средствами родного языка .... 92

**Вернигорова В.А.**

Целесообразность преподавания английского языка по системе IELTS в высших учебных заведениях России. Международные сертификаты: мода или необходимость? ..... 95

**Волошина Т.А.**

Формирование предпринимательских качеств будущего учителя в процессе интерактивного обучения ..... 100

**Gholamhossein Haydari, Batoul Hamed**

Studying the relation of power sources of the principals with the stress of teachers ..... 105

**Грозных П.А.**

Музыкальное образование ребенка в семье ... 108

**Епифанова М.В.**

Роль компетентностного подхода в системе школьного образования ..... 110

**Ермолаева С.С.**

Педагогическое проектирование обучения гуманитарным дисциплинам в техническом вузе ..... 113

**Иванова В.А.**

Обучение взрослых иностранному языку в процессе ролевой игры ..... 117

**Калинина Л.В.**

Определение соционического типа студента с целью повышения эффективности преподавания иностранного языка ..... 119

**Макеева И.А.**

Социальное становление детей-сирот в музейном пространстве детского дома ..... 121

**Родина Е.Ю.**

Teaching business vocabulary ..... 123

**Сумцова О.В.**

Использование блогов для самостоятельной работы студентов технических вузов по иностранному языку ..... 127

**Трифопова С.А.**

Структура готовности педагогов к реализации инновационной деятельности ..... 129

**Уманец О.Н.**

Коммуникативный подход в преподавании грамматики китайского языка в высших учебных заведениях ..... 131

**Цыпляева А.В.**

Музыкально-эстетическое воспитание детей младшего школьного возраста ..... 134

**Шакирова Л.Р.**

Обучение профессионально-ориентированному общению в профильном классе ..... 137

**Шацкая М.В.**

Исследовательская деятельность студентов как фактор повышения качества подготовки специалистов ..... 140

**Энхмаа Б.**

История профориентационной работы учащихся в общеобразовательной средней школе Монголии ..... 143

## МЕДИЦИНА

**Гречушкина И.В., Кутюрин Г.В., Мескова С.И., Бакулина О.И., Стурова Е.А.**

Особенности состояния общих сонных артерий у больных с ХОБЛ и ИБС ..... 147

**Волошина А.А., Давидян О.В.**

К вопросу заболевания пародонта ..... 148

**Давидян О.В., Давидян К.В.**

Материнский капитал как один из способов решения демографической ситуации в Российской Федерации ..... 150

**Давидян О.В., Давидян К.В.**

Исторические аспекты искусственного прерывания беременности (обзор литературы) ..... 151

**Егорова Е.А.**

Моноцитарная активность у больных лакунарной ангиной, осложненной перитонзиллярным абсцессом ..... 154

**Егорова Е.А.**

Ферментативная активность нейтрофилов больных с осложненной и неосложненной ангиной ..... 156

**Расщепкина Н.И., Григанов В.И.**  
Дегидрогеназная активность нейтрофилов крови у часто болеющих детей ..... 158

**Шихова Ю.А.**  
Социальный портрет больных сердечно-сосудистыми заболеваниями (на примере г. Старый Оскол) ..... 160

**Шихова Ю.А.**  
Анализ удовлетворенности больных сердечно-сосудистыми заболеваниями работой скорой медицинской помощи ..... 163

**Шульгина Н.И.**  
Оценка длительности и напряженности поствакцинального гуморального иммунитета медицинских работников Новосибирской области, привитых против гепатита В ..... 165

## ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

**Быкова Т.Ю.**  
Метод реконструкции исторического спектакля (спектакли М. Рейнхардта по пьесе У. Шекспира «Гамлет») ..... 171

**Быкова Т.Ю.**  
Макс Рейнхардт и проблемы режиссуры шекспировской драматургии в начале XX века ..... 173

**Петросян Т.В.**  
«Чемоданы Тульса Люпера» Питера Гринуэя как опыт мультимедиа ..... 177

**Поташова К.А.**  
Домик А.С. Пушкина в Коломне (Очерк на основе путешествия по пушкинским местам Санкт-Петербурга) ..... 181

**Турлюн Л.Н.**  
Компьютерная графика – искусство постмодернизма ..... 186

**Шестова И.Ю.**  
К вопросу о «синтетическом» способе создания художественного образа в актерском искусстве С.Г. Бирман ..... 189

## КУЛЬТУРОЛОГИЯ

**Балдандоржиев Ж.Б.**  
Городской округ «Город Петровск-Забайкальский» ..... 193

**Целищева З.А.**  
Смерть – спасение или возмездие: в аспекте средневекового общества ..... 194

## СЕЛЬСКОЕ ХОЗЯЙСТВО

**Гетманцева Л.В.**  
Молекулярно-генетические аспекты селекции животных ..... 199

**Жеряков Е.В., Лыкова А.С.**  
Влияние сроков посева и норм высева на продуктивность агроценоза ярового рапса на маслосемена ..... 201

**Косов П.А.**  
Теоретическое исследование величины угла отгиба стеблей планками мотвила прицепной жатки-накопителя с прямоугольной формой платформы ..... 204

**Косов П.А.**  
Теоретическое исследование отгиба стеблей в процессе их резания беспальцевым двухножевым режущим аппаратом, расположенным под углом относительно направления движения жатвенного агрегата ..... 210

**Косов П.А.**  
Теоретическое исследование условия защемления стеблей зерновых культур при работе режущего аппарата, расположенного под углом относительно направления движения жатвенного агрегата ..... 213

## ПЕРСПЕКТИВНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

**Чернова И.А.**  
Теоретико-методологические аспекты реинжиниринга бизнес-процессов ..... 217

**Шевченко А.А.**  
Теоретические аспекты обеспечения конкурентоспособности компании сферы услуг ..... 220

## ПРОЧЕЕ

**Точилова Т.Ю.**  
Психофизиологические особенности учащихся общеобразовательных школ и воспитанников детских домов подросткового возраста, употребляющих летучие растворители ..... 225

# ИСТОРИЯ

## Историческое наследие города Сретенск

Балдандоржиев Ж.Б., аспирант

Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н.Г. Чернышевского

Сретенск (Стретенск) — город в Читинской области (Забайкальском крае) России, административный центр Сретенского района. Город с 1926 года, население 7,9 тыс. чел. (2008). Город расположен на юго-востоке Забайкалья, в предгорьях Борщовочного хребта, на правом берегу реки Шилка, (басс. Амура) в 385 км от Читы. Площадь Сретенска составляет 350 га. Железнодорожная станция на ветке от станции Куэнга на Транссибирской магистрали [1].

Город Сретенск, является старейшим городом Забайкалья. Сретенский острог был основан вскоре после 1704 г. Он отсутствует в городском списке Нерчинского уезда за этот год и впервые фигурирует в сметном списке уезда за 1714 г. в качестве «острога Нижнего Новаго», за которым числится 5 оброчных крестьян. Ввиду этого мнение ряда учёных (Б.С. Куликова, В.Ф. Балабанова) о возведении острога в 1689 г. представляется безосновательным [2].

Первое упоминание о Сретенском остроге встречается лишь в материалах Сибирского приказа «Сказка о душах мужского пола Сретенского острога». Первоначальным названием острог был обязан своему месторасположению. Он находился в 90 км ниже Нерчинска по течению р. Шилки на правом берегу. В 1719 г. острог назывался уже Стретенским, что свидетельствует о постройке в нем церкви Стретенния Богородицы. Наличие у острога фортификационных функций историками не доказано. Посетивший острог в 1735 г. немецкий ученый Г.Ф. Миллер, сообщал, что «здесь никогда не было укрепления из палисада, и название «острог» прилагается к пункту неправильно» [3].

В виду этого термин «острог» был применителен к Стретенску в качестве административной функции равной другим острогам Нерчинского воеводства.

В 1775 г. Стретенск получил статус города и стал центром уезда, сначала в составе Удинской провинции, которая входила в Иркутскую губернию, а затем в рамках Нерчинской области Иркутского наместничества. В 1782 г. население Стретенска составляло 100 человек: 34 купца, 14 мещан, 21 человек ремесленников, 29 дворовых людей, один священник и один приказной человек. 26 октября 1790 г. город указом Екатерины II был Высочайше удостоен герба с описанием: «В голубом поле положенные

слитки серебра, в знак того, что в округе сего города находятся серебряные руды, где и сплавливаются». Изображение герба символизировало серебро-плавильные заводы, рудники и месторождения края. Добыча серебра здесь продолжалась почти полтора столетия, с 1704 по 1803 гг. серебряные заводы выдали России 22 405 пудов серебра. Однако серебро и последующая золотодобыча сыграли в развитии Стретенска отрицательную роль. При этом от крайней нужды и голода в эти годы здесь погибли десятки тысяч горно-заводских крестьян [4].

Дальнейшего развития город не получил, ввиду этого для администрации Восточной Сибири стала очевидной невозможность существования Стретенска как городского центра. В 1797 г. уезд был ликвидирован, а Стретенск был выведен за штат, что означало исключение его из числа городов [5].

Конец XIX — начало XX вв. — эпоха кратковременного возрождения Стретенска. Этому способствовали транзитная торговля, собственное пароходство и торговое судоходство. В создании Амурской флотилии принял генерал-губернатор Восточной Сибири Н.Н. Муравьев. При этом Стретенск длительное время вплоть до ликвидации самодержавия оставался центром Нерчинской казначейства и ссылки, оказавшей отрицательное влияние на его экономическое и культурное развитие. Значение города как перевалочного пункта при этом многократно возросло [6].

Довольно долго Стретенск являлся станицей Третьего военного отдела Забайкальского казачьего войска. Наиболее важным делом в истории города стало строительство в конце XIX в. железной дороги и начало функционирования станции Сретенск, конечной на Транссибирской магистрали. Одновременно Сретенск служил основной базой водного пути по Шилке и Амуру. Здесь же начинались тракты на Нерчинский и Александровский Заводы.

До 1917 г. Стретенск был типичным торговым купеческим городом, в 1910 г. торговлей здесь занималось 39,4% населения, было 105 торговых заведений, годового оборот которых составлял 7 239 400 рублей. Наиболее крупные магазины принадлежали купцам первой гильдии — русским, евреям и татарам: А.Ф. Второву, Я.С. Андоверову, И.Е. Шустову и другим. В нем функционировали казначейство, крупные банки с оборотом 130 миллионов рублей, действовало 3 пароходных общества, торговые фирмы, 2 колбасных заведения, 13 за-

водов (кирпичный, мыловаренный, кожевенные, шубный, пимокатный, шорный, красочный, верёвочный, 2 пивоваренных, дроболитейный, смолокурный), паровые мельницы, электростанция. На этих предприятиях было занято 145 человек. Земледелием занималось 69 хозяйств. Перед первой мировой войной по торговле Сретенск уступал в Забайкалье только Чите и стоял на одном уровне с Верхнеудинском. Из Сретенска на Амур пароходами отправлялись мануфактура, галантерея, экипажи, лошади, крупный рогатый скот, зерно, а зимой, санным путём на верблюдах Сретенск снабжал золотые прииски продуктами и припасами [7].

Активная экономическая деятельность налагала определённый отпечаток и на облик города, строились добротные дома и некоторые здания старинной постройки до сих пор украшают город. Было 3 фотографических ателье, 3 парикмахерских, 5 кондитерских и пекарен. До 1917 г. здесь работали: Сретенская учительская семинария, горное училище, 3 приходские школы, железнодорожная школа, еврейская школа, войсковая больница на 50 мест, 6 церквей, в октябре 1917 г. было открыто 4 класса смешанной гимназии. Имелись иллюзион, сад и театр при гостинице Штейна.

В 1920 г. издавалась газета «Забайкальский красный боец». В 1922 г. Сретенск стал вновь уездным городом, в 1962 г. «дорос» до окружного центра Дальневосточного края, как и Чита, а с 1930 г. и по сей день это районный центр сначала Восточно-Сибирского края, затем Читин-

ской области, а с 1 марта 2008 г. — центр муниципального образования Сретенский район Забайкальского края.

В 1989 г. население города — более 10 тысяч человек. Действовали: фабрика валяной обуви, мясокомбинат, пищекомбинат, мебельный деревообрабатывающий комбинат, Сретенский комплексный лесокомбинат (до 1993 г.), пристань, кооперативный техникум, педагогическое училище. В 1986 г. был построен автодорожный мост через Шилку. В 2002 г. население города увеличилось до 8192 человек. Действовало 33 организации, из них 19% государственные, 22% муниципальные, 52% частные. Работали МУП ССПК, кооператив «Сретенский», Сретенский лесхоз и Сретенский сельский лесхоз и другие. В настоящее время функционируют 3 средних школы, начальная и вечерняя школы, 10 ДОУ, Сретенский педагогический колледж, ДЮСШ, Дом детского творчества, 5 библиотек, Музей краеведческий Сретенский районный, 2 учреждения культурно-досугового типа, 2 спортивных учреждения, Сретенская районная больница.

В 1990 г. Сретенск включён в список исторических населённых мест РСФСР. Зарегистрировано 150 памятников архитектуры, в т.ч. Банк взаимного кредита, Кинематографа Вейнермана «Гранд-иллюзион Меркурий» здание Мошковича усадьбы, Сибирский торговый банк, улицы Луначарского комплекс застройки, улицы Набережной комплекс застройки. Действует Святого Георгия церковь. Расположена редакция еженедельной районной газеты «Советское Забайкалье» [8]

#### Литература:

1. Сретенск // Города России: Энциклопедия / гл. ред. Г. М. Лаппо. — М., 1994. — С. 438.
2. Артемьев А.Р. Города и остроги Забайкалья и Приамурья во второй половине XVII—XVIII вв./ А.Р.Артемьев; ДВО РАН, Ин-т истории, археологии и этнографии народов Дальнего Востока. — Владивосток, 1999. — С. 85.
3. Там же.
4. Куренная И.Г. Летящий из глубины веков / И.Г. Куренная. — М. ; Чита, 1997. — С. 31.
5. Чапыгин В. Старинный город Сретенск / В. Чапыгин, И. Куликов // Забайкалье. — 2004. — № 3. — июнь. — С. 7—14.
6. Артемьев А.Р. Города и остроги Забайкалья и Приамурья во второй половине XVII.—XVIII вв./ А.Р.Артемьев; ДВО РАН, Ин-т истории, археологии и этнографии народов Дальнего Востока. — Владивосток, 1999. — С. 86.
7. Сергеев Н.Г. Прошлое и настоящее: Сретенску — 300 лет / Н.Г. Сергеев // Забайкальский рабочий. — 1989. — 29 июня. — С. 3.
8. Чашин А. Сретенск. Страницы прошлого: Казачество. Купечество. Военнопленные. Денежные знаки / А. Чашин. — Чита : Экспресс-издательство, 2009. — С. 38—40.
9. Белоносова Л. А. Сретенск / Л.А. Белоносова, Р. И. Цуприк // Энциклопедия Забайкалья. Читинская область / СО РАН. ЧИПР. М-во образования РФ. ЗабГПУ им. Н. Г. Чернышевского. Администрация Чит. обл.; гл. ред. Р. Ф. Гениатулин; отв. ред.-сост. Н. Е. Дроботушенко. — Новосибирск. — 2006. — С. 90—91.

## «Еврейский миф» в Японии

Бояринова П.А., студент  
Томский государственный университет

В последние несколько десятков лет в Японии набирает свою силу «еврейский миф» о происхождении японцев от потерянных колен Израиля. Сначала этой гипотезой занимались японские евреи и ученые-приверженцы Ниходзинрон (науки о японцах), но в настоящее время она набирает популярность, и все чаще мелькает в японских СМИ.

Занимались ранее и занимаются сейчас этим вопросом как японские исследователи (Авраам Икуро Тесимо, Авраам Котсуджи, Аримасу Кубо, Бен-Ами Шилонни, Исайа Бен-Дасан), так и еврейские, например, исследователь Йосеф Эйдельберг, занимающийся проблемой поиска потерянных колен Израиля и лингвистическими сходствами иврита и японского языка. Поддерживают эту гипотезу раввин Элиягу Авихайль и раввин Марвин Токайро из Токио.

Я также использую несколько статей обобщающего характера Александра Майстрового, который, опираясь на работы перечисленных исследователей, доказывает принадлежность японского этноса к древним израэлитам. Но стоит изначально рассматривать эти работы с критической точки зрения, потому что автор и во многих своих статьях называет евреев праотцами и других народов (в основном, Азии).

Основными источниками, отражающими распространение этой гипотезы и ее популяризацию, являются различные японские теле-шоу и передачи, посвященные этой тематике. Именно эти источники создают все условия для мифологизации данной гипотезы, превращению ее в сознании широких масс в продукт современного мифотворчества, а не результат научных изысканий.

Согласно этой гипотезе, потерянные колена, кочуя с Запада на Восток, прошли по Шелковому пути, пересекли Поднебесную империю, вышли к Корейскому полуострову, и оттуда перебрались в Японию [1].

Авраам Тесимо ассоциирует племя хада или хата, пришедшее на Японские острова с материка в 3–4 веках н. э., с потерянными коленами Израиля. Племя это в дальнейшем не просто вызывало восхищение высоким отношением японцев того времени уровнем развития и культуры, но и умудрилось породниться с императорской семьей [2]. Дело в том, что никаких достоверных непротиворечивых фактов, подтверждающих это заключение нет. Официально евреи появились в Японии только в конце 19 века, как эмигранты из США и Европы [3].

Потому исследователи используют косвенные доказательства. Дотошные японцы, собирая малейшие сходства между японской и еврейской культурой, действительно набрали поразительное количество таких доказательств.

Еврейский миф в Японии основан на сравнении главных священных текстов каждого народа, опираясь

на определенное сходство системы «Танаха» и системы японских мифологически-летописных — сводов «Коздики», «Нихон сёки» и «Мангёсю». Исследования японских евреев в этой части носят более глубокий и точный характер, направленный на поиск и соотнесение мельчайших деталей и совпадений.

От сравнения священных текстов постепенно внимание было перенесено на другие аспекты обеих религиозных систем, как то: строение храмов, проведение праздников и ритуалов, национальную одежду и символику.

Касательно символики, показателен сюжет из телепрограммы, в которой ведущие находят изображение миноры, вписанное в символ листа, находящийся над входом в храм [6]. Кроме того, А. Майстровой в своей статье упоминает о канувшей в лету традиции вышивать на внутренней стороне кимоно звезду Давида [1]. Чтобы убедиться в тщательности и дотошности изысканий японцев в этой сфере достаточно прочитать статью Аримаса Кубы «Israelites Came to Ancient Japan», в которой исследователь сравнивает символику, способы проведения ритуалов и одежду. Например, он отмечает отличительное сходство ритуальной одежды японских священников и древних израэлитян [5]. К концам накидки японских священников пришивались кисточки, что упоминается и в Торе: «Сделай себе кисточки на четырех углах покрывала твоего, которым ты покрываешься» (Втор. 22: 12).

В дальнейшем сконструированный таким образом миф стали пытаться подтвердить научными доводами: данными лингвистики, древней историографии, летописания и культурологии.

Доказательства такого рода строятся на известных японцам материалах о племени хата. Авраам Икура Тесимо предложил гипотезу, что племя хата было еще одной, более крупной волной юдзу («иудей» по-японски), которые получили такое имя за умение ткать («хата» в японском значит «челнок»). Это племя превосходило все японские племена в культурном и военном плане, потому члены племени смогли породниться с императорской семьей и составить новую императорскую ветвь. Так же они повлияли на создание «Коздики» и «Нихон сёки», чем исследователи объясняют сходство священных текстов евреев и японцев [2]. Хата так же давали свои значения географическим объектам и городам. Например, «город Хейан» по-японски — «Хейан-кио» («город мира»). Это совпадает с еврейской расшифровкой Иерусалима — «город мира» [1].

Сопоставляют буквально все. Древнееврейский фольклор и культура сравнивается с японскими мифологическими текстами «Коздики» и «Нихон сёки» [1], древнееврейская генеалогия и японская мифология выстраиваются в параллельные системы [5]. Японские ритуалы и праз-

дни считаются похожими на еврейские. Находятся сходства в символике [см. 4, 5], храмовом построении [см. 5], лингвистике (японцы нашли более 500 слов сходных по значению и произношению в иврите и японском), топонимике (по схожести значения названий городов и географических объектов) [6].

В общем, в приведенных мной источниках можно найти весь этот перечень доказательств, на которых основывается гипотеза. Задачей этой статьи я не ставлю опровержение или подтверждение каких-либо положений этой гипотезы. Меня больше возникает вопрос популяризации и появления этого самого «еврейского мифа» в массовом сознании. Ведь Ниходзинрон предлагает и иные теории происхождения японцев, в том числе существуют гипотезы о происхождении от китайцев и дравидийцев, которые появились намного раньше, но не приобрели такой популярности в Японии.

Свое преклонение перед евреями Авраам Икура Тесимо объяснял не только верой, но голосом крови. Он утверждал, что японцы и есть часть Потерянных десяти колен Израилевых. Тесимо писал: «Уже обнаружено, что по своему генетическому строению японцы ближе всего к обитателям Эрец-Израэль. Возможно, именно из-за кровного родства мы чувствуем такую любовь и притяжение к народу Израиля» [1]. Как бы то ни было, никаких официальных данных по этому поводу в научной литературе нет. Зато нашлось множество заметок и упоминаний, в которых говорилось, что ученые нашли генетическое сходство между евреями и другими народами.<sup>1</sup>

Впрочем, любовь и притяжение к еврейскому народу японцы явно ощущают, раз так настойчиво пропагандируют миф о своем происхождении от потерянных колен Израиля. За последние пять лет в эфир японского телевидения вышло по самым скромным подсчетам около двух десятков передач и теле-шоу, обсуждающих «еврейский миф». За последние три года (с 2008 по 2010 года включительно) отрывки из этих передач были распространены в Интернете.<sup>2</sup>

Как уже упоминалось, японцы ближе всего познакомились с евреями в начале 20 века. Хотя еще во второй половине 19 века в японские портовые города буквально хлынули евреи-торговцы и ремесленники [9]. И это был позитивный опыт сотрудничества, влиятельные и богатые евреи помогали японцам финансово и технически,

например, в строительстве новых промышленных и военных фабрик во время русско-японской войны. Американские евреи стали источником постоянной помощи и поддержки японцам. Потому даже распространение антисемитских текстов (в первую очередь «Протоколов сионских мудрецов») не произвели никакого впечатления на японцев и не смогли изменить их отношения к евреям [3, с. 97]. Раввин Марвин Токайро считает, что недоверие к евреям вызвано скорее общим недоверием японцев ко всем белым людям. А книги антисемитского характера в Японии распространялись по баснословно низкой цене и были нерентабельны. Сперва они имели успех, но затем интерес к ним прошел и сейчас они непопулярны. Зато выпущенная Токайро на японском книга «Хохмат Талмуд» («Мудрость Талмуда») теперь быстро расходится [4].

Когда началась Вторая Мировая война, то Япония принимала бежавших из Европы евреев [10, с. 563]. Раввин Авихайль пишет, что некоторые беженцы из нацистской Германии и Восточной Европы во время Второй Мировой войны рассказывают, как некоторые японцы встречали их возгласами: «Мы — ваши братья, мы — Израиль!» [4].

До сих пор японские русисты признают свое особое отношение к русским евреям [7]. В общем и целом японцы относились и сейчас относятся к евреям с восхищением, потому не удивительно, что идея происхождения от такого в глазах японцев одаренного и богатого народа находит все больше и больше последователей.

Но изначально эта идея появилась в религиозных кругах, причем именно христианских. И о большой и светлой любви к евреям там не шло речи. Этот можно проследить в некоторых доказательствах гипотезы, которые призваны в первую очередь найти сходства между японской культурой и христианством. Например, это идея, что первые три божества, описываемые в «Коздики» и «Нихон сёки» лишь мельком, являются христианским Богом-Творцом в трех лицах Отца, Сына и Святого духа [4].

В свою очередь, Бен-Ами Шиллони считает, что гипотеза о происхождении японцев от евреев возникла в научных кругах и к христианству она никакого отношения не имеет [8].

Правда об этом сложно говорить, когда выясняется, что японцы в принципе не осознают как мы такого четкого разделения между иудаизмом и христианством. Таким об-

<sup>1</sup> См. статьи:

- Б.И.Протасов. Массовые браки — способ уничтожения нации. URL: <http://www.pomnimvse.com/32pb.html>.
- Чеченцы и евреи. Об этнических связях евреев и обращенных в Иудаизм хазар с чеченцами. URL: [http://www.teptar.com/2007/10/17/chechency\\_evrei.html](http://www.teptar.com/2007/10/17/chechency_evrei.html)
- В Африке нашли «еврейское» племя. URL: <http://www.jewish.ru/theme/world/2010/03/news994283485.php>
- Талибы — хорошо забытые евреи? URL: <http://www.jewish.ru/style/science/2010/01/news994281584.php>
- Каждый испанец немного еврей. URL: <http://www.jewish.ru/theme/world/2008/12/news994269472.php>
- Беньямин Каплан. «Осетины-иранские евреи». Владикавказ, 2007

<sup>2</sup> См. видеоматериалы:

- The Mystery of Jews in Japan. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=4HF2FkRE-PU&feature=related>
- Japan and Judaism. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=fl5yx2IBrs&feature=related>
- Are Japanese of Ten Lost Tribes of Israel? Language comparison (Japanese & Hebrew). URL: <http://www.youtube.com/watch?v=EjCIWEFjE-E&feature=related>
- Japanese are Jewish? Eng/Sub 日本とユダヤ. (В трех частях). URL: <http://www.youtube.com/watch?v=00BP86cks4w&feature=related>

разом, японские христиане вполне могут начать изучать иврит и принять иудаизм для того, чтобы лучше понимать христианство и Библию [1].

Как раз первыми приверженцами гипотезы о происхождении японцев от евреев были так называемые члены организации «Макуа», возникшей и сформировавшейся по образу и подобию христианских фундаменталистских течений в Америке и Западной Европе, которые свою любовь к Творцу воплощают в служении богоизбранному народу — евреям. Члены движения назвали себя «Огель мэд» («Шатер завета») — место встречи между Богом и человеком; место, где Авраам впервые услышал глас Божий. В переводе на японский «Огель мэд» — «Макуа» [1]. Окружающие классифицировали с религиозной точки зрения этих людей именно как иудео-христиан.

Например, Аримаса Кубо, один из исследователей этой тематики и участник организации Библейский и Японский форум, писал, что занимается в первую очередь исследованиями влияния Библии на древних японцев [4], полностью ассоциируя Танах с Библией, а иудаизм с христианством.

Впрочем, более поздние последователи гипотезы действительно сильно по сравнению с предшественниками отделились от религиозных и идеологических моментов гипотезы. Они оказывали помощь и содействие еврейскому народу, как братскому, а не возвышающемуся над японцами по причине богоизбранности. С другой стороны и в академические круги эта теория проникла не достаточно

Литература:

1. Майстровой А. Самурай со звездой Давида [Электронный ресурс]: статья. URL: <http://piratyy.h14.ru/article/ja.html>
2. Похожили японцы на евреев? [Электронный ресурс]: статья. URL: [http://www.ekhoplanet.ru/society\\_1956\\_7192](http://www.ekhoplanet.ru/society_1956_7192)
3. Yaacov Liberman. My China: Jewish life in the Orient 1900 — 1950. Jerusalem; N.Y., 1998.
4. Майстровой А. Самурай со звездой Давида. Продолжение [Электронный ресурс]: статья. URL: <http://piratyy.h14.ru/article/ja2.html>
5. Arimasa Kubo. Israelites Came to Ancient Japan [Электронный ресурс]: статья. URL: <http://www5.ocn.ne.jp/~magi9/isracame.htm>
6. Japanese are Jews? [Видеоматериал]: отрывок из телепередачи. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=ccfm4uhXtZo>
7. Смоленский В. «Записки гайдзина» [Электронный ресурс]: письма. URL: <http://www.susi.ru/gaijin/mailbox1.html>
8. Ben-Ami Shillony. The Jews and the Japanese: Cultural Traits and Common Values [Электронный ресурс]: Occasional paper. No. 6 (November 1995). URL: <http://www.jpri.org/publications/occasionalpapers/op6.html>
9. Тamar Энегель. Евреи в Японии живут как у Б-га за пазухой. [Электронный ресурс]: статья, Еврейский обозреватель (Декабрь 2004). URL: [http://www.jewukr.org/observer/eo2003/page\\_show\\_ru.php?id=900](http://www.jewukr.org/observer/eo2003/page_show_ru.php?id=900)
10. Kranzler David, Duker, Abraham G. Japanese, Nazis, and Jews: The Jewish Refugee Community of Shanghai, 1938—45. M., 1976.
11. Найдыш В.М. Философия мифологии. От античности до эпохи романтизма. М., 2002.

глубоко, чтобы заинтересовать большое количество профессиональных историков, которые могли бы провести более достоверные и критические исследования.

Тем не менее «еврейский миф» на данный момент в Японии существует, находит своих последователей и вполне успешно разрастается. Пока активные приверженцы ищут новые доказательства своей гипотезе, она и без того завоевывает все более широкий интерес в качестве современного мифа. Ведь «мифотворчество и цивилизация столь же неразрывны, как неразрывны миф и первобытность. Мифотворчество — это особая специфическая деятельность духа, способная к историческому разветвлению, к многообразным инкарнациям в культуре, имеющая множество ипостасей. Мифотворчество постоянно воспроизводится в некоторых фундаментальных отношениях способа человеческой жизнедеятельности и является культурной универсалией. Поэтому ключ к тайнам первобытного мифа удобнее искать не столько в прошлом, сколько в современности — в особенностях современного сознания и его неомифологических построений» [11, с. 21].

Несмотря на то, что в современном мире уже давно выделилось и существует отдельно научное понимание исторического процесса, это не отменило существование различных форм мифосознания. Большинство исследователей сходятся во мнении, что миф является неотъемлемой частью цивилизации на всем протяжении ее истории.

## Деятельность Ферганского областного статистического комитета в конце XIX – начале XX веков

Мамадалиев Ш.И., студент

Наманганский государственный университет (Узбекистан)

В последние десятилетия в отечественной исторической науке особую актуальность приобрели исследования по историографии и различные аспекты жизни региона: политическая и экономическая история, культура и т. п. Немалую актуальность приобрели сюжеты, связанные с историей государственности. Областные статистические комитеты являлись составной частью и одним из функционально наиболее значимых колониальных учреждений. Исследование деятельности провинциальных государственных учреждений будет страдать неполнотой, если оставить без внимания функционирование местных статистических комитетов.

Статистические комитеты рассматриваются как научные, культурные и краеведческие центры областей и как местные государственные учреждения, порядок действия которых регламентирован соответствующими законодательными нормами.

К началу XX столетия задачи правительственной статистики в местном масштабе сводились в основном, к получению цифровых данных о так называемом «народном благосостоянии» данной губернии. Эти данные собирались губернскими статистическими комитетами через полицию, волостные правления и священнослужителей и ограничивались узким кругом суммарных итогов об основных сторонах народнохозяйственной жизни (1, с. 86). Деятельность Ферганского областного статистического комитета протекала по вышеописанной схеме. Комитет ограничивался разработкой и составлением текущих статистических отчетов, которые, как правило, служили приложением к отчетам губернаторов, и изданием «скромных», по сравнению аналогичных трудов предшественников, «адрес – справочников».

Особо необходимо отметить, что уже в отчете о деятельности статистического комитета за 1909 год было записано следующее: «...издание «Памятных книжек» по той форме и в том объёме, как это практиковалось статистическим комитетом до последнего времени, вызывало довольно значительный, по средствам комитета, расход... С другой стороны, «Памятные книжки», по своему содержанию и по форме, не отвечали требованиям справочных для данного года книжек в строгом смысле этого слова, а являлись скорее сборниками различных сведений и статей, многие из которых могли и должны бы служить предметом отдельных самостоятельных изданий...»

Большое внимание Статистические комитеты Туркестана уделяли сбору статистических данных о населении. Это касалось и Ферганского статистического комитета. В колониальный период методы сбора статистических данных о населении рассматривались в ряде работ краеведческого, медицинского и географического характера,

но лишь поверхностно в общем контексте их тематики (2, с. 152). Однако в целом вся система демографического учета населения на территории Туркестана в 60–90-е годы XIX в. все-таки осталась вне зоны исследования. Между тем статистические данные о населении Туркестана в колониальный период очень часто используются в различных исторических трудах, но, как правило, без проведения их источниковедческого анализа.

В большинстве случаев авторы безоговорочно доверяют статистическим сведениям, собранным колониальными властями до проведения переписи 1897 г. и не пытаются критически осмыслить степень их полноты и достоверности. Подобное отношение к статистическим источникам связано, по-видимому, с отсутствием четкого представления о том, каким образом собирались сведения о населении Туркестана в 60–90-е годы XIX в. Для того, чтобы восполнить этот пробел была предпринята попытка проанализировать те методы сбора статистических данных о населении, которые применялись на территории Туркестанского края и в частности в Ферганской области, а также оценить полноту и достоверность собранных статистических сведений.

В то же время на территории Бухарского эмирата и Хивинского ханства систематического и полного учета населения в XIX в. не проводилось.

С декабря 1867 по март 1869 г. организационные комиссии проводили свою работу в уездах Сырдарьинской области, в ходе которой ее члены объезжали кишлаки и стоянки кочевников. В 1872 г. такие комиссии действовали в Зарафшанском округе в 1876–1876 годах в Ферганской области и Амударьинском отделе (3, с. 61–70).

В дальнейшем подсчет домов и юрт (кибиток) проводился в ходе так называемых поземельных переписей населения – у оседлого и покибиточных – у кочевого, которые осуществлялись каждые три года и приурочивались к выборам глав низовой администрации. В ходе этих исчислений проверялись и дополнялись списки владельцев домохозяйств. Затем сведения о числе домов и юрт (кибиток) умножались на цифру «5» – предполагаемое среднее число членов отдельного домохозяйства и, таким образом, определялась численность населения Туркестанского генерал-губернаторства (4, с. 16, 31).

В промежутках между этими исчислениями администрация с помощью должностных лиц местного самоуправления пыталась вносить поправки в списки домохозяйств. Однако это не смогло обеспечить сбора точных и достоверных сведений о численности населения по Туркестану. Так, в частности, перепись от 28 января 1897 г. за-

регистрировала в Ферганской области 1 572 214 человек (5, с. 1), тогда как по состоянию на 1 января того же года администрацией было зафиксировано лишь 1 184 700 человек (6, с. 2), из чего следует, что недоучет составил 387 514 человек, или 24,6%. Аналогичная картина наблюдалась и по двум другим областям «коренного» Туркестана: в Сырдарьинской области перепись в 1897г. зафиксировала 1 478 398 человек (7, с. 1), а администрация по состоянию на 1 января 1897г. лишь 1 243 584 человека (8, с. 2), т.е. на 234 584 человека, или на 15,9% меньше данных переписи; в свою очередь в Самаркандской области перепись определила численность населения в 860 021 человек (9, с. 1), а администрация по состоянию на 1 января того же года 720 982, из чего следует, что недоучет составил 139 039 человек, или 16,6%.

Этно-конфессиональный состав населения также определялся на основе данных поземельных и покибиточных исчислений и потому сведения о численности коренных народов Туркестана в 60–90 годы XIX в. также носили приблизительный характер.

Учет естественного движения в Российской империи, который осуществлялся отдельно по разным конфессиям. Основной недостаток метрической регистрации естественного движения населения в Туркестане заключался в том, что она преимущественно охватывала пришлое население, причем главным образом православного вероисповедания, поскольку у коренного населения, исповавшего ислам, метрическая регистрация новорожденных, умерших и сочетавших браком в колониальный период не была налажена (10, с. 12).

Администрация неоднократно пыталась ввести метрическую регистрацию коренного населения, но все эти попытки оканчивались безрезультатно. Например, такие попытки предпринимались в 1873 – 1876гг. в Наманганском уезде (11, с. 38). Затем начиная с 1888 по 1890г. Самаркандский областной статистический комитет рассылал на места метрические книги, выполненные по существовавшей тогда в России форме с переводом заголовков каждой из глав на местные языки всем имамам, раввинам и казиям.

Но после того, как выяснилось, что большая часть книг ведется крайне небрежно, а собранные в них сведения далеки от действительности, статистический комитет решил, начиная с 1891 года, прекратить рассылку метрических книг (12, с. 38). В связи с отсутствием метрических записей у коренного населения администрации пришлось собирать сведения о естественном движении путем письменного опроса волостных управителей, которые должны были присылать соответствующие донесения начальнику уезда (13, с. 39).

Однако волостные управители и подчинение им аульные старшины не занимались такой регистрацией и потому не знали точного числа родившихся, умерших и вступивших в брак. Кроме того, анализ архивных материалов, содержащих сведения о естественном движении населения по Андижанскому уезду за 80–90-годы XIX в., показал, что

администрации почти ежегодно не удавалось собрать сведения по нескольким уездам одновременно. По-видимому, это можно объяснить тем, что большинство волостных управителей этих уездов вообще не присылало донесений, а если и присылало, то не – вовремя, хотя справедливости ради следует отметить, что в Ферганской области, где значительное число жителей вело полукочевой образ жизни, регистрировать население и его естественное движение было затруднительно по объективным причинам. В итоге данные, полученные с помощью опроса, были столь нереальными и разрозненными, что статистические органы колониальной администрации их почти не публиковали.

Еще одним видом учета населения, широко практиковавшемся на территории царской России в дореформенный период, были локальные переписи. Так, только за период с 1868 по 1889 г. было проведено 79 локальных переписей (14, с. 3).

Следует отметить, что колониальная администрация, нуждавшаяся в точных и разнообразных статистических сведениях о населении прежде всего для совершенствования системы колониального управления организации всеохватного налогообложения коренного населения и разработки планов по дальнейшей колонизации края, сознавала все недостатки применявшихся методов сбора данных о численности, составе и движении коренного населения и неоднократно пыталась повысить качество регистрации населения и его движение.

Однако для этого необходимы были кардинальные меры, а именно введение поименного учета и метрической регистрации, но это не было сделано. Вот почему вплоть до проведения переписи 1897 г. администрация не сумела собрать точных и достоверных сведений о коренном населении Туркестана.

Перепись 1897 г. явилась первой Всеобщей переписью населения Российской империи. Материалы переписи уникальны, так как она проводилась по очень широкой программе. Её значение для науки несомненно, но огромный пласт статистических материалов до настоящего времени ещё недостаточно введен в научный оборот. Публикация итоговой переписи началась в 1898г. Было выпущено 117 томов погубернских (по 89 губерниям) и двухтомный «Общий свод по империи результатов разработки всеобщей переписи населения...» (15, т.85–89). Несмотря на недостатки, Всеобщая перепись населения 1897 г. остаётся единственным достоверным источником о численности и составе населения по областям Туркестана в конце XIX в.

В Ферганской области было проведено несколько уникальных статических работ, послуживших базой для последующего развития статистической практики и становления местной статистической науки.

Статистика Ферганского областного статистического комитета не была свободна от многих недостатков, тем не менее, она способствовала не только развитию статистической науки в Туркестане, но и строительству статистических органов в советском будущем.

## Литература:

1. Российская государственная статистика 1802–1896.-М.,1996.
2. Список населенных мест Ферганской области с показанием числа дворов земельных и безземельных. Скобелев,1909. II, с 152; Статический обзор Ферганской области. Новый Маргилан — Скобелев,1884–1913; Кокандский уезд / Сост. Г. С.Назаров 1912.1,225, II С.
3. Проект всеподданнейшего отчета генерал-адъютанта К. П. фон Кауфмана. СПб., 1885. — С. 61–70.
4. ЦГА РУз, Ф. И. -269, оп. 1, д. 3, л. 16, об 31.
5. Первая всеобщая перепись Российской империи 1897г.Т.XXXIX / Подряд. Н. А. Тройницкого. Ферганская область. — СПб.: Изд. ЦСКМВД «Центральная» типолитография М. Я. Минкова,1904. С.1.
6. Обзор Ферганской области за 1896г. Н. Маргилан Изд. Ферганского областного статистического комитета. Тип. Ферганского областного управления, 1898.-С.2.
7. Первая всеобщая перепись населения Российской империи 1897 года. Т. XXXVI Сырдарьинская область / СПб.: ПОД ред. Н. А. Тройницкого. Изд. ЦСК МВД Тип. товарищества «Народная польза», 1905.С. 1.
8. ЦГА Р Уз, Ф . И. -269, оп. 1,д. 109,л. 2.
9. Первая всеобщая перепись населения Российской империи1897 года. Т. LXXXIII. Самаркандская область Под ред. Н. А. Тройницкого. Изд. ЦСК МВД «Пушкинская скоропечатная», 1905, С. 1.
10. Обзор Сырдарьинской области за 1886 года. Изд. Сырдарьинского областного статистического комитета. Типолитография С. И. Лахтина.-Т.1887.-С.153; Обзор Ферганской области за1891 год Н. Маргилан: Изд. Ферганского обл. стат. Комитета. Типография Ферганского обл. правления 1893. — С. 26; Обзор Ферганской области за 1892 год Н. Маргилан, Тип. Ферганского областного правления 1894. — С. 30; Обзор Самаркандской области за 1887 год. Тип. Самарканд А. Г. Сунгурова, 1888.-С .12.
11. ЦГА Р Уз, Ф . И. 1, оп. 11,д. 696,л. 38.
12. Там же, л.38.
13. Там же, л.39.
14. ЦГА Р Уз, Ф . И. 1, оп. 1,д. 616,л.3 об.
15. Первая всеобщая перепись населения Российской империи, 1897г.Общий свод по империи результатов разработки данных Первой Всеобщей переписи населения, произведенной 28января 1897г., т. 1–2, СПб, 1905. Первая всеобщая перепись населения Российской империи, 1897г. Издания центрального статического комитета министерства внутренних дел, под редакцией Тройницкого Н.А. т. 85. Семиреченская область, СПб, 1905; т. 86. Сырдарьинская область, СПб, 1905; т. 87. Закаспийская область, СПб, 1905; т. 88. Самаркандская область, СПб, 1905; т. 89 Ферганская область, СПб, 1905.

## Основные направления агитационной работы томской газеты «Красное Знамя» в мобилизации усилий тружеников тыла в первые годы Великой Отечественной войны

Нетесова М.В., соискатель  
Томский политехнический университет

*В статье на примере газеты «Красное Знамя» рассматриваются основные направления агитационно-пропагандистской работы по мобилизации трудовых усилий населения в 1941 — 1942 годы Великой Отечественной войны среди трудящихся города Томска, направленные на обеспечение фронта и тыла всеми необходимыми для победы материальными и духовными ресурсами.*

**Ключевые слова:** газеты, агитация, пропаганда, мобилизационные усилия.

Великая Отечественная война внесла жесткие коррективы во все сферы жизни и деятельности советского народа, включая сферу агитации и пропаганды. Отныне она была направлена на то, чтобы мобилизовать народ на отпор врагу, воспитать в нем чувство великого советского патриотизма, поднять общий мобилизационный дух, усилить политическую бдительность,

решимость бороться до полной победы над агрессором, проявлять героизм и самопожертвование не только на фронте, но и в тылу.

Правящая большевистская партия традиционно отводила значительную роль в деле агитационно-пропагандистской мобилизации населения периодической печати, в первую очередь, газетам.

Именно газеты были в тот период самым массовым и доступным средством информации, агитации и пропаганды. Газеты являлись и самым доступным источником информации.

Задача для парткомитетов и газет разных уровней (которые, по сути, были их органами), определялась предельно просто и состояла «в том, чтобы охватить политической агитацией, политическим влиянием поголовно все население ...» [1, л. 18].

В условиях военного времени одной из главнейших целей, стоявших перед народом, было обеспечение фронта и тыла всеми для победы материальными и духовными ресурсами. Газеты, включая газету «Красное Знамя», так же активно подключились к ее достижению и видели свою роль в доведении этой цели до общественного сознания.

Агитационная работа среди тружеников тыла за всемерное увеличение помощи фронту организовывалась по линии проведения целого ряда мероприятий: развертывания соцсоревнований; организации, поддержки различных починов и движений (например, лунинского); целенаправленной работы среди женщин, молодежи, подростков по активизации их трудовых усилий; проведению хозяйственных кампаний (сев, уборка урожая); пропаганде передового опыта трудовым подвигам; разрешения задач снабжения топливом, электроэнергией; борьбе за сбережение ресурсов, и так далее.

Эти мероприятия широко освещались на страницах газет. В частности, именно благодаря газетам становилось известно об итогах соревнований, движений, починов, передовиках, организаторах и героях трудовых побед.

Почти в каждом номере одной из основных газет области помещались материалы о том, как поставлено производство на оборонных предприятиях [2, с. 2], как организовано здесь было соревнование [3 с. 1], как выполняются взятые обязательства: «коллектив завода металлических изделий по-боевому борется за выполнение своих обязательств в предоктябрьском соревновании. План за сентябрь выполнен на 103 %» [4, с. 1].

Большое место на страницах газет было отведено вопросам рационализации и изобретательства, экономии дефицитных материалов и изысканию их заменителей.

К примеру, в статье «За дальнейшую экономию» о самоотверженном труде стахановцев лесоперевалочной базы, вышедшую в январе 1942 года, рассказывалось о том, что «...Разумная, бережливая работа всего коллектива комбината сэкономила государству на разделке материала и выгрузке древесины 399 тысяч рублей. Ежемесячно лесоперевалочный комбинат имеет экономию по эклектической энергии 6 тысяч рублей» [7, с. 1]. Особую ценность в условиях дефицита материалов, оборудования, рабочих рук, а так же в силу сжатости сроков, в которые должна была выполняться работа, приобрели рационализаторство и изобретательство. Томские профессора В. Лавренъев, И. Геблер, Д. Голь-

дберг обратились к населению города Томска на страницах «Красного Знамени» с призывом: «Новыми изобретениями и открытиями сокрушим технику врага» [5, с. 1]. Они отметили важность напряженной работы над средствами «уничтожения убийц, мобилизовать все ресурсы области для победы над подлым врагом». Результатом рационализаторства явились предложения, предусматривавшие изменения технических характеристик продукции, технологических процессов, машин и оборудования, организации производства и труда. Эти предложения облегчали труд и приводили к ускорению процесса производства.

Газета «Красное Знамя» периодически печатает очерки, посвященные героическим будням, «образцам трудового героизма»: «...в коллективе вагонного участка станции Томска II — рабочие и служащие охвачены единым патриотическим порывом. Токарю Ивану Игнатьевичу Сосновскому 60 лет. Старейший производственник заявил, что он сейчас будет работать на благо родины так, как еще никогда не работал... Слесарь товарищ Соловьев дает 5 норм за смену... Уборщицы без отрыва от своей основной работы приобретают квалификацию... В первые дни мобилизации было подано 35 заявлений о добровольном призыве в РККА. Коммунист товарищ Седакин подал заявление вместе с женой...» [6, с. 2]. В другой заметке газета призывала «...наша помощь фронту должна возрастать изо дня в день для полной победы над фашизмом» [7, с. 1].

Центральное место в деле трудовых мобилизаций, как уже отмечалось, газеты отводили освещению всех аспектов, связанных с проведением социалистических соревнований. Это были соревнования в производительности труда между предприятиями, цехами, бригадами и отдельными рабочими.

В годы войны по всей стране широко развернулась одна из форм социалистического соревнования в СССР — лунинское движение. В 1940 году инициатором соревнования стал машинист депо Новосибирск Томской железной дороги Н. А. Лунин. Суть его метода заключалась в выполнении текущего ремонта паровоза силами самой паровозной бригады, а не ремонтной бригады. Этот почин при значительной нехватке рабочей силы, материалов и запчастей получил широкое распространение на транспорте и в ряде отраслей народного хозяйства в виде овладения смежными профессиями. Повсеместно проводились конференции лунинцев, резолюция II конференции лунинцев города Томска от 6 октября 1942 года гласила: «Лунинцы промышленности и транспорта города Томска, собравшись для обмена опытом, с удовлетворением отмечают рост лунинского движения на предприятиях. Это является свидетельством того, что применение методов Лунина во всех отраслях народного хозяйства оправдывается самой жизнью... В целях дальнейшего развития лунинского движения на всех предприятиях города считать необходимым: ...Просить редакцию газеты «Красное Знамя» ...

освещать работу лучших лунинцев, пропагандировать их методы, привлекая в качестве авторов, самих лунинцев. Конференция считает крайне необходимым издать материал предыдущих, а так же настоящей лунинской конференций...Просить горком ВКП(б) дать указание редакции газеты «Красное Знамя» опубликовать данное решение в печати» [8, л. 2 – 3]. В ответ на подобные резолюции в газете «Красное Знамя» периодически появлялись статьи, посвященные достижениям лунинцев-передовиков: «Растут ряды лунинцев» [9, с. 1], «Лунинцы промышленности» [10, с. 1]. Хорошим примером служит статья о труде женщин, перевыполняющих нормы, справляющихся с неполадками станков самостоятельно — «Лунинцы швейной фабрики» [11, с. 2].

Для развертывания социалистического соревнования использовались такие методы, как объявление конкурса на лучшего молодого рабочего, объявление стахановских вахт по случаю выдающихся побед Красной Армии, в ответ на выступления и приказы, ленинских вахт, годоводных, вахты в честь трижды Героя Советского Союза Александра Ивановича Покрышкина [12, с. 1] и другие.

Для большей эффективности работы по трудовой мобилизации газеты специально обращались к целевой аудитории, в частности, к женщине.

Поскольку с началом Великой Отечественной войны возросла роль женщин в обществе, поменялся и ее социальный статус — она стала основной производительной силой общества на предприятиях города Томска. «Красное Знамя» призывало женщин занять места мужчин у станков, осваивать новые специальности, участвовать в социалистических соревнованиях, показывать личным примером возможности женщин для помощи фронту и тылу. [6, с. 2; 13, с. 3].

Страницы «Красного Знамени» регулярно представляли место на своих страницах женщинам города, которые восхищались рудовыми подвигами своих мужей, отцов, сыновей и заверяли, что оставшись в тылу, поддерживают их боевые усилия: «...Наши братья, отцы, мужья и сестры боевыми делами доказывают всему человечеству мира, что враг будет разбит, как бы он силен не был... Наши мужчины уходят на фронт, имеют смену. Эта смена — мы, девушки, закаленные сибирячки, томички...» [14, с. 2]. Призывы к самоотверженному труду отличались неисчерпаемой уверенностью в победе, в своих силах, «...в ... выступлениях рабочие и работницы заявляли, что они отдадут все силы для защиты нашей родины, для разгрома врага» [15, с. 1]. Уже за первое полугодие 1941 года в газете Красное Знамя опубликовано более 60 статей, посвященных вкладу женщин в борьбу с врагом.

Другой целевой аудиторией газет была работавшая в тылу молодежь. Известно, что значительное количество квалифицированных рабочих было мобилизовано в Красную Армию. Взамен их на производство пришли подработки, число которых на некоторых предприятиях дохо-

дило до 60–70% к общему числу рабочих. Встала задача воспитания и производственного обучения молодых рабочих. В период подготовки к слетам молодых рабочих выпускались специальные номера газеты «Красное знамя», на предприятиях — специальные номера стальных газет и боевых листовок, специальные лозунги и плакаты Подготовка к слету иногда настолько захватывала молодых рабочих, что они из отстающих выходили в передовые. [16, с. 366].

Освещение хозяйственных кампаний так же было в центре внимания прессы военной поры, например, проведение весеннего сева, осенней уборки урожая. Обком партии, как он назывался в своих постановлениях по состоянию дел в сельском хозяйстве, нередко включал и такие пункты: «...организовать на страницах газеты «Красное Знамя» помещение статей, мобилизующих на помощь сельскому хозяйству...» [17, л. 22]. В ответ на указания, редакцией «Красного Знамени» выпускались статьи о самоотверженном труде колхозников [6, с. 1], о досрочном вывозе в заготпункты продуктов питания [18, с. 1], о борьбе «за высокий урожай овощей и картофеля» [19, с. 1].

Еще одним направлением агитационной работы было разворачивание общественно-политических кампаний, каковыми являлись: подписка на государственные военные займы, денежно-вещевые лотереи, сбор средств в фонд обороны, сбор теплых вещей для Красной Армии. Благодаря большой агитационной работе эти мероприятия проводились успешно, с большим перевыполнением контрольных цифр [20, с. 365].

На совещаниях партийных организаций выносились решения, которые в обязательном порядке появлялись на страницах газет: «...В газете «Красное Знамя» осветить вопросы значения госзаймов... Опубликовать в райгазете закон о выпуске госзайма 1942 года и разъяснить в печати значение займов, освещать ход подписки и показ работы актива... [21, л. 7 – 8]; ... Массовая политическая работа среди населения по созданию Фонда обороны страны не прекращается. Газета «Красное Знамя»...систематически освещает этот вопрос» [22, л. 157 – 158].

Таким образом, в годы Великой Отечественной войны, наиболее полно и результативно советская политическая система проявила свои мобилизационные возможности, организовав весь советский народ на борьбу с внешним врагом.

Подводя итог, можно сказать, что агитационно-пропагандистская деятельность газет, несомненно, в годы войны была разнообразной и масштабной. Они показывали примеры героического труда, рассказывали о неисчерпаемом человеческом потенциале, который необходимо было использовать в чрезвычайной ситуации, в условиях войны. Страницы газет служили мобилизующим фактором, держали людей в курсе последних событий и давали надежду на скорейшее исполнение заветной мечты миллионов людей — достижение Победы.

Литература:

1. Отчет о работе отдела пропаганды и агитации Томского Горкома ВКП(б) за период 1940–1944 гг. // ЦДНИ ТО. Ф. 80. Оп. 2. Д. 829. 22 л.
2. Красное Знамя. — 1941. — № 147;
3. Красное Знамя. — 1941. — № 155.
4. Красное Знамя. — 1942. — № 110.
5. Красное Знамя. — 1942. — № 1.
6. Красное Знамя. — 1942. — № 6.
7. Красное Знамя. — 1941. — № 108.
8. Красное Знамя. — 1941. — № 163.
9. Резолюция II конференции лунинцев города Томска от 6 октября 1942 г. // ЦДНИ ТО. Ф. 80. Оп. 2. Д. 126.
10. Красное Знамя. — 1942. — № 38.
11. Красное Знамя. — 1942. — № 66.
12. Красное Знамя. — 1941. — № 207.
13. Красное Знамя. — 1942. — № 56.
14. Красное Знамя. — 1941. — № 123.
15. Красное Знамя. — 1941. — № 209.
16. Красное Знамя. — 1941. — № 110.
17. Томская городская партийная организация в годы Великой Отечественной войны. Сборник документов / Сост. В. Флеров, А. Акаченко, Т. Петрова, М. Чугунов. Томск: Томское книжное издательство, 1962.
18. План агитационно-пропагандистских мероприятий горкома ВКП(б) по оказанию помощи сельскому хозяйству. Январь 1945 — октябрь 1945 гг. // ЦДНИ ТО. Ф. 80. Оп. 2. Д. 1061.
19. Красное Знамя. — 1941. — № 109.
20. Красное Знамя. — 1942. — № 70.
21. План работы горкома ВКП(б) по подготовке к реализации Государственного Военного займа 1942 года и по его размещению в городе Томске // ЦДНИ ТО. Ф. 80. Оп. 2. Д. 358.
22. Информация об участии населения города Томска в создании фонда обороны страны // ЦДНИ ТО. Ф. 80. Оп. 2. Д. 31.

## Влияние последствий экономических реформ 1990-х гг. на детское население Красноярского края

Нихочина А.А., кандидат исторических наук  
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

С начала 1990-х гг. в СССР произошли кардинальные революционные изменения во всех областях жизнедеятельности общества, означающие утверждение нового общественного строя [1]. КПСС перестала быть правящей партией и была распущена. Начала формироваться многопартийная система. На смену единственной марксистско-ленинской идеологии пришло идеологическое многообразие и отказ от государственной или обязательной идеологии. Вместо государственной социалистической экономики стала формироваться рыночная экономика. Возникла и стала ведущей формой собственности, наряду с государственной, частная собственность.

В Конституции Российской Федерации, принятой в 1993 г., были закреплены либерально-демократические изменения. В ее первой статье человек, его права и свободы, провозглашены высшей ценностью. Конституция Российской Федерации определила процессы социально-

политической трансформации России. Однако положенная в основу Конституции модель социального правового государства (статья 7) не получила полноценной реализации в законодательстве. В политической же практике она была заменена либеральной рыночной моделью развития государства в варианте так называемой «шоковой терапии».

Вопрос о роли государства в рыночных преобразованиях и реформе социальной сферы в России стал предметом острой политической борьбы, приведшей в 1991–1992 гг. к резкому ослаблению государства, утрате важнейших функций по формированию рыночной экономики и предотвращению чрезмерной поляризации общества [2].

Начало этому процессу в Красноярском крае положила Программа перехода с 1 января 1991 г. экономики края на рыночные отношения, принятая в августе 1990

г. на сессии Краевого совета народных депутатов [3]. В Программе рассматривался переход к смешанной экономике, которая должна была основываться на полномасштабном, конкурентном товарном рынке, со значительной долей частной собственности на средства производства; сохранением заметной доли общественного сектора; широким привлечением иностранного капитала; перераспределением доходов предприятий посредством сильной налогово-бюджетной политики.

В это же время стала формироваться правовая база под изменения структуры собственности, процесса приватизации. Официально она начала закладываться с принятия Закона РСФСР от 24 декабря 1990 г. №443–1 «О собственности в РСФСР», Закона РФ от 3 июля 1991 г. №1531–1 «О приватизации государственных и муниципальных предприятий в РФ» [4], Указа Президента РФ от 14 августа 1992 г. «О введении в действие системы приватизационных чеков в РФ» [5]. На их основе Малый совет крайсовета 6 августа 1992 г. утвердил краевую программу приватизации государственных и муниципальных предприятий на 1992 г. [6]. На основе этих документов началась приватизация в регионе. В результате только за 1993–1995 гг. в Красноярском крае было приватизировано 1539 предприятий [7].

Формирование негосударственного сектора в основных отраслях промышленности по предприятиям характеризовался развитием малого предпринимательства. Прочное место занял малый бизнес в розничной торговле. На его долю к концу 1998 г. приходилось 24,2% общего объема товарооборота и 90,7% розничного товарооборота против 20,4% в 1991 г. В общественном питании доля негосударственного сектора составила 84,5% (в 1991 г. – 9,7%) [8]. Быстро снижалась доля государственного сектора и на рынке бытовых услуг. Подавляющий объем бытовых услуг приобретался населением в негосударственном секторе, на долю которого в 1998 г. приходилось 89,4%. Около двух третей объема бытовых услуг (60,6%) оказывалось физическими лицами, занимающимися предпринимательской деятельностью без образования юридического лица [9]. Аналогичные процессы складывались и в других сферах экономики.

Создание негосударственного сектора в основных отраслях промышленности сразу же привело к сокращению социальных гарантий предоставляемых населению края (оплачиваемые больничные листы, льготное содержание детей в детских садах, пионерских лагерях, отпуска по уходу за ребенком, выходные и праздничные дни и др.).

Отметим, в эти годы государство делало попытки защитить население в условиях перехода к рынку. Так, например, только за 1990–1991 гг. в стране было принято 32 социальных программы [10]. Однако они не были подкреплены финансами, поэтому не принесли положительных результатов.

В Красноярском крае с начала 1990-х гг. в структуре промышленного производства произошло существенное смещение в сторону добывающих и перерабатывающих

отраслей. Одновременно активно разрушалась химическая, лесная, тяжелая, машиностроительная промышленность, военно-промышленный комплекс (ВПК).

Так, выпуск промышленной продукции всеми производителями в 1998 г. по сравнению с 1991 г. уменьшился по предварительным данным в 1,7 раза. Наиболее значительное снижение имело место в отраслях: добыча угля 32,4%, машиностроения и металлообработки в 6,8 раза, легкой промышленности 6,6 раза, строительных материалов 4,3 раза, лесной в 4,1 раза, в деревообрабатывающей и целлюлозно-бумажной 3,2 раза [11]. Так объем производства бумаги в 1998 г. по сравнению с 1992 г. снизился в 3,0 раза, синтетических смол и пластических масс – в 15,9 раза, кирпича на 48,5%, хлопчатобумажной ткани в 26,1 раза, трикотажных изделий в 19,2 раза, телевизоров в 15,2 раза [12]. Объем производства пищевой продукции в 1998 г. к уровню 1991 года сократился в 2 раза, к уровню 1992 г. – в 1,6, к уровню 1995 г. – в 1,3 раза [13]. При этом объемы производства некоторых видов продуктов претерпело серьезные изменения, так производство цельномолочной продукции сократилось в 4 раза, крупы в 17,7, маргариновой продукции – в 29 раз. Производство спирта этилового сырья в 1998 г. увеличилось к уровню 1991 г. на 35,2%, минеральной воды в 2,5 раза и только производство безалкогольных напитков осталось на уровне 1991 г. [14].

Сокращение производства привело не просто к падению объемов производства, но и к ликвидации отдельных предприятий, целых отраслей производства (например, ОАО «Красноярский волокна», телевизорный завод). В наиболее тяжелом положении оказались города и поселки городского типа, имеющие в основе одно-два градообразующих предприятия (например, добыча угля – Бородино, Шарыпово, Назарово, Канск, легкая промышленность – Канск, лесная промышленность – Лесосибирск, ВПК – Канск, Ужур, Кедровый, Зеленогорск, Железногорск и др.). Жители этих населенных пунктов стали заложниками сложившейся ситуации и, по сути, были оставлены государством на произвол судьбы. Тысячи родителей имевших на своем содержании несовершеннолетних детей остались без средств к существованию и часто основным источником доходов таких семей стали пособия и пенсии [15].

Серьезным ударом по промышленности Красноярского края стало крушение после ликвидации СССР межреспубликанских, а затем межрегиональных связей. Прямым следствием этого стало сокращение внешнеторгового оборота края. По данным таможенной статистики экспорт в 1998 г. сократился на 28,2%, в частности поставки зерноуборочных комбайнов снизились на 97,2%, целлюлозы на 61,6%, каучука синтетического на 56,3% [16].

Резкое падение производства и переориентация на рыночную экономику, наибольший урон принесло предприятиям военно-промышленного и топливно-энергетического комплексов (ТЭК), которые составляли базу промышленного производства края. Часть предприятий этих

комплексов не были приватизированы, а были «законсервированы» на неопределенный срок (т.е. попросту подверглись разрушению) или в них до минимума было снижено производство. Рабочих и служащих этих предприятий сокращали или отправляли в бессрочные отпуска без содержания (например, ФГУП «Красмаш»). В результате они оказывались без средств к существованию и вынуждены были пополнить армию безработных, тем самым, увеличивая число семей, попавших за черту бедности.

Мощнейшие ВКП и ТЭК, расположенные в Красноярском крае, в советский период выполняли не только экономические и военные задачи, но и решали основные социальные проблемы, являлись базой «социальной инфраструктуры». Все промышленные предприятия региона имели на своем балансе ведомственные детские сады, летние ясли и пионерские лагеря, общежития, профилактории, дома отдыха, больницы для рабочих и их семей, оказывали шефскую помощь школам, организовывали бесплатное и льготное курортно-санаторное лечение персонала и их семей, предоставляли жилье и др. В результате приватизации социальная составляющая была «сброшена» на региональные муниципальные органы управления, либо совсем утрачена.

Процесс приватизации проходил и в сельском хозяйстве, положение которого в крае стало еще более угрожающим. Была разрушена колхозно-совхозная система. К концу 1998 г. в сельском хозяйстве действовало 565 крупных и средних предприятий (из них лишь 14% сохранили статус колхозов и совхозов, а 86% это товарищества всех типов, акционерные общества, сельскохозяйственные кооперативы), 275,1 тыс. семей имели личные подсобные хозяйства, 4387 крестьянских (фермерских) хозяйств. Общий объем выпуска продукции сельского хозяйства за 1992–1998 гг. снизился на 36,9% [17], с 1998–2003 гг. на 7,5%. Резко сократились посевные площади, поголовье скота, часть предприятий по переработке сельскохозяйственной продукции были закрыты. То есть в 1990-е гг. сельскохозяйственная отрасль края стала своеобразным заложником общеэкономической ситуации. Снижение выпуска сельскохозяйственной техники, удобрений и одновременно рост цен на горючесмазочные материалы, энергоносители, сокращение производства пищевой промышленности, неблагоприятных климатических условиях в таежной и подтаежной зонах привели к резкому росту себестоимости продукции, снижению производительности и соответственно к падению рентабельности хозяйств, а основными производителем стали личные хозяйства населения (60% продукции отрасли в 1998 г. (кроме зерновых) [18].

Таким образом, личные хозяйства стали основным местом работы и источником доходов сельского населения края, но развитие мелкого частнохозяйственного сектора было затруднено огромной территорией края, низкой плотностью населения, отсутствием инфраструктуры по оказанию различной помощи единоличнику, что усложняло его выход на рынок, закупку техники и др. В СССР

личное подворье селянина в бюджете семьи составляло примерно 30%. В 1990-е гг. с разрушением колхозно-совхозной системы в крае для многих селян личные подворья стало единственным источником доходов в семье. Все это отрицательно сказалось на уровне жизни населения и особенно детей: качестве питания, медицинском обслуживании, на отдыхе, который стал недоступным за пределами Красноярского края и часто даже района проживания ребенка, ограничении доступа к средне-профессиональному и особенно высшему образованию.

Разрушение колхозно-совхозной системы, по сути, положило начало разрушению деревни. Селообразующим компонентом стали бюджетные организации, чаще всего школа. Ее наличие или отсутствие (часто одна средняя школа обслуживает 3–6 деревень), доступность для детей (наличие дороги и транспорта для учеников из других населенных пунктов) во многом стало определять жизнеспособность деревни. Разрушение колхозно-совхозной системы привело либо к полной безработице, либо к частичной занятости, потере заработной платы, сокращению обслуживания сельского населения, разрушения социокультурной инфраструктуры (т.е. отсутствие дорог, к сокращению телефонных сетей, ухудшению энергоснабжения, закрытию магазинов, фельдшерско-акушерских пунктов, библиотек, клубов). Все это обусловило массовый отток населения, особенно молодежи, в город. Из-за вынужденного безделья в сельской местности развились массовое пьянство, безынициативность и иждивенчество. Отметим, аналогичная картина наблюдается и в поселках лесной отрасли.

Таким образом, аграрная реформа заложила основы создания многоукладной экономики сельского хозяйства, частично осуществила земельные преобразования, предопределила ряд структурных изменений, касающихся состава сельских товаропроизводителей, а также отраслевой продуктовой структуры сельскохозяйственного производства. В сельском хозяйстве наряду с колхозами, совхозами, межхозяйственными предприятиями появились товарищества всех типов, акционерные общества, крестьянские (фермерские) хозяйства. Развитие индивидуального сектора в сельском хозяйстве активизировалось в связи с либерализацией цен, дефицитом продовольствия, перераспределением участков собственности личных хозяйств, владельцам садов и огородов, фермерским хозяйствам. Как в городе, так и деревне с изменением форм собственности и производства меняется система градо- и село-образования — через увеличение роли бюджетных (социальных) организаций. Это требует увеличения роли государства в становлении и реализации всех отраслей социальной политики, и, в частности, в отношении детей, а не в сокращении его влияния.

Условием перехода к рыночным отношениям была либерализация цен. Президентский указ от 3 декабря 1991 г. провозгласил переход со 2 января 1992 г. к свободным ценам и тарифам на средства производства, потребительские товары, услуги и труд. «Свободными» стали 80% цен

на товары производственного назначения и 90% цен на потребительские товары. Но на основные потребительские товары (хлеб, молоко, детское питание, лекарства, сахар) хотя и были повышены, но оставались фиксированными до марта-мая 1992 г. При этом следует отметить, что нормированная продажа некоторых товаров по талонам накануне реформы, узкий ассортимент и отсутствие конкуренции товаропроизводителей привели к повышению цен в несколько раз уже в первые месяцы реформы. В январе 1992 г. (по отношению к предыдущему месяцу) рост цен составил 3,8 раза, в феврале — 1,8 раза. К концу 1992 г. цены на потребительские товары увеличились в 32,7 раза [19]. Последующие 1993—1995 гг. характеризовались изменением хода инфляционных процессов в крае и переходом от высокой инфляции к сравнительно умеренным темпам роста цен. Рост цен в 1993 г. (по отношению к декабрю предыдущего года) составил 8,4 раза, в 1994 г. — 2,9, в 1995 г. — 2,6 раза. В декабре 1995 г. зарегистрировано наименьшее значение свободного индекса потребительских цен с начала 1992 г. (по отношению к предыдущему месяцу) — 101,8%.

Динамика роста потребительских цен в 1996—1997 гг. имела ярко выраженную тенденцию к замедлению. В августе 1998 г. падение курса рубля по отношению к доллару США вызвало быструю реакцию цен на потребительском рынке. В августе, по отношению к июлю, индекс цен на товары и услуги составил 101,0%, в сентябре — 121,6, в октябре — 110,8, в ноябре — 104,5 в декабре — 111,8% [20]. За период 1996—2003 гг. (по сравнению с декабрем 1995 г.) в крае цены производителей промышленной продукции выросли в 7,4 раза, потребительские — в 5,8 раза. За этот же период (по сравнению с 1995 г.) цены производителей на реализованную сельскохозяйственную продукцию увеличились в 6,0 раз [21].

Рост цен значительно сократил потребительские возможности многих семей, в особенности семей с детьми, и привел к увеличению расходов на продукты питания. Часто основная масса доходов родителей шла на подготовку детей к школе и их содержание, особенно в неполных семьях, семьях с 2-мя и более детьми, в семьях сельской местности.

Резкий рост цен вызвал снижение уровня жизни населения края, что стало одной из причин становления системы социальной защиты в крае.

В ходе экономического кризиса на первый план вышли проблемы заработной платы и занятости. Оплата труда перестала зависеть от количества и качества труда, стала определяться уровнем инфляции и состоянием финансов. Вместе с тем, величина зарплаты — основной источник формирования семейного бюджета наемного работника, влияет на доступность его семьи к услугам здравоохранения, образования, отдыха, определяет репродуктивную функцию семьи. Соответственно материальное положение детей напрямую зависит от уровня дохода их родителей. Однако размер получаемой родителями зарплаты в 1990-е гг. в целом был не адекватен стоимости жизни.

Советская система регулирования заработной платы стала интенсивно разрушаться с принятием в 1988 г. Закона СССР о предприятии. Процесс установления цены труда стал децентрализованным, рыночные агенты обрели самостоятельность при определении уровня заработной платы и степени ее дифференциации. Прямое государственное регулирование сохранялось только в бюджетном секторе, где с 1992 г. действовала Единая тарифная сетка (ЕТС). По отношению к остальным секторам экономики государство стало использовать косвенные рычаги регулирования (установление минимального размера оплаты труда, налогообложение фонда заработной платы, налоговой политикой ограничения доходов и др.), что определило начало материального расслоения населения. При этом рост заработной платы в Красноярском крае был ниже, чем инфляционные процессы и не изменял материальное положение населения, а лишь частично нейтрализовал негативные последствия инфляции.

При этом заработная плата выплачивалась нерегулярно, с задержкой, на предприятиях вводились свои деньги (например «шеленки» на «Химволокно»), часто заработную плату выдавали натурой (продуктами питания, товарами народного потребления и пр.). Самыми проблемными были 1994—1996 гг., когда невыплаты заработной платы по пять, шесть и более месяцев стало нормой. Если на 1 января 1995 г. сумма задолженности составляла 129,4 млрд. руб., то на 1 января 1996 г. она увеличилась в 3 раза и достигла 616,0 млрд. руб. [22].

Резко возросла дифференциация труда, как по отраслям, так и на предприятиях разной формы собственности. В 1990-е гг. сохранился высокий уровень заработной платы (в 1,2 — 1,5 раза выше среднего по краю): в кредитовании, финансах и страховании; в промышленности; геологии, разведки недр, геодезии и гидрометеослужбе; строительстве. Заработная плата была ниже среднерегиональной на 37—57% в сельское хозяйство; в сфере культуры и искусства; образовании; здравоохранении, физической культуры и социального обеспечения [23]. В результате произошло расслоение семей по доходам, что стало зависеть от занятости в той или иной отрасли экономики, внутри отраслей — от предприятия, внутри предприятий — от должности. Резко усилилась концентрация доходов у сравнительно узкой прослойки высокодоходного населения и обнищание основной части населения, сосредоточенного в низкодоходных группах. В обществе развернулась резкая подходовая и имущественная дифференциация.

Следствием этого стало формирование хронических очагов бедности из среды работников бюджетной сферы, сельского хозяйства, образования, здравоохранения. Наряду с социальной бедностью многодетных семей, неполных семей с детьми появляется новое явление — экономическая бедность, когда работоспособные граждане не могут обеспечить себе и своей семье социально приемлемый уровень благосостояния из-за низкой заработной платы.

Материальное положение большей части населения, в том числе несовершеннолетних детей, приводилось в расчете на величину прожиточного минимума, которая рассчитывалась по методике Министерства труда и социальной защиты (в 1992 г.). Данная методика часто не учитывала региональный компонент, значительно занижала минимальный набор товаров и услуг, их стоимость. Поэтому не позволяла оценить уровень жизни семей в Красноярском крае, выстроить адресную социальную политику. Вместе с тем, несмотря на постоянный рост заработной платы, в крае наблюдалась тенденция снижения покупательной способности населения. Если в 1993 г. покупательная способность составляла 4,9 прожиточного минимума (средняя зарплата 84,2 тыс. руб. [24] при прожиточном минимуме в 17,1 тыс. руб. [25]), то в 1996 г. покупательная способность заработной платы обеспечивала в среднем по краю лишь 2,7. В бюджетной сфере региона в этом же году она составила всего 2,5 или 56% от покупательной способности заработной платы в производственных отраслях экономики края [26]. Низкая покупательная способность населения края обусловила сокращение потребления основных видов продуктов питания: мяса и мясопродуктов, молока и молокопродуктов, рыбных, овощных, хлебных продуктов, яиц и пр. В результате калорийность суточного рациона в регионе снизилась до 2113 к/кал (при средней медицинской норме 3600 к/кал) [27]. Все это, как мы покажем ниже, повлияло на восполнение физических возможностей человека, его производительность труда, на здоровье и на потомство.

Либерализация цен привела к неуклонному росту доли расходов в семье на покупку продуктов питания (Таблица 1).

По данным таблицы можно отметить, что на 12,5% увеличились расходы на продукты питания в 1998 г. по сравнению с 1991 г. Расходы на покупку непродовольственных товаров сократились в 1998 г. по сравнению с

1991 г. на 18,8%, расходы на оплату услуг (в первую очередь ЖКХ) выросли на 14,8% [28]. Таблица 1 свидетельствует о неизменной тенденции обеднения населения, снижении уровня жизни детей.

Этот вывод подтверждает и Таблица 2 о численности населения с денежными доходами ниже прожиточного минимума.

Если в 1997 г. наблюдалась тенденция снижения численности населения, имеющего среднедушевые доходы ниже прожиточного минимума по сравнению с 1995 г. на 4,3 пункта, то с 1999 г. идет постоянный рост этого показателя, и в 2002 г. уже четверть населения края оказалась за чертой бедности.

Спад производства, приватизация государственной собственности, распад колхозно-совхозной системы, ВПК и ТЭК, лесной, химической и других отраслей производства в крае привели к появлению скрытой и легальной безработицы, которая еще более усугубила социально-экономическое положение семей (Таблица 3). Наличие в семье безработного является фактором, снижающим совокупность доходов семьи и увеличивающим иждивенческую нагрузку. Динамика безработицы, серьезно влияющая на экономическое положение населения, имела ярко выраженную тенденцию к росту, пик которой пришелся на 1997–1999 гг., затем в связи с экономическим оживлением картина стала изменяться.

Однако эти данные характеризуют не весь потенциал безработицы, следует учесть и то обстоятельство, что широкое распространение получила частичная безработица формально занятого населения в двух формах — неполное рабочее время и принудительные отпуска по инициативе администрации предприятий. Скрытую форму носила безработица в сельской местности, которая в 1990-е гг. практически не фиксировалась.

Многие из безработных имели на своем иждивении несовершеннолетних детей, детей-инвалидов, материальное

Таблица 1. Потребительские расходы домохозяйств Красноярского края

	В процентах к суммарным потребительским расходам							
	1991	1993	1995	1997	1998	2000	2002	2003
Потребительские расходы								
– всего:	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
– расходы на покупку продуктов питания	29,5	40,6	46,4	38,6	42,0	38,0	32,3	30,1
– расходы на покупку алкогольных напитков	3,5	2,5	2,3	3,1	2,6	2,2	2,0	1,8
– расходы на покупки непродовольственных товаров	57,0	47,8	39,1	41,3	38,2	40,8	45,5	43,3
– расходы на оплату услуг	10,0	9,1	12,2	17,0	17,2	19,0	20,2	24,8

Составлено по: Оценка социально-экономического состояния Красноярского края за годы реформ. (Аналитическая записка). — Красноярск: Крайкомстат. 1999. — С.90.; Экономика Красноярского края в 2003 году (Статистический ежегодник, № 1–12). — Красноярск: Красноярскстат. 2004. — С.121.

положение которых зависело от достатка их родителей, это молодежь, которая выросла в новых условиях 1990-х гг. и воспитана в ситуации хаоса, безответственности, падения престижа труда, с «желанием легкой жизни и больших денег».

Социально-экономическая ситуация в регионе особенно сильно ухудшила благосостояние многодетных семей. По данным Социального паспорта Красноярского края на начало 2002 г. в крае проживало 482602 семьи с детьми до 18 лет, где воспитывалось 701386 детей. Из них многодетных семей (трое и более детей) 28743, в них детей 97351; семей с детьми-инвалидами 12172, в них детей-инвалидов 12537; семей, потерявших кормильца, 36440, в них детей 46688; семей одиноких матерей 38216, в них детей 44874 [29]. Структура доходов и структура потребления семей с 4 и более детьми свидетельствует о том, что по уровню благосостояния отставали от семей с меньшим числом детей. В подобных семьях оказалась высока иждивенческая. Среди неполных семей с 3 и более детьми доля семей со среднемушевым денежным доходом ниже прожиточного минимума составила 93,6 %.

Как показали выборочные обследования домашних хозяйств Департаментом по делам детей, женщин и семьи Минтруда России величина среднемушевых располагаемых ресурсов в четвертом квартале 2001 г. в домохозяйствах с 1 ребенком в возрасте до 16 лет составила 2114 рублей в месяц, с 2 детьми — 1641 рубль, с 3 детьми — 1156 рублей, с 4 и более детьми — 825 рублей [30].

В результате, на 1 января 2002 г. на учете в органах социальной защиты населения оказалось 275884 семьи, в которых воспитывалось 398556 детей, что составило 56,8 % от числа детского населения края [31], в 2003 г. это число сократилось до 54,4 % [32] от детского населения.

Приведенные данные свидетельствуют об отчетливой тенденции к формированию в Красноярском крае

застойной бедности среди семей с 4 и более детьми. В этих семьях высокая иждивенческая нагрузка, структура доходов и структура потребления отстает от семей с меньшим числом детей.

При оценке уровня бюджета семьи учитывались как денежные доходы, так и натуральные поступления продуктов питания, произведенных в личных подсобных хозяйствах, а также дотации и льготы (на транспорт, питание, жилищно-коммунальные услуги, медицинское обслуживание, содержание детей в дошкольных учреждениях и др.), получаемые населением в денежной и натуральной формах. Число получателей дотаций и льгот в составе домохозяйств, а также размер денежной и натуральной помощи в значительной степени определялся местом проживания. Так, в городской местности среди домохозяйств с 1 ребенком получали дотации и льготы 44 %, с 2–3 детьми — 56 %, с 4 детьми — 83 %. В сельской местности доля получателей дотаций составила от 36 % в домохозяйствах с 1 ребенком до 48 % — в домохозяйствах с 4 и более детьми [33].

Особенно тревожным стал тот факт, что среднемушевые денежные доходы ниже прожиточного минимума были зарегистрированы в 58,4 % семей, получавших пособие на период отпуска по уходу за ребенком до 1,5 лет, т.е. в преимущественно молодых семьях.

Значительную долю потребительских расходов семей стали составлять расходы на питание: в 2001 г. — около половины, в том числе в семьях с 1 ребенком — 45,2 %, с 2 детьми — 45,3 %, с 3 детьми — 49,3 %, с 4 и более детьми — 53,2 % [34].

Помимо традиционных социально уязвимых групп за годы реформ сформировались хронические очаги бедности среди работников бюджетной сферы и в сельской местности. На положение семей серьезно повлияла наличие задолженности по оплате труда, низкий уровень заработной платы, не обеспечивающей потребности семьи

Таблица 2. Численность населения с денежными доходами ниже прожиточного минимума в Красноярском крае в 1994–2003 гг.

Года	Тыс. человек	В % к общей численности населения
1994	574,4	18,3
1995	752,2	24,2
1996	636,7	20,5
1997	615,9	19,9
1998	632,5	20,5
1999	649,0	21,1
2000	753,6	24,7
2001	761,0	25,1
2002	771,9	25,6
2003	740,7	24,7

Составлено по: Оценка социально-экономического состояния Красноярского края за годы реформ. (Аналитическая записка). — Красноярск: Крайкомстат, 1999. — С.90.; 70 лет Красноярский край в цифрах (Краткий статистический сборник, № 1–9). — Красноярск. Красноярский крайкомстат, 2004. — С.30.

Таблица 3. Уровень безработицы в Красноярском крае в 1991–2003 гг.

Годы	Экономически активное население	в том числе		% безработных
		занятые	безработные	
1991	нет данных	1583,4	нет данных	
1992	1619,1	1553,5	65,6	4,0
1993	1578,8	1506,3	72,5	4,6
1994	1532,6	1400,3	132,3	8,6
1995	1557,0	1417,1	139,9	9,0
1996	1560,9*	1406,5	154,4*	10,0
1997	1550,9*	1395,5	155,4*	10,0
1998	1576,9	1317,4	259,5	16,5
1999	1576,6	1353,4	223,3	14,2
2000	1556,4	1371,1	185,4	11,9
2001	1539,1	1390,5	148,6	9,7
2002	1562,8	1442,0	120,8	7,7
2003	1565,6	1392,8	172,8	11,0

\*оценка, на конец года

Составлено по: Оценка социально-экономического состояния Красноярского края за годы реформ. (Аналитическая записка). — Красноярск: Крайкомстат, 1999. — С.96.; Сравнительный анализ показателей социально-экономического развития Красноярского края со среднероссийскими за период 1995–2003 годы. (Аналитическая записка, №1–5). — Красноярск: Крайкомстат, 2004. — С. 6.

по содержанию иждивенцев, отставание размеров социальных выплат, включая пособие на детей, от роста стоимости жизни.

Таким образом, по рассмотренным параметрам социально-экономической ситуации, сложившейся в Красноярском крае и имеющей непосредственное влияние на детское население края, в исследуемый период можно выделить три этапа, каждый из которых имел особые специфические черты. Первый этап охватывал первую половину 1990-х гг. (1991–1995 гг.) и характеризуется масштабными кризисными явлениями в социально-экономической сфере, оказавшими негативное воздействие на положение населения края. Это было вызвано введением новых форм и применением новых методов управления и реализации внутренней политики региона, внедрением либерально-демократической идейно-политической концепции в форме «шоковой терапии»

Второй этап (1996–1999 гг.) характеризовался некоторыми признаками оживления экономики, тенденцией к росту заработной платы и доходов населения, снижением уровня инфляции, определенным укреплением экономического положения многих семей, увеличением степени их адаптированности к рыночной экономике в 1996 — начале 1998 гг. Однако этот относительно краткий этап завершился кризисом августа 1998 г., который привел к резкому снижению доходов большинства населения страны. В результате 1998–1999 гг. стали временем существенного расширения границ бедности. Однако адаптационные навыки, усвоенные многими российскими семьями за 1992–1997 гг., помогли им успешно приспособиться в 1998–1999 гг. Таким образом, наиболее существенные

различия между первым и вторым этапом социально-экономического кризиса заключаются в задействованности адаптационных механизмов. Если в течение первого этапа преобладали кризисные, негативные тенденции в жизнедеятельности большинства российских семей, то на втором этапе кризиса многие уже выработали более или менее адекватную адаптационную тактику поведения.

Третий этап (2000–2004 гг.), с одной стороны, можно рассматривать в качестве продолжения общего социально-экономического кризиса, в том числе и с точки зрения воздействия на детское население. Об этом свидетельствует продолжение демографического кризиса, широкое распространение и застойный характер бедности, резкая дифференциация доходов различных типов домохозяйств. С другой стороны, период 2000–2004 гг. существенно отличается от предшествующих периодов социально-экономических изменений, так как в течение третьего этапа наметилась тенденция экономического роста, выросли денежные доходы значительной массы домохозяйств, увеличилась общая занятость и сократилась безработица, произошел определенный позитивный рост субъективных оценок материального положения (как на уровне материального положения домохозяйств, так и социально-экономического положения края в целом).

В начале 2000-х гг. был определен либеральный путь развития страны. Одобренная Правительством Российской Федерации стратегия развития страны на период до 2010 г. во многом представляет собой синтез основных экономических положений либеральных моделей развития, различия заключаются лишь в отношении к социальной сфере. Вполне очевидно, что дальнейшее

формирование социальной политики будет неизбежно осуществляться в контексте принятой модели развития. Монетизация льгот и стала подобной формой реализации либеральной модели развития. Государство продолжило свой уход из социальной сферы [35].

Вплоть до 2000 г. забота государства о человеке сводилась к постепенному сворачиванию общественных фондов потребления и финансирования отраслей социальной сферы без соответствующих компенсаций в оплате труда; нерегулярной выплате заработной платы, зачастую не обеспечивавших прожиточный минимум, и пособий для самых бедных. Налицо незавершенность процессов реформирования социальной сферы, формирования новых распределительных отношений, адекватных рыночной экономике.

Опыт 1990-х гг. показал, что без активной регулирующей роли государства не может быть эффективной, со-

циально ориентированной рыночной экономики. Вытеснение государства из сферы экономики, свертывание его роли в социальной сфере в период политической и социально-экономической трансформаций ведет к неизбежному нарастанию хаотических процессов. Ставка в социальной сфере только и исключительно на возможности рыночной самоорганизации /36/, ведет к депопуляции, обнищанию населения. На примере одного региона четко просматривается разница в уровне жизни детей в зависимости от рода занятий родителей, их доходов, места жительства семьи и других объективных и субъективных факторов. Это определяет и требует сильной адресной политики государства, региона в отношении детей, закрепление и защиты их прав на законодательном уровне, определения позиций взаимоотношения государства и региона с детским населением, организации новой системы формирования и реализации политики в интересах детей.

*Статья выполнена по гранту ККФНиНТД.*

#### Литература:

1. Северьянов, М.Д. Размышление о революции: Учебное пособие / М. Д. Северьянов — Красноярск: КрасГАСА, 1998. — С. 12.
2. Черотайкин, Б.Е. История выборов главы и губернатора Красноярского края в 1993 и 1998 гг. : Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. истор. наук. Красноярск, — 200. — С. 9.
3. ЦХИДНИ Красноярского края. — Ф. Р-1146, оп.№1, д. №1491, Л. 24.
4. Ведомости СНД РСФСР и ВС РСФСР. — 1990. — №30. — Ст. 416; 1991. — №27. — Ст. 925.
5. Собрание актов Президента и Правительства РФ. — 1992. — №8. — Ст. 501.
6. Красноярск: этапы исторического пути. — Красноярск, 2003. — С. 508.
7. Экономика Красноярского края в 2000 году: Статистический ежегодник. — Красноярск, 2001. — С. 210
8. Оценка социально-экономического состояния Красноярского края за годы реформ. — Красноярск, 1999. — С. 55.
9. Там же. — С. 63.
10. Красноярские профсоюзы. — 1991. — №4. — С.1.
11. Оценка социально-экономического состояния Красноярского края за годы реформ.(Аналитическая записка). — Красноярск: Крайкомстат. 1999 — С. 24.
12. Там же. — С. 24, 25, 26, 27.
13. Там же. — С. 29.
14. Там же. — С. 30—31.
15. Сборник материалов по результатам мониторинга «О положении семьи в Красноярском крае». — КГУ»Краевой центр семьи». Красноярск. 2005. — С. 23.
16. Оценка социально-экономического состояния Красноярского края за годы реформ. (Аналитическая записка). — Красноярск: Крайкомстат. 1999. — С. 63—65.
17. Там же. — С. 34
18. Там же. — С. 36.
19. Там же. — С. 66.
20. Там же. — С.68.
21. Сравнительный анализ показателей социально-экономического развития Красноярского края со среднероссийскими за период 1995—2003 годы. (Аналитическая записка, №1—5). — Красноярск: Крайкомстат. 2004. — С. 26.
22. Информация о ситуации с задолженности по заработной плате в производственных отраслях экономики Красноярского края // Текущий архив ФПКК. — С. 1
23. Оценка социально-экономического состояния Красноярского края в годы реформ (Аналитическая записка). — Красноярск: Крайкомстат. 1999. — С. 91.
24. Там же. — С. 91
25. Экономика Красноярского края в 2000 г. — Красноярск, 2001. — С.105.

26. Курьер комитета труда. — 2002. — №2. — С. 16.
27. Красноярские профсоюзы. — 1997. — №12. — С. 5.
28. Экономика Красноярского края в 2003 году (Статистический ежегодник, № 1–12). — Красноярск: Красноярскстат, 2004. — С. 121.
29. Материалы к ежегодному докладу «О положении детей в Красноярском крае в 2001 году» // ТА Комитета по вопросам семьи, материнства и детства администрации Красноярского края.
30. Куприянова, Е.И. Уровень жизни семей с детьми / Е.И. Куприянова // Уровень жизни населения регионов России. — 2002, — №6 — С. 43.
31. Социальный паспорт семей Красноярского края. // ТА Управления социальной защиты населения администрации Красноярского края.
32. Ежегодный доклад «О положении детей в Красноярском крае в 2003 году». // Комитет по вопросам семьи, материнства и детства администрации Красноярского края. Красноярск, — 2004. — С. 8.
33. Куприянова, Е.И. Уровень жизни семей с детьми / Е.И. Куприянова // Уровень жизни населения регионов России. — 2002, — №6 — С. 44.
34. Ткаченко, А. Дети и государство в Современной России / А. Ткаченко // Власть. — 2002.- № 4. — С. 54.
35. См.: Мау, В. Экономическая политика России: в начале новой фазы / В. Мау // Вопросы экономики. 2001. — № 3. — С. 10–11.
36. Абалкин, Л. И. Роль государства в становлении и регулировании рыночной экономики / Л. И. Абалкин — Сб.: Роль государства в становлении и регулировании рыночной экономики. — М., 1998. — С. 11–17.

## Особенности развития газетного дела в России в первой половине XIX века

Семёнова Т.А., студент  
Тверской государственной университет

Изучение истории газетного дела имеет несомненную научную значимость. Много работ уже посвящено этой проблеме, но всё же остаются «белые пятна». Для современников газета является средством массовой информации, но через многие годы становится ценным историческим источником, позволяющим охарактеризовать структуру общественного мнения, политическую идеологию, информационное обслуживание и ряд других аспектов жизнедеятельности общества.

История печати в России начинается в XVIII веке, когда появляются «Ведомости» Петра I. Первые газеты имели малый тираж, но уже в XIX веке, после реформ Александра I, происходит литературный бум и расширяются масштабы газетного дела. Именно в это время зарождаются законы прессы, по которым она живет до сих пор. Изучение газетного дела очень важно, так как оно имеет огромное влияние на общество. Ведь не зря пресса считается четвертой ветвью власти после законодательной, судебной и исполнительной.

Целью данной статьи является рассмотрение особенностей развития газетного дела в России в первой половине XIX века

Газетная периодика первой половины XIX века стала ареной борьбы передовой общественной мысли с реакционной. Основные этапы русской политической жизни первой половины XIX века явились главными вехами в истории развития периодической печати.

С 1800 по 1817 годы происходили существенные количественные и качественные изменения в русской газетной

периодике. Складывались различные типы изданий, улучшалось их оформление, появлялись новые жанры. Эти перемены были вызваны экономическим и культурным развитием страны, активизацией деятельности передовых общественных сил. Рассмотрим более подробно этапы развития газетного дела.

На рубеже XVIII и XIX столетий в России выходили две газеты — «Санкт-Петербургские ведомости» и «Московские ведомости». Учрежденные в XVIII веке как официальные издания, они публиковали на своих страницах правительственные указы, известия о придворных празднествах и приемах, зарубежную политическую информацию, заимствованную из английских, французских и немецких периодических изданий [6, с. 8]. Сообщения (сначала отечественные, потом иностранные) помещались на газетной странице с указанием в заглавии даты и места события. К концу первого десятилетия XIX века в ведомостях существовали постоянные отделы «Внутренние происшествия», «Иностранные происшествия», «Смесь» (или «Разные известия») [1, с. 32].

В неофициальном отделе «Смесь» часто печатались статьи преподавателей Санкт-Петербургского и Московского университетов по истории, этнографии, статистике. Оба издания отличались известной консервативностью и не претерпевали особых изменений в программе и оформлении в течение первой четверти XIX века, оказывая значительное влияние на новые газеты, которые создавались по их образцу. Официальный характер ведомостей прояв-

лялся в тенденциозном изложении фактов с позиции защиты религии и монархии [6, с. 8].

К каждому номеру «Санкт-Петербургских ведомостей» прибавлялись «Прибавления» [2, с. 236] на 1–2 страницах, а с 1728 по 1742 г. «Ведомости» выходили с приложением «Исторических, генеалогических и географических примечаний», объемом от 4 до 8 страниц. В течение первого года они появлялись раз в месяц, а с 1729 г. прилагаются к каждому номеру газеты. Выпуски их именуются «частями».

«Прибавление» были задуманы как справочный аппарат «Ведомостей» и вначале тесно связывались с содержанием газеты. Они более подробно толковали сообщаемые известия и дополнительно приводили любопытные материалы, расширявшие сведения информационных заметок основного текста газеты. Но через год «Прибавления» приобрели самостоятельный характер, на их страницах замеслялись статьи, вовсе не прикрепленные к газетным сообщениям, и они превращаются как бы в журнал, выходящий вместе с «Ведомостями» два раза в неделю.

Как объем официальных газет (обычно 4–8 страниц, не считая прибавлений), так и их периодичность (2 раза в неделю) не давали им возможности всесторонне осветить политические и культурные события страны. Необходимость дальнейшего развития прессы диктовалась всей общественно-экономической жизнью России. Дешевизна ведомостей, по сравнению с журналами, наличие в них оперативной политической информации обеспечивали им популярность среди читателей среднего состояния и даже неимущих, что свидетельствовало о пробуждающейся политической активности народных масс России [2, с. 236].

Пришедший к власти в результате дворцовых переворотов Александр I провел ряд реформ, необходимость которых вызывалась политическими и социальными условиями русской действительности. Указ 15 марта 1801 года возвратил гражданские права 12 тысячам политических заключенных [2, с. 48]. В марте этого же года был разрешен свободный пропуск через границу России, а также снятие запрещения на ввоз книг из-за границы. Подобные мероприятия в первые годы царствования Александра I способствовали созданию ему репутации как либерального монарха и посеяли в обществе надежду на справедливое разрешение коренных проблем современности, в том числе вопроса о крепостном праве.

Однако уже ближайшие годы показали несбыточность эти надежд. Это коснулось и печати. Формально отменивший предварительную цензуру указ от 9 февраля 1804 года требовал полицейского надзора над типографиями, не было свободы книгопечатания [3, Т.28. 1804. № 21143]. В уставе 1804 года, первом своде правил по цензуре, вновь открыто утверждалась предварительная цензура. Постепенно обнажалась скрытая под покровом либеральных фраз реакционная сущность внутренней и внешней политики Александра I.

Несмотря на ограниченный характер, либеральные мероприятия все же способствовали оживлению обще-

ственной жизни страны, что нашло свое отражение, в частности, в быстром развитии периодической печати, в том числе газеты.

Созданная Петром I печатная газета в России как официальное государственное издание была призвана оправдать и пропагандировать меры, предпринимаемые правительством. Эту же цель в отношении новых газет преследовало и правительство Александра I как с помощью материальной поддержки официалов, так и путем административного подчинения частных изданий официальным учреждениям. Верное либеральной фразе, оно всячески маскировало правительственный характер вновь учреждаемых изданий и декларативно заявляло об их независимости.

В первой четверти XIX века столичная газетная печать вместе с провинциальной представляла в основном лагерь близких к правительству изданий, который фактически противостоял передовой журналистике, представленной декабристскими альманахами и журналами. В период усилившейся политической деятельности декабристов, когда радикально настроенная часть их выдвигала в качестве главных требований — уничтожение самодержавия и крепостного права — газетная печать защищала основы русской действительности.

Важным рубежом в общественно-политической жизни страны становится 14 декабря 1825 года — восстание декабристов. Правительство Николая I ответило на это жестокой реакцией. Для борьбы с «вольномыслием» было учреждено в 1826 году III отделение собственной е. и. в. Канцелярии. Особенно жесткие меры принимались в области печати. Новый цензурный устав 1826 года [4, Т.1. 1826. № 403] был прозван современниками «чугунным», т.к. служил ограничением революционных идей и тем самым предвосхищал реакционную теорию «официальной народности» Уварова, провозгласившего в 1832 году основными началами русской жизни самодержавие, православие и народность [6, с. 12].

Устав 1826 года открывал цензуре возможности для запрещения фактически любого произведения, так как один из его параграфов не позволял пропускать в печать произведения, которые могли иметь двоякий смысл. В уставе впервые были разработаны требования к периодической печати [4, Т.1. 1826. № 403]. Недовольство в обществе уставом 1826 года было столь велико, что правительство оказалось вынужденным заменить его в 1828 году новым уставом [5, Т.3. 1828. № 1979]. В нем не было уже требования к отысканию двоякого смысла в сочинениях, но эта видимая «мягкость» была парализована полным запретом всяких печатных рассуждений о правительственной политике и государственном хозяйстве.

Устав 1828 года не говорил особо о газетной прессе. Однако в 30–40-е годы, в период быстрого роста газетной периодики, увеличилось число цензурных постановлений, касающихся периодической печати, в том числе газетной. Анализ этих постановлений показывает, что царское правительство обращало особое внимание на специфику газетных изданий, которая проявлялась прежде всего в их

большей по сравнению с журнальной оперативности, а также в массовости [7, с. 10]. Благодаря своей дешевизне, газета была доступна читателям из беднейших слоев населения и служила им важным источником политической и культурно-хозяйственной информации. Цензурные постановления отмечали другой отличительный признак газет, чисто психологический, а именно особое «доверие» к ним читателей. Восприятие материалов как опубликованных с ведома и по указанию правительства можно объяснить историческими особенностями возникновения и развития газетного дела в России. Русские читатели в течение многих десятилетий после выхода первых печатных газет — официальных ведомостей — не знали частных газет. Поэтому с появлением частных изданий отношение к ним оставалось некоторое время традиционным. Читатели рассматривали публикуемые материалы как одобренные правительством.

Принимая во внимание указанные специфические признаки газеты — быстроту распространения, доступность беднейшим слоям и особое «доверие» читателей, правительство Николая I предпринимало меры, направленные, с одной стороны, на укрепление лагеря официальной периодики, а с другой — на сокращение числа частных изданий, особенно политических. В 1834 году министерство внутренних дел предложило всем губернаторам позаботиться об улучшении существующих при губернских правлениях типографий в целях издания ведомостей. В 1837 году, после создания необходимой материальной базы, правительство приняло решение об издании с 1838 года ведомостей во всех губерниях и областях, подчеркнув необходимость соблюдения ими программы, детально разработанной как для официальной, так и для неофициальной частей ведомостей и превращавшей местные органы в проводников политики самодержавия.

Восстание декабристов показало, что без активной поддержки народа невозможна успешная борьба с самодержавием. Народ необходимо было объединить в борьбе за будущее, и одним из помощников стала печать. Она служила связью между передовыми людьми эпохи, такими как Пушкин, Белинский и обычным народом.

Характерным явлением последекабрьской эпохи стал усилившийся процесс демократизации журналистики. Важную роль в этом процессе сыграл журнал Н. Полевого «Московский телеграф» (1825–1834) [6, с. 26]. Антидворянская направленность, защита прав «среднего сословия», сочувствие буржуазной революции во Франции и национально-освободительному движению в Польше, пропаганда науки и практических знаний — всё это обеспечило широкую популярность журналу и явилось главной причиной его цензурного запрещения.

#### Литература:

1. Вертинский Н.С. Газеты в России и СССР. XVII — XX вв.: М.-Л., 1931.
2. Лисовский Н. М. Библиография русской периодической печати 1703–1900 гг.: Материалы для истории русской журналистики: Т. 1–2. — Репринтное издание 1915 г. — СПб.: Альфарет, 2007.

Усиление общественной роли печати роли и её демократизация способствовали привлечению внимания современников к газете, которая по своему характеру более общедоступной, проникала в социальные низы общества. Прогрессивно настроенные писатели и журналисты добивались права на издание частных политических газет, как наиболее массовых. Однако официальные правительственные органы скрыто и открыто противостояли этим попыткам.

Сороковые годы стали периодом перехода от дворянского этапа освободительного движения к буржуазно-демократическому, разночинному. Недовольство феодально-крепостническим строем в России выражалось в большом росте крестьянских возмущений. Соответственно, роль публицистики в стране усилилась в связи с обострением классовой борьбы в стране. Период расцвета в 40-е годы переживала литературная критика, которая в работах В.Г. Белинского, Н.А. Некрасова разрабатывала основные принципы реалистического искусства, вела борьбу с эпигонами романтизма и указывала на неразрывную связь вопросов эстетических и политических.

Прогрессивные достижения словесности и критики нельзя рассматривать в отрыве от состояния журналистики этого периода. Печать играла решающую роль в пропаганде передовых идей, оказывала огромное влияние на формирование общественного сознания. Многие произведения А.И. Герцена, Н.А. Некрасова, И.С. Тургенева, Д.В. Григоровича публиковались впервые в журналах. В газетах были сосредоточены почти все выступления В.Г. Белинского и Н.А. Некрасова [7, с. 256].

Несмотря на цензурные затруднения, социальные вопросы, а так же вопросы дальнейшего развития русской реалистической литературы, заняли существенное место в газетной полемике сороковых годов.

Таким образом, в первой половине XIX в. основные этапы развития газетного дела в России полностью совпадали с изменениями в политической жизни России.

Первая половина XIX века была ознаменована развитием идей дворянской революционности, что несомненно отразилось на развитии периодической печати, в том числе и газет.

Русская печатная газета, возникнув как официальное издание, становится в первой половине XIX века ареной борьбы передовых деятелей русской литературы и журналистики за читателя. Одержав значительную победу в этой борьбе, прогрессивные писатели и публицисты во главе с А.С. Пушкиным и В.Г. Белинским защищают на страницах газет передовые идеи эпохи, пропагандируют тесную связь литературы с действительностью, реалистическое искусство, посвященное народному благу.

3. ПСЗ (I). Т.28. 1804. № 21143.
4. ПСЗ (II). Т.1. 1826. № 403.
5. ПСЗ (II). Т.3. 1828. № 1979.
6. Станько А.И. Русские газеты в первой половине XIX века. — Ростов, издательство Ростовского университета, 1969.
7. Цензура в России в конце XIX — начале XX века. Сборник воспоминаний / Сост. Патрушева Н.Г. — СПб., 2003.

## Специальные военные училища российской армии в XIX в.

Уваров И.А., кандидат педагогических наук, доцент  
Смоленский филиал Московского университета МВД России

В русской армии рассматриваемого периода помимо общевоинских учебных заведений, готовивших офицерские кадры в основном для пехоты и кавалерии, существовали специальные военные училища, выпускавшие офицеров артиллерии, инженерных войск и специальных родов службы (топографической, юридической). Эти учебные заведения стояли несколько особняком и не входили, как правило, в систему Главного управления военно-учебных заведений военного министерства. В России система специальных военных училищ окончательно оформилась лишь в 20-х годах XIX в. В XVIII в. артиллерийских и инженерных офицеров готовил особый кадетский корпус, но впоследствии он, хотя и продолжал выпускать офицеров этих родов войск, как специальное учебное заведение перестал существовать. Однако потребность в специализации объективно ощущалась, и это показали те войны, которые вела Россия в означенное время. Поэтому в конце второго десятилетия XIX в. были образованы специальные военные училища, которые со временем сосредоточили подготовку офицеров соответствующих родов войск в своих стенах.

### Артиллерийские училища

Самые востребованные специальные офицерские кадры выпускали артиллерийские училища. И в начале XIX столетия их продолжал готовить Артиллерийский и инженерный корпус. Даже когда он был преобразован во Второй кадетский, всё равно продолжал выпускать некоторое количество артиллерийских офицеров, равно как и Первый Московский корпус. Артиллерийских офицеров готовили также юнкерские классы при учебных гвардейских артиллерийских ротах. Самостоятельное **Артиллерийское училище было открыто 25 ноября 1820 г.** при сформированной в том же году учебной артиллерийской бригаде. Инициатором его создания был великий князь Михаил Павлович — начальник военно-учебных заведений. Оно было рассчитано на 120 штатных и 28 сверхштатных учащихся и предусматривало пятилетний курс обучения. (Практически оно должно было давать высшее образование). В училище принимались дети потомственных дворян в возрасте 14—18 лет (смотря по тому, в

какой класс поступал абитуриент) по экзамену. Выпуск осуществлялся по 4 разрядам. Окончившие по 1-му разряду производились в прапорщики и переводились в офицерские классы училища, по 2-му разряду — производились в прапорщики и направлялись в войска, по 3-му разряду — оставались в училище еще на один год, а выпускники 4-го разряда направлялись в войска юнкерами и должны были прослужить до производства в офицеры не менее двух лет [1, с. 1—11,25]. За первые 35 лет своего существования училище выпустило 375 офицеров (в т. ч. в 1826—1855 гг. — 300). С 19 сентября 1849 г. оно стало именоваться **Михайловским артиллерийским училищем** в память о своём создателе [1, с. 61][2, с. 215—216].

Курс обучения в училище был сложен. Поэтому в первой половине XIX в. многие воспитанники не смогли должным образом окончить курс. Из поступивших в 1825—1857 гг. 1 197 человек в офицерские классы переведены лишь 597 (50 %), а не достигли офицерского звания 327 (28 %). Поэтому в конце 50-х гг. училище было реорганизовано, преподавание было облегчено [3, с. 151]. В 1856 г. закрыт младший класс (для детей 14—15 лет), а в 1859 г. — еще два. С 1859 г. изменен и порядок комплектования: в оставшиеся два класса принимались юнкера и унтер-офицеры (фейерверкеры) со средним и высшим образованием (последние — прямо в старший класс) независимо от происхождения, причем все они принимались экстернами, оставаясь в подчинении командиров своих частей. Начиная с 1861 г. в училище стали поступать кадеты артиллерийских отделений кадетских корпусов (военных училищ) (в 1862 г. таковых было 89 человек, в 1863 г. — 109, в 1864 г. — 53), составившие специальный старший класс с курсом обучения в один год. С 1864 г. этот класс комплектовался только за счет перевода из общевоинских военных училищ, а с 1863 г. прием экстернов был прекращен. И так как в том же году был сделан последний выпуск поступивших до 1859 г. дворянских детей по экзамену, училище превратилось в одногодичное — только для переведенных из общевоинских училищ.

Долгое время Михайловское артиллерийское училище обеспечивало артиллерийские части офицерским составом, а также являлось подготовительным заведением для подготовки к поступлению в Михайловскую ар-

тиллерийскую академию [4, с. 713]. В зависимости от потребностей армии артиллерийское училище неоднократно преобразовывалось. В частности, с 1865 г., после образования военных гимназий, оно стало трехгодичным. В младший класс принимались выпускники военных гимназий или достигшие 16 лет выпускники гражданских учебных заведений по экзамену (последних было 6–8 %). Старший (3-й) класс делился на два отделения: математическое (для своих воспитанников, готовящее в академию) и строевое (для переведенных из общевоинских училищ и готовящее в войска). Тогда же штат училища был увеличен со 120 до 160 человек. В 1871–1879 гг. в него поступило 684 человека, из них выпускников военных гимназий — 418 (61 %), переведено из других военных училищ — 212 (31 %) и поступило по экзамену — 54 (8 %) [5, с. 147].

За тот же период из училища убыло 675 человек, из которых 567 (85 %) выпущено офицерами и гражданскими классными чинами, переведено в другие — 16 (2 %), уволено до окончания курса — 24 (3 %), выпущено в войска нижними чинами до окончания курса 60 (9 %) и умерло — 8 (1 %) [5, с. 159]. Выпуск из училища в 1857–1879 гг. колебался от 11 до 84 человек в год.

Но и в 70-х гг. артиллерийское училище не обеспечивало своими выпускниками потребность в артиллеристах, и большая часть офицеров артиллерии выходили из общевоинских училищ. Из поступивших служить в артиллерию в 1857–1877 гг. 3135 офицеров оно дало лишь 1151, т. е. менее трети. В том числе из поступивших в армию в 1870–1877 гг. училище дало 514 чел. (37 %), а другие училища — 1332 офицера [3, с. 159, 161].

В училище изучались как общеобразовательные (всего 10), так и специальные предметы (6). Учебный план училища предусматривал изучение: Закона Божьего, иностранных языков, истории, военного законодательства, алгебры, дифференциального и интегрального исчисления, аналитической геометрии, механики, физики, химии, артиллерии, общей тактики, тактики артиллерии, артиллерийского черчения, артиллерийской администрации, фортификации и топографии. То есть, учебный план был достаточно напряженным и при нормальной организации учебного процесса в нём можно было получить хорошее образование.

Потребность в квалифицированных артиллеристах заставило военные власти и правительство открыть новые артиллерийские офицерские училища. Поэтому в 1894 г. 2-е **Константиновское военное училище** было преобразовано в артиллерийское с той же организацией, что и Михайловское, и штатом в 400 юнкеров (штат Михайловского училища также был увеличен). В начале XX в. штат каждого из названных училищ составлял 420 человек. Если на 1 января 1881 г. в Михайловском артиллерийском училище было 163 юнкера, то на 1 января 1904 г. в обоих артиллерийских училищах находилось 797 юнкеров [6, с. 50] [7, с. 53, 56]. Количество обучавшихся и окончивших училища, в общем, было стабильным, несмотря на воз-

раставшие требования полевых войск. Предложения об открытии новых училищ отклонялись в основном по причинам нехватки средств. (Официальная версия). Только после начала мировой войны были открыты Сергиевское (в Одессе) и Николаевское (в Киеве) училища со штатом 300 юнкеров каждое. Сергиевское училище дало первый выпуск в 1915 г., Николаевское — в 1916 г. [8, с. 175]. Но это были уже ускоренные выпуски.

С началом мировой войны был произведён ускоренный выпуск учащихся, а с 1915 г. на базе Михайловского и Константиновского училищ стали действовать школы прапорщиков артиллерии. По данным военного министра они выпускали в год свыше четырех тыс. прапорщиков [9, с. 34].

В последней четверти XIX в. — начале XX в. артиллерийские училища комплектовались в основном выходцами из кадетских корпусов. В частности, в 1903 г. из 337 чел., поступивших в эти училища, кадетов было 279 чел [10, с. 53, 56].

Сословный состав артиллерийских училищ был более аристократическим, чем общевоинских, хотя никаких сословных ограничений на поступление в артиллерийские училища с 1859 г. не существовало. Но в этих училищах была наиболее значительная доля выпускников военных гимназий и кадетских корпусов, что и обусловило их дворянский состав. Со временем социальный состав артиллерийских училищ постепенно изменялся, становясь более демократическим. Так, на 1 января 1904 г. в двух артиллерийских училищах потомственных дворян было 47 %, детей офицеров и чиновников — 50 %, прочих — 3 %. В 1906 г. в них училось 263 потомственных дворянина, 416 детей личных дворян, офицеров и чиновников и 121 представитель других сословий; в 1908 г. — соответственно 336, 401 и 154. Сравнительный анализ социального состава указанных военных училищ позволяет сделать таблица 1 [11, с. 25].

До 1861 г. Михайловское училище выпустило примерно 500 офицеров, в дальнейшем же выпуск из артиллерийских училищ выглядел так: 1861–1865 гг. — 285 человек, 1866–1870 — 390, 1871–1875 — 390, 1876–1880 — 363, 1881–1885 — 386, 1886–1890 — 378, 1891–1895 — 526, 1896–1900 — 1 529. Всего за это время выпущено 4 247 офицеров, а за весь XIX век было выпущено примерно 4,8 тыс. офицеров [11, с. 34].

### Инженерное училище

В связи с усложнением вооружения в российской армии выявилась потребность в подготовленных инженерах. После преобразования Артиллерийского и инженерного корпуса во Второй кадетский он продолжал готовить инженерных офицеров, но уже в 1804 г. в Петербурге была открыта специальная **Инженерная школа** для юнкеров-кондукторов на 25 человек, которая в 1810 г. преобразована в **Инженерное училище** со штатом уже в 50 человек (с 1816 г. оно именовалось Главным училищем инженеров).

Таблица 1. Социальный состав учащихся артиллерийских училищ в 1906 и 1908 гг.

Категория	1906		1908	
	Михайловское	Константиновское	Михайловское	Константиновское
Потомственные дворяне	108	155	150	186
Личные дворяне	253	163	229	172
Другие сословия	61	57	67	77
Иностранцы (абиссинцы, болгары)	3	-	7	3

На базе этого училища в сентябре 1819 г. было создано **Главное инженерное училище**, состоявшее из кондукторских и офицерских классов (на 96 и 48 человек соответственно) с четырехлетним курсом обучения. Аттестация выпускников проводилась примерно по тому же принципу, что и в артиллерийских училищах. Выпускники 1-го разряда по успеваемости переводились в офицерские классы с производством в прапорщики, 2-го разряда — оставлялись еще на год, а 3-го — направлялись юнкерами в армию, где служили не менее двух лет до производства в офицеры (по экзамену и по представлению начальства).

В кондукторском отделении изучались арифметика, алгебра, геометрия, русский и французский языки, история, география, рисование, аналитическая геометрия, дифференциальное исчисление, а также полевая фортификация и артиллерия; в инженерном — фортификация, аналитическая геометрия, дифференциальное и интегральное исчисление, физика, химия, гражданская архитектура, практическая тригонометрия, начертательная геометрия, механика и строительное искусство. В 1854 г. из кондукторских классов инженерного училища было выпущено 32 человека, в 1855 г. — 24 человека.

Всего за период с 1819 по 1855 г. училище выпустило 1 036 офицеров. С 21 февраля 1855 г. оно стало именоваться Николаевским инженерным училищем [5, с. 216, 217].

В 1865 г. данное училище было преобразовано по образцу артиллерийского в трехгодичное с теми же правилами приема и выпуска, что и в Михайловском артиллерийском. Но штат его был меньше — 126 юнкеров (рота). Главное отличие инженерного училища от аналогичного артиллерийского состояло только в том, что оно подчинялось Главному инженерному управлению. Структура его и порядок перевода воспитанников в академию также были идентичными с артиллерийским училищем. Однако, в отличие от последнего, инженерное училище в большей степени комплектовалось за счет лиц, поступивших по аттестатам гражданских учебных заведений. Например, из принятых в 1871—1879 гг. 423 человек выпускников военных гимназий было 187 (44 %), переведенных из других военных училищ — 55 (13 %) и выпускников гражданских учебных заведений — 181 (43 %).

Как и артиллерийское, инженерное училище не только выпускало инженеров в офицерские части, но и должно было «служить подготовительным заведением для пос-

тупления в Инженерную академию» [12, с. 721]. Из 451 человека, вышедшего из училища за 1871—1879 гг., с офицерскими и гражданскими чинами выпущено 373 человека (83 %), переведен в другое училище один, уволено до окончания курса — 63 (14 %), выпущено до окончания курса нижними чинами — 11 (2 %) и умерло три чел. (1 %). То есть картина примерно та же, что и в артиллерийском училище. Выпуск из училища в 1862—1879 гг. колебался от 22 до 53 человек в год [13, с. 116—119].

Инженерное училище в большей мере обеспечивало потребности армии в офицерах своей специальности, чем артиллерийское, но в конце XIX в. и его штат был увеличен со 140 до 250 человек [14, с. 23,74]. В целом это был меньший рост, чем в артиллерийских училищах. Социальный состав училища за счет большого числа поступавших «со стороны» (не из военных гимназий и кадетских корпусов) был менее дворянским, чем артиллерийского училища. Среди поступавших до 30 % составляли лица недворянского происхождения. Но качество учащихся (в смысле знаний и прилежания к учёбе) в инженерном училище было гораздо выше, чем в строевых и кавалерийских училищах. Это вполне объясняется тем, что многим учащимся инженерного училища нужно было самим пробиваться в жизни, у них не было дворянских привилегий и собственности. Они могли надеяться только на себя.

Николаевское инженерное училище за время с 1866 до 1880 гг. подготовило 791 офицера, в 1881—1895 гг. — 847, в 1896—1900 гг. — 540, а всего за вторую половину XIX в. — 2 338 чел.. В 1901—1914 гг. было выпущено 1 360 офицеров, в том числе по годам [15, с. 34].

В начале XX в. в стране было только одно училище с трёхлетним сроком обучения, готовившее кадры для инженерных частей — это Николаевское инженерное училище. Его штат составлял 250 юнкеров, что позволяло производить ежегодные выпуски в пределах даже около 100 человек. (См. таблицу). Следовательно, за весь период своего существования училище дало примерно 4,4 тыс. офицеров.

Начавшаяся мировая война и увеличение количества военной техники, требующей инженерного знания, потребовало открытия ещё одного инженерного училища. В 1915 г. было открыто **Киевское Алексеевское инженерное училище**. При обоих училищах началась подготовка прапорщиков инженерных войск [9, с. 34].

Таблица 2. Выпуск офицеров из Николаевского инженерного училища в 1901–1911 г.

Год	Окончило	Год	Окончило
1901	89	1908	91
1902	92	1909	92
1903	88	1910	63
1904	91	1911	61
1905	103	1912	29
1906	86	1913	80
1907	46	1914	Ускоренный выпуск 295 чел. по 1 разряду, 4 по 2 разряду
		1915	Выпуска не было

### Топографическое училище

Знание топографии, умение «читать» карту — важнейшее профессиональное условие всякого офицера, особенно в достаточно высоких чинах. Но осознание этого пришло к руководству нашей страны (в том числе и военному) только в первой четверти XIX в. Первоначально топографов готовил Финляндский топографический корпус, учрежденный в 1812 г. в городе Гапаньеми и рассчитанный всего на 6 человек. Через четыре года штат его был расширен в 10 раз — до 60 человек. Корпус был превращен в общевоинской, но продолжал готовить и топографов. Прием осуществлялся на основании экзаменов. В течение четырехлетнего курса в корпусе изучали: Закон Божий, русский, шведский, французский и немецкий языки, историю, географию, арифметику, алгебру, геометрию, прямолинейную и сферическую тригонометрию, дифференциальное и интегральное исчисление, фортификацию, артиллерию, тактику, топографию, черчение. То есть курс обучения был достаточно насыщенным и при хорошей учёбе выпускники могли получить хорошее образования. До 1825 г. корпус выпустил 92 топографа.

В связи с тем, что в 1819 г. Финляндский корпус окончательно стал общевоинским учебным заведением, при Главном штабе в 1822 г. была открыта **Школа топографов**. Она стала практически приемником топографического корпуса. Ее первое отделение (на 40 человек) готовило офицеров, а второе — граверов и литографов. В первое отделение принимались лучшие воспитанники топографических классов, учрежденных при батальонах военных кантонистов, и вольноопределяющиеся. Выпуск осуществлялся по результатам экзамена. Выдержавшие его и прослужившие затем определенный срок в нижних чинах производились в офицеры корпуса топографов, а при недостатке вакансий шли подпоручиками в армию. Те, кто выслужил топографом положенный срок в унтер-офицерском звании, но не имел достаточных познаний для службы офицером-топографом, направлялись в армию прапорщиками [5, с. 217–218]. Все топографы разделялись на три класса: к первому принадлежали только унтер-офицеры; ко второму — унтер-офицеры и рядовые, к третьему — только рядовые [5, с. 218].

В 1863 г. Школа топографов была преобразована в **Училище топографов или Военно-топографическое училище**. По положению 1866 г. для Военно-топографического училища был установлен двухлетний курс обучения и штат в тех же 40 человек. В него принимались топографы унтер-офицерского звания и воспитанники средних учебных заведений. Выпущенные по 1-му разряду получали чин подпоручика, по 2-му — прапорщика и по 3-му — гражданский чин XII класса [16, с. 59–67]. В 1877 г. училище было переведено на трехлетний курс обучения. Выпуск был небольшим — в 1862–1879 гг. от 6 до 19 человек в год. Судя по всему военные власти считали, что число подготавливаемых специалистов этого профиля вполне достаточно.

В 1886 г. Военно-топографическое училище было объединено с учебной командой военных топографов и перешло опять на двухлетний курс обучения. Поскольку в училище принимались люди со средним образованием, то общеобразовательные предметы были исключены. Выпускники шли подпоручиками в корпус топографов (до преобразования в 1886 г. выпущено 69 офицеров и 62 унтер-офицера, после преобразования и до 1894 г. — 129 офицеров). С 1870 по 1900 г. училище подготовило 599 офицеров-топографов. В 1910 г. штат училища был увеличен с 40 до 50 человек. Это военно-учебное заведение не подчинялось ГУВУЗу, а находилось в ведомстве Военно-топографического отдела Главного штаба. Ежегодные выпуски не превышали 20 офицеров. В общей сложности за всю свою историю Военно-топографическое училище выпустило более тысячи офицеров [9, с. 36, 37].

### Военно-юридическое училище

В 30-х годах в российской армии появились узкие специалисты формально не военные, но обслуживающие армию. Таковыми, в частности, были юристы (или «правоведы» по терминологии того времени). Их стали готовить в **Аудиторском училище** Военного министерства, которое было учреждено в 1832 г. В него принимались дети дворян и других свободных сословий, а также кантонисты имевшие образование. До 1850 г. оно выпустило в

общей сложности 201 офицера. В 1868 г. в период реформ оно было преобразовано в **Военно-юридическое училище**, но в 1878 г. упразднено и заменено Военно-юридической академией. Это было связано с тем, что армии понадобились более высококвалифицированные специалисты юристы. Их и стала готовить означенная академия. За время с 1861 по 1878 г. Военно-юридическое училище дало армии 1 298 выпускников [9, с. 38].

### Офицерские школы

В середине 50-х годов XIX в, явно под влиянием поражения в Крымской войне, стали создаваться своеобразные курсы повышения квалификации для офицеров. Это офицерские школы, которые были краткосрочными учебными заведениями, предназначенными для повышения квалификации офицеров и подготовки их к занятию строевых командных должностей. Они, как правило, были специализированными.

В 1857 г. в Царском Селе была учреждена **Стрелковая школа** с одногодичным курсом на 114 человек (в неё принимались также вольнослушатели). По положению 1859 г. она должна была готовить офицеров для занятия должностей командира роты и заведующего оружием полка. Выпущенные по 1-му разряду получали следующий чин. В 1859 г. создана **Кавказская стрелковая школа в Тифлисе** (вместо упраздненного Кавказского сводного учебного батальона) на 30 офицеров. В 1861 г. она была преобразована по типу Царскосельской. В том же году образована **Финляндская стрелковая школа** (вместо упраздненного Финляндского учебного стрелкового батальона, который был сформирован в 1856 г.), но уже в следующем году она была закрыта.

Для офицеров гвардейской пехоты в том же 1857 г. был создан двухгодичный **Учебный фехтовально-гимнастический класс**, рассчитанный на 146 человек. Тогда же для офицеров инженерных войск открыто **Техническо-гальваническое заведение и гальваническая учебная рота** со сроком обучения 1 год, рассчитанные на 14 офицеров. В 1858 г. для специального образования офицеров в Елисаветграде создано двухгодичное **Кавалерийское училище**.

В начале 60-х годов в связи с проведением военной реформы было решено уменьшить разнорядность в учебных заведениях повышения квалификации и унифицировать (объединить) различные школы и курсы. Для этого в 1863 г. Царскосельская офицерская стрелковая школа, фехтовальный класс и Образцовый пехотный батальон были слиты в **Учебный пехотный батальон**, а в 1866 г. на тех же основаниях образована **Кавказская учебная рота** (из Кавказской стрелковой школы с учебной ротой при ней). Образцовый эскадрон был преобразован в 1863 г. в **Учебный кавалерийский эскадрон** и в 1866 г. влит в Елисаветградское кавалерийское училище. В артиллерии появились пешая и конная учебные батареи (из Образцовых), а в 1867 г. принято новое положение о

Техническо-гальваническом заведении и гальванической учебной роте. Все эти учебные части предназначались для обучения равно и солдат, и офицеров.

Однако в начале 80-х годов новое руководство военного ведомства изменило технологию переподготовки офицерских кадров. В этой связи в 1882 г. учебные части были вновь преобразованы в офицерские школы по родам оружия, которые готовили командиров батальонного звена. **Офицерская стрелковая школа** находилась в Ораниенбауме и предназначалась для пехотных капитанов не старше 45 лет, командовавших ротой не менее двух лет и готовившихся к занятию штаб-офицерских должностей (командиров батальонов). Срок обучения составлял 7 месяцев, штат — 167 человек. С началом мировой войны занятия в школе были прекращены.

**Офицерская кавалерийская школа** предназначалась для ротмистров, готовившихся в эскадронные командиры. Срок обучения был двухлетним. Штат рассчитан на ежегодный прием по 40 гвардейских и армейских офицеров и 24 казачьих (в начале XX в. — 42 и 25). В 1914 г. в связи с началом войны эта школа была закрыта.

**Офицерская артиллерийская школа стрельбы** находилась в Царском Селе и готовила командиров батарей. С 1886 г. в ней был создан крепостной отдел для офицеров крепостной артиллерии. Ежегодно принимали 35 артиллерийских капитанов и есаулов казачьих батарей. Затем штат был увеличен до 60 человек. После русско-японской войны, в 1906, 1908–1909 гг., в школу направлялись для стажировки командиры дивизионов и бригад. Курс обучения в школе составлял 7 месяцев и 9 дней. На отделении полевой артиллерии в XX в. обучалось 108 капитанов и 36 штаб-офицеров. Штаб-офицеры крепостной артиллерии стажировались в крепости Осовец [17].

**Офицерская электротехническая школа** была образована в 1894 г. из офицерского класса при управляющем электротехнической частью. Штат школы был рассчитан на 60 человек, срок обучения — один год и семь месяцев. Школа продолжала действовать и в годы мировой войны, причем в 1916 г. при ней готовили и офицеров-радиотехников [18].

**Офицерские авиационные школы.** С конца XIX в. действовала воздухоплавательная школа при Гатчинском учебном воздухоплавательном парке, готовившая офицеров для управления аэростатами. В 1909 г. там открылось авиационное отделение на 30 человек, на котором обучались как офицеры, так и солдаты. До 1914 г. школу окончили 95 офицеров, в 1914–1915 гг. там обучалось еще 175 офицеров. До мировой войны была открыта еще одна школа — в 1911 г. в Севастополе, готовившая 35 офицеров в год. В ходе мировой войны были также развернуты школы морской авиации в Севастополе на 25–30 офицеров, в Петрограде и Баку на 20 офицеров-лётчиков, занимавшихся практической подготовкой к полётам по заданному маршруту с разведкой и фотографированием [19, с. 28–29,33]. Подготовкой офицеров-

летчиков занимались также различные курсы, общества и аэроклубы. В 1914—1915 гг. во всех авиационных школах получили подготовку более 400 офицеров, и обучалось на 1 января 1916 г. еще 218 чел [20, с. 41].

Вопрос о специальной подготовке офицерских кадров для автомобильных частей возник в 1912 г. во время испытаний автомобилей. Тогда же при учебной автомобильной роте в С.-Петербурге был создан офицерский курс, рассчитанный на 15 человек. В 1915 г. он был преобразован в **Офицерскую автомобильную школу** на 50 человек с отделением для рядовых на 90 человек.

**Офицерская железнодорожная школа** существовала с конца 90-х гг. до 1908 г. при Среднеазиатской железной дороге. Одновременно действовал офицерский курс при Ашхабадском (ныне Ашхабатском) железнодорожном техническом училище.

**Главная гимнастическо-фехтовальная школа** (со штатом 80—90 человек) готовила офицеров-инструкторов гимнастики для войсковых частей [21].

Таким образом, подготовка офицерских кадров велась целенаправленно и отвечала основным потребностям вооруженных сил России, разумеется, с учетом стоящих перед ними задач.

Научно-технический прогресс оказывал серьезное влияние на систему военных образовательных учреждений России XIX века. Специальные военные училища, осуществляющие подготовку офицеров для родов войск императорской армии, не только детализировали организацию учебно-воспитательного процесса в вузах, но и совершенствовались, в целом, систему Главного управления военно-учебных заведений военного министерства, тем самым, в конечном счете, повышая эффективность управления войсками.

#### Литература:

1. Приложения к историческому очерку образования и развития Артиллерийского училища, составленные Платовым. СПб., 1870.
2. Исторический очерк деятельности военного управления в России в первое двадцатипятилетие благополучного царствования государя императора Александра Николаевича. (1855—1880 гг.). Том 1. СПб., 1879.
3. История отечественной артиллерии. — М.- Л., 1966. — Т. 2. — Кн. 4.
4. Свод военных постановлений 1869 года. — Изд. 2-е. — Кн. XV. — СПб, 1896.
5. Исторический очерк деятельности военного управления в России. Т. 5. Приложения 53, 93, 94. В «Истории отечественной артиллерии» приводятся несколько другие данные за ряд лет: в 1862 г. выпущено 55 человек, в 1863 — 79, в 1866 — 55, в 1867—50, в 1868 — 73 и в 1871 — 80.
6. Всеподданнейший отчет о действиях Военного министерства за 1881 г. Отчет о состоянии военно-учебных заведений. СПб., 1883.
7. Всеподданнейший отчет о действиях Военного министерства за 1903 г. Отчет о состоянии военно-учебных заведений. СПб., 1904.
8. Российский государственный военно-исторический архив (РГВИА). — Ф. 504. — Оп. 2. — Д. 129.
9. Бескровный, Л.Г. Армия и флот России в начале XX в. — М., 1986.
10. Всеподданнейший отчет о действиях Военного министерства за 1903 г. Отчет Главного артиллерийского управления.
11. Бескровный, Л.Г. Армия и флот России в XIX в. М., 1973. Таблица составлена по данным Всеподданнейших отчетов Военного министерства.
12. Свод военных постановлений 1869 года. — Изд. 2-е. — Кн. XV. СПб., — 1896.
13. Савельев, А.И. Очерк инженерного управления в России / А.И. Савельев. — Ч. II. — СПб., 1887.
14. Всеподданнейшие отчеты о действиях Военного министерства за 1881 и 1903 гг.
15. Бескровный, Л.Г. Армия и флот России в начале XX в. Таблица составлена по отчетам инженерного ведомства.
16. Исторический очерк деятельности корпуса военных топографов (1822 — 1872). — СПб., 1872.
17. Марков О.Д. Русская армия. 1914 — 1917. СПб., 2001.
18. Волков С.В. Русский офицерский корпус. М., 1993.
19. РГВИА. Ф. 2008. Оп. 1. Д. 571.
20. Лашков А.Ю., Лозыченко Ю.М. Зарождение военного воздухоплавания в России. Дузь П.Д. История воздухоплавания и авиации в России (июль 1914 — октябрь 1917 гг.), 2-е изд., перераб. и доп. М., — 1986.
21. Волков С.В. Русский офицерский корпус.

## «Рекордсменство» как особенность советского спорта

Филиппов А.Н., аспирант

Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова

Идея спортивного рекорда, одна из основополагающих в области спорта, с самого начала существования советского государства, претерпела множество попыток решить ее судьбу. Споры вокруг чуждости спортивного рекорда принципам государства победившего пролетариата, или, наоборот, его необходимости, велись на протяжении всех двадцатых годов, и только к середине 1930-х чаша весов окончательно склонилась к решению о том, что высшим спортивным достижениям в СССР быть.

В начале двадцатых годов от спорта требовалось, прежде всего, создание тесного коллектива трудящихся, в сфере физической культуры и спорта на практике старались применить идеи теоретиков марксизма-ленинизма: «Коллектив все, одиночка ничего, единицы падают, коллектив спасает» [1]. Мало того, что советский спорт мыслился как любительский, на первых порах отрицалась даже сама идея проведения личных соревнований (при том, что амбициозные устремления личности являются одним из движителей спорта). В 1922 году Н.И. Подвойский писал: «Строй советской трудовой республики, ведущий к коммунизму, рождает свою систему и свои виды физической культуры, вкладывая в них свой содержание, покоящееся на основе общности, коллективности, товарищеского труда и социалистического устройства» [2].

Понятно, что в советской стране личные устремления по своей сути шли в разрез с насаждавшимися большевиками идеями коллективизма, единого, всеобщего, а значит безличностного. В инструкциях по работе местным кружкам физической культуры тот же Подвойский писал в 1923 году: «На место резни чемпионов за 1/10 секунды, ставятся средние нормы достижений в беге, прыжках, метании, плавании, гребле и т.д., которых добивается вся группа» [3].

В связи с этим еще в 1924 году на Всесоюзном Съезде Советов физической культуры было призвано необходимым упразднить состязания индивидуального характера, как вредно действовавшие на широкие массы трудящихся, так как для пролетарского спорта совершенно неважно, «что кто-нибудь поставит новый мировой или всесоюзный рекорд в каком-нибудь виде спорта. В противовес индивидуальным состязаниям, по всему союзу будут устраиваться исключительно коллективные групповые состязания» [4, с. 18].

Один из известных в то время сторонников физической культуры, прежде всего как «гигиены тела», Е.П. Радин так высказывался о немногих занимавшихся еще тогда профессиональным спортом: «Узость интересов: вся жизнь в том, чтобы положить на обе лопатки, забить гол, ударить в боксе до потери сознания...мировой рекорд в ущерб здоровью, политическая, общественная отсталость. Вся картина такой физкультуры — хроника

умственной отсталости и физической односторонности...физуродование, носящее на себе черты упадочности капиталистического строя» [5].

Дело заключалось не только в слепой приверженности коммунистическим теориям, но и в том, что по-прежнему не хватало сил и средств, страна лежала в руинах, и занимались главным образом самым на тот момент необходимым: созданием массовой физкультуры, внедрением полезности спорта в массы. Как отмечал один из руководителей советского спорта А. Зикмунд в статье «Единая техника и методика в международном масштабе рабочей спортивной жизни»: «Состязаться не только для того, чтобы выше прыгнуть, чтобы вбить лишний гол, а состязаться для того, чтобы этим способствовать всестороннему развитию человеческого организма» [6]. Непосредственной подготовкой кадров в целях достижения в спорте мировых результатов никто не занимался, да, видимо, и немыслимо это было без широкой опоры в виде массовой физкультуры, которую в эти годы только начали создавать. А саму идею спортивного рекорда, как это часто у нас бывает, на всякий случай осудили, да так яростно, что это попало даже на страницы популярной тогда энциклопедии «Гранат»: «Рекордсменство — стремление «побивать рекорды» или добиваться высших достижений в спорте хотя бы ценой здоровья, ценою потери времени, носит иногда нездоровый характер и представляет довольно отрицательное общественное явление, когда соблазняет многих и распространяется как зараза» [7, с. 448]. Ярво высказался по этому поводу на проходившем в октябре 1924 года III Конгрессе Красного Спортинтерна сотрудник аппарата КСИ Лемберг: «Принцип состязания воспитывает чрезвычайно вредные, именно индивидуалистические наклонности среди рабочей молодежи, является по существу буржуазным пережитком. Нам нужно фиксировать и поощрять достижения целых коллективов в области физических достижений, а не крайние достижения одиночек» [8].

Вспомнили и классиков, в статье «Физическая культура и РКСМ» (1922) Е.П. Радин, ссылаясь на В. Ленина, призывавшего совсем по другому поводу «лучше меньше да лучше», также говорит о необходимости снижения физической нагрузки, и чем меньше ее будет, тем лучше [9].

В конце двадцатых годов, по мере развития советского спорта, отношение к самому понятию рекорда претерпевает некоторые изменения, теперь нет его полного отрицания как самостоятельного явления, допускается его право на жизнь, но с оговорками. Один из сотрудников Н.А. Семашко, активно занимавшийся разработкой основ советской физической культуры, А. Иттин писал: «Правильная подготовка наших спортсменов неминуемо должна дать не менее хорошие по технике результаты, не-

жели у узких рекордсменов, при непременном условии, чтобы у нас спорт культивировался не ради спорта, а лишь как метод коммунистического воспитания» [10].

Поддержал его и деятель физкультурного движения К.А. Мехоношин в статье «Тезисы о физическом воспитании трудящихся»: «Считая безусловно целесообразным широчайшее использование, как побудительного стимула к занятиям физическими упражнениями, свойственное человеку, особенно в молодом возрасте, стремления к соревнованию... в тоже время надлежит неукоснительно бороться с крайним и односторонним увлечением физическими упражнениями, превращающимися при этом из средств физической культуры в самоцель» [11].

Между тем, главенствующей до середины тридцатых годов оставалась точка зрения, которую выражала подавляющее большинство руководителей советского спорта, согласно которой главное, это не дать человеку выделиться из общей массы, из коллектива, используя при этом спортивные успехи: «Надо бороться ...против спорта, который начинает разжигать у молодежи многие вредные качества, ведет к «рекордсменству» и т.п. Спорт — не индивидуален, он воспитывает гражданина коллективного общества» [12].

В ходе развития советского государства, приобретения им тоталитарных черт, усиливается контроль за всеми сферами жизни человека и общества. В 1930-е годы спорт становится одним из важнейших инструментов государственной политики, поэтому его развитие на уровне обычном для европейских стран, не могло устраивать власть, от спорта требовалось действительно стать лучшим в мире по своим достижениям.

Новая Конституция (Основной закон) СССР, принятая 5 декабря 1936 года объявила о достижении социализма в первом в мире государстве рабочих и крестьян. Теперь в высказываниях большевиков стали заметны новые нотки, характеризующие то, что они нашли иные аспекты в физическом воспитании, которые должны были стать весьма полезными с точки зрения проблемы построения коммунизма. Дело в том, что раз социализм, согласно теории общественно-экономических формаций, более высокая ступень развития общества во всех сферах человеческой жизни, то и советское государство теперь просто обязано было подтверждать свое превосходство над капиталистическим миром, в том числе и в области спорта.

Советские лидеры ставят своей целью не только всесторонне готовить будущих защитников отечества и широко внедрить физкультуру в массы, но и стремятся к тому, чтобы достичь и превзойти лучшие мировые достижения в различных видах спорта, чтобы с помощью спортивных результатов показать преимущества советской общественной системы в целом. Так «Правда» писала 24 июля 1934 года: «Стремление к мировым рекордам — не есть пустое рекордсменство. Мы радуемся каждому успеху советских спортсменов, каждому их новому рекорду, потому что это — результат борьбы самих трудящихся, свидетельство роста нашей спортивной техники, доказательство

правильности нашей советской системы физического воспитания. Каждый новый рекорд является толчком к развертыванию массовой физкультурной работы» [13, с. 35].

Н.К. Антипов, руководитель советской физкультуры середины тридцатых годов, обратился с призывом к участникам Всесоюзных динамовских стрелковых соревнований: «Закончившиеся стрелковые соревнования еще раз подтвердили класс динамовских стрелков...деритесь за дальнейшие достижения и помните, что советские стрелки должны быть лучшими в мире» [14].

С наступлением перемен вряд ли бы, мягко говоря, встретили понимание высказывания специалистов двадцатых годов о том, что «даже выдающиеся достижения, но односторонние, не только не должны поощряться, а заслуживают самого отрицательного к ним отношения» [15].

Всесоюзный Комитет по делам физической культуры и спорта больше не критикует за «спортсменство и рекордсменский уклон». На повестке дня стоит новая задача — добиваться как можно лучших результатов во всех видах спорта, что должно доказать преимущества жизни в социалистической стране, даже спортсмены которой «быстрее, выше и сильнее» остального спортивного мира. Новый председатель Всесоюзного Комитета Иван Харченко при вступлении в должность призвал: «Догнать и перегнать передовые капиталистические страны в отношении спорта» [16].

До сведения масс лозунги центральных органов власти доводит «Красный спорт»: «Догнать и перегнать мировые рекорды буржуазных стран по отдельным видам спорта — такова задача, поставленная партией и правительством перед физкультурниками СССР. В некоторых видах спорта мы отстаем (легкая атлетика, лыжи, велосипед), а в некоторых подошли вплотную или опередили — коньки, штанга, плавание» [17].

Весьма любопытна оценка происходящего в СССР в области спорта и физической культуры датского корреспондента газета «Идрэбладет» в июле 1936 года: «Десять лет назад руководители советского спорта говорили мне: «спорт для многих, без звезд можно обойтись». Теперь спортивные площадки оборудуются по всему громадному государству, тысячи инструкторов обучаются на специальных факультетах физической культуры и огромнейшая пропагандистская деятельность проводится везде на фабриках, в конторах, среди деревенского населения... вводятся рекорды и премии, они имеют энтузиастов и громаднейший человеческий материал (172 миллиона) и правительство, которое оказывает спорту всевозможную поддержку» [18].

Шведская газета «Идратсбадет» также отмечала: «По всему миру ведется сейчас пропаганда жизни на вольном воздухе. В Советском Союзе эта пропаганда много лет вытесняла и брала верх над пропагандой чистого спорта. Причиной было то, что сидящие в руководстве смотрели на спорт как на «нечто буржуазное», между тем как физическая культура лучше подходит для «рабоче-крестьянского государства». Сейчас спорт и физическая культура

развиваются в Советском Союзе как никогда, причем в последнем видят необходимое и полезное для улучшения первого...нет ни одной страны, где пропаганда физической культуры имела бы такое развитие и широкий размах» [19].

Помимо собственно бурного развития многочисленных видов спорта и массовой физической культуры, в СССР появилось и чисто специфическое для нашей страны явление, которое действительно отчасти во многом было рекордоманией в отрицательном значении этого слова.

Тридцатые годы — пора пробегов и переходов, о чем с гордостью пишут авторы в каждой книге по истории советского спорта.

Пробеги были совершенно разные: лыжный бросок десяти работников электрозавода из Москвы в Тобольск, велопробег динамовцев из Одессы во Владивосток, конный пробег колхозников Туркмении из Ашхабада в Москву. Сюда же можно отнести переход на одновесельных лодках туркменских рыбаков из Красноводска в Москву, женский автопробег Москва — Каракумы — Москва, лыжные переходы Байкал — Мурманск, Москва — Комсомольск-на-Амуре, Улан-Удэ — Москва, велопробег спортсменов-пограничников вдоль границ СССР и т.д. [20, с. 61].

Безусловно, что данные пробеги и переходы, поразившие громадностью и сложностью пройденного мар-

шрута, несли в себе положительный момент, агитируя в пользу спорта и здорового образа жизни, но и здесь у советского руководства, как раньше с полным отрицанием идеи рекорда, были свои перегибы, например, лыжный переход пятерки чувашских лыжников до Москвы, совершенный ими в противогазах, надо ли говорить какой гомерический хохот в деревнях и весях нашей страны вызвало такое самоистязание во имя физкультуры [21].

Благодаря таким «рекордным пробегам» родилось множество анекдотов, о том, как, например, «один хитрый человек из Одессы пришел в Кремль за орденом, так как проделал всю дорогу из Одессы на носках» [22].

В заключение следует отметить, что в СССР не сразу было найдено место спорту в общественной жизни, подвергались сомнению его традиционные составляющие, например, индивидуальные состязания спортсменов, раскритикованные за отсутствие в них коллективного начала, стремление к установлению спортивных рекордов.

В данном вопросе были пройдены все этапы в оценке рекорда: сначала как крайне негативного явления, вредного для пролетарской физической культуры и спорта, затем принцип установления высшего достижения в каком-либо виде спорта был поставлен во многом во главу угла с целью доказать преимущества социалистического строя перед буржуазным.

#### Литература:

1. Государственный архив Российской Федерации (далее ГАРФ) Ф. 7576. Оп. 2. Д. 9. Л. 266.
2. ГАРФ Ф. 7576. Оп. 28. Д. 38. Л. 21.
3. ГАРФ Ф. 7576. Оп. 28. Д. 34. Л. 395.
4. Основные постановления, приказы и инструкции по вопросам физической культуры и спорта (1917–1957). М., 1959.
5. ГАРФ Ф. 7576. Оп. 2. Д. 3. Л. 100.
6. ГАРФ Ф. 7576. Оп. 2. Д. 29. Л. 55.
7. Гориневский В.В. Физическая культура // Энциклопедический словарь «Гранат». М., 1927. Т. 45.
8. ГАРФ Ф. 7576. Оп. 2. Д. 9. Л. 204.
9. ГАРФ Ф. 7576. Оп. 2. Д. 3. Л. 98.
10. Российский государственный архив социально-политической истории (далее РГАСПИ) Ф. 537. Оп. 2. Д. 93. Л. 80.
11. РГАСПИ Ф. 17. Оп. 60. Д. 533. Л. 19.
12. РГАСПИ Ф. 537. Оп. 2. Д. 96. Л. 48.
13. Московский спорт: годы, события, люди. М., 1979.
14. ГАРФ Ф. 7576. Оп. 1. Д. 195. Л. 12.
15. РГАСПИ Ф. 17. Оп. 60. Д. 533. Л. 19.
16. Вартанян А. Детище комсомола // Спорт-экспресс. 2003. 15 августа.
17. ГАРФ Ф. 7576. Оп. 17. Д. 4. Л. 33.
18. ГАРФ Ф. 7576. Оп. 2. Д. 184-а. Л. 1.
19. ГАРФ Ф. 7576. Оп. 2. Л. 11.
20. Степовой П.С. Спорт-политика-идеология. М., 1982.
21. Тукманов Д. В Москву в противогазах // Спорт-экспресс. 2003. 2 июня.
22. ГАРФ Ф. 7576. Оп. 2. Д. 184-а. Л. 14.

## Образ российского цензора во второй половине XIX – начала XX вв. в записках современников

Цыганов А.В., студент  
Тверской государственной университет

Без истории жизни людей невозможно воссоздать картину развития общества и, особенно, его духовной культуры, поэтому так ценны источники личного происхождения, которые дают важнейшую информацию о взаимодействии субъективного и объективного в истории, о социально-психологических и идеологических процессах прошлого.

Несомненный интерес для исследователя представляется попытка показать конкретного человека, служившего очень непопулярному в людской молве делу — цензуре, выяснить, как этот чиновник в конкретно-исторических условиях понимал свое дело и выполнял его, каким он был человеком. История цензуры — история конфликтов творческой личности с властью, человека с человеком, со своими убеждениями и взглядами, с собой. Она богата человеческим материалом, чувствами и эмоциями. И, как показывает практика, попав в сложнейшие условия, индивид может своими усилиями значительно повлиять на ход истории, даже будучи на столь непопулярном посту, как пост цензора.

Целью данной статьи является попытка воссоздать образ российского цензора второй половины XIX — начала XX вв. по запискам современников.

Законодательство о цензуре достаточно детально регулировало жизнь печати, однако на практике личные качества того или иного цензора имели очень большое значение. От этих чиновников зависела подчас не только судьба литературного произведения, но и судьбы авторов, самого органа печати, издателей, работников редакции и типографии. Одно и то же произведение разные цензоры могли оценить по-разному, потому что зачастую они руководствовались не только и не столько законом, сколько личным усмотрением, указаниями начальства, секретными циркулярами и другими обстоятельствами. Не удивительно поэтому, что авторы воспоминаний — литераторы и издатели — уделяют в своих записках особое внимание цензорам, подробно описывают их характеры, чудачества, их роль в деятельности своих изданий. В свою очередь в записках цензоров подробно описывается круг их служебных обязанностей, проблемы и сложности цензурной работы, предложен взгляд на профессию цензора «изнутри». Использование полного комплекса мемуарных и законодательных источников позволяет достаточно полно воссоздать деятельность российских цензоров.

Юридический статус цензора в России во второй половине XIX в. был довольно высок, особенно в центральных органах в Санкт-Петербурге и в Москве. Цензоры занимали должности VII–IV классов по Табели о рангах, имели большие чины и высокий денежный доход, однако в

провинции часто дело обстояло иначе. Официальный доход цензора состоял из жалованья и столовых, общая сумма которых изменялась в соответствии с повышением его в должности, а также денежных вознаграждений за усердную службу. Так, цензор Н.Г. Мардарьев, прослужив 22 года на государственной службе, не только не получал пособий «за неимением свободных сумм», но и часто не мог дожидаться выплаты жалованья [7, с. 211].

По первому цензурному уставу 1804 г. обязанности цензора исполняли профессора университетов. В последующие годы цензорами становились в основном чиновники Министерства народного просвещения, достигшие необходимого класса должности. Так, одним из самых квалифицированных и знающих свое дело чиновником в записках цензора А.Е. Егорова, назван председатель Петербургского цензурного комитета действительный статский советник А.Г. Петров, который «был всесторонне образованным человеком и попал в цензурное ведомство из ректоров одесского Ришельевского лицея, где занимал в то же время кафедру русской словесности или истории» [5, с. 136]. В 1863 г. цензура была передана из ведения Министерства народного просвещения в Министерство внутренних дел со всем штатом чиновников, и в дальнейшем новые цензоры набирались преимущественно из этого министерства [8, с. 38–39].

Некоторые цензоры одновременно состояли на другой государственной службе, занимались литературным трудом, и цензорская служба приносила им лишь дополнительный заработок. В провинции найти квалифицированные кандидатуры для заполнения цензорских должностей было непросто, поэтому на это поприще попадали зачастую и случайные люди. Редактор провинциальной газеты И.А. Волков отмечает, что «в цензоры ставились — то начальник губернской тюрьмы, то помощник прокурора, то выживший из ума советник губернского присутствия» [2, с. 274]. Редактор одесской газеты А.Е. Кауфман упоминает цензора Воронича «из отставных фельдшеро» [6, с. 162]. В записках А.Е. Егорова описан помощник отдельного цензора по внутренней цензуре в Одессе В.В. Масалов, который «был по профессии педагог и попал в цензуру неведомо как и почему... Он, не оставляя своей профессии, возымел желание увеличить свой скромный бюджет и поступил в помощники цензора» [5, с. 136–137]. Общественный деятель А.А. Чумиков вспоминает о случае, который «доставил мне удовольствие познакомиться с новым председателем цензурного комитета бароном Медемом. Генерал Медем, бывший профессор в Николаевской академии генерального штаба» [12, с. 50]. Литератор И.И. Ясинский описывает встречу с председателем цен-

зурного комитета Кожуховым «перед тем бывший где-то вице-губернатором» [14, с. 135].

В России цензорами становились и многие известные литераторы: среди них С.Т. Аксаков — цензор Московского цензурного комитета в 1827—1832 гг.: работал с журналами «Атеней», «Московский вестник», «Московский телеграф», «Листок» князя Львова; уволен за пропуск к печати шуточной поэмы «Двенадцать спящих будочников»; Я.А. Вяземский — член Главного управления цензуры в 1857—1858 гг.; И.А. Гончаров — член Петербургского цензурного комитета в 1856—1860 гг., цензор «Отечественных записок» и «Русского слова» в 1856—1857 гг., член Совета по делам книгопечатания в 1863—1865 гг., член Совета Главного управления по делам печати в 1865—1867 гг.; И.И. Лажечников — цензор Петербургского цензурного комитета в 1856—1858 гг., цензуровал с декабря 1856 по апрель 1857 г. — журнал «Современник»; Я.П. Полонский, служивший с 1860 по 1898 г. в Комитете цензуры иностранной, председателем которого долгие годы был Ф.И. Тютчев, и др. [10, с. 13].

Побудительные мотивы, приводившие чиновников на службу в цензурные органы, были различны. Цензор А.Е. Егоров приводит ответ «супруги одного из цензоров, человека со средствами на вопрос — что заставило ее мужа избрать себе службу в почтовой цензуре? «Мой муж, — ответила мне эта дамочка пренаивно, — очень любознателен и любит читать и узнавать свежие новости» [5, с. 142].

Труд цензора в большинстве случаев был достаточно сложным, изнурительным, часто неудобным в бытовом отношении. Чиновникам Варшавского цензурного комитета, в котором трудилось 9 цензоров, «с утра было необходимо просматривать корректурные листы местных польских периодических изданий, ежедневных и еженедельных, читать предназначенные для печати рукописи и заграничные книги, а по вечерам — запрещенные журналы и газеты, которые разносились по квартирам цензоров от 5—7 часов вечера, а отбирались ранним утром на следующий день. И так круглый год, не исключая первого дня Пасхи» [13, с. 70].

Судя по запискам литераторов и цензоров, были и иные причины, которые сокращали число желающих занять должность цензора. Чиновник Варшавского цензурного комитета Х.В. Эммаусский называет некоторые из них — «небольшие сравнительно оклады жалования цензоров без прав на пенсию, какими пользуются цензоры столичных комитетов, низкие классы должностей и необъятное количество работы, весьма хлопотливой и ответственной, отбивали охоту поступать к нам на службу» [13, с. 79].

По словам начальника Главного управления Е.М. Фектистова «каторжные» обязанности приходилось исполнять ежедневно с двух до семи часов ночи [11, с. 135].

Цензор А.Е. Егоров вспоминал, что в 1880-е годы в Одессе были случаи, когда газеты выходили помимо цензуры и корректурные гранки представлялись для подписи цензора не накануне выхода газеты, а на другой день [5, с. 143].

Используя служебное положение, некоторые цензоры при публикации своих статей получали преимущества перед другими сотрудниками периодических изданий. Так, по воспоминаниям журналиста А.Е. Кауфмана, один из одесских цензоров в 1890-е годы публиковал свои статьи в «Одесском листке» «на условиях гонорара, о котором другие местные журналисты и думать не могли» [6, с. 163].

В воспоминаниях встречаются различные оценки деятельности цензоров — от резко отрицательных до положительных. Цензор А.Е. Егоров дает положительную характеристику председателю Петербургского цензурного комитета А.Г. Петрову, «человеку несомненного ума, огромной начитанности и изумительной памяти. Как председатель он был положительно незаменим, и за все многолетнее служение мое в цензурном ведомстве я не встречал более подходящего человека в этой роли» [5, с. 136].

Однако в воспоминаниях чаще всего встречаются негативные оценки работы цензоров. Так, А.А. Чумиков дает отрицательные характеристики цензорам А.И. Фрейгангу, П. Дубровскому, К.С. Оберту. Фрейганга называет «трусливым и пресловутым цензором», П. Дубровский принадлежал «к числу тех цензоров, с которыми крайне неприятно было иметь дело», а Оберт «позволял себе неуместными исправлениями исказить мысли автора» [12, с. 49—50].

Объем работы у цензоров был различный. В отчетах Главного управления по делам печати неоднократно отмечалось, что «обязанности московских цензоров в несколько раз легче и спокойнее обязанностей, лежащих на цензорах петербургских», так как количество не только книг, но и периодических изданий у каждого петербургского цензора было вдвое больше, чем у московского [10, с. 29].

Помимо этого работу цензоров затрудняли частые изменения в законодательстве, бесконечные циркуляры и распоряжения, приходившие из Министерства внутренних дел. По закону от 16 июня 1873 г. министр внутренних дел имел право запрещать на неопределенный срок обсуждение в печати вопросов, признанных правительством неудобными, впоследствии этот пункт вошел в цензурный устав [9, Т. 48. 1876. № 52395]. Редактор одесской газеты отмечает: «Часто звали в цензуру, но еще чаще присылали циркуляры, изымавшие из обсуждения самые невинные темы и вопросы... Помню циркуляры, запрещавшие писать о пожертвованиях в пользу голодающих, о голодовках, о холере и других эпидемических заболеваниях, даже о санитарных неурядицах в частных домах, об академии художеств, о распоряжении дирекции императорских театров, о столкновениях с военными и т.д.» [6, с. 162]. Цензор, как и издатель, был обязан помнить и учитывать в работе все новые распоряжения центральной и местной власти: «Мы не могли в своих служебных занятиях руководиться только законом, а должны были постоянно иметь в виду огромное количество циркуляров Главного управления по делам печати, которыми нас засыпали из Петербурга, помнить разные указания

генерал-губернатора и сообразовываться с так называемыми местными обстоятельствами. Иногда потому приходилось совершенно игнорировать закон и поступать по собственному усмотрению» [13, с. 75].

Историк и публицист Б.Б. Глинский из личных бесед с цензорами был убежден в том, что «для подцензурных журналов законов о печати, как таковых, в сущности не имеется, а все зависит от усмотрения цензора и тех бесчисленных секретных циркуляров, распоряжений и частных указаний разных министров, в силу которых цензорам предлагалось не пропускать в подцензурной печати никаких не только неодобренных, но и просто критических отзывов» [3, с. 214].

По словам журналиста А.Е. Кауфмана, работавшего редактором в ряде провинциальных изданий, в редакции «чаще присылали циркуляры, изымавшие из обсуждения самые невинные темы и вопросы. Из этих циркуляров составлялись целые книги, которые в старых редакциях шутовливо назывались «книгами живота» [6, с. 162].

Заметно осложняло работу цензоров, особенно в провинции, вмешательство местных властей. В воспоминаниях цензоров встречается множество жалоб на то, что местные чиновники занимались «выискиванием всяких самых мелких погрешностей цензоров, которые заносились в особую тетрадь и докладывались по начальству. В таких случаях обыкновенно присылалась грозная бумага с приказанием виновному цензору представить объяснение, чем руководствовался он, пропуская инкриминируемую статью или книжку. Какие бы соображения цензор ни представлял в свое оправдание, весь труд его обыкновенно был ни к чему: цензорские объяснения признавались не заслуживающими уважения, и виновному объявлялся выговор или ставился на вид сделанный им пропуск» [13, с. 70].

В воспоминаниях публициста И.П. Белоконского описан курьезная ситуация с провинциальной газетой «Орловский вестник», когда в 1880-х гг. «у газеты имелось четыре цензора: два советника правления, вице-губернатор, губернатор, требовавшие от «Орловского вестника» удовлетворения своих личных взглядов и вкусов, совершенно игнорируя какие бы то ни было законы и задачи печатного слова. При таких условиях невыносимо было бы существование газеты, если бы, к ее счастью, все эти четыре распорядителя не были в ссоре: советники не ладили друг с другом, а вице-губернатор был на ножах с губернатором» [1, с. 192].

Цензоры выполняли роль посредников между издателями и литераторами и властью, при этом зачастую они испытывали недовольство с обеих сторон. Жалобы на подобную участь часто встречаются в записках цензоров: «Запретишь — хвала тебе свыше, но зато анафема от заинтересованной стороны. Дозволишь некстати — хвала тебе от заинтересованной стороны и беда сверху! И так все время приходится ерзать между двух стульев, и еще хорошо, если бы ограничивалось только этим, но не тут-то было! Вереницей как грозные видения, встают перед

тобой с своими претензиями разные местные власти, требуя чего не следует и жалуясь на невнимание к их, большей частью, незаконным притязаниям. И выходит таким образом, что врагов вокруг себя не оберешься, а довольных нет никого!» [5, с. 140].

Общественный статус профессии цензора во многом зависел от личных качеств того или иного чиновника, его понимания своего долга, уровня своего профессионализма. Так, начальник Главного управления по делам печати Е.М. Феокистов писал: «В течение всего времени, когда я заведовал Главным управлением печати ни разу не обнаруживалось попытки наложить руку на действительно серьезную книгу, если даже шла она вразрез с господствовавшим направлением. В этом отношении свобода печатного слова не только не подвергалась при мне стеснениям, но — смею думать — даже несколько выиграла...» [11, с. 185].

В воспоминаниях публициста Г.К. Градовского также встречаются положительные отзывы о цензорах, которые помогали издателям в провинциях: «Вообще отношения были довольно благодушные, и не раз случалось, что цензор, редактор и автор совокупно ломали голову, как бы так выразить и закутать в такие неуловимые формы верную мысль или полезный совет, чтобы не пропала статья, чтоб известное явление не было обойдено молчанием, но чтобы не вышло и какого-нибудь «недоразумения» или «нахлобучки» со стороны местной администрации или из Петербурга» [4, с. 104].

От цензора подчас зависела не только судьба литературного произведения, но и судьба автора, издателя, работников редакции и типографии. За допущенные ошибки в работе цензор мог лишиться места и заработка. В воспоминаниях журналиста И.А. Волкова рассказывается, как сотрудники газеты «Северный край» напоили своего строго цензора и подсунили ему для подписи заведомо нецензурный материал. Цензор был уволен [2, с. 275].

Судя по воспоминаниям, в провинции цензоры часто не задумывались над нравственными проблемами своей службы. Хорошим цензором считался тот, на кого поступало много жалоб. Историк и публицист Б.Б. Глинский в своих воспоминаниях приводит разговор в цензором С.М. Коссовичем, который откровенно говорил, что «жалобы на цензоров — не неприятность, а величайшая нам услуга и удовольствие. Начальство узнает о моей старательности, отличит, отметит меня... Как осень и дело идет к рождественской награде, становлюсь беспощадно строг и мараю статью за статью» [3, с. 217].

Таким образом, общественный статус профессии цензора не был высок, и профессия эта, несмотря на чины и доходы, не была популярной в обществе. Отношение к цензору, судя по запискам, во многом зависело от различных качеств того или иного чиновника, его понимания своего долга, уровня его профессионализма. Если цензор был широко образован, прост в общении, придерживался либеральных взглядов, то его уважали. Если же цензор был невежествен, консервативен и имел плохой характер, то

он не пользовался уважением ни в литературных кругах, ни в глазах своих коллег. Редакторы и издатели зачастую старались поддерживать добрые отношения с цензорами, используя для этого различные средства.

Воспоминания цензоров, литераторов и издателей дают возможность воссоздать реальный и многомерный образ чиновника цензурной службы, от которого во многом зависело литературное и общественное лицо эпохи.

Литература:

1. Белоконский И.П. Цензурная нецензурность// Цензура в России в конце XIX — начале XX века. Сборник воспоминаний. — СПб., 2003. — С. 191—194.
2. Волков И.А. 20 лет по губернскому морю// Там же. — С. 273—280.
3. Глинский Б.Б. М.П. Соловьев и С.И. Коссович. Из цензурного прошлого// Там же. — С. 213—220.
4. Градовский Г.К. Из истории русской печати // Там же. — С. 244—256.
5. Егоров А.Е. Записки из прожитого// Там же. — С. 135—160.
6. Кауфман А.Е. Журнальное страстотерпство// Там же. — С. 160—173.
7. Мардарьев Н.Г. Нечто из прошлого// Там же. — С. 202—213
8. Патрушева Н.Г. История цензурных учреждений в России во второй половине XIX — начале XX вв. // Книжное дело в России во второй половине XIX — начале XX вв. — СПб., 2000. Вып. 10. — С. 7 — 48.
9. ПСЗ (II). Т. 48. 1876. № 52395.
10. У мысли стоя на часах. Цензоры России и цензура. — СПб., 2000.
11. Феоктистов Е.М. За кулисами политики и литературы, 1848 — 1896. — М., 1991.
12. Чумиков А.А. Мои цензурные мытарства // Цензура в России в конце XIX — начале XX века. — С. 43—51.
13. Эммаусский Х.В. Из воспоминаний варшавского цензора// Там же. — С. 69—80.
14. Ясинский И.И. Мои цензора// Там же. — С. 124—135.

## Виноград в жизни тюркских народов

Ямлеев Р.А., виноградарь  
ИП «Экспериментальный виноградник»

*Статья посвящена исследованию истории виноградарства в жизни тюркских народов. На основании полученных данных исследования стало известно, как и когда тюркские народы познакомились с этой сельскохозяйственной культурой. Так же выяснилось, что история виноградарства является неизвестной страницей истории древних земледельческих народов хазар и болгар. Как следствие исторических изысканий предложен новый метод селекции крупноягодных сортов винограда.*

**Ключевые слова:** виноград, виноградарство, хазары, тюркский язык, татарский язык, шумерский язык.

*This article is devoted to the research of the winegrowing in the history of Turkic people. On the basis of the received research data it has been found how and when Turkic people got acquainted with this agricultural plant. Also it was reported that winegrowing history is an unknown epoch in the history of ancient Khazar and Bulgar people. As a consequence of this historic research new method of selection of large-berried sorts of grape was suggested.*

Виноград — спутник величайших цивилизаций мира — Древнего Египта, Вавилона, Финикии, Персии, Древнего Рима, и сведения о его появлении уходят во времена зарождения жизни на земле. Библейская легенда гласит, что после всемирного потопа **Ной**, выйдя из ковчега, сразу же **посадила виноград**. По другой легенде, Ной является предком всех тюркских народов. Наличие с самых древнейших времен связи между виноградарством и тюркскими народами нас сильно заинтересовало, тем более что виноградарство является одним из наших давних увлечений.

В 1964 году известный ученый и селекционер Потапенко А.И. опубликовал статью [1] — «Сколько лет дон-

скому виноградарству?» В итоге изложения этой статьи делается вывод, что возраст русского виноградарства не триста лет, как считалось ранее, с момента записи в финансовых книгах о выделении денег и посадки царских виноградников, а более тысячи лет. И существовали виноградники на Дону среди казаков задолго до царских инициатив. Данной статьей заинтересовался авторитетный историк Гумилев Л.Н. Впоследствии, Потапенко А.И. опубликовал книгу [2], а историк поддержал изыскания ученого виноградаря и дал положительную рецензию [3]. В книге мы получаем подробные ответы на многие вопросы истории виноградарства на Руси. Одним из главных был вопрос о том, что собой представляли

казачьи сорта и откуда они пришли? Неожиданно для многих даже предварительное изучение показало, что родословная теперешних исконно казачьих сортов была связана с Северным Дагестаном. Однако для получения окончательных доказательств этого понадобилось еще несколько десятилетий.

В 2005 году сотрудниками Всероссийского НИИ виноградарства и виноделия имени Я.И.Потапенко Алиевым А.М., большим знатоком дагестанских и донских сортов, Кравченко Л.В. и Наумовой Л.Т. в статье [4], было установлено родство дагестанских и донских сортов винограда. Теперь можно считать доказанным, что виноградарство на Русь пришло с территории современного Дагестана, земли которого в прошлом входили в Хазарский каганат.

Несколько лет тому назад, зная наш интерес к истории виноградарства, Потапенко А.И. прислал нам свою только что вышедшую новую книгу [5]. В ней он обобщает предыдущие исследования по истории виноградарства и объясняет происхождение казачьего виноградарства на Дону как продолжение хазарского наследия. Около тысячи лет назад часть населения Хазарии слилась с населением Руси, и виноградарство продолжилось уже как русское, казачье.

Получается: недавние тюркоязычные «кочевники-хазары», явились носителями древнейшей земледельческой традиции. Это с одной стороны. А с другой стороны, по выводу, полученному Потапенко А.И., основным, если не единственным, принципом распространения виноградарства является родовая эстафета внутри одного народа, и от одного народа к другому эта эстафета может передаваться только при метисации народов. При этом знания по выращиванию винограда, будучи элементом в межплеменной конкуренции, оставались доступны только внутри одного народа — носителя земледельческих традиций и являлись определенным секретом для других соседних народов.

Возникает вопрос, какой народ передал «кочевникам-хазарам» умение выращивать виноград? Впервые этот вопрос сформулировал Потапенко А.И. Отвечая на него, он предположил, что «кочевники — хазары победили и ассимилировали один или несколько дагестанских народов» [5]. По существу вопрос остался открытым и как следствие этого появляются другие вопросы. Какой или какие дагестанские народы передали «кочевникам — хазарам» умение выращивать виноград, откуда к дагестанским народам пришли знания о виноградарстве? Были ли хазары кочевниками? Заинтересовавшись обстоятельствами выращивания винограда на Кавказе, мы начали размышлять о возможных носителях древних земледельческих традиций.

Переход от кочевого образа жизни к оседлой связан с ломкой устоявшихся тысячелетиями традиций предков. И нет ни одного примера, чтобы типичные кочевники за короткий промежуток времени превратились в прилежных земледельцев, обладающих знаниями по агротехнике вы-

ращивания винограда или любой другой, сложной в плане ухода сельскохозяйственной культуры.

Даже сейчас, когда предлагаешь знакомым посадить виноград, получаешь отрицательный ответ: «У нас в Среднем Поволжье он не растет». Из многих, воочию видевших у нас, как растет виноград, не все берутся выращивать его, а из взявшихся, единицам удается его вырастить и порадоваться за хороший урожай. И это несмотря на обилие литературы о виноградарстве и достижения селекции.

Для выяснения обстоятельств обретения хазарами земледельческих знаний обратимся к истории тюркоязычного государства Хазария, существовавшего более тысячи лет тому назад.

Изучению истории Хазарии посвящено достаточно много работ. Среди авторов этих работ отметим всем известных отечественных историков Артамонова М.И. [6], Гумилева Л.Н. [7–9], Плетневу С.А. [10]. Несмотря на обилие исследовательских работ по истории Хазарии, у авторов не существует единого мнения по истории раннего периода. Для нас ранний период истории Хазарии интересен тем, что именно в это время сформировался хазарский народ — носитель виноградарских традиций.

Историками общепринято считать, что в середине IV века кочевые народы гунны, сложившиеся в Приуралье, начали передвижение на запад. Вслед за ними на Северном Кавказе и Приазовских степях появляются болгары и хазары, несколько позднее авары, а в VI веке древние тюрки. Все эти события стали предметом изучения историков.

Археолог и историк Плетнева С.А. [10], признавая болгар и хазар частью гуннских племен задержавшихся на берегах Каспийского и Черного морей, видит причину их задержки в бурном оседании кочевников на землю.

По этому поводу другую точку зрения высказал Гумилев Л.Н. [9]. Он считал, что «хазары — потомки древнего европеоидного населения Западной Евразии — жили как этнос — персистент до конца VI в.» В подтверждение оседлости хазар он приводит факты того, что они выращивали сады и виноградники, жили в поймах рек, а не в степи. Следовательно, «кочевники-хазары» в обозримый исторический промежуток времени не были кочевниками.

Историк Гумилев Л.Н. пишет также: «Почему-то Истахри и другие восточные географы делили хазар на два разряда: смуглых, черноволосых и «белых, красивых, совершенных по внешнему виду». Также они относили хазар то к тюркам, то к не тюркам, возводя их то к грузинам, то к армянам. Хазарский язык, по замечанию Истахри, не походит ни на тюркский, ни на персидский, ни на какой другой известный язык, а схож с языком болгар. Это последнее вызвало множество недоумений, ибо языком болгар считается тюркский. Однако так ли было в V-VI вв., когда тюрки впервые появились в Поволжье? Наверяд ли!» [9].

Из сведений Истахри и других восточных географов, о близком родстве языка хазар и болгар, можно сделать вывод, что хазары и болгары были очень близкими на-

родами или даже одним народом, ибо по сходству языка других таких народов не было. С этого же источника следует, что хазары по внешнему облику или по каким-то другим признакам имеют элементы сходства с грузинами и армянами, а значит, хазары могут быть местным народом Кавказа или другого ближайшего региона. Но это еще не все, хазары имеют элементы сходства с тюрками, следовательно, возможно, в составе хазар были тюрки или их потомки.

Историк и признанный энциклопедист по истории Хазарии Артамонов М.И. сообщает: «Как в армянской, так и в арабской литературе имеются совершенно фантастические указания на хазар в связи с завоеваниями Александра Македонского и другими событиями древней истории...» [6]. Он также отмечает упоминания хазар: в «Истории Армении» Моисея Хоренского между 193 и 213 годами; в «Истории пророков и царей» у Табари в составе армии императора Юлиана, воевавшего против Шапура I (240–271 г.); в «Истории албан» Моисея Каланкатуйского при нашествии их на Армению в царствовании Шапура II (309–380 г.), около 350 г. Историк считал, что все эти сведения представляют собою анахронизмы, привнесенные авторами, жившими тогда, когда хазары действительно существовали, но о причинах своих сомнений не указал ничего. Пытаясь как-то объяснить этот пробел, Гумилев Л.Н. дополняет: «Этноним был тот же, но этнос другой, а это бывает часто» [7]. При этом он опирался на различие языков хазар до появления тюркоязычных народов на Кавказе и после. Само различие языков сомнений не вызывает, другое дело сомнение в достоверности армянских хроник и в принадлежности этнонима «хазары» другому выдуманному народу. Можно сказать, что попытка объяснения Гумилевым Л.Н. пробела Артамонова М.И. на основании несоответствия этнонима уже является признанием достоверности армянских источников. По нашему мнению, многочисленные упоминания хазар, относящиеся к периоду, когда их не должно быть по взглядам историков подверженных евроцентризму, соответствуют реальным событиям прошлого.

В VI веке по соседству с хазарами появляются древние тюрки — тюркюты. Эти народы, странным образом, оказались близки и необходимы друг другу. «Хазары вместе с тюркютами ходили громить Азербайджан и Грузию, и привозили оттуда богатую добычу» [8]. Симбиоз двух народов просуществовал до тех пор, пока не сформировался единый хазарский народ. Гумилев Л.Н. пришел к выводу [9], что позднее 650 г. хазарами называют именно метисов тюрко-хазарского происхождения.

Таким образом, рассмотрение различных точек зрения известных ученых о раннем периоде истории Хазарии говорит о неоднозначности и противоречивости их взглядов, а критическое переосмысление имеющихся у них исторических сведений показывает, что хазары — древнейший народ Западной Евразии. Первые упоминания об этом народе относятся к временам похода Александра Македонского. С этих древнейших времен этноним хазары встре-

чается в различной исторической хронике, и сохранился он после метисации народа-носителя этнонима хазары с древними тюрками — пришельцами из Восточной Азии. Поэтому, чтобы избежать путаницы в принадлежности этнонима хазары, в дальнейшем изложении, мы предлагаем древнейший хазарский народ Западной Евразии называть «древние хазары», а этнонимом «хазары», в силу сложившейся практики употребления, — метисов тюрко-хазарского происхождения. Теперь становится очевидно, что древние хазары и стали тем народом, от которого знания и навыки выращивания винограда перешли по родоплеменной эстафете к хазарам. Однако, для полной убедительности полученных выводов должны быть еще какие-то доказательства. Попробуем их представить ниже.

Гумилев Л.Н., считая тюркские народы кочевыми, видел причину их оседания на землю в том, что они нашли на берегах Каспийского и Черного морей союзников, и смешавшись с ними, переняли опыт земледелия и виноградарства. Историк, признав наличие союзников, не признал их взаимосвязи с этнонимом — хазары из армянских и арабских источников. Но, по его косвенным суждениям, заметно, что он интуитивно осознавал эту взаимосвязь. Видимо, отсутствие доказательств сыграло решающее значение в его взглядах. Каких же союзников, носителей знаний о виноградарстве, нашли тюркоязычные народы на берегах Каспийского и Черного морей? Отвечая на этот вопрос теперь уже известным этнонимом древние хазары, понимаем, что об этом народе нам ничего неизвестно. Что это был за народ? Откуда у него знания о виноградарстве?

По взглядам традиционной исторической науки, проповедующей идеологию индоевропейцев, во многих регионах жили только индоевропейцы. Значит, произошла метисация между тюркоязычными кочевниками и каким-то индоевропейским, индоиранским народом. При этом кочевники должны были перенять знания и навыки виноградарства, и как минимум основные термины, связанные с этим видом деятельности, т.к. у них не могло быть собственных познаний в этой области. Поиски наследников хазар — потомков тюркоязычных народов, которые перенятыми терминами своего языка внесли бы ясность о языке древних хазар, до настоящего времени покрыты туманом. По одним данным это народы Дагестана, по другим — Астраханские татары, а по третьим данным, — и терские казаки. Хазары были тюркоязычным народом, следовательно, искать их следы нужно, прежде всего, среди других тюркоязычных народов. Однако нет тюркоязычного народа с терминами оседлого земледелия индоевропейского происхождения. У всех свои тюркские термины. С другой стороны народы не исчезают бесследно даже в результате самых кровавых войн. Поэтому версия о метисации тюркоязычных кочевников и народов индоевропейской группы не выдерживает критики.

Напрашивается следующий вывод наших рассуждений, либо тюркоязычные кочевники никогда не были кочевым народом, что противоречит всей исторической науке и многим аргументам, нашедшим подтверждение

археологическими исследованиями, либо метисация тюркоязычных кочевников произошла с иным тюркским или близким по языку, глубоко оседлым народом. В этом случае взгляды традиционных индоевропейцев требуют корректировки, а тюркские термины, связанные виноградарством, требуют исследования.

Известный филолог Закиев М.З. в своей книге [11] пишет о больших исследовательских возможностях лингвистической археологии. Для выяснения происхождения слов о винограде обратимся именно к ней. Лингвистическая археология — это направление лингвистики, изучающее древнее происхождение слов. В случае с тюркскими языками использование лингвистической археологии оправдано еще одной причиной. Тюркские языки являются агглютинативными. В этом случае основным методом словообразования является агглютинация, т.е. присоединение к основе различных аффиксов, причем каждый из них несет только одно значение и не изменяется под действием других аффиксов. Основа (составное слово) может состоять из других более простых слов или корня. В процессе словообразования простое слово или корень не изменяется и представляет собой древнейшее слово пра-языка, поэтому каждое слово тюркского языка корнями уходит в далекое прошлое и это прошлое можно, попросту, прочесть в слове. Таким образом, справедливо будет сказать, что лингвистическая археология позволяет заглянуть в далекое прошлое, куда невозможно проникнуть никаким другим способом, и в особенности, если исторические источники скудны или вообще отсутствуют.

В последние десятилетия все чаще и чаще появляются публикации [11] о сходстве тюркских языков с древним языком этрусков: Латыпов Ф.Р. сделал успешные расшифровки этрусских надписей с помощью древнетюркского языка; Миршан К. с помощью тюркских языков перевел глезельские надписи, которые в течение 60 лет до него безуспешно пытались прочесть на индоевропейских языках. Известный филолог Каримуллин А.Г. в своей книге [12] пишет о наличии сходства между тюркскими языками и языками американских индейцев. Все эти сведения подтверждают наличие древнейших слов в тюркских языках и главное, то, что они сохранились до настоящего времени с незначительными изменениями, позволяющие идентифицировать эти слова.

Вспоминая традиции предков татар Поволжья, где застолье и праздники не обходились без изюма, урюка, кураги, нередко и без ореха, то понимаешь, что виноград настолько близок предкам и не может быть просто заимствованным продуктом питания. Сухофрукты и изюм, в том числе, относятся к продуктам сахар содержащим и очень были удобны в дальних странствиях. Пополняя скудный рацион торговца, купца и, возможно, предка кочевника, придавали ему бодрость и силу. Если посмотреть на все это иначе. Виноград в средней полосе не рос, точнее сказать, не мог давать значительного урожая, поэтому единственно возможным остается употребление высушенного, привезенного с юга винограда, следовательно,

он мог быть когда-то на прежней земле предков обычной едой. Как известно, традиции прошлого очень часто продолжают передаваться из поколения в поколение даже в том случае, когда есть объективные трудности их претворения. И это мы видим в устойчивости культуры потребления винограда в виде сушёной ягоды. Сохранность традиции и непрерывность потребления винограда является гарантией сохранности слов тюркского языка, связанных с виноградарством.

Виноград по-тюркски — изюм. До недавнего времени о происхождении этого слова не было однозначного и полностью удовлетворяющего интерес ответа. Опираясь, прежде всего, на агглютинативность тюркских языков, мы предположили, что слово изюм произошло из нескольких более простых слов. Один из вариантов выглядел следующим образом, составная часть *из* произошла от слова *йөз* т.е. сто, вторая часть *у(ю)* — дом, а аффикс — *м* обозначает принадлежность лицу, т.е. мой. Перевести данную конструкцию можно как «сто моих домов». Другой вариант более приемлемый, принимающий происхождение слова изюм от созвучного слова *өзәм*, что означает — срываю. Было еще несколько вариантов, в том числе от слов: *үсәм* т.е. расту, *изәм* т.е. мну (от слова мять). Многовариантность и неоднозначность происхождения не давала представления, даже приблизительно, о времени и об обстоятельствах появления слова изюм в тюркских языках. Какой же вариант выбрать?

В соответствии с установленным Потапенко А.И. принципом передачи виноградарских знаний по родоплеменной эстафете, народ — предок, передавший древним хазарам навыки выращивания винограда, должен иметь глубоко оседлую культуру, и наверняка, с его языком как-то должно быть связано происхождение слова изюм. Народов, обладавших такой культурой, не так уж много.

В прошлом территория, прилегающая Каспийскому и Черному морям, была населена скифами и сарматами. Часть скифов и сармат владела хлебопашеством. Посеял и сжал хлеба в один год и в одном месте, а на следующий год переехал на другое место. Урожай на новой земле будет даже более высоким. Этот вид деятельности мог сочетаться с кочевым образом жизни. Многолетние же растения требовали иного отношения к земле, а именно непрерывного возделывания земли в течение многих лет. Поэтому садоводство и виноградарство требовало глубокой и полной оседлости. Скифы и сарматы не могли оказаться народами-носителями знаний о виноградарстве. Разве что среди них были племена с полной оседлостью, но о них ничего неизвестно.

Ампелография — наука, изучающая сорта винограда, утверждает, что основная часть дошедших до нас исконно дагестанских и донских сортов винограда — не среднеазиатского происхождения. Таким образом, исключается связь и со Средней Азией, ибо знания о виноградарстве не могли прийти без самого винограда. Остаются народы — носители знаний о виноградарстве только к югу или юго-западу от Хазарии.

Изучая историю древних сельскохозяйственных цивилизаций прошлого, как возможных носителей знаний о виноградарстве, и прочтя книгу Сулейменова О. [13], мы обратили внимание на сходство многих слов татарского языка, одного из тюркских языков, и языка Шумер. Случайность? Интересно, как на языке Шумер был виноград? Нет ли других случайных совпадений? Не поможет ли это в выборе варианта происхождения слова изюм. Шумеры — древнейшая сельскохозяйственная цивилизация с навыками выращивания многолетних растений. Она располагалась к югу, юго-западу от Хазарии в междуречье Тигра и Евфрата, где на орошаемых плодородных участках всегда обилие влаги и тепла — все, что надо для выращивания винограда. Для выяснения значения слов шумерского языка воспользуемся словарем из материалов Pennsylvania Sumerian Dictionary Project [14].

Поиск перевода слова виноград на шумерский язык привел к слову *ġeštīn*. На первый взгляд, никакой связи со словом изюм. Прочтя слово *ġeštīn*, обращаешь на явное сходство с татарским словом *өстән* в переводе — «сверху, поверх, верхний покров». Различие выражено только потерей согласного звука в начале слова. Зная историю виноградарства, нетрудно догадаться о связи этого слова с виноградом. В субтропическом климате куст винограда сажали возле высохшего дерева [5]. Для чего предварительно снимали кору с дерева. Лозы лианы обвивали высохшее дерево, покрывая сверху сплошным листовым покровом. Следовательно, слово *ġeštīn* должно обозначать «сверху, поверх, покров» или что-то очень близкое по значению к этим словам. В словаре шумерского языка слово *ġeštīn* обозначает виноград, и другого значения этого слова нет. В шумерском языке имеется слово *tin*, обозначающее виноградный куст, виноградная лоза, а на татарском языке имеется слово *тән* обозначающее «кожа, покров». Слово *tin* опять переводится только в обозначении винограда. Это, по меньшей мере, странно. Человек, видя растение, оплетающее дерево, описывает особенность этого растения, в нашем случае, как оно расположено по сравнению с этим деревом, само описание первично, а уже потом описание закрепляется за растением в виде названия и оно вторично. Отсутствие первичного значения слова в словаре языка может быть только в двух случаях. В первом случае, если словарь слов языка неполный, и поэтому он не содержит первичный смысл слова или во втором случае, когда слово заимствовано из другого языка и тогда первичный смысл неизвестен изначально. Во втором случае и растение завезено из другого места, где говорят на другом языке, возможно с родины этого растения. Для нас это важно потому, что может быть связано с возможными предками древних хазар.

Шумерский язык, как и тюркские языки, относится к агглютинативным языкам. Следовательно, корни слов, участвующих в словообразовании, представляют собой слова древнего языка, возможно во многих случаях общие для словообразования слов шумерского и татарского языков. Поэтому исследуем более подробно словообра-

зование терминов, используемых для обозначения винограда и виноградарства.

На шумерском языке в слове *ġeštīn* составная часть *ġeš* переводится как дерево, а *tin* — виноград. Следовательно, слово *ġeštīn* означает виноградное дерево. В татарском языке близкое слово *өстән* (*eštīn*) — «поверх, сверху, верхний покров». Для выяснения расхождений смысла слов в шумерском и татарском языках обратимся к происхождению слова *ġeš*. На наш взгляд, это слово происходит из двух составных слов *ġe* и *eš*. На татарском языке *eš* обозначает «верх». Не составит большого труда доказать, что составное слово *ġe* означает «перемещение». Например, более сложное шумерское слово *ġep*, состоящее из двух составных слов *ġe* и *ep*, означает идти. Шумерское составное слово *ep* означает «святой, одушевленный» и обозначает действие живого человека, а на западном — мишарском диалекте татарского языка близкое слово *ян* — «душа, живое существо». Следовательно, значение слова шумерского языка *ġeš* означает «перемещение вверх», а дословный перевод шумерского слова *ġeštīn* — «виноград,двигающийся вверх». Это несколько более полно раскрывает смысл, вложенный изначально в слово *ġeštīn*.

Использование западного — мишарского — диалекта татарского языка обусловлено тем, что именно он наиболее близок к языку хазар [15].

Следующее шумерское слово, используемое для обозначения винограда — это *tin*, его первый смысл также неизвестен жителям Шумера. На татарском языке это слово состоит из двух составных слов *ти* — «дотронься», и *ян* — «душа, одушевленный». Следовательно, слово *тән* (*tin*) дословно обозначает — «живое соприкосновение, живое поверх, покров, кожа». Из-за отсутствия этого первого значения в шумерском языке, можно принять гипотезу о высокой вероятности заимствовании слова *tin* из другого языка.

С учетом первого значения слова *tin*, слово *ġeštīn* приобретает новый смысл — «покров двигающийся вверх». Это первый смысл слова *ġeštīn*, вытекающий из описания лианы и он отсутствует в словаре шумерского языка. Второй смысл этого слова — «виноград», он и имеется в шумерском языке. Поэтому можно сделать вывод о заимствовании слов обозначающих виноград из другого языка.

Шумерское слово «виноградник» — *kiriġeštīnak* на татарском языке складывается из следующих частей: составное слово *kiri* созвучно *керә* — «входя»; смысл слова *ġeštīn* в расширенном понимании — «куст винограда»; составное слово *ak* созвучно *як* — «сторона», «направление». И в переводе все слово *kiriġeštīnak* — «входя в виноградную сторону».

Название древнеегипетского сорта винограда Шасла белая [16] имеет происхождение из шумерского или из другого очень близкого по словарному составу языка. В словаре шумерского языка слова *шасла* (*šasla*) нет, однако есть слово *šasud* в переводе «рацион, паек, нормировать выдачу». Шумерское слово *ud* и татарское слово *ут* обозначают «огонь», поэтому слово *šasud* подразумевает

изначально «пак еды, приготовленной на огне». Слово *šas* — «порция, норма, нормировать, раздавать». Теперь не остается ни малейших сомнений, что название древнеегипетского сорта «Шасла» белая (*šasla*), образованное из составного слова *šas* и аффикса — *la*, означает дословно «нормированные, раздаваемые» и на русском языке совпадает с понятием «готовые порции». «Винограду принадлежит «патент» природы на изобретение плода, самого удобного для еды. Ягоды, эти готовые сочные порции как раз для одного глотка, собраны вместе в одну гроздь». Как точно написал патриарх отечественного виноградарства Потапенко А.И. [5].

В словаре шумерского языка есть и другие созвучные и близкие смысловые совпадения по тематике виноградарства: *ḡeštinaha*, *ḡeštinbil*, *ḡeštinguruma*, *ḡeštinkira*, *ḡeštinzug* и т.д. Смысл почти всех составных слов, участвующих в словообразовании выше приведенных слов, можно так же восстановить с помощью татарского языка, а значит, и конкретизировать смысловые значения более сложных слов шумерского языка. И только ограниченные рамки данной статьи не позволяют представить их здесь.

Наличие в каком-либо языке большого количества терминов определенной сферы человеческой деятельности является подтверждением наличия знаний в этой сфере. А тот факт, что генезис терминов объясним с помощью более простых слов, корни которых не заимствованы из других языков, служит доказательством зарождения этой сферы человеческой деятельности у народа — обладателя этого языка. У тюркских народов одной из таких сфер человеческой деятельности является сельское хозяйство [17], поэтому не случайны совпадения слов этой сферы в татарском и шумерском языках.

В данной статье мы не хотим касаться более подробно темы родства шумерского и татарского языков. Однако отметим только то, что по словарному составу шумерский язык не был чуждым татарскому языку. Вероятно, предковые языки шумерского и татарского языков стояли намного ближе друг другу. Это возможно только в том случае, если эти предковые языки продолжительное время сосуществовали вместе в прошлом, а между его носителями происходила метисация и передача различных знаний потомкам.

В своей книге [11] Закиев М.З. пишет о существовании древнего тюркского ареала в Передней Азии. Этот вывод основан на изучении азербайджанским лингвистом Джалиловым Ф.А. шумерских, аккадских, ассирийских и урартских источников. Наличие древнего тюркского пребывания в Передней Азии непременно должно было оставить свои следы в традициях и обычаях потомков этого народа. Известно, и об этом пишет Потапенко А.И. [2] — «Изображения лоз еще в древности встречались на войлочных кибитках степных кочевников...». По нашему мнению, рисунки на войлочных кибитках являются элементами древнейшей традиции, восходящие в прошлое древнего тюркского народа, и они подтверждают, что в далеком прошлом этот народ был знаком с виноградарством,

но впоследствии, с изменением образа жизни, потерял свои виноградарские знания. Возможно, одной из причин изменения образа жизни древнего тюркского народа и переселения его из Передней Азии стало изобретение колеса. Ведь появление дома на колесах создавало явные преимущества для развития скотоводства и кочевого образа жизни. Так же этому процессу должно предшествовать еще какое-то чрезвычайное событие древней истории, а может и не одно. Конечно, переселение древнего тюркского народа затронуло не все население, а только его часть. Вероятно, оставшаяся земледельческая часть древнего тюркского народа приняла участие в этногенезе других народов этого региона. Подтверждением этому является название святой для иудеев книги — Тора, имеющей также древние тюркские корни. На современном татарском языке слово *тору* означает «жить». Встречается это слово и в древних тюркских рунических письменных памятниках Монголии [18] в значении — «закон, установления, быть созданным, сотворенным». Все выше изложенное и обилие тюркских заимствований в шумерском языке подтверждает утверждение, что язык Шумер сформировался под влиянием древнего тюркского языка.

Следовательно, можно считать найденным язык или, по крайней мере, близкий по словарному составу язык, принадлежащий древнехазарскому народу, от которого тюркоязычные кочевники приобрели навыки виноградарства. Из-за близости языка местного — оседлого и пришлого — кочевого, метисация народов прошла стремительно и молниеносно за один — два столетия. Навыки виноградарства стали навыками кочевых тюркоязычных народов. Пришедшие из Восточной Азии тюркоязычные кочевники в большинстве своем смешались с местным населением Кавказа и образовали два родственных народа — хазар и болгар. Одни из них располагались в горной местности Северного Кавказа и в Прикаспийской низменности, а другие вдоль побережья Черного и Азовского морей. В соперничестве хазар и болгар, часть последних была вынуждена переселиться на другие земли Дуная и возможно Среднего Поволжья.

В известном именнике болгарских ханов [11] упоминается имя наместника Гостун. Имена среди язычников давались на основе прозвищ, как правило, это связано с родом деятельности. Имя Гостун не что иное как искаженное диалектными особенностями и записанное на кириллице шумерское слово *ḡeštin* — «виноград». Принимая во внимание развитость среди хазар виноградарства и основываясь на родовом принципе передачи знаний о виноградарстве, можно сделать вывод, что имя Гостун могло принадлежать только хазарскому наместнику.

На территории государства Хазарии следы древнего виноградарства прослеживаются у цитадели Нарын-кала в Дербенте, в ущельях Аварского и Андийского Койсу, в плодородных долинах горных рек: Сулака, Акташа, Терека и далее на север. Особенно величественны горные террасы у селения Гимры. Виноградники Хазарии своим расположением указывают дорогу с севера на юг в древние

земледельческие цивилизации. По-нашему мнению, Дербентский проход является одним из тех мест, откуда расселились многие народы — наследники древних народов из Передней Азии. Одними из них были древние хазары и болгары — народы земледельцы. Отметим, что еще раньше часть болгар переселилась на восток. Поэтому существует теория о приходе болгар из Северо-восточного Ирана. Это отметил в своей книге [19] историк Новосельцев А.П., и этим объясняется многодиалектность языка наследников древних болгар [11].

Мы ранее рассмотрели шумерское название винограда как куста, как виноградной лозы. Переселение части древнего населения из междуречья Тигра и Евфрата в горные районы Кавказа вызвало изменение агротехники выращивания винограда. И оно приобрело черты горного террасного земледелия.

В своей книге [5] Потапенко А.И. пишет о горном земледелии: «Террасное земледелие горного Дагестана имеет древнейшие традиции. Сколько им лет на самом деле, никто сказать не может. Оно переживало расцвет еще в античные времена. По общему объему выполненных каменных и земляных работ террасы можно сравнить разве что с египетскими пирамидами. От вражеских набегов земледельцев надежно защищали горы, а недостаток земли компенсировался единственно невероятным трудолюбием.

Террасное земледелие Дагестана — замечательный пример бережного отношения к земле. Прежде чем приступить к выращиванию растений, необходимо соорудить каменные стенки, затем наносить землю, найденную где-то очень не близко. Закончив насыпку земли, надо предусмотреть всякую возможность ее смыва. На все это уходят месяцы и годы».

Именно поэтому, горные наносные плодородные участки особенно ценны, и выращивание здесь винограда на деревьях — непозволительная расточительность, а это в свою очередь привело к утрате старого названия и укреплению другого существующего понятия винограда. Винограда как ягоды.

На шумерском языке виноградная ягода представлена, словом *ṣugig*. Данное слово состоит из двух составных слов *ṣu* в значении «рука» и *gig* в значении «крутить». Эти составные слова несут описание действия, результатом которого является появление ягоды в руках совершающего это действие. По-другому это действие называется — «срываю, собираю», и оно является первым смыслом шумерского слова *ṣugig*. В понятии же, как сладкая виноградная ягода, смысл этого слова является уже вторым. Наличие двух смыслов подтверждает и словарь шумерского языка [14].

В тюркских языках слово *ṣugig* созвучно нескольким словам, и поэтому воспринято тюрками изначально как знакомое. На татарском языке одним из таких слов является *шикар* — сахар. Мало кому придется сомневаться в смысле слов, если ты слышишь знакомое созвучное слово и видишь глазами подтверждение в виде ягод с сахаром.

Несомненно, ягоды винограда — кусочки сахара. Это соответствует второму смыслу шумерского слова *ṣugig*. Другими смысловыми дополнениями на татарском языке являются слова *жыю* и *өзү*, которые означают «собрать и сорвать», и совпадают с первым смыслом слова *ṣugig*. По-видимому, второе слово более точно соответствовало первому смыслу из шумерского языка и стало использоваться тюрко-хазарами в первом лице мин *өзәм* — «я срываю». Это слово обозначает также действие, результатом которого, является появление ягоды в руках, совершающего действие. Появилось слово *өзем* применительно к винограду во время, когда оба языка были одинаково понятны тюрко-хазарскому населению. На тюркском языке слово *шикар* совместно со словом *өзәм* стали смысловым эквивалентом в полном понимании шумерского слова *ṣugig*. Слово *өзәм* и явилось проформой современного слова *изюм*. В закреплении проформы *өзәм* оказали сильное влияние созвучные слова *үсәм*, *изәм*, означающие в переводе на русский язык «росту, мну» соответственно, и дополнившее ассоциативно-смысловое восприятие слова *изюм* как виноградного растения, и винограда как ягоды для приготовления сока и вина. Впоследствии на слово *өзәм* распространился и второй смысл слова *ṣugig* как виноградной ягоды. Дополнение смысла выразилось в изменении первого гласного звука. Слово *өзәм* стало словом *йөзем*, на русском языке *изюм*.

Таким образом, слово *изюм*, обозначающее на тюркских языках виноград, произошло от слова *өзәм* — срываю. О наличии этого слова в древнехазарском языке можно предполагать по косвенным данным, во-первых, основываясь на наличии тюркских слов в шумерском языке. В словаре шумерского языка имеется праздник *ezem*, предположительно праздник сбора урожая. Следовательно, в древнехазарском языке, близком своими тюркскими заимствованиями к шумерскому языку, высока вероятность наличия слова *ezem* — срываю. Во-вторых, по словам у ближайшего родственного древнеболгарского языка, наследниками которого являются дунайские болгары. Виноград на языке болгар *грозде*. Это слово состоит из нескольких лингвистических единиц, прежде всего *гроз* и *де*. В современном татарском языке имеется слово *ди* — «назови». Есть основание считать, что на древнем языке оно обозначало понятие «имя, имя его». Это татарское слово *ди* соответствует древнеболгарскому слову *де*. В свою очередь, лингвистическая единица *гроз* состоит так же из двух частей *гр* и *оз*. Для определения их значений рассмотрим слова татарского языка *бор* и *өз*. На древнетюркском языке слово *бор* обозначало виноград [17]. Имя героя шумерского эпоса Гильгамеша в переводе «всезнающий». В этом имени корень *гильга* и слово *бильга* в тюркских языках означает «знающий», и отличаются эти слова лишь изменением одного согласного звука [г] на [б]. Учитывая эту закономерность и чисто условную разницу в тюркских языках между звуками [о] и [у], можно считать, что слово татарского языка *бор* является диалектным звучанием шумерского слова *gig*. Другой диалектной формой

является древнеболгарское слово *gr*, где краткий гласный звук не произносится, напоминая при этом произношение слова *br* на западном диалекте татарского языка. Древнеболгарское слово *oz* соответствует татарскому слову *өз*. Поэтому слово *гроз* соответствует словам татарского языка *бор* и *өз*, дословно крути и сорви т.е. виноград. А все слово *грозде* дословно «виноград имя его». Следовательно, обнаруженный в слове *грозде* корень *oz* подтверждает наличие в древнеболгарском и древнехазарском языках слова *өз*, от которого произошло слово *өзэм*.

В 552г. хан Тумын, одержав победу над жужанями, создал Великий тюркютский каганат. Первое знакомство тюркоязычных народов с местным оседлым народом Прикаспийской низменности произошло при младшем брате хана Тумына, хане Истеми, который был поставлен во главе войска, имевшего задачу подчинения западных народов. Истеми дошел до Дона и берегов Черного моря. В 567—571 г. под его влияние попали хазары и булгары. Гумилев Л.Н. пишет: «инкубационный период хазарского этногенеза уложился в три поколения — около 70 лет, после чего с 627 г. становится уместным название «тюрко-хазары», теряющее смысл после 650 г., когда хазарами называют именно метисов тюрко-хазарского происхождения» [9]. Период от появления в Прикаспийской низменности хана Истеми до 650 г. можно считать тем временем, когда произошла метисация тюрков и местного оседлого населения. При этом традиционные земледельцы и садоводы — виноградари передали навыки возделывания винограда потомкам тюркского народа. Теперь хазары, метисы тюрко-хазарского происхождения, и носители тюркского языка, явились обладателями древнейшей земледельческой традиции.

История происхождения названия бессемянных сортов винограда на русском языке возвращает нас также в прошлое тюркских народов. Бессемянный виноград называют кишмиш. В отношении происхождения слова кишмиш двойственности мнения не было. Слово произошло из двух слов тюркского языка *кош жимеш*, на западном диалекте татарского языка *кеш емеш*, означающее «птичья ягода». Действительно кишмиш очень любят птицы, это излюбленное их лакомство. Дословный перевод слова кишмиш — это «фрукт птицы». Однако в переводе этот вариант менее соответствует русскому понятию и более предпочтительно переводить на русский язык как птичья ягода. Слово фрукт в тюркских языках более точно отражает понятие сушеной виноградной ягоды, так как большинство обезвоженных продуктов растительного происхождения все же фрукты (урюк, курага, чернослив, сушеные яблоки, груши и т.д.).

Все древние сорта винограда являются сплошь мелкоягодные по типу винных сортов. Один из лучших столовых сортов Шасла белая имеет также некрупный размер гроздей и ягод.

В появлении крупноягодных сортов видны следы селекции винограда с участием тюркских народов. Дело в том, что прямой отбор среди мелкоягодных сортов вино-

града, образцов с более крупными ягодами, непременно приводил к увеличению числа семян в ягоде. Мало пользы от увеличения самой ягоды, если значительный объем ягоды занимают семена [20]. Само увеличение ягоды являлось только следствием увеличения содержания ростовых веществ — ауксинов, которые напрямую зависят от количества семян. Другое дело, если изменится соотношение объема семян к объему мякоти. Наивыгоднейшее это соотношение у бессемянных сортов. Мы полагаем, что приход ислама в Среднюю Азию привел к развитию селекции бессемянных сортов — кишмишей. Произошло это после VIII века. Уровень ауксинов в кишмишных ягодах не зависит от объема семян. При скрещивании обычных мелкоягодных сортов с отборными кишмишными сортами последние передают свойство ослабления ауксин-зависимости гибриднему потомству, что проявляется первоначально в незначительном увеличении ягод у гибридов первого поколения. И далее, селекция в потомстве последующих поколений от гибридов, полученных с использованием отборных кишмишей, приводит к появлению крупноягодных сортов. Наиболее сильно выражено ослабление ауксин — семенной зависимости — в потомстве с участием самых крупноягодных — отборных кишмишных сортов. Этот способ получения крупноягодных сортов винограда может быть использован как метод селекции винограда.

Крупноягодные сорта винограда впервые появились в Средней Азии. Скорее всего возникли они на одном винограднике, где по соседству произрастали семясодержащие и бессемянные сорта. Бессемянные сорта, судя по названию, принадлежали в основном тюркским народам, поэтому можно сказать тюрские народы имеют прямое отношение к происхождению крупноягодных сортов винограда.

Садоводство и земледелие было сильно развито в Волжской Булгарии и Казанском ханстве. Ярлык Сагиб-Гирея [21] заключает в себе ряд названий различных должностных лиц и чиновников, существовавших в Казанском ханстве. На девятом месте бакчачи — чиновники, «имевшие наблюдение за садами и огородами». Наличие целого сословия говорит о развитости и древних традициях садоводства и земледелия, а до настоящего времени сохранившийся праздник плуга — Сабантуй яркое и наглядное подтверждение этому. Не являются ли остатки садов вдоль берегов реки Волги наследием Волжской Булгарии и Казанского ханства? Откуда пришли к нам морозостойкие яблони и вишни? Ведь их родина явно не северная страна. Да и культурные растения путешествуют не сами по себе, а с народами. Многие могут сказать сами сохранившиеся названия сортов. Нужно только правильно их прочесть. Наверное, были и виноградники, к сожалению, несохранившиеся до наших времен. После падения Казанского ханства не осталось виноградарей, проживающих вдоль тепло обеспеченных склонов реки Волги. Без ухода и укладки на зиму виноград в нашей зоне погибает. Напоминание о былом прошлом сорт Цимлян-

ский черный — наследство Хазарии свободно произрастает у нас в саду.

Наследниками древних цивилизаций из Передней Азии являются многие народы. Однако, по-видимому, нет народов, кроме тюркоязычных, история которых, с самого зарождения, так переплеталась бы с историей виноградарства. Происхождение слова изюм раскрывает нам

скрытую до сегодняшнего дня историю тюркских народов и побуждает нас к поиску новых корней оседлых древнетюркских, или возможно, близких по языку народов. Оценить значение слова изюм сейчас попросту невозможно. Оно может оказаться тем малым толчком в новом понимании истории, которое поможет раскрыть и многие исторические тайны прошлого.

#### Литература:

1. Потапенко А.И. Сколько лет донскому виноградарству? // Виноделие и виноградарство СССР. — 1964. — № 7. С. 38 — 39.
2. Потапенко А.И. Старожил земли русской. Очерки о русском винограде. — Ростов: Ростовское кн. изд-во. — 1976. — 96 с.
3. Гумилев Л.Н. Века и виноградники: Рец. на книгу: А. Потапенко. Старожил земли русской: очерки о русском винограде. — Ростов. — 1976. /// Природа. — 1977. — № 6. С. 147 — 149.
4. Алиев А.М., Кравченко Л.В., Наумова Л.Т. Происхождение донских сортов винограда. // Виноделие и виноградарство. — 2005. — № 3. С. 36 — 37.
5. Потапенко А.И. Русь и Хазария. В свете истории виноградарства и садоводства. — Волгоград: Искатель. — 2006. — 206 с.
6. Артамонов М.И. История хазар. — СПб.: Издательство «Лань». — 2001. — 688 с.
7. Гумилев Л.Н. Древняя Русь и Великая Степь. М.: Айрис — пресс. — 2004. — 768 с.
8. Гумилев Л.Н. Тысячелетие вокруг Каспия. М.: Айрис — пресс. — 2004. — 384 с.
9. Гумилев Л.Н. Открытие Хазарии. — М.: АСТ. — 2005. — 329 с.
10. Плетнева С.А. Хазары. — М.: Наука. — 1976. — 96 с.
11. Закиев М.З. История татарского народа (Этнические корни, формирование и развитие). — М.: Инсан. — 2008. — 560 с.
12. Каримуллин А.Г. Прототюрки и индейцы Америки. По следам одной гипотезы. М.: Инсан. — 1995. — 80 с.
13. Сулейменов О. Аз и Я. Книга благонамеренного читателя. — М.: Грифон М. — 2005. — 272 с.
14. <http://psd.museum.upenn.edu/epsd/index.html>
15. Мухамадиев А.Г. Древние монеты Казани. — Казань: Татарское книжное издательство. — 2005. — 200 с.
16. Трошин Л.П., Радчевский П.П., Мисливский А.И. Сорта винограда юга России / Под ред. проф. Л.П.Трошина. — Краснодар: РИЦ «Вольные мастера». — 2001. — 192 с.
17. Максуди С. Тюркская история и право. — Казань: Фэн. — 2002. — 412 с.
18. Тугушева Л.Ю. Тюркские рунические письменные памятники из Монголии. — М.: Инсан. — 2008. — 192 с.
19. Новосельцев А.П. Хазарское государство и его роль в истории Восточной Европы и Кавказа. — М.: Наука. — 1990. — 264 с.
20. Потапенко А.И. Русский зимостойкий виноград. — Смоленск: Универсум. — 2007. — 160 с.
21. Худяков М.Г. Очерки по истории Казанского ханства. М.: Инсан. — 1991. — 320 с.

# ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

## Стереотипы массового сознания и имидж органов внутренних дел

Белозерских М.А., аспирант

Белгородский государственный университет

Правоохранительные структуры играют важную роль в функционировании современных обществ, особенно в период глубоких и длительных социальных трансформаций. Обострение разного рода конфликтов, усиление нетерпимости и агрессивности у членов социума, разрушение привычных форм жизнеустройства и прочие атрибуты эпохи перемен предъявляют повышенные требования к личностным и профессиональным характеристикам работников правоохранительных органов. Вместе с тем качество их работы как таковое не может быть оценено само по себе, и без личности сотрудника, а также в отрыве от социокультурных характеристик общества и сложившихся в нем традиций взаимоотношения населения с представителями правоохранительных органов. Эти взаимоотношения во многом определяются устоявшимися стереотипами восприятия представителей правоохранительных органов в конкретном обществе.

Имидж сотрудников органов внутренних дел относится к числу многоаспектных понятий. Поскольку формирование имиджа — создание образа, этот процесс должен базироваться на глубинной, эмоциональной, «архетипической сфере человеческой психики». Как отмечал К. Юнг, «сознание — это еще не вся психика». Следовательно, процесс образования образа может протекать как в сознании, так и в подсознании. [1, 25]. По мнению С.И. Трифионовой, на первом этапе формирования авторитета любой власти необходимо создание его положительного имиджа, поскольку «имидж блокирует рациональное познание объекта и в то же время своим внушающим воздействием создает специфическую социально-психологическую установку действия» [2, 11].

А.Ю. Панасюк отмечает, что, несмотря на пять значений слова «образ» в русском языке, оно, прежде всего, ассоциируется с «обликом», «видом», поскольку чаще употребляется именно в этом значении [3,44]. В современном западном (англоязычном) мире под имиджем понимается оценка, отношение к чему-либо на основе имеющегося представления. В связи с этим определение имиджа толковым словарем Вебстера, как представление внешней формы какого-либо объекта, также отражает только одну из сторон этого понятия. Имидж представляет собой вид социальной установки и по своей сути близок к социальному стереотипу — стойкой, эмоционально ок-

рашенной, упрощенной модели объективной реальности (в данном случае — объекта). Таким образом, имидж — это оценка, отношение к кому-либо (чему-либо) на основе сложившихся стереотипов [4]. Существует мнение об имидже как сформированном намеренно (В.Г. Королько), но наиболее рациональной является идея о возможности как целенаправленного, так и стихийного образования имиджа.

Очевидно, что определенная установка, обуславливающая готовность действовать, формируется в сознании человека в отношении любого знакомого из опыта социального объекта, а значит, создается имидж этого объекта. Но чаще всего можно говорить о смешанном типе формирования имиджа, который, в частности, характерен в отношении ОВД [5, 164].

Под имиджем органов внутренних дел мы понимаем эмоционально окрашенный образ силового ведомства, формирующийся стихийно и целенаправленно создаваемый, оказывающий психологическое воздействие на различные социальные группы.

Различают положительный и отрицательный имидж силового ведомства. В основе позитивного лежат доверие к нему, соответствующая стереотипизация его восприятия, воплощающееся в каких-либо атрибутах, знаках, надписях, униформе, привычках, ценностях, качестве, известности и т.п. Положительный опыт всегда переносится на конкретные действия, обуславливая к нему стабильные доверительные отношения. Создание положительного имиджа ОВД — одно из приоритетных направлений работы властных правоохранительных структур [8, 49]. К позитивным чертам имиджа современного сотрудника правоохранительных органов относятся: «эстетичность образа в целом; стилевая завершенность, то есть сформированность гармоничного, целостного образа; устойчивость положительных черт в сознании и поведении, обусловленная их постоянным проявлением; примерность в выполнении этикетных норм поведения и общения, выдержанность и культурность манер; адекватность восприятия целостного образа» [3, с. 20]. Исследователи отмечают необходимость использования искусственных средств не только поддержания имиджа, но и методов активного формирования и внедрения их в массовое сознание. При этом необходимо учитывать, что имидж социальной организации воспринимается инди-

видами, социальными группами, обществом как позитивный лишь в том случае, когда он соотносится: со стереотипами, уже зафиксированными в массовом сознании; сложившейся системой ценностей в обществе; интересами и ожиданиями граждан, которые они связывают с данной социальной организацией. Возникает ситуация, в которой человек сталкивается с парадоксом: с одной стороны, в читаемых им газетах изобилуют положительные характеристики ОВД, с другой стороны, у него априори, под влиянием слухов, анекдотов, ранее интериоризированных стереотипов, сформировался негативный образ милиции. Результатом этого когнитивного диссонанса является полное отрицание положительных фактов о деятельности милиции, выборочное восприятие предлагаемой информации. Тем более, что негативная информация более развернута.

Эффективность работы милиции зачастую прямо зависит от содействия населения, начиная с предоставления ей информации о возможных правонарушениях, свидетельских показаний и заканчивая предоставлением в распоряжение милиции технических средств (автомобиля, телефона и т.д.), необходимых для задержания преступника. Сами работники ОВД проявляют значительную заинтересованность в активном участии населения в обеспечении правопорядка, однако можно сказать о том, что социально-психологический фон сотрудничества населения и милиции в сфере профилактики преступлений в настоящее время является не слишком благоприятным [7].

Чаще всего граждане готовы только вызвать милицию в случаях нарушения общественного порядка. Только часть населения считает, что необходимо налаживать более тесное взаимодействие с органами милиции. По данным социологического опроса В.А. Болотовой около четверти опрошенных ни при каких обстоятельствах не согласятся выступить в роли понятого, заявить о готовящемся преступлении; 44% не заявят о готовящемся преступлении, если в нем будут замешаны их знакомые или друзья, и не окажут помощь милиции при задержании преступника; 64% категорически откажутся принять участие в охране общественного порядка [5, 147].

Среди причин, по которым население избегает контактов с работниками милиции, можно назвать, прежде всего, неверие в наличие у милиции возможности восстановить справедливость и порядок в обществе. Другими словами, имидж ОВД, сформировавшийся в массовом сознании, не способствует сотрудничеству милиции и населения и он стереотипен. В связи с этим необходим подробный анализ имиджа и факторов его формирования.

В данной связи важно отметить, что утрата чувства безопасности и ощущение незащищенности возникло у людей, во-первых, вследствие крупномасштабного роста преступности, которыми сопровождалась реформа 90-х годов. Во-вторых, вследствие серьезных перемен внутри самих правоохранительных органов. Главное в этих переменах — коммерциализация их деятельности, которая

деформирует, извращает сам институт милиции. Сегодня в стране сложился особый механизм ослабления безопасности населения и главным двигателем этого механизма является коммерческая деятельность работников милиции. Не будучи достаточно обеспеченными по месту основной работы, неудовлетворенные уровнем оплаты их труда, работники милиции зарабатывают деньги различными способами, которые предоставляет рынок. За годы реформ сложился новый стереотип их поведения, характеризующийся тем, что милиционеры не только неэффективно выполняют свои функции гаранта безопасности и защитника прав граждан, но и сами зачастую оказываются правонарушителями, преступниками. Естественно, что это привело к острейшим дефектам в работе первичных организаций МВД, перерождению многих из них из органов защиты населения и обеспечения правопорядка — в органы, зарабатывающие на населении.

Отход милиции от выполнения правоохранительных функций привел к системному конфликту между милицией и населением. Население перестало доверять милиции, обращаться к ней в случае возникновения тех или иных угроз, что в свою очередь ведет к нарастанию чувства обеспокоенности людей за свою безопасность.

Новый политический курс, то есть курс на наведение порядка в стране, на «диктатуру закона», провозглашенный еще В.В. Путиным, может быть реализован только при условии, если милиция будет действительно защищать население. В этой ситуации для практики управления важно знать 1) какие именно дефекты правоохранительных органов наиболее болезненно сказываются на безопасности общества; 2) какие именно причины (факторы) порождают те или иные дефекты деятельности органов правопорядка и, наконец, 3) какие практические меры в принципе нужны для нормализации положения в этой сфере [6, 17].

Таким образом, существующий имидж ОВД в массовом сознании можно охарактеризовать как негативный (подобное мнение характерно для всех социально-демографических групп). Отрицательная оценка дается всей структуре без учета специфики работы ее отдельных подразделений, что является результатом воздействия многих факторов, начиная с неверия властным структурам и государству (органом которого является милиция) и заканчивая наличием ряда проблем в деятельности ОВД. Негативизм по отношению к организации переносится на ее работников и, наоборот, в связи с чем низко оцениваются как профессиональные, так и личностные качества сотрудников. Сформированный имидж опирается в основном на информацию, полученную из «третьих рук», причем большинство людей склонны неправильно, интерпретировать имеющиеся факты, что приводит к значительному его отрыву от реальности и влечет за собой ряд проблем.

Важно отметить, что мы приходим, прежде всего, к людям, а не просто в милицию, и уже от того какой образ,

впечатление, профессионально оказанная помощь, уважительное отношение, сказывается на так называемом имидже сотрудника милиции.

Соответственно, необходимо не столько повышать имидж милиции, сколько формировать максимально возможный имидж сотрудников, повышать их профессиональные качества, изменив и правила набора в органы внутренних дел, что позволит оперативно выявлять имеющиеся проблемы в функционировании ОВД и повысит эффективность их взаимодействий с населением. Однако эту

стратегию можно эффективно применять преимущественно в отношении сельского населения, поскольку оно получает информацию о сотрудниках ОВД из личных контактов, по данным Т.А. Бондаренко. В отношении же жителей города справедливо иное утверждение: «Чем чаще люди смотрят фильмы, посвященные отражению деятельности ОВД, тем больше это отражается на формировании положительного образа сотрудника милиции» [7, 11]. Следовательно, еще необходима популяризация подобных фильмов и телесериалов.

#### Литература:

1. Юнг. К. Сознание и бессознательное. / Пер. с англ. СПб, 1997.
2. Трифонова С.И. Психологические условия формирования авторитета власти в общественном сознании: Автореф... канд. психол. н. М., 1997.
3. Панасюк А.Ю. Вам нужен имиджмейкер. Или о том, как создавать свой имидж. — М., 1998.
4. Большой энциклопедический словарь [электронный ресурс] // Режим доступа к изд.: <http://dic.academic.ru/content.nsf/enc3r> — системные требования IBM PC; Internet Explorer.
5. Болотова Виктория Александровна. Профессиональная идентификация личности (социологический аспект анализа): Дис... канд. социол. наук: 22.00.03 / Харьковский гос. политехнический ун-т. — Х., 1998. — 200 л.
6. Мяготин А.В. Имидж и стиль деятельности сотрудника правоохранительных органов как формы проявления его профессиональной этики //Международный семинар по проблемам полицейской этики: Материалы междунар. семинара 14–15 мая 2002 г. М., 2003.
7. Бондаренко Т.А. Стереотип восприятия правоохранительных органов в Дальневосточном регионе //Социол. исслед. 2006. № 1.
8. Бондаренко, Т.А. Имидж органов МВД в «милицейских» телесериалах / Т.А. Бондаренко // Социол. Социологические исследования: Научный и общественно-политический журнал. — М. : Наука, 09/2006 . — № 9 .

## Идентичность как предмет психологического исследования

Канаева Н.А., аспирант

Вологодский государственный педагогический университет

**П**роблема идентичности, которая имеет давние традиции изучения в различных областях гуманитарного знания, в настоящее время всё чаще и чаще становится предметом исследования в психологии профессиональной деятельности [3, с.3].

Необходимость формирования идентичности на личностном и профессиональном уровне обусловлена серьёзными внутрисистемными и социально-экономическими изменениями.

В связи с кризисными явлениями в определении идентичности на разных уровнях (национальном, социальном, профессиональном) ощущается потребность в воспитании у молодого поколения патриотических чувств, активной жизненной позиции. Развитие рыночных отношений, технологизация и информатизация производства требует от выпускника системы среднего профессионального образования адаптивности, мобильности, творчества в решении профессиональных задач. Всё это определяет потребность в человеке — «реализовавшейся личности», фундаментальным основанием которой будет

стремление к личностному росту и самосовершенствованию [2, с. 3].

В отечественной психологии представления об идентичности традиционно развивались в рамках исследования самосознания, самоотношения, кроме того, идентичность рассматривалась как один из аспектов проблемы «Я» [3, с.9].

Проблема идентичности проявляется в рамках глобальной проблематики существования самого рода человеческого как в плане реализации жизненной сущности человека, так и в плане профессиональной подготовки и профессионализации личности [1, с.3].

Проблематикой природы идентичности занимались такие психологи как Л.Б. Шнейдер, Д.В. Колесов, который соотнёс представление об идентичности в логике и психологии. По его мнению, в логике идентичность — это вывод об отсутствии различий: одинаковость, неотличимость, полное совпадение черт сравниваемых объектов, процессов, явлений окружающего мира. В психологии идентичность — это переживание индивидом своего единства с

каким-либо индивидом или их группой или своей приверженности к чему-либо, идее, принципу, «делу».

В логике идентичность — это действительно одинаковость объектов. В психологии идентичность — это особая форма отношений. Поэтому, говоря об идентичности, мы всегда имеем в виду, что одной из её сторон является индивид, а другой — другие существа или какие-либо иные объекты, процессы, явления. Но тогда возникает вполне правомерный вопрос: как возможна идентичность, если одинаковых (не различающихся) индивидов нет по определению? Само понятие «индивид» как раз означает «отличающийся от любого другого». И психологи справедливо декларируют «неповторимость» каждого человеческого существа.

Таким образом, идентичность в логике — это следствие отсутствия различий между сравниваемыми объектами, идентичность же в психологии имеет место, несмотря на различия, вопреки им [2, с. 12].

Проблема становления идентичности в процессе личностного и профессионального развития и её влияние на качество жизни человека имеет междисциплинарный характер и рассматривается в нескольких аспектах.

В психологии понятие «личностная идентичность» связано с проблемой свободы выбора и самовыражения (И.А. Антонова, А.Б. Орлов, К. Хорни) и проблемой формирования «Я — концепции» личности (И.С. Кон, В.В. Столин, З. Фрейд, Э. Эриксон). Идентифицирование как базовый процесс и механизм самопознания освещён в трудах Е.З. Басиной, Р.Л. Кричевского, В.Г. Маралова, В.А. Петровского, В.С. Мухиной [2, с. 3].

Современная психология основывается на развитии личности в системе процессов самопостроения, на стремлении индивида определиться в самопринадлежности, соотносить свой внутренний мир с внешней реальностью в ситуации усложнения, умножающегося экономического, политического, информационного и социально-психологического многообразия.

Идентичность — это сложный феномен, сложная психическая реальность, включающая различные уровни сознания, индивидуальные и коллективные, онтогенетические и социогенетические основания.

Человек становится вполне человеком, когда осознаёт свою идентичность. Мы знаем, кто мы, осознаём свою идентичность в мире людей, профессий, наций.

Если истолковывать понятие «идентичность» как явление уникальной природы, самобытности человека, продуцированное ментальной рефлексией по поводу истории человека, становления личности, то его истоки обнаруживаются в различных трудах по философии, истории, антропологии, этнографии, культурологии.

Сыграв важную роль в создании общей для социальных наук точки зрения на идентичность как результат внутренней самореализации и внешнего контекста бытия, эти идеи оказали влияние на исследование личностной и социальной идентичности как зарубежными, так и отечественными психологами [5, с.5].

Идентичность употребляется как познание чего-либо, кого-либо или как отождествление с кем-либо, чем-либо. В первом случае понимается процесс сопоставления, сличения одного объекта с другим на основании какого-либо признака или свойства. Во втором значении идентификация означает эмоционально-когнитивный процесс отождествления субъектом себя с другим субъектом, группой, образцом.

Идентичность рассматривается и как осознание своего тождества с другими и самим собой, и как чувство, и как сумма знаний о себе, и как поведенческое единство. Она выступает как сложный интегративный феномен.

Теоретическая и эмпирическая разработка проблемы идентичности началась сравнительно недавно, в 60—70 годы XX столетия, хотя само понятие идентичности имеет довольно длительную историю и использовалось многими теориями.

Идентичность можно рассматривать также как элемент единства и многообразия защитной функции «Я», собственно динамики.

Следует отметить, что в зарубежной психологии решение проблемы идентичности ведётся в рамках понятий «Я-концепция», «Образ-Я» [1, с.9]. Так Р. Бернс рассматривает Я-концепцию как систему установок, направленных на себя, которые включают следующие составляющие: когнитивную, оценочную и поведенческую. А. Ватерман выделяет ценностные компоненты идентичности: цели, ценности, убеждения [4, с.9].

Понятие личностной идентичности также активно разрабатывается в современной зарубежной психологии. Особенно широко представлены две линии теоретической интерпретации и эмпирического исследования личностной идентичности. Первую можно отнести к современному психоаналитическому направлению, так как авторы, работающие в данной парадигме, опираются на теорию идентичности Э. Эриксона. Вторая линия исследований опирается на «концепцию — Я» Дж. Мида и объединяет представителей интеракционистского и когнитивного подходов.

Подробный анализ исследований, сделанных зарубежными психологами, приведён в работах Н.А. Антоновой и Н.И. Ивановой.

Общей для социальных наук является точка зрения, опирающаяся на теорию Э. Эриксона, чьи работы можно считать классическими в области проблемы идентичности. Традиционно появление термина «идентичность» в психологии связывают с именем Э. Эриксона, который определил личностную идентичность как внутреннюю непрерывность и самоотождествлённость личности, которая развивается на всех этапах жизненного пути человека [2, с. 16].

В связи с этим личностная идентичность рассматривается как совокупность персональных качеств и характеристик индивида, обеспечивающая целостность и тождественность личности, её позитивное самопринятие.

Термин «профессиональная идентичность» употребляется сравнительно недавно в связи с проблемой профес-

сионального самосознания, что нашло отражение в трудах М.Р. Битяновой, Е.Г. Ефремова, Е.А. Климова, А.К. Марковой, Л.М. Митиной [2, с.9].

По мнению многих психологов, формирование профессиональной идентичности происходит в процессе профессионализации. Е.П. Ермолаева подчёркивает, что профессиональная идентичность — продукт длительного личностного и профессионального развития, который появляется на достаточно высоких уровнях овладения профессией [4, с.10].

Выступая в роли системообразующего свойства личности, профессиональная идентичность обеспечивает высокий уровень самопринятия себя как профессионала, быструю адаптацию к новым условиям деятельности. Сформированная профессиональная идентичность выступает в качестве внутреннего источника профессионального развития и личностного роста субъекта [3, с.3].

Профессиональная идентичность — психологическая категория, которая относится к осознанию своей принадлежности к определённой профессии и определённому профессиональному сообществу. Ключевыми составляющими профидентичности выступают образовательно-

профессиональная общность судьбы и профессиональная осведомлённость. Свою роль в становлении профидентичности играют определённые ожидания и предпочтения, некие идеальные образы выбранной профессии и себя в ней у каждого человека [5, с.113].

Таким образом, профессиональная идентичность понимается как психолого-педагогическая категория, обозначающая интегративную характеристику личности, обусловленная уровнем сформированности профессионального самосознания, выражающая устойчивое положительное отношение человека к себе как субъекту профессиональной деятельности, позволяющая самостоятельно осуществлять стратегию профессионального развития и включающая в себя профессиональную направленность, профессиональный «образ-Я», позитивный профессиональный идеал и «Я-концепцию» [1, с.7].

Профессиональное и личностное развитие неотделимы, поэтому в основе процесса становления профессиональной и личностной идентичности находятся фазы развития профессионала, дающие представление о целостном жизненном пути и о системных отношениях, характеризующих личность.

#### Литература:

1. Гарбузова Г.В. Студенческое самоуправление как средство формирования профессиональной идентичности будущих специалистов// Автореф.дис....канд.псих.наук. Ярославль, 2009. — 22 с.
2. Скибо Т.Ю. Педагогические условия становления профессиональной и личностной идентичности студентов колледжа: дис...канд.псих.наук. Воронеж, 2004.
3. Родыгина У.С. Психологические особенности развития профессиональной идентичности студентов — будущих психологов// Автореф.дис....канд.псих.наук. Курск, 2007. — 23 с.
4. Трандина Е.Е. Становление профессиональной идентичности у студентов юридического вуза// Автореф.дис....канд.псих.наук. Ярославль, 2006. — 23 с.
5. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент. — М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2004. — 600 с.

## Система отношений как личностный механизм формирования адапционного потенциала сотрудников милиции, переживших экстремальные ситуации

Кузнецова Л.Э., соискатель  
Кубанский государственный университет

Условия службы в экстремальных ситуациях предъявляют к адапционному потенциалу человека повышенные требования и могут привести к развитию процессов психической дезадаптации. Адапционный потенциал рассматривается нами как интегральная переменная, характеризующая совокупность индивидуально-психологических признаков, обуславливающих эффективность психической адаптации человека к экстремальным ситуациям.

При большом разнообразии подходов, авторы сходятся во мнении, что изучение психологических и психических

механизмов адаптации в настоящее время требует теоретических и прикладных исследований, направленных на выявление системообразующих факторов адапционного потенциала личности. По мнению К.А. Абульхановой, Г.М. Андреевой, Л.И. Анцыферовой, Е.В. Шороховой проблема определения личностных свойств и состояний, как поля потенциальных возможностей субъекта, приводящих к успешной психологической адаптации, недостаточно разработана.

Изучение личностных механизмов формирования адапционного потенциала в конечном счете позволит создать

механизмы контроля психических процессов, детерминирующих адаптацию человека в окружающем мире. В связи с этим для теоретической психологии особенно актуально выявление психологических свойств, определяющих адаптационный потенциал личности. Для практической психологии важным звеном в работе по обеспечению адаптации человека к экстремальным ситуациям является проблема прогнозирования развития дезадаптивного поведения путем оценки психологических свойств, определяющих адаптационный потенциал личности.

Адаптационный потенциал включает в себя систему четко определенных внутренних и внешних, субъективных и объективных показателей. Именно личностно-ситуационный подход применяется нами к классификации адаптационных ресурсов, позволяя разделить их на внутренние — личностные и внешние — средовые. Определение компонентов адаптационного потенциала предполагает выделение личностных свойств, способствующих прогрессивному, продуктивному протеканию процесса адаптации [2].

Проблема влияния системы отношений личности на адаптационные возможности человека, пережившего экстремальные ситуации в профессиональной деятельности, на сегодняшний день является одной из самых сложных и малоизученных в психологии [Александровский Ю.А., 1991; Линдеман Э., 1993; Китаев-Смык Л. А., 1983; Осухова Н.Г., 1999; Пуховский Н.Н., 2002 и др.].

Наиболее полно и разносторонне определение понятия «отношения» дается В.Н. Мясищевым [1995]: отношение — сознательная, избирательная, основанная на опыте психологическая связь с различными сторонами объективной действительности, выражающаяся в действиях, реакциях, переживаниях. Отношения являются движущей силой личности, характеризуют степень интереса, силу эмоций, желаний, потребностей [1].

Вслед за В.Н. Мясищевым мы рассматриваем личность как систему отношений. Система отношений — это отношение личности к себе, другим людям и окружающему миру. Именно система отношений может выступать личностным механизмом формирования адаптационного потенциала личности.

Главной характеристикой экстремальной ситуации является ее патогенность для личности, зависящая как от остроты, длительности, повторяемости, неожиданности экстремальной ситуации, так и от уязвимости личности к конкретной экстремальной ситуации. Степень влияния экстремальной ситуации на снижение адаптационного потенциала личности и развитие дезадаптивных процессов зависит от ее значимости для личности, а также от психологической структуры личности — отношения человека к себе, отношения к другим людям, к миру в целом, отношения человека к трудностям в работе, к успеху и неудаче, направленности личности, соотношения притязаний и возможностей.

В связи с возросшим количеством выездов сотрудников милиции в Северо-Кавказский регион в зону военных

действий, актуальной задачей психологов на сегодняшний день является формирование высокого адаптационного потенциала личности с целью минимизации развития дезадаптивных процессов у сотрудников милиции, переживших экстремальные ситуации.

Исследование проводилось на базе УВД г. Шахты, п. Каменоломни Ростовской области. Всего выборку составили 136 мужчин в возрасте от 23 до 38 лет.

Целью исследования было изучение влияния системы отношений личности на адаптационный потенциал; их динамику, приводящую к развитию процессов психической дезадаптации у сотрудников милиции, переживших экстремальные ситуации в профессиональной деятельности.

В соответствии с целью были сформулированы гипотезы исследования:

1. Особенности системы отношений личности, определяя индивидуально-стилевые особенности саморегуляции поведения и совладания со стрессом, могут стать личностным механизмом формирования адаптационного потенциала у сотрудников милиции.

2. У сотрудников милиции под воздействием экстремальных ситуаций профессиональной деятельности может наблюдаться отрицательная динамика системы отношений личности, способствующая снижению адаптационного потенциала и развитию процессов психической дезадаптации.

Для доказательства выдвинутых гипотез использовались следующие психодиагностические методы: методика диагностики социально-психологической адаптации личности К. Роджерса и Р. Даймонда [1998], методика «Социальная фрустрированность» Л.И. Вассермана [1995], методика выявления отношения к Другому А.А. Бодалева и Ю.В. Александрова [1999], тест-опросник самоотношения В.В.Столина и С.Р.Пантелеева [1985], методика изучения копинг-поведения Э. Хайма [Heim E., 1988], методика определения доминирующего психического состояния Л.В. Куликова [2003], опросник «Стилевые особенности саморегуляции поведения» Л.И. Моросановой (ССП-98) [1998], опросник невротических расстройств — ОНР Л.И. Вассермана [1998], многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» А.Г. Маклакова и С.В. Чермянинова (МЛО-АМ) [1986].

Для изучения взаимосвязи между системой отношений личности, индивидуально-стилевыми особенностями поведения в стрессовых ситуациях и личностным адаптационным потенциалом было проведено психодиагностическое обследование сотрудников милиции до отъезда в служебную командировку.

На основании проведенного кластерного анализа данных эмпирического исследования выделено 4 группы сотрудников милиции, характеризующихся статистически значимыми различиями в выраженности и сочетаниях компонентов системы отношений личности:

1) Сотрудники милиции с гармоничной системой отношений: позитивно относящиеся к себе, к другим людям и окружающему миру — 45 человек (33%).

2) Сотрудники милиции с нарушенной системой отношений: позитивно относящиеся к себе, но негативно относящиеся к другим людям, враждебные по отношению к окружающему миру — 59 человек (43,3%).

3) Сотрудники милиции с нарушенной системой отношений: неуверенные в себе с заниженным чувством самопринятия, но имеющие позитивную доверительную установку по отношению к другим людям и окружающему миру — 8 человек (5,8%).

4) Сотрудники милиции с нарушенной системой отношений: неуверенные в себе, не доверяющие другим людям и окружающему миру — 24 человека (17,64%).

Только для 33% сотрудников милиции характерна гармоничная система отношений, выражающаяся в позитивном отношении к себе, к другим людям и окружающему миру.

Особенности системы отношений сотрудников милиции влияют на формирование индивидуального стиля саморегуляции поведения в экстремальных ситуациях:

— индивидуальный стиль саморегуляции поведения в экстремальной ситуации сотрудников милиции с гармоничной системой отношений можно охарактеризовать как **«гибкий»**, отличающийся высокой гибкостью регуляторных процессов и способностью к программированию;

— индивидуальный стиль саморегуляции поведения в экстремальной ситуации сотрудников милиции с нарушенной системой отношений, позитивно относящихся к себе, но негативно относящихся к другим людям, можно охарактеризовать как **«самостоятельный»**, отличающийся высокой самостоятельностью регуляторных процессов и способностью к моделированию;

— индивидуальный стиль саморегуляции поведения в экстремальной ситуации сотрудников милиции с нарушенной системой отношений, неуверенных в себе с заниженным чувством самопринятия, но имеющих позитивную доверительную установку по отношению к другим людям и окружающему миру, можно охарактеризовать как **«зависимый»**, отличающийся низкой самостоятельностью регуляторных процессов, неадекватностью оценки результатов и умеренной способностью к планированию;

— индивидуальный стиль саморегуляции поведения в экстремальной ситуации сотрудников милиции с нарушенной системой отношений, неуверенных в себе, не доверяющих другим людям и окружающему миру можно охарактеризовать как **«невротический»** отличающийся ригидностью регуляторных процессов, умеренной способностью к планированию и программированию.

Уровень саморегуляции деятельности сотрудников милиции с нарушенной системой отношений снижен. Чем более дисгармонична система отношений личности сотрудников милиции, тем ниже общий уровень саморегуляции деятельности, тем более выражены слабые стороны индивидуального стиля саморегуляции поведения, ослаблены взаимокompенсаторные взаимосвязи между регуляторными особенностями.

Сотрудники милиции с гармоничной системой отношений используют продуктивные и относительно продуктивные стратегии совладания со стрессом. Для сотрудников милиции с нарушенной системой отношений характерно снижение эффективности совладающего поведения за счет преобладания в репертуаре непродуктивных копинг-стратегий совладания со стрессом. Особенности системы отношений личности определяют использование сотрудниками милиции типичных стратегий совладания со стрессом. Сотрудники милиции с гармоничной системой отношений используют стратегии оптимизм, сотрудничество, проблемный анализ, сохранение самообладания, обращение за помощью; сотрудники милиции, уверенные в себе, но не доверяющие другим людям преимущественно используют стратегии протест и установление собственной ценности; сотрудники милиции неуверенные в себе, но доверяющие другим людям преимущественно используют стратегии растерянность и пассивная кооперация; сотрудники милиции недостаточно уверенные в себе и не доверяющие другим людям преимущественно используют стратегии агрессивность, отступление, установка собственной ценности, игнорирование. Большинство сотрудников милиции с нарушенной системой отношений используют стратегию компенсации.

Особенности системы отношений личности, определяя индивидуально-стилевые особенности саморегуляции поведения и совладания со стрессом, являются личностным механизмом формирования адаптационного потенциала у сотрудников милиции. Высокий адаптационный потенциал характерен только для сотрудников милиции с гармоничной системой отношений. Их адаптационные возможности отличаются высокой нервно-психической устойчивостью, высокими коммуникативными способностями и хорошей моральной нормативностью. Для сотрудников милиции с нарушенной системой отношений характерно снижение уровня личностного адаптационного потенциала, и чем дисгармоничнее система отношений личности, тем значительно снижен адаптационный потенциал (рисунок 1).

Положительная корреляционная зависимость между особенностями системы отношений и личностным адаптационным потенциалом показала значительное влияние принятия себя на формирование такого компонента адаптационного потенциала личности как нервно-психическая устойчивость, принятия других людей на формирование такого компонента адаптационного потенциала личности как коммуникативные способности и моральная нормативность. Социальная фрустрированность как показатель принятия окружающего мира значительно влияет на формирование такого компонента адаптационного потенциала личности как моральная нормативность.

Для изучения динамики системы отношений личности и уровня личностного адаптационного потенциала, было проведено повторное обследование сотрудников милиции после возвращения их из служебной командировки продолжительностью шесть месяцев.

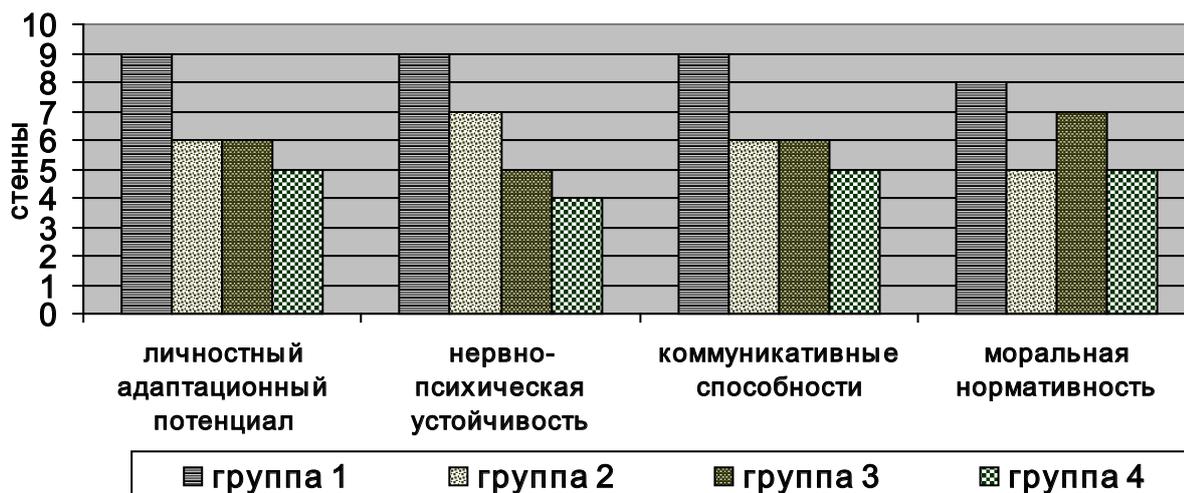


Рис. 1. Личностный адаптационный потенциал сотрудников милиции с различной системой отношений

У сотрудников милиции с нарушенной системой отношений под воздействием экстремальных ситуаций профессиональной деятельности наблюдается отрицательная динамика в отношении к себе, другим людям и окружающему миру, способствующая снижению адаптационного потенциала личности. У сотрудников милиции уверенных в себе, но не доверяющих другим людям к максимальному повышению положительного отношения к себе привел рост самоинтереса, самоуверенности и самоуправления, что способствовало снижению адаптационного потенциала за счет падения нервно-психической устойчивости. У сотрудников милиции неуверенных в себе, но доверяющих другим людям произошло снижение интегрального самоотношения в результате неспособности к самоуправлению и повышенной склонности к самообвинению, что способствовало снижению адаптационного потенциала за счет ухудшения коммуникативных способностей. У сотрудников милиции не достаточно уверенных в себе и не доверяющих другим людям к снижению интегрального самоотношения привело низкое самопринятие и самопонимание, что способствовало снижению адаптационного потенциала за счет снижения коммуникативных способностей и моральной нормативности (рис. 2).

У сотрудников милиции, в профили личности которых преобладает негативное отношение к другим людям, произошло снижение уровня потребности в общении и совместной деятельности, обострение отрицательных эмоций в отношении к другим людям, повышение социальной фрустрированности и неудовлетворенности отношениями в различных социальных сферах.

Снижение личностного адаптационного потенциала у сотрудников милиции с нарушенной системой отношений, переживших экстремальные ситуации профессиональной деятельности, привело к развитию у них процессов психической дезадаптации.

Выявленная корреляционная зависимость между компонентами системы отношений личности и выраженностью процессов психической дезадаптации показывает роль системы отношений в развитии процессов психической дезадаптации у сотрудников милиции под воздействием экстремальных ситуаций. Чем дисгармоничнее система отношений личности, тем интенсивнее проявляются процессы психической дезадаптации. У сотрудников милиции с нарушенной системой отношений, позитивно относящихся к себе, но негативно относящихся к другим людям и окружающему миру дезадаптивные процессы умеренно выражены и проявляются в повышенной возбудимости, расстройствах сердечно-сосудистой деятельности, аффективной неустойчивости, агрессивности, психической истощаемости. Алкоголь употребляется с целью снятия напряжения, усталости, расслабления. Психическое состояние снижено и проявляется в эмоциональной неустойчивости, растущем нервно-психическом напряжении на фоне повышенной активности. У сотрудников милиции с нарушенной системой отношений, неуверенных в себе с заниженным чувством самопринятия, но имеющих позитивную доверительную установку по отношению к другим людям и окружающему миру, процессы психической дезадаптации выражены значительно и проявляются в снижении работоспособности, ухудшение общего самочувствия, нарушениях сна, в усилении неуверенности в себе, социальной и познавательной пассивности, интровертированной направленности личности. Склонность к химической зависимости проявляется в употреблении алкоголя для снятия тревоги, напряжения, расслабления, для повышения самооценки. Психическое состояние снижено и проявляется в эмоциональной неустойчивости, повышенной тревоге на фоне сниженной активности. У сотрудников милиции с нарушенной системой отношений, неуверенных в себе, но доверяющих другим людям и окружающему миру дезадаптивные про-

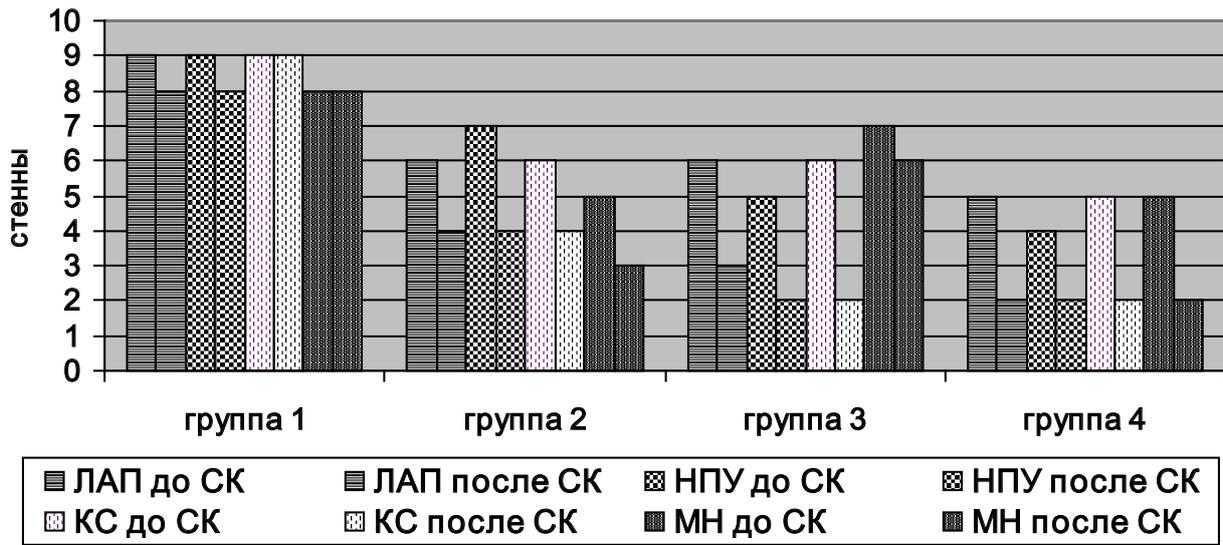


Рис. 2. Динамика личностного адаптационного потенциала у сотрудников милиции, переживших экстремальные ситуации в зависимости от особенностей системы отношений

цессы значительно выражены и проявляются в преобладание «невротического» сверхконтроля поведения, повышенной возбудимости, аффективной неустойчивости, высокой психической истощаемости. Склонность к химической зависимости проявляется в употребление алкоголя для снятия тревоги, напряжения, расслабления, для повышения самооценки. Лекарственные препараты используются с целью снятия болевых симптомов на фоне увеличившихся соматических расстройств, а также применяются при нарушениях сна. Психическое состояние снижено и проявляется в эмоциональной неустойчивости, низкой удовлетворенности жизнью, сниженном жизненном тоне.

Литература:

1. Александров А.А. Современная психотерапия. — СПб.: Гуманитарное агентство «Академический проект», 1997. — 235 с.
2. Богомолов А.М. Личностный адаптационный потенциал в контексте системного анализа // Психологические науки и образование. — 2008. — №1. — С. 67 — 73.

### К вопросу о формировании Американской нации

Кушнарева Е.С., преподаватель  
Томский политехнический университет

Согласно данным переписи США 1990г. приведен специальный доклад об этническом происхождении дает весьма интересный портрет американского народа: на вопрос об этническом происхождении, 5% опрошенных ответили, что они просто американцы. Остальные же отнесли себя к одной из выявленных переписью 215 этни-

Итак, у сотрудников милиции, переживших экстремальные ситуации в профессиональной деятельности, наблюдается отрицательная динамика системы отношений личности, способствующая снижению адаптационного потенциала и развитию процессов психической дезадаптации. Характеристика особенностей дезадаптивных процессов у сотрудников милиции с нарушенной системой отношений приводит к выводу о необходимости оказания им психологической помощи после приезда из служебной командировки. Именно система отношений личности может служить основой для исследований человека в экстремальных ситуациях, а также для разработки стратегии и тактики психологической помощи.

ческих групп. По подсчетам американских экспертов, при сохранении нынешней тенденции к 2080 г. США перестанут быть преимущественно белой нацией: доля белого населения упадет за отметку 50%, а небелых превысит ее (соответственно 49,9 и 50,1%). При этом изменяется соотношение численности самих расово-этнических групп [1].

К середине XX в. США предложили миру образ нацигосударства «плавильного тигля», сплавляющего воедино белых американских старожилов и новых европейских иммигрантов.

Согласно Гаджиеву К. С. американская нация сформировалась в процессе, так называемой «переплавки» многих поколений иммигрантов почти со всех уголков земного шара в котле американизации. Она «переплавляла» в себе представителей наций и народностей всех континентов. Тем не менее, потребовалось немало времени, чтобы США консолидировались в качестве единой нации и государства. «В течение менее чем 75 лет 13 колоний на атлантическом побережье превратились в огромное государство, в 20 раз превышающее по размерам и населению первоначальное ядро» [2].

«Примечательной особенностью иммигрантов являлась их тесная сплоченность, опора на добровольный союз с себе подобными. Поэтому процесс культурной адаптации и взаимодействие различных религиозных, этнических и политических организаций не вызывал глубоких противоречий. Это было новым, чисто американским явлением, не имевшим аналога в Старом свете» [3].

Огромное влияние на формирование идеи американской нации оказала так называемая «американизация» следовавших друг за другом волн иммигрантов, которая изменила физический, социальный и политический облик страны. Политика американизации всех прибывающих иммигрантов, которую начали проводить правящие круги со времен образования США, осуществляется и по настоящее время. Бывший президент Дж. Кеннеди называл американцев «Нацией иммигрантов».

По мнению Геевского И. А. и Сетунского Н. К. выражение «нация иммигрантов» не совсем точно, так как немалая часть населения США не являются иммигрантами или их потомками. В доказательство этому они приводят следующие факты:

Во-первых, коренными жителями континента являются индейцы. Несмотря на политику геноцида, проводившуюся в начале XVIII в., небольшая часть индейцев, загнанная в резервацию, все же уцелела. В последнее время их численность начала расти. Согласно переписи населения США 1980г. их численность составляла 1 млн. 429 тыс., то есть на 72% больше чем в 1970г.

Во-вторых, насильственно привезенные из Африки рабы, закованные в цепи работорговцами, тоже не являются иммигрантами.

В-третьих, мексиканцы и их потомки, которые оказались американскими жителями в результате захватнической войны США против Мексики, также не относятся к иммигрантам.

Процесс американизации и ассимиляции иммигрантов различных национальностей, этнических групп и рас еще называют «плавильным тиглем» («Melting Pot») и носит, скорее всего, негативный оттенок, так как «процессы ассимиляции осуществлялись в принудительном порядке с помощью сложной системы политических, экономических

и идеологических средств» [4]. «Наша задача, — писал в начале XXв. один из идеологов насильственной ассимиляции всех прибывших, — ассимилировать этих людей, сделать их частью американской расы, внедрить в сознание их детей англо-саксонские концепции справедливости, закона и порядка».

В Соединенных Штатах потребовалось немало усилий на оправдание далеко не демократических методов, которые применялись в процессе «переплавки» иммигрантов различных национальностей в единую нацию. Таким образом, иммигранты были вынуждены отказаться от родного языка, обычаев, национальных традиций, культов и обрядов и превратиться в «стоцентных американцев». Были созданы юридические, идеологические и другие системы ограничений, препятствовавшие расовым и этническим группам слиться с остальным населением. И хотя в настоящее время дискриминационные установления юридически запрещены, на самом деле, их последствия все еще ощущаются.

На протяжении многих десятилетий США представляли как типичная страна резких контрастов, «страна нетерпимых». Факт нетерпимости очевиден. Значительную часть своей истории американцы угнетали черных, уничтожали и третировали индейцев и иммигрантов из Азии, а также препятствовали иммиграции из стран за пределами северо-западной Европы и таким образом, представляли собой «расистское государство» [5]. Ранняя американская республика выступала «национальным государством, основанным на англо-американо-протестантском национализме, который смешивал воедино вопросы национальной принадлежности, религии и политики» [6].

Эти факты свидетельствуют о том, что все перечисленные выше этнические группы вошли в состав населения насильственными путями, которые коренным образом отличались от обычной иммиграции европейцев.

С самого начала к этим нациям сложилось отношение как к представителям низших рас. Одни из них на протяжении длительного времени находились в рабстве, другие (как в случае с мексиканцами, которым была обещана «возможность пользоваться всеми правами граждан Соединенных Штатов») на положении граждан «второго класса». Они были изолированы в резервациях, городских гетто, сегрегационные законы и обычаи препятствовали их общению с белым населением. Последствия этого расистского отношения прослеживаются и в настоящее время. Очевидно, что подобное неравноправное положение афроамериканцев, индейцев и мексиканцев значительно затруднило их вливание в формирующуюся американскую нацию. Тем не менее, эти процессы развивались и развиваются. И сегодня вышеупомянутые этнические группы рассматриваются как часть американской нации. Непрерывающаяся в настоящее время иммиграция в США привела к тому, что консолидация американской нации еще далеко не завершена.

Характерной особенностью этнических процессов в США является наличие нескольких источников форми-

рования американской нации. Есть все основания полагать, что американская нация действительно существует. Американская нация является относительно молодым этническим образованием. В нее входят все этнические элементы, находящиеся на обширной территории США. Они объединены общим языком — английским, единственным государственным языком США на котором ведется преподавание в образовательных заведениях, делопроизводство во всех государственных и частных учреждениях и на предприятиях.

Американцы смогли добиться чувства национального самосознания и национальной идеи (американской мечты) в течение жизни двух-трех поколений. Национальное сознание стало творением самого народа. Создателями стали «фермеры, люди фронта, рыбаки и охотники, юристы маленьких городов, деревенские учителя и т.д.» [7].

Следует отметить, что в США не было тех культурных и духовных элементов, которые могли бы характеризовать ее как самобытную нацию. По словам Г. Коммаджера, европейцы были связаны «вековыми традициями, тысячами приверженностей, тысячами прецедентов, тысячами компромиссов и тысячами воспоминаний», а американская нация «не знала традиций, приверженностей или воспоминаний о прошлом» [8]. Несмотря на то, что подавляющее большинство американцев все же выходцы из Европы, Азии и других регионов мира, и таким образом являются наследниками европейских, азиатских и других культурных традиций, тем не менее, существуют отличия в формировании европейских и американской наций. Одной из таких особенностей формирования американской нации послужила иммиграция.

«В своем составе американская нация имеет нерастворенные полностью, хотя и сильно изменившиеся расово-этнические группы. Различные компоненты, составляющие современную американскую нацию, отличаются друг от друга степенью своей ассимилированности» [9]. Это обусловлено рядом факторов. Во-первых, имеются различия в способах появления этнических групп на территории США, а также включения в состав населения страны. У этнических групп, насильственно включенных в состав населения, процесс ассимиляции обладает специфическими чертами, которые и по сей день отличают эти группы от других групп населения.

Во-вторых, этнические группы различаются по своей расовой и национальной принадлежности. В них сочетаются представители трех рас: европеоидной, негроидной, монголоидной, а также расово-смешенные группы (мулаты, метисы и др.).

В-третьих, не менее важным является такой фактор, как: «выходцами из какой страны являются представители той или иной этнической группы, уровень ее экономического и культурного развития, особенности быта, религии, массовой психологии и т. д.» [10].

В-четвертых, отношение к этническим группам со стороны государства и общества в целом, является причиной

некоторых особенностей процесса ассимиляции этих групп.

На вопрос о том, что же все таки связывает американскую нацию, историк, социолог и политический деятель Алексис де Токвиль ответил лишь: «Демократия». Но демократия, отмечал он, не может функционировать, не опираясь на религию и философию [11]. И действительно, если посмотреть на обширную географию страны, на разнообразие этнических и расовых групп, насколько американское общество свободно от официальной социальной иерархии, и «одержимо» идеей индивидуализма и прав личности, трудно представить, как оно все же остается единым. Известный американский историк Д. Бурстин писал: «Американцы обрели друг друга. Новая цивилизация нашел новые способы объединения людей — все реже с помощью убеждений или веры, традиций или территории, а чаще — с помощью общих усилий и общего опыта, организации повседневной жизни, характера самосознания. Теперь американцев больше объединяли их надежды, их объединило то, что они делали и что покупали, и то, как они всему учились ... людей разделяли не места жительства и не исторические корни, но предметы и представления, которые могли бы возникнуть где угодно и существовать везде» [12].

«Формирование и утверждение американской нации и американской государственности представляли собой единый процесс, оказавший самое непосредственное влияние на характер и содержание американского национального сознания. Этническое, религиозное, культурное многообразие американцев тесно связано с крупными общностями. В общественном и национальном сознании, эталоном многообразия стала индивидуальность. <...> несомненно, что фактор многоэтничности сыграл немаловажную роль в становлении и развитии некоторых признаков только американскому характеру черт» [13].

В конце 1960-х и на протяжении 1970-х годов в связи с углублением социальных противоречий активизируется борьба этнических групп и национальных меньшинств за гражданские права, против дискриминации. Движение афроамериканцев, выступления индейцев и других национальных меньшинств возбуждают рост этнического самосознания. В данном контексте важная роль была отведена программе «позитивных действий» как системе «определенных целей на увеличение найма «негров», «азиатов», «американских индейцев» и «испаноязычных», и «сроков», устанавливаемых для достижения этих «целей»». «Программы «позитивных действий» впоследствии получили свое распространение не только при приеме на работу, но и при поступлении в учебные заведения, при подборе преподавательских кадров, в профсоюзных, на государственной службе» [14].

В 1980—1990-е годы в США была осуществлена целая система мероприятий, основанных на учете расово-этнической принадлежности, среди которых обращают на себя внимание такие как: практика назначения представителей расово-этнических групп на высшие государственные

посты; меры, направленные на обеспечение политического представительства этих групп; пересмотр содержания некоторых школьных и университетских дисциплин и программ, отражающих исторический и культурный вклад основных расово-этнических групп; расширение возможностей для представителей языковых меньшинств использовать родной язык при обучении и в общественно-политической жизни и т.д. [15]. На основании ряда целенаправленных государственных действий американских властей, построенных на учете расово-этнической принадлежности, можно утверждать, что к концу XX в. США значительно продвинулись вперед по пути либерального подхода к проблеме обеспечения прав расово-этнических групп.

В последние десятилетия XX века в США начался новый этап в развитии исследования этничности. Развернулась полемика по проблемам культурного плюрализма. Начался поиск новой теоретической парадигмы, если не замещающей теорию «плавленного котла», то, по крайней мере, отодвигающей ее несколько в сторону [16]. «Ассимиляция перестает быть тем идеалом, к которому раньше стремились американцы, переживающие подлинную тягу к истокам и корням. У людей, доселе не вникавших в свою родословную, появился интерес к предкам, семейным архивам, пожелтевшим фотографиям. Различным реликвиям, напоминающим прародину, рецептам национальных блюд и т.д.» [17]. То есть произошло то, что некогда американский исследователь М. Хансен назвал законом «третьего поколения»: «То, что сын хотел забыть, внук желает вспомнить». По его мнению, именно третье поколение иммигрантов ощущает себя полноправными американцами.

Сегодня не только США, но и другие страны называют себя мультикультурными обществами, оперируя тем, что они состоят из многих культурных обществ, отличных по своему национальному происхождению, религиозным, культурным и другим ценностям. «Можно сказать, что вместо монолитного национального проекта с его установкой на культурную унификацию при помощи жесткой ассимиляции официальной доктриной многих обществ становится мультикультурный проект» [18].

Термин «мультикультурализм» появился в США в конце 1980-х годов. Первоначально он предполагал уважение большинства к меньшинству, равный статус раз-

личных культурных традиций. «Мультикультурализм стал лозунгом всех, кто испытывает ужас от исчезновения американской культуры и кто воспринимает подгонку под «шаблон американского образа жизни» как угрозу индивидуальной свободе» [19]. «Мы находим американскую культуру настолько разнообразной, что не уверены, какие, собственно, ценности следует считать «американскими ценностями» [20].

Идея единства становится основной на выступлениях ведущих американских политиков, ставящих на повестку дня решение задачи национального сплочения американского полиэтнического общества. Б. Клинтон в последнем в XX столетии обращении к своему народу говорит: «Независимо от того, прибыли ли наши предки сюда среди первых поселенцев на корабле «Мэйфлауэр», или на кораблях, везших в своих трюмах черных рабов, были ли они в числе иммигрантов, сходящих на берег Эллис-Айленда или Лос-Анджелеса, приехали ли они совсем недавно или обитают на этой земле уже тысячи лет, — величайший вызов на пороге следующего столетия это найти путь к тому, чтобы стать Единой Америкой» [21].

Чтобы найти свою идентичность, познать свою собственную внутреннюю природу «американцам предстоит переосмыслить многое из того что выглядело до недавнего времени незыблемым и непоколебимым, отказаться от множества стереотипов и предрассудков. Только в этом случае возможно поддержание внутреннего единства и, стало быть, Американской мечты» [22].

Трагические события 11 сентября 2001 г., «вернули стране ее идентичность: народ вспомнил о своей национальной принадлежности и отождествил себя со своей страной. Впрочем еще далеко не окончательно решено, куда пойдут Соединенные Штаты: будут ли они нацией индивидов с равными правами и общей культурой или превратятся в ассоциацию расовых, этнических и культурных субнациональных групп» [23].

Процесс формирования нации продолжается и в настоящее время, тогда как ее ядро оформилось во второй половине XVIII в. «Современное население этой страны можно рассматривать в этническом отношении как результат и новейшую стадию длительного процесса, сплачивающего его разнородные этнические компоненты в одну нацию. Процесс этот продолжается и будет продолжаться» [24].

#### Литература:

1. Червонная С. А. Ук. Соч., с. 260
2. К.С. Гаджиев. Американская нация: национальное самосознание и культура. М. 1990. С. 8
3. Там же с. 16
4. Геевский И. А., Сетунский Н. К. Американская мозаика. — М.: Политиздат, 1991. С. 434
5. Schlesinger A., Jr. The Disuniting of America. Reflections on a Multicultural Society. Knoxville (Tenn.), 1992, p. 18
6. Lind M. The Next American Nation: The New Nationalism and the Forth American Revolution. N. Y., 1995, p. 46
7. Commager H. The Empire of Reason. Garden City, 1977, p. 173
8. Commager H. Op. Cit., p. 174
9. Геевский И. А., Сетунский Н. К. Американская мозаика. — М.: Политиздат, 1991. С. 102

10. Там же с. 102 – 103
11. См.: Токвиль А. Демократия в Америке. М., 1992, С. 241–297
12. Boorstin D. Op. Cit., p. 2
13. Лапицкий М. И. Национальная идея: Специфика американского опыта// США-Канада: экономика – политика – культура, М., Наука, №9 (441), сентябрь 2006, С. 72
14. Там же с. 74
15. Там же с. 75
16. См.: Чертина З. С. Этничность в США: теория «плавильный котел». – Американский ежегодник 1993. М., 1994, с. 160–161
17. Лапицкий М. И. Национальная идея: Специфика американского опыта// США-Канада: экономика – политика – культура, М., Наука, №9 (441), сентябрь 2006, С. 77
18. Там же с. 78
19. Там же с. 78
20. Малахов В. Ностальгия по идентичности. – «Логос», 1999, №3, с. 34
21. См. Червонная С. А. Ук. Соч., с. 283.
22. Лапицкий М. И. Национальная идея: Специфика американского опыта// США-Канада: экономика – политика – культура, М., Наука, №9 (441), сентябрь 2006, С. 80
23. Там же с. 81
24. Геевский И. А., Сетунский Н. К. Американская мозаика. – М.: Политиздат, 1991. С. 103

## История и современность психолого-педагогических взглядов К.Д. Ушинского

Лимонцева Г.В., зам. директора по учебной и научной работе  
Университет Российской академии образования, Воркутинский филиал

Российское общество переживает в настоящее время духовно-нравственный кризис. Сложившееся положение является отражением перемен, произошедших в общественном сознании и государственной политике. Российское государство лишилось официальной идеологии, общество – духовных и нравственных идеалов. Сведенными к минимуму оказались духовно-нравственные обучающие и воспитательные функции действующей системы образования. Совокупность ценностных установок, присущих массовому сознанию (в том числе детскому и молодежному) во многом деструктивна и разрушительна с точки зрения развития личности, семьи и государства.

Стремление к нравственному совершенствованию подменено стремлением к поиску удовольствий и наслаждений, развивается опасная тенденция предпочтения материальных ценностей ценностям духовным. Естественным следствием этого являются смутные, а подчас даже искаженные представления детей и подростков о таких добродетелях как справедливость, милосердие, великодушие, любовь, гражданская позиция, патриотизм.

Сегодня задача духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения имеет чрезвычайную значимость. Без ее решения невозможно совершенствование образования, развитие науки и культуры и, без преувеличения, ее необходимо осмыслить как одну из приоритетных в деле обеспечения национальной безопасности страны.

Исторический опыт в реализации образовательного и нравственного идеала в сложившейся обстановке приоб-

ретает особое значение, поскольку его изучение и анализ, выявление и оценка всего позитивного, что было сделано нашими предшественниками, способствует поиску новых подходов к теории и практике современного образования. В этом существенную помощь могут оказать исследования, посвященные изучению опыта выдающихся ученых, основоположников российской педагогической психологии.

Особое значение для становления педагогической психологии имеет творчество К.Д.Ушинского.

В историю отечественной науки имя К.Д. Ушинского вошло как выдающегося педагога, национального воспитателя, внесшего вклад в разработку проблем воспитания и в совершенствование образовательной практики русской школы.

К.Д. Ушинский не только педагог, но и величайший психолог, который создал свою оригинальную систему психологии и явился основоположником педагогической психологии в России.

Исследования воспитания составили суть деятельности К.Д. Ушинского в течение последних 15 лет жизни, что позволяет признать его профессиональным теоретиком России, заложившим основы педагогической антропологии.

Больше века отделяет нас от жизни и деятельности великого русского педагога К.Д. Ушинского. Тем не менее, его практические высказывания об обучении и воспитании подрастающего поколения, человеческой личности как величайшей ценности для правового государства, о

труде как источнике материально и духовного богатства общества, об ответственности ныне живущего поколения перед грядущим имеют большое значение для современности.

Анализируя состояние русской психологии в XIX столетии, Б.Г. Ананьев с полным основанием утверждал, что К.Д. Ушинский был великим психологом именно потому, что был великим педагогом и, в свою очередь, величие в педагогике в значительной мере связано с его капитальным вкладом в развитие русской научной психологии. Как заметил Б.Г. Ананьев, впервые в истории научной мысли систему психологических знаний о воспитании создал педагог, что было принципиально новым не только для русской, но и для мировой науки [1, с. 3].

К.Д. Ушинский создал концепцию воспитания человека, основанную на изучении его внутреннего мира. В 50–60-е годы XIX века ее положения получили развитие в статьях К.Д. Ушинского «О народности в общественном воспитании», «Педагогическая поездка по Швейцарии», «Труд в его психическом и воспитательном значении», «О нравственном элементе в русском воспитании», «Родное слово», «О пользе педагогической литературы» и других. Его произведение «Руководство к преподаванию по родному языку» (часть I и II) представляет большой интерес не только как методическое и дидактическое руководство, но и как пособие по педагогической психологии.

Оставив нам прекрасное творческое наследие, — источник полезных знаний и щедрого педагогического опыта, — Ушинский, кроме того, преподавал последующим поколениям педагогов высокий пример заботы об учебных книгах для подрастающих поколений. Наша школа многое приобрела бы, имея в достатке учебники, подобные своему диалектическому потенциалу «Родному слову» и «Детскому миру».

Абсолютно все основополагающие нравственные понятия, о которых должна ведать душа с самого детства, к чему должна быть направлена ее внутренняя деятельность, самосовершенствование, присутствуют в учебных книгах К.Д. Ушинского. Сострадание к немощным и обездоленным, способность к самоукорению и снисходительности, самоотдача и самопожертвование, умение довольствоваться самым необходимым, непритязательность, невзыскательность, нетерпимость к праздности, порождающей пороки, пытливость ума в постижении мудрости человеческой, усердие в учении — все, гармонизирующее душевный строй человека и устанавливающее миропорядок, ибо духовность, по Ушинскому, есть основа нравственности.

Теоретические воззрения К.Д. Ушинского, сконцентрированные в его фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1868–1869), оказали большое влияние не только на современное ему состояние педагогической мысли в России, но и на все ее последующее развитие. Он поднял общие, широкие задачи комплексного изучения ребенка и руководства его развитием, рассматривая три основных

источника педагогики (психологию, физиологию, логику) в единстве и взаимозависимости. К.Д. Ушинский дал свою трактовку сложнейших и всегда актуальных вопросов: о психологической природе воспитания; пределах и возможностях воспитания, соотношении воспитания и обучения; пределах и возможностях обучения; соотношении воспитания и развития; сочетании внешних воспитательных воздействий и процесса самовоспитания.

Непреодолимая ценность этого фундаментального труда объясняется тем, что в нем изложены важнейшие результаты добытых к тому времени наукой знаний о природе человека, о закономерностях его физического и психического развития. Ушинский рассматривает все сколь угодно значительные учения естествоиспытателей, физиологов, психологов, философов, социологов с целью выявления содержащихся в них знаний о человеке как о предмете воспитания. Такие знания необходимы для всех областей человеческой деятельности, но особенно деятельности педагогической, имеющей своей конечной целью удовлетворить высшие нравственные и духовные потребности человека.

По своим общим подходам, глубине и масштабности видения человека как предмета воспитания, «Педагогическая антропология» и теперь сохраняет значение классического образца для научной педагогики и психологии.

Понятие воспитания Ушинский выводит из понятия человека и его деятельности. Воспитание, по Ушинскому, обязано давать обществу полезных граждан, заботиться о людях, беречь природу. Прогресс общества зависит от правильно поставленного воспитания, только тогда каждый человек сможет найти свое место в сложнейшей жизненной обстановке.

К.Д. Ушинский считал, что воспитание имеет свои объективные законы, знание которых необходимо педагогу для того, чтобы он мог рационально осуществлять свою деятельность. Но чтобы познать эти законы и сформироваться с ними, надо, прежде всего, изучить самый предмет воспитания: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [2, с. 23]. По мнению К.Д. Ушинского, «воспитание, совершенствуясь, может далеко раздвинуть пределы человеческих сил: физических, умственных и нравственных» [3, с.212].

Актуально звучат мысли Ушинского о нравственности, морали и этике, чувстве справедливости, совести и любви к отечеству. «Жажда денег, неверие в добро, отсутствие нравственных правил, презрение к мысли, любовь к окольным тропинкам, равнодушие к общественному благу, снисходительность к нарушению законов чести, вот враги воспитания, с которыми оно призвано бороться» [4, с.22]. Воспитывая в детях нравственность, школа, тем самым, оказывает влияние и на нравственность общества.

Нравственные и эстетические чувства выводятся из чувства справедливости и возникают из «глубин самосознания» и «стремления к совершенству». Поэтому, согласно Ушинскому, чувство справедливости

и, следовательно, идеал совершенства «надобно внедрять детям с детства».

Нравственные чувства Ушинский считал высшим этапом развития человека как личности. Поэтому нравственному развитию в процессе обучения он придавал большое значение. Воспитание нравственности примером имеет огромное значение, так как пример действует на ребенка очень сильно; в нем он ясно представляет результаты своих действий. «Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер. Причины такого нравственного магнетизирования скрываются глубоко в природе человека» [5, с. 26]. «Воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный механизм заведения, как бы хитро он не был придуман, не может заменить личности в деле воспитания» [5, с. 26].

Ушинский считает, что напускная мораль является хуже, чем наказание. «Приучая детей слушать высокие слова нравственности, — говорит он, — смысл которых не понят, а главное не прочувствован детьми, вы приготавливаете лицемеров, которым удобнее иметь пороки, что вы дали им ширмы для закрытия этих пороков» [6, 398].

Основная задача воспитания по Ушинскому — «привести в должное равновесие телесные и душевные стремления, а потом до того развить душевные, чтобы они своей силой взяли перевес над телесными» [7, с. 484]. Если ребенок не чувствует потребности душевной деятельности, он находит ее удовлетворение в сфере телесной. Дитя нужно держать так, «чтобы его мысль и его сердце были по возможности менее заняты тем, что оно есть и пьет, и на чем сидит или лежит и вообще всем тем, к чему мы не желаем укоренить в нем наклонности» [7, с. 489].

Поэтому в педагогическом процессе Ушинский уделяет большое внимание труду. Высказывания К.Д. Ушинского о нравственно-воспитательной роли труда, о соединении физического и умственного труда, о правильной организации учения и отдыха являются весьма ценными в наше время.

Ушинский говорит: «Преподавание всякого предмета должно идти таким путем, чтобы на долю воспитанника оставалось, ровно столько труда, сколько могут одолеть его молодые силы. Леча больного, доктор только помогает природе, точно также и наставник должен бороться с трудностями постижения того или иного предмета, не учить, а только помогать учиться. Методы такого вспомогательного преподавания, кроме многих других достоинств, имеют еще и главное то, что они, приучая воспитанника к умственному труду, приучают его преодолевать тяжесть такого труда и испытывают те наслаждения, которые им доставляются». [8, с. 24].

«Мы любим труд, — пишет Ушинский, — но не любим трудности труда, не соображая, что труд без трудностей невозможен; ибо трудность составляет всю сущность труда,

независимо от тех целей, которые трудом достигаются. Ища труда и отвращаясь от трудностей труда, человек ищет невозможного». [8, с.26].

Ушинский считает, что большинство людей склонно думать, что умственный труд вредно действует на организм. Ушинский совершенно не согласен с этим. Конечно, умственный труд не развивает мускулов, но зато умственный труд оказывает чрезвычайно благоприятное влияние на деятельность нервной системы. А интенсивное развитие нервной системы под влиянием умственного труда придает необыкновенную живучесть человеческому организму. Люди, привыкшие к умственному труду, легче переносят перемену климата, дурной воздух, недостаток пищи, отсутствие движений, нежели люди с сильной мускулатурой, но слабо и вяло действующей нервной системой. Причина этого заключается в том, что нервная система имеет доминирующее значение над другими биологическими системами организма — мысль, которая получила широкое признание в наше время. [8, с. 13].

Ушинский убежден в том, что «воспитание должно развить в человеке привычку и любовь к труду; оно должно дать ему возможность отыскать для себя труд в жизни». Но для этого духовные силы должны расти вместе с материальными, только тогда богатство безвредно для человека, «когда и материальная и духовная сферы рядом и дружно расширяются перед ним.» [8, с. 20]

Интересны и верны размышления Ушинского о распространении роскоши среди людей, которая быстро может съесть нравственность и счастье людей. Экономическое развитие общества, не опирающееся на духовное его развитие, приводит его к такому болезненному состоянию, что: «один дуреет от жира, другой дичает от нищеты, одного губит богатство, другого крайняя бедность превращает в машину; тот и другой приближаются к состоянию животному...» [8, с. 20]

Против такого недуга у Ушинского есть лекарство: чем большие богатства ожидают человека, тем более он должен подготовиться нравственным и умственным развитием к тому, чтобы выдержать свое богатство.

Всякая школа, по мнению Ушинского, не выполняет своего назначения, если она не приготавливает ребенка к жизни. «Воспитание не только должно развить разум человека и дать ему известный объем сведений, но и должно зажечь в нем жажду серьезного труда, без которого жизнь его не может быть ни достойной, ни счастливой», — убежден К.Д. Ушинский [8, с. 20]

Не менее созвучны нашей эпохе и высказывания Ушинского о самовоспитании. Ушинский верил в неисчерпаемые возможности человека управлять, руководить своим организмом, лечить его: «Душа, не творя физических сил, имеет способность передвигать их в организме, а может быть, и превращать одну силу в другую, извлекать их из одних органических процессов и сосредотачивать в других, — и эта власть души так обширна, что далеко не пользуемся ею» [7, с. 377] Поэтому проблема

самовоспитания у Ушинского восходит к вопросу «о воспитании у ребенка власти над его нервной организацией» [7, с. 374]. Важнейшая задача самовоспитания — научить ребенка подчинять свой нервный организм ясному сознанию и воле, чтобы максимально развить свои задатки и потенциальные способности.

Ушинский делает важный психологический вывод о том, что практическое значение науки состоит в том, чтобы овладевать случайностями жизни и покорять их разуму и воле человека. «Наука доставила нам средство плыть не только по ветру, но и против ветра; не ждать в ужасе громового удара, а отводить его; не подчиняться условиям расстояния, но сокращать его паром и электричеством». Самое главное, по Ушинскому, было бы открытие «в человеке такого характера, который противостоял бы напору всех случайностей жизни, спасал бы человека от их вредного, растлевающего влияния и давал бы ему возможность извлекать отовсюду только хорошие результаты». [9, с. 17]

К.Д. Ушинский занял достойное место в ряду великих педагогов мира. Как всякий гений, он неисчерпаем. Еще полностью не описана и не осмыслена его педагогическая система. Именно сейчас пришла пора переосмысления,

исследования и развития психолого-педагогического наследия великого отечественного ученого.

Ушинский был уверен, что великое искусство воспитания едва только начинается, что мы стоим еще в преддверии этого искусства и не вошли в самый храм его и что до сих пор люди не обратили на воспитание того внимания, какого оно заслуживает. «Кажется, люди думали обо всем, кроме воспитания, искали средств величия и счастья везде, кроме той области, где скорее всего их можно найти. Но уже теперь видно, что наука созревает до той степени, когда взор человека невольно будет обращен на воспитательное искусство» [9, с.23–24]

Подлинно психологический подход К.Д. Ушинского к постановке и решению принципиально важных вопросов, глубина и основательность анализа рассматриваемых проблем, сочетание разработки научных проблем с практической педагогической направленностью определяют современное звучание его трудов и необходимость постоянного обращения к ним. Все его труды по философии, психологии, педагогике, физиологии, его литературные произведения служат задачам создания школы, развивающей душевные и духовные силы человека, реализующей его высшее предназначение.

#### Литература:

1. Ананьев Б.Г. «Педагогическая антропология К.Д. Ушинского и ее современное значение // Вопросы психологии. — 1969. — № 2
2. Ушинский К.Д. Собрание сочинений в 11 т. Т.9 — М.-Л.:АПН РСФСР 1948—1952
3. Ушинский К.Д. СОБР. Пед. сочинений., т 1 СПб, 1913
4. Ушинский К.Д. Собрание сочинений в 11 т. Т 2 — М.-Л.:АПН РСФСР 1948—1952
5. Ушинский К.Д. Собр. Пед. соч., т 2. СПб, 1913
6. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения в 6 т Т. 6. Сост. С.Ф. Егоров.-М.: Педагогика, 1990. — 528 с.
7. Ушинский К.Д. Собрание сочинений в 11 т. Т. 10 — М.-Л.:АПН РСФСР 1948—1952
8. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения в 6 т Т. 2. Сост. С.Ф. Егоров.-М.: Педагогика, 1988. — 496 с.
9. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения в 6 т Т. 5. Сост. С.Ф. Егоров.-М.: Педагогика, 1990. — 528 с.

## Туризм как форма социальной интеграции людей с дополнительными потребностями: социологический анализ

Литонинская Т.В., магистр

Саратовский государственный технический университет

Современные социально-экономические реалии, тотальная трансформация всех сфер жизнедеятельности российского общества актуализируют вопрос, связанный с социальной интеграцией людей с ограниченными возможностями в многогранную жизнь общества. Одним из способов социальной интеграции, по нашему мнению, является туризм. Туризм является не только формой отдыха, восстановления сил, но и реабилитацией, которая необходима для людей с дополнительными потребностями. Вопросу организации отдыха для инвалидов в пос-

леднее время уделяется все больше внимания. Обусловлено это растущей сложностью и остротой социальных проблем людей с ограниченными возможностями здоровья в современном обществе [12]. Однако, туризму как форме социальной интеграции инвалидов в РФ посвящено весьма ограниченное число исследовательских работ. К этому направлению можно отнести работы Д.В. Зайцева, Н.Е. Покровского, Т.И. Черняевой, А.М. Ахметшина, А.В. Бастрыкиной, И.В. Лифановой, Л.П. Храпылиной и др. На основании анализа работ, посвященных исследованию

данного вопроса можно выделить и рассмотреть следующие дискурсы: «государственная политика в области инвалидности», «дискриминация — скрытая и явная», «туризм для людей с дополнительными потребностями», «мобильность инвалидов», «туристический маршрут как способ реабилитации и культурного развития».

«Государственная политика в области инвалидности» — к данному дискурсу можно отнести работы авторов, в которых рассматривается государственная поддержка, а также социальная политика в области инвалидности. По мнению Е.А. Тарасенко «...российская социальная политика в отношении инвалидов скорее делает акцент на отличиях, чем на интеграции и равные права. Ее можно назвать экстенсивной политикой социального обеспечения, но не политикой равных прав и возможностей. Многие льготы и права для инвалидов заявлены декларативно, механизм их реализации отсутствует» [6.С.26]. И действительно в большинстве случаев законы действуют только на бумаге. Так в своей статье О. Понятовская говорит: «Оглянитесь вокруг и прикиньте, насколько мы далеки от такой модели жизни» [5.С.20]. А.В. Гришин указывает на то, что «в практике немало случаев перекалывания ответственности за исполнение законов, полномочий с одного органа государственной власти на другой» [2.С.17]. Права и свободы людей с ограниченными возможностями, к сожалению, также не являются исключением. Решение данной проблемы Е.А. Тарасенко видит в поиске наиболее подходящей модели для социальной политики в области инвалидности для нашей страны, основанной на критическом анализе современных западных теорий, с применением только наилучшего опыта. Нельзя не согласиться и с мнением Е.Р. Ярской-Смирновой и Э.К. Наберушкиной., которые говорят о том, что «политика социальной поддержки инвалидов должна строиться на платформе создания условий для равного участия людей с ограниченными возможностями в жизни общества» [9.С.34]. То есть необходимо не только признать равные права инвалидов в обществе, но также создать для данной группы населения такие специфические условия и требования, которые позволят людям с ограниченными возможностями полноценно участвовать в жизни общества. «Дискриминация скрытая и явная» — принцип, по которому можно объединить источники дискурса, заключается в отношении общественности к людям с дополнительными потребностями. Обычно общественность воспринимает людей с инвалидностью как недееспособных, больных, вызывающих жалость, что в свою очередь подавляет людей, имеющих инвалидность, создает психологические барьеры. Т.А. Добровольская и Н.Б. Шабалина полагают, что «важная часть работы по интеграции находится за пределами специализированных программ (восстановительного лечения, профессионального обучения и пр.), эффективность ее зависит от отношения социальных институтов и рядовых членов общества к идее, что инвалидам следует предоставлять равные возможности и что не должны под-

вергаться дискриминации» [3.С.6]. Решать эту проблему, по мнению авторов, следует через обучение общественности и инвалидов основным правилам общения, проведение социально-психологических тренингов и ролевых игр для снижения барьеров общения. *Мобильность инвалидов* — одним из наиболее остро стоящих вопросов для людей с ограниченными возможностями является возможность мобильности. Так в книге «Туризм от социальной теории к практике управления» Н.Е. Покровский и Т.И. Черняева подробно рассматривают понятие «мобильность», основываясь на позиции профессора Ланкастерского университета (Великобритания), директора Центра исследований мобильностей (CeMoRe) Дж. Урри. С точки зрения Урри мобильность можно рассматривать как базовую характеристику общества, организованную по типу сетей и кластеров (скейпов) и потоков [10]. В настоящее время люди с ограниченными возможностями на сегодняшний день являются одним из самых не мобильных групп населения, в том числе и в туризме. Для решения данного вопроса необходимо пересмотреть существующую систему организации туризма, так чтобы в нее были включены направления для людей с ограниченными возможностями, позволяющие удовлетворить потребности данной группы населения. *Туризм для людей с дополнительными потребностями* — людей с дополнительными потребностями практически не рассматривают как потенциальных туристов, крайне редко ставятся вопросы, связанные с их отдыхом. Морозова Е. отмечает, что проблема туризма для людей с ограниченными возможностями существует не только у взрослого поколения, но и у детей, так как «дети с ограниченными возможностями уже вступает в жизнь с пониженным уровнем адаптационных возможностей...занятия, же туризмом дают ребёнку полное представления о регионе, в котором он живёт, и что самое важное закаляют организм, вселяют уверенность в своих силах, способствуют раскрепощению и развитию общительности» [4]. Одной из составляющих туристической деятельности является туристический маршрут. Примером осуществления туристического маршрута для людей с дополнительными потребностями может выступать Станция юных туристов ГОУ «Балтийский берег», которая реализует инициативный проект «Реабилитационный туризм». За годы проекта были организованы учебные полигоны, соревнования, степенные и категорийные путешествия, маршруты, которые пролагались по Ленинградской области, Карелии, Кольскому полуострову, Краснодарскому краю [11].

Итак, изучая проблему туризма как формы социальной интеграции людей с дополнительными потребностями, следует также рассмотреть ее и с точки зрения различных социальных теорий. *Структурного функционализма Т. Парсонса*. Т. Парсонс предложил также «модель больного», ключевое положение которой основывается на желании больного выздороветь и снова стать прежним участником социальной системы. Таким образом, ин-

валид должен найти роль, которая будет устраивать все стороны, потому что его «доинвалидская» роль для него и общества потеряна. Решение вопроса организации туризма для людей с ограниченными возможностями с точки зрения функционализма, заключается в необходимости пересмотреть существующую систему организации туризма: необходимо включить направления для людей с ограниченными возможностями в досуговых и туристических сферах деятельности. Совершенствование данной структуры должно проходить, как на макро, так и на микроуровне, к макроуровню относится действие государства в отношении туризма в целом, его организация (международный уровень), а микроуровне — региональный туризм. Следующей теорией, с которой можно рассмотреть данную тему является *теория радикального структуриализма*. Наиболее влиятельные теоретические подходы были разработаны Карлом Марксом (1818–1883) и Максом Вебером (1864–1920). Стоит отметить, что марксовская концепция класса указывает на экономическое неравенство, которое является объективным фактором общественного устройства. Итак, происходит дифференцирующее ранжирование индивидов данной социальной системы, это способ рассмотрения индивидов как занимающих более низкое или более высокое социальное место друг относительно друга в некоторых социально важных аспектах. Что же касается социальной дифференциации людей с дополнительными потребностями, то стоит заметить, что данная группа населения находится на «низшей ступени», хотя по законодательству она наделена обширными правами, но при этом большое число инвалидов не посещает выставок, развлекательных мероприятий, тем более мест туристического отдыха. Связано это в первую очередь с тем, что не во всех культурных учреждениях есть специальные средства, которые позволили бы посещение данных мероприятий и мест, что естественно говорит о неравенстве людей с ограниченными возможностями и обычных людей, ограничении их интересов, а, следовательно, и ущемлении прав. *С точки зрения интерпретативизма* тема туризма для людей с дополнительными потребностями выглядит следующим образом: на вопрос туризма для инвалидов общество также реагирует по-разному: с одной стороны туризм, как в познавательных, реабилитационных целях будет полезен людям с дополнительными потребностями, для улучшения их психологического и физического состояния. С другой сто-

роны существует мнение и о том, что таким людям не обязательно путешествовать, все, что им необходимо они смогут получить в специальных учреждениях, домашних условиях. Связано это в первую очередь с тем, что в нашей стране в суете и повседневной спешке большинство здоровых людей не могут позволить себе отдых, что уж говорить об инвалидах. Из этого вытекает другая проблема, то, что людей с ограниченными возможностями воспринимают как некую группу населения, которая не нуждается в отдыхе, то есть навешивают определенный ярлык. Конкретнее данную проблему можно рассмотреть с *теории стигматизации и наклеивания ярлыков И. Гофмана*. Теория стигматизации И. Гофмана относится собственно не к месту человека с инвалидностью в социальной структуре, а к механизмам взаимоотношений в социуме. По И. Гофману, человек становится заклеянным (приобретает «стигму»), когда в реальном социуме он представляет «реальную социальную идентичность», в то время как должен представлять «фактическую социальную идентичность» [7.С138]. Итак, мы надеваем на человека определенный ярлык, а потом воспринимаем его уже в соответствии с ним. Так при восприятии людей с ограниченными возможностями у нас обязательно возникает мнение, что они больные и «неполноценные». Поэтому в большинстве случаев люди не знают как себя вести с инвалидами, теряются, хотя они такие же обычные люди, как и мы, только, нуждающиеся в понимании со стороны общества и государства.

Таким образом, исходя из проанализированной литературы, можно сделать вывод о том, что тема туризма для людей с дополнительными потребностями вызывает у исследователей высокий интерес. Авторы говорят о том, что, несмотря на важность развития туристической деятельности для людей с дополнительными потребностями, на данный момент времени для ее реализации создано мало необходимых условий. На сегодняшний день люди с дополнительными потребностями являются одним из самых не мобильных групп населения, в том числе и туризме. Поэтому описание и разработка реабилитационных практик для таких случаев, на наш взгляд, является необходимым для изучения. Важным направлением в организации туризма для инвалидов, безусловно, является создание всех необходимых условий, способствующих успешному развитию системы рекреации и туризма в отношении к данной группе населения.

#### Литература:

1. Вебер М. Основные социологические понятия // Западно-европейская социология XIX-начала XX веков. М., 1996.
2. Гришин В. Управление нуждается в совершенствовании // Социальная защита. 2009. № 9. С. 15–19.
3. Добровольская Т.А., Шабалина Н.Б. Инвалид и общество: социально-психологическая интеграция // Социальные реалии вчера и сегодня. 1991. С.4–8.
4. Морозова Е. Может ли инвалид стать туристом. Электронный ресурс <http://shkolazhizni.ru> дата обращения к ресурсу 20.02.10.
5. Понятовская О. Уважение прав и достоинства // Социальная защита. 2008. № 9. С. 18–21.

6. Тарасенко Е.А. Социальная политика в области инвалидности: кросскультурный анализ и поиск оптимальной концепции для России // Журнал исследований социальной политики, том 2. 2004. № 1. С.26.
7. Ткаченко В.С. Общество и проблемы инвалидности. Ставрополь «Сервисшкола», 2006.
8. Чеботарь Ю.М. Туристический бизнес. М., «Колос», 2001.
9. Ярская-Смирнова Е.Р., Наберушкина Э.К. Социальная работа с инвалидами. Саратов. 2003.
10. Urri J. Sociology beyond Societies. Mobilities for the twenty-first century. London and New York: Rout ledge, 2000; Кимелев Ю.А. Джон Урри. Социология за пределами обществ. Мобильности двадцать первого столетия. // Социологическое обозрение. 2001. Т.1, № 1.
11. Электронный ресурс <http://www.carabin.ru> дата обращения к ресурсу 20.02.10.
12. Электронный ресурс <http://www.mirrabort.com> дата обращения к ресурсу 20.02.10.

## Типы переживания времени и их носители: социально-демографические портреты

Меримерина М.А., заведующий сектором маркетинговых услуг  
Самарский государственный университет

В статье концепт «переживание времени» рассматривается в рамках феноменологического подхода. Э. Гуссерль, основатель феноменологического направления, понимал «переживание» как «универсальное название для всех актов сознания, имеющих интенциональную структуру» [1, с. 123]. Х.-Г. Гадамер так же считал, что понятие «переживание» выражает «мыслительные структуры, которые встречаются нам в гуманитарных науках, вполне могут быть нам чуждыми и непонятными; они возводимы, в конечном счете, к единицам данного в сознании, которые уже не содержат ничего чуждого, предметного, нуждающегося в интерпретации. Они являются единицами переживания, которые уже сами по себе — единицы смысловые» [2, с. 109].

Необходимо подчеркнуть различия в понимании концепта «переживание времени» в феноменологическом и психологическом подходах. Если в первом переживание времени понимается как описание мира смыслов, которыми индивидуальное сознание наделяет то или иное событие [3, с. 403], то во втором — как восприятие внешних последовательностей событий.

Сегодня теоретический анализ литературы позволяет выделить следующие типы переживания времени:

«*презентизм* — доминирование настоящего, обращенность человека к настоящему в ущерб будущему, когда в настоящем отсутствуют элементы будущего: планы, проекты, ожидания» [3, с. 409];

— *социальная ностальгия* — доминирование прошлого, «социальное чувство, характерное для определенных социальных общностей и связанное с их рациональной и эмоциональной ориентацией на идеализируемый и ушедший в прошлое общественный порядок» [4, с. 31]. При этом, как показало исследование, явление социальной ностальгии содержит в себе два подтипа: социальная ностальгия как целостное явление, «когда люди не живут в настоящем, а только мирятся с ним» [3, с. 415] (глубокая ностальгия), и как «распространенность отдельных ностальгических нот восприятия прошлого, порой сочетающихся с положительными смыслами настоящего» [3, с. 416] (легкая ностальгия);

— *футуризм* — доминирование будущего, где настоящее рассматривается лишь как средство достижения будущего, не имеющее собственной ценности;

— *оптимальный тип*, для которого характерен акцент на настоящем, в котором присутствует будущее<sup>1</sup>.

Задача нашего эмпирического исследования<sup>2</sup> заключалась в следующем: выявить социально-демографические характеристики (пол, возраст, образование, наличие работы) респондентов, для которых характерны выделенные типы переживания времени<sup>3</sup>. Определение социально-демографического портрета производился с помощью метода структурных коэффициентов<sup>4</sup>.

Как показал анализ, группа с оптимальным типом переживания времени имеет следующие социально-демог-

<sup>1</sup> Такие типы переживания времени как презентизм, футуризм, социальная ностальгия и оптимальный тип (название этому феномену дан автором диссертации) выделялись на основании качественных исследований такими социологами как А.С. Готлиб, И.М. Попова.

<sup>2</sup> В рамках эмпирического исследования использовался метод полуструктурированного интервью. Исследование проводилось в 2007 году по заказу экономического департамента Правительства Самарской области исследовательской группой Самарского государственного университета под руководством А.С. Готлиб. Объем многоступенчатой выборки составлял 1200 человек.

<sup>3</sup> Отнесение людей к определенному типу переживания времени осуществлялось с помощью номинальной шкалы. Опросная форма шкалы выглядела следующим образом: «Каждый из нас по-разному строит свою жизнь. А как Вы ее строите?». Варианты ответа: «приходится жить, но все хорошее для меня осталось в прошлом» (глубокая ностальгия); «я, конечно, живу сегодняшним днем, но тоскую о прошлом» (легкая ностальгия); «живу одним днем и не строю никаких планов на будущее» (презентизм); «живу настоящим, но смотрю в будущее с оптимизмом» (оптимальный тип); «настоящее для меня не имеет особого смысла: главное, чтобы в будущем было хорошо» (футуризм).

<sup>4</sup> Структурный коэффициент вычисляется по формуле:

$$K_{\text{стр}} = \frac{\text{удельный вес типа переживания времени}}{\text{удельный вес всех опрошенных}} \text{ (по данной характеристике)}$$

рафические характеристики:

1. Половая принадлежность в рассматриваемой группе представлена в равной степени (Кстр. м. = 1,02; Кстр ж. = 0,98 (см. табл. 1)).

2. В группе опрошенных с оптимальным типом переживания времени возраст респондентов, как правило, не превышает 50 лет (см. табл. 1). В возрастном промежутке от 51 года до 59 лет респондентов с указанным типом переживания времени становится значительно меньше (Кстр. = 0,83), а после 60 лет их структурный коэффициент становится равным 0,40.

3. Рассматриваемая группа высоко образована: респонденты имеют незаконченное высшее, высшее и два высших образования (Кстр. = 1,26; Кстр. = 1,15; Кстр. = 1,48 соответственно (см. табл. 1)).

4. Наличие работы является практически обязательным критерием для группы с оптимальным типом переживания времени (Кстр. = 1,11 (см. табл. 1)).

Перейдем к рассмотрению социально-демографического портрета группы, для которой характерен такой тип переживания времени как футуризм.

1. Рассматриваемая группа преимущественно женского пола (Кстр. ж. = 1,09 (см. табл. 2)).

2. Респонденты данной группы находятся в возрастном диапазоне от 31 до 60 лет (см. табл. 2).

3. Респонденты рассматриваемой группы могут обладать любым образованием (см. табл. 2).

4. Анализ показал, респонденты данной группы, как правило, не имеют работы (Кстр. = 1,31 (см. табл. 2)).

Рассмотрим социально-демографический портрет группы ностальгирующих.

1. Анализ показал, что в группах с глубокой и легкой социальной ностальгией преобладают женщины (Кстр.ж. = 1,11 (глубокая социальная ностальгия); Кстр.ж. = 1,12 (легкая социальная ностальгия) см. табл. 3, 4).

2. В группе опрошенных с глубокой социальной ностальгией респонденты находятся в возрастном диапазоне от 51 года и старше (см. табл. 3). Одновременно с этим, в группе с легкой социальной ностальгией отдельные ностальгические ноты наблюдаются у респондентов уже в возрасте от 41 года (см. табл. 4).

3. В рассматриваемых группах ностальгирующих респонденты имеют образование не выше среднего специального (см. табл. 3, 4). Причем для группы респондентов с неполным средним образованием социальная ностальгия как в легкой, так и в глубокой форме характерна в большем объеме (Кстр. = 1,40; Кстр. = 3,27 соответственно).

4. В группах с глубокой и легкой социальной ностальгией респонденты, как правило, не имеют работы (Кстр. = 1,66; Кстр. = 1,26 соответственно см. табл. 3, 4).

**Таблица 1. Структурные коэффициенты (Кстр) для социально-демографических групп по полу, возрасту, образованию и наличию работы опрошенных с оптимальным типом переживания времени**

Группы по полу	Структурные коэффициенты
Мужчины	1,02
Женщины	0,98
<b>Группы по возрасту</b>	
18–30	1,38
31–40	1,28
41–50	1,01
51–59	0,83
60 и старше	0,40
<b>Группы по образованию</b>	
Неполное среднее	0,33
Среднее	0,86
Среднее специальное	0,91
Незаконченное высшее	1,26
Высшее	1,15
Два высших	1,48
<b>Группы по наличию работы</b>	
Наличие работы	1,11
Отсутствие работы	0,76

Рассчитав данный структурный коэффициент, необходимо обратить внимание на его значение. Если оно больше или равно единице (Кстр  $\geq$  1), то характеристика является значимой, и, следовательно, мы учитываем её при составлении социально-демографического портрета групп с различным типом переживания времени. Если же структурный коэффициент меньше единицы (Кстр  $<$  1), то характеристика является незначимой и ей можно пренебречь.

Таблица 2. Структурные коэффициенты (Кстр) для социально-демографических групп по полу, возрасту, образованию и наличию работы опрошенных, для которых характерен такой тип переживания времени как футуризм

Группы по полу	Структурные коэффициенты
Мужчины	0,89
Женщины	1,09
<b>Группы по возрасту</b>	
18–30	0,79
31–40	1,33
41–50	1,02
51–59	1,22
60 и старше	0,88
<b>Группы по образованию</b>	
Неполное среднее	1,46
Среднее	1,17
Среднее специальное	1,01
Незаконченное высшее	1,50
Высшее	0,60
Два высших	1,04
<b>Группы по наличию работы</b>	
Наличие работы	0,85
Отсутствие работы	1,31

Таблица 3. Структурные коэффициенты (Кстр) для социально-демографических групп по полу, возрасту, образованию и наличию работы опрошенных с глубокой социальной ностальгией

Группы по полу	Структурные коэффициенты
Мужчины	0,85
Женщины	1,11
<b>Группы по возрасту</b>	
18–30	0,23
31–40	0,28
41–50	0,70
51–59	1,80
60 и старше	2,32
<b>Группы по образованию</b>	
Неполное среднее	3,27
Среднее	1,22
Среднее специальное	1,11
Незаконченное высшее	0,60
Высшее	0,53
Два высших	0,00
<b>Группы по наличию работы</b>	
Наличие работы	0,68
Отсутствие работы	1,66

Таблица 4. Структурные коэффициенты (Кстр) для социально-демографических групп по полу, возрасту, образованию и наличию работы опрошенных с легкой социальной ностальгией

Группы по полу	Структурные коэффициенты
Мужчины	0,85
Женщины	1,12
<b>Группы по возрасту</b>	
18–30	0,16
31–40	0,48
41–50	1,28
51–59	1,34
60 и старше	1,99
<b>Группы по образованию</b>	
Неполное среднее	1,40
Среднее	1,22
Среднее специальное	1,28
Незаконченное высшее	0,28
Высшее	0,92
Два высших	0,00
<b>Группы по наличию работы</b>	
Наличие работы	0,88
Отсутствие работы	1,26

Таблица 5. Структурные коэффициенты (Кстр) для социально-демографических групп по полу, возрасту, образованию и наличию работы опрошенных, для которых характерен презентизм

Группы по полу	Структурные коэффициенты
Мужчины	1,07
Женщины	0,95
<b>Группы по возрасту</b>	
18–30	0,73
31–40	0,61
41–50	0,72
51–59	0,85
60 и старше	1,98
<b>Группы по образованию</b>	
Неполное среднее	2,21
Среднее	1,22
Среднее специальное	1,03
Незаконченное высшее	0,64
Высшее	0,80
Два высших	0,39
<b>Группы по наличию работы</b>	
Наличие работы	0,83
Отсутствие работы	1,35

Итак, можно сделать вывод: группы респондентов с глубокой и легкой социальной ностальгией имеют похожие социально-демографические портреты: преимущественно это женщины в возрасте старше 51 года, имеющие неполное среднее, среднее или среднее специальное образование, а так же у этих респондентов, как правило, отсутствует работа.

Группа с таким типом переживания времени как презентизм имеет следующие социально – демографические характеристики:

1. Половая принадлежность в рассматриваемой группе представлена в равной степени (Кстр. м. = 1,07; Кстр ж. = 0,95 (см. табл. 5)).

2. В группе опрошенных, для которой характерен презентизм респонденты находятся в возрастном диапазоне от 60 лет и старше (Кстр. = 1,98 (см. табл. 5)).

3. В рассматриваемых группах респонденты имеют образование не выше среднего специального (см. табл. 5). Причем для группы респондентов с неполным средним образованием презентизм характерен в большем объеме (Кстр. = 2,21).

4. В группе опрошенных, для которой характерен презентизм респонденты, как правило, не имеют работы (Кстр. = 1,35 (см. табл. 5)).

Делая выводы, отметим, что все рассматриваемые типы переживания времени имеют различные социально-демографические характеристики. Вместе с тем наиболее при-

влекательные из них характерны для оптимального типа, который, по нашему мнению, является наиболее предпочтительным типом переживания времени т.к. способствует успешной реализации человека в настоящем, в конкретной жизненной ситуации. Оптимальный тип не содержит в себе проблемы, в отличие от презентизма, социальной ностальгии и футуризма, которые, напротив, неоднозначны в своих проявлениях (могут иметь как позитивные, так и негативные последствия для общества) и, следовательно, не всегда являются предпочтительными стратегиями переживания времени. У последних типов (презентизм, футуризм и социальная ностальгия), несмотря на существующие различия в социально-демографических характеристиках, выявилось и сходство — отсутствие работы.

#### Литература:

1. Лехциер В.Л. Феноменология «пере»: введение в экзистенциальную аналитику переходности. — Самара: Изд-во «Самарский университет», 2007. — 332 с.
2. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы филос. герменевтики: Пер. с нем./Общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. — М.: Прогресс, 1988. — 704 с.
3. Готлиб А.С. Качественное социологическое исследование: познавательные и экзистенциальные горизонты. — Самара: Универс-групп, 2004. — 448 с.
4. Зборовский Г.Е., Широкова Е.А. Социальная ностальгия: к исследованию феномена // Социологические исследования. — 2001. — № 8. — С. 31 — 34.

## Типология подходов к выделению дефиниций кризиса идентичности

Самойлик Н.А., соискатель

Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Проблема идентичности как личностного образования заинтересовала человечество всегда. Начиная с работ древних философов, и до наших дней не утихают споры о самобытности личности, ее целостности, самоидентичности, уникальности. Еще больший интерес ученых привлекает феномен кризиса идентичности, содержащий в себе двойную смысловую нагрузку: с одной стороны — неоднозначность определения и внутренней структуры термина «идентичность», а с другой — неопределенность подходов и содержательного наполнения понятия «кризис». В подобных условиях абсолютно логичным является отсутствие подходов к выделению дефиниций кризиса идентичности.

Изучив психологическую литературу по кризисам и идентичности личности, нами была предпринята попытка создать типологию подходов к выделению дефиниции кризиса идентичности личности. В основе разработанной типологии подходов к кризису идентичности лежит идея о провоцирующих факторах, которые могут быть как внутреннего, так и внешнего локуса.

Специфика кризиса идентичности внутреннего локуса детерминирована внутриличностным конфликтом, состоящим в противостоянии различных личностных образо-

ваний. С точки зрения З. Фрейда, основателя психоанализа, в основе внутриличностного конфликта находится борьба «Я» и «Оно», нарушающее равновесия для «Я». Необходимым условием сохранения равновесия «Я» служит идентичность, для поддержания которой необходимы защитные механизмы, среди них важное место занимает идентификация. Однако, в процессе идентификации человек не всегда может зафиксировать самоидентичность, что в итоге приведет к копированию поведения других людей, социальных ролей и дестабилизации своей целостности [4].

Изучая содержание внутриличностного конфликта, другой представитель психоанализа К. Г. Юнг, который вводит понятие «самости», понимая под ним архетип, представляющий стремление человека к целостности. С точки зрения автора, самость является центром личности, позволяющая обеспечивать единство и стабильность для личности. Дезинтеграция составляющих частей души приводит к кризису идентичности [8].

Другой взгляд на природу внутриличностного конфликта представлен у Э. Эриксона, основателя эпигенетической психологии. Согласно автору, процесс развития эго-идентичности продолжается всю жизнь и не является

линейным. В жизни человека возникают периоды, когда необходимо разрешить конфликт между сложившейся к данному моменту структурой идентичности и требованиями личностного развития, — такие периоды и являются кризисами идентичности. Чтобы выйти из кризиса с развитой эго-идентичностью человеку необходимо приложить определенные усилия для реализации новых целей, усвоения новых ценностей. При определенных, неблагоприятных обстоятельствах процесс формирования эго-идентичности может задержаться или возможно возвращение к более ранним, примитивным ее формам [9].

Рассмотрение и анализ кризисов идентичности в гуманистической психологии связано с осознанием уникальности человека и его постоянным стремлением к внутренней целостности своей личности. Так, в теории А. Маслоу центром внутриличностного конфликта является разрыв между стремлением к самоактуализации и ее реальным результатом. Следует отметить, что самоактуализация — высшая потребность, выраженная в желании стать тем, кем человек может стать, стремлении к высшей реализации своего потенциала. Самоактуализация связана с умением понять и принять себя, а также с умением постигнуть свою внутреннюю природу. Такое представление о самоактуализации позволяет рассматривать ее не как одномоментный акт, а процесс, включающий в себя наиболее важные моменты, изменяющие отношение человека к самому себе и миру. Среди таких моментов автор выделяет переживания и конфликты, принципиальное значение при этом имеет конфликт возможности выбора и конфликт как «ситуация, в которой имеются альтернативные пути достижения цели, причем цель важна для индивида» [2, с.132]. Успешное прохождение данных периодов приводит человека к самоактуализации, результатом которой становится чувство «самости» — целостности — единства, интеграции и тенденции к тождеству.

В рамках феноменологического направления изучению самости посвящены работы К.Роджерса, считавшего, что единство человека нельзя свести к частям его личности. Самость или Я-концепция, с точки зрения психолога, это «организованный, последовательный и концептуальный гештальт, составленный из восприятия свойств «Я», или «меня» и восприятий взаимоотношений «Я», или «меня» с другими людьми и с различными аспектами жизни, а также ценности, связанный с этим восприятием. Это гештальт, который доступен осознанию, хотя и не обязательно осознаваемый» (цит. по [5, с. 540]). Таким образом, самость выступает как система представлений человека о самом себе и является основанием для самодетерминации личности. Однако, представления человека о себе могут содержать два вида знаний, а именно, Я-реальное — восприятие человека себя таким, каков он на самом деле, а также Я-идеальное — представление человека себя таким, каким хотел бы быть. Согласно К.Роджерсу, несоответствие Я-реального и Я-идеального создают кризисную ситуацию, для которой свойственно ощущение тревоги, переживания, что в результате может

привести к нарушению целостности и дезорганизации личности индивида.

Другое направление исследования кризиса идентичности в экзистенциально-гуманистической психологии связано с работами В. Франкла, в центре концепции, которого, находится учение о смысле жизни и ценностях человека. Согласно автору, ведущей силой поведения человека является стремление человека обнаружить и исполнить смысл своей жизни [3].

Смысл обладает характерными особенностями, среди которых объективность, истинность, уникальность. Отсутствие смысла у человека, как отмечает В. Франкл, вызывает состояние «экзистенциального вакуума», сопровождаемое ощущением внутренней пустоты и бессмысленности жизни, а также отсутствие чувства ценности своей жизни у человека, приводящее в результате к кризису идентичности, когда человек находится в поисках себя либо своего смысла. Поэтому автор в этой связи отмечает: «Пока жизнь осмысленна, люди склонны размышлять и говорить о ее смысле относительно мало. Но как только возникает нехватка или отсутствие смысла, проблема смысла начинает играть важную роль в сознании и самовыражении личности» (там же, с. 37). В результате внутренней неопределенности человек стремится разрешить проблему смысла через необходимость переоценки ценностно-смысловой позиции.

Потеря смысла и цельности жизни неизбежно ведет к духовному кризису, подробно разработанному в рамках интегративной психологии. Согласно В.В. Козлову, интегративным центром «духовного Эго» является смысл жизни, который является системообразующим фактором в течение всей жизни человека [1, с. 111]. Рассматривая личность как интегрированное целое, автор выделяет в ней следующие составляющие Эго: «материальное Я», «социальное Я», «духовное Я». При этом «сознание всегда идентифицировано с фрагментами Эго, реальная личность испытывает напряжения, конфликтные противоречия в выборе, в мотивах, в чувствах, мыслях, поведении» (там же, с. 91). У людей, переживающих процесс духовного кризиса, проявляется склонность по-новому ценить формы жизни и возникает новое понимание единства всех вещей, иными словами происходит переоценка ценностей жизни. Постоянная борьба с данностью существования неизбежно приводит к внутреннему конфликту, который необходимо разрешать, осуществляя выбор между реальностями, что становится бесконечным движением к развитию целостности личности, его устойчивой, позитивной идентичности.

С духовным кризисом тесно соприкасается морально-этический кризис, связанный с проблемой краха системы ценностей личности, живущей на стыке веков. Знаменитая китайская мудрость гласит: «Не дай тебе Бог жить в эпоху перемен», что является наиболее полной характеристикой отражения кризиса в сознании людей. Прежде существовавшие ценности нивелируются, и на смену им либо не появляются другие, либо приходят новые, ко-

торые в большинстве своем заимствуются из других культур, чуждых человеку.

Наряду с кризисами внутреннего локуса, типология которых представлена выше, существует группа кризисов внешнего локуса, когда пусковым механизмом к началу кризиса идентичности служит внешнее событие или ситуация.

С нашей точки зрения, среди огромного многообразия жизненных ситуаций важное значение имеют ситуации, способные спровоцировать кризис идентичности. Как правило, для таких ситуаций характерны нежелательные последствия для человека. Примерами подобных событий может служить пожар в доме, кража имущества, измена любимого человека либо травма. С точки зрения В.Э. Чудновского, переживание человеком различных ситуаций лежит в основе формирования его индивидуального опыта и ведет к развитию «ядра субъективности», служащим основой для целостной и самоощущенной личности [6, с. 8].

Не только негативные жизненные ситуации могут «запустить» кризис идентичности, но и положительные, такие как рождение ребенка, изменение места жительства, продвижение по службе.

Особое значение в рассмотрении взаимодействия человека и среды уделяется в интеракционизме, рассматривающим и кризис идентичности как результат масштабных социальных преобразований в ситуации личностной неопределенности. Так Дж. Келли, в составе структуры социальной идентичности выделяет «твердый стержень», включающий представления индивида о себе самом и своем месте в окружающем мире, «защитный пояс» — постоянно соотносящиеся с реальностью и пересматриваемые представления и гипотезы. Далее следуют «правила исследования» — привычные приемы и способы решения проблем личности. Согласно автору, социальная идентичность входит в «твердый стержень» и придает психологическую стабильность личности, а также позволяет ей ориентироваться в постоянно изменяющихся социальных условиях. В ситуации, когда «правила исследования» перестают выполнять свои функции, когда долгосрочных проблем возникает больше, чем решается, возникает кризис идентичности [10].

Следующим видом кризиса идентичности внешнего локуса является депривационный кризис, где отсутствует возможность удовлетворения жизненно важных потребностей. Примерами депривационного кризиса могут служить развод, несчастный случай, потеря близкого человека. Рассмотрим более подробно кризис идентичности на примере потери близкого человека. Переживание подобного кризиса как острого горя описывается у Е. Lindemann, отметившим, что через полную или частичную идентификацию с умершим, проявляемую в копировании стиля одежды, интересов, привычек, человек теряет ощущение уникальности и тождественности самому себе [11]. В подобной ситуации часто у человека возникает представление, что он живет не своей жизнью либо

потери части себя. С умершим связана и утрата прежних моделей поведения, которые ведут за собой необходимость принятия утраты и переоценке системы ценностей. В. Франкл в этой связи отмечал, что такие ситуации способствуют «обретению себя», а также постижению своей внутренней гармонии и новых смыслов [3].

Другой подход к рассмотрению кризиса идентичности связан с профессиональной средой. С точки зрения акмеологии, расцвет человека происходит в зрелом возрасте. С этим положением трудно не согласиться, пройден огромный жизненный путь и человек старается самореализоваться в профессиональной деятельности через профессиональную идентичность, в которой отчетливо выражено концептуальное представление человека о своем месте в профессиональной группе или общности. Л. Б. Шнейдер определяет профессиональную идентичность как психологическую категорию, интегрирующую личностную и социальную идентичность в «профессиональную реальность» [7, с. 48].

Такая принадлежность к профессиональной группе должна сопровождаться обретением личностной целостности при выполнении деятельности. Но следует констатировать, что в профессиональной деятельности достаточно часто встречаются кризисы, переживание которых вызывает перестройку всей психологической структуры личности. Основными факторами, обуславливающими кризис профессиональной идентичности, могут выступать возрастные психофизиологические изменения, смена профессиональной деятельности, повышение или снижение профессионального статуса.

Подводя итог сказанному, подчеркнем, что до настоящего времени нет методологически однозначного подхода к содержанию кризиса идентичности. Так, в рамках психоаналитического направления, внутриличностный конфликт детерминирован противоречием между сознательным и бессознательным проявлениями психики. Основоположник эпигенетической психологии Э. Эриксон в своих работах показал, что для развития эго-идентичности необходимо пройти через кризисы, названные кризисами идентичности. В гуманистической психологии причиной кризиса идентичности может стать нарушение потребности в постоянном стремлении человека к целостности и осознанию своей уникальности. Продолжая традиции гуманистической психологии, представители экзистенциальной психологии рассматривают кризис идентичности через потерю внутренних основ человека, в качестве которых выступают ценностно-смысловые ориентации. Интегративная психология связывает кризис идентичности с разрушением духовности в человеке, примером подобного состояния у человека является морально-этический кризис.

Кризисы идентичности внешнего локуса связаны с ситуацией, кардинально меняющей жизнь человека. Интеракционизм предлагает рассматривать кризис идентичности через неординарное событие, носящее как позитивный (свадьба, рождение ребенка), так и нега-

тивный характер (депривационный кризис). В группу кризиса идентичности внешнего следует отнести кризис профессиональной идентичности, связанный с кризисами профессиональной деятельности.

#### Литература:

1. Козлов, В.В. Работа с кризисной личностью. — М.: Психотерапия, 2007.
2. Маслоу, А. Мотивация и личность. — СПб.: Питер, 2007.
3. Франкл, В. Человек в поисках смысла: Сборник. — М.: Прогресс, 1990.
4. Фрейд, З. Введение в психоанализ: Лекции. — СПб.: Питер, 2005.
5. Хьелл, Л. Теории личности (Основные положения, исследование и применение). — СПб.: Питер Пресс, 1997.
6. Чудновский, В.Э. К проблеме соотношения «внешнего» и «внутреннего» в психологии. // Психологический журнал. — 1993. — №5. — С. 3–12.
7. Шнейдер, Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. — М.: Московский психолого-социальный институт, 2007.
8. Юнг, К.Г. Психика: структура и динамика. — М.: АСТ; Мн.: Харвест, 2005.
9. Ericson, E. H. The problem of ego identity // Stein M. R. (eds) Identity and anxiety: Survival of the person in mass Society Glencje: The Free Press, 1960.
10. Kelly, G. The Psychology of Personal Constructs. / G. Kelly. — New York: Norton, 1955.
11. Lindemann, E. Symptomatology and management of acute grief. — 1944. — Vol.101. — № 2.

## Теоретический анализ проблемы времени в психологии

Симоненко А.С., преподаватель, аспирант  
Дальневосточный государственный университет путей сообщения

**Ключевые слова:** *жизненный путь, психологическое время, временные интервалы.*

Проблема времени является одной из самых противоречивых в психологии. С одной стороны, есть большое количество работ, раскрывающих разные аспекты времени, с другой, отсутствует единый взгляд на проблему времени как общенаучную категорию. Каждая из наук дополняет этот феномен важными с точки зрения этой науки объяснениями и описаниями, которые основаны либо на экспериментальных данных, либо носят спекулятивный характер.

Несмотря на отсутствие отечественных монографических исследований и учебников по истории и современному состоянию психологии времени, знакомство с рядом публикаций и диссертационных исследований дает довольно целостную картину состояния проблематики времени в психологии. В частности, можно назвать работы К.А. Абульхановой-Славской, Ю.М. Стрелкова, В.И. Ковалева, А.А. Кроника и Е.И. Головахи, В.А. Москвина и В.В. Поповича. К часто цитируемым работам по психологии времени относятся работы К. Левина, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, Б.И. Цуканова, А.С. Дмитриева.

Анализ этих работ, изучение словарных источников и исследований по психологии, позволяет выделить наиболее важные аспекты психологических подходов к феномену времени.

Основные направления исследования времени в психологии исходят из представлений об онтогенезе человека

как единства биологического, социального и субъектного. Выделяя временные особенности человека как индивида, как личности и как субъекта, обычно обозначают четыре основных уровня в изучении времени: психофизический, психофизиологический, социально-психологический и личностно-психологический. Наряду с указанными уровнями в психологии выделяют три масштабных исследования времени: ситуативный, биографический и исторический.

**1. Психофизический** — поиск механизмов психического отражения топологических (одновременность, последовательность) и метрических (длительность) характеристик «физического» времени. Наряду с изучением бессознательных механизмов отражения времени, в психологии значительное число исследований раскрывают особенности осознанного восприятия времени (С.Л. Рубинштейн, П.Фресс, Б.И. Цуканов, и Ж.Пиаже). В отражении времени человеком выделяют два уровня — уровень непосредственно переживаемого времени и уровень оцениваемого времени. Длительность первого не превышает двух секунд и является общим для людей и животных, второй же возможен благодаря социальному опыту и речи. [9]

С.Л. Рубинштейн разделяет непосредственное ощущение длительности и восприятие времени, являющееся субъективным и развивающееся на этой органической основе, будучи отличным от нее [10]. Основными методами

осознанного восприятия времени являются словесная оценка, воспроизведение, отмеривание и сравнение интервалов различной модальности.

В. Вунд впервые экспериментально зафиксировал субъективный характер способности осознавать время, проводя опыт на оценку продолжительности хронометрических ударов. Он обнаружил, что разные люди по-разному воспринимают объективно заданные временные интервалы одинаковой продолжительности [3]. Последующие исследования конкретизировали проявления субъективных оценок объективно заданных длительностей — тенденцию недооценивать (тахихронический тип) или переоценивать (брадихронический тип) время.

Исследования выявили значительное количество факторов, влияющих на точность восприятия времени:

— *специфические характеристики* предъявляемых стимулов и особенности их предъявления. Так, при равной длительности предъявления, зрительные стимулы кажутся более длинными, чем слуховые; интервалы, ограниченные высокими звуками, кажутся более длительными, чем интервалы, ограниченные низкими звуками. Чем больше сигналов дается в определенный интервал времени, тем более длинным он воспринимается субъективно [11]. Был сформулирован закон, согласно которому человек имеет склонность переоценивать продолжительность коротких интервалов и недооценивать продолжительность длительных. Наиболее точно воспринимаются интервалы, имеющие среднюю продолжительность в экспериментальной серии. Такие интервалы называют нейтральными [3].

— *зависимость восприятия времени от возрастных особенностей*. На разных стадиях онтогенетического развития по-разному проявляются способности к оценке времени. В 6–7 лет дети уже достаточно точно отмеривают короткие интервалы времени, но при этом, описывая их вербально могут переоценить их в десятки раз. Экспериментально установлено, что у детей и молодых людей в возрасте от 7 до 19 лет переоценка временных интервалов может достигать 175 %. Способность к адекватной оценке временных интервалов в среднем формируется к 15–16 годам и снижается к глубокой старости. Последующие эксперименты подтвердили зависимость временной перцепции от содержания и условий деятельности. Так, было установлено, что, чем более сложной является деятельность, тем сильнее становится склонность недооценивать временные интервалы [5].

— *зависимость точности временной перцепции от эмоционального состояния субъекта восприятия*. При повышении уровня личностной и ситуативной тревожности наблюдается тенденция к переоценке временных интервалов, при уменьшении уровня тревожности, прослеживается склонность недооценивать промежутки времени. Экспериментально выявлен закон эмоционально детерминированной оценки времени в соответствии, с которым время, заполненное событиями, вызывающими положительные эмоции, в субъективном

восприятии сокращается и сжимается. А время, когда происходят эмоционально неприятные события, в переживании удлиняется.

— прослежена *взаимосвязь между восприятием, переживанием времени и измененными состояниями сознания* (гипноз, прием психоактивных веществ, длительной сенсорной депривацией, лишении сна), а также необычными режимами суточной активности в особых условиях профессиональной деятельности [11].

— изучена роль влияния *когнитивных процессов и мотивационных факторов* на адекватность отражения временных промежутков.

**2. Психофизиологический** — исследование психофизиологических механизмов восприятия времени, влияния разноуровневых биологических ритмов и закономерностей организации биологического времени на динамику психических процессов; возможность адаптации человека к динамике временных изменений как необходимая предпосылка для его успешной ориентации в окружающей среде. Психофизиология оперирует понятием «**биологические часы**», которые являются врожденной системой процессов, управляемых центральной нервной системой. Несмотря на значительное число исследований, в том числе в биологии, механизм функционирования этой системы не совсем ясен, и само понятие «биологических часов» вызывает в психологии неоднозначную оценку. В исследованиях зафиксирована связь между определенной областью головного мозга, воздействующей на гипофиз и ритмом работы всех желез, регулирующих деятельность организма.

С точки зрения Б.И. Цуканова, субъективное восприятие длительности основано на четко определенном временном промежутке, являющимся своеобразным временным шагом и совпадающим с длительностью эндогенных изменений, которая примерно равна 0,86–0,89 секунды [7].

**3. Социально-психологический** — рассмотрение особенностей отражения человеком «социального» времени, специфика этого отражения в различных общностях и культурно-исторических условиях. В исследовании структуры социального времени выделяют взаимосвязи в триаде: человеческий индивид, социальное поколение, история общества, и соответственно — время индивида, время поколения и время истории. К социальному времени относится не только объективная его составляющая (длительность, последовательность, темп, периодичность социальных процессов), но и социальные представления о времени, т.е. субъективное отражение объективных характеристик времени в сознании людей.

**4. Психологический (личностный) уровень** — изучение временной организации индивидуального жизненного пути, структуры психологического времени личности. Выделение этого уровня определяет необходимость введения понятия «**психологическое время**». В современной психологии накоплен богатый эмпирический материал, позволяющий понять закономерности и особенности

субъективного восприятия объективно заданных микроинтервалов времени. Однако эти данные не применимы к более длительным временным промежуткам, таким как месяц, год, десятилетие. Е.И. Головаха и А.А. Кроник считают, что переживание продолжительных временных периодов требует активного участия высших психических функций, осознанного отношения и оценки прошлого, настоящего и будущего, формирования целостного представления о времени вообще. Наиболее полно, на их взгляд психологическое содержание проблемы отражается в понятии «переживание», что в свою очередь может быть названо «психологическое время» [4]. Разделение психологического времени от объективного хронологического отражает его сущностную характеристику — качественное упорядочивание переживаний, вызванных жизненными событиями [6].

Рассмотрение психологического времени, как психологической системы временных отношений между событиями жизненного пути определяет анализ закономерностей, факторов, динамики психологических изменений человека в его биографическом времени (времени жизни, индивидуальной истории личности, жизненного пути, жизненного цикла, жизненного сценария, жизненных событий и жизненных стратегий).

Одним из первых в психологии обратился к человеческой биографии, понятиям жизненного пути и индивидуальной истории личности Поль Жане. Он попытался связать биологическое, психологическое и историческое время в единой системе координат эволюции личности, соотносить возрастные фазы и биографические ступени жизненного пути [8]. Психобиографический метод изучения личности сегодня относится к одному из методов, дающих возможность совмещать некоторый событийный слой временных фаз жизни с его субъективной личностной оценкой [2]. Так, согласно теории Э. Берна и его последователей (К. Стайнер, Д. Стюарт, М. Джойнс) существует два пути построения жизни: под влиянием неосознаваемого жизненного сценария и путем автономных «взрослых» сознательных решений. Причинно-обусловленный и целесообразный (телеологический) типы жизнедеятельности и жизнотворчества связаны и различны соотношением прошлого, настоящего и будущего.

Исторической общекультурной тенденцией сегодня является все больший личностный вклад в самопроектирование своей жизни, ее самодетерминацию и самоэффек-

тивность, включение ценностно-смыслового отношения к времени бытия (А. Бандура, В. Франк, В.С. Библер, Б.С. Братусь, М.М. Бахтин и др).

В историко-культурной парадигме Б.Г. Ананьев рассматривал жизненный путь человека как историю формирования и развития личности, субъекта деятельности в определенной культурно-исторической и социальной среде. Основная единица периодизации жизненного пути в его концепции — возраст. Фазы жизненного пути накладываются на возрастные стадии онтогенеза, а одной из составляющей жизненного пути выступает история индивидуальности. С.Л. Рубинштейн отмечал, что исторична не только жизнь конкретного человека в контексте современной ему эпохи, но и жизнь конкретного человека имеет свою историю.

Таким образом, рассмотрение различных уровней исследования психологии времени позволяет сделать следующие выводы:

— основные направления исследования времени в психологии исходят из представлений об онтогенезе человека как единства биологического, социального и субъектного. В соответствии с такими представлениями в психологии времени выделены психофизический, психофизиологический, социально-психологический и собственно психологический уровень анализа;

— экспериментально зафиксированные факты о тенденции недооценивать или переоценивать хронологическое время в зависимости от различных факторов, позволяют говорить о субъективном характере восприятия, осознания и переживания времени как основном, базовом параметре его психологического изучения;

— среди многих факторов, влияющих на восприятие времени, следует выделить влияние аффективных состояний, когнитивных процессов и мотивационных факторов на адекватность отражения временных параметров;

— важным аспектом социально-психологического анализа времени является изучение социального времени с точки зрения социальных представлений о времени как субъективном отражении характеристик времени.

— разделение психологического времени от объективного хронологического отражает его сущностную характеристику — качественное упорядочивание переживаний, вызванных жизненными событиями, что определяет важность исследования психологического времени в его соотношении с феноменом переживания.

#### Литература:

1. Абульханова К.А. Время личности. Время жизни / К.А. Абульханова, Т.Н. Березина. — Спб., 2001. — 260 с.
2. Анцыферова Л.И. Психология повседневности: жизненный мир личности и «техники» ее бытия / Л.И. Анцыферова // Психол. журнал. — 1993. — Т.12, №2. — С.
3. Вундт В. Введение в философию / В. Вундт // Под ред. А.Л. Субботина. — М.: ЧеРо, 2001. — 354 с.
4. Головаха Е.И. Психологическое время личности / Е.И. Головаха, А.А. Кроник. — Киев: Наукова думка, 1984. — 207 с.
5. Головаха Е.И., Кроник А.А. Понятие психологического времени / Е.И. Головаха, А.А. Кроник // Категории материалистической диалектики в психологии. — М.: Наука, 1988. — 243 с.

6. Головаха Е.И. Жизненные перспективы и ценностные ориентации личности / Е.И. Головаха // Психология личности в трудах отечественных психологов. — СПб.: Питер, 2000. — 142 с.
7. Кублицкене Л.Ю. Организация времени личностью как показатель ее активности / Л.Ю. Кублицкене // Гуманистические проблемы психологической теории. — М.: Наука, 1995. — 212 с.
8. Логинова Н.А. Биографический метод в свете идей А.Г.Ананьева / Н.А. Логинова // Вопр. психологии. — №5. — С. 104–112.
9. Нестик Т.А. Социальное конструирование времени: теоретический анализ / Т.А.Нестик // <http://www.orenburg.ru/culture/credo>
10. Рубинштейн С.Л. Использование времени (фактическое и желательное) как показатель направленности личности / С.Л. Рубинштейн // Экспериментальные исследования в патопсихологии. — М: НИИ психиатрии МЗ РСФСР, 1976. — С.245–253.
11. Стрелков Ю.К. Операционально-смысловые структуры профессионального опыта / Ю.К. Стрелков // Вест. Моск. ун. — та Сер.14, Психология. — 1990. — №3. — С.85–91.

## Сравнительный анализ структуры личностного отношения к детям у представителей разных профессий

Скрипкина Н.В., преподаватель  
Челябинский государственный университет

Для понимания внутреннего «механизма», направляющего деятельность субъекта, необходимо обратиться к понятию целостности в ракурсе анализа внутренней регуляции социального поведения, согласно которой личность интегрирует в своем «Я» весь комплекс социальных предписаний относительно «поведенческих схем», вытекающих из ее положения в системе социальных отношений [9].

По верному замечанию Ядова В.А., одного индивида от другого отличает «избирательность, определенная направленность в восприятии» и реагировании на внешние стимулы. Истоки такой избирательности кроются в социальных условиях существования и в социальном, индивидуальном опыте индивида. Говоря словами А.А. Бодалева, человек воспринимает только те сигналы, которые уже есть в его опыте. Поэтому и интерпретация ситуаций или реакция на объект, субъект у каждого индивида сугубо универсальна, присуща только ему одному. Необходимо отметить также, что общая профессиональная деятельность является мощным формирующим рычагом отношений [1; 9].

В психологии под отношением понимается связь кого-то с чем-то или кого-то с кем-то. Если это связь одного человека с другим человеком или с какой-то общностью людей, то здесь обнаруживается присутствие и действие психического отражения, эмоциональной реакции и поведенческого отклика на другого человека или на общность на обоих концах этой связи [1, с. 163]. В.Н. Мясищев считал, что отношения личности являются не продуктом каких-то абстрактных исторических условий, а, прежде всего, результатом того, как человеку удастся взаимодействовать с совершенно конкретной для него окружающей средой и насколько эта среда дает простор для проявления и развития его индивидуальности — и в пред-

метной деятельности, и при взаимодействии с другими людьми [2]. Другими словами, отношение — это состояние внутренней готовности субъекта реагировать определенным образом на объекты действительности или на информацию о них, т.е. речь идет о такой психологической категории, как установка.

Традиционно установку определяют, как предрасположенность индивида определенным образом оценивать других людей, различные объекты, явления, идеи или реагировать на них, на определенные ситуации определенным образом. По утверждению Д.Н. Узнадзе, установка является связующим звеном в цепи свойств личности и указывает на ее готовность к деятельности в данных условиях, в нашем случае — в условиях профессиональной деятельности [8].

Специфичность профессиональных взаимодействий, как возлагает на субъекта деятельности определенные полномочия, так и актуализирует установочные механизмы определенного характера. Пользуясь терминологией Ядова В.А., это проявление в индивиде «социально типического», т.е. определенного единообразия, того, что объединяет.

**Актуальность** нашего исследования продиктована стремлением изучить проявления «социально типического» у представителей разных профессий, специфичность профессиональных взаимодействий которых актуализирует установочные механизмы определенного характера по отношению к детям.

### Организация исследования

Для определения характера установки на детей в нашем исследовании мы использовали диагностический

метод — тест «СОУЛ» (система оценочных установок личности), разработанный на базе семантического дифференциала. Метод семантического дифференциала (СД) получил широкое применение в исследованиях, связанных с восприятием и поведением человека, с анализом социальных установок и личностных смыслов [4, с. 110–124]. В тесте СОУЛ, разработанном в Российской правовой академии Министерства юстиции Российской Федерации в конце 80-х годов, использовались шкалы (полярные профили) одного фактора теста СД — оценочного [3, с. 54–65]. Результаты апробации показали, что слова одного полюса представляют собой самостоятельную, связанную друг с другом группу, каждое из них обладает достаточной дифференцирующей чувствительностью к положительным и отрицательным объектам. Разработанный вариант теста СД — СОУЛ валиден и надежен при изучении иерархии ценностей. В ходе исследования испытуемые получали следующую инструкцию: их просили определить, к какому из двух полярных прилагательных (типа «светлый» — «темный») ближе и насколько (слабо, сильно, очень) следующие слова: «солнце», «друг», «человек», «дети», «школа», «школьник», «дошкольник», «трудный подросток», «тяжелая болезнь», «враг», «слякоть».

Всего в исследовании приняли участие 104 человека: 52 педагога муниципальных образовательных учреждений г. Челябинска (МОУ) и 52 человека, вошедшие в группу «другие профессии». Группа «другие профессии» исключает принадлежность к педагогической профессиональной деятельности. В рамках нашего исследования группа «другие профессии» разделена на две подгруппы: работники здравоохранения — «медицинские работники» и представители других профессий (в эту подгруппу входят работники торговли, сферы услуг, ИТР и др.).

**Целью** нашего исследования является изучение и сравнительный анализ личностного отношения к детям у представителей разных профессий.

**Задачи** нашего исследования следующие:

1. Определение характера личностного отношения к детям у представителей разных профессий;
2. Определение специфики структуры личностного отношения к детям педагогов и представителей других профессий;
3. Составление психологического портрета иерархии ценностей у представителей разных профессий;
4. Исследование универсальности (если таковая имеется) педагогической профессиональной установки на детей в сравнении с установкой на детей у представителей других профессий.

#### **Результаты исследования и их интерпретация**

Тест позволил нам проективным образом исследовать (выявить подсознательное отношение) различного рода установки, в том числе и установку на детей, установку на дошкольника, установку на школьника, установку на

трудного подростка. Кроме этого, тест позволил определить знак установки и установить степень ее выраженности и представленности в исходной выборке испытуемых.

Ниже отражены психологические портреты иерархии ценностей у представителей педагогических, медицинских и других профессий. Ранжирование позволяет отследить соотношение ценностных компонентов респондентов и выявить некоторую профессиональную специфику.

#### **Ранжирование ценностей педагогов (в%)**

- Солнце, дети — 13%
- Дошкольник — 12%
- Друг — 10%
- Человек, школьник — 8%
- Школа — 7%
- Трудный подросток — 0%
- Слякоть — (-9%)
- Враг — (-10%)
- Тяжелая болезнь — (-12%)

Исследование показало, что в иерархии ценностей педагогов, ценность «трудный подросток» в списке не значится. Для определения тесноты и направления корреляционной связи мы применили метод ранговой корреляции Спирмена [5, с.208]. Достоверно значимо выявлены положительные взаимосвязи между показателями: «дети» — «школьник»  $r=0,58$  при  $p \leq 0,01$ ; «человек» — «дети»  $r=0,49$  при  $p \leq 0,01$ ; «человек» — «школьник»  $r=0,49$  при  $p \leq 0,01$ ; «дети» — «дошкольник»  $r=0,43$  при  $p \leq 0,01$ ; «человек» — «дошкольник»  $r=0,41$  при  $p \leq 0,01$ ; «враг» — «трудный подросток»  $r=0,33$  при  $p \leq 0,05$ . Согласно общей классификации корреляционных связей (по Ивантер Э.В., Коросову А.В., 1992) средняя корреляционная связь выявлена между показателем «дети» — «школьник» ( $r=0,58$ ). Умеренная корреляционная связь существует между показателями: «человек» — «дети» ( $r=0,49$ ); «человек» — «школьник» ( $r=0,49$ ); «дети» — «дошкольник» ( $r=0,43$ ); «человек» — «дошкольник» ( $r=0,41$ ); «враг» — «трудный подросток» ( $r=0,33$ ). Обратная корреляционная связь выявлена между показателями «тяжелая болезнь» — «дети» ( $r= -0,46$ ), «враг» — «дети» ( $r= -0,33$ ).

#### **Ранжирование ценностей медицинских работников (в%)**

- Дети — 15%
- Солнце — 13%
- Дошкольник — 12%
- Друг — 11%
- Человек — 9%
- Школьник — 8%
- Школа — 7%
- Трудный подросток — 0%
- Слякоть — (-7%)
- Враг — (-8%)
- Тяжелая болезнь — (-10%)

Данные свидетельствуют о том, что ценность «трудный подросток», также как и у педагогов, не нашла своего

места как в списке положительных, так и отрицательных значений. Однако, ценность «дети» занимает большую, чем у педагогов, долю в системе ценностей и выше по рангу общепринятой ценности (ОПЦ) — «солнце». В результате достоверно значимо выявлена положительная взаимосвязь между показателем «дети» — «дошкольник»  $r=0,63$  при  $p \leq 0,05$ , это средняя по силе корреляционная связь (согласно общей классификации корреляционных связей по Ивантер Э.В., Коросову А.В., 1992). Обратная корреляционная связь выявлена между показателем «слякоть» — «трудный подросток» ( $r = -0,58$ ).

#### Ранжирование ценностей представителей других профессий (в%)

Солнце, дети, дошкольник — 14%

Друг — 13%

Человек — 9%

Школьник — 8%

Школа — 5%

Трудный подросток — 4%

Слякоть — (-4%)

Враг — (-6%)

Тяжелая болезнь — (-9%)

Анализ полученных данных позволяет заключить, что в иерархии ценностей представителей других профессий установка на детей в целом имеет четкую положительную психологическую направленность. В результате корреляционного анализа достоверно значимо выявлены положительные взаимосвязи между показателями: «человек» — «школьник»  $r=0,64$  при  $p \leq 0,01$ ; «дети» — «дошкольник»  $r=0,53$  при  $p \leq 0,01$ ; «дети» — «школьник»  $r=0,51$  при  $p \leq 0,01$ ; «солнце» — «дети»  $r=0,51$  при  $p \leq 0,01$ ; «враг» — «трудный подросток»  $r=0,46$  при  $p \leq 0,01$ ; «тяжелая болезнь» — «трудный подросток»  $r=0,39$  при  $p \leq 0,05$ ; «слякоть» — «трудный подросток»  $r=0,36$  при  $p \leq 0,05$ ; «человек» — «дошкольник»  $r=0,35$  при  $p \leq 0,05$ ; «человек» — «дети»  $r=0,32$  при  $p \leq 0,05$ .

Средняя корреляционная связь выявлена между показателями «человек» — «школьник» ( $r=0,64$ ), «дети» — «дошкольник» ( $r=0,53$ ), «дети» — «школьник» ( $r=0,51$ ), «солнце» — «дети» ( $r=0,51$ ). Умеренная корреляционная связь существует между показателями «враг» — «трудный подросток» ( $r=0,46$ ), «тяжелая болезнь» — «трудный подросток» ( $r=0,39$ ), «слякоть» — «трудный подросток» ( $r=0,36$ ), «человек» — «дошкольник» ( $r=0,35$ ), «человек» — «дети» ( $r=0,32$ ).

Анализ полученных данных с помощью критериев сравнения и сопоставления на основе распределения испытуемых (в процентах) в зависимости от выраженности их установок на детей — от весьма положительного (+18 баллов), до весьма отрицательного (-18 баллов) показал следующее (табл.1).

В целом полученные результаты, характеризующие личностное отношение к детям у представителей разных профессий — педагогических и непедагогических, обозна-

чают общую тенденцию — наличие онтогенетической составляющей в характере установок на детей (табл.1). Частный анализ распределения испытуемых (в процентах) в зависимости от выраженности их установок на детей позволяет констатировать следующее:

1. Распределение оценок испытуемых по отношению к объекту «дети» свидетельствует о наличии фактов слабо негативного к ним отношения у представителей педагогических (1,9%) и других профессий (2,5%);

2. Знак и сила выраженности установки на дошкольника носит положительный характер у всех респондентов;

3. В установке на школьника отмечается наличие слабо негативного отношения у всех категорий испытуемых (у педагогов — 5,8%; у медработников — 8,3%; у представителей других профессий — 7,5%). Однако, в данном исследовании, только у педагогов отмечен факт наличия негативного отношения к школьнику (1,9%);

4. Самая большая вариативность наблюдается в распределении оценок испытуемых по отношению к объекту «трудный подросток». Так, у педагогов знак и сила этой установки распределилась на весь диапазон от весьма положительного (+18 баллов) — 1,9%, до весьма отрицательного (-18 баллов) — 7,7%. У медработников, по сравнению с другими группами испытуемых, весьма негативного отношения к трудному подростку не наблюдается. У представителей других профессий диапазон оценочного отношения к подростку также широк, а факты наличия весьма негативного отношения к трудному подростку отмечаются в 5% случаев.

#### Заключение

Проведенное нами исследование позволяет сделать некоторые предварительные выводы: 1) в онтогенетическом аспекте, у представителей педагогических и непедагогических профессий, наблюдается явная миграция оценок в сторону их отрицательного значения по отношению к объектам «школьник» и «трудный подросток», характеризующим установку на детей; 2) особого внимания заслуживает факт наличия разных по силе выраженности негативных установок на школьника и дошкольника у педагогов муниципальных образовательных учреждений (МОУ), поскольку установка на детей является одной из самых важных в структуре педагогических профессиональных установок; 3) факт наличия негативного отношения педагогов МОУ к школьнику и трудному подростку сигнализирует о проблемах в педагогическом корпусе, безусловно снижающих эффективность педагогического воздействия на личность школьника. К месту заметить, что данные выводы подтверждают результаты наших предыдущих исследований в этой области [6, с.224; 7, с. 301]. Однако, некоторые вопросы требуют дальнейшего уточнения и детализации, что позволит нам перейти от констатации фактов к объяснению их причин.

Таблица. 1. Распределение оценок испытуемых по отношению к объектам «дети», «дошкольник», «школьник», «трудный подросток» (в %) у представителей различных профессий

Профессиональная деятельность	Диапазон оценок					
	Весьма позитивное (+18..+13)	Позитивное (+12..+7)	Слабо позитивное (+6..0)	Слабо негативное (-1..-6)	Негативное (-7..-12)	Весьма негативное (-13..-18)
<b>«дети»</b>						
Педагоги	73,1	19,2	5,8	1,9	0	0
Медработники	75	25	0	0	0	0
Другие профессии	82,5	10	5	2,5	0	0
<b>«дошкольник»</b>						
Педагоги	67,3	28,9	3,8	0	0	0
Медработники	58,3	41,7	0	0	0	0
Другие профессии	55	35	10	0	0	0
<b>«школьник»</b>						
Педагоги	32,7	44,2	15,4	5,8	1,9	0
Медработники	16,7	50	25	8,3	0	0
Другие профессии	27,5	42,5	22,5	7,5	0	0
<b>«трудный подросток»</b>						
Педагоги	1,9	19,2	26,9	36,6	7,7	7,7
Медработники	8,3	33,3	41,8	8,3	8,3	0
Другие профессии	2,5	20	32,5	27,5	12,5	5

## Литература:

1. Бодалев А.А. Психология общения: Избранные психологические труды. М., 2002.
2. Мясищев В.Н. Личность и неврозы, Л., 1960.
3. Панасюк А.Ю. Обвинительный уклон в зеркале психологического исследования // Психологический журнал. — 1992. — Т.13. — № 3. — С.54—65.
4. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. -М.:Изд-во МГУ, 1997.-399 с.
5. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. — Спб.: ООО «Речь», 2004. — 350с., ил.
6. Скрипкина Н.В. Педагогические профессиональные установки к детям (на примере изучения иерархии ценностей педагогов ДОУ) // Ж.-л. «Молодой учёный», 2010, № 1—2 (13). Том 2, с.224—226.
7. Скрипкина Н.В. Исследование структуры личностного отношения педагогов к детям// Ж.-л. «Молодой учёный», 2010, № 6 (17), с.301—304.
8. Узнадзе Д.Н. Теория установки. — Воронеж: МОДЭК, 1997. — 448 с.
9. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. — М.: Наука, 1975. — с.89—105.

## ПЕДАГОГИКА

### Полоролевые стереотипы как дефект воспитания детей дошкольного возраста в культурологическом измерении

Аблитарова А.Р., кандидат педагогических наук  
Крымский инженерно-педагогический университет

**Актуальность проблемы.** Проблема полоролевой социализации подрастающего поколения в культурологическом и национальном контексте (Автономная Республика Крым) остается одной из сложных и недостаточно разработанной специалистами различных отраслей. Все этапы социализации ребенка соотносятся с возрастной периодизацией жизни человека, в которой особое место отводится дошкольному периоду. Детство на всех этапах характеризуется постоянной ориентацией на мир взрослых, потребностью быть и реализовываться в социуме, взаимодействовать с ним. По утверждению Е.Л. Кононко социализация в раннем онтогенезе рассматривается как «приобретение дошкольником социального опыта, который приобретается через деятельность, направленную на ориентацию в ситуации приспособления и адаптации к окружающему миру, собственного Я» [4, с. 235].

Усвоение ребенком социального опыта, который трансформируется из внешнего во внутренний план психической деятельности, обозначает его развитие как субъекта предметной деятельности. Интериоризованные способы действий, включенные в индивидуальную предметную деятельность, экстерниоризуются, и в дальнейшем происходит накопление новых способов и приемов деятельности на базе ранее усвоенных. Самореализация личности возможна в общественных отношениях, их вариациях, которые обеспечивают и подтверждают уникальность и самобытность личности.

**Анализ последних исследований.** Традиционный анализ половых отличий всегда сводился к демонстрации и доказательствам характерных отличий мужской и женской природы. Критика социобиологизаторских направлений феминистскими исследователями (эволюционные теории, традиционный психоанализ З.Фрейда, классический бихевиоризм, теории полового диморфизма (В.А. Геодакян и др.) и теории взаимодополняемости полов (Т. Парсонс, Р. Бейлз) определила и поделила теории в системе функционального подхода изучения представителей обоих полов [6, с. 87]. В педагогических и психологических трудах ведущих специалистов полоролевая социализация квалифицируется как способность подрастающей личности ориентироваться в особенностях поведения и ролей мальчиков и девочек, руководствоваться в своих действиях моральными нормами, ценить свою половую при-

надлежность, уметь наладить гармоничные взаимоотношения с окружающими (Ш. Берн, Д. Исаев, В. Каган, Я. Коломинский, И. Кон, Г. Лактионова, Т. Репина).

**Основной материал и результаты исследования.** Половое воспитание является компонентом полоролевой социализации, так как представляет собой целенаправленный, организованный процесс, направленный на формирование мужских и женских ролей, черт и качеств. Полоролевое воспитание рассматривается в русле задач этического воспитания личности. Прежде всего, оно направлено на формирование целостной личности мальчика и девочки, способных элементарно понимать и воспринимать психологические, анатомо-физиологические особенности пола [2, с. 67].

Известно, что полоролевые стереотипы служат образом-схемой, которая руководит процессом восприятия информации и её обработки в сознании личности. Эти схемы и стандарты ребенок получает в семье или через родную культуру в процессе социализации (социального воспитания, усвоения социальных норм). Таким же образом усваиваются этнические стандарты поведения и общения [5; с. 149].

Целью педагогического эксперимента было выявление особенностей полоролевой социализации дошкольников разных этнических групп, семейного влияния и детского дошкольного учреждения Автономной Республики Крым (г. Симферополь, г. Алушта) на уровень сформированности компонентов полоролевой социализации детей старшего дошкольного возраста. Диссертационным исследованием были охвачены дети 5–6 лет общих и мононациональных групп, родители и педагоги ДООУ. Под общей группой мы понимаем состав детей разных национальностей с русским языком общения. Национальной группой мы считаем детей-представителей одного этноса, разговаривающих на родном языке (украинский, русский, крымскотатарский, еврейский, армянский).

На констатирующем этапе были зафиксированы общие характеристики, свойственные для мальчиков и девочек, независимо от их этнической принадлежности. Для девочек общим является: ориентирование на эмоциональную оценку и общение со сверстниками; использование мимики, поз и жестов для усиления собственных слов, желаний и требований; яркие интонационные выска-

звания; сосредоточенность на деталях и выборе партнера в деятельности; концентрация на эмоциональном фоне; открытой демонстрации, готовности и желании нравиться; высокая самокритичность и требовательность к партнеру. Исследователи объясняют этот факт установками и взаимоотношениями, существующими между девочками и членами семьи, которые своим поведением и отношением закладывают образец для подражания [1; 202].

Общими чертами мальчиков старшего дошкольного возраста общих и мононациональных групп выступают: ориентирование и концентрация на результате общей деятельности; поверхностное использование мимики, поз и жестов; предметное общение и его прогнозирование; сосредоточенность на действиях; умение и способность уступить и пожертвовать своими желаниями ради общего результата [там же, с. 87].

Увиденное в семейном кругу ребенок интерпретирует и переносит в собственную практику взаимоотношений с ровесниками обоих полов. Барьеры и трудности в общении, совместной деятельности с представителями противоположного пола испытывают дети из неполных семей, особенно те, в которых отсутствует отец. В категории исследуемых детей из неполных семей (15%), большую часть представляют девочки (10%), а мальчики – 5%. Отсутствие отца, распад семьи, развод родителей дошкольники переживают очень тяжело и принимают как собственную трагедию. Это влияет на отношения с ровесниками своего и противоположного пола, его статусную

позицию в детском обществе. Т. Титаренко акцентирует внимание на том, что нормальное полоролевое развитие мальчиков и девочек требует наличия женского и мужского образца. Одновременное принятие и восприятие родительских ролей допускает их сравнение и осознание как противоположности, так и необходимости их единства. Известно, что у девочек из неполных семей в будущем меньше шансов правильного восприятия и понимания мужей и сыновей, прогнозирования их желаний и поступков, чем у девочек из полноценной семьи.

В старшем дошкольном возрасте отношение к ровесниками носит объективный характер, обуславливается содержанием и адекватностью удовлетворения потребностей и желаний в совместной деятельности, общении. Старший дошкольный возраст является периодом усвоения моральных норм, дети используют стереотипные модели, фиксируют противоречия между принятыми нормами полоролевого поведения с требованиями к представителям обоих полов.

С целью определения этнической идентификации и отношения к представителям других этносов с исследуемыми мы провели беседу «Национальные особенности». Данная беседа зафиксировала у мальчиков украинской национальной группы и девочек еврейской группы сложность в определении и соотношении себя как представителя определенного этноса. Это объясняется тем, что родители не акцентируют внимание детей на их этническую принадлежность, не навязывают авторитарным воспита-

Таблица 1. Характеристика ответов дошкольников на вопросы беседы «Национальные особенности»

№ п/п	Параметры (вопросы беседы)	Варианты оценок каждого параметра	Количество исследуемых детей в %		
			Всего	Мальчики	Девочки
1.	Кто ты по национальности:	Знаю	92	46	46
		Не знаю	8	5	3
2.	Национальность родителей: – папа; – мама?	Знаю	89	39	50
		Не знаю	11	7	4
3.	Чем ты отличаешься от мальчика\девочки другой национальности?	По внешности	52	21	31
		По другим признакам	26	11	15
		Не знаю	22	13	9
4.	Чем ты похож\а на мальчика\девочку другой национальности?	По внешности	48	20	28
		По другим признакам	19	7	12
		Не знаю	33	14	19
5.	Для тебя важна национальность твоих ровесников (одногруппников)?	Так	14	5	9
		Нет	47	24	23
		Мне все равно	28	19	9
		Не знаю	11	4	7
6.	Кто по национальности твои воспитатели?	Знаю	77	36	41
		Не знаю	23	15	8
7.	Хотелось бы тебе, чтоб твой воспитатель был такой же национальности как и ты?	Своей	28	11	17
		Мне все равно	51	21	30
		Не знаю	15	4	11
		Свой вариант	6	2	4

тельным влиянием. Проведенная беседа позволила систематизировать ответы исследуемых, сделать количественное распределение по половому признаку и обобщить информацию (таблица 1).

В ответах исследуемых из общих групп на вопросы о схожести и различиях, соотношении себя с представителями других этносов, доминировали внешние ориентиры, язык общения, Ф.И. ребенка. Детям было легче отличить, охарактеризовать и объяснить принадлежность к определенному этносу на основе контраста: украинец — армянин, русский — крымский татарин, еврей. Относительно отличий близких этнических групп дети часто ошибались, но по имени и внешним параметрам быстро исправлялись.

Ответы на вопросы про схожесть и различия между представителями разных этносов позволяют сделать выводы о том, что для мальчиков (42%) и девочек (52%) приоритетное значение имеют внешние данные (имя; символы веры — крестик, полумесяц со звездой, звезда Давида; цвет волос, глаз и кожи). Наблюдения подтверждают ответы детей относительно определения представителей разных этносов по вышеописанными признаками, большинство детей четко характеризуют и описывают особенности принадлежности ребенка к определенному этносу. Это свидетельствует о том, что все исследуемые имеют четкие представления об этнической идентификации.

На вопросы о желании посещать национальную или общую группу, мальчики (28%) и девочки (47%) из общих

групп выбирали ту, которую посещали. Такое же желание высказывали дети из национальных групп, объясняя это личным интересом и желанием быть со своими друзьями-одногруппниками. Этническая принадлежность воспитателя не имеет значения для воспитанников, доминантным признаком оценивания выступают моральные качества, симпатия, проинформированность. Ответы детей 5–6 лет о желаемой национальности воспитателя (педагогов) дают возможность констатировать тот факт, что для детей старшего дошкольного возраста главным показателем остаются моральные качества личности взрослого, а не этническая принадлежность педагога. Полученные данные позволили определить экспериментальные и контрольные группы детей разных этносов. В ходе педагогического процесса, осуществляемого в контрольных группах, не внедрялись новые технологии и методики, работа реализовывалась по стандартной традиционной программе воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Наблюдения в украинской мононациональной группе подтверждает выводы относительно активности исследуемых в процессе общения, совместной деятельности с представителями обоих полов. Мальчики (33%) и девочки (47%) отличаются позитивным отношением к представителям противоположного пола с разным уровнем культуры полоролевого поведения, желанием и умением наладить взаимоотношения с ровесниками,

Таблица 2. Характеристика проявлений полоролевой социализации старших дошкольников

№ п/п	Проявления в поведении детей	Количество детей в %			
		Украинская группа		Армянская группа	
		Мальч.	Девоч.	Мальч.	Девоч.
	Различают, определяют пол человека по внешним признакам, способны давать характеристику мужским и женским чертам	86,2	92,3	80,2	91
2.	Играют и отдают предпочтения играм, забавам, характерным их полу	78,1	85,4	86,3	97,4
	В выборе друзей и партнера в общении, совместной деятельности отдают предпочтение детям своего пола	61,6	62,7	86,4	64,2
4.	Свободное время и общение дети проводят с родителем своего пола	86,8	73	95,8	92
5.	Активно участвуют в распределении обязанностей между родителями, помогают обоим родителям, поясняя это тем, что помощь матери или отцу необходима на этом этапе	60,2	47,9	26,4	47,7
6.	Характеризуют представителей противоположного пола положительными качествами, придают им положительные черты	36,6	53,3	21	35
7.	Высказывают негативные чувства и отношение к представителям противоположного пола	58,9	40,2	79	65
8.	Проявляют и высказывают удовлетворенность своей половой принадлежностью, позитивно отзываются о ней	96,8	94,6	90,4	92,3
9.	Считают, что временно изменили бы свой пол, объясняя это собственной заинтересованностью (обмен ролями на непродолжительное время)	2,6	10	—	25,7

ориентацией на общепринятые моральные качества каждого ребенка.

В экспериментальной группе всего мальчиков (21%) и девочек (35%) отличаются позитивным отношением к представителям противоположного пола, остальные же дети высказывали негативное отношение и дали субъективную оценку ровесникам. Поведению и размышлениям свойственна система стереотипных представлений, которая берет свои истоки в семье и получает поддержку со стороны педагогов дошкольного учреждения.

Качественный анализ поданных в таблице количественных данных позволяет сделать некоторые обобщения по представителям наиболее (украинская группа) и наименее (армянская группа) социализированных. Таблица 2 дает информацию о зависимости пола ребенка и его представлений о половой дифференциации, а также эталонах мужского и женского поведения.

#### Литература:

1. Гончаренко А. М. Педагогічні умови становлення гуманних взаємин старших дошкільників: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Гончаренко Алла Миколаївна. — К., 2003. — 214 с.
2. Каган В. Е. Когнитивные и эмоциональные аспекты гендерных установок у детей 3 – 7 лет / В. Е. Каган // Вопросы психологии. — 2000. — № 2. — С. 65 – 69.
3. Кон И. С. Материнство и отцовство: роли, чувства, отношения / И. С. Кон // Семья : в 2 кн. Кн. 1. — М.: Политиздат, 1990. — С. 257 – 270.
4. Кононко О. Л. «Я у Світі»: нова світоглядна позиція / О. Л. Кононко // Дошкільне виховання. — 2009. — № 1. — С. 5 – 9.
5. Репина Т. А. Проблема полоролевой социализации детей / Т. А. Репина. — М., 2004. — 408с.
6. Репина Т. А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада / Т. А. Репина. — М.: Педагогика, 1988. — 232 с.

## Диагностика сформированности у студентов информационной культуры

Арзамасова Л.А., аспирант

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

**В**ыявление закономерностей протекания процесса воспитания информационной культуры студентов при обучении является конструктивной основой планирования профессиональной деятельности преподавателя, учебно-познавательной деятельности студентов, а также определения основных критериев эффективности этого процесса.

Для этого необходимо сформулировать ряд важнейших задач, определяющих ход дальнейшего исследования проблемы:

- 1) определение уровней воспитанности информационной культуры;
- 2) разработка специальной системы заданий, направленной на повышение уровня воспитанности информационной культуры;
- 3) разработка и реализация методики воспитания информационной культуры в процессе обучения физике.

Демократичность семейного воспитания, развитие общепринятых моральных норм и качеств, ориентация на культурные и религиозные ценности не только своего, но и другого этноса, принятие их культуры — стимулируют ребенка старшего дошкольного возраста к поведению, соответствующему норме и эталонам, не вызывая внутренних противоречий в восприятии «мужского и женского» миров.

Зафиксированные показатели, их содержание подтверждают факт выбора партнеров по половому признаку, авторитарность традиционного воспитания, развития внутренних культурных качеств, ориентации на культурные и религиозные ценности своего этноса, неприятия культуры других этносов — все это создает негативные условия полоролевой социализации дошкольника, создает дефекты в воспитательном процессе соответствующего поведения, современных эталонов мужчины и женщины.

Решение первой задачи потребовало: а) разработать уровни сформированности информационной культуры; б) охарактеризовать данные уровни; в) разработать в соответствии с этим методику диагностики уровней сформированности информационной культуры.

Для решения второй задачи оказалось необходимым: а) определить структуру учебной деятельности по формированию информационной культуры обучаемых на занятиях физики; б) выделить систему умений в соответствии с уровнями сформированности информационной культуры; в) разработать систему заданий для корректировки отдельных умений в соответствии с выделенной структурой учебной деятельности и уровнями сформированности информационной культуры.

Для решения третьей задачи необходимо: а) разработать методику, позволяющую преподавателю физики на своих занятиях создавать благоприятные условия для фор-

мирования информационной культуры у студентов; б) разработать базу диагностических методик для определения уровней сформированности информационной культуры.

В качестве критериев уровней сформированности информационной культуры у студентов нами выбраны: а) полнота усвоения знаний, умений, навыков, опыта деятельности; б) степень самостоятельности и готовности студентами к реализации своей деятельности по овладению информационной культурой.

Мы считаем наиболее целесообразным выделение пяти уровней воспитанности информационной культуры: I – репродуктивный, II – частично-поисковый, III – базовый, IV – творческий, V – рефлексивно-оценочный.

Приведем характеристику каждого из этого уровней.

*I уровень* – репродуктивный. Самый низкий уровень, характерными особенностями которого являются: а) общая ориентировка студента в способах предлагаемой деятельности; б) знание того, где основная информация может находиться; в) репродуктивное воспроизведение учебных умений по известным алгоритмам; г) наличие и принятие любой помощи извне.

*II уровень* – частично-поисковый. Средний уровень, который выражается в умении искать недостающую информацию для решения поставленной проблемы в различных источниках и работать с ней; умении решать не-

которые задачи в знакомых ситуациях; попытке переноса имеющихся знаний, умений, способов деятельности в новую ситуацию; готовности оказать посильную помощь другим участникам совместной деятельности; наличии и принятии минимальной помощи извне.

*III уровень* – базовый. Данный уровень соответствует требованиям государственного образовательного стандарта.

*IV уровень* – творческий. Данный уровень обладает следующими особенностями: а) умение прогнозировать возможные затруднения и проблемы на пути поиска решения; б) умение проектировать сложные процессы; в) умелый перенос имеющихся знаний, умений и способов деятельности в новую ситуацию; г) отсутствие помощи извне; д) оказание помощи другим участникам совместной деятельности.

*V уровень* – рефлексивно-оценочный. Этого уровня достигают ограниченное число обучаемых. На данном уровне студенты самостоятельно выделяют интересующие их проблемы и организуют ситуации для их решения. Студенты, достигшие этого уровня, обладают большими способностями при работе с информацией в современной информационной среде. Также рефлексивно-оценочный уровень характеризуется способностью учащихся дать оценку своей деятельности.

Таблица 1. Соответствие между видами учебной деятельности и формируемыми информационными умениями

Виды учебной деятельности	Информационные умения
Работа с различными источниками информации	1) выделять дополнительную и избыточную информацию в тексте; 2) дополнять информацию о процессах и явлениях из различных источников; 3) осуществлять поиск необходимых источников информации; 4) использовать весь спектр источников информации при работе над проблемой; 5) осуществлять анализ, синтез, обобщение, сравнение, формализацию на основе оптимального количества источников информации; 6) излагать без затруднений прочитанную информацию из различных источников информации, высказывать свое мнение
Экспериментальные и практические работы, наблюдение	1) получать информацию о наблюдаемом в эксперименте явлении; 2) объяснять опыты, наблюдения; 3) писать отчет по проведенному наблюдению, эксперименту, лабораторной работе; 4) составлять оптимальный алгоритм действий по проведению наблюдения, эксперимента, лабораторной работы
Графические работы	получение и передача информации об изучаемых процессах и явлениях с помощью графиков, схем, таблиц, анимированного электронного наглядно-иллюстративного материала, презентации
Информационная работа	1) переработка информации и представление в виде сообщения, исследовательской работы, в виде презентации; 2) составление библиографического описания; 3) составление обзора литературы; 4) организация работы по поиску и обмену информацией с помощью виртуальной образовательной среды; 5) самостоятельное формулирование проблемы для обсуждения; 6) участие в дискуссиях, диспутах
Реферативная работа	1) получение, переработка информации и представление в виде реферата; 2) предъявление информации (защита реферата)

Таблица 2. Интервалы суммарных баллов

Уровни	Репродуктивный	Частично-поисковый	Базовый	Творческий	Рефлексивно-оценочный
Баллы	0 – 15	16 – 30	31 – 45	46 – 60	61 – 75

Существует большое количество видов учебно-познавательной деятельности, которые способствуют формированию информационной культуры. Нам представляется целесообразным в рамках исследуемой проблемы операционализировать деятельность обучающихся, то есть представить ее в виде системы действий, связанных с реализацией информационных умений и навыков.

Выделенные направления деятельности определяют содержание процесса формирования у студентов информационной культуры и позволяют выделить систему информационных умений. Информационные умения студентов, относящиеся к каждому из выделенных направлений деятельности, представлены в таблице 1. Выделенные основы для информационной культуры являются необходимым условием для организации специальных видов учебной деятельности, в ходе выполнения которых формируется и развивается данная культура.

Это развитие осуществляется через формирование способности и готовности студентов к реализации ряда информационных умений. Таким образом, при осуществлении каждого из выделенных видов специальной учебной деятельности, необходимо развивать специфический набор информационных умений, качество реализации которых определит уровень сформированности информационной культуры.

Применяя пооперационный и поэлементный анализ [3] деятельности студентов в учебных информационных ситуациях, можно проверить у них уровень сформированности информационной культуры.

#### Литература:

1. Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст] / В.П. Беспалько. – М: Педагогика, 1989.
2. Беспалько, В. П. Персонифицированное образование [Текст] / В. П. Беспалько // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 12 – 17.
3. Усова, А.В., Бобров, А.А. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики [Текст] / А.В. Усова. – М.: Просвещение, 1988. – 112с.

Выделенные уровни сформированности определяются в ходе наблюдения за деятельностью студентов во время учебных занятий. Основанием для оценки уровней сформированности служат приметы распознавания степени проявления информационных умений. Каждая примета распознавания будет считаться нормировочным показателем, и оцениваться определенным количеством баллов для каждого из уровней: репродуктивный – 1 балл, частично-поисковый – 2 балла, базовый – 3 балла, творческий. – 4 балла, рефлексивно-оценочный – 5 баллов.

Максимально возможное количество баллов на каждом из уровней определяется количеством нормировочных показателей и составляет: для репродуктивного уровня – 15, для частично-поискового – 30, для базового – 45, для творческого – 60 баллов, для рефлексивно-оценочного – 75.

Соответствие уровней сформированности информационной культуры и интервалов суммарных баллов приведено в таблице 2.

Такое ранжирование интервалов суммарных баллов соответствует подходу к оценке сформированности умений, предлагаемому В.П. Беспалько [2].

Таким образом, выделенные нами критерии и уровни сформированности информационной культуры студентов позволяют разработать систему специальных заданий и методику ее реализации в процессе обучения, направленные на коррекцию и развитие информационных умений и, как следствие, на повышение уровня сформированности информационной культуры обучающихся.

## Проблема развития поликультурной личности будущих переводчиков (аксиологический аспект)

Брагина А.Д., аспирант

Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова

**П**роблема поликультурности личности на современном этапе развития общества становится все более актуальной. Приобщение к мировой духовности,

знаниям, накопленным человечеством, способствует развитию не только самого индивида, но и позволяет российскому социуму быть активным участником общи-

визационного прогресса. Одной из характерных черт начала XXI века является усиление взаимодействия и взаимозависимости стран и народов с целью взаимообогащения культур. В этих условиях проблема толерантного сосуществования различных этнических и социальных общностей осознается учеными всего мира, поскольку в нем практически нет моноэтнических государств. Следовательно, акцентируется значимость развития поликультурной личности в условиях профессионального образования, позволяющего человеку обрести способность толерантного отношения к инокультурному опыту. Важнейшими факторами, которые актуализировали научные поиски в области поликультурного образования, выступают следующие: расширение связей между государствами, усиление процессов глобализации, интернационализации, глубокое осмысление феномена культуры как явления, пронизывающего все сферы социального бытия, процесс полилога и взаимовлияния мировых и локальных культур, становление гуманистической парадигмы в качестве доминанты социокультурного процесса, усиление интегративных процессов в науке. Интеграция в мировое сообщество и процесс построения открытого демократического общества ставят перед российской системой образования новую цель — воспитание личности студента, обладающего общепланетарным мышлением, т.е. способного рассматривать себя не только как представителя национальной культуры, проживающего в конкретной стране, но и в качестве гражданина мира, воспринимающего себя субъектом диалога культур и осознающего свою роль, значимость, ответственность в глобальных общечеловеческих масштабах. Знания культуры страны, ментальности народа изучаемого языка играют определяющую роль в профессиональной деятельности, будущих переводчиков, оказывая влияние на иноязычную коммуникативную компетенцию, обеспечивая тем самым эффективность научно-технического прогресса и миротворчества. Язык — главный, социально признанный из всех видов коммуникативного поведения, его знание является ключом к культуре другого этноса, говорящего на этом языке, он есть не только средство общения и выражения мысли, но и аккумуляция ценностей культуры, отражение опыта народа, его истории, материальной и духовной экзистенции.

Поликультурная обращенность является одной из ключевых компетенций человека новой формации, живущего в культурно интегрированном мировом пространстве будущего. Под ними подразумевается достаточное владение иностранным языком как социальным кодом, общее понимание студентами определяющих характеристик культур мира, проникновение в сущность их сходств и различий, в том числе через язык, знание и эмпатическое восприятие обучаемыми разнообразных по богатству картин мира, осознание ценности и неповторимости каждой лингвокультурной общности.

Наглядно сравнение культуры с айсбергом, вершина которого демонстрирует видимые материальные атри-

буты и скрытые под толщей воды идеальные конструкции, понимание которых способствует наиболее полному приобщению к ценностям иноязычной культуры. Язык как зеркало культуры отражает не только реальный мир, окружающий человека, но и менталитет народа, он хранит культурные ценности в лексике и грамматике, в идиомах, пословицах и поговорках, в фольклоре, художественной и научной литературе. Овладевая родным языком, дети усваивают вместе с ним и национальные концептосферы — сферу знаний народа как результат познавательной деятельности. В силу этих особенностей язык является, с одной стороны, интегрирующим фактором, объединяющим народ, а с другой — дифференцирует этносы. В процессе межкультурного общения разнородные коммуникативные сети («свое» и «чужое») накладываются друг на друга, образуя смежные зоны, сложные совпадения. Это приводит к неполному взаимопониманию, нарушению коммуникации и даже конфликту культур, предупредить которое может поликультурное образование, обладающее мощным аксиологическим потенциалом. Х. Томас дал ему следующее определение: «Поликультурное образование имеет место, когда определенная личность стремится в общении с людьми другой культуры понять их специфическую систему восприятия, познания, мышления, их систему ценностей и поступков, интегрировать новый опыт в собственную культурную систему изменить ее в соответствии с чужой культурой. Поликультурное образование побуждает наряду с познанием чужой культуры и к анализу системы собственной культуры» [9, 83]. А.В. Шафрикова [6, 13] подчеркивает, что оно направлено на сохранение и развитие всего многообразия культурных ценностей, норм, образцов и форм деятельности, существующих в данном обществе, базируется на принципах диалога и взаимодействия различных культур, видится как взаимосвязь различных культурных сред в сфере образования. Л.Г. Веденина, оперируя понятием «межкультурное обучение», напрямую связывает его с обучением иностранному языку и определяет как «полилог языков и культур, обучение, рассчитанное на интеграцию обучаемого в систему мировой культуры» [3, 13] Такое сотрудничество позволяет сформировать поликультурную личность, стремящуюся в общении с людьми другой культуры понять их специфическую систему восприятия, познания, мышления, их систему ценностей и поступков, интегрировать новый опыт в собственную культурную систему, изменить ее в соответствии с чужой культурой. Поликультурно-ориентированная личность мотивируется наряду с познанием чужой культуры к анализу системы собственной культуры, сохраняя и развивая все многообразие культурных ценностей, норм, образцов и форм деятельности, существующих в данном обществе, базируясь на принципах диалога и взаимодействия различных культур. Эффективное поликультурное общение маловероятно среди носителей языка, не обладающих высоким уровнем сформированности поликультурных ценностных ориентаций, отражающих знания о разнообразии идей и

видов деятельности, характерных для различных человеческих сообществ во всем мире, осознания их соотношения, понимания и толерантного восприятия другой, более объективной точки зрения, по-своему истолковывающей отличные от собственных манеры и модели поведения с целью установления коммуникации, адекватной изучаемой культуре и эффективного участия в ней. Специалисту в области иностранного языка необходимо усвоение присущих ему культуронесущей и культуropriообщающей функций.

Развитие поликультурных ценностных ориентаций отражает этапы поликультурного становления личности будущего переводчика в процессе профессионального общения. Условно их можно определить как последовательный ряд сменяющих друг друга этапов, например, стадию этноцентризма, отражающую оценочные суждения «хорошо» или «плохо» относительно изучаемой культуры; стадию культурного самоопределения, то есть субъектного позиционирования собственного «Я» во всем многообразии культур; стадию полилога культур, в рамках которой обучающиеся готовы ставить себя на место других, проявлять инициативу при установлении межкультурных контактов, прогнозировать и распознавать социокультурные пробелы, ведущие к недопониманию, созданию ложных стереотипов, неверной интерпретации фактов исследуемой культуры, межкультурным конфликтам, принимать на себя ответственность за устранение всевозможного межкультурного недопонимания, выступать в качестве полноценных представителей родной культуры, стремиться к самообучению и повзрослому самостоятельному функционированию в поликультурном мире.

Эффективным средством формирования поликультурных ценностных ориентаций является использование аутентичных материалов, элементов национальной культуры и личный коммуникативный опыт в процессе обучения профессиональному межкультурному общению. Приобщение студентов-лингвистов к культуре страны изучаемого языка, соизучение языка и культуры являются наиболее актуальными проблемами в преподавании иностранных языков. Важное значение имеет акцентирование внимания будущих переводчиков в использовании языка в определенных социальных и культурных ситуациях. Так, знание норм поведения, ценностей, правил общения необходимо не только для выбора верного речевого регистра, но и понимания контекста языковой культуры. Изучая иностранный язык, человек проникает в новую национальную культуру, т.е. постигает то богатство, которое хранит изучаемый язык. Для оптимизации данного процесса нужно, чтобы языковая подготовка имела поликультурную направленность, включающую в себя ценностно-культурное разнообразие тематического наполнения учебно-методических материалов в рамках профессиональной подготовки по каждому типу культуры (этническому, историческому, социальному, профессиональному, географическому,

гендерному и т.п.), тем самым создавая благоприятные условия для ценностно-культурного ориентирования студентов. В связи с этим можно утверждать, что сложилась достаточно солидная научная база для рассмотрения проблемы формирования поликультурных ценностных ориентаций будущих лингвистов в условиях вузовского языкового образования. Однако анализ учебных программ и учебно-методических пособий для языковых вузов свидетельствует о том, что в практическом плане подавляющее большинство из них монокультурны и обращены исключительно к стандартам изучения профильных дисциплин в части усвоения лингводидактических норм и правил. Культурная вариативность тематического наполнения, его ценностное содержание не нашли системного воплощения в содержании иноязычного образования во многих языковых учебных заведениях. Это значительно сужает реализацию принципа диалога культур при обучении иностранным языкам и ограничивает возможность развития личности студентов с общепланетарным мышлением. Поэтому, несмотря на имеющиеся исследования, приходится констатировать то, что пока не изучен вопрос осознания себя студентами-переводчиками в качестве субъектов с многогрупповой культурной принадлежностью; не выделены характеристики поликультурного ценностного ориентирования как теоретического конструкта, учет которых будет играть первостепенную роль при моделировании процесса иноязычного обучения; не определено содержание и организация основ языкового образования, влияющего на развитие ценностного поликультурного мышления студентов; при разработке методик обучения иностранному языку и культуре страны на разных ступенях обучения не учитывались особенности формирования у будущих переводчиков поликультурных ценностных ориентаций; в рамках иноязычной коммуникативной компетенции студентов не разработаны ценностные основы языкового поликультурного образования, способствующего эффективному профессиональному становлению будущих специалистов.

Актуализация поликультурных ценностных ориентаций при использовании языка и его изучении включают действия человека, в процессе выполнения которых он развивает как общую компетенцию (General competences) так и коммуникативную языковую (Communicative language competence). При этом под компетенциями понимается сумма знаний, умений, навыков, необходимых личностных качеств, которые позволяют индивиду совершать профессионально целесообразные действия, обеспечивающие решение задач в различных условиях с учетом возможных ограничений и реализующихся в видах деятельности и действиях, направленных на порождение или восприятие текстов, в связи с определенными темами и сферами общения, с применением соответствующих современных образовательных технологий. При внимательном рассмотрении компетенций можно определить область непосредственного воздействия в профессиональной подготовке будущих переводчиков для

успешного формирования поликультурных ценностных ориентаций. По-нашему мнению, именно развитие социокультурной компетенции (sociocultural competence), включающей в себя знание культурных особенностей носителя языка, их привычек, традиций, ценностей и норм поведения, этикета, умения понимать и адекватно использовать их в процессе общения, оставаясь при этом носителем другой культуры, предполагает тесную интеграцию личности в системе мировой и национальной культур. В частности, при рассмотрении специфических различий между существующими языковыми вариантами (область лексики, грамматики, фонетики), язык жестов и невербального общения; изучении национального менталитета, характеризующего знания, поведение и отношения между носителями языка (праздники, традиции, обряды нации); ознакомлении студентов, изучающих язык с национальным достоянием, с той его частью, которую знает и чем гордится каждый носитель языка (наука и искусство, история и религия и т.д.).

Поликультурное ценностное ориентирование в процессе языкового образования означает способность обучающихся осознавать себя в качестве поликультурных субъектов в родной среде; понимать, что групповая принадлежность изменяется в зависимости от контекста коммуникации; выявлять культурные сходства между представителями различных культурных групп стран соизучаемых языков; определять свое место, роль, значимость и ответственность в глобальных общечеловеческих процессах; инициировать и принимать активное участие в действиях против культурной агрессии, культурной дискриминации и культурного вандализма. По мнению В.С. Библера: «Исходя из особенностей современных форм мышления и деятельности, должен быть по-новому понят сам смысл образования. В центре его должно стать образование «человека культуры», человека способного не только включаться в наличные формы деятельности и мышления, но переформулировать самые их основы, сопрягать различные культурные смыслы. Такой подход требует изменения как форм организации учебного процесса и методов преподавания, так и самого содержания образования» [1, 15].

Согласно этой концепции, диалог позволяет соединить в образовательном процессе два взаимоисключающих языка, которыми пользуются представители точных и гуманитарных наук, он создает условия для сопряженности в сознании человека ценностей прошлого и настоящего, Востока и Запада. Диалог выступает как своеобразная переключка в сознании студентов голосов ученых, поэтов, художников, как ситуация встречи неповторимых, уникальных личностей, именно в ситуациях встречи с персонажами разных эпох и культур можно осознать свое «Я», оценить собственный внутренний мир, преобразовать собственное монокультурное сознание в поликультурное. Ценностное отношение будущих переводчиков к иноязычной культуре определяется посредством идентификации и персонификации по

мере ознакомления с видами культур на занятиях иностранным языком. В этой связи формирование поликультурных ценностных ориентаций студентов в условиях профессиональной языковой подготовки станет возможным в рамках аксиологического подхода к обучению языкам международного общения, так как его преимуществом является универсальная возможность расширения круга соизучаемых культур от этнических, религиозных, социальных, языковых субкультур к геополитически маркированным регионально-континентальным культурам и мировой культуре на фундаменте общечеловеческих ценностей. Обучение английскому языку в условиях профессионального языкового образования должно быть ценностно ориентировано на глобализацию целей его изучения. Выступая в качестве основного средства общения между представителями разных стран и культур, он не должен являться источником исключительно англо-саксонской культуры. Напротив, отличительной чертой языка международного общения является способность отражения в нем культур участников коммуникации. Именно в этом случае английский язык как язык международного общения отражает культурное разнообразие современных поликультурных сообществ, а также ценностные устремления участников диалога. Изучение языкового разнообразия необходимо для формирования у обучающихся поликультурной осведомленности, обеспечивающей профессиональную готовность к встрече с языковой вариативностью. При этом технологии формирования поликультурных ценностных ориентаций опираются на принятые в гуманистической парадигме образования два способа воспитания как целенаправленного процесса интериоризации ценностей. В обобщенном виде такой процесс включает в себя следующие механизмы. Первый из них заключается в том, что стихийно сложившиеся или специально организованные условия взаимоотношений избирательно актуализируют отдельные ситуативные побуждения, которые при систематической активизации постепенно упрочиваются и переходят в более устойчивые мотивационные образования. Образно говоря этот «механизм снизу вверх», основывается на естественном усилении тех побуждений, которые по своему содержанию выступают в качестве исходного момента.

Второй механизм организации гуманистического взаимодействия состоит в усвоении обучаемым предъявляемых ему в «готовом виде» побуждений, целей, идеалов, содержания направленности личности, которые по замыслу педагога должны у него сформироваться и, которые сам индивид должен постепенно превратить из внешне воспринимаемых во внутренне принятые и реально действующие. Объяснение смысла формируемых побуждений, их соотнесение с другими облегчают учащемуся смысловую работу и избавляют от стихийного поиска, нередко связанного с множеством ошибок. Такой механизм получил название «сверху вниз». Он опирается, в основном, на искусственную содержательно-

смысловую перестройку действующей системы мотивации, предполагает ее стимулирование изменением внутриличностной среды через напряженную работу по переосмыслению своего отношения к действительности. Полноценное формирование ценностных ориентаций в системе гуманистических отношений должно включать в себя оба механизма и в большинстве случаев даже при стихийном стечении обстоятельств они действуют оба. Вместе с тем один из них может преобладать, что показывает не только их единство, но и относительную самостоятельность. Недостаточность первого механизма видится в том, что, даже специально организуя взаимодействие на принципах гуманизма, мы не можем быть уверены в формировании требуемых, прогнозируемых ориентаций. Поэтому желательно дополнить этот механизм вторым, убеждая студентов в выполнении норм, имеющих социальную ценность, объясняя их смысл и необходимость. Недостаточная эффективность второго механизма обусловлена возможностью чисто формального усвоения предъявляемых требований. Целью же должно быть не внешнее приспособление к ним, а формирование внутренних устремлений, отвечающих моральным требованиям из которых в порядке внутренней закономерности вытекало бы нравственное поведение. Развитые ценностные ориентации являются признаком зрелости личности, показателем меры поликультурности. В условиях профессиональной языковой подготовки для решения задач по развитию поликультурных ценностных ориентаций создаются дидактические условия для перехода от репродуктивной модели организации образова-

тельного процесса к проблемно-ориентированной модели, в которой методической доминантой выступают различные виды коммуникативно-ориентированных проблемных культуроведческих заданий, направленных на поликультурное развитие студентов, осознанием себя в качестве поликультурных субъектов в родной среде; пониманием того, что групповая принадлежность изменяется в зависимости от контекста коммуникации и интеракции. Мотивируется работа по выявлению обучающимися культурных сходств между представителями различных культурных групп стран соизучаемых языков с целью расширения рамок собственной групповой принадлежности за пределами политических границ стран иностранного языка; определению будущими специалистами своего места, роли и значимости, а также развитию ответственности в глобальных общечеловеческих процессах; инициацию и принятие участия в действиях против культурной агрессии, культурной дискриминации и культурного вандализма.

Важной стороной деятельности по формированию поликультурных ценностных ориентаций будущих переводчиков является ознакомление студентов с национально-маркированными языковыми единицами, усвоение ими на конкретных примерах соотношения языка и общества, языка и культуры, языка и истории, понимание контекста переводимых лексических единиц, умение дать к ним лингвострановедческий комментарий, знание культурной специфики употребления английского языка, интерпретация культуроведческих фактов; выделение необходимой информации (национально-окрашенной лексики).

#### Литература:

1. Библер В.С. Культура. Диалог культур /Опыт определения // Вопросы философии, 1989. №6. -С.31—42.
2. Булынин А.М., Е.М.Громова. Теория и практика развития культуры межнациональных отношений школьников. - Ульяновск, УлГТУ, 2004. - 179 с.
3. Булынин А.М., Брагина А.Д. Становление ценностной парадигмы педагогического образования: историко-теоретический аспект. Ульяновск: ИП Качалин, 2010. - 230 с.
4. Веденина Л.Г. Теория межкультурной коммуникации и значение слова // Иностраный язык в школе №5, 2000. — с. 72—75.
5. Воронкова Т. Е. Работа с аутентичными текстами, содержащими интрекультурный компонент/Т. Е. Воронкова// Иностранные языки в школе, 2004. - №2-с.37—40
6. Костикова Л. П. Мультиплицитное видение культуры как тенденция развития образования//Высшее образование сегодня № 3. — 2008. — С 16—19.
7. Шафрикова А.В. Мультикультурный подход в обучении и воспитании школьников: автореф. дис... канд. пед. наук. Казань, 1998.
8. Сыродеева А.А. Поликультурное образование: Учебно-методическое пособие. М., 2001
9. Сысоев П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // Иностраный язык в школе №4, 2001. — с. 12—15.
10. Thomas, H., *Interkulturelles Lernen im Schuleraustausch*. Saarbrucken u. Fort Lauderdale, 1988.

## Использование креативных методов в практике современного учителя

Бугакова Е.В., аспирант

Оренбургский государственный педагогический университет

В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» отмечается, что: «...школа требует новых учителей. Понадобятся педагоги, как глубоко владеющие психолого-педагогическими знаниями и понимающие особенности развития школьников, так и являющиеся профессионалами в других областях деятельности, способные помочь ребятам найти себя в будущем, стать самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми. Чуткие, внимательные и восприимчивые к интересам школьников, открытые ко всему новому учителя — ключевая особенность современной школы».

Современный учитель — всегда исследователь, готовый работать в новых, непрерывно меняющихся условиях. Креативность является одним из главных его качеств. Рейтинги креативного преподавателя, который способен быстро адаптироваться к новым условиям деятельности, нестандартно решать возникающие перед ним задачи, находить неожиданные выходы из неразрешимых, на первый взгляд, ситуаций и изобретать новые, уникальные способы достижения поставленных перед собой целей в условиях рыночной экономики, стремительно возрастает [3, с. 58–59].

Основу педагогического кредо креативного учителя составляют следующие *принципы*:

- видеть в обучающемся самоценную и уникальную личность;
- осознавать глубокий потенциал учащегося и способствовать его раскрытию;
- демонстрировать доверие к обучающемуся с самого начала и на всем протяжении взаимодействия с ним;
- признавать и уважать внутреннюю мотивацию поведения и деятельности обучающихся, исходить из нее в организации образовательной деятельности;
- быть доступным для каждого обучающегося, найти «ниточки» духовной связи с ним;
- проявлять активность во взаимодействии, не становясь «наблюдателем со стороны»;
- развивать собственные способности сопереживания, вхождения в положение другого человека и исходить из этого в своей педагогической деятельности;
- развивать свою способность чувствовать эмоциональный настрой класса;
- учиться хорошо понимать себя, знать свои возможности и управлять собой [1, с. 433–434].

Основным критерием работы креативного учителя является качество образовательной продукции обучающихся и развитие их личности. Выделим основные показатели деятельности современного учителя:

- наделен способностями видеть индивидуальные способности старшеклассников и выстраивать их обучение в соответствии с индивидуальностью каждого;

- владеет формами и методами креативного образования: использует личный опыт и мотивы старшеклассников, помогает им поставить цель, обеспечивает их выбором видов деятельности, учит соотносить свою цель с результатом, применяет доступные формы рефлексии и самооценки;

- способен изменять задачи урока в соответствии с изменяющейся реальностью; умеет увидеть открытия обучающихся и иные формы культурного самовыражения учеников, помогает их развитию; владеет различными формами организации индивидуальных творческих работ старшеклассников и их защит;

- умеет подготовить качественную характеристику образовательных изменений старшеклассника, оценить многообразную палитру развития его личностных качеств;

- способен к личностному творческому росту, рефлексивной деятельности, осознанию собственных изменений;

- осознает смысл и цели образовательной деятельности по своему предмету или видам деятельности, связывает их с творческой самореализацией природных возможностей старшеклассников, с их творческим саморазвитием; имеет собственную образовательную позицию, которую соотносит с позицией других учителей школы, умеет ставить образовательные цели по предмету, достигать и переопределять их в ходе обучения;

- умеет составить целостную образовательную программу, учитывающую реальных детей, образовательные стандарты, общешкольные установки, свои педагогические ориентиры; соотносит происходящую реальность с составленной программой, корректирует образовательный процесс [3, с. 61–62].

Сформированность вышеописанных показателей позволяет организовать урок современному учителю на креативном уровне. Креативный урок — это одна из форм организации учебного процесса, которая обеспечивает формирование творческого мышления и развития творческих способностей учащихся; формирует систему мотивов и личностных свойств (независимость, мотивация самоактуализации); преобразует общую одаренность в активную креативность [2, с. 212]. Это многогранный кристалл, в котором отражается вся система обучения учителя (смысл, цели, задачи, фундаментальные образовательные объекты и проблемы, виды деятельности учеников, предполагаемые результаты, формы рефлексии и оценки результатов), а также знание учителем креативных методов: «шесть шляп мышления»; «катена»; «майндмепинг»; кейс-метод, «случайный стимул» и умение применять их в образовательном процессе школы.

В контексте нашего исследования в ходе формирующего эксперимента мы использованы следующие креативные методы [4].

Так, метод «шесть шляп мышления» (Six Thinking Hats), разработанный Эдвардом де Боно, в нашей практике стал способом преодоления трудностей посредством разделения процесса мышления на шесть различных режимов, каждый из которых представлен шляпой своего цвета. Данный метод позволил нам структурировать и сделать более эффективной умственную работу, как личную, так и коллективную. На личном уровне это были планы, решение проблем. В одиночной работе — планирование, дизайн, создание идей; в групповой работе — планирование, разрешение конфликтов.

Метод «катена», представляющий игру для развития креативного мышления, способствовал тренировки свободного, ассоциативного стиля мышления, необходимого в творческой работе. Например, на уроке русского языка и литературы учитель использовал различные типы ассоциаций: ассоциации-анalogии (дождь — фонтан), ассоциации-метафоры (свеча — колокольня) и др.

Удобной и эффективной техникой визуализации мышления и альтернативной записи, которую мы использовали для создания новых идей, фиксации идей, анализа и упорядочивания информации, принятия решений, стал метод «майндмэппинг» (mindmapping, ментальные карты), разработанный американским ученым Тони Бьюзен. Этот метод являлся естественным способом организации мышления, имеющим некоторые преимущества перед обычными способами записи.

*Кейс-метод* или метод анализа конкретной ситуации, предполагающий решение конкретных учебных проблем, позволил сформировать у учащихся высокую мотивацию к учебе; развить такие личностные качества, как способность к сотрудничеству, чувство лидерства, значимые для

будущей профессиональной деятельности. В основе кейс-метода лежало имитационное моделирование, т.е. использованию этого метода в обучении предшествовала разработка конкретного примера или использование готовых материалов с описанием ситуации реальной учебной деятельности. Приведем пример одной из кейс-ситуаций, предлагаемой старшеклассникам: «На уроках один из старшеклассников, занимающий как правило, место недалеко от учителя, изучает конспекты лекций или учебник по другому предмету. На вопросы учителя отвечает, что много времени у него для этого предмета не будет, а на занятии ему присутствовать нужно, так как он может услышать что-то полезное. Сидя за первыми столами, он воспринимает информацию лучше. На занятия ходит регулярно, контрольные работы выполняет удовлетворительно, но на вопросы учителя не отвечает, так как «занят». Проанализируйте ситуацию с позиции педагога. Ваши действия...».

Рассмотренные нами методы реализовывались в ходе организации взаимодействия субъектов деятельности обучения, в которых свобода, предоставленная личности, является одним из важнейших условий ее развития. При внедрении креативных методов в образовательный процесс школы старшеклассники испытывали некоторые трудности в самостоятельном решении проблем, формулировании выводов, оценке своей деятельности. Для преодоления этих трудностей мы учитывали индивидуальные особенности каждого ученика.

Вышеизложенное позволяет нам отметить, что использование современным учителем креативных методов в образовательном процессе школы способствует формированию креативной личности выпускника школы, способного принимать важные самостоятельные решения в противоречивых ситуациях, быть инициативным, мобильным, конкурентоспособным на рынке труда, социально ответственным.

#### Литература:

1. Морозов, А. В., Чернилевский, Д. В. Креативная педагогика и психология : Учеб. пособие. — М.: Академический прект, 2004. — 2-е изд., испр. и доп. — 560 с.
2. Рындак, В. Г. Учитель Сухомлинский: уроки на завтра / В. Г. Рындак; Мин-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. агентство по образованию, Оренбург. Гос. Пед. Ун-т. — Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2008. — 512 с.
3. Рындак, В. Г. Школа : с веком наравне : монография / В. Г. Рындак ; Мин-во образования и науки РФ, Оренбург. гос. пед. ун-т. Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2010. — 220 с.
4. [www.kolesnik.ru](http://www.kolesnik.ru) — Методы создания идей.

## О развитии интереса учащихся к изучаемому языку и культуре средствами родного языка

Бурыгина Т.С., ст.преподаватель

Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева

*В статье рассматривается, как учащиеся выявляют различия языковых и культурных картин мира. Сравнение языков способствует развитию интереса и воспитанию уважения к родному и изучаемому языкам, а в дальнейшем ведёт к более полному взаимопониманию участников межкультурной коммуникации.*

**Ключевые слова:** развитие интереса, межкультурная коммуникация, проблемы перевода, непереводаемость, конфликт культур, языковая эквивалентность, диалог культур.

T.S. Burygina

## About Developing Students' Interest to the Target Language and Culture by Means of the Mother Tongue

*The article shows how students discover differences in linguistic and cultural pictures of the world. Comparing the languages encourages students' interest both to the mother tongue and the target language, and teaches to respect them, leading to better mutual understanding in intercultural communication.*

**Key words:** development of interest, intercultural communication, problems of translation, untranslatability, conflict of cultures, linguistic equivalence, dialogue of cultures.

Мы лишь тогда ощущаем прелесть родной речи,  
когда слышим ее под чужими небесами!

Бернард Шоу

Кто не знает иностранных языков,  
тот не имеет понятия о своем собственном.

Иоганн Вольфганг Гете

Родной язык и родная культура формируют у человека иллюзорное представление о том, что его видение мира единственно возможное. Столкнувшись с иным мировоззрением (например, при изучении иностранного языка), человек ощутит различие, а то и конфликт культур (явления иноязычной культуры не всегда имеют аналогию в родном языке). Именно поэтому весьма важным и эффективным приемом при обучении иностранному языку является сопоставление его с родным, выявление сходств и различий через выявление проблем, вопросов и поиск путей их решения.

Учащиеся<sup>1</sup> с интересом вовлекаются в эту деятельность, подбирают свои примеры, задают вопросы, исследуют лексические, грамматические и культурные различия.

Один из вопросов, иногда возникающих у учащихся, — «Зачем мы столько времени уделяем грамматике?». Вместо ответа им задается встречный вопрос: «А что важнее: лексика или грамматика?». При обсуждении вопроса учащимися и их заключения (*важно и то, и другое, и нельзя так ставить вопрос*<sup>2</sup>), можно предложить рассмотреть классическую иллюстрацию-фразу

Л. Щербы «Глокая куздра...», а также сказку Л. Петрушевской «Пуськи бятые» [8, с. 47–48].

Учащимся предлагаются к обсуждению следующие вопросы и задания:

- 1) О чём фраза и сказка?
- 2) С помощью чего вы поняли сюжет? (*помогло знание грамматики русского языка*)
- 3) Ваши личные впечатления от сказки.
- 4) Как вы думаете, почему маленьким детям сказка нравится больше, чем взрослым, и почему они ее лучше понимают, чем взрослые? (*дети сами — активные изобретатели слов, им все ново, взрослые же нередко думают, что они уже все слова знают и все могут понять, а сталкиваются с нестандартным текстом*)
- 5) Вспомните подобные примеры из переводной литературы (*стихи Л.Кэрролла*).

После разбора фразы и сказки учащиеся сами приходят к выводу о важности грамматики.

Образно говоря, грамматика — формочки, лексика — тесто, а текст — готовый продукт. Его не удастся получить при отсутствии одного из названных компонентов.

<sup>1</sup> Под словом «учащиеся» здесь и далее будем подразумевать не только учащихся старших классов средней школы, но и студентов техникумов и вузов.

<sup>2</sup> Ответы, полученные от учащихся, даны в скобках курсивом.

При прохождении темы «Артикли» учащимся нужно осознать их значимость в изучаемом языке. Им дается задание представить себя иностранцем, начавшим изучать русский язык. Артиклей в русском нет. Как же подчеркнуть, что объект, о котором вы упоминаете, «некий» или «тот самый»? Что будет делать иностранец, общаясь на русском языке? (*Пытаться употребить артикли!*) Вот пример из жизни. Один итальянец, воспользовавшись русско-итальянским словарем, написал своей русской невесте буквально следующее:

«Ту:

- Il solntse shto obogrjevat moya dusha!
- Il vjetjer shto laskat moy volos!
- la zhenščina shto vsjегда mječta moja zhizn'!»

Находясь под влиянием грамматики родного языка и отчаявшись обнаружить русские артикли, молодой человек решил поставить итальянские. Кстати, у учащихся возникает вопрос (и тема для мини-доклада по их же инициативе): существовали ли артикли в русском / древнерусском / старославянском языках? (Определённые артикли в русских диалектах).

Тесно связана тема артикля с категорией грамматического рода существительного. Учащимся предлагается для прочтения и обсуждения по частям следующая история из статьи Сахно С.Л. «Что-то вроде заметки о грамматическом роде» [10, с. 109—110].

Одна из частых проблем учащихся связана с употреблением глагола-связки в изучаемом языке (ошибаются в формах глагола либо вовсе забывают употребить глагол). В таких случаях учащимся задаются вопросы: Почему мы забываем этот глагол или употребляем его с ошибками? В процессе обсуждения (*в русском языке нет подобного глагола и пр.*) приводятся примеры («Аз есмь царь» из художественного фильма «Иван Васильевич меняет профессию», а также всем известные выражения «Ох ты гои еси, добрый молодец», «Не суть важно», «Это не есть хорошо» и т.д.). Заинтересованные учащиеся могут исследовать тему «Глагол-связка и вспомогательный глагол в истории русского языка» и сделать мини-доклад.

При изучении личных местоимений в английском языке учащиеся задают вопрос: «Если *you* — это и *ты*, и *вы*, то как разобраться, где какое местоимение, и перевести правильно?». В ходе обсуждения учащиеся сами догадываются, что при переводе местоимения на русский язык нужно будет исходить из контекста. Перевод же с русского языка кажется и того проще: и *ты*, и *вы* надо заменять на *you*. Учитель в ответ сообщает, что, однако, случаются и трудности. Проблема иллюстрируется стихотворением А.С. Пушкина «Ты и Вы» [9].

Вопрос учащимся: «Как перевести стихотворение на английский язык?». Учащиеся пытаются выяснить, нет ли в английском языке еще местоимения 2-го лица. Находят, что было *thou* — *ты*, но вышло из употребления. Проблема перевода стихотворения, казалось бы, решена, и приводятся переводы на английский язык, выполненные Евгением Бонвером (*Thou and You by Aleksandr Pushkin,*

translated by Yevgeny Bonver) [14] и Михаилом Кнеллером (*You and thee by Alexandr S Pushkin, translated by Mikhail Kneller*) [15] для ознакомления. Однако встает следующий вопрос: «А не архаичным ли покажется англоязычному читателю *thou* во вполне современно звучащем переводе (да и оригинале)?» Заодно появляется тема «Следы истории языка в современном языке» для мини-доклада.

Сопоставление категорий рода, числа, падежа в родном и изучаемом языках можно предварять шуточным стихотворением «Кенгуру» Евгения Ильяшенко [7]. Вопросы к учащимся: Почему стихотворение вам кажется забавным? (*Неизменяемое слово изменяется по числам, родам и падежам*) Можно ли перевести его на изучаемый (например, английский) язык? Если да, то как? Какие проблемы возникнут при переводе? (*В английском языке изменений по косвенным падежам и по родам нет, и множественное число у слова kangaroo образуется по правилам*).

Следующее задание: получится ли передать на английском языке «Страну без частицы *не*» С. М. Бондаренко [2]? С какими проблемами столкнется переводчик?

Учащиеся приходят к выводу о непереводаемости указанных стихотворений: формально перевод возможен, но комизм ситуации, когда невозможное становится возможным, теряется, т.к. в языке перевода такая возможность вообще отсутствует (*в «Кенгуру» склонение существительного «кенгуру» либо слова с «не-» и без «не-» реально существуют в языке перевода (в «Стране без частицы не»: «несчастливая — счастливая» — «unhappy — happy*)).

Учащимся очень нравится сопоставлять языковые явления. Они охотно отвечают, предлагают варианты решения, пытаются найти эквивалентные понятия в русском языке. Например, при изучении темы «Погода», встретив выражение «against a rainy day», учащиеся догадались об эквиваленте — «на черный день» и заметили: «То, что для нас кажется столь естественным, для иностранцев удивительно и наоборот. Наша фраза про черный день еще загадочнее: разве день бывает черным?». Учащиеся готовят сообщения о фразеологических оборотах и истории их появления в родном и изучаемом языках, с интересом выполняют задания на сопоставление литературных примеров (оригинала и перевода).

Отдельный интерес для учащихся представляют особенности национального характера носителей изучаемого языка, а также история взаимоотношения народов, проявившаяся в устойчивых выражениях. Например, найдя в англо-русском словаре множество оборотов, содержащих слово «Dutch», учащиеся определили, что, как правило, у этих фразеологизмов отрицательная коннотация (т.е. негативная окраска):

Dutch comfort — могло быть и хуже; слабое утешение.

Dutch treat — угощение в складчину.

Double Dutch — тарабарщина, галиматья.

Dutch feast — пирушка, на которой хозяин напивается раньше гостей.

Dutch concert — пение, при котором каждый поет свое, кто в лес, кто по дрова.

Учащиеся нашли тому подтверждение в истории (*Голландия и Англия — две морские державы — претендовали на лидерство. Естественно, что между народами этих государств складывались не самые теплые отношения, что впоследствии нашло выражение в языках*).

На тему английского национального характера учащимся предлагается стихотворение «The English» из учебника «Easy English» [4, с. 260–261], после прочтения и обсуждения которого предлагается по аналогии описать русский менталитет. Полученный результат коллективного творчества — «The Russians».

### The Russians

The Russians are difficult to understand.  
They like to have rest and can find time to spend.  
They have a kind, open, emotional soul,  
And often they live just without any goal.  
Some Russians lack tact but they're friendly and nice,  
They're generous, witty but gloomy sometimes.  
The Russians are fond of the restaurants where they  
Drink alcohol and chuck all money away.  
And then all the Russians like singing folk songs  
Or funny «chastushkas» (with unprinted words),  
And play balalaika, harmoshka, and dance:  
In having good time they will never lose chance.  
No hurry, no worry, and even in need  
They don't solve a problem but postpone it.

Как мы видим, изучение мира носителей языка помогает понять дополнительные смысловые нагрузки, культурные, исторические и т.п. коннотации языка и речи. Очевидность окраски единиц и легкость определения их коннотации может быть обманчивой. Учащимся демонстрируется пример — эпизод из фильма Роберта Земекиса «Назад в будущее III» («Back to the Future III»). Главный герой Марти прибыл из 1985го года в 1955й. Марти и Док (изобретатель машины времени), пытаясь разобраться в причине поломки машины времени, рассматривают повреждённую деталь. Между ними происходит следующий диалог:

*Doc:* Unbelievable this little piece of junk could be such a big problem. No wonder this circuit failed. It says, «Made in Japan.»

*Marty:* What do you mean, Doc? All the best stuff is made in Japan.

*Doc:* Unbelievable!

Задание учащимся: перевести диалог и объяснить, в чем комизм ситуации и при каких обстоятельствах он будет понятен зрителю. Итак, перевод:

*Док:* Невероятно. Надо же, из-за такой мелочи такие проблемы. Неудивительно, что этот механизм подвёл. Смотри, микросхема сделана в Японии.

*Марти:* Да о чём вы говорите? Всё самое лучшее сделано в Японии.

*Док:* Невероятно!

Удивление героев забавляет зрителя, если он знает, что в середине XX века (эпизод имеет место именно в 1955 году) экономически и технологически Япония была очень отсталой страной, а потому и для Дока «образца 1955 года» детали японского производства являли собой образцы очень плохого качества. Говоря языком лингвистики, фраза «японское качество» для Дока несла отрицательную коннотацию, тогда как для Марти, живущего в конце XX века, — прямо противоположную, т.е. положительную, ведь в последней четверти XX века Япония вырвалась в лидеры по высоким технологиям.

Следующее задание учащимся: привести подобный пример положительной коннотации из русского языка («европейское качество»). Далее усложним задачу. Итак, в русском языке словосочетание «европейское качество» давно является синонимом высокой оценки. Допустим, некая российская компания рекламирует свою продукцию лозунгом: «европейское качество», чем как бы сообщает российскому потребителю: компания производит продукцию, способную конкурировать с самими европейскими производителями. Как же перевести эту фразу, если компания будет выходить на европейский рынок? В Европе «европейским качеством» никого не удивишь, это просто необходимое условие для существования производителя на рынке вообще. Что бы мы предложили как вариант? (Заменить слово «европейское» на другое, имеющее положительную коннотацию, например, «really high quality»). Учителем было предложено альтернативное решение: вместо «европейского качества» ввести фразу «Leaves nothing more to be desired», т.е. перефразировать поговорку «leaves much to be desired», имеющую негативный оттенок (т.е. «оставляет желать лучшего»). Антонимическая фраза, тем не менее, подчёркивает положительный контекст. Трансформация коннотаций через переделывание известных слов и словосочетаний возможна и успешно используется.

На тему различия культур иллюстративен диалог «The right side» [1, с.223–224] и рифмовка «The art of good driving» [11, с. 218]. Учащиеся разыгрывают диалог после предварительного прочтения и анализа описанной ситуации.

<p>The art of good driving's a paradox quite, Though custom has proved it so long; If you go to the left, you're sure to go right, If you go to the right, you go wrong.</p>	<p>Помни, водитель, дорожное правило, Чтоб не лишиться прав: Если едешь ты слева — это правое дело, Если справа, то ты неправ. (Наш перевод)</p>
--	--

Обсуждая причину конфликта (*двойное значение слова right — правый и правильный; в Англии левостороннее движение*), учащиеся стараются предложить свои варианты выхода из этой ситуации («Надо объяснить путешественнику на другом языке», «Надо на-

рисовать дорогу», «Надо ознакомить с правилами дорожного движения в этой стране» и т.п.).

Подводя итоги, можно сказать, что, поскольку разница между культурными представлениями разных народов о реальности осложняет коммуникацию, на уроках иностранного языка следует развеивать миф о языковой экви-

валентности. Развитие у учащихся интереса к иноязычной культуре посредством сопоставления изучаемого языка с родным языком постепенно воспитывает уважение к другим культурам, народам, национальную толерантность, а также способствует лучшему взаимопониманию разноязычных участников коммуникации.

#### Литература:

1. Антрушина Г.Б., Афанасьева О.В., Морозова Н.Н. Лексикология английского языка. — 2-е изд., стереотип. — М.: Дрофа, 2000. — 288 с.
2. Бондаренко С. Страна без частицы не. — <http://rus.1september.ru/1998/rus41.htm>
3. Булгаков М. Собачье сердце. — <http://lib.ru/BULGAKOW/dogheart.txt>
4. Выборова Г.Е., Махмурян К.С., Мельчина О.П. Easy English: Базовый курс. — АСТ-Пресс, 2001. С. 260—261.
5. Гаршин В.М. Встреча. — [http://az.lib.ru/g/garshin\\_w\\_m/text\\_0018.shtml](http://az.lib.ru/g/garshin_w_m/text_0018.shtml)
6. Ильф И., Петров Е. Двенадцать стульев. — <http://lib.ru/ILFPETROV/dwenadcatx.txt>
7. Ильяшенко Евгений Дм. Кенгуру. — <http://proza.ru/2008/08/01/317>
8. Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: Курс лекций. — М.: ИТДГК «Гнозис», 2001. — 270 с. С.47—48.
9. Пушкин А.С. Ты и Вы. — [http://rvb.ru/pushkin/01text/01versus/0423\\_36/1828/0461.htm](http://rvb.ru/pushkin/01text/01versus/0423_36/1828/0461.htm)
10. Сахно С.Л. Что-то вроде заметки о грамматическом роде // Иностранные языки в школе. 1991. № 4. С. 109—110.
11. Сборник английской, американской и австралийской поэзии». — М.: Просвещение, 1966. — 231 с.
12. Bulgakov M. The Heart of a Dog. — [http://rt.com/Russia\\_Now/Russian\\_literature/Mikhail\\_Bulgakov\\_1891-1940/The\\_heart\\_of\\_a\\_dog](http://rt.com/Russia_Now/Russian_literature/Mikhail_Bulgakov_1891-1940/The_heart_of_a_dog)
13. Ilf, Ilya & Petrov, Evgeny. The Twelve Chairs. — [http://bookz.ru/authors/il\\_a-il\\_f-evgenii-petrov/ilf\\_petrov\\_12\\_chairs\\_engl.html](http://bookz.ru/authors/il_a-il_f-evgenii-petrov/ilf_petrov_12_chairs_engl.html)
14. Pushkin A. Thou and You. — <http://poetryloverspage.com/evgeny/pushkin/index.html>
15. Pushkin A. You and Thee. — <http://lyrics.russian-women.net/lyrics-32.shtml>

## Целесообразность преподавания английского языка по системе IELTS в высших учебных заведениях России. Международные сертификаты: мода или необходимость?

Вернигорова В.А., преподаватель английского языка,  
Высшая школа экономики

В последние годы в России возросла популярность международных сертификационных экзаменов по английскому языку. В современном мире сертификаты на знание английского языка необходимы как для обучения и проживания в англоязычных странах, так и — в некоторых случаях — для успешной карьеры за рубежом. Различные языковые центры предлагают услуги по подготовке к получению наиболее престижных сертификатов — таких, как *First Certificate in English (FCE)* — экзамен на знание британского английского для студентов среднего уровня по абсолютной шкале уровней английского языка, *Certificate in Advanced English (CAE)*, *Certificate of Proficiency in English (CPE)*, *TOEFL* и, наконец, *IELTS*.

Аббревиатура *IELTS* расшифровывается как *International English Language Testing System* — международная система тестирования по английскому языку.

Экзамен *IELTS* предназначен специально для людей, которым необходимо оценить свои навыки владения английским языком в образовательных, профессиональных или иммиграционных целях. Данный тест также позволяет оценить коммуникативные способности человека в рамках четырех языковых навыков — слушания, чтения, говорения и письма.

Система *IELTS* была разработана экзаменационной комиссией Кембриджского университета совместно с Британским советом и крупнейшей в Австралии образовательной организацией «*IDP Education Australia*». В настоящий момент насчитывается более трехсот центров подготовки и проведения экзаменов *IELTS* в более чем ста странах. Один раз в месяц такие центры проводят экзамен, через две недели после даты проведения экзамена становятся известны его результаты. Студенты и аспиранты, как

правило, сдают так называемый академический экзамен (*Academic IELTS*), а лица, планирующие работать или постоянно проживать в англоязычных странах, обычно готовятся к сдаче общего экзамена (*General Training IELTS*).

Поскольку *IELTS* является международной системой тестирования, ее разработчики придерживались лексических и синтаксических норм, принятых в англоязычных странах. Всем соискателям предлагается пройти одинаковые тесты на слушание (аудирование) и говорение, однако разделы, проверяющие навыки чтения и письма, разнятся в зависимости от выбранного экзаменационного модуля — общего или академического.

Таким образом, экзамен *IELTS* состоит из двух частей — письменной и устной. Письменная часть подразделяется на задания, проверяющие навыки аудирования, чтения и письма, а устная часть проверяет речевые навыки тестируемого и представляет собой короткую беседу с преподавателем на общие темы. Все письменные задания должны быть выполнены в один и тот же день в рамках одной экзаменационной сессии. Устная часть теста должна быть проведена в течение семи дней до или после письменного экзамена.

Правильные ответы в системе *IELTS* оцениваются по 9-балльной шкале, причем каждый раздел теста оценивается отдельно. Затем результаты суммируются, рассчитывается среднее арифметическое. Итоговая оценка может округляться до половины балла. Необходимо также учитывать, что результат теста *IELTS* действителен лишь в течение двух лет с момента его получения, то есть такой сертификат может быть использован исключительно в краткосрочной перспективе.

В связи с этим возникает вопрос: будет ли сертификат *IELTS* востребован в России? Практика показывает, что не будет, ведь международные сертификаты по английскому языку в нашей стране практически неизвестны ни специалистам, ни работодателям. И если некоторые американские компании и требуют при приеме на работу наличия у соискателей сертификата о сдаче *TOEFL (Test Of English as a Foreign Language)*; американский вариант *IELTS*), то отделение *Microsoft* в России, например, проводит внутреннее тестирование соискателей и никакие сертификаты во внимание не принимает.

Таким образом, совершенно очевидно, что данный тест необходимо сдавать людям, которые планируют уехать в англоязычную страну с целью обучения, работы или постоянного проживания (и то — в случае если наличие сертификата является одним из требований принимающей стороны), но целесообразно ли готовить по системе *IELTS* студентов высших учебных заведений России и тем более заменять полноценные учебные курсы по английскому языку специфической и узконаправленной программой подготовки к сдаче международного экзамена?

Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо будет рассмотреть следующие моменты.

Итак, потребность студентов и специалистов в получении международных сертификатов для последующего

обучения или работы за рубежом заметили как руководители многих столичных и региональных вузов, так и частные предприниматели. А поскольку спрос, как известно, рождает предложение, то недостатка в языковых центрах, которые предлагают услуги по подготовке и даже по проведению экзаменов типа *IELTS*, нет. Это, безусловно, положительный момент, потому что человек, планирующий иммигрировать или уехать на обучение в другую страну, в большинстве случаев обратится в такой центр, чтобы получить международный сертификат. Что, впрочем, не означает, что подобный экзамен нельзя сдать без подготовки: можно и вполне успешно. Однако даже человек, демонстрирующий самый высокий уровень языковой компетенции, рискует сдать тест *IELTS* с низким или даже неудовлетворительным результатом. Причина такой неудачи, несомненно, кроется в специфике тестирования и психологических особенностях личности.

Психологи доказали, что люди с логическим типом мышления получают более высокие баллы за тесты, нежели люди, склонные к творческому или панорамному анализу. Точно так же если человек страдает, допустим, синдромом нарушения внимания, а именно это заболевание в большинстве случаев не позволяет людям проходить тестирование с высоким результатом, это не означает, что такой человек обладает низким уровнем интеллекта или не способен изучить иностранный язык. И, наконец, в ситуации тестирования внутреннее напряжение любого человека во много раз возрастает, что, естественно, мешает сосредоточиться на задании. К тому же, тест как форма измерения знаний не позволяет проверять и оценивать высокие, продуктивные уровни знаний, связанные с творчеством, то есть вероятностные, абстрактные и методологические знания.

Помимо этого необходимо принять во внимание тот факт, что система образования в России существенно отличается от английской или американской, где детей едва ли не с детского сада обучают проходить различные тесты. Научно доказано, что человек, который не привык работать с так называемыми *multiple choice tests* (тесты с множественным выбором ответа), рискует выбрать неправильный вариант ответа, даже если правильный ответ ему прекрасно известен. В России же детей учат отвечать на прямо поставленные вопросы, а не ставить галочки напротив одного из четырех вариантов ответа. Внедрение в средних учебных заведения Российской Федерации формата Единого государственного экзамена (ЕГЭ) — еще одно свидетельство тому, что контрольно-измерительные материалы непривычны для российской системы образования.

То есть совершенно ясно, что западные тесты (личностные или языковые) для корректного применения в нашей стране нуждаются в серьезной доработке — культурной и психометрической адаптации. Но адаптировать тест на знание иностранного языка невозможно, к такому тесту можно только подготовиться. Этим и занимаются многочисленные языковые центры, специализирующиеся на

подготовке к сдаче экзаменов на *IELTS* и другие международные сертификаты: они не учат собственно английскому языку, они учат проходить тестирование по английскому языку.

Впрочем, справедливости ради стоит отметить, что не все экзамены одинаковы. И если *TOEFL* и *IELTS* — экзамены диагностические (условно говоря, «пришел и сдал»), то кембриджские экзамены типа *FCE*, *CAE*, *CPE*, *BEC* — это экзамены более высокого уровня. Подготовка к ним занимает много времени (к примеру, курс подготовки к сдаче экзамена *CPE* составляет как минимум 216 академических часов, тогда как максимально возможное количество академических часов, затрачиваемых на подготовку к *IELTS* — всего 120), и в процессе соискатели на сертификат не просто учатся механически проходить тестирование, но и улучшают свои знания по языку. Плюс ко всему, итоговая стоимость подготовительного курса и непосредственно экзамена *IELTS* значительно ниже аналогичной стоимости *CPE*, и это во многом объясняет популярность *IELTS* в России.

Вышесказанное, однако, ни в коем случае не подразумевает, что программа подготовки к международному экзамену по английскому языку (например, к *IELTS* или *CAE*) может быть использована в качестве базовой учебной программы в высшем учебном заведении. Это по крайней мере абсурдно.

Программа обучения иностранному языку в высшей школе должна быть составлена с учетом современных требований к преподаванию иностранных языков и тенденций развития непрерывного языкового образования, цели и задачи курса определены с учетом реальных возможностей и потребностей учащихся в использовании иностранного языка в различных сферах общения, включая социальную, академическую и профессиональную. Такая программа определяет содержание и формы контроля на различных этапах обучения, согласующиеся с заявленными целями и задачами и обеспечивающие как управление учебной деятельностью студентов в процессе изучения курса, так и усиление степени их учебной автономии. В то время как формат *IELTS* подразумевает подготовку к сдаче конкретного экзамена. Люди готовятся к *IELTS* не для того, чтобы повысить уровень владения языком, а исключительно для того, чтобы получить сертификат, субъективно удостоверяющий тот или иной уровень языковой компетенции.

Углубление и расширение международного сотрудничества в различных областях государственной жизни требует от современного выпускника высшего учебного заведения практического владения иностранным языком. Владение английским языком как языком международного общения помогает реализовать такие аспекты профессиональной деятельности, как своевременное ознакомление с новыми технологиями, открытиями и тенденциями в развитии науки и техники, установление контактов с зарубежными фирмами и предприятиями, то есть обеспечивает повышение уровня профессиональной компетенции специалиста.

Главная задача учебного курса по английскому языку в высшем учебном заведении должна заключаться в практическом овладении студентами языком. Иными словами, в приобретении ими такого уровня коммуникативной компетенции, который позволил бы пользоваться английским языком в своей области профессиональной деятельности, в научной и информационной деятельности, в непосредственном общении с зарубежными партнерами, для самообразования и во многих других случаях.

При этом развитие навыков чтения является также обязательными и ведущим компонентом учебного процесса. Это обусловлено следующими причинами. Ознакомление специалистов с зарубежным опытом в любой области деятельности осуществляется в первую очередь по печатным каналам (публикации в средствах массовой информации и научных журналах, бюллетени, патенты, техническая и другая документация и так далее). Умение работать с литературой является основополагающим компонентом любой научной или информационной деятельности. Самостоятельная работа специалиста по повышению своей квалификации или уровня владения языком всегда связана с чтением. Если в профессиональной деятельности специалиста устное общение на иностранном языке носит эпизодический характер, чтение не даёт угаснуть тем навыкам и умениям, которые были развиты за время обучения в вузе, и помогает сравнительно быстро их восстановить в случае необходимости.

Курс на базе *IELTS* в свою очередь учит работать с определенными текстами в определенном формате и по определенной схеме. Так, все материалы теста на чтение общего модуля подбираются из газет, журналов, рекламных брошюр, официальных документов, инструкций и прочих аутентичных источников, с которыми иностранцу неизбежно придется иметь дело в англоязычной стране. Такие задания проверяют способность тестируемого понимать и использовать ту или иную информацию. Письменное задание в этом случае состоит из двух частей. Сначала тестируемый составляет короткое (не менее 150 слов) письмо, в котором задает какой-либо вопрос или что-либо объясняет, а затем пишет сочинение (эссе) (не менее 250 слов) на заданную тему. Цель данного задания заключается в том, чтобы проверить, способен ли тестируемый обсудить те или иные проблемы, сообщить или запросить информацию, выразить и доказать свою точку зрения.

Материалы академического теста *IELTS* рассчитаны на студентов и аспирантов, которым предстоит проходить обучение в англоязычной стране. Все тексты академического модуля подбираются в книгах, газетах и журналах и имеют художественную или публицистическую направленность. Письменная часть также состоит из двух заданий. В рамках первого задания от тестируемого требуется составить короткое (не менее 150 слов) описание предлагаемого рисунка или таблицы, а второе задание представляет собой ответ на какой-либо вопрос в форме сочинения (не менее 250 слов).

Совершенно очевидно, что в случае с *IELTS* речь идет не о развитии и совершенствовании навыков понимания и чтения текстов, а об оценке уже приобретенных навыков работы с текстами на основе материалов, подобранных и адаптированных разработчиками теста.

Не стоит забывать и о том, что наряду с практической, изучение иностранного языка преследует также образовательные и воспитательные цели.

Образовательная роль английского языка как языка *Lingua Franca*<sup>1</sup> связана прежде всего с возможностью приобщиться с его помощью к источникам информации, своевременный доступ к которым практически закрыт при незнании этого универсального языка, с приобретением навыков работы с научной, публицистической и художественной литературой, с расширением общего и профессионального кругозора, с умением общаться с зарубежными коллегами, с повышением культуры речи и так далее. Это и обуславливает статус английского языка как дисциплины, способствующей гуманизации процесса образования.

Воспитательный потенциал курса английского языка реализуется в готовности высшего учебного заведения содействовать налаживанию межкультурных (в широком смысле слова) связей, относиться с пониманием и уважением к духовным ценностям других народов.

Полноценная реализация образовательной и воспитательной целей находится в прямой зависимости от успешного решения практических задач, в связи с чем последние и рассматриваются как первоочередные.

Организация учебного процесса по английскому языку предполагает максимальный учёт потребностей, интересов и личностных особенностей обучаемого. Поэтому студент выступает как полноправный участник процесса обучения, построенного на принципах сознательного партнерства и взаимодействия с преподавателем, что непосредственно связано с развитием самостоятельности студента, его творческой активности и личной ответственности за эффективность обучения. Формат *IELTS* же предусматривает выполнение конкретных заданий в четко оговоренные сроки, взаимодействие с преподавателем в этом случае сводится к минимуму, личностные особенности обучаемых не учитываются, творческий потенциал не развивается: главное — правильно, в требуемой форме и в срок выполнить то или иное задание.

Тем временем реализация основной цели обучения английскому языку предполагает решение целого комплекса учебных задач — а именно:

- формирование англоязычных речевых навыков устного и письменного общения — таких, как чтение оригинальной литературы разных функциональных стилей и жанров, умение принимать участие в беседе профессионального характера, выражать обширный реестр коммуникативных намерений, владеть основными видами монологической и диа-

логической речи (с соблюдением правил речевого этикета) и основными видами делового письма, а также навыками восприятия информации на слух и навыками перевода данных, представленных как в устной, так и в письменной форме;

- знание языковых средств и формирование адекватных им языковых навыков в таких аспектах, как фонетика, лексика и грамматика;
- умение пользоваться словарно-справочной литературой на английском языке;
- знание национальной культуры, а также культуры ведения бизнеса англоязычных стран;
- умение проводить самостоятельный творческий поиск.

Успешность решения перечисленных задач обеспечивается разнообразием используемых методов и приемов обучения, среди которых наиболее эффективными являются командные (групповые) виды работ — такие, как ролевые и деловые игры, творческие проекты, читательские конференции, круглые столы и дискуссии, анализ деловых ситуаций, работа с актуальными публицистическими материалами и так далее. Для первичного и вторичного закрепления навыка рекомендуется парная работа (языковые упражнения, детерминированные диалоги в различных ситуациях общения с отработкой правил речевого этикета, сравнение точек зрения по различным проблемам). Словом все то, что невозможно в полном объеме обеспечить в рамках учебного курса в формате *IELTS*.

По завершении изучения английского языка по такой учебной программе в российском вузе специалист должен обладать коммуникативной компетенцией, необходимой для англоязычной деятельности по изучению и творческому осмыслению зарубежного опыта в области своей специализации, а также для делового и профессионального общения. Кроме того, выпускник высшего учебного заведения должен:

- владеть всеми видами чтения оригинальных не сложных прагматических текстов и текстов по широкому и узкому профилю специальностей;
- понимать на слух монологическую и диалогическую речь в сферах бытовой и профессиональной коммуникации;
- уметь принимать участие в беседе, выражая необходимый объем коммуникативных намерений и соблюдая правила речевого этикета;
- владеть основными видами монологического высказывания, в том числе основами публичной речи, такими как устное сообщение, доклад, презентация;
- уметь сообщать информацию в письменной форме, выражая необходимый спектр коммуникативных намерений;
- составлять тезисы, аннотации и рефераты;
- писать письма личного характера;

<sup>1</sup> Лингва-франка (итал.) — язык межэтнического общения.

- заполнять бланки, анкеты и составлять резюме;
- писать деловые письма (в том числе служебные записки, сопроводительные и рекомендательные письма, письмо-запрос и ответ на него, письмо-жалоба и ответ на него, письмо-заказ и ответ на заказ);
- составлять докладные записки и отчеты;
- уметь осуществлять адекватный письменный перевод с английского языка на русский несложных текстов по специальности (деловых писем, документов и публицистических статей);
- обладать лексическим минимумом в объеме не менее 4000–5000 учебных лексических единиц общего и терминологического характера;
- обладать грамматическими навыками, обеспечивающими коммуникацию общего и профессионального характера без искажения смысла при письменном и устном общении;
- обладать слухопроизносительными навыками, характерными для нейтральной речи и обеспечивающими успешную коммуникацию общего характера в различных сферах устного повседневного и профессионального общения;
- уметь пользоваться словарно-справочной литературой на английском языке;
- иметь представление о культуре и традициях англоязычных стран.

В то время как учебная программа в формате *IELTS*, рассчитанная максимум на 120 академических часов, представляет собой не более чем узконаправленный курс подготовки к экзамену, разработанному с целью весьма поверхностной оценки основных языковых навыков.

Контроль подготовки по английскому языку на каждом этапе обучения обычно осуществляется в форме письменного или устного зачета и устного экзамена, когда осуществляется проверка качества сформированных навыков и умений и их соответствие уровню подготовки студента. Формы контроля воспроизводят ситуации чтения, устной речи и письма, наиболее типичные для разных видов повседневного и делового общения в сфере специализации обучаемых.

Основными формами текущего контроля являются устный опрос, индивидуальные и групповые презентации, доклады, письменные тесты, письменные творческие задания и так далее. Цель экзамена, которым заканчивается курс английского языка в высшем учебном заведении, заключается в проверке готовности студента к пользованию английским языком (степень владения необходимыми видами речевой деятельности) в профессиональной деятельности и повседневной жизни. С этой целью формат экзамена воспроизводит ситуации чтения, перевода и устного общения, наиболее типичные для разных видов профессиональной деятельности.

Формат экзамена *IELTS* в сравнении с форматом обычного экзамена позволяет лишь, как было неоднократно отмечено выше, оценить уровень владения некоторыми языковыми навыками в рамках учебного курса *IELTS*.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что высшие учебные заведения в России, безусловно, могут организовывать для студентов учебные курсы в формате *IELTS*, но вводить такие курсы стоит не ранее, чем за 2 года до выпуска, такие курсы ни в коем случае не должны частично или полностью заменять собой традиционный курс обучения английскому языку и прохождение курса *IELTS* — так же, как и сдача экзамена в формате *IELTS* — должно быть факультативным. Более того, в тех случаях, когда учебный курс и последующий экзамен по формату *IELTS* организовываются за счет высшего учебного заведения, целесообразно будет требовать от студентов, желающих обучаться на таком курсе и сдавать экзамен, рекомендательные письма от ведущих преподавателей по английскому языку и, возможно, разрешение кафедры английского языка.

В противном случае качество образования по английскому языку и уровень языковой компетенции выпускников может значительно снизиться. Это особенно актуально в России, где по ряду причин большинство выпускников неязыковых университетов (как столичных, так и региональных) демонстрируют крайне невысокий уровень владения английским языком. Во время встречи с преподавателями и студентами Дальнянского института иностранных языков в Китае в сентябре 2010-го года Президент Российской Федерации Д.А. Медведев отметил: «Изучение иностранного языка — это действительно некая ступенька в образовании любого человека, какой бы язык он ни учил — русский, английский, французский. Само по себе это определяет его культурный облик. Он получает доступ к сокровищам литературы на том или ином языке, он получает возможность общаться со своим коллегами, сверстниками, со студентами из других стран. Это так называемая предквалификация, особый статус, который может быть хорошим стартом для получения других знаний. Что же касается других знаний, то при наличии хорошего владения, например, русским языком или каким-то другим, совершенно очевидно, что можно заниматься и другими проблемами, можно изучать инженерные науки, юриспруденцию, экономику, что само по себе тоже для любого человека очень и очень полезно. Поэтому такой симбиоз или синтез между знанием русского языка, иностранных языков и профессиональными знаниями будет определять будущее любого современного человека в XXI веке. Иностраный язык и профессиональные знания — основа будущего» [10].

То есть совершенно очевидно, что при разработке учебной программы по английскому языку как языку международного общения следует, прежде всего, задуматься о конечных целях такой программы. Не стоит гнаться за престижем и модой: это неуместно, когда дело касается образования будущих специалистов.

Человек, который принял решение иммигрировать в англоязычную страну. Ищущий работу за рубежом специалист, потенциальный работодатель которого запрашивает наличие международного сертификата. Студент, планирующий продолжить образование в англоязычном университете. Все эти люди наверняка обратятся в центр *IELTS* или иной языковой центр, специализирующийся на подготовке и проведении экза-

менов на международные сертификаты. Причем сделают они это не для того, чтобы повысить уровень своей языковой компетенции, и не для того, чтобы похвастаться международным сертификатом в кругу друзей или коллег, а исключительно потому, что того требуют обстоятельства.

Вводить же учебный курс в формате международного экзамена *IELTS*, учитывая его специфику, а также учебные курсы в формате аналогичных экзаменов в рамках обязательной учебной программы по английскому языку в высшем учебном заведении будет по крайней мере неразумно.

Литература:

1. Alred, G., Byram, M. and Fleming, M. (Eds). *Education for Intercultural Citizenship: Concepts and Comparisons*. Clevedon, England: Multilingual Matters Press, 2006.
2. Brutt-Griffler, Janina. *World English: a Study of its Development*. Clevedon, England: Multilingual Matters Press, 2002.
3. Brutt-Griffler, Janina and Varghese, Manka. (Eds.). *Bilingualism and language pedagogy*. Clevedon, England: Multilingual Matters Press, 2004.
4. Byram, Michael and Grundy, Peter. (Eds). *Context and Culture in Language Teaching and Learning*. Tonawanda, NY: Multilingual Matters Press, 2003.
5. Corbett, John. *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon, England: Multilingual Matters Press, 2003.
6. IELTS. 2009–2010 Edition. New-York: Kaplan Publishing Inc., 2009.
7. Jackson, Maggie. *Distracted: The Erosion of Attention and the Coming Dark Age*. New York: Prometheus Books, 2008.
8. Reagan, Timothy G. and Osborn, Terry A. *The Foreign Language Educator in Society. Toward a Critical Pedagogy*. Mahwah, New Jersey / London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2002.
9. Romer, Ute. *Progressives, Patterns, Pedagogy. A corpus-driven approach to English progressive forms, functions, contexts and didactics*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005.
10. URL: <http://www.kremlin.ru/news/9023>

## **Формирование предпринимательских качеств будущего учителя в процессе интерактивного обучения**

Волошина Т.А., соискатель

Карельская государственная педагогическая академия

Переход России к рыночным отношениям порождает необходимость в подготовке выпускника педагогического вуза как конкурентоспособного специалиста, способного вырабатывать собственную стратегию профессионального роста, обладающего предпринимательскими качествами и профессиональной мобильностью. Современный педагог должен уметь не только предоставлять качественные образовательные услуги, но и создавать новые, соответствующие потребностям рынка, общества, государства; быть успешным менеджером образования, владеющим основами управления образовательными системами. Обучение предпринимательству и предприимчивости начинает закрепляться во всем мире, сегодня многие ученые-исследователи предлагают различные модели воспитания «личности предпринимательского типа». Это отражено в целом ряде нормативно-законодательных документов: новой редакции Закона «Об образовании»; Указе Президента «Об основах стратегического планирования в Российской Федерации»; Национальной образовательной инициативе «Наша новая

школа» и т.д. В современных образовательных стандартах третьего поколения также отмечено, что выпускники педагогического вуза должны владеть такими компетенциями как: умение проектировать образовательный маршрут и профессиональную карьеру, владеть способами проектной и инновационной деятельности в образовании; применять экономические знания в процессе решения задач образовательной и профессиональной деятельности и т.д. [1]. Одновременно в научно-педагогических исследованиях недостаточно рассмотрены вопросы формирования предпринимательских качеств учителя в процессе его профессиональной подготовки, которые позволяют не только овладеть новыми профессиональными знаниями, но и свободно адаптироваться в современных социально-экономических условиях через самореализацию в предпринимательской деятельности.

Современные экономические условия ставят перед учителем новые задачи для решения проблем образовательного процесса. В его профессиональную деятельность все более уверенно включается ряд функций, для

осуществления которых ему необходимы предпринимательские качества: организация и продвижение образовательной услуги; создание образовательных продуктов, товаров; управление образовательным учреждением; создание учебных фирм и бизнес-инкубаторов; консалтинговая деятельность; социальное предпринимательство, фандрайзинг, проектный менеджмент и др. В этом аспекте современный специалист выступает как социальный предприниматель, нацеленный на реализацию собственных проектов и инноваций.

В психолого-педагогической литературе термин «предпринимательские качества учителя» ранее не рассматривался, хотя отдельные трактовки этого понятия представлены в ряде диссертационных исследований. А.В. Жадаева определяет их как «совокупность личностных качеств, отвечающих специфике деятельности педагога по организации школьного предпринимательства» [2, с.10]; О.В. Каткова как «профессионально важные качества личности, необходимые для успешной учебно-предпринимательской деятельности» [3, с.14]; С.Б. Данилов определяет предпринимательские качества как «сложное интегративное личностное образование, включающее в себя значимые лидерские качества, выражающие единство и

взаимосвязь волевого, рационального и эмоционального компонентов развития личности, находящие применение в педагогической деятельности» [4, с.56]. В контексте исследуемой проблемы мы определяем *предпринимательские качества учителя* как личностно-интегративные образования, определяющих устойчивое поведение субъекта в системе деловых социально-ценностных отношений, стимулирующих его предприимчивость с ориентацией на получение конкурентоспособного интеллектуального или предметного продукта деятельности. Анализ сущности предпринимательских качеств современного учителя позволяет определить требования к выпускникам педагогического вуза в области предпринимательства и выявить перечень качеств, обозначенных нами как предпринимательские качества учителя, а также рассмотреть их проявление в педагогической деятельности (таблица 1).

Как видно из таблицы 1 предпринимательские качества современного учителя нами рассмотрены в соответствии с видами предпринимательской и педагогической деятельности: организационной, творческой, коммуникативной, управленческой. Эти виды деятельности отражены и в Законе об образовании (статьи 47–48) о предпринима-

Таблица 1. Предпринимательские качества будущего учителя

Качества	Проявление в предпринимательской деятельности учителя
<i>Организаторские качества:</i> предприимчивость инициативность рискованность решительность активность самостоятельность	<ul style="list-style-type: none"> <li>• планирование деятельности по организации, продвижению образовательной услуги и достижение планируемых результатов в ней;</li> <li>• рациональное использование имеющихся ресурсов по созданию образовательных продуктов и умение правильно распределить работу во времени;</li> <li>• организация учебных фирм, бизнес-инкубаторов, бизнес-парка и др. форм школьного предпринимательства;</li> <li>• умение инициировать практическую деятельность при реализации собственных проектов и инноваций;</li> <li>• способность работать в команде коллег и организовать командную работу.</li> </ul>
<i>Творческие качества:</i> креативность эвристичность изобретательность новаторство	<ul style="list-style-type: none"> <li>• создание инновационных образовательных услуг;</li> <li>• проявление творческого подхода при разработке брендов и продвижении образовательных продуктов;</li> <li>• участие в фандрайзинговой деятельности;</li> <li>• разработка маркетинговых стратегий по продвижению образовательных продуктов.</li> </ul>
<i>Коммуникативные качества:</i> контактность коммуникабельность общительность презентабельность	<ul style="list-style-type: none"> <li>• создание имиджа учителя, проявление презентационных способностей;</li> <li>• соблюдение норм делового общения, этикета и других составляющих предпринимательской культуры, позволяющих устанавливать деловые контакты;</li> <li>• способность располагать к себе людей и оказывать влияние на окружающих;</li> <li>• умение разрешать споры, преодолевать возражения, проявлять толерантность;</li> <li>• выработка позитивной аттракции, как со стороны партнеров, так и со стороны потребителя образовательной услуги.</li> </ul>
<i>Управленческие качества:</i> лидерство ответственность принципиальность влиятельность уверенность в себе	<ul style="list-style-type: none"> <li>• умение руководить группой лиц, участвующих в процессе управления;</li> <li>• разработка стратегий и тактик поведения в предпринимательских ситуациях;</li> <li>• управление консалтинговой и проектной деятельностью;</li> <li>• способность к управлению организацией и качеством образовательного процесса;</li> <li>• умение быть руководителем, успешным менеджером в образовании;</li> <li>• способность к эффективной организации делегирования полномочий.</li> </ul>

тельской деятельности образовательного учреждения и индивидуальной трудовой педагогической деятельности, которая «рассматривается как предпринимательская и подлежит регистрации в соответствии с законодательством Российской Федерации» [5].

Говоря о формировании профессионально важных личностно-деловых качеств студентов педагогического вуза, необходимо учитывать, что воспитание личности предпринимательского типа может осуществляться только в условиях выполнения самой предпринимательской деятельности или создания условий приближенных к ним. Формирование — процесс развития и становления личности под влиянием внешних воздействий воспитания, обучения, социальной среды; процесс становления человека как субъекта и объекта общественных отношений [6, с. 160]. В трактовке Г.И. Шукиной, понятие «формирование» углубляет феномен развития, которое, как известно, детерминировано обстоятельствами жизни человека, его деятельностью, целенаправленными процессами воспитания и обучения. «Формирование — это не только результат развития личности, но и процесс ее становления» [7, с.29]. Говоря о профессиональном развитии, мы имеем в виду рост профессионально значимых качеств и способностей, профессиональных знаний, умений, активное качественное преобразование личностью своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности — творческой самореализации в профессии [6, с.160].

Формирование предпринимательских качеств личности определяется нами как сложный многокомпонентный процесс и представлен в виде разработанной нами модели, которая состоит из взаимосвязанных между собой компонентов, упорядоченных по отношению друг к другу и характеризующихся единством цели, теоретико-методологических подходов, педагогических условий, содержания, организационных форм, методов, средств и технологий интерактивного обучения, направленных на формирование предпринимательских качеств будущего учителя. Целевой установкой разработанной нами модели является формирование предпринимательских качеств студентов педагогического вуза в процессе интерактивного обучения. Теоретической основой модели формирования предпринимательских качеств студентов являются современные научные подходы: компетентностный и личностно-деятельностный, их мы рассматриваем как методологические основания в формировании предпринимательских качеств будущего учителя. Основные концептуальные положения компетентностного подхода раскрыты в трудах А.Л. Андреева, В.Н. Введенского, Д.А. Иванова, И.А. Зимней, Э.Ф. Зеера, В.С. Елагиной, О.Е. Лебедева, А.К. Марковой, В.В. Маскина, Л.П. Паниной, А.В. Хуторского и др. Компетентностный подход предполагает наличие совокупности общих принципов определения целей образования, отбора содержания и организации образовательного процесса, направленного на развитие профессиональных компетенций личности.

В педагогической науке сущность понятия «профессиональная компетентность» рассматривается как совокупность знаний, умений и навыков, определяющих результативность профессионального труда; комбинации личностных качеств и свойств; вектор профессионализации; единство теоретической и практической готовности к осуществлению деятельности; способность к осуществлению сложных культуросообразных видов действий и др. [8, с. 20]. Предпринимательская компетентность является одним из компонентов профессиональной компетентности учителя, актуальность которой вызвана процессами экономического развития общества, необходимостью подготовки конкурентоспособных специалистов в области образования. Становлению предпринимательской компетентности будущего педагога способствует процесс накопления определенных качеств и свойств личности (их мы обозначили как предпринимательские), развитие которых будет продолжаться на протяжении всей их активной профессиональной деятельности.

С точки зрения личностно-деятельностного подхода в исследованиях И.А. Зимней, А.Н. Леонтьева, В.А. Черкасова подчеркивается важность включения студентов в целенаправленную профессиональную деятельность, которая «порождает» необходимые профессионально-личностные качества, обеспечивающие успех профессионального труда, и в соответствии с которым педагог выступает полноценным субъектом своего профессионально-личностного развития. Исходя из этого, мы делаем вывод, что включение студентов в предпринимательскую деятельность, направленную на оказание образовательных услуг, удовлетворение потребностей общества и его членов в повышении образовательного уровня, инновационное использование образовательных ресурсов и получение экономической выгоды, позволяет сформировать его предпринимательские качества.

Включение студентов в активную, значимую для них, образовательную деятельность, приближенную к реалиям современного бизнеса, способствует присвоению ими социального и профессионального опыта, развитию психических функций и способностей, формируя систему отношений к миру и к самому себе. В современной педагогической практике накоплен большой опыт в организации симуляционных форм предпринимательской деятельности: учебные фирмы, студенческие бизнес-инкубаторы, бизнес-лагеря, комплексные игровые технологии.

В рамках образовательного процесса педагогического вуза необходим определенный комплекс педагогических условий, способствующих формированию профессионально важных предпринимательских качеств студентов педвуза. Совокупность педагогических условий должна отличаться гибкостью и динамичностью, охватывать все стороны изучаемого педагогического явления и одновременно с этим учитывать специфику профессиональной подготовки студентов, чутко реагировать на возможные изменения в этом процессе. Исходя из этого, нами определен следующий комплекс педагогических условий, эф-

фективно влияющих на формирование предпринимательских качеств студентов:

– формирование позитивной мотивации к предпринимательству и саморазвитию деловых качеств, способствующих повышению уровня конкурентоспособности в профессиональной деятельности;

– обеспечение целостного междисциплинарного содержания и комплексного учебно-методического сопровождения дисциплин предпринимательской направленности в процессе интерактивного обучения;

– использование форм и методов интерактивного взаимодействия субъектов в учебной, внеучебной и практической деятельности;

– обогащение образовательной среды вуза, нацеленной на подготовку конкурентоспособного специалиста и реализацию его личностного ресурса в предпринимательской деятельности

На базе Карельского государственного педагогического университета (г. Петрозаводск) с целью формирования предпринимательских качеств студентов, на протяжении 6 лет проводилась опытно-экспериментальная работа, которая включала решение следующих задач:

1. Разработка и апробация модели формирования предпринимательских качеств студентов, ориентированной на использование форм и методов, средств и технологий интерактивного взаимодействия субъектов в учебной, внеучебной и практической деятельности.

2. Обеспечение целостного междисциплинарного содержания и комплексного учебно-методического сопровождения дисциплин предпринимательской направленности в процессе интерактивного обучения.

3. Обогащение образовательной среды вуза, обеспечивающей формирование позитивной мотивации будущих учителей к саморазвитию предпринимательских качеств.

Принимая во внимание, что процесс формирования спектра предпринимательских качеств студентов этого фа-

культета является одним из компонентов их профессиональной подготовки, в рамках эксперимента нами была разработана и апробирована модель, которая рассматривается нами как фактор социальной адаптации молодых специалистов на рынке труда. Содержательный компонент модели представлен дисциплинами предметной подготовки, предусмотренной ГОС и базовым учебным планом, а также включает курсы по выбору, дисциплины национально-регионального компонента, факультативы, которые являются, вариативной частью базового учебного плана. Для эффективного формирования предпринимательских качеств студентов, нами были выбраны следующие формы и методы интерактивного обучения, которые представлены в таблице 2.

Включение интерактивного обучения в содержание дисциплин предпринимательской направленности способствует эффективному формированию предпринимательских качеств студентов через различные практико-ориентированные виды деятельности, приближенные к реальной ситуации.

В опытно-экспериментальной работе мы исходили из того, что интегрированное взаимодействие содержания и механизмов реализации дисциплин по предпринимательству в процессе интерактивного обучения будет способствовать обогащению опыта личности студента в различных видах практико-ориентированной предпринимательской деятельности. Подготовка студентов в рамках дисциплин предпринимательской направленности осуществлялась на основе межпредметных связей, которые являются выражением интеграционных процессов, обеспечивающих комплексное видение решения социально-экономических проблем действительности.

Целостное междисциплинарное содержание курсов предпринимательской направленности и их комплексное учебно-методическое сопровождение позволяют устанавливать взаимосвязь всех структурных компонентов модели, которые взаимодействуют, взаимодополняют друг

Таблица 2. Интерактивное обучение в процессе формирования предпринимательских качеств студентов

Группы качеств	Формы, методы и средства интерактивного обучения	Элементы содержания профессиональной подготовки
Организаторские	Деловые и ролевые игры, кейсы, дискуссии, модерации, проекты, упражнения	Элективный курс «Развитие навыков самоменеджмента и управление временем», тренинг командообразования, «Технология финансирования проектов»
Творческие	Творческие задания, проекты, упражнения, деловые игры	«Современный имидж», «Основы рекламы»,
Коммуникативные	Тренинги, упражнения, ролевые игры, дискуссии, модерации, тесты, психометрические упражнения, презентации	элективные курсы «Развитие навыков взаимодействия с окружающими людьми», «Техника успешной презентации», коммуникативный тренинг, учебный курс «Основы делового общения»
Управленческие	Деловые игры, кейсы, бизнес-симуляции, компьютерные программы по управлению предприятием	«Моделирование предпринимательской деятельности», Бизнес-лагерь

друга и на этой основе обладают способностью интеграции обучающих и воспитательных влияний, направленных на повышение уровня сформированности предпринимательских качеств студентов.

В рамках исследования представлен анализ содержания дисциплин предпринимательской подготовки и выявлен их интерактивный контекст, реализуемый в рамках модели формирования предпринимательских качеств студентов.

Содержательный компонент модели стал основой формирующего этапа эксперимента. Он включает в себя три структурообразующих элемента процесса интерактивного обучения: элективные курсы и тренинги, цикл учебных дисциплин и предпринимательскую практику (бизнес-лагерь). Сопутствующими компонентами являются проектная научно-исследовательская работа студентов и различные формы внеучебной деятельности. Каждый элемент состоит из блока обучающих интерактивных программ и нацелен на достижение определенных результатов.

На первом этапе реализации содержательного компонента модели в процессе интерактивного обучения студентам были предложены элективные курсы «Развитие навыков взаимодействия с окружающими людьми», «Техника успешной презентации», «Развития навыков самоменеджмента и управление временем», включающие интерактивные упражнения, методы психометрии, ролевые игры; проводились тренинги командообразования и коммуникативные тренинги. Основной целью данного блока являлось формирование мотивации студентов к предпринимательской деятельности, повышение уровня их активности, заинтересованности, самодостаточности, уверенности в себе, способностей преподнести себя как квалифицированного специалиста и выстраивать стратегию построения своей дальнейшей карьеры.

На втором этапе реализации модели в качестве основных дисциплин, способствующих формированию предпринимательских качеств, нами был выбран ряд курсов предпринимательского профиля, основанных на интерактивных методах обучения: «Основы делового общения», «Современный имидж», «Технология финансирования проектов», «Основы рекламы», «Моделирование предпринимательской деятельности». Данные дисциплины ориентированы на организацию образовательного процесса в контексте междисциплинарной интеграции их содержания и обеспечения учебно-методического сопровождения предпринимательской направленности с использованием интерактивного обучения (дискуссии, модерации, кейсы, деловые игры, SWOT-анализ и др.) и нацелены на формирование таких профессиональных качеств, как творческая активность, инициативность, самоорганизованность, рискованность, презентабельность, дипломатичность, пунктуальность, коллективизм и др.

Третий этап реализации содержательного компонента модели включал организацию бизнес-лагеря, который проводился в рамках предпринимательской практики студентов старших курсов. Бизнес-лагерь является

научной экспериментальной площадкой КГПУ по апробации и внедрению инновационных социально-педагогических технологий в условиях временного коллектива, представляя возможности по обучению предпринимательству будущих учителей в процессе интерактивного обучения. Программа его деятельности позволяет в ограниченный период времени, в условиях замкнутого игрового пространства сформировать у участников понимание функционирования рыночной модели экономики, бизнес-навыков управления экономическими процессами на предприятии, партнерства и эффективной самореализации. Она состоит из двух взаимосвязанных ключевых учебных модулей – общей деловой игры и серии бизнес-тренингов, посвященных основам предпринимательской деятельности.

Для обеспечения целостного междисциплинарного содержания и комплексного учебно-методического сопровождения реализации модели, автором диссертационного исследования было разработано дидактическое обеспечение поэтапного формирования предпринимательских качеств студентов в процессе интерактивного обучения: «Современный имидж», «Основы рекламы», «Технология финансирования проектов», «Моделирование предпринимательской деятельности».

В ходе эксперимента наблюдались позитивные изменения и в образовательной среде педагогического вуза, произошла оптимизация ее ресурсных возможностей: автором были подготовлены электронные пособия, современные учебные программы с использованием интерактивных методов, на базе КГПУ создан бизнес-инкубатор; ежегодно проводились интерактивные курсы, тренинги, мастер-классы, научно-практические конференции по предпринимательству. В ходе апробации модели формирования предпринимательских качеств студентами было разработано 57 проектов по проблемам социального предпринимательства, из которых 12 получили реальное финансирование. На базе факультета технологии и предпринимательства созданы 3 лаборатории (моды, народных промыслов и экспериментальных технологий) и учебные фирмы (по ремонту мебели, изготовлению кантеле, швейная мастерская). Особое значение имеет исследовательская деятельность студентов по проблемам предпринимательства в рамках выпускной квалификационной работы. В дипломном проектировании студентам рекомендуется включать экономическую составляющую (расчет себестоимости и конкурентоспособности, анализ рынка потребностей и др.), а также выбирать темы для выпускной квалификационной работы, сублимируя основы педагогики, технологии, экономики и предпринимательства.

Мониторинг результативности применения разработанной модели формирования предпринимательских качеств студентов педагогического вуза, охвативший около 500 студентов и педагогов, позволил установить, что предложенная модель позволяет повысить уровень сформированности предпринимательских качеств студентов педаго-

гического вуза в динамике на основании двух контрольных срезов с группами, задействованными в эксперименте на констатирующем и контрольном этапах. У студентов экспериментальной группы более активно стала проявляться установка на самостоятельность и творчество в учебно-познавательной деятельности, мотивация к организации внеучебных мероприятий, выставок, конкурсов, в выступлениях с докладами на семинарах и конференциях. В ходе экспертной оценки с участием преподавателей кафедры технологии было отмечено, что обучающиеся стали придерживаться предпринимательского стиля взаимодействия, совмещающая личные и коллективные интересы в раз-

личных видах практико-ориентированной деятельности, повысился уровень успеваемости студентов экспериментальной группы, увеличилось количество курсовых и дипломных проектов по предпринимательству.

Экспериментальная работа подтвердила справедливость нашего предположения о том, что образовательный процесс в контексте интерактивного обучения по разработанной нами модели и на основе выделенных педагогических условий эффективно влияет на уровень сформированности предпринимательских качеств студентов экспериментальной группы, и в целом повышает качество профессиональной подготовки будущих учителей.

#### Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего педагогического образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» [Электронный ресурс] – РАО ИПО. Официальный сайт: <http://sites.google.com/a/iporao.ru/www/aspirantura2>
2. Жадаева, А.В. Специфика содержания общепедагогической подготовки учителя технологии и предпринимательства [Текст]: Дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / А.В. Жадаева. – Волгоград. – 2001. – 178 с.
3. Каткова, О.В. Дидактические основы моделирования курса «Основы предпринимательской деятельности» при подготовке учителя по специальности «Технология и предпринимательство» [Текст]: Дисс. канд. пед. наук 13.00.08 / О.В. Каткова. – Нижний Новгород, 2002. – 196с.
4. Данилов, С. Б. Использование этнопедагогического потенциала в процессе формирования предпринимательских качеств у старшеклассников национальной школы [Текст]: Дисс. к. п. н. 13.00.01 /С.Б. Данилов. – Чебоксары, 2004. – 192 с.
5. Закон РФ «Об образовании» [Электронный ресурс] – Министерство образования и науки РФ. Официальный сайт: <http://mon.gov.ru/dok/iz/obr/3986/>
6. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений [Текст] / Г.М. Коджаспирова, Ф.Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 176с.
7. Щукина, Г. И. Роль деятельности в учебном процессе: книга для учителя [Текст] / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1986. – 142с.
8. Введенский, В.Н. Профессиональная компетентность педагога: пособие для учителя [Текст] / В.Н. Введенский; Департамент образования администрации Ямало-Ненец. авт. окр., Ямало-Ненец. окруж. ин-т повышения квалификации работников образования. – СПб: Просвещение, фил., 2004. – 159с.

## Studying the relation of power sources of the principals with the stress of teachers

Gholamhossein Haydari, Ph.D.

Faculty Member of Roudeh Hen Branch of Islamic Azad University

Batoul Hamedi

Post Graduate Student for Ph.D. Degree in Consultation

The aim of present research was studying the relation of power sources of the principals with the stress of teachers. The statistical universe was entire teachers of governmental elementary schools. By using simple random sampling and cluster sampling methods, 372 teachers were selected as subjects of the research. Among the other findings of the research, the significant relation between different dimensions of the power sources of principals (compulsion, reward, expertise, authority, and law) and mental stress of teachers may be pointed out. Furthermore, no significant difference

was observed between the power sources of male and female principals and between the average stresses of teachers educated in educational sciences and in other sciences.

Power is one of unavoidable and essential components of any organization. For knowing the methods of an organization, all-embracing and all-sided analysis of power is required. Generally speaking, power is one of the most essential elements existing in all levels of organization. If the organization is to be able to have needed durability and stability and if it is to be able to proceed with its norms, power shall be con-

sidered among the most important organizational elements and shall be ranked as first in the set of the elements of any formations. Generally speaking, there will be no organization and no control if there is no power. (Zaleznik, 1970).

Mckoland, in talking about the power need and its role in the power of organization, introduces two main types of power called positive power and negative power. Continuously for many years, power has been looked only from negative point of view. The common phrase «thirsty of power» shows this negative feeling to power. In Mckoland's view, negative use of power is intertwined with personal power. In his view, this approach is an elementary one and will lead to negative consequences unavoidably.

Mckoland class the other aspect of power as positive and social power. The specifications of this type of power is considering the aims of group as means of finding stimulant aims of man, helping the group in regulating and adjusting the aims, initiating ways for achieving the aims by the members of the group, granting sense of power and competency to the group members because, for achieving the aims by hard working, the group members need such sensations.

By this definition, the social power of the manager is often at risk. He is forced to move between exerting before personal power and social use of power. Position of Mckoland about the importance of power of successful managers diametrically opposes the humanistic opinions of McGrigore, Maslow, and Likert who emphasize on democratic values and participation in decision making (Ghasemi, 2003, pp.358–359). In Marx's view, at the final analysis, power has roots in economic relations. Those who own means of production, exert political power on entire society directly or indirectly. (Kourz, quoted by Thalassi, 1989, p.316)

Greems (1978) conducted a research on the managers of human resources, power, credit, and aptitude. The research yielded following results:

Sometimes, negotiation on the role and place of the [arts of human resources or vocational human resources becomes a mix of sin and malaise. Sin is because of unavoidability of accusation, limited effectiveness, and the role of inability to maintain cooperation in the field of power, and malaise continues in endless negotiation, even if the management of human resources is different from personnel management or even if their areas differ from each other.

In researches conducted by Tion and Esterniger about need to success, need to belongingness, and need to power, they found that the force of these stimulants is affected by organizational atmosphere (quoted by Shariati, 2002).

Panahi (1996), in a research titled the Types of Leadership Power and Its Correlation with the Performance of the Principals of Model Governmental Schools, concluded that the legal power affects the performance of the principals, the most important power affecting the performance of principals is their expertise, and authority has impacts on the performance of the principals.

Nabavi Razavi, in his study on the effectiveness of the principals of the high schools of Tehran, equipped with dif-

ferent power sources, in view of the High School Teachers in Academic Year 1998–99, concluded that there is lowest correlation coefficient (0.70) between effectiveness and compulsion and highest correlation coefficient (0.88) between effectiveness and authority. He finally reached to conclusion that in comparing the average effectiveness, the high school teachers find no difference between male principals and female principals.

Jamalian in a research on applying different types of powers and organizational atmosphere of an elementary school in Tehran in academic year 2001–02 concludes that there was relation between reward and the personal power of principals on one side and open organizational atmosphere of schools on the other side. Further, he concluded that there was significant relation between different powers and the field of education of the principal. He has also showed relation between power based on law and organizational atmosphere of school.

In another research titled «Relation between Applying Different Types of Powers by the Principals and the Organizational Culture in Boys' High Schools of Shiraz City in View of High School Teachers in Academic Year 2002–03», Shariati concludes that the correlation coefficient between applying expertise power by the principal and the organizational culture is 0.89 and between applying authority power by the principal and the organizational culture is 0.75. Correlation coefficient between applying reward power by the principal and the organizational culture and between applying compulsion power by the principal and the organizational culture is 0.83 and 0.66, respectively. The correlation coefficient between applying legal power by the principal and the organizational culture is 0.82. Thus, the highest correlation coefficient relates to expertise power and lowest correlation coefficient relates to compulsion power.

Tajasob, made a research in academic year 1994–95 about «The Relation Between The Sources of Power (Personal and Organizational) Used by The Principals and Its Impacts on Motives of Teachers» and concluded that the stronger personal power of the principal is, the more motive exists in teachers and if the power of the principal increases be cause of his place and position the motive of the teachers will be weakened. Personal power is an effective factor which creates different motives and the highest degree of motives is created in teachers who have a principal with stronger personal power.

In a research conducted by Behdari (1997) under title of «The Opinions of High School Principals and Teachers about Type and Degree of the Principal's Power in High Schools of Mianeh, the researcher concluded that in the pinion of the high school teachers, authority is the most important power and the other sources of power in order of importance are reward, expertise, legitimate power, and compulsion.

Mental stress is a status in a living organism which comes into being from mutual relation of the organism with the harmful stimulants and situations. This means that stress is a dynamic state in the organism. It is not a sudden stimulant

or emotional loading, sign, and or any aspect of internal, external, and social environment.

Stress is physical or emotional weariness created by real or imaginary problems and difficulties. Similar to a building which undergoes corrosion by weather and water in the course of time, organism and human body too undergo corrosion because of age and by problems and difficulties (Fiostein, 1987, p.97).

Investigations have shown that people attach great importance to personal and family relations. The problems which people face them in the matters related to marriage (such as dissolution of family and laws and regulations related to custody of children) are examples of family problems of an individual which creates stress and tension for the person. They cannot put out of the building when an employee enters into working place. Some financial problems are caused by persons who expand their financial activities too much. This type of problems too may create tension for the employee and members of the organization and direct their attention to things other than their duties. Irrespective of the income level of person, it seems that persons enjoying high annual income face problem in adjusting their financial affairs just as those having low income (Robins, quoted by Parsaeian and Arabi, 1995, p.975).

Freud claims that welfare or mental health of individuals relates with adjusted relation of different parts of mind and the specific relation with real world. «Ego» is to establish compromise between «id» and «superego» and satisfy the instinct wishes of «id» without neglecting the criteria expected by «superego» and by realizing the situations. If the world is not «suitable» and does not offer possibilities then pain and disappointment are created. Even when the environment changes sufficiently into more favourable situation but still internal conflict between different parts of mind exists the mental agitation will continue to exist. Therefore, neurosis is a result of frustration disappointment of essential instincts and this frustration is either caused by external obstacles or by the lack of internal balance of mind. Freud ascribed part of the damages resulted from nervous perturbation to external world. The reason is that the criteria which man feels necessary to make himself compromised with them are on of the most important factors of mental conflict. Further, in Freud's opinion, these criteria are product of social environment of the individual. One of the most important tasks of the school principals is enduring that no unnecessary pressure is exerted on staff. It is possible to ask teachers to fulfill additional clerical tasks which are either unnecessary or may be fulfilled by clerical staff easily. Additional pressures may be result of unnecessary time-consuming and tiring methods. The other source of additional pressure on the staff is that the fulfillment of troublesome tasks is continuous. For instance, if the deadline for submitting school reports coincides with sports day or visiting day or tests appraisal day, severe stress may be created for the teacher. Such potential may be avoided easily by time adjustments and changing the time of activities. One main

source of stress for teachers is taking their weekly free time, the time in which they normally fulfill preparation, appraisal, and administrative tasks. For safeguarding free time of the staff no endeavour shall be saved. The staff shall also enjoy sufficient sources and clerical and technical support for fulfillment of their duties (Houshmand, 1984).

Leyl H. Miller and Alma Dell Smith (2004), by doing several researches on solution of mental stress, conclude that unemployment in life may create lack of motive, moral deviations, and sometimes physical disease, tension in matrimonial life, anxiety, worry, and even committing suicide. The reason is that the unemployed person may feel incapability and this feeling paves the way for dominance of hopelessness, but, if person is employed he is in special route. Being busy puts back living pressures and the revenue of employment solves financial problems. However, some office works are accompanied by work pressures.

Dickinson (1999) in a research on mental stress in working place reached to conclusion that almost three out of every four workers introduce their jobs as pressure-creating jobs. The sources of stress vary differently. For workers of factories, mental stress directly relates to work situations (for instance, being involved in operations of dangerous heavy equipment or working in noisy places), but those working in offices probably face pressures related to their own job. The working pressures are not limited to affairs in the course of working. The stress resulted from the demands of working place and the demands of living place too is common. It is generally told that in developing countries the pressure is lesser than that of developed countries.

Baikzad (1997) too has conducted a research on organizational stress-creating factors and their effects on job functions of the employees of governmental organizations of East Azerbaijan Province. The results support direct relation of selected organizational factors and stress of employees and their decreased performance.

The statistical universe of this research consists of governmental elementary schools teachers of Tehran who are teaching in academic year 2009–2010 2. They are 11,870 persons. Totally 3,280 persons out of above number are males and remaining 8,590 are females. For determining the magnitude of the sample, Kerjisi and Morgan Table was used. Considering the statistical universe, the size of statistical samples was 372 persons.

The sampling method was random and cluster methods. Since investigating in all districts of Tehran is not possible so the sample was taken from five districts of Tehran in random and cluster methods. Considering 10% as rate of non-responding, 409 questionnaires were distribute. The number of returned questionnaires was 372.

In addition to library studies, two questionnaires of self-report type were used for gathering information. «Questionnaire of Power Sources» consists of 24 questions each with five responses. Questions 1 through 5 appraise impulsion power, questions 6 through 9 appraise power based on reward, questions 9 through 13 appraise the power based on

law (or legitimate power), questions 14 through 19 appraise the power based on expertise, and questions 20 through 24 appraise authority power.

Questionnaire of tension consist of 12 questions. The teachers asked to complete this questionnaire by choosing one of following five alternatives: Perfectly agree (5 points), agree (4 points), I have no opinion (3 points); disagree (2 points), and perfectly disagree (1 point).

For assessing the suitability of measuring instruments, content suitability was used, that is, at first 30 questions were designed for Questionnaire of Power Sources of principals and 18 questions for assessing degree of mental pressure. For finding the suitability of the factors, 10 experts were consulted and as a result some questions were deleted and the experts confirmed 24 questions for Questionnaire of Power Sources and 12 questions for Questionnaire of Mental Pressure. For finding the reliability degree of the questionnaire, the designed questionnaires were distributed among 35 members of the sample and the filled questionnaires were collected. Then, for assessing the reliability degree, SPSS

software was used. Based on Cronbach Alpha Reliability Coefficient method, the reliability degree of 0.94 was resulted for Questionnaire of Power Sources and 0.75 for Questionnaire of Mental Pressure

Based on the findings of present study, the following suggestions:

Since this study showed that in dealing with teachers the principals use compulsion source of power more than other power sources, it is recommended that the Ministry of Education holds special courses for principals to emphasize on the importance of using other power sources to teach them proper and optimal use of power sources.

Since using compulsion source of power by the principals have direct relation with stress of teachers and the principals use compulsion more than other power sources, the principals are recommended to decrease their resort to compulsion and make the subordinates familiar with the rules. Before applying any punishment, the relevant teacher must be warned and the punishment shall be in proportion with the violation and shall be done in private (not in front of others).

Sources:

1. Belmonte, Joelle (2009), Stress at Work., How to Reduce and Manage Job and Place, www.helpguide.org.
2. Dickinson Fairleigh (1999), Stress in the Workplace, A Costly Epidemic.Fairleigh Dickinson, FDU Magazine.
3. Fruerstein Michael (1987), Health Psychology, Second Printing, Plenu Press,New York.
4. Le.H. Miller, Alma Dell, Smith, Ph.D., Stress in the Workplace, APA Help Center.
5. Zaleznik, Abraham (1970), Power and Politics in Organizational Life, Harward Business Review, May-June
6. Grimes, A.J. (1978), Authority, Power, Influence, and Social Control: A Theoretical Synthesis, Academy of Management Review.

## Музыкальное образование ребенка в семье

Грозных П.А., аспирант

Ижевский государственный технический университет

Традиционно основным институтом воспитания человека, начиная с момента его непосредственного рождения и кончая, порой, его становлением как зрелой личности, была и остается семья. Именно в семье совершаются первые шаги по воспитанию будущего человека, по привитию ему определенных качеств, идей и взглядов. Свои первые жизненные уроки человек получает в семье, именно в семье под влиянием сложившегося окружения начинается происходить и формирование его будущего характера. Уже по преобладающим структурам семей, по распределению ролей, по атмосфере, царящих в них, можно во многом судить и об обществе в целом. Семья является тем зеркалом, в котором отражаются все перипетии личной и общественной жизни ее членов, уровень нравственного развития и культурный уровень данного народа и народности.

То, что ребенок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни. Важ-

ность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни, и по длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей. В ней закладываются основы личности ребенка, это особого рода коллектив, играющий в воспитании основную, долговременную и важнейшую роль.

Какую же роль музыка играет в воспитании детей? Как доказано многими учеными психологами музыкальное воспитание детей влияет не только на умственное развитие, но и на их формирование мировоззрения [3]. Очень важно, чтобы любовь к музыке и знание ее основ была и у родителей, таким образом, пример в музыкальном воспитании детей будет идти от самых близких людей, а это очень важно. Музыкальное воспитание детей – это процесс, который осуществляется на протяжении всего периода развития ребенка, что формирует его культурный

и интеллектуальный уровень. Психологи всего мира считают универсальным способом повышения интеллекта регулярные занятия музыкой. Исследования последних лет показывают, что музыкальные занятия стимулируют развитие ряда структур мозга. Занятия музыкой развивают пространственное мышление у ребёнка, а также активно развивают математические и лингвистические способности. Выдающийся физиолог В.М. Бехтерев подчёркивал, что музыка оказывает активное влияние и на процессы физического совершенствования ребёнка [2].

Ученые утверждают, что наибольшую способность понимать и переживать музыку разных жанров, обнаруживают обычно те, кто с детства окружен ею, участвует в бытовом музицировании, любительском исполнении и слушании музыки (А.Н. Сохор). Современные концепции музыкального воспитания, общего и дополнительного музыкального образования базируются на гуманистических идеях признания права каждого ребенка заниматься музыкой «для себя» или с отдаленной перспективой профессионального самоопределения, развивающего воздействия педагогически целесообразной музыкальной среды, учета интересов и потребностей ребенка при выборе содержания и способов получения музыкального образования. Успешность реализации данных идей в массовой педагогической практике определяется, во-первых, позицией семьи, перед которой ставятся задачи своевременного определения в сфере основного и дополнительного музыкального образования ребенка, во-вторых, умением педагога организовать процесс взаимодействия участников музыкально-образовательного процесса с учетом условий воспитания ребенка в конкретных семьях. Современная российская школа ищет новые личностно-ориентированные подходы к образованию, стремясь совместить их с образовательными стандартами, существующими предметными программами. Между тем, в образовательных системах западных стран всерьез проводят реформу музыкального воспитания в школах, поскольку новые достижения психологии и педагогики доказали важную роль музыкальных уроков не только в эстетическом, но и в интеллектуальном развитии детей. В результате таких изменений все большее внимание уделяется активным формам работы детей на музыкальных занятиях. Это значит, что тот ребенок, который практически занимался музыкой, думает, чувствует, развивается иначе, чем тот, который, о ней лишь говорил и слушал. Психолог Маслоу А. написал: «Мы должны учить детей быть творческими личностями, способными к восприятию новизны, умению импровизировать. Нам сегодня необходим человек другого качества, который чувствует себя достаточно сильным и отважным, чтобы смело входить в современную ситуацию, уметь владеть проблемой творчески. Во времена быстрых перемен, подобных нашему, дети нуждаются в гибкости и независимости мышления, вере в свои силы и идеи, мужестве пробовать и ошибаться, приспособлять и менять, пока удовлетворительное решение не будет найдено» [1].

Для того, чтобы развить творческое начало, заложенное в каждом ребёнке, занятиям необходимо придавать разноплановый характер. Деятельность маленького ребёнка синкретична, так как предметы окружающего мира для него ещё полифункциональны и многовариантны. Именно поэтому ему необходимы такие методики обучения, в которых занятия сочетаются с игрой, танцем, когда ребёнок вместе с родителем или педагогом двигается, поёт, импровизирует. Маленькому ребёнку необходимо, чтобы музыка была «зримой» и в буквальном и переносном смысле слова. Дети должны чувствовать музыку на языке пластики, в мышечно-двигательных ощущениях. Учитывая физиологию детей раннего возраста и их высокую двигательную активность — основной вид деятельности в раннем возрасте — это игра. В мировой практике стало общепринятым начинать развитие маленького ребёнка на основе детских игр, которые практически и психологически готовят ребёнка к самостоятельному творчеству. Игровая деятельность обладает огромным потенциалом: активизирует мыслительные процессы, развивает детский интеллект, расширяет сенсорную сферу ребёнка. В народных играх очень часто необходимо проявить творческую фантазию, уметь войти в определённый образ, проявить мгновенную реакцию, связанную с изменением игровой ситуации, проявить сообразительность и ловкость. В игровой ситуации ребёнок учится выстраивать свои взаимоотношения с партнёром, приспособляться к изменяющимся условиям окружающей среды, быстро принимать решения, проявлять инициативу, игровые формы вызывают у него желание экспериментировать. В игре ребёнок знакомится также и с культурными традициями и обычаями своего народа, приобретая, таким образом, качества, необходимые ему в будущей жизни.

Лучший материал для занятий с маленькими детьми — детский фольклор. Народные песенки, пестушки, потешки, прибаутки — это не просто развлечение для ребёнка — в этих жанрах — веками накопленная народная мудрость, такой материал оказывает огромное психоэмоциональное воздействие на ребёнка и во многом определяет способность малыша к дальнейшему обучению. Детский фольклор — удивительный универсальный развивающий материал, не только не утративший своей актуальности за многовековую практику, но и предоставляющий возможности эффективного комплексного решения проблем физического, социального, нравственного становления ребёнка. Это целостная объёмная педагогическая система, основанная на нерасторжимой связи **пользы и красоты, учения и развлечения, личного и коллективного**. Кроме того, произведения детского фольклора хранят в себе национальный музыкально-генетический интонационный код, определяющий речевое интонирование и влияющий на формирование психофизиологического благополучия ребёнка.

Немецкий педагог и музыкант Карл Орф разработал систему комплексной музыкальной деятельности, которая строится на интеграции движения, пения и игры на спе-

циально созданных ударных музыкальных инструментах. В результате его экспериментальной музыкально-педагогической работы было создано пособие по музыкальному воспитанию «Шульверк». Приобщение к музыке, по мнению К. Орфа, должно основываться на активной творческой деятельности, приносящей радость и чувство удовлетворения. Большое внимание уделяется музыкально-ритмическому воспитанию. Оно осуществляется в движении, игре на элементарных музыкальных инструментах, в мелодической декламации. Значимость приобретает слово как элемент, речи и поэзии, его метрическая структура, мелодико-интонационное звучание. Это не только отдельное слово, но и рифмы, пословицы, поговорки, детские считалки, дразнилки и т.д. Обучая детей навыкам коллективного музицирования, Орф делал упор на пение, импровизацию, движение и игру на простейших ударных инструментах (отсюда «элементарное музицирование» — состоящее из элементов). Автор разработал упражнения, песенки и пьесы, которые можно изменять, варьировать, прибавлять или придумывать вместе с детьми. Интересный материал побуждает ребенка сочинять, импровизировать, фантазировать. Основной целью занятия является не столько развитие техники игры на орф-инструментах, сколько развитие творческого начала, которое в свою очередь важно для общего развития личности («для ребенка, с ребенком, исходя из ребенка»). Одна из общих идей, лежащих в основе системы детского музыкального воспитания Карла Орфа: «Каждый узнаёт лишь то, что сам пробует сделать (Песталоцци)» [4].

Данная система представляет большой интерес, так как обладает рядом несомненных достоинств:

- для организации музыкальных занятий с использо-

ванием элементов системы К. Орфа не требуется специального музыкального образования;

- система обладает необходимой универсальностью, экономичностью, гибкостью, позволяющей сочетать её с различными методиками, высокой адаптивностью к различным национальным условиям, дает возможность использования лучших образцов народной культуры;

- «элементарное музицирование» учитывает индивидуальные особенности каждого ребенка, предполагает взаимодействие людей, которые обладают очень разными навыками, потребностями, проблемами или способностями.

- создает большой потенциал для развития и дальнейшей творческой деятельности как детей, так и родителей и педагогов.

Прогрессивные идеи К. Орфа:

- всеобщее музыкально-творческое развитие;
- детское музыкальное творчество как метод активного музыкального развития и становления творческой личности;

- связь детского музыкального творчества с импровизаторскими традициями народного музицирования.

Условиями успешной реализации в воспитании ребенка музыкально-образовательного направления являются: единство позиции ребенка и взрослых членов семьи в отношении музыкального искусства и музыкального образования, адекватность оценки уровня музыкальной одаренности ребенка, баланс желаемого и реального образованности ребенка; учет музыкально-образовательных потребностей ребенка и семьи со стороны образовательного учреждения, наличие психологического контакта между участниками музыкально-образовательного процесса, единство требований.

Литература:

1. Готдинер А.Л. Музыкальная психология. — М., 1993.
2. Матвеева Л.В. Отечественные традиции семейного воспитания и музыкальное образование детей: Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2006.
3. Петрушин В.И. Музыкальная психология. — М., 1997.
4. Тютюнникова Т.Э. Уроки музыки. Система обучения Карла Орфа. — М., Астрель, 2000г.

## Роль компетентностного подхода в системе школьного образования

Епифанова М.В., соискатель

Московский государственный областной университет

В настоящее время мы можем наблюдать процесс серьезной модернизации школьного образования. Связано это с Болонским процессом, в котором характер общества зависит от уровня развития образования, а знания являются двигателями прогресса. Согласно систематизации «Международной стандартной классификации образования» школьное образование является традиционным, первоначальным, формальным и общим

[6]. Перечисленные выше термины обозначают то, что школьное образование согласно «Международной стандартной классификации образования» предполагает передачу необходимых для всех основных, базовых знаний и умений в рамках сложившейся традиционной образовательной системы. Главным критерием по эффективности работы школы является ее результат, т.е. уровень воспитанности и качество знаний учеников.

Итак, в последнее десятилетие школьное образование претерпело множество изменений и реформ. Поэтому новое поколение невозможно обучать «по-старому», оно нуждается в новом способе образования, чему сопутствует полная модернизация системы школьного образования. По мнению Н.Е. Кузьменко, В.В. Лунина, О.Н. Рыжовой модернизация — это «обновление и совершенствование действующей системы образования» [5, с. 107]. В процессе модернизации школьного образования происходит переосмысление оценки результатов образования, пересмотра основных понятий, например понятие образованность и подготовленность, переходят в понятия компетентность и компетенция, а способы деятельности в компетентностный подход.

Сегодня компетентностный подход представляется как естественный этап развития отечественной школы и педагогики на пути ее отделения от государственного аппарата и выявления собственных, внутренних смыслов и целей. Компетентностный подход не является новой тенденцией для российской школы. В этом направлении были созданы отдельные учебные технологии и учебные материалы. Следует отметить, что данное направление не являлось основным в школьном образовании, оно практически не использовалась при построении учебных программ, стандартов и т.д. Иными словами, была предложена идея самостоятельного образовательного результата, наравне со знаниями и умениями, которые только в последнее десятилетие начинают получать свое дальнейшее развитие.

Само понятие компетентностный подход как системно-образовательная и педагогическая категория, вошло в понятийный аппарат педагогики сравнительно недавно (если следовать оценке И.А. Зимней и ее коллег), в последние 5 лет. Вызвано это было, во многом, включением российской системы образования в «Болонское движение» в Европе и принятием западной образовательной терминологии. Очевидно, что для западной образовательной понятийной системы категория компетентностного подхода является естественной, возникшей в последние четыре десятилетия. Русская образовательная традиция для описания образованности и профессионализма предлагает другую систему понятий, в тоже время включающую знаменитую в российской педагогике категориальную модель: знания, умения и навыки. Внедрение термина компетентностный подход обусловило возникновение проблемы своеобразного пересмотра всей категориальной системы педагогики. Иными словами, компетентностный подход в российской педагогике вызывает целый ряд новых толкований и переосмысление его понятийно-методологического аппарата. Многие ученые занимаются исследованием этого подхода в различных сферах его применения в обучении. Существует различные определения данного подхода. Э.Ф. Зеер под компетентностным подходом в образовании понимает «приоритетную ориентацию на цели-векторы образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности» [3, с. 29]. Следовательно, мы можем утверж-

дать, что компетентностный подход предполагает возможность улучшения качества развития системы школьного образования. В понимании А.А. Вербицкого и О.Г. Ларионовой компетентностный подход подразумевает, что «в процессе обучения человек должен приобрести вполне конкретные практико-ориентированные знания и развить определенные социально и профессионально важные качества» [2, с. 7], которые помогут ему стать успешным в современном постоянно меняющемся мире. А.И. Субетто справедливо полагает, что интерпретация компетентностного подхода имеет свои ограничения и недостатки и не может рассматриваться как доминирующая для описания качества подготовки учащихся, а может быть только дополнительной. Ограниченность компетентностного подхода состоит в том, что он не может полно и многообразно отразить в себе богатство внутреннего мира человека, «не охватывает собой процесс воспитания и социализации личности как целостность, в частности, механизмы передачи ценностных оснований мироосвоения, отражающих ценностный геном той или иной культуры, формирование культуры личности как качественной целостности» [7, с. 29]. По мнению А.И. Субетто, данный подход является ограниченным в своих возможностях и приводит «к отрыву учащихся образовательных учреждений от «корневых», ценностных оснований родной культуры, и фактически ускоряет процесс отчуждения человека от природы, его дальнейшее движение к экологической гибели» [7, с. 29]. Исследуемый подход лишь формирует компетентностный формат описания качества человека.

Таким образом, придерживаясь позиции А.И. Субетто, мы можем констатировать, что формирование личности является одной из важнейших задач российского образования в XXI веке, от вариантов решения которой зависит и качество компетентностного подхода.

В настоящее время компетентностный подход в системе школьного образования предполагает, что в процессе обучения учащиеся приобретут необходимые знания, умения и навыки, которые в дальнейшем позволят им действовать эффективно в ситуациях профессиональной, личной и общественной жизни. Особое значение уделяется умениям, ведь с помощью них, возможно, действовать в новых, а порой и сложных ситуациях, для которых заранее нельзя выработать соответствующих средств. Наша мысль подтверждается в исследовании Д.А. Иванова, который полагает, что в компетентностном подходе «понимание знания как наращивание суммы предметной информации противопоставляется знанию как комплексу умений, позволяющих действовать и добиваться требуемого результата, причем часто в неопределенных, проблемных ситуациях» [4, с. 19]. Таким образом, компетентностный подход является своеобразной направленностью на цели образования: обучаемость, самоопределение, самоконтроль, становление и развитие личности учащегося и еще многое другое.

На наш взгляд, компетентностный подход, позволяет сосредоточить внимание на результате школьного об-

разования, а в качестве результата рассматривается не объем усвоенной учащимися информации, а их способность действовать в разнообразных трудно решаемых ситуациях.

Авторы А.А. Вербицкий и О.Б. Ермакова полагают, что компетентностный подход «как один из главных путей повышения качества школьного образования уверенно занимает позицию ключевой методологии его модернизации» [1, с. 12]. Далее, авторы утверждают, что последовательная всеобщая модернизация отечественного образования, его реформирование на компетентностной основе означает необходимый переход к новой образовательной парадигме, поскольку это требует существенных изменений во всех звеньях педагогической системы, а именно:

- в целях и результатах обучения и воспитания (от обеспечения усвоения школьниками ЗУНов к формированию базовых социальных и предметных компетенций и компетентностей человека);
- в содержании образования (от совокупности абстрактных теоретических понятий к системным представлениям о мире);
- в педагогической деятельности учителя (от монологичного изложения учебного материала к педагогике творческого сотрудничества и диалога с обучающимися);
- в учебно-познавательной деятельности учащихся (от заучивания материала к творческому сотрудничеству учителя и ученика);
- в технологическом обеспечении образовательного процесса (от традиционных к инновационным технологиям обучения учащихся);

#### Литература:

1. Вербицкий А.А., Ермакова О.Б. Школа контекстного обучения как модель реализации компетентностного подхода в общем образовании. // Педагогика. — 2009. — № 2. — С. 12–18.
2. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании. — М.: Логос, 2009. — 336 с.
3. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход в образовании // Образование и наука. — 2005. — № 3. — С. 27–35.
4. Иванов Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д.А. Иванов. — М.: Чистые пруды, 2007. — 32 с.
5. Кузьменко Н.Е., Лунин В.В., Рыжова О.Н. О модернизации образования в России // Педагогика. — №3. — 2007. — С. 107–116.
6. Международная стандартная классификация образования. Общий обзор. Код доступа: [http://www.uceba.com/met\\_rus/k\\_upravobraz/k\\_normdok/inter\\_stup.htm](http://www.uceba.com/met_rus/k_upravobraz/k_normdok/inter_stup.htm) (дата обращения: 03.11.2010 г.).
7. Субетто А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. — СПб. — М.: Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 2006. — 73 с.

- в школьной образовательной среде (изменение содержания деятельности учителей, учащихся и администрации школы);

- в отношении с внешней средой, задающий внешний контекст образовательной деятельности школы (отношения в семье, социальное окружение и т.д.);

- в финансовом, материально-техническом, организационном и кадровом обеспечении деятельности системы школьного образования [1, с. 12–13]. Получается, что внедрение компетентностного подхода в образование, повлечет за собой целую цепочку изменений во всей системе образования, начиная с содержания образования и заканчивая финансовым обеспечением.

Таким образом, можно говорить о том, что компетентностный подход является важным составляющим всего школьного образования, в том числе и основой в процессе формирования предметной компетенции. Однако, процесс внедрения компетентностного подхода в практику школьного образования идет пока еще медленными темпами. Понятие компетентностное образование часто воспринимается многими учителями как очередное правило по формальному изменению основной цели: вместо всесторонне и гармонично развитой личности — ключевые компетенции или компетентности, что в настоящее время является глубоким заблуждением.

Следовательно, компетентностный подход в системе школьного образования предполагает создание условий для формирования личности, способной к получению и реализации полученных знаний в дальнейшей жизни, а также активное применение форм обучения, использование современных технологий.

## Педагогическое проектирование обучения гуманитарным дисциплинам в техническом вузе

Ермолаева С.С., аспирант, ст.преподаватель

Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского  
Московский государственный открытый университет (филиал)

*В статье представлено педагогическое проектирование процесса обучения гуманитарным дисциплинам в техническом вузе, определены показатели качества обучения, предложены комплекс педагогических условий, принципы обучения и управления познавательной деятельностью студентов.*

**Ключевые слова:** качество обучения, педагогическое проектирование, качество организации обучения.

Говоря сегодня о процессе обучения в вузе, его всё больше связывают с понятием «качество». Несмотря на это в настоящее время среди учёных-педагогов нет единого подхода к понятию «качество». Некоторое время назад качество обучения студентов вузов в первую очередь определялось уровнем квалификации тех, кто их обучает. В условиях сравнительно медленного обновления материально-технической базы производства выпускник мог относительно долгое время успешно работать, опираясь на те знания, которые он получил в процессе обучения. Поэтому считалось, что чем лучше студент учится, тем выше качество получаемого им образования.

Для современного выпускника вуза основным требованием становится умение постоянно совершенствовать содержание и методы своей профессиональной деятельности на основе последних достижений науки и техники. Система непрерывного образования становится необходимой практикой адаптации выпускника технического вуза к потребностям современного производства. Поэтому качество подготовки студентов определяется не только тем, насколько полно они усвоили содержание вузовского образования, но и степенью освоения методов самообразования и саморазвития в профессиональной деятельности. Таким образом, к настоящему времени в педагогической науке не представлено универсального определения понятия «качество обучения». В нашем исследовании в понятие «качество обучения» вкладывается следующее содержание: — это результат совместной деятельности преподавателя и студента по достижению заранее запланированных целей обучения в соответствии с Государственным образовательным стандартом.

Одной из задач модернизации высшего образования сегодня является усиление роли гуманитарных дисциплин, обеспечивающих успешную социализацию студентов, предполагающей ориентацию обучения не только на усвоение обучающимися определённой суммы знаний, но и на развитие его личности, познавательных способностей. В связи с этим изменились и функции современного педагога. На первый план, кроме научно-профессиональной подготовки, выдвинулись задачи организации и управления образовательной деятельностью студентов, формирования их познавательной активности и создание условий для их самообразования и индивидуально-творческого развития.

Однако низкий уровень начальной подготовки студентов и незначительное количество учебных часов, отведённых на изучение гуманитарных дисциплин в техническом вузе, часто не позволяют преподавателю добиться достаточного уровня знаний у обучаемых, не говоря уже о личностных качествах и компетенциях. Сложившаяся ситуация побуждает искать отвечающие современности методы организации обучения студентов.

Теоретический анализ педагогической литературы по данному вопросу и анализ собственной педагогической деятельности позволяют нам предположить, что одним из ключевых компонентов, способствующих эффективному обеспечению качества обучения гуманитарным дисциплинам в техническом вузе и управления им, является педагогическое проектирование. Под педагогическим проектированием мы понимаем целенаправленную деятельность педагога по разработке проекта образовательного процесса, представляющего собой модель предстоящей деятельности. В понятие «качество организации обучения гуманитарным дисциплинам» вкладывается следующее содержание: — это целенаправленный процесс с чёткой структурой, определёнными задачами, в результате которого обучающиеся приобретают систему знаний, умений и навыков, общие профессионально значимые качества личности, переходящие в компетенции, соответствующие требованиям современного общества, обеспечивающие профессиональное становление, необходимые для творческой деятельности, дальнейшего самообразования и саморазвития.

Основываясь на нашем определении педагогическое проектирование процесса обучения в соответствии с принципами: человеческих приоритетов, диагностического целеполагания, поэтапности, саморазвития, продуктивности, системности, при условии реализации исследовательской, аналитической, прогностической, преобразующей, нормирующей функций проектирования, мы сводим к модели, представляющей собой четыре этапа предстоящей деятельности и имеющей целью — формирование системы знаний, умений, навыков, общих профессионально значимых качеств и компетенций:

1) Мотивационный этап, заключающийся в формулировании личностно-мотивированного выполнения проекта, выявлении важных в профессиональном плане проблем, осуществлении профессионально-мотивированного

анализа собственных возможностей и активного поиска необходимой информации;

2) Установочный этап, заключающийся в формулировании целей, задач, принципов проектирования обучения, в анализе применяемых методов, форм, средств обучения; включающий уточнение целей, уточнение и перечисление конкретных задач, разработку критериев оценки результатов, определение условий и средств достижения целей, уточнение задач проектирования с ориентацией на требуемый уровень усвоения учебного материала;

3) Деятельностный этап, состоящий из диагностики уровня подготовленности и индивидуально-психологических особенностей студентов, отбора содержания учебного материала, выбора системы контроля качества усвоения с учётом выбранных критериев оценки результатов; завершающийся проектированием модели и её апробированием;

4) Коррекционный этап, заключающийся в анализе и оценке результатов проектирования и их оформлении.

В соответствии с данными этапами в структуре модели мы выделяем следующие блоки: целеполагания, содержательный, организационно-деятельностный, контрольно-коррекционный и результативный.

Блок целеполагания заключается в определении целей и вытекающих из них задач обучения гуманитарным дисциплинам в техническом вузе в соответствии с Государственным образовательным стандартом. В процессе педагогического проектирования постановка целей и вытекающих из них задач, является главным компонентом построения системы качества организации обучения. Необходимым условием эффективной реализации системы на практике является соответствие целей каждого конкретного обучающегося целям обучения в целом и целям его отдельных этапов в частности, от которых зависит результативность всего процесса обучения гуманитарным дисциплинам. Под результативностью нами понимается степень достижения студентами этих целей, трансформированных в систему знаний, умений и навыков, общих профессионально значимых качеств личности, переходящих в компетенции, которые должны быть сформированы у выпускника вуза. Реализация данного блока на практике требует определения целей и задач как общего, так и частного характера. Задача общего характера определяется как цель реализации всей модели педагогического проектирования — формирование системы знаний, умений, навыков, формирование общих профессионально значимых качеств, формирование компетенций. Частные задачи предполагают:

— формирование устойчивых мотивов учебной деятельности;

— актуализацию и закрепление имеющихся у студентов знаний, умений и навыков в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта и учебной программы по дисциплине;

— формирование и развитие навыков анализа, синтеза, обобщения и переноса знаний, логического мышления;

— формирование и развитие навыков самоконтроля.

Содержательный блок включает в себя содержание обучения, которое можно определить как признанную государством систему знаний, умений, навыков и содержание учебной дисциплины.

Проектируя содержания учебной дисциплины целесообразно использовать следующие положения:

— целостное отражение в содержании обучения задач формирования всесторонне развитой личности;

— высокая научная и практическая значимость содержания;

— соответствие сложности содержания реальным учебным возможностям обучающихся;

— соответствие объёма содержания имеющемуся времени на изучение данного предмета;

— соответствие содержания имеющейся технологической (учебно-методической) и материально-технической базам вуза [2].

Организационно-деятельностный блок включает в себя деятельность преподавателей и студентов. Процесс обучения строится таким образом, чтобы в его основе лежали способы приобретения знаний, а не просто их усвоение. Преподавателю следует отказаться от преподнесения готового знания, от объяснения и демонстрации студентам правильного способа действий, которым они могли бы овладеть путём прямого подражания, не следует показывать и образцы, к которым студенты могли бы стремиться, хотя такой ракурс тоже очень важен. Необходимое знание и правильные ответы на поставленные вопросы студенту нужно добывать собственными силами — именно этому и надлежит учиться в первую очередь.

Решение этой задачи мы видим в реализации процесса обучения гуманитарным дисциплинам на основе следующих принципов:

— деятельностный характер обучения. В деятельности формируются общие профессионально значимые качества обучающегося;

— проблемный характер обучения. Обучение должно стать исследовательским полем, на котором опыт постижения знаний приобретается не по схеме передачи знаний от преподавателя к студенту, а по схеме порождения этого знания самим студентом;

— полилогичность содержания учебной дисциплины — определяет необходимость преобразования учебного материала в основу для полилога. Полилогичность основана на множестве идей, высказываемых участниками учебного общения при условии субъект-субъектных отношений, основным предметом которых выступает совместное обсуждение чего-либо при совместной направленности на разрешение проблемы. Полилогическое общение предполагает субъективную активность всех участников полилога. Основные функции взаимодействия в процессе полилога — активизация самообразования, саморазвития, взаимного оценивания и самооценки. В подлинном полилоге нет не только внешней принудительности, но и внутренней предопределённости. Образование понимается

как самодостраивание личности в общении. Условия полилога: установка на партнерство в общении, признание прав партнёров на собственную точку зрения и её защиту, умение слушать и слышать партнёров, готовность взглянуть на предмет общения с позиций партнёров, способность к сочувствию и сопереживанию;

– принцип индивидуализации процесса обучения. Процесс подготовки студентов подразумевает выбор каждым студентом своего уровня и темпа обучения, который обусловлен применением проектирования собственной учебной деятельности. Только в строго индивидуализированном процессе обучения можно осуществить личный подход к управлению учением каждого студента;

– принцип сознательности и активности обучаемых. Определяет позицию и отношение студентов к участию в образовательном процессе. Сознательность в обучении – это понимание сущности изучаемых проблем, убежденность в правильности и практической ценности получаемых знаний, позитивное отношение к обучению. Сознательность придаёт обучению воспитывающий характер. Активность студентов в процессе обучения в значительной мере способствует формированию общих профессионально значимых качеств и компетенций.

Эффективность вышеприведённых принципов возрастает при выполнении следующего комплекса педагогических условий, под которым нами понимается совокупность взаимосвязанных мер образовательного процесса, соблюдение которых обеспечивает достижение заранее запланированных целей и задач обучения:

1) осуществление личностно-ориентированного, деятельностного и компетентностного подходов в процессе организации учебной и внеучебной деятельности студентов, предполагающее использование разнообразных форм, методов обучения и способов деятельности с учётом индивидуальных особенностей и исходного уровня подготовленности обучающихся. Целью реализации первого условия является формирование интеллектуально-развитой личности, способной к дальнейшему самообразованию и саморазвитию. Для достижения этой цели требуется отказ от такой организации учебного процесса, при которой учебная деятельность сводится к процессу репродуктивного усвоения знаний (присвоение и потребление знаний), а не к его производству;

2) субъект-субъектное взаимодействие преподавателей и студентов, которое определяет положение студента в образовательном процессе как активного субъекта деятельности. Данное условие позволяет повысить активность студента как субъекта образовательного процесса, расширить границы его творчества, что способствует в свою очередь формированию общих профессионально значимых качеств (к ним мы относим, прежде всего, такие качества как коммуникабельность, гуманность, целеустремлённость, самостоятельность, ответственность, организованность, творчество, критичность, самокритичность, осознанность, рефлексия), на основе которых формируются компетенции (коммуникативная, инфор-

мационная и специальная (проектировочная и самообразовательная)). Под информационной компетенцией мы понимаем способность при помощи информационных технологий самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать и передавать необходимую информацию, способность критического отношения к информации. В рамках специальной компетенции мы рассматриваем самообразовательную компетенцию, связанную со способностью учиться всю жизнь как основой непрерывной подготовки в профессиональном плане, в личной и общественной жизни, а также проектировочную компетенцию, связанную со способностью качественно организовывать свою деятельность.

Для определения сформированности у студентов общих профессионально значимых качеств нами были выбраны критерии на основе дисциплины «Иностранный язык» (входящей в цикл гуманитарных дисциплин), так как кажутся нам более наглядными:

– мотивационный критерий, включающий положительную внешнюю и внутреннюю мотивацию к обучению, заинтересованность в положительном результате учебной деятельности и выполнении самостоятельных, творческих заданий, положительное отношение и готовность применять иностранный язык в будущей профессиональной деятельности;

– когнитивный критерий, показателями которого являются владение лексическими единицами, умение воспринимать иностранную речь на слух, правильное использование разных языковых средств в устной и письменной речи, понимание документации на иностранном языке, умение вести беседу на иностранном языке, умение работать в сети Интернет на иностранном языке;

– деятельностный критерий, предполагающий практическое применение иностранного языка: составление делового письма, резюме, анкеты, использование профессионально направленной лексики, умение вести переговоры юридического характера на иностранном языке, а также принятие творческих решений, самоконтроль и самостоятельность учебной деятельности.

Уровень сформированности компетенций мы предлагаем определять по следующим критериям и показателям:

– мотивационный (ценности, мировоззрение, выполнение этических норм, мотивы (внешние и внутренние), цели, рефлексия, готовность к гибкой переориентации в рамках своей деятельности и вне её);

– операциональный (способности к осуществлению деятельности, результативность деятельности, знания, умения, навыки, владение современными технологиями, индивидуальный стиль деятельности);

– социальной активности (умение вступать в продуктивное взаимодействие, сотрудничество, понимание значимости своей деятельности и деятельности других);

3) сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм организации образовательного процесса. Оптимальное сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм в процессе организации обучения

гуманитарным дисциплинам обеспечивает повышение качества усвоения студентами учебного материала, способствует формированию системы знаний, умений и навыков, в целом способствует интенсификации профессионального становления. К показателям сформированности у студентов системы знаний, умений и навыков мы относим: объём, полноту, системность, осмысленность, прочность, действенность и мобильность;

4) стимулирование познавательной активности студентов при обучении, представляющее собой проектирование обучающимися собственной учебной деятельности, предполагающее создание благоприятного эмоционального фона во время занятий, обеспечивающего эмоционально окрашенное восприятие учебного материала и облегчающее запоминание. Кроме того, выполнение данного условия способствует организации целенаправленной и сознательной деятельности, обращённой на самообразование и саморазвитие;

5) осуществление мониторинга. Мониторинг является необходимым условием контроля. По результатам контроля преподавателем могут быть уточнены цели и содержание обучения, пересмотрены подходы к выбору организационных форм и методов обучения.

Одним из главных элементов в организационно-деятельностном блоке является элемент управленческой деятельности, включающий в себя следующие этапы: формирование целей, информационной основы обучения, прогнозирование, принятие решения, организацию исполнения, коммуникацию, контроль и оценку результатов, коррекцию. Выделенные этапы детерминируют реализацию в рамках управления познавательной деятельностью студентов соответствующие им функции управления: целеполагающую, информационную, прогностическую, проектировочную, организационную, коммуникативную, контрольно-оценочную и корректировочную.

Кроме того, при осуществлении управления необходимо учитывать следующие принципы:

— принцип устойчивости, предусматривающий систему корректирующих воздействий, которые в случае отклонения результатов от целей обучения уменьшают это отклонение (путём корректировки содержания обучения, формулировки более прогностических целей, доработки управленческих воздействий, их (воздействий) оперативности, обеспечения более четкой согласованности взаимодействий субъектов и т.д.);

— принцип комфортности, означающий создание максимума удобств для творческих проявлений участников педагогического взаимодействия;

— принцип концентрации, подразумевающий объединение усилий всех субъектов на решение основных задач (познавательных, проектировочных, управленческих), возникающих по ходу образовательного процесса;

— принцип параллельности, предполагающий одновременную реализацию в условиях педагогической практики нескольких управленческих решений;

— принцип адаптивности, рассматриваемый как приспособляемость субъектов и объектов управления друг к другу и к изменяющимся условиям деятельности [1].

Именно такой процесс управления позволяет:

— обеспечить единое направление усилий всех членов образовательного процесса к достижению общей цели — качеству обучения;

— создать механизм внутреннего побуждения к действиям — мотивацию;

— предусмотреть три аспекта управленческого контроля:

а) дать точное определение целей, которые должны быть достигнуты в каждый обозначенный отрезок времени и основываться на планах, разработанных в процессе обучения;

б) измерить то, что достигнуто за определённый период, и сравнить достигнутое с ожидаемыми результатами;

в) подготовиться к действиям, если они необходимы, для коррекции серьезных отклонений от первоначального плана.

Контрольно-коррекционный блок включает в себя оценку и контроль результатов обучения, его коррекцию.

Оценка результатов осуществляется в соответствии с показателями качества обучения гуманитарным дисциплинам в техническом вузе, к которым мы относим:

— соответствие полученных результатов поставленным целям обучения;

— мотивацию обучения (под факторами, влияющими на формирование положительных мотивов к учению, следует понимать: — осознание студентами непосредственных и перспективных целей обучения; теоретическую и практическую значимость усвоенных знаний; эмоциональную форму изложения научной информации; наращивание содержания и новизну научной информации; профессиональную направленность учебной деятельности; поддержание любознательности; адекватную организацию педагогического контроля);

— познавательную активность, связанную со стремлением к учению;

— отношение к изучаемой дисциплине, определяющееся интересом, результативностью и удовлетворённостью студентов процессом обучения.

Результативный блок предполагает в результате применения педагогического проектирования процесса обучения гуманитарным дисциплинам в техническом вузе сформированность у студентов системы знаний, умений и навыков по предмету, развитие общих профессионально значимых качеств личности, сформированность компетенций.

Предложенный процесс обучения на основе педагогического проектирования обладает свойством целостности, так как все указанные компоненты взаимосвязаны между собой, несут определённую смысловую нагрузку и работают на конечный результат — качество обучения гуманитарным дисциплинам в техническом вузе.

Литература:

1. Афанасьев В.В. Проектирование педтехнологий // Высшее образование в России. 2001. № 4. С. 147 — 150.
2. Образцов П.И., Косухин В.М. Дидактика высшей военной школы. — Орёл: Академия Спецсвязи России. — 2004. — 317с.

## Обучение взрослых иностранному языку в процессе ролевой игры

Иванова В.А., аспирант, методист-преподаватель немецкого языка  
ALIBRA SCHOOL (г. Москва)

### Training of adults to a foreign language in the course of a role-playing game

by Ivanova V.A.  
ALIBRA SCHOOL (Moscow)

*One of effective forms of the organization of a teaching material of short-term foreign language courses for adults is the role-playing game. The priority in this regard is given to the games of social subjects which are based on partner mutual relations of all participants, including the teacher.*

**Keywords:** *a role-playing game, short-term foreign language courses, training of adults.*

В настоящее время все больше актуализируется необходимость обучения иностранному языку как коммуникации, непременно в коллективной деятельности с учетом лично-межличностных связей. Широкие возможности для активизации учебного процесса дает использование ролевых игр.

Ролевая игра — это речевая, игровая и учебная деятельности одновременно. **Ролевая игра** (далее РИ) — «многофункциональная диалоговая диагностическая и коррекционно-тренинговая методика, в которой моделируются условия для выявления определенных психических свойств в ходе условно-игрового взаимодействия испытуемого с другими людьми — партнерами по ролевой игре» [2].

РИ как компонент занятия при обучении иностранному языку в рамках краткосрочных курсов иностранных языков (далее — ККИЯ) для взрослых, на наш взгляд является одной из результативных форм организации учебного материала. Считаем целесообразным вести речь об «адекватности ролевой игры», как об одном из основных принципов [5]. РИ как ступень образовательного процесса считается адекватной, если она повышает мотивацию обучаемых к изучению предмета: организована с учетом индивидуальных особенностей слушателей курсов, так, чтобы в неё был вовлечён каждый участник, не чувствуя при этом некий дискомфорт. При организации учебного материала в процессе обучения взрослых в ходе РИ (как форме организационной работы, с одной стороны, и способу подачи материала, с другой) этот вопрос является значимым.

В рамках рассматриваемых нами ККИЯ, мы предполагаем, что наиболее эффективной будет социально-бытовая, в некоторых случаях деловая игра при равномерном распределении ролей её участников. В за-

висимости от ситуации общения, как показала практика, это могут быть как парные, так и групповые игры. Наибольший интерес для обсуждения предоставляют темы, непосредственно связанные с повседневной жизнью слушателей курсов, в первую очередь, социально-бытовая сфера. При этом преподавателю не стоит заострять внимание на ведущей роли одного из участников ситуации. Коммуниканты должны находиться в относительно равных взаимоотношениях друг с другом, что позволит преодолеть психологический барьер — допустить ошибку — и подготовить участников коммуникации к ответу. Что касается грамматической насыщенности ролевых игр, то в данном случае предлагаем придерживаться принципа обратной параллели — в наиболее простых ситуациях общения использовать принцип нагнетания грамматических структур (усложнение задания). Это позволит участникам речевой ситуации сконцентрировать своё внимание на каком-то одном факторе: языковом — правилах грамматики и лексическом наполнении; лингвокультуроведческом — определённых языковых единицах, употребительных для данной ситуации общения; культурном — нормах поведения, характерных для данной речевой ситуации. Примерное соотношение перечисленных факторов можно представить в виде схемы (рис. 1.).

При усложнении ситуации общения вводятся наиболее доступные и легко усваиваемые грамматические структуры, и, наоборот: на примере хорошо знакомых ситуаций преподавателю стоит объяснить специфику употребления сложных структур и конструкций.

Рассматривая ролевые игры на предмет их подготовленности, хотелось бы отметить, что при обучении иностранному языку именно *взрослых* людей можно применять все формы игр: как подготовленные, так и спонтанные;

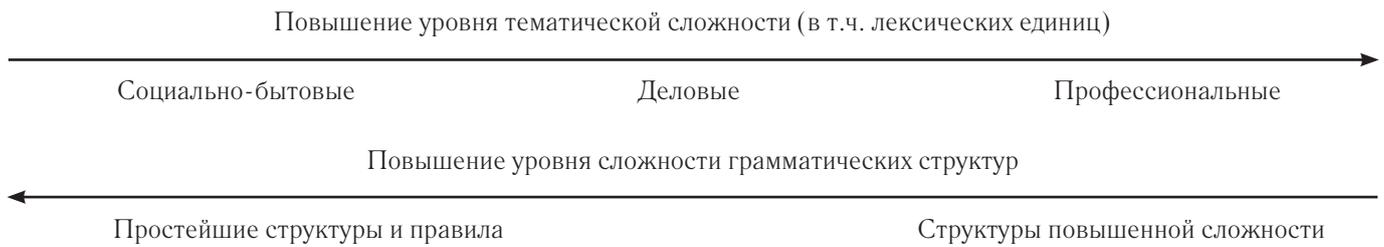


Рис. 1.

поскольку взрослые участники такой игры обладают, в отличие от детей, необходимым жизненным опытом, диктующим определённые правила и нормы поведения в конкретных жизненных ситуациях. Однако, при этом обучаемым следует учитывать культурные различия в поведении русских и немцев (например, в Германии приветствие при помощи пожатия руки используется как у мужчин, так и у женщин).

Говоря о контролирующей функции преподавателя на занятии по иностранному языку, мы отступаем от традиционной точки зрения, настаивая именно на *партнёрских взаимоотношениях* преподавателя и обучаемых. Более того, мы считаем, что преподаватель, также как и слушатели курса, должен стать участником ролевой игры, перенимая одну из ролей (не ведущую). В нашем случае — преподаватель — не просто наставник, он должен являться и ощущать себя полноправным членом коммуникации. Наравне с другими коммуникантами, ему необходимо быть вовлечённым в процесс общения. На стадии планирования сценария РИ преподавателю следует в силу обладания определёнными знаниями и профессиональным опытом организовать коммуникативный процесс с позиции его участника таким образом, чтобы при наличии минимальных трудностей (грамматический строй, подбор лексических единиц) было осуществимо языковое взаимодействие коммуникантов, сформулированы мысли и идеи.

Современные ККИЯ предполагают наличие небольших групп (8–10 человек), что, с одной стороны, позволяет преподавателю сконцентрировать своё внимание на каждом обучаемом, и организовать игровую ситуацию для предъявления и отработки нового материала для всех участников курса, с другой. При организации парной работы можно предоставить возможность высказаться нескольким парам по очереди (в данном случае следует набирать группу с чётным количеством людей, либо при отсутствии участников преподавателю взять на себя одну из ролей).

В процессе организации учебного материала с помощью ролевых игр необходимо помнить о культурной составляющей языка, а также всевозможных атрибутах, позволяющих воссоздать наиболее естественную обстановку. Такая атмосфера на занятии по иностранному языку располагает участников к общению и позволяет передать знания в ненавязчивой форме, что

соответствует современным принципам обучения.

Кроме того, среди прочих положительных моментов, РИ на занятиях по иностранному языку без отрыва от производства может быть рассмотрена так же, как инструмент современного тимбилдинга (от англ. «team-building» — образование команды).

Поскольку участники курса — члены одного и того же рабочего коллектива — при выполнении определённых заданий в рамках ролевой игры помогают друг другу, поддерживают своих коллег.

Таким образом, исходя из практики преподавания немецкого языка взрослым, делаем следующие выводы:

1. РИ как компонент занятия по иностранному языку, с одной стороны, и форма подачи материала, с другой, может быть успешно реализована в рамках ККИЯ.

2. В рамках рассматриваемых ККИЯ наиболее эффективной будет РИ на социально — бытовую тему при равноправном участии всех слушателей курса, в том числе преподавателя. Это могут быть как игры по заранее подготовленному сценарию, так и спонтанные.

3. РИ можно расценивать как самую точную модель общения, так как она подражает действительности в самых существенных чертах и в ней, как и в жизни переплетается речевое и неречевое поведение партнеров.

4. РИ предполагает усиление личностной сопричастности ко всему происходящему. Обучаемый входит в ситуацию, хотя и не через свое собственное «я», но через «я» соответствующей роли и проявляет большую заинтересованность к персонажу, которого он играет. РИ способствует расширению ассоциативной базы при усвоении языкового материала, так как учебная ситуация строится по типу театральные пьес.

5. РИ способствует формированию учебного сотрудничества и партнерства. Ведь её исполнение предполагает охват группы учащихся, которые должны слаженно взаимодействовать, точно учитывая реакции товарищей, помогать друг другу.

6. РИ должна быть максимально приближена к естественной среде общения изучаемого языка: при этом следует обратить внимание на культурную составляющую языка и необходимые атрибуты (декорации).

7. В рамках занятий по иностранному языку для взрослых ролевые игры могут использоваться, в том числе, как инструмент для сплочения коллектива и образования команды.

Литература:

1. Садохин А.П. Межкультурное понимание как основа толерантности // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений: Сб. науч.-метод. статей. — М.: Изд-во Моск. психо-социального института, 2003.
2. Гипертекстовый словарь методических терминов.
3. [www.ht.ru/on-line/dictionary](http://www.ht.ru/on-line/dictionary)
4. Витлин Ж.Л. Современные проблемы обучения грамматике иностранного языка. // Иностранные языки в школе — 2000. — №5.
5. Калаева Г.Г. Интенсификация обучения французскому языку при помощи языковых игр. // Иностранные языки в школе. — 1995. — №6; 1996. — №3.
6. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. Игра — дело серьёзное. — М.: Просвещение, 1998. — 130 с.
7. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика / Г.А. Китайгородская. — М.: Русский язык, 1992. — 254 с.
8. Сарапулова А.В. Особенности невербального общения в процессе межкультурной коммуникации между русскими и немцами. // Иностранные языки в школе. — 2008. — №8
9. Филатов В.М. Методическая типология ролевых игр // Иностранные языки в школе. — 1988. — №2
10. Шейлз Дж. — Коммуникативность в обучении современным языкам. М.: Совет Европы Пресс, 1995. — 349 с.

## Определение соционического типа студента с целью повышения эффективности преподавания иностранного языка

Калинина Л.В., преподаватель  
Самарский государственный технический университет

В последнее время одним из перспективных направлений в педагогической психологии является теория разделения учащихся на группы в зависимости от их психологического типа с целью повышения эффективности усвоения иностранного языка.

В педагогических исследованиях неоднократно отмечалось, что ученики усваивают один и тот же учебный материал с разной скоростью и с разным качеством. Причиной этого является то, что учащиеся относятся к различным соционическим типам личности. Ещё К.Г. Юнг [1] утверждал, что в психике людей есть коренные различия, основанные на информационном метаболизме и воздействии окружающей среды, в частности деление на экстравертов-интровертов, мыслящих-чувствующих, интуитов-сенсориков. Образуются эти различия в ходе дифференциации психических функций, которая состоит в обособлении одной функции от других и в обособлении отдельных ее частей друг от друга.

Задачей преподавателя является выяснить, какие доминанты дифференцируются в психике ученика и оптимизировать процесс обучения для улучшения воспринимаемости материала. [2] На базе работ Юнга была создана наука соционика. Это учение о восприятии человеком информации об окружающей реальности и информационном взаимодействии между людьми. В более узком прикладном смысле это учение об одной из сторон психологической совместимости, ключевым понятием которой является «тип информационного метаболизма», которая

предлагает довольно обширный инструментарий для подстройки преподаваемого материала под конкретный тип человека. [3]

В современной педагогике считается перспективной технология коммуникативного обучения, то есть обучения на основе общения. Коммуникативное обучение предполагает учет личностных особенностей учащихся, так как только личностный уровень позволяет интенсифицировать коммуникативную мотивацию, обеспечить целенаправленность говорения и т.д. Также в современной педагогике признаны довольно эффективными личностно-ориентированные технологии обучения иностранному языку. Личностно-ориентированное обучение (Personality-Centered Education) — это обучение, «обеспечивающее развитие и саморазвитие личности ученика, исходя из выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предмета деятельности». [4]

Главной характеристикой личностно-ориентированного обучения иностранным языкам является его психотерапевтическая основа, под которой следует понимать «формирование и развитие принципиально новых, психически комфортных, ситуативно-адекватных, безопасных для самого человека и общества способов взаимопонимания между людьми в профессиональной деятельности и в личной жизни». [5, с. 27–36]

Так что же такое — соционический тип? Специализация, или подразделение человеческих особей на различные психологические типы, необходима, т.к. она соци-

ально оправдана. [6, с. 18–19] Для человека это означает определенный набор психических характеристик, позволяющих ему выполнить его социальную задачу. Психотип характеризуется разнообразными способами взаимоотношения человека с другими людьми, с окружающим его физическим и интеллектуальным миром. К. Юнг предложил типологию характера, опираясь на четыре основные психические функции, свойственные человеку: мышление, эмоции, ощущения и интуицию. Человек наделен этими функциями в различной степени — какая-то из них обычно преобладает. Соответственно выделяют мыслительный, эмоциональный, сенсорный и интуитивный типы личности. Кратко сформулировать определения этих личностей можно следующим образом.

**Мыслительный тип** ориентирован на систему, любит анализировать и во всем устанавливать логический порядок. Таким образом, можно предположить, что учащиеся данного типа будут легче усваивать грамматическую структуру языка.

**Эмоциональный тип** ориентирован на чувства и эмоции, хорошо чувствует настроение окружающих; часто принимает решения под влиянием симпатий. В этом случае можно предположить, что такие учащиеся будут охотно участвовать в дискуссиях и разного рода обсуждениях на иностранном языке.

**Сенсорный тип** все видит и все вокруг ощущает, способен быстро ориентироваться в любой обстановке. Люди этого соционического типа сосредоточены на деталях, фактах. Они работают (обучаются), опираясь на свои чувства. Таким учащимся необходимо подавать новый материал и закреплять пройденный с применением различных наглядных пособий.

**Интуитивный тип** в основном поглощен размышлениями, проявляет интерес ко всему новому, любит решать разные задачи, работоспособность его нестабильна; тяготеет скорее к теории, чем к практике. Учащиеся этого типа, как правило, легко справляются с заданиями, в которых необходимо додумать сюжет или догадаться о смысле слова по контексту.

Эти типы подразделяются также в зависимости от направленности на внешний или внутренний мир на **экстравертов** и **интровертов**.

Согласно Юнгу, **интроверт** ориентирован на свои ощущения и мысли, старается отгородиться от обилия новой информации; с трудом входит в новые контакты, хорошо работает в одиночку.

**Экстраверт** ориентирован на то, что происходит вокруг него, любит действия, инициативен; быстро осваивается в новом коллективе.

Различают также **рациональный** и **иррациональный** тип личности. [6]

Учащиеся **рационального** типа склонны к точной организации и планированию своей работы. Им необходимо знать точное время окончания выполнения задания. Обычно такие студенты переходят к новому виду деятельности, только закончив предыдущую работу.

**Иррациональный** тип легче приспосабливается к новым условиям труда. Такие учащиеся нуждаются в определенной свободе при выборе рода деятельности или способа решения той или иной задачи. Они обычно способны к одновременному выполнению нескольких заданий.

В соционике выделяют 16 основных типов личности. Каждый тип отличается от других тем, какие виды деятельности он предпочитает, как относится к окружающим (в нашем случае к преподавателю и к другим учащимся) и в каком типе группы он успешнее обучается.

Например, **рациональный сенсорно-мыслительный экстраверт** по натуре администратор. Таким учащимся нравится организовывать и наводить порядок в окружающем их мире. Лучше всего они обучаются по ясным и четким инструкциям в условиях четкой организации и в определенных временных рамках.

**Иррациональные сенсорно-мыслительные экстраверты** больше всего любят задания на смекалку, различные представления, требующие приложения их умственных способностей.

**Рациональные интуитивно-этические интроверты** одарены здравым смыслом и трудятся на общее благо. Они добиваются успехов прилежанием и упорством. Обычно это хорошие учащиеся, творчески относящиеся к работе.

Таким образом, можно сказать, что учащиеся, принадлежащие к разным психотипам и иностранный язык будут усваивать по-разному. В связи с этим и подходы к изучению ИЯ должны быть разными и основываться на соционических типах личности.

Учитывая, что изучение иностранного языка можно разделить на несколько направлений: освоение грамматики; расширение объема используемой лексики; освоение семантических конструкций, свойственных данному языку (различные обороты, которые не присутствуют в языке обучающегося, фразеологизмы и т.п.); развитие коммуникативных навыков учащихся; знакомство с культурой страны изучаемого языка; с большой долей вероятности можно утверждать, что для успешного овладения языком необходимо его изучение по всем этим направлениям. Однако усвоение всех этих аспектов не всем дается одинаково (кому-то легче дается коммуникация, а кто-то быстрее будет усваивать грамматическую структуру языка), поэтому необходимо находить индивидуальный подход к каждому учащемуся в отдельности, не только учитывая его особенности, как конкретного индивида, но и управляя получаемым учеником информационным потоком.

Исходя из всего вышесказанного применение типологии личности в преподавании ИЯ могло бы повысить эффективность усвоения учебного материала. Специфика обучения ИЯ состоит в том, что оно, как правило, осуществляется в малых группах, что увеличивает вероятность эффективного применения типологии личности для диагностики психологических типов обучаемых, а также для установления эффективного контакта между преподавателем и студентами.

Литература:

1. К.Г. Юнг. Психологические типы. Перевод — В.В. Зеленский [www.lomonosova.ru/publication/ung/ung1.html](http://www.lomonosova.ru/publication/ung/ung1.html) от 22.11.2010
2. Б.Л. Ливер. Методика индивидуализированного обучения иностранному языку с учетом влияния когнитивных стилей на процесс его усвоения. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. — Москва, 2000 г. [www.socioniko.net/ru/articles/DISS.pdf](http://www.socioniko.net/ru/articles/DISS.pdf) от 24.11.2010
3. П.Е. Цыпин. Технология успешного типирования. — Доброе слово, Москва, 2007.
4. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход — основная стратегия обновления школы. // Иностранные языки в школе. — 2002. — № 2.
5. Якиманская И.С. Личностно ориентированная школа: критерии и процедуры анализа и оценки ее деятельности // Директор школы. 2003. № 6. С. 27–36.
6. Филатова Е. С. Соционика для вас. 2-е изд., переработ. — Новосибирск: Сибирский хронограф, 1994.

## Социальное становление детей-сирот в музейном пространстве детского дома

Макеева И.А., кандидат педагогических наук, доцент  
Вологодский государственный педагогический университет

Сложность современного периода в развитии нашего общества, масштабность и острота его социальных, культурных и экономических проблем обуславливают актуальность поиска оптимальных путей подготовки подрастающего поколения к самостоятельной жизни. Педагогический процесс в этом аспекте призван обеспечить формирование истинного гражданина и патриота, личности социально активной и ответственной.

Данная проблема приобретает особую значимость, когда речь идет о социализации детей-сирот, имеющих негативный социальный опыт, обладающих специфическим медико-психологическим статусом, существенно отличающимся от сверстников. Характерным результатом негативных влияний является высокий уровень социальной дезадаптации таких детей, низкий потенциал их жизненной самореализации, потребительское отношение к жизни.

Учитывая все вышесказанное, возникает потребность в осуществлении специально организованной воспитательной и коррекционно-развивающей работы по формированию у детей-сирот социально значимых качеств личности и позитивных ценностных ориентаций. Особое значение для социального развития ребенка имеет процесс формирования его ценностных ориентаций, которые отражают внутреннюю основу отношения человека к различным ценностям материального, морального и духовного порядка.

Выделяют три основные сферы, в которых происходит процесс становления личности: деятельность, общение, самосознание [1]. В деятельности происходит освоение новых социальных ролей и осмысление их значимости. Включение детей-сирот в социальную деятельность является процессом, в ходе которого происходит выработка критериев, обуславливающих выбор вида деятельности; формирование своего отношения к деятельности и участия в ней; приобретение опыта деятельности.

Наибольшую трудность для детей-сирот имеет решение первой задачи, потому что у них ограничены возможности, как выбора деятельности, так и способов ее осуществления, поскольку эти задачи преимущественно решаются педагогами детского дома. Социальное самоопределение ребенка зависит от реализации двух важнейших условий. Первым из них является обеспечение включенности детей-сирот в реальные социальные отношения, т.е. возникновение у них личностного отношения к деятельности. Вторым условием является самореализация детей в процессе социального взаимодействия, что подразумевает предоставление возможности ребенку более полно раскрыть себя в отношениях с окружающими. При этом важно: осознание цели и значения деятельности для личного саморазвития; учет осознанности каждым ребенком своего «Я»; наличие четких и ясных перспектив деятельности, в которую включен ребенок.

Важнейшей сферой, обеспечивающей социализацию ребенка, является также общение. Для воспитанников детского дома круг общения и его содержание значительно уже, беднее, чем у детей, воспитывающихся в семье, в результате чего опыт общения носит специфичный характер и направлен на решение типичных проблем интернатного учреждения. Исследования сферы общения, проведенные В.С.Мухиной, показали, что ребенок, растущий в условиях детского дома, как правило, не осваивает навыки продуктивного общения. Отчужденность, нарушение эмоциональных контактов с окружающими вплоть до полного отсутствия тенденции к сотрудничеству, неразвитость навыков общения — все эти проявления характерны для детей-сирот [2].

Третья сфера социализации — самосознание личности, которое предполагает становление «образа Я», складывающегося на протяжении всей жизни под воздействием многочисленных социальных факторов. Наиболее рас-

пространенная схема самопознания своего «Я» включает три компонента: познавательный (знание себя), эмоциональный (оценка себя), поведенческий (отношение к себе). Самым сложным для детей-сирот является оценка самого себя, поскольку отсутствие семьи приводит к искаженному представлению ребенка-сироты о себе. В.С.Мухина обращает внимание на серьезные искажения структуры самосознания детей-сирот — деформированное самосознание, характерное для этого контингента детей, связано с ограниченным жизненным опытом, малым количеством информации, нарушениями в сфере самопознания, осознания своей функции в обществе, планирования жизни и поведения, выхода из критических ситуаций [2].

Сиротство как фактор разрушает эмоциональные связи ребенка с окружающей его социальной средой, с миром взрослых и сверстников и вызывает глубокие вторичные нарушения физического, психического и социального развития. Ситуация сиротства накладывает отпечаток на жизнь ребенка, а затем и взрослого человека и существенно усложняет процесс социализации личности. К числу наиболее актуальных проблем развития воспитанников интернатных учреждений следует отнести трудности социализации, под которыми понимается «комплекс затруднений при овладении той или иной социальной ролью» [3]. Причины возникновения этих трудностей в несоответствии требований к ребенку в процессе его взаимоотношений с социумом и готовности ребенка к этим отношениям. Воспитанникам детских домов необходимо овладеть комплексом социальных ролей, позволяющих выпускнику впоследствии адаптироваться в различных сферах жизни личности — гражданской, профессиональной, семейной, духовной. Отсутствие нормальных для обычного ребенка контактов (семья, друзья, соседи и т.д.), опыта семейной жизни, образцов нравственного, социально одобряемого поведения, гражданской ответственности, позитивных способов формирования социального опыта приводит к тому, что образ социальной роли создается на основе достаточно ограниченной, часто искаженной и противоречивой информации [4]. Негативные тенденции развития личности воспитанников детских домов сохраняются на всех возрастных этапах и в старшей возрастной группе проявляются, в частности, в снижении пригодности ко многим видам профессиональной деятельности, особенно интеллектуального характера и социального взаимодействия, в неспособности не только создать благополучную семью, но и сохранить ее. Практически для всех воспитанников детских домов характерны проблемы в общении, конфликтность, агрессивность. Следует учитывать специфику условий интернатного учреждения, режима его функционирования, которые в определенной степени способствуют формированию таких качеств воспитанников как конформизм, иждивенчество, неумение принимать самостоятельные решения и делать выбор.

Все вышесказанное позволяет говорить о том, что проблема социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, многоаспектна и сложна, и требует

научного осмысления, учета новых реалий, поиска эффективных моделей построения процесса общественного воспитания. Сегодня очень важен поиск таких педагогических средств, которые позволяют решить многие проблемы социального становления детей-сирот.

Полноценная социализация воспитанников интернатных учреждений возможна только при условии приоритетности личностного развития детей, при условии системных изменений в организации воспитательной деятельности, способствующих формированию самостоятельности, инициативы, ответственности у воспитанников детского дома, при условии создания единого образовательного пространства. Необходимо создать в детском доме комфортную, позитивную, эмоционально насыщенную среду жизнедеятельности, конструктивно организовать взаимодействие различных субъектов социального воспитания. Следовательно, необходимо обеспечить условия, способствующие развитию познавательных и творческих интересов детей, взаимодействию как внутри детского дома, так и в социуме; преодолеть ограниченность, замкнутость, статичность среды интернатного учреждения, создать качественно новые возможности для социализации воспитанников.

В этой связи культура может стать эффективным фактором развития творческого начала человека, средством воспитания социальной активности личности и преодоления негативных жизненных выборов. В настоящее время значительно возрастает роль учреждений культуры, в частности, музеев, являющихся неотъемлемой частью системы социального воспитания. Музеи представляют собой специфичный, интегративный вид учреждения культуры, сочетающий в себе различные функции как научную, так и социально-педагогическую, культурно-просветительную.

Музейная работа позволяет решать целый комплекс задач, связанных с обеспечением условий, которые способствуют повышению эффективности процесса формирования личности: воспитательная задача подразумевает включение результатов (предметов) человеческой культуры в процесс формирования нравственных ценностей, эстетической культуры ребенка, уважительного отношения к истории, традициям и их носителям, то есть людям; научно-исследовательская задача направлена на формирование навыков исследовательской, поисковой деятельности; творческо-досуговая задача направлена на использование музейной работы в качестве одного из направлений в организации культурного досуга детей; презентативная задача предполагает использование музейной работы для презентации достижений учащихся, педагогов и самого образовательного учреждения в целях формирования позитивного имиджа; эстетическая задача предполагает удовлетворение потребностей в приобщении к красоте, изяществу, что способствует созданию положительного эмоционального фона в образовательно-воспитательном процессе; коммуникативная задача рассматривает музейную работу как педагогическое средство

формирования детского коллектива в совместной исследовательской, досуговой деятельности, обеспечения позитивного, толерантного общения между детьми, детьми и взрослыми. [5, с.45–47]

Реализацию данных задач можно рассматривать в контексте деятельности детского дома, стратегической целью которого является подготовка воспитанников к самостоятельной жизни, формирование социальных навыков и качеств, необходимых для успешной адаптации и дальнейшей социализации в обществе, воспитание духовно и нравственно здоровой, творческой личности, ориентированной на позитивные культурно-нравственные ценности и традиции, способной интегрироваться в систему социальных институтов.

Главное отличие образовательно-воспитательного эффекта в деятельности музея детского дома от государственного музея заключается в том, что ребенок выступает не как потребитель продукта музейной деятельности, а как активный его создатель. Осуществление деятельности музея детского дома возможно по всем основным направлениям деятельности музея: поисково-собираательная, фондовая, экспозиционная работа, комплектование, научно-исследовательская деятельность, экскурсионная практика. Участие воспитанников в музейной деятельности: в поиске и обработке материалов, создании экспозиций музея, проведении экскурсий, вос-

питательных мероприятиях на базе музея, праздниках с использованием фондов музея, встречах с людьми — чрезвычайно благоприятны для включения механизма развития творческих сил, реализации нравственного потенциала, выявления дополнительных ресурсов личности, формирования разнообразных практических навыков — исследовательских, коммуникативных, организационных, трудовых и др.

Музейное пространство детского дома могут составить музеи исторического, военно-патриотического, этнографического, музыкального, художественного или иных подобных профилей. Социально-воспитательная деятельность музея детского дома будет способствовать эффективной социализации детей-сирот, поскольку она индивидуально ориентирована, осуществляется с учетом интересов, потребностей, особенностей воспитанников; создаются условия для активного включения детей в музейную деятельность, предполагающую их субъектную позицию; формируется качественно новая воспитательная среда, комфортное пространство для общения, деятельности, отдыха, релаксации. Все это в целом, способствует преодолению «закрытости» интернатного учреждения, активизации контактов и взаимодействия воспитанников детского дома со сверстниками, социальными институтами, социумом, что в перспективе, повышает успешность социальной адаптации выпускников.

#### Литература:

1. Кон И.С. Социология личности. — М.: Политиздат, 1967. — с.383
2. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для вузов. — 3-е изд. — М.: Академия, 1988. — 456 с.
3. Рожков М. И. Организация воспитательного процесса в школе: учеб.пособие для вузов / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. М.: Гуманит-издат. центр ВЛАДОС, 2000. —253 с.
4. Дементьева И.Г. Социальная адаптация детей-сирот // Социальные исследования. — 1992. — № 10. —С.17–19
5. Степанов С.В. Задачи краеведческой и музейной работы в условиях совершенствования содержания образовательного процесса // Краевая научно-исследовательская лаборатория по проблемам формирования личности в поликультурной среде. Сб. матер./ Под ред. В.Н.Гурова. Ставрополь: СК ИПКРО, 2004. Вып. 14. — 57 с.

## Teaching business vocabulary

Родина Е.Ю., ст.преподаватель  
Томский политехнический университет

The use of English as the language for business is increasingly widespread. Every day millions of people all over the world use English in their business activities. Business is concerned with buying and selling. It uses the language of commerce, finance, and industry. It is about design and innovation, traditions and values. It is associated with cooperation and negotiation. It deals with problems and their solutions. In short, Business English is communication with other people within a specific context.

Specialist vocabulary is usually considered to be respon-

sibility of the subject teachers: the words are closely connected with learning the subject and may present conceptual difficulties. However, considering that the large numbers occur in specialized texts, language teachers need to prepare learners to deal with them.

It is known that business people do a variety of things with language; they socialize, analyze; make predictions and have negotiations; they sell and buy; persuade, compromise, make telephone calls and do market research; they also produce, train, travel, plan, advertise, explain...the list is end-

less. Business English users need to know special vocabulary that includes lexical words, function words, multi-word units, sentence headers, phrasal verbs, collocations, and idioms.

Students nowadays express a need to expand their business vocabulary. Specific difficulties in vocabulary learning referred to the following points: using a word correctly, lack of vocabulary; and confusion between similar sounding \ looking words.

For a student to know a word, it may mean the ability to recognize it in spoken or written form; use it in the appropriate grammatical form; pronounce and spell it correctly; use it in correct collocations.

Thus, the two most important questions while teaching any vocabulary are: *Which vocabulary should be taught, and how should it be taught?*

As to the first question is concerned, the language studied depends on students needs. This often means high technical content and use of common business terms.

As to the second question, the main concerns of vocabulary teaching can be summarized in the following way: collocation; word formation; context; words often confused; social English; idioms.

In other words, students should be able to differentiate word form (by understanding word formation rules); recognize the meaning of the word (working with the context); use the words correctly (using collocations); make their speech more interesting and less formal (by means of idioms and social English). Some of these points are considered in the article and examples of possible exercises are given.

We know that some pairs of words often go together. If you meet one, you can expect the other. Such kind of association is called *collocation*. Two words are collocated if they occur together with more than chance frequency. Collocation is not as frozen a relationship as that of compounds or multi-word units, the may be separated by one or more other words. To use the language naturally, students should learn to recognize and memorize word partnerships.

The following exercises can be helpful.

**1. Match the words from the two columns to form common partnerships.**

a) Adjective	Noun
1. skilled	a) communication
2. free	b) insurance
3. effective	c) membership
4. private	d) workers

b) Verb	Noun
1. welcome	a) skills
2. allocate	b) demands
3. develop	c) tasks
4. meet	d) visitors

c) Noun	Noun
1. application	a) scale

2. profit	b) form
3. feasibility	c) share
4. salary	d) study

**2. Complete the sentences using a suitable expression from above tables.**

1. It is the manager's task to \_\_\_\_\_ among employees.
2. The company pays for the staff to go on training courses to \_\_\_\_\_ professional \_\_\_\_\_.
3. In big companies employees get \_\_\_\_\_ of the local gym.
4. The new modified model \_\_\_\_\_s all the \_\_\_\_\_.
5. Among other benefits, the company provides its employees with \_\_\_\_\_ health \_\_\_\_\_.

Doing reading exercises, students can find and study longer expressions from the text. In this case, the exercises can be more difficult:

**3. Match the following words and phrases to make complete expressions**

1. to demand	money	relations
2. to regulate	customer	in advance
3. to damage	immediate	operations
4. to insist on	business to business	payment

Students then give their explanations, associations and examples using these expressions. In such a way, they learn to analyze vocabulary and use the words correctly. Learners can make many useful business phrases with the verbs *make* and *do*. However, they should remember which one to use! The following exercise can help them:

**4. Match the words with the two verbs.**

Make	business
Do	research
	progress
	an effort
	an appointment
	a feasibility study

Learning partnerships is much more useful than learning single words. Teaching business English is teaching the word partnerships of business. The more word partnerships students know, the more fluent their speech will be. Therefore, students should practice collocations regularly.

Many language specialists suggest that the mind groups different forms of the same word together. Therefore, it is necessary to teach students the principles of *word formation*. Affixation, for example, is one of the ways new words are formed. *The following exercises can be possible.*

**1. a) Match the following prefixes with their meaning.**

Prefix	Meaning
1. pre-	a) in favor of
2. ex-	b) former
3. pro-	c) before

**b) Which of the prefixes above precede the following words?**

government industrial Europe war

**2. a) Complete the table using appropriate suffixes.**

Verb	Noun	Adjective
1. manage	management	managerial
2. occupy		
3. operate		
4. vary		
5. produce		

**b) Complete the sentence with the correct form of the word from the table above.**

- The new model should be in \_\_\_\_\_ in three months.
- The finished \_\_\_\_\_ must leave the factory in perfect condition.
- Our company produces a great \_\_\_\_\_ of toys.
- They put forward \_\_\_\_\_ suggestions to increase the sales.
- To increase \_\_\_\_\_, our engineers introduced a new system.

**3. Change the words in brackets to make another word:**

- The (*work*) conditions are very good here.
- Satisfaction is the greatest (*motivate*).
- Job creation schemes actually do very little to help the (*employ*).

Another way of making new words is compounding – when two words are used together to make a common expression: *credit card; income tax; paperback; brandstretching; shopfloor; application form; feasibility study* – these words are commonly used in the textbooks, so it is important to remember and practice them. Besides, two words can be blended to form one new one (*info+entertainment = infotainment; globalization + localization = glocalization*). New words can also be created by shortening longer words: *email, dorm, rep, ad*. Teacher’s task is to learn students to recognize these words in the text and use them in a proper way. Some authors focus on this vocabulary and provide special exercises (*D.Cotton, D. Falvey, S. Kent, Market Leader*). In other cases, it is the teacher’s task to draw students’ attention to these words. There are also some useful compound adjectives: *duty-free, remote-controlled, time-consuming, cut-price*. These expressions are quite common, so students should recognize them easily and use in their speech. However, teacher should motivate them to find new and interesting compounds while analyzing new texts. For example, studying the problem of working from home («Telecommuting», *Business Matters, M. Powell*), students can find in the text new interesting compounds: *inner-directed worker; sustenance-driven worker; fast-changing marketplace; far-reaching consequences*). They can practice the expressions in the exercises and in their own examples. Thus, to differentiate the word forms, understand the meaning of the word, develop the language sense, students should learn the principles of word formation and use them

in practice.

Teaching the vocabulary, we normally start by one of two things: we either give the students the word, and ask the meaning; or we explain the meaning or concept, and ask the word. Teachers decide which words should be encouraged to guess from the *context*. In addition, teachers could help students guess by asking questions directing them to the correct meaning. Defining can be of different types: synonyms, antonyms, different types of definitions. To help students learn from the definitions, teachers should provide clear, simple, brief explanations of meanings; draw attention to the general meaning of a word; give repeated attention to the words; avoid interference from related words. Working with definitions, teachers should first encourage students to give their own definitions or explanations. In case of difficulty, various types of matching exercises can help, for example:

**1. Match the words from the two columns to find definitions.**

1. ability	a) any productive activity that results in something useful
2. career	b) a skill that has already been developed
3. job	c) the work person does over a period of years
4. work	d) the collection of tasks or duties that a person does to earn a living

Synonyms are words that share a similar meaning. Synonyms are similar, but seldom the same. Even between words that seem interchangeable, one will be preferred over the other in certain contexts and by particular speakers. Words with opposite meanings are called antonyms. Again, like synonyms, the relation between such opposites is not always black and white. Nevertheless, like synonyms, antonyms have a useful defining function and are therefore a convenient teaching resource. Students can often build up their vocabulary working with synonyms and opposites. *The following exercises can be possible:*

**1. a) Match the opposites from the two columns:**

1. internal	a) complex
2. simple	b) temporary
3. exact	c) external
4. permanent	d) approximate

**b)**

1. strengthen	a) simplify
2. fail	b) lower
3. complicate	c) weaken
4. raise	d) succeed

**2. Complete the sentences with the words from the table.**

- When he was studying, he had a \_\_\_\_\_ job as a car mechanic.
- The manager wanted to get a clear idea of the problem and asked the \_\_\_\_\_ sales figures.
- It is not easy to understand this \_\_\_\_\_ management structure.

4. The cooperation between our companies has steadily \_\_\_\_\_ed, and launching a new product is the result of it.  
 Sometimes, it makes sense to organize words related in meaning in families. First, you can ask students how many words they can write down about a certain subject. After they have made the list, they can add any new words they meet. Grouping together words with the same topic can help learners not only to remember them, but also to sell a product. In some areas, such as advertising, the right choice of words is essential. It is necessary to use specific language to communicate in a specific context. Using various types of diagrams and word maps can be very useful:



Teachers should pay special attention to the words that are often *confused*. If students use a word in the wrong way, they should learn from their mistake. They should find out what the correct word or expression should be and use both the correct and incorrect words in sentences so that they can understand and remember the differences. *The following exercises can help:*

**1. Choose the correct word in the sentences.**

1. She works for an *advertising* \ *advertisement* agency.
2. My bank manager agreed to *borrow* \ *lend* me another 2,000\$.
3. I studied *economy* \ *economics* at the university.
4. There is some more paper in the *stationary* \ *stationery* cupboard.
5. We had to *cancel* \ *postpone* the meeting until next Monday.

**2. Study the following explanations and choose the right word.**

*advice* – recommendation regarding a course of conduct;  
*advise* – to counsel

1. What do you *advice* \ *advise* me to do about this overdue contract?
2. Mr. Green’s *advice* \ *advise* will help your career.

*affect* – to influence; *effect* – to bring about; a result

1. How will the new procedures *affect* \ *effect* our budget?
2. We expect this new system to *affect* \ *effect* an upturn in our business.

*precede* – to go before; *proceed* – to advance

1. After the meeting in Moscow, we will *precede* \ *proceed* to the conference in London.
2. My name should *precede* \ *proceed* Mr. Brown in the list.

In business, there are times when you need to speak English *socially*, for example, when you go out for a meal with your English-speaking partner, client or colleague. It is important to know expressions used in informal situations. Different types of exercises can be used – matching situations, pictures to the most suitable expressions. The example is:

**1. Match the sentences from the left column to the response from the right:**

1. How was the conference?	a) Smart move!
2. I decided to look around for a better job.	b) Shall we say about eleven thirty, then?
3. Thursday morning would suit me fine.	c) I might have. I’ll look it in my diary.
4. Have you got his phone number?	d) Not bad. I made some useful contacts.

Many specialists in business like to use *idiomatic expressions* to make what they say more interesting. As some of these expressions occur regularly, it is important to understand, remember and use them. The following exercises are useful and exciting to students.

**1. Choose the right variant.**

1. He’s the perfect person to take on this difficult job. He’s a really hard-\_\_\_\_\_ person and won’t stand for any nonsense.  
 a) deal b) nosed c) bargain
2. We have to work hard for our money while the fat \_\_\_\_\_ in the City make money doing very little.  
 a) cats b) shots c) fish
3. She’s obviously going to get a top job soon. She’s a real high \_\_\_\_\_.  
 a) cats b) shots c) flier
4. John doesn’t look very impressive but he’s one of the big \_\_\_\_\_ in this industry.  
 a) cats b) shots c) flier

To sum up, teaching business vocabulary requires special attention and time. How could we achieve the result? First, students should *learn* and *remember* the word partnerships. Second, they should *practice* them. Putting words to use is the best way of ensuring they are added to memory. Finally, it is necessary to *generate* vocabulary including new aspects of knowledge to what is already known; creating contexts, collocations, keywords.

References

1. S. Thornbury, How to teach Vocabulary, Pearson Education Limited 2002
2. Flower, J. Build Your Business Vocabulary. Thomson Learning Inc., 2000
3. E. Frendo, How to Teach Business English, Longman, 2005
4. M.Powell, Business Matters, LTP, 1999
5. C. Johnson, M.Ellis, Teaching Business English, Oxford University Press, 2003

## Использование блогов для самостоятельной работы студентов технических вузов по иностранному языку

Сумцова О.В., ст.преподаватель  
Томский политехнический университет

В настоящее время основной ценностью общества является личность. Следовательно, основная задача высшего образования заключается в формировании творческой личности специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности. Решение этой задачи вряд ли возможно только путем передачи знаний в готовом виде от преподавателя к студенту. Необходимо перевести студента из пассивного потребителя знаний в активного их творца, умеющего сформулировать проблему, проанализировать пути ее решения, найти оптимальный результат и доказать его правильность. Следует признать, что самостоятельная работа студентов (СРС) является не просто важной формой образовательного процесса, а должна стать его основой.

Существуют различные формы организации СРС. Но, следует признать, что не любая «самостоятельная работа» является по сути самостоятельной. Успех может принести только та самостоятельная работа, которая очень хорошо подготовлена преподавателем. Поэтому очень важно рассмотреть вопрос о том, как подготовить учащихся к самостоятельной деятельности и как организовать их самостоятельную работу так, чтобы у них был и интерес к работе, и удовлетворение от результата. Этот вопрос можно решить, организовав самостоятельную работу обучающихся с помощью современных компьютерных технологий.

Говоря о преимуществах работы студентов с компьютером, следует назвать его бесспорные достоинства: возможность реализации принципа индивидуальности, наличие моментальной обратной связи, большие возможности наглядного предъявления языкового материала, объективная оценка результатов действий студентов, активность обучаемого обусловленная интерактивной формой работы с учебным материалом.

Интерес к новым средствам обучения позволил увидеть образовательные возможности современного аппаратного и программного обеспечения — ноутбуков, карманных компьютеров, беспроводных систем и виртуальных сред обучения. Особый интерес в настоящее время вызывают блоги (онлайн-дневники).

**Блог** — это веб-сайт, основное содержимое которого регулярно добавляемые записи, изображения или мультимедиа. Для блогов характерны недлинные записи временной значимости. Блоггерами называют людей, ведущих блог. Совокупность всех блогов Сети принято называть блогосферой. Отличия блога от традиционного дневника обуславливаются средой, то есть блоги обычно публичны или доступны хотя бы определённым множеству пользователей Сети. Это определяет и отличия

блоговых записей от дневниковых: первые обычно предполагают сторонних читателей, которые могут вступить в публичную полемику с автором (в отзывах к блог-записи или своих блогах). Для блогов характерна возможность публикации отзывов (так называемых «комментариев») посетителями. Она делает блоги средой сетевого общения, имеющей ряд преимуществ перед электронной почтой, группами новостей, веб-форумами и чатами. История возникновения блогов в Интернет-пространстве началась еще в прошлом веке. В 1994 году, американец Джастин Холл, а может быть и Дэйва Вайнер, завел первый Интернет дневник. Кто из них двоих сделал это первым сказать уже очень трудно. Именно поэтому можно найти данные, в которых первооткрывателем **блогов** упомянут то один, то другой. Правда те **блоги** назывались по-другому, и выглядели совсем иначе, нежели современные.

Затем следовала длительная цепочка событий, которая привела к тому, что в английском языке появилось новое слово **to blog**. В переводе оно означает действие, подразумевающее ведение дневника в Интернете. Изначально об этом явлении говорили **weblog**, затем **we blog** и наконец, **to blog**.

Среди огромного множества существующих в данный момент блогов можно выделить следующие **виды блогов**:

1. Индивидуальные блоги — это блоги, которые принадлежат и пополняются исключительно силами одного автора.

2. Коллективные блоги — это блоги, в которых пишут несколько авторов.

В зависимости от целей создания блога можно выделить:

1. Личный блог — чаще всего такой блог представляет собой аналог дневника или ежедневника.

2. Тематический блог — это блог, который содержит записи посвященный в основном какой-то одной узкой теме.

3. Бизнес-блог — такие блоги делаются для продвижения какого либо товара или услуги. Помимо рекламы часто содержат полезную информацию, например обзоров или комментариев.

4. Общественный блог — это блог, который создается с целью внутреннего (с коллегами) и/или внешнего (с клиентами, с общественностью) общения.

По типу содержания выделяют следующие типы блогов:

1. Текстовый блог — это классический блог, основное содержание которого представляет из себя текстовые статьи.

2. Фотоблог — блог, состоящий из фотографий.
3. Музыкальный блог — блог, содержащий музыку.
4. Подкаст — блог, содержание которого диктуется автором и выкладывается в виде аудиофайлов.
5. Videоблог — блог, состоящий из видеофайлов.

Хотя в учебном процессе блоги пока используются нечасто, к образовательным возможностям Интернет-дневников проявляют интерес многие преподаватели. Современные исследования в области педагогики доказали важность социального взаимодействия в процессе обучения. Многие исследователи подчеркивают важность процесса конструирования знаний обучаемыми. Конструирование знаний по своей природе дискурсивно, основано на отношениях и общении, поэтому в процессе получения и трансформации знаний обучаемые должны иметь реальные возможности для публикации своих работ.

Для преподавателей опубликованные работы учащихся — это возможность сделать выводы о том, как учащиеся трансформируют и присваивают смыслы и стратегии, освоенные в рамках социального опыта. Для учащихся подобная публикация — это материал для последующей рефлексии и анализа, который позволяет им еще раз обратиться к своим работам и переосмыслить их, обогатив таким образом свой учебный опыт. Кроме того, такая публикация позволяет получить обратную связь, что, в свою очередь, помогает ученикам в процессе конструирования знаний. Использование блогов в этом аспекте очень полезно, поскольку они дают возможность учащимся осмыслить изучаемый материал и представить его понимание. Имеющаяся в блогах возможность размещения комментариев к сообщениям способствует получению обратной связи и потенциальной поддержки новых идей, а возможность включения в текст гиперссылок на другие ресурсы помогает учащимся осознавать взаимосвязи и контекст знаний, их конструирования и освоения.

Блоги обладают большим потенциалом для активного и интерактивного обучения, интенсивного взаимодействия между учениками и преподавателями, развития навыков мышления высшего порядка и большей гибкости учебного процесса.

По сравнению с простыми дискуссионными форумами блоги предоставляют больше возможностей. Согласно исследованию Т. О'Ши (1999), блоги позволяют учащимся использовать различные способы личностного и интеллектуального освоения новых понятий в процессе визуализации абстрактных идей и интерактивного взаимодействия. В отличие от форумов, на которых высказываются все участники дискуссии, блог дает возможность

каждому учащемуся полностью контролировать публикуемое содержание. Блог становится виртуальным пространством для апробирования новых понятий, которые при этом не нужно соотносить с иерархически или тематически организованным дискуссионным форумом.

Блоги можно использовать в преподавании любой дисциплины. Блоги могут не только служить средством организации процесса обучения и общения преподавателей и студентами, но и предоставлять обучаемым возможность поделиться с одноклассниками и сокурсниками своими размышлениями или дополнительными материалами.

Использование блогов в обучении имеет ряд особенностей, поэтому необходимо выделить время для того, чтобы познакомить обучаемых с концепцией блогов, с целями их создания, с тем, как ведутся блоги. Кроме того, нужно разработать для учебного блога строгие правила, которые будут определять частоту размещения сообщений, их объем, количество гиперссылок, необходимость придерживаться темы обсуждения. Эти правила разрабатываются вместе с обучаемыми, и в них также нужно оговорить и определенные запреты: поскольку общение в блогах — это неофициальная онлайн-коммуникация, то студенты иногда могут использовать в своих блогах слишком неформальный язык.

Рассмотрим подробнее преимущества блогов в обучении иностранному языку. Прежде всего, использование блогов усиливает интерес к процессу обучения. Новизна технологий является одним из мотивирующих факторов в обучении. Мотивация учащихся при использовании блогов обусловлена не только технологическими возможностями, но и тем, что учащиеся пишут о том, что важно лично для них. Студенты сами управляют процессом своего обучения, занимаясь активным поиском информации и получая комментарии от других людей.

Также использование блогов дает обучаемым право принимать участие в социальных процессах. В процессе ведения блогов студенты быстро понимают, что их сообщения могут читать не только преподаватели и одноклассники. Блоги выводят выполняемые задания за рамки учебного процесса и взаимоотношений «преподаватель-студент», позволяя всем желающим оценить и прокомментировать работы учащихся.

Ведение блога позволяет каждому студенту принять участие в дискуссии, что открывает новые перспективы для обучения.

В заключении следует отметить, что в ближайшем будущем блоги займут достойное место в обучении иностранному языку наряду с другими современными Интернет-технологиями.

#### Литература:

1. Е.Л. Белкин, «Педагогические основы организации СРС в вузе», г. Орел, 1989
2. М.Г. Евдокимова, «Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии», автореферат диссертации, г. Москва, 2007
3. С. В. Титова, «Ресурсы и службы интернета в преподавании иностранных языков», г. Москва, 2003

4. [blogs.tomskcity.ru/linguist](http://blogs.tomskcity.ru/linguist)
5. <http://www.itlt.edu.nstu/ru/article/21>

## Структура готовности педагогов к реализации инновационной деятельности

Трифорова С.А., преподаватель  
Катайский педагогический техникум

Еще в 80-е годы XX века ряд ученых считали важным аспектом подготовки педагога к инновационной деятельности, обеспечение инновационной готовности. В настоящее время феномен готовности к инновационной деятельности активно исследуется Н.Б. Березанской, Л.А. Котельниковой, И.О. Котляровой, В.С. Лазаревым, Т.Н. Разуваевой, Л.Т. Черновым.

Проведенный анализ научной психолого-педагогической литературы по проблеме готовности позволяет представить **готовность к реализации инновационной деятельности как совокупность качеств педагога, определяющих его направленность на осуществление комплекса видов работ, реализуемых в инновационном процессе и направленных на создание, освоение и распространение инноваций.**

Определение понятия предполагает анализ структуры готовности. Структура — это взаимосвязь или отношение между элементами системы, это совокупность устойчивых связей объекта, обеспечивающих его целостность и тождественность самому себе, то есть сохранение основных свойств при различных внешних и внутренних изменениях. Она выражает то, что остается относительно неизменчивым, устойчивым при различных преобразованиях системы [9, с. 543].

Структура готовности раскрывается в научных исследованиях С.И.Дворецкого, А. Л. Денисовой, Н.В. Ипполитовой, И.О. Котляровой, В.С. Лазарева, Б.П. Мартиросяна, Н.Н. Никитиной, Т.С. Перекрестовой, Н.К. Солоповой, В.А. Сластенина, Н.Н. Ставриновой.

Представленные точки зрения ученых на предмет выделения ими структуры понятия «готовность» позволяют выделить общее и различное во взглядах исследователей. Общим является то, что практически все ученые, по-разному называя тот или иной компонент готовности, выделяют следующие компоненты:

- теоретический компонент;
- практический компонент;
- психологический компонент.

Различие главным образом заключается в выделении количества компонентов. Это объясняется теоретическими позициями ученых и предметом их исследования.

Проведенный анализ научной литературы по проблеме выделения структурных компонентов готовности и приведенный выше анализ готовности педагогов к реализации инновационной деятельности позволяет представить следующие структурные компоненты готов-

ности: знаниевый, практический и личностный.

**Знаниевый компонент** включает в себя не только совокупность психолого-педагогических и специальных знаний, но в первую очередь такую деятельность, проявляющуюся в обобщенном умении педагогически мыслить, в так называемом инновационном мышлении. Кроме того, знаниевый компонент готовности включает и подготовку к методологической деятельности, под которой Н.В.Ипполитова подразумевает «вооружение системой различных методов и приемов познания и творческого преобразования действительности в соответствии с ее законами» [5, с.40]. По определению С.С.Розовой, методологическая деятельность направлена на формирование новых нормативов, способствует преодолению внутренней и внешней частичности деятельности [7, с.17].

В.И.Журавлев в состав методологии вводит гносеологические и теоретические положения философии, понятийный фонд науки, знания о знаниях и незнаниях, методы педагогических исследований, принципы и методы педагогического прогнозирования, методы преобразования педагогической действительности, принципы идеологического анализа педагогических явлений и процессов, показатели и критерии их оценки [4, с.125–128].

Как доказывают выше приведенные утверждения, без осуществления методологической деятельности невозможно целенаправленное формирование готовности к реализации инновационной деятельности. Кроме того, методологическую деятельность необходимо дополнить деятельностью познавательной с целью формирования умения пользоваться наукой для осмысления и совершенствования педагогами инновационной деятельности.

**Практический компонент** готовности педагогов к реализации инновационной деятельности отражает степень владения умениями и навыками, необходимыми для реализации инновационной деятельности. К данным видам умений и навыков можно отнести прогностические, аналитические, проективные и ориентационные умения.

**Личностный компонент** отражает уровень нравственно-психологической готовности к реализации инновационной деятельности. По мнению Н.В.Ипполитовой, он отражает степень сформированности ценностных ориентаций, интереса к профессиональной деятельности, удовлетворенности ее результатами, уровень развития мотивации и участия в деятельности по самосовершенствованию [5, с.31].

Ряд ученых анализируют структурные компоненты готовности с учетом отражения меры внутренней и внешней формы. Так, В.А.Сластенин в мотивационном компоненте определяет внутреннюю и внешнюю стороны [8, с.62]. А креативность (креативный компонент) рассматривает как потенциальную и актуальную [8, с.70]. О.Н. Аллин и Н.И. Сальникова Н.И. в структуре профессиональной готовности выделяют объективный и субъективный пласты. Объективный пласт готовности состоит из взаимодействующих нравственно-мотивационного, интеллектуально-операционального и психофизического компонентов, которые реально могут быть оценены в соответствии с требованиями деятельности и оптимальной модели функционирования специалиста. Субъективный пласт готовности — это система самооценивания собственной готовности, определяющая систему саморегулирования [1, с.13].

Н.В. Ипполитова, выделяя в структуре готовности три взаимосвязанных аспекта — личностный, когнитивный и праксиологический, определяет, что первый аспект отражает меру внутренней готовности, второй и третий — меру внешней процессуально-деятельностной формы проявления соответствующих характеристик [5, с.31].

Исследования данных ученых позволяет выделить внутри каждого компонента готовности педагогов к реализации инновационной деятельности подкомпоненты внутренней и внешней готовности, которые определены сущностью структурных компонентов. Данная классификация представлена в таблице 1.

Подкомпоненты внутренней готовности предполагают наличие потенциала, позволяющего педагогу эффективно подготовиться к реализации инновационной деятельности. Подкомпоненты внешней готовности предполагают формирование готовности посредством различных факторов, как-то: методическая учеба, самообразование, курсы повышения квалификации, консультативная помощь и т.п.

**Познавательный подкомпонент** содержит знания об умении пользоваться наукой для осмысления и совершенствования инновационной деятельности педагогами, об умении педагогически мыслить. Здесь уместно будет употребить понятие «профессиональное инновационное мышление», активно пропагандируемое и исследованное Н.Б.Березанской. «Инновационное мышление ориентировано на эффективное решение конкретной проблемы в рамках социокультурных и экономических практик, — пишет ученый в одной из своих статей. — Ин-

новационное мышление характеризуется высокой смысловой насыщенностью. Инновационное мышление исходит из возможностей текущей практики — критерий новизны корректируется рациональностью, реалистичностью, прагматичностью» [3, с.100–101]. Наличие определенного стиля мышления, развитие инновационного мышления в процессе формирования готовности к инновационной деятельности характеризуют содержательную сторону данного подкомпонента.

**Методологический подкомпонент** направлен на вооружение системой различных методов и приемов познания и творческого преобразования действительности в соответствии с ее законами, овладение теоретическими основами исследовательской деятельности, формирование собственной педагогической философии.

**Ориентационный подкомпонент** направлен на формирование морально-ценностных установок и научного мировоззрения, привитие устойчивого интереса к науке, к производству и деятельности, соответствующей личным склонностям и возможностям. В.А.Беликов определяет ориентацию как «процесс и результат реализации отношений определенного типа». Ценностные ориентации, по его мнению, — это способности личности выбрать в качестве ориентира в соответствующий момент своей деятельности ту или иную ценность, а также способность личности осознать и воспринять как собственные социально-значимые ценности [2, с.79–80].

**Технологический подкомпонент** характеризуется владением способами и приемами профессиональной деятельности, необходимыми умениями и навыками для реализации инновационной деятельности. Н.Н. Никитина предлагает рассматривать следующие умения: умение выбирать инновационную проблему и тему исследования, составлять программу экспериментальной и поисковой работы; владение методикой разработки авторской программы, разнообразными способами введения новаций в педагогический процесс, диагностикой и методикой отслеживания результатов экспериментальной работы [6, с.161].

**Мотивационный подкомпонент** характеризует отношение педагога к инновационной деятельности, внутренний настрой на ее реализацию; по Н.Н.Никитиной, выражает «стремление и потребности к инновационной деятельности» [6, с.161].

**Рефлексивный подкомпонент** включает умения педагога не только анализировать результаты своей деятельности, но и рефлексировать в процессе деятельности —

Таблица 1. Структура готовности к реализации инновационной деятельности

Структурные компоненты готовности педагогов к реализации инновационной деятельности					
Знаниевый		Практический		Личностный	
Подкомпонент внутренней готовности	Подкомпонент внешней готовности	Подкомпонент внутренней готовности	Подкомпонент внешней готовности	Подкомпонент внутренней готовности	Подкомпонент внешней готовности
Познавательный	Методологический	Ориентационный	Технологический	мотивационный	Рефлексивный

уметь анализировать и оценивать свои умения и навыки в процессе реализации инновационной деятельности, тем самым совершенствуя ее. Данный компонент относится к подкомпоненту внешней готовности по причине выделения некоторыми исследователями (Т.С. Перекрестова, В.А. Слостенин) особой группы педагогических умений — рефлексивных. Это обусловлено тем обстоятельством, что анализ результатов педагогической деятельности без тщательного анализа условий их получения не может считаться нормой. Для педагога всегда очень важно установить, в какой мере как положительные, так и отрицательные результаты являются следствием его деятельности. Отсюда и необходимость в анализе собственной

деятельности, который требует особых умений анализировать опыт своей деятельности в его целостности и соответствии с выработанными наукой критериями и рекомендациями.

Взаимосвязь подкомпонентов очевидна внутри компонента готовности: подкомпонент внутренней готовности является своеобразной основой для формирования подкомпонента внешней готовности, который в свою очередь в процессе формирования совершенствует подкомпонент внутренней готовности.

Данные компоненты отражают целостный характер готовности педагогов к реализации инновационной деятельности как педагогического феномена.

#### Литература:

1. Аллин, О.Н. Кадры для эффективного бизнеса. Подбор и мотивация персонала / О.Н. Аллин, Н.И. Сальникова. — М.: Генезис, 2005. — 237 с.
2. Беликов, В.А. Философия образования личности: Деятельностный аспект: монография / В.А. Беликов. — М.: Владос, 2004. — 357 с.
3. Березанская, Н.Б. Инновации в образовании или инновационное образование? / Н.Б. Березанская // Инновации. — 2008. — № 10. — с.99—102
4. Журавлев, В.И. Педагогика в системе наук о человеке / В.И. Журавлев. — М.: Педагогика, 1990. — 164 с.
5. Ипполитова, Н.В. Система профессиональной подготовки студентов педагогического вуза: личностный аспект: Монография [Текст] / Н.В. Ипполитова, М.А. Колесников, Е.А. Соколова. — Шадринск: Исеть, 2006. — 236с.
6. Никитина, Н.Н. Инновационная деятельность учителя. / Н.Н. Никитина // Школьные технологии. -2003. -N 2. — С. 159—165
7. Розова, С.С. Проблема предмета методологии науки // Проблемы методологии науки. — Новосибирск: Наука, 1985. 143 с. — С. 7—25.
8. Слостенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. — М.: Издательство Магистр, 1997. — 224 с.
9. Фролов, И.Т. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. — М.: Республика, 2001. — 720 с.

## Коммуникативный подход в преподавании грамматики китайского языка в высших учебных заведениях

Уманец О.Н., преподаватель  
Томский политехнический университет

Социально-экономические изменения, произошедшие в мире за последние несколько десятилетий, оказали значительное влияние на многие стороны нашей повседневной жизни. Усиление позиций Китая на мировой политической и экономической аренах привело к тому, что возникла необходимость в специалистах-переводчиках китайского языка, которые владеют не просто багажом знаний о лексике, грамматике, фонетике и других сторонах языка, но и могут применять все эти знания в реальных коммуникативных ситуациях, в ситуациях реального общения на языке. Будь то деловые переговоры, общение по телефону, переписка с китайскими партнёрами, заказчику важно, чтобы переводчик быстро и адекватно реагировал на возникающие ситуации, гра-

мотно, и, что очень важно, свободно и быстро, переводил на иностранный язык (в данном случае — китайский) его речь. На современном этапе вопрос подготовки подобного рода специалистов в вузах России стоит очень остро. Основная сложность — большая теоретическая направленность обучения иностранному языку, а порой — излишняя академичность, которая иногда несколько мешает овладению языком. Занятия по грамматике превращаются в ненавистные студентами минуты, которые тянутся как часы. Выходя же с таких занятий, они, как правило, не могут сказать, чему же их учили сегодня в течение недавно прошедших 90 минут. При следующей встрече с преподавателем студентам бывает тяжело вспомнить грамматические конструкции, изученные на прошлом занятии. Бы-

вает и другая крайность: учащийся очень чётко и грамотно может рассказать о правилах употребления того или иного грамматического явления, однако, сталкивается с большими проблемами, когда возникает необходимость употребить его в речи. При этом вполне очевидно, что ни один будущий работодатель не станет расспрашивать вчерашнего выпускника о правилах употребления модальных глаголов или о том, какие способы выражения сравнения существуют в китайском языке. И так, и в той и в другой описанных ситуациях мы сталкиваемся с проблемой отсутствия практического владения китайским языком.

В качестве решения вышеописанных проблем может выступить коммуникативный подход в преподавании иностранных языков. В отличие от традиционного подхода, при котором первичный разбор нового грамматического явления производится преподавателем, а студенты являются пассивными слушателями, коммуникативный подход в чистом виде предусматривает активное участие в этом процессе обучающегося. Преподаватель демонстрирует ряд ситуаций, которые сопровождаются определёнными реальными образами (действия, картинки, видео), обучающиеся сами догадываются о сути изучаемого грамматического явления. Только после этого необходимо сообщить им структуру и правила, по которым строится предложение. Таким образом, обучение идет не от формы к функции, а, наоборот, от функции к форме. То или иное грамматическое явление должно стать для обучающегося не абстрактной, оторванной от реальности формулой, а средством выражения своих мыслей, коммуникативных намерений, средством решения коммуникативных задач.

По окончании первого этапа — знакомства с новым грамматическим явлением, следует второй этап — тренировка грамматического материала и формирование речевых навыков. На данном этапе необходимо добиться того, чтобы студенты относительно точно воспроизводили это явление в тех речевых ситуациях, которые для него типичны. Кроме того, нужно варьировать условия общения. Могут быть применены следующие типы упражнений: подстановочные, имитационные, упражнения на повторение, возможно также применение упражнений, которые носят игровой характер. Однако важно помнить о том, что подобные упражнения еще не являются коммуникативными, и они не предполагают развития навыков участия в подлинно живом общении. Для достижения последней цели необходимы коммуникативно-ориентированные упражнения. Они направлены на развитие навыков так называемой спонтанной коммуникации, при которой от говорящего требуется мгновенная реакция в соответствии с потребностями каждой конкретной ситуации.

Именно для этого студентам предлагается третий этап — коммуникативно-значимые упражнения. С их помощью осуществляется закрепление усвоенных грамматических навыков и применение их в речи. На данном этапе обучающимся предлагаются две основные группы заданий: учебные речевые ситуации и естественные речевые ситуации. Выполнение подавляющего большинства

упражнений этого этапа осуществляется в больших и малых группах, общение внутри которых должно быть организовано так, чтобы оно носило подлинно естественный речевой характер. При работе с учебными речевыми ситуациями студентам даются задания, моделирующие реальные жизненные ситуации, которые могли бы наиболее эффективно подготовить будущих переводчиков к тем обстоятельствам, с которыми им придётся столкнуться в повседневной жизни и в профессиональной деятельности. Задания, предлагаемые студентам должны обладать рядом основных признаков:

- представлять собой реальные жизненные ситуации;
- быть направлены на получение информации, а, следовательно, вызывать личную заинтересованность студентов;
- обладать ситуативностью и четкой речевой задачей;
- выполнение заданий должно осуществляться только на иностранном языке [1].

Выполнение такого рода заданий чаще всего предусматривает развитие навыков учащихся представлять себя в определенной роли. Идеальным же вариантом является использование естественной речевой ситуации, то есть таких заданий, которые предполагают непосредственное участие самого студента, когда он не играет роль, а просто является самим собой, высказывает своё мнение, рассказывает о своём опыте, действует в соответствии с собственной моделью поведения. Задания являются личностно-ориентированными, результат их выполнения всегда непредсказуем и оригинален, сценарий выполнения подобных заданий никогда не повторится в двух разных группах, будет всегда уникальным. Кроме того, учащийся никогда не заскучает на занятии, ведь речь идёт о нём самом, все внимание приковано к нему. Выполнение таких заданий обычно представляет особый интерес еще и потому, что в процессе их выполнения студенты группы всегда могут узнать друг о друге что-то новое, показаться друг другу и преподавателю с неожиданной стороны. Обычно молчаливые студенты при определённых ситуациях вдруг самостоятельно начинают живое обсуждение, вступают в полемику с другими учащимися и активно высказывают своё мнение. Причина проста: обсуждаемая тема вызвала у него подлинный интерес, ему просто хочется высказаться.

Студентам, изучающим китайский язык, могут быть предложены следующие виды коммуникативно-значимых упражнений:

- Студенты делятся на малые группы, внутри каждой из групп они должны придумать наиболее распространенное предложение и написать на карточках по одному слову. Карточки перемешиваются, далее происходит обмен карточками между группами. Задача: собрать слова в верном порядке так, чтобы получилось грамматически верное предложение. Перед каждой малой группой стоит очень важная задача: предложение должно быть максимально осложнённым и при этом верным. Данный тип упражнений очень актуален для китайского языка, в котором

слова не меняются по падежам, родам и числам, а порядок слов в предложении играет весьма значимую роль.

- Студенты получают простое предложение, задача: добавить как можно больше слов, чтобы сделать его более распространённым.

- Придумать продолжение данного преподавателем текста, в начале текста задаётся тема и определяется время, в котором должно происходить дальнейшее действие. Результаты выполнения задания всегда неожиданны, невероятность историй ограничивается только фантазией студентов.

- Дискуссия. Успех выполнения данного задания напрямую зависит от того, насколько адекватно интересам студентов подобрана тема для дискуссии, а также от того, насколько грамотно была проведена подготовка к ней.

- Интервью с известной личностью. Один из студентов придумывает легенду, остальные знают лишь в общих чертах род занятий «известной личности». Группа придумывает вопросы, на которые известная личность в соответствии со своей легендой даёт ответы. Задание направлено на отработку навыков студентов в построении вопросительных предложений.

Внешнее оформление каждого конкретного упражнения зависит от того, какое грамматическое явление отрабатывается в данный момент. Например, при изучении глагольного суффикса 过, обозначающего действие, имевшее место в неопределённое время в прошлом, задание может быть следующим: студенты в парах выясняют друг у друга, что приходилось делать собеседнику и чего он еще не делал.

你吃过中国菜没有? Пробовал ли ты блюда китайской кухни?

你去过中国没有? Бывал ли ты в Китае?

Такого рода упражнение не просто поможет студентам овладеть навыками практического использования данного грамматического явления, но и поможет им узнать что-то новое друг о друге, улучшить микроклимат в группе.

Состав групп, внутри которых происходит конечная тренировка изученных грамматических явлений и осуществляется выполнение коммуникативно-ориентированных упражнений, необходимо постоянно изменять. Целесообразно по-разному делить студентов на группы. Самый просто и очевидный способ — это предложить им разделиться на группы согласно их собственным предпочтениям. Кроме того, в данный процесс также можно внести элемент игры. Например, студентам выдаются карточки, на половине из которых написана фраза бытового общения, на оставшейся половине — ответ на каждую из фраз. Например, на одной группе карточек написано: «你怎么样?», «谢谢», «对不起», на другой группе — «我很好», «不客气», «没关系». Затем студенты озвучивают надписи на своих карточках и должны найти свою пару. Разумеется, подобный способ годится для деления на группы студентов, только начинающих изучение языка, однако сам принцип может быть применён и к учащимся на более продвинутом уровне.

Кроме того, тем, какую роль студент играет в группе и в выполнении того или иного коммуникативного упражнения в целом, можно не только осуществлять индивидуально-направленное усвоение грамматического материала, но и способствовать формированию у него тех или иных личностных качеств. Например, малоактивным студентам можно предлагать более инициативные роли, что способствует повышению уровня их активности, и наоборот, если студент проявляет излишний энтузиазм и зачастую не даёт возможности высказываться другим, необходимо иногда давать ему задания, где больше пригодится умение слушать и реагировать на слова собеседника, нежели проявлять активность самому.

Важным является вопрос о том, нужно ли исправлять возникающие у студентов в процессе выполнения коммуникативных упражнений речевые ошибки. Ответ на этот вопрос в целом отрицательный. Однако при этом существует ряд ошибок, которые нужно исправлять немедленно:

- ошибки, связанные с грамматическим явлением, которое изучается в данный момент;
- критические ошибки, затрагивающие грамматические основы языка;
- ошибки, которые влияют на смысл высказывания или затрудняют его понимание.

Ошибки, которые выходят за рамки перечисленных выше принципов, преподавателю следует брать на заметку и на следующем занятии проводить над ними дополнительную работу.

На занятиях по языку преподаватель должен стараться снизить уровень тревожности студентов, добиться того, чтобы они говорили, не боясь совершить ошибку. Ошибки неизбежны, задача преподавателя — спокойно, корректно и своевременно их исправить, чтобы в будущем у обучающегося не было страха высказываться на занятии по иностранному языку своё мнение, принимать участие в общих дискуссиях, активно работать в группах, а в дальнейшем — общаться с носителями языка, не боясь их неодобрения или порицания.

Несмотря на огромное количество преимуществ коммуникативного подхода, представляется, что в чистом виде в преподавании китайского языка на современном этапе в высших учебных заведениях его применять не представляется возможным, особенно если речь идёт о такой специальности, как «Перевод и переводоведение». Специалистам, чьей основной профессией является китайский язык, необходимо иметь обширную теоретическую базу, чётко знать, что представляет собой то или иное грамматическое явление и уметь изложить его суть, в том числе и на китайском языке. Решению данной задачи способствует дисциплина «Теоретическая грамматика», которая, согласно Государственному Образовательному Стандарту высшего профессионального образования, является обязательной в программе подготовки специалиста по направлению «Перевод и переводоведение», и в преподавании которой коммуникативный подход придётся исключить по определению. Преподавание же таких дис-

циплин, как «Практическая грамматика», «Культура речевого общения на первом иностранном языке» и ряда других может и должно включать в себя элементы коммуникативного подхода. Нарушение чистоты коммуникативного подхода в основном происходит на первом и третьем этапах усвоения грамматического явления. Так, на первом этапе сохранить нужно лишь основной принцип подхода — принцип вовлечённости студента в первичное знакомство с новым коммуникативным явлением и наглядность его представления. Далее, на третьем этапе, перед тем как студенты начинают выполнять коммуникативные упражнения, целесообразно провести традиционную работу над грамматическим явлением и лексическим запасом, которым учащимся предстоит пользоваться в дальнейшей работе в группах. Это значительно повысит эффективность выполнения упражнений и одновременно уменьшит количество ошибок.

Из приведенных выше примеров видно, что при обсуждении актуальных и интересных учащимся тем может быть использована любая грамматическая тема. Выполнение коммуникативно-значимых упражнений предполагает выражение учащимися собственных мыслей, их личную вовлечённость в процесс обучения. Всё это носит речевой характер и полностью соответствует задачам формирования коммуникативной компетенции обучающихся. Данный

подход способствует повышению мотивации студентов. В результате использования упражнений данного типа они овладевают практическими навыками работы с грамматическим материалом и, что самое важное, интегрируют его в речи. Высказывания учащихся становятся естественными, приближенными к реальному общению, они стремятся высказывать своё мнение, не боясь языковых ошибок.

Применение коммуникативного подхода возможно как на начальном этапе обучения китайскому языку, так и на более продвинутых этапах. Что же касается ограничений в применении подхода, то они связаны в первую очередь с тем, является ли китайский язык первым изучаемым языком или нет. Если язык является профессией, то применение коммуникативного подхода в чистом виде возможно лишь в преподавании ограниченного числа дисциплин. Гораздо более широкое распространение подход получил в неязыковых вузах, где его успешно применяют на протяжении нескольких лет. Что же касается его использования в преподавании студентам языковых специальностей, то очевидно, что применение подхода повышает практическую направленность обучения, помогает студентам чувствовать себя естественно, высказываясь на китайском языке, что, в свою очередь, повышает их ценность на рынке труда.

#### Литература:

1. Гергенредер Ж. С. Обучение коммуникативной грамматике в рамках практического овладения иностранным языком // <http://festival.1september.ru/articles/312423/>, Фестиваль педагогических идей «Открытый урок».
2. Витлин Ж.А. Современные проблемы обучения грамматике иноязычных языков // Иностранные языки в школе, 2000. — №5. — С. 5—7.
3. Золотова Г.А. Грамматика как наука о человеке // Русский язык в научном освещении. — 2001. — № 1. — С. 107—113.

## Музыкально-эстетическое воспитание детей младшего школьного возраста

Цыпляева А.В., соискатель

Московский государственный гуманитарный университет им. М.А.Шолохова

Вокально-хоровое воспитание как научная проблема имеет особое значение в музыкальной педагогике и хороведении. Притягательность проблемы подтверждают многочисленные исследования. Прежде чем обратиться к вокально-хоровому воспитанию, дадим определение понятию «воспитание». В широком смысле слова — это деятельность по передаче новым поколениям общественно-исторического опыта. В узком смысле — планомерное и целенаправленное воздействие на сознание и поведение человека с целью формирования определённых установок, понятий, принципов, ценностных ориентаций, обеспечивающих необходимые условия для его развития, подготовки к жизни и труду [6].

Процесс музыкального воспитания психологи связы-

вают с рефлексорной деятельностью мозга. «Все проявления жизнедеятельности человека осуществляются рефлексорно. Рефлексорно осуществляется и музыкальная деятельность человека, его творчество, исполнительство» [1, с. 10]. М.П.Блинов представляет схему дуги рефлексорной деятельности, осуществляющей хоровое пение, следующим образом: «... восприятие звукообразов, анализ и синтез их в слуховом анализаторе... и, наконец, двигательные реакции голосового аппарата, осложнённые сопутствующим двигательным вегетативным аккомпанементом» [2, с. 22].

Воспитание — с точки зрения педагогики это «содействие развитию личности, целенаправленное создание условий для правильного формирования качеств личности»

[3, с. 9]. Это целенаправленный процесс формирования у детей высоких гражданско-политических, морально-нравственных, психологических и физических качеств, привычек, поведения и действий в соответствии с предъявленными обществом социальными и педагогическими требованиями.

Воспитание в широком смысле — целенаправленное создание условий (материальных, духовных, организационных) для всестороннего развития человека.

Воспитание в узком смысле — целенаправленная воспитательная деятельность, призванная формировать у детей систему определённых социально-значимых качеств личности, развитых взглядов и убеждений.

Музыкальное воспитание также можно понимать в узком и широком смыслах. В широком смысле музыкальное воспитание — это формирование духовных потребностей человека, его нравственных представлений, интеллекта, развитие идейно-эмоционального восприятия и эстетической оценки жизненных явлений. В таком понимании музыкальное воспитание — это воспитание Человека.

В более узком смысле музыкальное воспитание — это развитие способности к восприятию музыки. Оно осуществляется в различных формах музыкальной деятельности, которые ставят своей целью развитие музыкальных способностей человека, воспитание эмоциональной отзывчивости к музыке, понимание и глубокое переживание её содержания. В таком понимании музыкальное воспитание — это формирование музыкальной культуры человека [7].

Хоровое пение — это основная форма музыкального воспитания детей. Оно доставляет маленьким исполнителям высокое эстетическое наслаждение, привлекая их к активному художественному творчеству.

Хоровое пение — наиболее доступный вид музыкального исполнительства. Эта доступность обуславливается тем, что голосовой аппарат дан человеку от рождения и совершенствуется вместе с его ростом и развитием. Воспитание вокально-хоровых навыков есть одновременно и воспитание человеческих чувств и эмоций.

Хоровая музыка всегда ярко программна. Содержание её раскрывается и через слово, поэтический текст, и через музыкальную интонацию, мелодию. А потому идейно-эмоциональная сущность содержания хоровой музыки как бы «удваивается». Эта особенность очень важна для музыкального воспитания детей, которым свойственна конкретность мышления, образность представлений.

Процесс вокально-хорового воспитания детей протекает при тесном сочетании формирования певческого аппарата и музыкально-эстетического образования. Первое подразумевает владение основными вокально-хоровыми навыками (дыхание, звукообразование, дикция, вокальное интонирование). Второе — формирование творческих способностей, художественно-эстетической культуры в целом. В контексте нашего исследования необходимо уделить внимание вокально-хоровому воспитанию как фактору развития художественно-эстетической

культуры ребёнка. В связи с этим важно дать определение понятию «художественно-эстетическая культура».

Понятие «культура» по подсчётам специалистов включает в себя до 500 определений. Ценностный и личностно-деятельный подходы в наибольшей мере отражают характер взаимоотношений человека с эстетической культурой, искусством.

Ценностный подход: культура вырабатывает, создаёт истинно человеческие ценности, главными из которых являются добро и красота (Н.К.Рерих); существо культуры — не в материальных достижениях, а в том, что индивиды постигают идеалы совершенствования человека; ценностная природа культуры есть реализация идеально-ценностных целей, осуществление идеала, [5]. Личностно-деятельный подход: сущность культуры выявляется в процессе саморазвития человека, реализации его творческого потенциала (Э.А.Баллер, А.Я.Зись, В.Ф.Иванов); культура понимается как способ освоения человеком мира, способ человеческой деятельности; культура есть творческая, созидательная деятельность человека; культура — совокупность материальных и духовных предметов человеческой деятельности, духовных процессов, видов деятельности (Д.В.Соколов).

Классификация типов целостной системы культуры осуществляется на основе различных признаков:

- в зависимости от особенностей тех или иных общностей, носителей культуры (этнокультура, молодёжная субкультура и т.д.);
- на основе социально-психологических критериев (культура общества, культура личности);
- по предметной, содержательной направленности (педагогическая культура, эстетическая культура, художественная культура и т.д.);
- путём комплексирования, интеграции различных типов в новые типы (эстетическая культура личности; художественная культура личности).

Разберём понятия «эстетическая» и «художественная» культура. Эстетика — наука философская и одна из её задач дать самый общий взгляд на мир красоты, то есть на сущность и закономерность развития эстетических предметов и явлений в природе, обществе, человеческой деятельности, в том числе и в искусстве. Термин «эстетика» в переводе с греческого языка означает — относящийся к чувственному восприятию. Под эстетической (художественной) культурой общества понимают совокупность эстетических (художественных) ценностей, а также процесс их создания, распространения и восприятия. Эстетическая культура человека является стержневым свойством личности, позволяющим ей равноценно общаться с прекрасным и активно участвовать в его созидании.

Сущность эстетической культуры человека в готовности и способности к художественно-эстетическому восприятию, переживанию, осмыслению и творчеству. О ядре, основе индивидуальной эстетической культуры М.А.Верб говорит: «...основу эстетической культуры составляют три взаимосвязанных блока личностных свойств: научно-поз-

навательный, ценностно-ориентационный и творчески-созидательный» [5, с. 17].

Формирование эстетической культуры — это процесс целенаправленного развития способности личности к полноценному восприятию и правильному пониманию прекрасного в искусстве и действительности. Формирование эстетической культуры ребёнка нельзя представить без эмоций, переживаний. Для нас особый интерес представляет вопрос эстетического воспитания как процесс формирования у учащихся эстетического и эмоционально-деятельного отношения к действительности и искусству в условиях детской хоровой школы. Эстетические чувства ребёнка младшего школьного возраста проявляются в разнообразных формах. Источник — произведения искусства: литература, живопись, музыка и др., окружающая действительность.

Эстетическое развитие личности средствами искусства принято в педагогике называть художественным воспитанием. Художественное воспитание можно рассматривать как совершенствование художественной культуры личности. Переходя к осмыслению сущности художественного воспитания и его взаимосвязи с воспитанием эстетическим, следует отметить, что содержание художественного воспитания трактуется в узком и широком значении. В узком понимании художественное воспитание есть формирование способности понимать и ценить искусство, а также воспитание потребности общения с художественными ценностями. В широком понимании в сферу художественного воспитания входит и обучение художественному творчеству.

Важной и необходимой частью формирования художественной культуры является практика общения с художественными ценностями чтение художественной литературы, слушание музыки, посещение кино, театра. В результате этого формируется художественный вкус, идеал, потребности и интересы в общении с искусством.

Формирование художественно-эстетической культуры в учебно-воспитательном процессе может успешно осуществляться на хоровых занятиях.

Между художественной и эстетической культурой существует взаимосвязь: эти понятия пересекаются в сфере искусства. Цель формирования художественно-эстетической культуры — привить способности эстетически переживать изображённое в художественном произведении и давать ему эстетическую оценку. «Эстетическое начало в общении с искусством крайне необходимо, поскольку художественная информация... должна не только пониматься, но и эстетически переживаться» [5, с. 9]. Постигание художественного смысла произведения искусства не сводится только к вызову у воспринимающего эстетической эмоциональной реакции. Как говорит исследователь психологии музыкального восприятия Б.М.Теплов, «понять художественное произведение — значит, прежде

всего, прочувствовать, эмоционально пережить его и уже на этом основании поразмыслить над ним...» [8, с. 12]. В искусстве познать смысл художественного произведения значит эстетически пережить его. Отсюда очевидно, что процессы формирования художественной и эстетической культур переплетаются.

Формирование художественно-эстетической культуры детей основывается на принципе всестороннего гармоничного развития личности ребёнка.

Анализируя развитие детей младшего школьного возраста, психологи утверждают, что активизация их умственной деятельности, в том числе и наблюдения, способствуют обогащению знаний, повышению успеваемости, развитию творческих возможностей, познавательного интереса и кругозора.

Музыкальное искусство, непосредственно и сильно воздействует на человека уже в первые годы его жизни, занимает большое место в его общем культурном развитии. «Музыка близка эмоциональной культуре ребёнка. Под влиянием музыки развивается его художественное восприятие, богаче становятся переживания» [9, с. 9]. Музыка — величайший источник эстетического и духовного наслаждения. Задачи и содержание музыкального воспитания определяются общими целями всестороннего развития личности и, в частности, эстетического воспитания. Такими целями являются; приобщение детей к деятельности в области искусства, развитие эстетического восприятия и эмоциональной отзывчивости на музыкальные произведения, воспитание любви к музыке, развитие музыкальных способностей, формирование музыкального вкуса и воспитание стремления посылить себя в музыкальной деятельности, т.е. развитие художественно-творческих способностей детей.

Особенность музыки, её эмоциональная сила заключается в способности показывать богатый мир чувств человека, возникших, под воздействием окружающей жизни. Психолог Б.М.Теплов говорит по этому поводу: «Музыка, прежде всего путь к познанию огромного и содержательного мира человеческих чувств. Лишённая своего эмоционального содержания музыка перестаёт быть искусством» [8, с. 18].

Музыкально-эстетическое воспитание направлено на совершенствование многих свойств личности ребёнка. Педагоги, опираясь на данные физиологии и психологии, должны заботиться об оптимальном выборе и соотношении воспитательных воздействий, поскольку от этого зависит их эффективность. Н.Л.Ветлугина пишет: «Если дети воспитываются в духе отзывчивости на всё прекрасное в жизни, если они получают разнообразные впечатления, занимаются различными видами музыкальной деятельности, то и их специальные способности к музыке развиваются плодотворно и успешно» [4, с. 90].

#### Литература:

1. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс.-Л., 1963 (6)

2. Блинов М.П. «Некоторые вопросы музыкального воспитания школьников в свете учения о высшей нервной деятельности: Пособие для учителей пения». М., Л., Просвещение, 1964. (8)
3. Блонский П.П. Педагогика — М., 1984 (10)
4. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребёнка. — М., 1967 (15)
5. Верб М.А. Эстетическая культура школьников: Курс лекций. — СПб. 1997 (16)
6. Подласый И.П. Педагогика /Процесс воспитания ч. 3 кн. 2. М.: Владос, 2003 (70)
7. Развитие детского голоса. Под ред. В.Н.Шацкой. Изд-во «Академия педагогических наук РСФСР». — М.: 1963 (73)
8. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М., 1947 (87)
9. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности. — М., 1994

## Обучение профессионально-ориентированному общению в профильном классе

Шакирова Л.Р., кандидат педагогических наук, доцент  
Томский политехнический университет

Бесспорно, что в начале нового века целью обучения иностранным языкам (ИЯ) уже не может являться передача лингвистических знаний, умений и навыков, и даже не энциклопедическое освоение страноведческой информации, ограничивающейся, в первую очередь, к сожалению, суммой географических и исторических понятий и явлений.

Изучение ИЯ в системе всеобщего образования направлено на решение задачи формирования поликультурной личности учащихся. Поликультурная грамотность предполагает развитие способностей понимать и ценить культуру других народов, формирование непредвзятого взгляда на мир, ломку сложившихся стереотипов, искажающих восприятие иной культуры, обучение культуре общения.

«Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» поставила вопрос о создании условий для повышения качества общего образования в России, базовым звеном которого является общеобразовательная школа. Новая концепция предполагает «ориентацию образования не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на его личность, его познавательные и созидательные способности. Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т.е. ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования» [5].

При всем различии подходов к ключевым компетенциям все авторы включают в их круг коммуникативную компетенцию.

Под коммуникативной компетенцией понимается приобретенное в процессе естественной коммуникации, или специально организованного обучения особое качество личности, складывающееся из нескольких составляющих, в числе которых можно выделить языковую, предметную, лингвистическую и прагматическую. В ра-

боте «Иерархически-компонентная структура воспитательной деятельности образовательного учреждения» И.А. Зимняя анализирует 5 ключевых компетенций Г. Халажа (G.Halasz). Г. Халаж выделяет компетенции, как отмечает И.А. Зимняя, которые относятся к владению устной и письменной коммуникацией, и которые важны как для профессиональной, так и для социальной деятельности. В работе также отмечается, что людям, не владеющим этими компетенциями грозит социальная изоляция, а все большее значение приобретает владение иностранным языком [3].

Целям, заявленным в «Современной концепции модернизации на период до 2010 года» соответствует и вводимая профилизация обучения на старшей ступени общеобразовательной школы. Как отмечает О.Г. Поляков, профильно-ориентированное обучение иностранному языку зачастую понимается очень узко, как обучение его «специализированному варианту» [7, с. 4], когда зачастую акцент в обучении делается на обучение профессиональной лексике, не учитывая того факта, способен ли учащийся вступить в общение с носителем языка, в каких сферах общения, достаточно ли у него знаний и умений, чтобы осуществить общение.

О.Г. Поляков в своей книге «Английский язык для специальных целей: теория и практика» отмечает, что, как в обучении иностранному языку вообще, так и в профильно-ориентированном обучении иностранному языку реализуются в первую очередь принципы, обеспечивающие целесообразность и результативность его изучения. Несмотря на то, что содержание обучения различается, не существует каких-либо обоснований, позволяющих предположить, что процессы изучения и овладения языком в профильно-ориентированном курсе должны быть иными, нежели в общеобразовательном курсе. Это означает, что не существует методик обучения языку специальных целей, кардинально отличных от обучения языку вообще [7].

Современные законы профессиональной жизни актуализируют функциональное владение ИЯ не только для

профессионалов-филологов (преподавателей, ученых, переводчиков, гидов и т.д.), но и для профессионалов других сфер — управленцев, техников, социальных работников, медиков, предпринимателей, экономистов, юристов и т.д. Поскольку сегодня представитель любой из названных профессий может осуществлять свою деятельность в любой точке мира, он должен уметь пользоваться ИЯ как средством для осуществления своих целей.

В ситуации перехода старшей ступени общеобразовательной школы на профильное обучение, данное положение является особенно актуальным.

Профильное обучение на старшей ступени позволяет учащимся сконцентрироваться на изучении будущей специальности. Процесс обучения необходимо построить таким образом, чтобы учащийся мог максимально интегрировать полученные знания и умения в различных областях. Это относится и к процессу обучения ИЯ. Все большую актуальность, как цель обучения ИЯ в профильных классах различных направлений, приобретает обучение профессионально ориентированному общению.

При всем разнообразии определений профессионально ориентированное общение рассматривается как общение в процессе трудовой деятельности людей, объединенных единой профессией и имеющих соответствующую подготовку и нацеленное, прежде всего, на решение профессиональных задач. При этом следует учитывать, что такая цель является высокой и трудной для достижения по ряду причин, среди которых, с одной стороны, отсутствие достаточного количества знаний в выбранной профессионально сфере общения, отсутствие специфических ролевых моделей поведения, а с другой стороны, не достаточно высокий уровень развития умений общения в целом.

Тем не менее, данная цель, а именно, обучение профессионально ориентированному общению в профильном классе, является, на наш взгляд реальной, при наличии методики, способствующей эффективному развитию культурно-языковой личности учащихся и формирующей готовность к дальнейшему овладению профессионально ориентированным общением.

Эффективность любой деятельности определяется в первую очередь психологической готовностью человека к этой деятельности. Психологическая готовность как состояние и как устойчивая характеристика личности проявляется и формируется в процессе деятельности и входит в нее составной частью.

Понятие «готовность к действию» в психологических словарях трактуется как состояние мобилизации всех психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективное выполнение определенных действий. Готовность — это первичное, фундаментальное условие успешного выполнения любой деятельности.

В зависимости от определения психологической готовности, различными авторами выделяются её структура, главные составляющие, строятся пути ее формирования.

Профессионализация, имеющая место на старшей ступени в профильных классах, включающая в себя, в том

числе и психологическую готовность, как многоканальный процесс идет сразу по нескольким направлениям. У нее через обучение и воспитание формируется мотивационная и операциональная сферы. Психологическую готовность к профессиональной деятельности в таком случае характеризует динамика изменений в мотивационной сфере личности, формирования в ней профессионально значимых установок, изменение ценностно-смысловой структуры мировосприятия личности.

Понятие готовности к профессиональной деятельности в современной психолого-педагогической литературе трактуется достаточно широко. В.Д. Шадриков отмечает, что при формировании готовности к профессиональной деятельности необходимо сформировать у учащихся мотивационную основу будущей деятельности, цель, представление о программе деятельности, информационной основы деятельности блока принятия решений и подсистемы профессионально важных качеств [8].

Как известно, при обучении иностранным языкам иноязычная коммуникативная деятельность выступает не только как средство, но и как цель обучения, предусматривающая функциональное владение изучаемым иностранным языком, что должно сделать возможным межличностное и межкультурное общение выпускников с носителями данного языка.

Достижение этой цели возможно на двух уровнях: во-первых, в рамках общеобразовательного курса и, во-вторых, в рамках углубленного профильного курса.

В базисном учебном плане иностранный язык в качестве профильного предмета представлен лишь в филологическом профиле, хотя, на наш взгляд, он может входить и в другие профили. Выбор данного профиля зависит от многих факторов и в том числе, от профессиональных устремлений старшеклассника, к которым могут относиться, как желание изучать иностранный язык в дальнейшем в специализированно учебном заведении (лингвистическом/педагогическом вузе), так желание или необходимость использовать иностранный язык как средство изучения другой предметной области или, например, практическое использование языка для общения с носителями языка, туристических целей и т.д.

В филологическом профиле именно сам иностранный язык в единстве с литературой и страноведением выступает в качестве цели углубленного изучения. В других профилях он одновременно выступает и как средство изучения другой предметной области (например, экономики, истории, естественнонаучных дисциплин и т.д.). Однако, на наш взгляд, уточнение профессиональной направленности филологического профиля, например, педагогическая или переводческая, позволили ли бы сделать процесс обучения профессионально ориентированному общению более целенаправленным и эффективным.

Потребность Российского общества в специалистах, владеющих иностранным языком, особенно возросла в настоящее время в связи с развитием международных деловых контактов, освоением новых технологий, созда-

нием многочисленных совместных предприятий и интенсификацией профессиональной деятельности в тесном контакте с зарубежными специалистами.

Обусловленная социальным заказом общества разработка вопросов обучения иностранным языкам специалистов является одной из самых актуальных проблем преподавания ИЯ. Частично решить данную проблему позволяет, на наш взгляд, профильное обучение ИЯ на старшей ступени общеобразовательной школы. Профильные курсы носят профессионально ориентированный характер, поэтому их задачи определяются в первую очередь коммуникативными и познавательными потребностями специалистов соответствующего профиля, и включают изучение закономерностей языка, мышления, социопсихологических особенностей речекommunikативной деятельности, а также моделирование и обучение ситуациям коммуникативного взаимодействия.

Введение когнитивных и социопсихологических категорий в аппарат исследования позволяет изучать проблемы овладения ИЯ в иной, по сравнению с традиционной, парадигме. Овладение ИЯ в этом случае рассматривается как приобретение коммуникативной компетенции, то есть способности соотносить языковые средства с задачами и условиями общения с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания [2].

При этом необходимо учитывать, что коммуникативная компетенция включает в себя не только способность пользоваться языком, но и наличие знаний, которые лежат в основе реального общения. Таким образом, основным критерием уровня коммуникативной компетенции следует считать не языковую правильность, а способность к эффективному общению при помощи изучаемого языка на базе аутентичных текстов, отражающих социальные, культурные концепты иной социальной общности.

В рамках профессиональной подготовки современного специалиста любого профиля особое внимание уделяется профессиональной коммуникативной компетенции, иными словами, навыкам общения в профессиональных ситуациях. Известно, что на энциклопедическом (когнитивном) уровне знания, умения и навыки, необходимые будущим специалистам для успешной иноязычной профессиональной деятельности, существенно разнятся в соответствии с областью науки из-за профессиональной ориентированности тезауруса как составляющей когнитивной базы языковой личности [6], а на стратегическом, интерактивном и лингвистическом уровнях наблюдается определенный параллелизм коммуникативной компетенции в разных профессиях и дискурсивных универсалиях.

На наш взгляд, при высоком уровне развития тех составляющих коммуникативной компетенции, которые в определенной степени являются общими для различных сфер общения, возможно, говорить о готовности к овладению специфическими составляющими профессиональной коммуникативной компетенции.

При обучении иноязычному общению на уроке возможно говорить лишь о приближении учебно-речевого общения к учебному, но это, однако, не означает их тождества. Речь идет о создании аппроксимированной, по сравнению с реальным процессом коммуникации, но адекватной по основным параметрам методики коммуникативно-ориентированного обучения.

К числу других особенностей учебного общения следует отнести и привнесение извне коммуникативной задачи и его игровой, воображаемый характер. В процессе изучения иностранного языка в школьных условиях учащиеся не испытывают актуальной потребности в общении на изучаемом языке. Вслед за М.Л. Вайсбурд мы считаем, что учебное общение — это по существу, не общение как таковое, а его имитация, поскольку и сама ситуация, и потребность в общении его участников — воображаемые [1].

Ситуации общения, используемые для формирования готовности к овладению профессионально ориентированным общением должны: обеспечивать взаимодействие партнеров по общению; задавать стратегию поведения каждого участника общения; повышать активность учащихся, удовлетворять их познавательную, эстетическую и эмоциональную потребности; быть лично значимыми для учащегося; вводить учащихся в ситуации иной социокультурной действительности.

В отечественной и зарубежной социальной психологии и социологии предлагаются разнообразные подходы к классификации типов ролевого поведения. При подборе и распределении ролей необходимо учитывать возрастные и социально-культурные особенности учащихся, а также моделировать такие ситуации общения, в которых независимо от сферы общения и прочих характеристик, учащиеся будут играть роли представителей различных лингвосоциумов.

Как уже отмечалось ранее, обучение профессионально-ориентированному общению включает два аспекта: во-первых, обучение языку взаимодействия, способствующему адекватной ориентации в замыслах общающихся и реализации фактической потребности коммуникантов и, во-вторых, профессионально ориентированное обучение ценностям и знаниям, понятийному аппарату и идеям профессионально-интеллектуальной, социокультурной сфер личности, из которых исходят участники общения.

При формировании готовности к овладению профессионально ориентированным общением особое внимание должно быть уделено именно первому аспекту.

На наш взгляд, готовность учащегося к овладению профессионально ориентированным общением можно считать сформированной, если:

- словарный запас, грамматико-парадигматические и семантико-синтаксические связи позволяют вести общение с носителем языка без ошибок ведущих к нарушению процесса коммуникации;
- учащийся владеет основными формами диалогического общения;

— учащийся владеет определенным набором ситуативных и социальных ролей и способен пользоваться вербальными средствами общения в соответствии с принятой ролью и ситуацией общения,

— способен понимать и распознавать мотивы и установки личности, становление которой происходило в иной социокультурной общности, т.е. способен адаптироваться к иной социокультурной действительности и адекватно реагировать;

— владеет основными коммуникативными стратегиями, умеет побудить к действию, адекватно отреагировать на высказывания партнера по общению, аргументировать собственную позицию и т.д.

Развитие данных умений закладывает основы для успешного овладения в дальнейшем, например, в вузе, профессионально ориентированным общением в полном объеме.

#### Литература:

1. Вайсбурд Л.М. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке: Учебное пособие для проведения спецкурса по обучению иноязычному общению в системе повышения квалификации учителей. — Обнинск: Титул, 2001. — 128 с.
2. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе. — № 2.1985. — С. 17 — 24.
3. Зимняя И.А. Иерархически-компонентная структура воспитательной деятельности образовательного учреждения / В кн. Воспитательная деятельность как объект анализа и оценивания / Под общ. ред. И.А. Зимней. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. — 84 с.
4. Климов Е.А. О феномене профессиональной относительности образа мира // Вестник Московского университета. Психология. Сер. 14. — № 1, 1995. — С.8 — 18.
5. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. [Электронный ресурс] URL: [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_02/393.html](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html). — Дата доступа: 28.11.10
6. Педагогическая коммуникация: Учебно-методическое пособие для студентов педагогических вузов, факультетов социальной педагогики и психологии. — Шадринск: Шадринский педагогический институт, 2000. — 50 с.
7. Поляков О.Г. Английский язык для специальных целей: теория и практика: Уч. пос. — 2-е изд., стереотип. — М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2003. — 188 с.
8. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. — Л.: 1982. — 184 с.

## Исследовательская деятельность студентов как фактор повышения качества подготовки специалистов

Шацкая М.В., заведующий кабинетом кафедры «Электроснабжение промышленных предприятий»  
Кумертауский филиал – Оренбургский государственный университет

В условиях социально-экономического реформирования, непрерывного обновления и развития системы образования под воздействием научно-технического и гуманитарного прогресса, конкуренции на рынке труда и образовательных услуг главной задачей образовательных учреждений XXI века становится подготовка конкурентоспособных специалистов, творчески мыслящих, способных адаптироваться и успешно трудиться в динамично-развивающемся мире.

Одним из важнейших требований современного этапа развития университетской подготовки является развитие исследовательской деятельности студента.

Исследовательская деятельность должна стать основой современной подготовки студентов технических ВУЗов, т.к. современное общество нуждается в специалистах способных к восприятию новых идей, принятию нестандартных решений, к активному участию в иннова-

ционных процессах, и готовых компетентно решать исследовательские задачи.

Высшее образование должно строиться на том основании, что оно является фактором стратегического развития человека, государства, науки, культуры, производства, экономики и должно способствовать формированию индивидуальной жизненной позиции, определенного стиля деятельности, который часто обозначается как инновационный, творческий, проектный, исследовательский и позволяет отыскивать и осуществлять лучшие решения возникающих проблем. Современный специалист должен быть способным к системному действию в профессиональной ситуации, к анализу и проектированию своей деятельности, самостоятельным действиям в условиях неопределенности, обладать стремлением к самосовершенствованию (самопознанию, самоконтролю, самооценке, саморегу-

ляции и саморазвитию) и стремиться к творческой самореализации.

Проблема формирования исследовательских умений, составляющих основу исследовательской деятельности, особенно актуальна для учащихся высших учебных заведений, так как в этом возрасте завершается формирование когнитивных процессов и, прежде всего, мышления. Именно в этот период характерны развитые формы теоретического мышления, владение методами научного познания, способствующие выработке потребности в интеллектуальной деятельности и проявлению исследовательской инициативы. Организация исследовательской работы студентов может успешно осуществляться при изучении дисциплин общепрофессионального блока, а так же специальных дисциплин и дисциплин специализации, где создаются необходимые условия для наиболее полной реализации исследовательского подхода в обучении.

Обращаясь к проблеме организации исследовательской деятельности студентов технического ВУЗа, мы непременно рассматриваем понятие «деятельность».

Словарь-справочник по педагогике дает такую трактовку понятия деятельности человека — «необходимое условие его развития, в процессе которого приобретает жизненный опыт, познается окружающая действительность, усваиваются знания, вырабатываются умения и навыки, благодаря чему развивается и сама деятельность» [7, с. 34].

В основании любой деятельности лежит цель, которая сознательно создается, но основания самой цели лежат вне сферы деятельности — в области человеческих мотивов, ценностей и идеалов. Последние лишь в некоторой степени детерминируются деятельностью, но сами выступают за ее границы. Сегодня становится все более очевидным, что исследовательская деятельность не имеет самодостаточного значения: она приобретает смысл только в контексте своей целевой и ценностной ориентированности.

В образовании цель исследовательской деятельности заключается в приобретении студентами функционального навыка исследования, как универсального способа освоения действительности. Этому способствует повышение мотивации к учебной деятельности и активизации личностной позиции учащегося в образовательном процессе, основой которых является приобретение субъективно новых знаний т.е. самостоятельно получаемых знаний, являющихся новыми и лично значимыми для конкретного учащегося. Следовательно, под исследовательской, понимается деятельность студентов, связанная с поиском ответа на творческую, исследовательскую задачу с заранее неизвестным решением и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере: постановку проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, подбор методик исследования и практическое овладение ими, собственные выводы.

Таким образом, можно предположить, что главной целью исследовательской деятельности студентов является приобретение и совершенствование навыков исследовательской работы.

Знания, полученные в результате исследования, являются следствием познавательной деятельности, направленной на выдвижение, формирование, объяснение закономерностей, фактов, процессов, а, следовательно, и неотъемлемой частью обучения.

Исследовательские умения заключаются в способности осознанно совершать действия по поиску, отбору, переработке, анализу, созданию, проектированию и подготовке результатов познавательной деятельности, направленной на выявление объективных закономерностей обучения, воспитания и развития.

Исследовательская деятельность студентов в современном ВУЗе достаточно разнообразна как по содержанию и направлениям, так и по формам и методам. Она включает два элемента: учебно-исследовательскую работу студентов (УИРС), подразумевающую исследовательскую работу студентов в учебное время, и научно-исследовательскую работу (НИРС), подразумевающую исследовательскую работу студентов во внеучебное время [2, с. 3].

Исследовательская работа студента является обязательной. Ее основные этапы регламентированы учебным планом и рабочими программами дисциплин. В то же время УИРС допускает определенный свободный выбор путей решения поставленных проблем, т.е. формирует у студента навыки исследовательской работы.

Выделяют следующие формы учебно-исследовательской работы:

- выполнение лабораторных работ;
- написание рефератов;
- участие в предметных олимпиадах;
- подготовка докладов;
- выполнение заданий, содержащих элементы научных исследований;
- выполнение конкретных нетиповых заданий научно-исследовательского характера в период учебных и производственных практик;
- изучение теоретических основ методики, постановки, организации выполнения научных исследований по курсам специальных дисциплин и дисциплин специализации;
- курсовые работы и проекты.

Высшей и завершающей период обучения формой учебно-исследовательской работы студентов является выпускная квалификационная работа.

Научно-исследовательская работа студентов также организована в разных формах:

- научные кружки;
- работа в студенческих научных семинарах;
- участие в научно-практических конференциях;
- подготовка научных статей и тезисов докладов;
- участие студентов группами или в индивидуальном порядке в работах по творческому содружеству в рамках

государственных, межвузовских или внутривузовских грантов;

— работа в студенческих конструкторских, проектных, технологических, научно-информационных, экономических и других бюро, в творческих мастерских и студиях;

— участие в выставках творческих, научных и учебно-методических работ; участие в конкурсах мультимедийных работ.

Особого внимания заслуживает моделирование исследовательской деятельности. Метод проектов сегодня занимает ведущее место среди инновационных методов обучения и предоставляет обширные возможности для формирования исследовательских умений, непосредственно сопряженных с опытом их применения в практической деятельности.

Исследовательская работа студентов по методу проектов является непрерывной и проводится в течение всего процесса обучения. Студентами выполняются творческие проекты различного уровня сложности. Основными критериями уровня сложности проекта для студентов разных курсов служат: наличие основных компонентов проекта; наличие дополнительных компонентов проекта; используемая последовательность обучения в рамках проекта. Объектами оценки являются портфолио проектной деятельности студента, презентация продукта, а также наблюдение за способами деятельности, владение которыми демонстрирует студент при работе над проектом. Для оценки проектной деятельности студентов используются следующие критерии: сбор, изучение и обработка информации; анализ проблемы, оригинальность выбранной темы; перечень идей, обоснование выбранной темы; практическая значимость проекта; технологический этап; качество изделия; экологичность; презентация изделия (ка-

чество сообщения, убедительность, полнота, глубина); самооценка (объективность); дизайн-папка (уровень сложности, творчество в оформлении) [2, с. 5].

Полученные в ходе экспериментальной работы результаты, показали, что отношение студентов к приобретению исследовательских умений и навыков проявляется в познавательной активности. Это сложное, многогранное явление, выступающее составной частью профессионального становления.

Для эффективности организации исследовательской деятельности студентов необходимо соблюдение следующих педагогических и дидактических условий. Во-первых, необходимо сформировать ценностное отношение студентов к исследовательской деятельности и ее результатам. Во-вторых, грамотно организовать субъект-субъектное взаимодействие между студентом и преподавателем в процессе реализации метода проектов. В-третьих, создать в образовательном учреждении такую среду, которая бы способствовала развитию исследовательской деятельности, обеспечивающей синергетическое изучение учебных дисциплин и научно-исследовательской работы студентов. В-четвертых, развивать творческую активность каждого студента на основе предоставления свободы выбора тематики исследования, использования интегративного характера содержания исследовательской работы и учета индивидуального познавательного опыта.

Таким образом, исследовательская деятельность является необходимой составной частью системы подготовки высококвалифицированного, ориентированного на современный рынок труда специалиста, инициативного, способного критически мыслить и заниматься исследовательской работой.

#### Литература:

1. Бережнова, Е.В. Краевский В.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов / Е.В.Бережнова, В.В. Краевский. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 128 с.
2. Бордовский, Г. А. Научно-исследовательская деятельность — решающее условие повышения качества подготовки специалиста /Г. А.Бордовский // Подготовка специалиста в области образования: Научно-исследовательская деятельность в совершенствовании профессиональной подготовки. — СПб., 1999. Вып. VII. С. 3—7.
3. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. — М.: Педагогика, 1986. — 240 с.
4. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. — М.: Педагогика, 1986. — 240 с.
5. Кулюткин, Ю.Н. Творческое мышление в процессе профессиональной деятельности учителя // Вопросы психологии, 1986. — №2. — С.21—30.
6. Неустроев, Н.Д., Романова, М.Н., Неустроева А.Н. Выполнение курсовых и дипломных работ как научно-исследовательский процесс. Якутск, 2004. — 64 с.
7. Пидкасистый, П.И. Словарь-справочник по педагогике/Авт.-сост. В.А. Мижериков; Под общ. ред. П.И. Пидкасистого. — М.: ТЦ Сфера, 2004. — 448 с.
8. Симоненко, В.Д. Технологизация и инновационность образования как стратегический фактор промышленного подъема в рыночных условиях/В.Д. Симоненко. — М., 2001.

## История профориентационной работы учащихся в общеобразовательной средней школе Монголии

Энхмаа Б., аспирант

Московский педагогический государственный университет

*Рассматривается опыт Монголии по организации профориентационной работы учащихся в средней школе. Сформулированы рекомендации по совершенствованию профориентационной работы в школе с учетом особенностей обучения школьников.*

**Ключевые слова:** *потребность профессии, профессиональная ориентация, профессиональное обучение; опыт Монголии*

Вопрос о сознательном выборе направления будущей работы, труда и профессии с учетом интересов, потребностей, способностей, умственных и физических особенностей при помощи профессионалов-педагогов имеет значение не только для конкретного индивидуума, но для развития страны в целом.

Ценность XXI века определяется самим человеком и человеческим ресурсом. Она включает такие понятия как правильный выбор профессии, быть хозяином своей профессии и профессионалом, обладать способностью интеграции.

Опыт работы общеобразовательных школ развитых стран мира и традиция самих монголов в этой области показывает, что надо и возможно претворять эту работу в детстве и школьном возрасте, то есть в начальной стадии человеческой жизни.

Общеобразовательные школы имеют цели и направления, наряду с предоставлением начального и среднего образования, внести соответствующий вклад в дело творческого, окупаемого себя (оправдывающего) характера и профориентационного направления. Вкратце, работу по профориентации можно понимать как систему методов и деятельности, направленную на ознакомление детей и молодежи с профессиональным миром и оказание им помощи в правильном выборе профессий.

### История профориентационной работы учащихся в общеобразовательной средней школе Монголии

Монголы придают особое значение труду и работе, и это подтверждается пословицей, которая гласит «Работа помогает стать человеком, перевал помогает стать скакуном». И хотя в Монголии существует не так много традиций оседлого образа жизни, трудовые, сервис и профессиональные рамки в какой-то мере присутствуют в управлении государственными и военными делами, в пределах сельскохозяйственного (скотоводческого) производства и умственной жизни. Примером, который вытекает из простой жизни, монголов может служить следующая пословица. Монголы, когда сватаются, говорят «У нас есть тот, кто охотится за оленем, а у вас есть тот, кто шьет из соболя», что показывает произошедшее разделение труда между мужчинами и женщинами.

Выдающийся монгольский педагог Ч. Дандаа в своем произведении «Эрдэнэт толь» писал «Если кто показывается мудрым, то его обучить как можно правилам аристократии и писания, а если нет, то его учить делу ремесленника и торговли. Мудрого также нужно учить военному делу. А тому, у кого мало мудростей, учить науке жизни (как жить). Вообще отец должен воспитать детей в зависимости от их способностей и призвания. И главное заключается не в том, сколько знаний получил, а в том, чтобы полученное знание помогало ему жить так, чтобы быть хорошим и честным человеком» [1, с. 31].

Некоторые исследователи выяснили, что простой монгольский пастух выполняет около 2000 работ. Поскольку труд пастуха имеет такую многогранность, то естественно что его знание, опыт и ментальность должны быть разнообразными. Хотя пока не установлено что труд пастуха является профессиональным делом, на самом деле пастух по крайней мере выполняет работы, которые могут сделать его настоящим специалистом в 2–3 областях. Как не признать монгольского пастуха специалистом, который знает анатомию и физиологию 5-ти разновидностей своего скота не хуже любого ветеринара, различает упитанность животных и самостоятельно выполняет работы по разведению, селекции и ветеринарии, определяет подземные воды для колодца, которые находятся в глубине ниже 3–4 метров сухой земли по признакам травы и биосреды, и всегда находит подходящую теплую точку для зимовки скота [2, с. 175].

В первых постоянных изданиях Монголии 1913 и 1915 гг. таких как «Шине Толь» (Новое Зеркало) и «Нийслэл Хурээний бичиг» (Ургинская газета) печатались многие идеи о развитии экономики, об использовании богатства в недрах, о развитии взаимовыгодной торговли с другими странами, о развитии национальной промышленности.

Вопрос о быстром распространении в Монголии передовых достижений промышленности, техники и цивилизации Европы ставился на уровне государственной политики, начиная с 1920 гг. Для развития экономики страны, Первый съезд (Хурал) МНР (1924 г.) принял решение о распространении современных передовых методов в скотоводстве, о развитии промышленности по направлению использования богатства в недрах и переработки скотоводческого сырья [3, с. 213–214].

Крупными промышленными предприятиями, которые были сданы в эксплуатацию в Монголии в 1930 гг. являются Улан-Баторская центральная ТЭЦ, Промкомбинат, Хатгалская шерстемойная фабрика. Первая автотранспортная организация — МонголТранс была создана в 1929 г. и сдана в эксплуатацию первая железная дорога. В 1924 г. была положена основа Монгольской авиации. Если посмотреть на эти вещи с высоты сегодняшних достижений, то они могли бы выглядеть мизерными, однако нельзя отрицать, что именно они составляли основу развития экономики и современной промышленности Монголии.

Процесс перехода населения Монголии к оседлой жизни был активизирован в 1959 — 60 гг. Это, с одной стороны, связано с индустриализацией страны и созданием многих организаций промышленного, сервисного и культурно-образовательного характера, а также здравоохранения в городах, аймачных центрах и местах посёлочного типа, с другой стороны — с коллективизацией хозяйств частной собственности.

В результате этой деятельности возникла необходимость профориентации учащихся в общеобразовательной средней школе Монголии. В соответствии с постановлением Совета Министров МНР от июня 1958 г., наряду с развитием системы Всеобщего среднего образования в Монголии, было положено начало организованной подготовки и обучения учащихся к жизни и труду. Например, среди прочего, были изданы указы об организованном участии в трудовой деятельности учащихся общеобразовательной средней школы в не учебное время и получении ими трудовых навыков. По учебному плану, утвержденному в 1959 г. Министерством Просвещения, 5,4% учащихся стали непосредственно получать трудовые навыки. Среди них были: 1 час — ручной труд в начальной школе, 2 часа — столярное дело и 2 часа — кузнечное ремесло в средних классах, 2 часа — изучение агротехники, зоотехники, машинного дела и электротехники в старших классах школы. Начиная с 1959 г., студенты и учащиеся стали участвовать в социально-выгодном труде в промышленности, на стройках и в сельском хозяйстве. С этого года начали работать лагеря трудового отдыха в школах Общего Среднего образования. Итак, к концу 1959 г. работа по связыванию обучения в школах Общего Среднего образования с жизнью и трудом достигла соответствующего уровня.

В 1962 г. было принято совместное постановление Совета Министров МНР и Центрального комитета МНРП «об укреплении связи школы и жизни и дальнейшем развитии системы народного образования». А в феврале 1962 г. Великий Народный Хурал утвердил закон по этому вопросу. В этом документе указано, «о всеобщем обязательном 8-летнем образовании, и о том, что 8-летняя школа является школой неполного, первичного всеобщего образования, труда и политехники, а также полное среднее образование дается вечерней средней школой и 11 летней общей средней образовательной, трудово-политехнической школой с профтехтехническим обучением». Совет Министров также утвердил в 1963 г. «правила 11

летней общей средней образовательной, трудово-политехнической школы с профтехтехническим обучением» и 3 правила о 8-летней и Всеобщей вечерней средней школе.

С целью претворения в жизнь закона об укреплении связи школы и жизни, Министерство Просвещения в декабре 1963 г. утвердило план обучения 8- и 11-летней школы. Исходя из местных условий, план обучения 11-летней школы имел 3 варианта: промышленный, сельскохозяйственный и промышленно-сельскохозяйственный.

Содержание профессионально-технического обучения состояло из:

1. Подготовка теории и практики по специализации,
2. Знание об общей технике,
3. Творческий труд учащихся.

С 1963 г. начал действовать первый в Монголии класс с математическим повышенным (углубленным и дифференциальным) обучением в Улан-Баторской школе № 2.

В 1964 г. по постановлению ЦК МНРП изменил 11 летнюю школу в 10 летнюю и были указаны в правилах 10-летней профтехшколы, что «...даёт учащимся профессиональную подготовку в той или иной области. В школе проходит обучение по 3—4 профессиям». В результате, учащиеся, которые заканчивают 8 класс, обладали определенными навыками труда и становились готовыми перейти к профтехтехническому труду в разных областях народного хозяйства.

В 1964 году были созданы в Улан-Баторе 5 строительных профтехучилищ, которые стали первыми подобного рода училищами в стране. Эти были первые образовательные организации наряду с профориентацией учащихся во Всеобщих образовательных школах, и организовали специальное профтехтехническое обучение учащихся через ПТУ. В 1986 г. была утверждена ЦК МНРП тема «об улучшении системы образования», в ней был опубликован указ о сближении обучения в Общих образовательных и профтехтехнических школах с жизнью и профтехтехнической необходимостью, об оказании учащимся глубоких научно-технических знаний и профессионально-технической ориентации, о повышении уровня трудового и идейно-этического воспитания, о ранней подготовке детей и молодёжи к жизни и труду. В связи с этим, по совместному решению Государственного комитета труда и социальной защите, Центрального Совета Монгольского Профсоюза и Министерства народного просвещения 1987 г., выпускников 10 и 11 классов отправляли в промышленные и хозяйственные организации по специализации, где они проходили обучение и получали удостоверения по своей специализации и разряду. До сих пор не потеряло своего значения профтехобучение, которое проводилось на государственном уровне по 7 направлениям и по 112 профессиям народного хозяйства [4, с.41—51], включая строительство, производство стройматериалов, промышленность (топливно-энергетическая, горнорудная, обработка шкуры и шерсти), общественные услуги, транспорт и почтовая служба, сельское хозяйство.

«Закон об образовании МНР», который был утверждён в 1991 г., положил начало новому этапу обновления и перестройки в системе образования Монголии и определил основные принципы государственной политики образования. В 1995 г. Великий Государственный Хурал утвердил «Политику государства в области образования». ВГХ в том же году утвердил серию законов об образовании и о начальном, среднем и высшем образовании. В 1998 и 2000 гг. были сделаны изменения и дополнения в эти законы. Серия законов также были обновлены в 2002 г., а в 2006–2008 гг. были сделаны дополнения и изменения в эти законы. Так, например, в законе о начальном и среднем образовании 2006 г. указано, что «Общественно-образовательной школой с профессиональным обучением является образовательная организация, которая совмещает обучение учащимся начального, базового, полного среднего образования с профессиональным обучением, т.е. проведение обучения по специальной программе по таким направлениям, как музыка, танцы,.... техника, технология с целью развития способностей учащихся». Также в законе отражены статьи о профессиональной ориентации учащихся в общеобразовательных школах, включая первичное профессиональное образование по выбору учащегося и школы с повышенным изучением специальных предметов.

#### **Современное состояние работы по профессиональной ориентации учащихся в общеобразовательных школах**

С переходом Монголии с 1990-х гг. в демократическое правление, рыночные или потребительские экономические отношения, произошли кардинальные изменения в образе жизни и занятости населения, профессионального потенциала и в выборе профессии, заново создались социальные страты, по сравнению с социальным состоянием до 1990-х гг. увеличилась безработица и бедность, уменьшились человеческие и профессиональные резервы и их соотношение. В условиях изменений, которые произошли во всех сферах социальной жизни, включая, политику, экономику, социальные и культурные рамки, остро ставится вопрос о правильном выборе профессий для детей и молодёжи и подготовки специалистов. Большинство выпускников 10 и 11 классов, в результате психологической инерции «во что бы то ни стало вступить на следующий этап образования и понимание того, что получишь диплом высшего образования, будешь «жить хорошо»», основа, которая была положена во времена социализма (хотя это не такое уж плохое дело!), ринулись поступать только в высшие учебные заведения. В результате этих настроений и интересов, по состоянию 2009 г. в Монголии работают 148 университетов, институтов и колледжей!

По закону, который принят в 2002 году, Общеобразовательным школам разрешено проводить профессионально-техническое обучение и в классах с профессио-

нально-техническим обучением ученики могут обучаться в соответствии с их потребностью и интересом. А по указу № 333 Министра образования, культуры и науки от 2002 года были утверждены рамочные правила по организации профессионально-технического обучения в общеобразовательных школах. В этих правилах профессионально-техническое обучение включает такие направления, как музыка, танцы, техника, технология и т.д. с целью развития способностей учащихся с малых лет и получения определенного знания и навыков по конкретным направлениям работы и специальностям. Также в правилах указаны требования, предоставляемые к преподавателям и материальной базе, средствам, которые будут проводить профессионально-техническое обучение, и о том, что техническая база, лаборатория и оборудование хозяйственных единиц, проводящих эти обучения могут быть использованы на договорной основе. Указано, что размер дополнительного времени/часов/, посвящаемые профессионально-техническому обучению должны быть не больше 5 часов в неделю. Профессионально-техническое обучение в общеобразовательных школах проводится по специальностям, выбранным из 15 направлений.

По информации доктора (Sc.D.) и профессора О. Пурева, по состоянию на 2002 г. в рамках программы развития социальной защиты для профессионально-технического обучения были выбраны всего 40 общеобразовательных школ, а в рамках программы развития образования – 22 общеобразовательных школ из столицы и 22 аймака и снабдили их 34 столярными, 23 кулинарными, 26 швейно-текстильными, 3 сварочными, 2 фермерными и 1 монтерным, в общей сложности, 89 комплектами оборудования. А центры по проведению профессионально-технического обучения во всех аймаках и вновь созданные в Архангай, Гоби-Сумбер, Дундгоби, Хэнтий, Сэлэнгэ и Сухэ-Батор аймаках используются для профессионально-технического обучения.

По состоянию на 2009 г., в целом по стране около 38000 учащихся обучаются в 60 центрах профессионально-технического образования, что становится важным шагом в подготовке профессиональных рабочих в секторах промышленности и сервиса. Это не означает, что в общеобразовательных школах нет необходимости проводить работу по получению профессиональной ориентации и по обучению специальностей первичного этапа. Из этого вытекает необходимость тщательного изучения взаимосвязи деятельности между работой по получению профессиональной ориентации в общеобразовательных школах и подготовкой профессиональных рабочих в центрах профессионально-технического обучения и проведения необходимой правовой, экономической и дидактической координации этой деятельности.

Анализ состояния выбора учениками старших классов предметов для повышенного изучения и работы по профориентации этих учеников, который проводился в сентябре и октябре 2009 г. в рамках осуществляемого институтом образования проекта по получению профориентации уче-

никам старших классов общеобразовательных школ, показывает, что в целом по стране 33870 учеников 10 класса и 13421 учеников 11 класса выбирали предметы — монгольский язык-литература, иностранный язык, математика, история-обществоведение и естествоведение. А предварительные итоги в целом по стране, показали, что 3260 учеников 10 класса, 2685 учеников 11 класса направляются на обучение искусству и спорту, а также по 23 видам профориентационного характера [5, с.40–41].

### **Дальнейшая перспектива работы по профессиональной ориентации учащихся и вопросы, требующие решения**

Принимая во внимание, что работа по соответствующей профессиональной ориентации учеников и по долгосрочной подготовке умственных резервов общества является важным составом непрерывного образования детей и молодёжи и всего населения и рычагом, способствующим процессу перехода учеников от обучения к работе, следует в соответствии с законом об образовании правильно определить направления специализированного и повышенного обучения для старших школ, в том числе для старшеклассников, отдельно учитывая внутренние и внешние факторы такого обучения.

При профориентации, выборе профессии необходимо учитывать такие факторы, как подход к профессии в зависимости от содержания, сущности, значения, престижа профессии и разницы в полах.

При профориентации изучать психологическую особенность, динамику развития данного учащегося, их мотивацию и надобность профессии, особенность умственного развития/логика, разговорные и творческие способности и т.д.

Изучать скорость и темп выполнения работы и традицию опыта монгольского человека в становлении хозяином своей профессии, миссию профессии (с точки зрения ценности).

Осуществлять и развивать специализированное и повышенное обучение учащихся, основанное на их реальных

способностях и интересах с целью подготовки кадров на будущее и умственных элит.

Открыть и развивать специальные сектора и центры, ответственные за вопросы профориентации учащихся.

### **Выводы**

Проведенный анализ наглядно показывает, что распространение и развитие элементов западной цивилизации в Монголии, начиная с 1911 и 1921 гг., привело к созданию гражданских общеобразовательных школ и в связи с созданием в стране с конца 50-х годов XX века отраслей современной промышленности, сельского хозяйства и сервиса, стали уделять повышенное внимание вопросу профориентации учеников общеобразовательных школ и их подготовке к жизни. Итак, около 20 основных документов, которые изучены автором статьи по данной тематике показывают, что в 1963, 1971, 1982, 1986, 1987 гг. периода социализма, в 1991, 1995, 2001, 2002, 2006, 2007 гг. периода перехода к демократическому обществу было принято много важных решений по профориентации учеников, по получению квалификации и профессии, а также по подготовке учащихся к следующему этапу обучения и жизни. Меры, принятые государством по претворению в жизнь этих решений, приносят успехи и оправдывают себя.

В XXI веке людям без профессии становится невозможно трудоустроиться. Понятие профориентации учеников, конечно, отличается от понятия повышения квалификации. По нашему мнению, работа по профориентации является системой деятельности, которая оказывает помощь детям и молодёжи при правильном выборе профессии и профессионального труда. И в связи с этим, считаем необходимым создание центров, в которых в условиях демократических и рыночных экономических отношений, можно проводить пропаганду профессий и специальностей, имеющих значение для индивидуума и общества, давать личные консультации по профессиональному образованию, распространять информацию о зарубежных и отечественных центрах по профтехобучению и институтах, университетах и колледжах.

### **Литература:**

1. Ч. Дандаа Шастир «Зеркало мудрости». 1995. Улан-Батор; с. 31 .
2. История культуры Монголии (совместный труд). 1999., Улан-Батор; с. 175.
3. История Монгольской Народной Республики. 1969., Улан-Батор; с. 213–214.
4. Общественно-творческий (созидательный) труд, профессионально-трудовое обучение (сборник постановлений и устава Монголии) Улан-Батор, 1988.; с. 41–51.
5. О.Пурэв История профориентационной работы Монголии. //Профессиональное образование, 2010/03 (61), с. 40–41.
6. Закон об образовании МНР (1991, 1996, 2002, 2005, 2006, 2007) .

## МЕДИЦИНА

### Особенности состояния общих сонных артерий у больных с ХОБЛ и ИБС

Гречушкина И.В., аспирант; Кутюрин Г.В., врач кардиолог; Мескова С.И., врач функциональной диагностики;  
Бакулина О.И., врач функциональной диагностики; Стурова Е.А., врач функциональной диагностики  
Кафедра факультетской терапии ВГМА имени Н.Н. Бурденко

*В статье представлены результаты обследования 40 больных с ХОБЛ 2–3 стадии в сочетании с ИБС и 45 больных с ИБС без ХОБЛ. У данных больных исследовали общие сонные артерии (ТИМ, стеноз, наличие бляшек). Обнаружено, что у пациентов с ХОБЛ и ИБС ТИМ больше, чем у пациентов без ХОБЛ, стеноз более выражен. Это, возможно, объясняется взаимным тягостением системного воспаления при ХОБЛ и воспалительного процесса при атеросклерозе, лежащего в основе ИБС.*

**Ключевые слова:** толщина комплекса интима-медиа, стеноз, ХОБЛ.

**Актуальность.** Актуальной является проблема изучения состояния эндотелия сосудов и связанные с ним особенности течения атеросклероза при различных заболеваниях. [1]

В настоящее время ХОБЛ рассматривают как системное заболевание, в патогенезе которого лежит персистирующее воспаление. Его маркерами являются С – реактивный белок, фибриноген, нейтрофилы периферической крови, цитокины: интерлейкин 1в, интерлейкин – 6, фактор некроза опухоли. [2,4] Высокая концентрация системных маркеров воспаления ассоциирована с атеросклерозом. Вот почему ХОБЛ довольно часто сопровождается сердечно – сосудистыми заболеваниями. [5] В этих условиях с выраженной тканевой гипоксией эндотелий оказывается в крайне неблагоприятных условиях. [3]

В этой связи значительный интерес вызывает изучение состояния эндотелия общих сонных артерий у больных с сочетанием ХОБЛ и сердечно-сосудистыми заболеваниями.

**Цель работы.** Изучить особенности состояния ОСА у больных с ХОБЛ и ИБС.

**Материалы и методы.** Нами было обследовано 40 больных с ХОБЛ 2–3 ст., в стадии стихающего обострения в сочетании с ИБС (стабильная стенокардия напряжения 2–3 ФК), находившихся на лечении в пульмонологическом отделении МУЗ ГО г. Воронежа ГКБСМП №1. Из них 18 мужчин и 24 женщины в возрасте 68,2

(56,2; 76,5) лет. Группу контроля составили 45 больных с ИБС без ХОБЛ, идентичных по полу и возрасту основной группе. Диагноз ХОБЛ был поставлен в соответствии с рекомендациями GOLD 2006, с учетом результата теста с бронхолитиком (прирост ОФВ1 менее 12%).

Всем больным и лицам из группы контроля проводились рутинные клинические и лабораторные методы исследования. Определение функции внешнего дыхания проводилось с помощью спирометра «Диаманд».

Толщину ТИМ общих сонных артерий измеряли на 1–1.5 см проксимальнее бифуркации по задней (по отношению к датчику) стенке на аппарате PHILIPS Eh Visor линейным датчиком с частотой 7 мГц.

Статистический анализ полученных данных проводили с помощью непараметрических методов статистического пакета STATISTICA v.6. Для определения различий между исследуемыми группами использовали критерий Манна-Уитни. Различия считали достоверными при уровне значимости  $p < 0,05$ .

**Результаты и их обсуждение.** При ультразвуковом исследовании общей сонной артерии у пациентов ХОБЛ и ИБС ТИМ составила 0,9(0,84; 1,3), а в группе больных с ИБС без ХОБЛ ТИМ = 0,8 (0,74; 0,9).

При сравнении степени стеноза общих сонных артерий в исследуемых группах был выявлен достоверно чаще стеноз (у каждого второго) и в большей степени у больных ХОБЛ и ИБС в сравнении с группой больных без ХОБЛ (таблица 2).

Таблица 1. ТИМ ОСА у больных в исследуемых группах

	Основная группа		Группа контроля	
	мужчины	женщины	мужчины	женщины
N	25	15	27	18
ТИМ	0,89(0,84; 1,28)	0,88(0,83;1,3)	0,81(0,78;0,9)*	0,8(0,73;0,87)#

Примечание: \* – различия достоверны при  $p < 0.05$ , # – различия достоверны при  $p < 0.05$

Таблица 2. Сравнительная характеристика стеноза общих сонных артерий

группа больных с ХОБЛ и ИБС	группа больных с ИБС без ХОБЛ
стеноз у 20 человек 30%(18,4;38,8)	стеноз у 8 человек 20%(13,3;26,5)*

Примечание: \* – различия достоверны при  $p < 0.05$ .

Таким образом, было выявлено, что ТИМ ОСА у больных ХОБЛ и ИБС достоверно превысила таковую в группе больных без ХОБЛ. Помимо этого у пациентов с ХОБЛ и ИБС чаще наблюдался стеноз. Это объясняет тот факт, что формирование необратимой бронхообструкции с развитием постоянной альвеолярной гипоксии, а также хроническое персистирующее воспаление оказывают повреждающее влияние на эндотелий.

Помимо этого в сонных артериях больных с ХОБЛ и ИБС было выявлено достоверно больше атеросклеротических бляшек, что увеличивает степень риска сердечно-сосудистых осложнений по сравнению с диффузным утолщением ТИМ.

**Заключение.** Прогрессирование атеросклероза значительно ухудшает состояние сосудистого эндотелия ОСА, утяжеляет течение ХОБЛ и ИБС.

#### Литература:

1. Авдеев С.Н. Хроническая обструктивная болезнь лёгких как системное заболевание / С.Н. Авдеев // Пульмонология. – 2007. – № 2. – С. 104–112.
2. Багреева С.М. Новые подходы в амбулаторном ведении пациентов со стабильной стенокардией, ассоциированной с ХОБЛ / С.М. Багреева // Кардиология. – 2007. – №4. – С. 20–24.
3. Милютин О.В. Возрастные особенности состояния общих сонных артерий у больных с изолированным течением артериальной гипертензии и ХОБЛ и их сочетанием / О.В. Милютин // Российский кардиологический журнал. – 2010. – №2. – С. 16 1.
4. Палеев Ф.Н. Неспецифические маркёры воспаления в прогнозировании течения ИБС / Ф.Н. Палеев // Кардиология. – 2009. – №9. – С. 59 3.
5. Панюгова Е.В. Атеросклеротическое поражение сосудов у больных со стабильным течением ИБС / Е.В. Панюгова // Кардиология. – 2009. – №4. – С. 40–44.

## К вопросу заболевания пародонта

Волошина А.А., ординатор; Давидян О.В., ассистент  
Тверская государственная медицинская академия

Самая главная задача практикующего врача — сберечь здоровье и благополучие пациента. В стоматологии это означает, в первую очередь, профилактику заболеваний полости рта. Если же, несмотря на проводимую профилактику, происходит разрушение зубов и тканей пародонта, то именно пародонтологическое лечение становится фундаментом, на который будет опираться дальнейшее лечение зубов. Любая реставрация, от небольшой пломбы до сложной мостовидной конструкции на имплантатах, может выполняться только тогда, когда поддерживающие пародонтальные структуры здоровы и не воспалены. Воспалительные заболевания пародонта в настоящее время являются самыми распространенными болезнями в мире. С каждым днем появляется все больше свидетельств о влиянии заболеваний пародонта на системное здоровье [1].

Заболевания пародонта возникают и развиваются на протяжении всей жизни человека и встречаются в детском возрасте, у подростков и взрослых [2].

Пародонт представляет собой комплекс тканей, окружающих зуб, имеющих генетическую и функциональную общность: периодонт, кость альвеолы, десну с надкостницей и ткани зуба. Пародонт выполняет ряд важных функций: барьерную, трофическую, рефлекторную регуляции жевательного давления, пластическую и амортизирующую.

При воспалении тканей пародонта происходит нарушение этих функций, степень которых нарастает по мере длительности течения воспаления, особенно когда к воспалительной деструкции мягких тканей присоединяется деструкция кости альвеолярных отростков, обуславливающая подвижность зубов, существенное поражение функциональной активности жевательного аппарата вплоть до потери зубов. Характерно, что по мере утяжеления местной воспалительной реакции, и ее генерализации одновременно усиливается ее пагубное воздействие на состояние общих защитных механизмов организма и ряда органов и систем, т.е. формируется замкнутый порочный

круг, существенно усложняющий решение лечебных задач [3].

С прогрессом цивилизации и изменением социально-экономических условий, распространенность заболеваний пародонта резко повысилась. В настоящее время у молодых они встречаются несколько реже, а в возрасте старше 40 лет чаще, чем кариес. По данным Грудянова и Барере (1994) лишь у 12% населения пародонт здоровый, у 53% отмечены начальные воспалительные явления, у 23%-начальные деструктивные изменения, а у 12% выявляются поражения средней и тяжелой степени. У лиц в возрасте 35 лет доля начальных изменений пародонта прогрессивно уменьшается на 26–15% при одновременном росте изменений средней и тяжелой степени до 75% [4]. Современные эпидемиологические данные свидетельствуют не только о значительной распространенности патологии пародонта у детей и взрослых, но и о влиянии на частоту заболевания таких факторов, как: зубные отложения; гигиена полости рта; некачественные зубные протезы, ортодонтические конструкции и пломбы; зубочелюстные деформации; диета; особенности питьевого режима и ротового дыхания; лекарственные препараты, а также перенесенные и сопутствующие заболевания [5].

Так, Вольф отмечает, что большинство эпидемиологических исследований отражают сиюминутное состояние (средние показатели по заболеванию в какой-либо момент времени).

Только Лое с коллегами в 1986 году проводили длительное изучение потери прикрепления в двух группах пациентов: у норвежских студентов и преподавателей, и у шри-ланкийских работников чайных плантаций. Затем они сравнивали этнические и социально-экономические различия этих групп. Как показали результаты, в норвежской группе среднестатистическая потеря прикрепления в год составляет 0,1 мм, а у группы шри-ланкийцев — 0,2–0,3 мм. Наиболее частыми в обеих группах были поражения в области моляров.

Эпидемиологические исследования практически не делают различий между редкими ранними формами заболевания, которые очень быстро протекают у молодых пациентов (агрессивный пародонтит), и распространенным по всему миру хроническим пародонтитом, обычно имеющим медленное течение. По данным социологических исследований истинные агрессивные формы в Европе и США встречаются очень редко (2–5% всех случаев).

Известны точные цифры, касающиеся агрессивного локализованного пародонтита: в Европе он встречается у

0,1% молодых людей, а в Азии и Африке уровень заболеваемости выше (до 5%).

Так, предрасполагающими факторами заболеваний пародонта могут являться вредные привычки, такие как алкоголь и курение, экологические (загрязнение окружающей среды) и профессиональные вредности. С позиций психосоматики рассматриваются предрасполагающие и разрешающие развитие болезни факторы, пусковым моментом (разрешающим, триггерным) развития заболевания являются трудные жизненные ситуации. Триггерные звенья часто определяются такими понятиями, как стресс, определяемый не как совокупность средовых воздействий, а скорее как внутренне состояние организма, при котором осложняется осуществление его интегративных функций и как хроническое психоэмоциональное напряжение.

По данным ВОЗ, заболевания пародонта широко распространены среди населения планеты. Ранние проявления заболеваний пародонта воспалительного характера регистрируется в возрасте от 10 до 20 лет, 80% детей страдают гингивитом [6].

Заболевания пародонта неблагоприятно действуют на функцию пищеварения, психоэмоциональную сферу, снижают резистентность организма к действию инфекционных и других факторов, приводят к сенсibilизации больного [6].

Таким образом, высокая распространенность воспалительных заболеваний пародонта, значительные изменения в зубочелюстной системе заболевшего делают эту проблему социальной и общемедицинской, следовательно, профилактика заболеваний пародонта является фундаментальной основой системы общественного здравоохранения. Для профилактики необходимо определить комплекс государственных, коллективных, семейных и индивидуальных мероприятий, направленных на предупреждение и сохранение здоровья человека. Первичная профилактика заболеваний пародонта призвана сохранять ненарушенное здоровье тканей пародонта, не допускать воздействия на них факторов природной и социальной среды, способных вызвать патологические изменения в пародонте. Вторичная профилактика нацелена на раннее выявление заболеваний пародонта, предупреждение прогрессирования заболевания и возможных его осложнений. Третичная профилактика направлена на предупреждение обострений в его течении, снижение временной нетрудоспособности, восстановление функции жевательного аппарата [6].

#### Литература:

1. Вольф Г.Ф., Ратейцхак Э.М., Ратейцхак К. «Пародонтология», 2008 г., «МЕДпресс-информ», Москва
2. Данилевский Н.Ф., Борисенко А.В. «Заболевания пародонта», 2000 г., Здоровье, Киев
3. Грудянов А.А. «Пародонтология. Избранные лекции», 1997 г., Стоматология, Москва
4. Боровский Е.В. «Терапевтическая стоматология», 2004 г., МИА, Москва
5. Иванов В.С. «Заболевания пародонта», 2001 г., МИА, Москва
6. Курякина Н.В. «Заболевания пародонта», 2007 г., НГМА, Н.Новгород

## Материнский капитал как один из способов решения демографической ситуации в Российской Федерации

Давидян О.В., ассистент; Давидян К.В., студент  
Тверская государственная медицинская академия  
Тверской государственный университет

Демографическая ситуация в Российской Федерации является сегодня одной из самых острых социально-экономических проблем, затрагивающих интересы национальной безопасности, и стала результатом целенаправленной деятельности Президента и Правительства России по принципиально новому подходу к проблеме рождаемости.

В условиях критической демографической ситуации, характеризующейся выраженной депопуляцией большинства регионов Российской Федерации, проблемы репродуктивного здоровья населения приобретают особую значимость [1].

По данным Всероссийской переписи населения 2002 года только 15% из 41 млн. российских семей воспитывают двух несовершеннолетних детей, менее 3% семей воспитывают трех и более несовершеннолетних детей, и почти у половины семей несовершеннолетних детей нет.

В мае 2006 года в Обращении Президента Российской Федерации Владимира Путина к Федеральному Собранию решение демографических проблем было названо важнейшим национальным приоритетом, а в то время первый вице-премьер Правительства Дмитрий Медведев особо отметил, что «впервые в российской практике вводится принципиально новая мера стимулирования рождаемости».

Материнский (семейный) капитал — форма государственной поддержки семей, имеющих детей, осуществляемая с 2007 года при рождении (усыновлении) второго, (третьего или последующего — только если ранее они не воспользовались правом на дополнительные меры государственной поддержки) ребёнка в период с 1 января 2007 года по 31 декабря 2016 года, имеющего российское гражданство [2].

Размер материнского (семейного) капитала по годам представлен в таблице 1.

В соответствии с Федеральным Законом от 29.12.2006 N 256-ФЗ «О дополнительных мерах государственной поддержки семей, имеющих детей» (принятым Государственной Думой Федерального Собрания Российской Федерации 22.12.2006), право на получение материнского (семейного) капитала имеют:

1) женщины, родившие (усыновившие) второго ребенка начиная с 1 января 2007 года;

2) женщины, родившие (усыновившие) третьего ребенка или последующих детей начиная с 1 января 2007 года, если ранее они не воспользовались правом на дополнительные меры государственной поддержки;

3) мужчины, являющиеся единственными усыновителями второго, третьего ребенка или последующих детей, ранее не воспользовавшихся правом на дополнительные меры государственной поддержки, если решение суда об усыновлении вступило в законную силу, начиная с 1 января 2007 года [2]. Материнский (семейный) капитал может быть потрачен только на следующие цели:

- получение образования ребёнком;
- улучшение жилищных условий;
- формирование накопительной части трудовой пенсии.

Распоряжаться средствами материнского (семейного) капитала возможно только по истечении трех лет со дня рождения (усыновления) ребенка, т.е. реальные выплаты начались с 2010 года. На эти цели в федеральном бюджете на 2010 год заложено 132 млрд. руб. [3].

2 августа 2010 года в законодательство внесены изменения, касающиеся использования средств материнского капитала. Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации и о порядке предоставления единовременной выплаты за счёт средств материнского (семейного) капитала» вносит изменения в Федеральный закон «Об актах гражданского состояния», в соответствии с которыми в случае, если ребенок умер на первой неделе жизни, вместо справки о рождении по форме № 26 будет выдаваться свидетельство о рождении. С этой целью признается утратившим силу абз. 3 п. 2 ст. 20 ФЗ «Об актах гражданского состояния». Изменения закона будут распространяться на ситуации, которые возникли после 15 ноября 1997 года. Возможность получения свидетельства о рождении позволяет матерям, потерявшим ребенка на первой неделе жизни, получить сертификат на материнский капитал.

Таблица 1. Размер материнского капитала по годам

№ п/п	Дата	Размер выплат (дотация) руб.	Законодательный акт
1	с 1 января 2007	250 000	256-ФЗ от 29.12.2006 г.
2	с 1 января 2008	276 250	ч. 1 ст. 11 198-ФЗ от 24.07.2007 г.
3	с 1 января 2009	312 162,5	ч. 1 ст. 11 204-ФЗ от 24.11.2008 г.
4	с 1 января 2010	343 378,8	ч. 1 ст. 10 308-ФЗ от 02.12.2009 г.
5	с 1 января 2011	365 700	241-ФЗ от 28.07.2010 г.

Таблица 2. Число родившихся детей

№ п/п	Год	Число родившихся (тыс.чел.)
1	2006	1479,6
2	2007	1610,1
3	2008	1717,5
4	2009	1764,0
5	2010	869 (январь – июнь)

Таблица 3. Коэффициент рождаемости

№ п/п	Год	Коэффициент рождаемости
1	2006	10,4 на 1000 чел.
2	2007	11,3 на 1000 чел.
3	2008	12,1 на 1000 чел.
4	2009	12,4 на 1000 чел.
5	2010	12,4 на 1000 чел. (январь–июнь)

Число родившихся детей за период 2006–2010 г.г. представлено в таблице 2.

За период январь – июнь 2010 года родилось более 869 тысяч детей, что на 2,3% больше или на 19569 детей, чем за аналогичный период предыдущего года.

В таблице 3 представлены данные по коэффициенту рождаемости.

Таким образом, введение с 1 января 2007 года материнского (семейного) капитала направлено на стимулирование рождаемости в стране, укрепление престижа института семьи. Важно, чтобы каждая женщина, принимая решение о рождении ребенка, ощущала поддержку государства и была спокойна за будущее своей семьи.

Литература:

1. Бурдули Г.М. Репродуктивные потери / Г.М. Бурдули, О.Г. Фролова. – М.: Триада – Х, 1997. – 188 с.
2. Федеральный закон от 29.12.2006 г. № 256-ФЗ «О дополнительных мерах государственной поддержки семей, имеющих детей»
3. Постановление Правительства Российской Федерации от 12 декабря 2007 г. N 862 «О Правилах направления средств (части средств) материнского (семейного) капитала на улучшение жилищных условий»

## Исторические аспекты искусственного прерывания беременности (обзор литературы)

Давидян О.В., ассистент; Давидян К.В., студент  
Тверская государственная медицинская академия  
Тверской государственный университет

Искусственное прерывание нежелательной беременности является одним из наиболее значимых медико-социальных факторов, оказывающих негативное влияние на репродуктивное здоровье женщин [1,2].

Новая демографическая ситуация на современном этапе развития нашего общества стала результатом целенаправленной деятельности Президента и Правительства России по принципиально новому подходу к проблеме рождаемости и, как следствие, к проблеме искусственного прерывания беременности [3].

К изменению репродуктивного поведения привели отчасти высокий уровень благосостояния населения,

широкое вовлечение женщин в общественное производство, их новые социальные роли, рост уровня образования и культуры, распространение медицинских знаний, развитие средств массовых коммуникаций, в том числе и интернет [4].

В основе продолжения рода лежат репродуктивная установка и регулирование рождаемости, значение которых можно определить следующим образом: репродуктивная установка – стратегия, а контрацепция и искусственный аборт – тактика репродуктивного поведения [5].

В настоящее время, искусственное прерывание беременности может рассматриваться как результат и стиль

репродуктивного поведения населения. Отношение общества и государства к аборту в различные времена было неоднозначным — оно зависело от особенностей общественного и государственного строя, от экономических и социальных условий жизни, от численности и плотности населения в той или иной стране, от развития религиозных верований: от суровых наказаний в Ассирии до одобрения у греков. Однако на протяжении почти всей письменной истории аборт относился к числу старейших проблем медицинской этики, а так же философии, юриспруденции и теологии. В Древнем Риме аборт не считался чем-то позорным и широко практиковался, абортистки открыто производили свои операции на площадях, но когда империя стала нуждаться в солдатах для захвата чужих земель и увеличении числа рабов, женщина и лица, способствующие производству аборта, строго наказывались.

Цицерон высказывался за наказание женщины, прибегнувшей к аборту: «Женщина должна быть наказана за изгнание плода, так как она крадет у республики предназначенного для нее гражданина...» [6]. Взгляд, идущий от Гиппократов, стоиков и Аристотеля о допустимости умерщвления «неодухотворенного» зародыша вошел в кодекс Юстиниана и стал основным законом во всей Европе. Обычная в течение ряда веков норма устанавливала за аборт до 41-го дня ссылку, а в более поздний срок беременности — смертную казнь. Практически единственная культура древности, где существовало абсолютное осуждение аборта — это культура древнего Перу: в царстве инков за аборт полагалась смертная казнь.

Строгие наказания за аборт определяли книги Ману у браминов, а закон древних евреев, по Иосифу Флавию, как и у инков, налагал в этих случаях смертную казнь. Однако следует отметить, что во второй книге Моисея приводится такое постановление: «Кто ударом вызовет у беременной преждевременные роды, тот обязан уплатить денежный штраф, так как преждевременные роды уменьшают народ на одного человека» [7].

В период упадка могущества Греции врачи также стали признавать допустимым аборт при известных медицинских показаниях. Около 540 года до нашей эры Аспазий производил искусственный аборт при очень узком тазе, для чего применял сильные движения, растирание живота, внутренние средства и даже кровопускание. Арабский врач Ибн Сипа (980—1036 годы) также разрешал искусственный аборт при узком тазе, причем даже изобрел особый инструмент для впрыскивания в матку плодоизгоняющей жидкости. Вопрос об абортах из области медицинской и теологической перешел в область государственных интересов. В древности на то или иное решение вопроса определяющим образом влияли соображения об увеличении числа рабов в качестве бесплатной рабочей силы.

В то время для производства аборта стали применять препараты спорыньи. Принятая в чистом виде через рот, спорынья вместо симптомов подобных эрготизму (Ergotismus; от французский ergot — спорынья), оказывает хорошо известное действие на матку беременных

женщин — раздражает мышечные волокна этого органа, вызывает изгнание плода и иногда маточное кровотечение и воспаление матки. К сожалению, данный препарат не у всех вызывает выкидыш, зато побочные явления появляются у всех. Известные народные названия болезней «Антонов огонь» (Нома (старые названия — Водяной рак, Антонов огонь лица, Cancer aquaticus) — гангренозное заболевание, ведущее к разрушению тканей лица, в особенности рта и щёк [8], «Злая корча» — это все явления передозировки спорыньей. В эпоху упадка Римской империи состоятельные граждане предпочитали не иметь ни семьи, ни детей. Поначалу в римском праве зародыш трактовался как часть тела матери, поэтому женщина не подвергалась наказанию за умерщвление плода или изгнание его из матки. И только позднее эмбрион был наделен некоторыми гражданскими правами. Искусственный аборт стал трактоваться как преступление против родителей, если кто-то стремился достичь таким путем имущественных прав. Согласно Законам Хаммурапи «если человек ударит дочь человека и причинит выкидыш ее плода, то он должен уплатить за ее плод 10 сиклей серебра» [9]. Окончательное осознание ценности эмбриона самого по себе связано с возникновением христианства. Отношение к аборту ранней христианской церкви было весьма определенным. Не находя различия плода образовавшегося или еще не образованного, отцы церкви полностью осуждали аборт или детоубийство. В основе такой оценки лежит убежденность в том, что зарождение человеческого существа является даром Божиим, поэтому с момента зачатия всякое посягательство на жизнь будущей человеческой личности преступно. Наказание за грех аборта доходило до 10 лет и более покаяния и отлучения от церкви. Наказание было более строгим за аборт, сделанный после начала шевеления (в древности многие считали, что жизнь начинается только с шевеления ребенка). До VII века церковными наказаниями христианские соборы в отношении к аборту и ограничивались.

На Константинопольском соборе 629 года впервые была установлена казнь за этот грех, правда, в середине IX века Майнцский собор уже отказался от этой меры. Но существовали еще и установления отдельных представителей церкви, например, в 866 году папой Стефаном V был издан эдикт, по которому лицо, уничтожившее в матке, посредством аборта, зародыш, признавалось убийцей. После долгих колебаний папа Иннокентий II (около 1200 года) признал различия в отношении церкви к умерщвлению «живущего» и «не живущего» плода, в зависимости от срока беременности. Среди доводов христианской церкви в определении аборта как тяжкого преступления главным был тот, что плод лишается при благодати крещения и жизни вечной, а также христианского погребения. Канонический взгляд христианской церкви во все времена четко определял, что внутриутробный плод обладает душой, доказательством чему был обряд крещения его в теле матери, в случае смерти беременной. С течением времени во многих странах все больше и больше

укреплялся взгляд на аборт как на преступное деяние. Это послужило основанием для создания законов о наказуемости искусственного прерывания беременности. Мера наказания за аборт в различных странах и в разные времена была далеко не одинаковой.

В России смертная казнь как мера наказания за искусственное прерывание беременности была установлена во второй половине XVII века специальным законом, принятым царем Алексеем Михайловичем Романовым. В 1715 году Петр I своим указом смягчил это наказание, отменив смертную казнь. Что касается русского законодательства, то в старом Уложении о наказаниях ст. 1461 (1885 год) имеется несколько статей, касающихся аборт. В одной из них речь идет о производстве аборта «без ведома и согласия беременной» [10]. Вторая касается сознательного производства аборта: «Кто с ведома и согласия самой беременной женщины употребит с умыслом какое-либо средство для изгнания плода ее, тот за сие подвергается лишению всех прав состояния и отдаче в исправительные арестантские отделения на время от 5 до 6 лет. Сама беременная женщина, которая по собственному произволу или по согласию с другими употребит какое-либо средство для изгнания плода своего, подвергается: лишению всех прав состояния и заключению в тюрьму на время от 4 до 5 лет» [11]. Ответственность, проводившего операцию определяется в следующей, 1463 статье: «Наказания, определяемые в предшествовавших 1461 и 1462 статьях, возвышаются одной степенью, если в употреблении средства для изгнания плода беременной женщины изобличены врач, акушер, повивальная бабка или аптекарь, или же доказано, что подсудимый был уже и прежде виновен в сем преступлении» [12]. Более поздний отечественный законопроект министерства юстиции грозил матери, виновной в умерщвлении плода, заключением в исправительном доме сроком до 3 лет. Такое же наказание было предусмотрено и в отношении всякого лица, виновного в умерщвлении плода беременной, причем, если этим лицом являлся врач или повивальная бабка, то суд был вправе лишить виновного практики сроком до 5 лет и опубликовать свой приговор. Наказанию подлежали также и третьи лица, даже если они с согласия беременной участвовали в деянии, а также пособники, доставлявшие необходимые средства для истребления плода. Если же умерщвление плода произошло без согласия беременной, то виновные наказывались каторгой до 8 лет. Неосторожный аборт наказанию не подлежал.

В царской России искусственное прерывание беременности было под запретом, его производство влекло за собой уголовное наказание, женщина, виновная в умерщвлении плода, приговаривалась к заключению до 3 лет в исправительный дом, а врач до 6 лет [13]. Статистика в данный период не велась, однако по отчетам крупных городских больниц можно сделать вывод, что в России в больших городах проводились искусственные аборты. Например, по данным Соловьева в Петропавловской больнице Санкт-Петербурга аборты к общему числу гинеко-

логических больных в 1910 году составляли 33 процента; в Саратовской городской больнице в 1911 году — 20,5 процентов; в больнице имени Тимистера в Москве 1913 год — 41,8 процентов. Первым государством в мире, легализовавшим «аборт по просьбе» была Советская Россия. Одним, из лозунгов Октябрьской Революции было освобождение и раскрепощение женщин от чуждых диктатуре пролетариата традиций патриархальной семьи и религиозных ценностей. Узаконивание максимально свободного производства аборта становится инструментом для решения политических и идеологических проблем, социального экспериментирования. Допускалась бесплатное производство операции по искусственному прерыванию беременности в обстановке советских больниц, где обеспечивается ее максимальная безвредность [14].

До 1930 года в СССР еще публиковалась статистика об абортах, которая свидетельствовала о постоянном росте их числа. Выступая на XVII съезде ВКП(б) 1934 года, Сталин заявил, что темпы роста населения не соответствуют «темпам строительства социализма». И в 1936 году, идя навстречу «многочисленным заявлениям трудящихся женщин», наркомат здравоохранения запретил искусственное прерывание беременности.

В 1936 в силу изменившейся ситуации в стране (демографические последствия голода, коллективизация, индустриализация, массовые расстрелы) появилась необходимость повысить рождаемость и аборты были запрещены [15]. Консультаций по планированию семьи в Советском Союзе не было, современные средства контрацепции не разрабатывались. Среди населения самыми распространенными способами предохранения от беременности были календарный метод, прерванный половой акт и презервативы единственной модификации (продукция Баковского завода), качество которых оставляло желать лучшего. Что касается гормональных пилюль, появление которых в середине 60-х годов на Западе вызвало настоящую контрацептивную революцию, то в СССР они получили распространение только в конце 80-х — начале 90-х годов. Даже в Москве пилюли были большим дефицитом, а в провинции о них не слышали вовсе. К тому же Минздрав СССР занимал жесткую позицию по отношению к ним и рассылал устрашающие внутренние инструкции о вреде оральных контрацептивов, длительное применение которых якобы способствует возникновению онкологических заболеваний. Советские женщины относились к оральной контрацепции с неменьшим недоверием, считая, что пилюли ненадежны и к тому же вреднее аборта. В этом мнении их укрепляли и врачи женских консультаций. Было распространено мнение, что женщине полезно «побеременеть для здоровья», причем не только среди обывателей, но и среди самих гинекологов. Поэтому если женщина и решалась на оральную контрацепцию, ей приходилось принимать не индивидуально подобранный препарат, а то, что она могла достать. Последствия неграмотного применения пилюль лишь подтверждали миф об их вреде.

3 декабря 1961 год вышло Постановление Совета Министров СССР М21065 «Об упорядочении выплаты пособий по временной нетрудоспособности и выдачи больничных листов». В нем указывалось «Отменить взимание с женщин платы за операцию искусственного прерывания беременности (аборт). Больничные листки в связи с операцией по искусственному прерыванию беременности выдаются на первые три дня временной нетрудоспособности» [16].

29 июля 1971 года Закон РСФСР «О здравоохранении» систематизировал законодательства в этой сфере — «в целях охраны здоровья женщины ей предо-

ставляется право самой решать вопрос о материнстве». В конце 80-х — первой половине 90-х годов прошлого века СССР пережил устойчивое снижение рождаемости (с 17,2% в 1987 г до 8,9% в 1996 г.), а затем произошла ее стабилизация на весьма низком уровне — 8,5–9%.

Таким образом, аборт в СССР стал средством избавления от нежелательной беременности, основным методом ограничения числа детей, ведущим способом планирования размеров семьи. Большинство супружеских пар начинали с помощью аборта регулировать деторождения не тогда, когда они достигли желаемого размера семьи, а в момент вступления в брак.

#### Литература:

1. Фролова О.Г., Волгина В.Ф., Астахова Т.М., Николаева Е.И., Гатина Т.А. Аборт (медико-социальные и клинические аспекты). — М.: «Триада — X». 2003. — С. 153.
2. Шарапова О.В. Материнская смертность в Российской Федерации и перспективы ее снижения. // Автореферат дис. мед. наук — М. 2003. — С. 270.
3. Постановление о материнском капитале
4. Капрухин Е.В. Комплексная социально-гигиеническая оценка репродуктивно-демографических процессов сельского населения Республики Татарстан. // Дисс. канд. мед. наук. — Казань. 1998. — С. 181.
5. Заболотная В.И. Репродуктивное здоровье и поведение женщин Юга России. — СПб. 2000. — С. 22.
6. Трактат Цицерона «О государстве»
7. Вторая книга Моисея. Глава 22
8. Enwonwu CO. «Noma - the ulcer of extreme poverty». N. Engl. J. Med. 354 (3): 221–4.; Enwonwu CO, Falkler WA, Phillips RS. «Noma (cancrum oris)». Lancet 368 (9530): 147–56
9. Законы вавилонского царя Хаммурапи параграф 209
10. Уложение о наказаниях ст. 1461, 1885 год
11. Уложение о наказаниях ст. 1462, 1885 год
12. Уложение о наказаниях ст. 1463, 1885 год
13. Российское уголовное уложение 1903 г.
14. Совместное постановление Наркомздрава и Наркомюста от 18 ноября 1920
15. Постановление ЦИК и СНК от 1936 г.
16. Ведомости Верховного Совета РСФСР. 1971 М31

## Моноцитарная активность у больных лакунарной ангиной, осложненной перитонзиллярным абсцессом

Егорова Е.А., аспирант

Астраханская государственная медицинская академия Росздрава

**Ц**итохимия является одним из разделов цитологии. В переводе с греческого цитология — это наука о клетке («цитос» — клетка, «логос» — наука). Она изучает строение и функции клеток, их взаимосвязь и отношения в органах и тканях [1]. Исследования клетки имеют большое значение для диагностики, лечения и профилактики возможных заболеваний. Изучение начальных этапов развития болезни, проведенное с помощью современных методов структурно-функционального анализа, позволило установить, что любой патологический процесс начинается с внутриклеточного повреждения [3].

Клетка как наиболее низкий уровень организации организма в первую очередь отражает те изменения, которые впоследствии можно увидеть на макроуровне [4]. Носителями самой доступной информации о ранних метаболических сдвигах в организме являются лейкоциты периферической крови [5].

В 1969 году была сформулирована концепция «системы мононуклеарных фагоцитов», которая объединила клетки (монобласты, промоноциты, моноциты и тканевые макрофаги), имеющие сходную морфологию, цитохимические и функциональные характеристики, общее

происхождение, связанные общей кинетикой [6]. Мононуклеарные фагоциты обеспечивают неспецифическую антибактериальную защиту организма не только за счет своей фагоцитарной функции. Секретируемые макрофагами ранние провоспалительные, а затем противовоспалительные цитокины контролируют первую линию обороны организма от инфекций, обеспечивая рекрутирование и активацию не только макрофагов, но и других защитных клеток (гранулоцитов, естественных киллеров). При формировании специфического иммунного ответа макрофаги выполняют функцию представления (презентации) антигена [7].

Макрофаги принимают самое активное участие в неспецифической защите от патогенных микроорганизмов: в раннем воспалительном ответе на инфекцию, в «запуске» специфического иммунного ответа, в клеточно-опосредованном иммунном ответе. В очаге острого воспаления в первые часы моноциты/макрофаги составляют менее 5% инфильтрирующих клеток, значительно уступая по численности гранулоцитам, однако через 24–48 часов от начала воспаления макрофаги становятся доминирующими клетками инфильтрата, приходя на смену быстро погибающим нейтрофилам [8].

Когда патогенный микроорганизм преодолевает эпителиальный барьер, в субэпителиальной соединительной ткани он встречается с макрофагом. Взаимодействие микроорганизма с макрофагом влечет за собой несколько последствий. Во-первых, микроорганизм захватывается, гибнет и переваривается внутри макрофага. Этих событий может оказаться достаточно для предотвращения дальнейшего развития инфекции. Однако многие патогенные микроорганизмы в процессе эволюции паразитизма приобрели факторы стратегии, позволяющие им избегать захвата или внутриклеточной гибели и переваривания, дальнейшего развития инфекции [9].

Во многих исследованиях отмечается, что цитохимия крови позволяет обнаружить еще скрытые проблемы и назначить необходимое лечение до возникновения первых симптомов [10]. Современные технологии позволяют объективно оценить отклонения в функциональной активности внутриклеточных ферментов и нормализовать энергетический обмен клетки, целенаправленно и индивидуально назначив пациенту недостающие элементы [11].

Цитохимические исследования позволяют точнее идентифицировать клетки крови, характеризовать осо-

бенности метаболизма при патологии. Стабильность цитохимических особенностей каждого вида клеток крови позволяет определять даже морфологически анаплазированные клетки при патологических состояниях, а также морфологически нераспознаваемые властные клетки костного мозга. Благодаря этому цитохимические реакции получили признание при многих инфекционных заболеваниях.

Мы изучали ферментативную активность моноцитов у 62 больных лакунарной ангиной, осложненной перитонзиллярным абсцессом. Исследования проводились на базе на базе ГУЗ ОИКБ им. А.М.Ничоги. Больные обследовались при поступлении и при выписке. Выделение моноцитов проводили по методике И.С.Фрейдлин. В моноцитах исследовали следующие ферменты: сукцинатдегидрогеназа (СДГ), отражающая цикл Кребса; лактатдегидрогеназа (ЛДГ), отражающая анаэробный гликолиз и глюкозо-6-фос-фатдегидрогеназа (Г-6-ФДГ), отражающая активность пентозо-фосфатного шунта по методике Р.П. Нарциссова. Оценку результатов цитохимических реакций проводили полуколичественным методом Карлов.

У больных лакунарной ангиной, осложненной паратонзиллярным абсцессом, до лечения наблюдалось резкое угнетение всех трех дегидрогеназ. Так, активность СДГ и ЛДГ была ниже таковой в норме в 5 раз ( $СЦП_{СДГ} = 4,22 \pm 0,03$  у.е.;  $СЦП_{ЛДГ} = 3,23 \pm 0,21$  у.е.). Активность Г-6-ФДГ составила  $6,02 \pm 0,03$  у.е., что ниже нормальной в 2,6 раза.

После курса стандартной терапии наблюдалась активизация метаболических процессов в моноцитах данной группы больных. Так, активность СДГ увеличилась до  $12,74 \pm 0,01$  у.е.; ЛДГ — до  $9,17, \pm 0,02$  у.е. Активность Г-6-ФДГ практически не изменилась ( $7,04 \pm 0,07$  у.е.). Несмотря на то, что активность дегидрогеназ повышалась, значения СЦП были далеки от таковых в норме.

Качественный состав реагирующих клеток как до, так и после лечения формировался исключительно клетками низкой степени активности (степень «а»).

Таким образом, в моноцитах больных лакунарной ангиной, осложненной абсцессом, до лечения отмечалось угнетение активности цикла Кребса, анаэробного гликолиза и пентозо-фосфатного шунта. После курса стандартной терапии активность исследуемых ферментов не достигала нормальных цифр.

#### Литература:

1. Быкова В. П. Лимфоэпителиальные органы в системе местного иммунитета слизистых оболочек / В. П. Быкова // Арх. патологии. — 1995. — N 1. — С. 11–16.
2. Быкова В. П. Миндалины лимфаденоидного глоточного кольца в системе мукозального иммунитета верхних дыхательных путей. В. П. Быкова / Проблема реабилитации в оториноларингологии: Тр. Всерос. конф., посвящённой 80-летию И. Б. Солдатова. Самарск. гос. мед. унив., 2003. — С. 344–345.
3. Измайлова Т. Д., Петричук С. В., Агейкин В. А., Кузнецова Е. Ю., Никодимова С. А. Цитохимическая морфометрия лимфоцитов в оценке адаптации детей с перинатальным поражением ЦНС. // Российский педиатрический журнал. — 2004. — №5. — С. 34–38.

4. Измайлова Т.Д., Петричук С. В., Шищенко В. М., Писарева И. В. От здоровой клетки к здоровому организму. //Лечащий Врач. — 2005. — №4. — С.68–69.
5. Лиошенко, Л.С. Намазова, Р.Д. Сейфулла, Н.Ю. Сотникова. Состояние активационно-пролиферативного звена иммунологического реагирования у здоровых доношенных новорожденных.. //Акушерство в России. — 2003. — № 9. — С.18.
6. Маянский Д.Н. Система фагоцитов: методологические проблемы. //Патологическая физиология и экспериментальная терапия. — 1986. — №2. — С.83–87.
7. Плотникова А.И. Клинико-иммунологические особенности состояния здоровья детей, проживающих в зоне влияния Астраханского газоперерабатывающего завода.: Автореф. дис. ...канд. мед. Наук/ А.И.Плотникова; Оренбургский гос.мед. ун-т. — 2004. — 25 с.
8. Фрейдлин И.С. Ключевая позиция макрофагов в цитокиновой регуляторной сети./И.С.Фрейдлин //Иммунология. — 1995. — №3. — С.44–48.
9. Фрейдлин И.С. Иммунная система и ее дефекты./И.С.Фрейдлин — СПб., 2008. — 110с.
10. Фрейдлин И.С. Клетки иммунной системы./ И.С.Фрейдлин, А.А.Тотолян Тотолян А.А. — СПб.:»Наука», 2001. — 390с.
11. Черныш А. В. Современные представления о патогенезе острого тонзиллита /А. В. Черныш, В. Р. Гофман, Э. Р. Мелконян / Проблема реабилитации в оториноларингологии: Тр. Всерос. конф., посвящённой 80.летию И. Б. Солдатов. Самарск. гос. мед. унив., 2003. — С. 394–395

## Ферментативная активность нейтрофилов больных с осложненной и неосложненной ангиной

Егорова Е.А., аспирант

Астраханская государственная медицинская академия Росздрава

Воздействие неблагоприятных факторов, в том числе и антропогенных, на среду обитания людей изменило микробные биоценозы. Это привело к осложнению эпидемиологической ситуации, в связи усилением патогенных свойств сочленов микробных сообществ. С этими воздействиями внешней среды контактирует иммунная система человека, и в первую очередь нагрузка падает на лимфаденоидное кольцо ротоглотки. Небным миндалинам отводится в организме важная роль в формировании общего и местного иммунитета, который при хроническом тонзиллите закономерно нарушается [3].

Ангиной называется острое инфекционное общее заболевание организма, при котором видимые местные воспалительные явления выражены главным образом в лимфаденоидной части глотки. В профессиональной врачебной практике ангины называют тонзиллитами, или воспалением небных миндалин [1].

Тонзиллярная проблема, не смотря на свою давность, по-прежнему остается актуальной, что объясняется ее частотой и связью с другими органами и системами организма. Борьба с хронической очаговой инфекцией в миндалинах, вызывающей целый ряд местных и общих нарушений в состоянии и реактивности организма, является важной задачей практической медицины [2].

Во внутренней среде организма присутствуют клетки и молекулы, которые специализируются на защитной функции. Некоторые из них являются механизмами врожденного иммунитета, то есть присутствуют в ор-

ганизме еще до встречи с каким-либо болезнетворным микроорганизмом или чужеродной молекулой. Их называют факторами неспецифической защиты, так как они защищают организм от разных экзогенных и эндогенных агрессий, и их защитные функции лишены избирательности. [4]. Накопленный клинический опыт позволяет с высокой степенью вероятности прогнозировать изменения цитохимических показателей при различной патологии. Цитохимический анализ является высокоинформативным и относительно доступным методом изучения клетки [6].

Нами были проведены исследования метаболической активности нейтрофилов крови у больных с ангинами. На базе ГУЗ ОИКБ им. А.М. Ничоги было обследовано 65 больных с неосложненной лакунарной ангиной и 62 больных с лакунарной ангиной, осложненной перитонзиллярным абсцессом. Все больные находились в возрасте от 16 до 56 лет. Обследование проводилось в динамике: до и после лечения. Больные получали стандартную терапию: антибиотики, дезинтоксикационную терапию, витаминотерапию, местную терапию.

У всех больных проводилось цитохимическое исследование ферментативной активности нейтрофилов. Нейтрофилы определяли в мазке из цельной крови. Определялась активность следующих групп ферментов:

1). Метаболические: сукцинатдегидрогеназа (СДГ), отражающая цикл Кребса; лактатдегидрогеназа (ЛДГ), отражающая анаэробный гликолиз; глюкозо-6-фос-фат-

дегидрогеназа (Г-6-ФДГ), отражающая активность пентозо-фосфатного шунта.

2). Ферменты транспорта электронов кислорода: НАД и НАДФ—диафоразы по методике Р.П. Нарциссова.

3). Лизосомальные: альфанафтилацетатэстеразы и альфанафтилбутиратэстеразы по методике Вачштейна-Вольфа [7].

Оценку результатов цитохимических реакций проводили полуколичественным методом Карлов. В основе этого метода лежит распределение всех клеточных элементов по группам в зависимости от интенсивности окраски и количества выявляемого в клетке цитохимически активного вещества. К нулевой группе относили клетки без гранул. В первую группу включали клетки низкой степени активности, содержащие единичные гранулы, или же клетки, в которых площадь окраски занимала до 25% цитоплазмы (степень «а»). Ко второй группе относили клетки средней степени активности, то есть те, цитоплазма которых была заполнена гранулами на 30–70% (степень «б»). К третьей группе относили клетки высокой степени активности, то есть заполненные гранулами на 70–100% независимо от того, контролировалось ядро или нет (степень «в»). Кроме того, к степени «в» относили клетки, из которых наблюдался выход гранул.

Для определения среднего цитохимического показателя (СЦП) в мазке подсчитывали 100 клеток (нейтрофилов или моноцитов, в зависимости от вида мазка). При этом число клеток каждой из степеней умножали на номер степени, то есть СЦП определяли по формуле:  $\text{СЦП} = a + 2b + 3v$ .

Активность метаболических ферментов в нейтрофилах больных неосложненной лакунарной ангиной до лечения была резко повышенной по сравнению с таковой в норме. Средний цитохимический показатель (СЦП) сукцинатдегидрогеназы (СДГ) более чем вдвое превышал норму ( $33,06 \pm 0,02$  у.е.) и формировался исключительно клетками высшей степени активности (степень «в»), число которых было сравнительно невысоко ( $11,03 \pm 0,01\%$ ).

Аналогичная картина наблюдалась в отношении лактатдегидрогеназы (ЛДГ) и глюкозо-6-фосфатдегидрогеназы (Г-6-ФДГ), где СЦП реакции превышал нормальные показатели в три раза ( $\text{СЦП}_{\text{ЛДГ}} = 45,03 \pm 0,06$  у.е.;  $\text{СЦП}_{\text{Г-6-ФДГ}} = 84,36 \pm 0,06$  у.е.). Все реагирующие клетки классифицировались как степень «в». Их количество составляло: ЛДГ —  $15,01 \pm 0,02\%$  и Г-6-ФДГ —  $28,12 \pm 0,02\%$ .

После проведения курса стандартной терапии нормализации метаболизма нейтрофилов не происходило. Так, активность СДГ продолжала увеличиваться за счет появления большего числа клеток степени «в» ( $\text{СЦП}_{\text{СДГ}} = 38,10 \pm 0,24$  у.е.). Активность ЛДГ и Г-6-ФДГ оставалась на первоначальном уровне ( $\text{СЦП}_{\text{ЛДГ}} = 44,61 \pm 0,09$  у.е.,  $\text{СЦП}_{\text{Г-6-ФДГ}} = 83,46 \pm 0,12$  у.е.). Все реагирующие клетки по-прежнему оставались высшей степени активности.

Активность НАД-диафоразы нейтрофилов больных данной группы до лечения была в два раза выше таковой в

норме ( $\text{СЦП}_{\text{НАД}} = 24,63 \pm 0,03$  у.е.). Процент реагирующих клеток был невелик ( $8,21 \pm 0,01\%$ ), при этом все клетки реагировали по высшей степени активности. В отношении НАДФ-диафоразы отмечалось резкое напряжение активности ( $\text{СЦП}_{\text{НАДФ}} = 183,63 \pm 0,06$  у.е.). Реакция наблюдалась почти в ста процентах клеток ( $91,21 \pm 0,02\%$ ), при этом все клетки были средней степени активности (степень «б»).

После проведенного курса стандартной терапии активность НАД-диафоразы осталась на прежнем уровне, но произошла смена качественного состава реагирующих клеток. Количество реагирующих клеток несколько увеличилось ( $12,21 \pm 0,02\%$ ), все они классифицировались как степень «б». Активность НАДФ-диафоразы имела незначительное уменьшение ( $\text{СЦП}_{\text{НАДФ}} = 171,6 \pm 0,46$  у.е.), реагирующие клетки по-прежнему оставались средней степени активности.

Эстеразная активность нейтрофилов больных неосложненной лакунарной ангиной до лечения была резко повышена. Так, СЦП АЭ составил  $52,64 \pm 0,03$  у.е., а СЦП БЭ —  $217,18 \pm 0,02$  у.е. Количество реагирующих клеток при АЭ было невелико. Средний цитохимический показатель АЭ до лечения формировался в равной доле клетками степеней «б» ( $11,06 \pm 0,02\%$ ) и «в» ( $10,12 \pm 0,02\%$ ).

Иная картина отмечалась в отношении активности БЭ. В данном случае количество реагирующих клеток составило  $97,04 \pm 0,01\%$ . При этом были представлены клетки всех степеней реакции. Наибольшее количество клеток реагировали по типу «б» ( $60,11 \pm 0,02\%$ ). Клеток степени «в» было в два раза меньше ( $30,16 \pm 0,02\%$ ). Меньше всего отмечалось клеток степени «а» ( $7,20 \pm 0,02\%$ ).

После проведенного курса стандартной терапии активность АЭ к нейтрофилах несколько уменьшилась ( $\text{СЦП}_{\text{АЭ}} = 44,30 \pm 0,08$  у.е.). Происходило перераспределение качественного состава реагирующих клеток: все клетки классифицировались как степень «б».

На фоне стандартной терапии значительно снизилась активность БЭ в нейтрофилах данной группы больных. СЦП реакции составил  $180,88 \pm 0,04$  у.е. Существенно поменялся качественный состав реагирующих клеток: все клетки классифицировались как степень «б».

В нейтрофилах больных лакунарной ангиной, осложненной абсцессом, активность метаболических ферментов до лечения была резко повышена. Отмечалось существенная активизация цикла Кребса ( $\text{СЦП}_{\text{СДГ}} = 30,69 \pm 0,36$  у.е.), анаэробного гликолиза ( $\text{СЦП}_{\text{ЛДГ}} = 81,09 \pm 0,06$  у.е.) и пентозо-фосфатного шунта ( $\text{СЦП}_{\text{Г-6-ФДГ}} = 81,39 \pm 0,02$  у.е.). Средний цитохимический показатель всех трех реакций был сформирован исключительно клетками степени «в», которых было небольшое количество (СДГ —  $10,23 \pm 0,12\%$ ; ЛДГ —  $27,03 \pm 0,02\%$ ; Г-6-ФДГ —  $27,13 \pm 0,01\%$ ).

После проведенного курса стандартной терапии произошли значительные изменения активности дегидрогеназ в сторону снижения. Показатели активности СДГ, ЛДГ и Г-6-ФДГ в нейтрофилах не только достигали нормальных цифр, но были намного ниже таковых.

Так, активность СДГ после курса стандартной терапии в нейтрофилах данной группы больных была ниже нормальной в 2,1 раз, ЛДГ — в 1,8 раз, Г-6-ФДГ — в 2,04 раза. При этом все реагирующие клетки классифицировались как степень «а».

Диафоразная активность в нейтрофилах больных лакунарной ангиной, осложненной абсцессом до лечения была резко повышена по сравнению с таковой в норме. Так, активность НАД-диафоразы составляла  $96,33 \pm 1,53$  у.е., а НАДФ-диафоразы —  $196,89 \pm 0,03$  у.е., что, соответственно, в 7,48 и 2,22 раза выше нормальных показателей. Реагирующих клеток при НАД-диафоразе было немного ( $32,11 \pm 0,51\%$ ), при НАДФ-диафоразе — значительно больше ( $65,63 \pm 0,01\%$ ). Все реагирующие клетки классифицировались как степень «в». Клетки степеней «а» и «б» не встречались.

После курса стандартной терапии наблюдалось резкое снижение активности диафораз ниже нормальной. СЦП НАД-диафоразы составил  $5,61 \pm 0,21$  у.е., НАД-диафоразы —  $62,13 \pm 1,01$  у.е. Все реагирующие клетки классифицировались как степень «а».

Аналогичная картина наблюдалась в отношении эстеразной активности нейтрофилов данной группы больных. До лечения отмечалось резкое напряжение активности обеих эстераз ( $СЦП_{АЭ} = 153,09 \pm 1,01$  у.е.;  $СЦП_{БЭ} =$

$273,09 \pm 0,03$  у.е.). В обоих случаях СЦП активности ферментов формировался клетками степени «в», которых при АЭ было  $51,03 \pm 1,01\%$ , при БЭ —  $91,03 \pm 0,01\%$ . После курса стандартной терапии активность обеих эстераз была резко снижена по сравнению с нормальными показателями ( $СЦП_{АЭ} = 11,03 \pm 0,01$  у.е.,  $СЦП_{БЭ} = 48,33 \pm 0,21$  у.е.). Все реагирующие клетки классифицировались как степень «а».

Таким образом, из всего вышесказанного можно сделать следующие выводы:

1. В нейтрофилах у больных неосложненной лакунарной ангиной до лечения наблюдался «метаболический взрыв», повышение активности транспорта электронов кислорода и лизосомальной активности, которые не нормализовались после проведенного курса стандартной терапии:

2. В нейтрофилах больных лакунарной ангиной, осложненной паратонзиллярным абсцессом, до лечения наблюдалось повышение активности всего ферментативного спектра. После лечения активность всех исследуемых ферментов была угнетена;

3. Все количественные изменения ферментативной активности нейтрофилов сопровождались также и качественными изменениями, выражавшимися в перераспределении степеней клеточной активности.

#### Литература:

1. Богомильский, Михаил Рафаилович Детская оториноларингология : Учеб для студентов мед вузов / М Р Богомильский, В Р Чистякова Детская оториноларингология : М: ГЭОТАР-МЕД, 2002.
2. Быкова В. П. Лимфоэпителиальные органы в системе местного иммунитета слизистых оболочек / В. П. Быкова // Арх. патологии. — 1995. — N 1. — С. 11–16.
3. Быкова В. П. Миндалины лимфаденоидного глоточного кольца в системе мукозального иммунитета верхних дыхательных путей. В. П. Быкова / Проблема реабилитации в оториноларингологии: Тр. Всерос. конф., посвящённой 80-летию И. Б. Солдатова. Самарск. гос. мед. унив., 2003. — С. 344–345.
4. Фрейдлин И.С. Клетки иммунной системы. / И.С.Фрейдлин, А.А.Тотолян Тотолян А.А. -СПб.:»Наука», 2001. — 390 с.
5. Черныш А. В. Современные представления о патогенезе острого тонзиллита / А. В. Черныш, В. Р. Гофман, Э.Р. Мелконян / Проблема реабилитации в оториноларингологии: Тр. Всерос. конф., посвящённой 80-летию И.Б. Солдатова. Самарск. гос. мед. унив., 2003. — С. 394–395

## Дегидрогеназная активность нейтрофилов крови у часто болеющих детей

Расщепкина Н.И., ассистент; Григанов В.И.  
Астраханская государственная медицинская академия

Сегодня, в период кардинального социально-экономического переустройства общества, по данным многих исследователей, наблюдается резкое ухудшение состояния здоровья детей и подростков [1]. В России число абсолютно здоровых детей снизилось до 10%, часто и длительно болеющие дети составляют 70–75%, а 15–20% имеют хронические заболевания. Дошкольный период является, по признанию специалистов всего мира, возрастом наиболее

стремительного физического и психического развития ребенка, первоначального формирования физических и психических качеств, необходимых человеку в течение всей последующей жизни [4]. Частые длительные инфекционные заболевания могут привести к формированию серьезных нарушений в иммунной и эндокринной системе ребенка, вызвать сбой вегетативной регуляции как в подростковом, так и в старшем школьном возрасте. Известно,

что организм человека — сложная иерархическая система, состоящая из клеточных структур, образующих целостный организм. В то же время отдельный клеточный пул или клетку можно рассматривать как самостоятельную открытую систему [3]. Цитохимический анализ является высокоинформативным и относительно доступным методом изучения клетки. В литературе имеется масса работ, посвященных цитохимическим исследованиям в лимфоцитах при самых различных патологиях в педиатрии. Изучению цитохимической активности нейтрофилов уделяется гораздо меньше внимания. Между тем, эти клетки играют огромную роль в неспецифическом иммунитете [2].

**Материалы и методы исследования.** В условиях отделения ГУЗ ОДКБ им. Силищевой было обследовано 58 часто болеющих детей в возрасте от 10 месяцев до 16 лет. При анализе полученных результатов все больные дети распределились по следующим группам младшая возрастная группа (от 3 до 6 лет); средняя возрастная группа (от 7 до 11 лет) и старшая возрастная группа (от 12 до 16 лет).

У всех детей проводилось цитохимическое исследование ферментативной активности нейтрофилов в мазке из цельной крови. В нейтрофилах исследовали следующие ферменты: сукцинатдегидрогеназа (СДГ), отражающая цикл Кребса; лактатдегидрогеназа (ЛДГ), отражающая анаэробный гликолиз; глюкозо-6-фос-фатдегидрогеназа (Г-6-ФДГ), отражающая активность пентозо-фосфатного шунта по методике Р.П. Нарциссова.

Оценку результатов цитохимических реакций проводили полуколичественным методом Карлов. В основе этого метода лежит распределение всех клеточных элементов по группам в зависимости от интенсивности окраски и количества выявляемого в клетке цитохимически активного вещества. К нулевой группе относили клетки без гранул. В первую группу включали клетки низкой степени активности, содержащие единичные гранулы, или же клетки, в которых площадь окраски занимала до 25% цитоплазмы (степень «а»). Ко второй группе относили клетки средней степени активности, то есть те, цитоплазма которых была заполнена гранулами на 30–70% (степень «б»). К третьей группе относили клетки высокой степени активности, то есть заполненные гранулами на 70–100% независимо от того, контролировалось ядро или нет (степень «в»). Кроме того, к степени «в» относили клетки, из которых наблюдался выход гранул.

Для определения среднего цитохимического показателя (СЦП) в мазке подсчитывали 100 клеток. При этом число клеток каждой из степеней умножали на номер степени, то есть СЦП определяли по формуле:  $СЦП = a + 2b + 3v$ .

Нормальные показатели данных ферментов приводятся по О.А. Мурзовой [ ].

**Результаты и обсуждение.** У часто болеющих детей

(ЧБД) младшей группы при поступлении в стационар наблюдалось угнетение активности цикла Кребса и анаэробного гликолиза. Так, активность СДГ была ниже нормальных показателей в 3 раза ( $21,11 \pm 0,31$  у.е. при норме  $60,06 \pm 0,12$  у.е.), ЛДГ — в 2,3 раза ( $31,01 \pm 0,02$  у.е. при норме  $72,02 \pm 0,02$  у.е.), а активность Г-6-ФДГ — в 2,2 раза ( $37,01 \pm 0,02$  у.е. при норме  $82,02 \pm 0,03$  у.е.).

После лечения активность СДГ практически не восстанавливалась ( $28,01 \pm 0,01$  у.е.), также, как активность ЛДГ и Г-6-ФДГ (ЛДГ =  $39,05 \pm 0,02$  у.е., Г-6-ФДГ =  $42,15 \pm 0,03$  у.е.).

Качественный состав реагирующих клеток в данной группе детей также отличался от нормального. Если в норме все реагирующие клетки при любой исследуемой реакции классифицировались по средней степени активности (степень «б»), то при поступлении он менялся на низшую степень активности (степень «а») и оставался таким же и после лечения.

В средней группе происходило существенное снижение активности всех исследуемых ферментов. Так, активность СДГ =  $12,01 \pm 0,22$  у.е. при норме  $30,02 \pm 0,02$  у.е.; ЛДГ =  $21,01 \pm 0,42$  у.е. при норме  $48,02 \pm 0,02$  у.е., Г-6-ФДГ =  $19,01 \pm 0,02$  у.е. при норме  $44,02 \pm 0,01$  у.е. Все реагирующие клетки классифицировались как степень «а» в отличие от нормы, где все реагирующие клетки были средней степени активности (степень «б»).

После лечения наблюдалась тенденция к восстановлению количественной активности пентозо-фосфатного шунта ( $22,02 \pm 0,11$  у.е.), анаэробного гликолиза ( $26,12 \pm 0,1$  у.е.) и цикла Кребса ( $14,32 \pm 0,02$  у.е.), не достигающая нормальных показателей. Качественных изменений не происходило. Все реагирующие клетки оставались низшей степени активности.

У ЧБД старшей группы (12–16 лет) при поступлении отмечалось угнетение всего исследуемого ферментативного спектра. Так, активность СДГ была снижена в 4,2 раза ( $4,24 \pm 0,04$  у.е. при норме  $18,02 \pm 0,02$  у.е.), ЛДГ — в 3,8 раза ( $6,03 \pm 0,06$  у.е. при норме  $23,01 \pm 0,02$  у.е.) и Г-6-ФДГ — в 6,7 раза ( $5,58 \pm 0,22$  у.е. при норме  $38,01 \pm 0,01$  у.е.). Качественный состав реагирующих клеток до лечения при всех трех реакциях был средней степени активности.

После лечения активность исследуемых ферментов имела тенденцию к нормализации, не достигая нормальных показателей. Качественных изменений клеточной активности также не происходило.

**Заключение.** Таким образом, в дегидрогеназах нейтрофилов часто болеющих детей наблюдалось угнетение всех трех исследуемых ферментов (как количественные, так и качественные) не зависимо от возраста, не восстанавливающиеся после курса лечения.

Литература:

1. Арина Г.А. Часто болеющие дети. Какие они? / Г.А. Арина, Н.А. Коваленко // Школа здоровья. 2005 г. Т. 2. №3. с. 350

2. Делян В. Ю. Взаимосвязь гуморального антибактериального иммунитета и кислородзависимого метаболизма нейтрофилов у детей раннего возраста с различными вариантами бронхитов /В.Ю.Делян, Н. А Сафина., О. И Пикуза, О. А. Платонова //Каз. мед. журнал. —2000.—LXXXI.—№1.—С.4—7.
3. Коровина Н.А. Иммунокорректирующая терапия часто и длительно болеющих детей/ Н.А.Коровина, А.В.Чебукин, А.Л.Заплатников//Руководство для врачей. М, 1998.
4. Острые респираторные заболевания у детей: лечение и профилактика: Научно-практическая программа Союза педиатров России, 2002. — С. 73.

## Социальный портрет больных сердечно-сосудистыми заболеваниями (на примере г. Старый Оскол)

Шихова Ю.А., зам.главного врача  
МУЗ «Станция скорой медицинской помощи» г. Старый Оскол.

Результаты крупномасштабных контролируемых исследований свидетельствуют, что лечение больных сердечно-сосудистыми заболеваниями (ССЗ) в соответствии с принципами, изложенными в международных и отечественных рекомендациях экспертов, позволяют добиться хорошего клинического эффекта, значительного снижения частоты сердечно-сосудистых осложнений, а также показателей инвалидизации и смертности [3]. Однако разрыв между результатами контролируемых клинических исследований и реальной клинической практикой обусловлен рядом причин социально-экономического и медицинского характера [ 2]. Среди них определяющее значение имеет социальный портрет больных сердечно-сосудистыми заболеваниями [4]. Многие проблемы здоровья имеют глубокие социально-экономические корни [1]. Несмотря на это, крайне слабо изучены вопросы медико-социального статуса больных сердечно-сосудистыми заболеваниями. Между тем, изучение данных аспектов проблемы может оказать ощутимую помощь в борьбе с ССЗ и их осложнениями, что делает актуальной тему нашего исследования.

Целью нашего исследования было составление социального портрета больных сердечно-сосудистыми заболеваниями на примере жителей г. Старый Оскол. В работе была применена комплексная методика с использованием историко-аналитического, статистического, социологических методов, метод наблюдения и опроса, а также анкетирования-интервьюирования. Была разработана «Анкета сердечно-сосудистого больного» и проведен анализ медико-социальных исследований больных ССЗ за период с 2000 по 2010 г. в г. Старый Оскол. Всего обработано 942 анкеты.

Исследования проводились на базе муниципального учреждения здравоохранения «Станция скорой медицинской помощи» г. Старый Оскол.

Основную часть пациентов составляли лица пенсионного возраста (54,8%), лица трудоспособного возраста составляли 45,2%. Среди респондентов мужчин было больше, чем женщин.

За период исследования наблюдали снижение количества женщин трудоспособного возраста, больных ССЗ. Так, наибольший процент среди женщин трудоспособного возраста отмечался в 200г (12,8%), наименьший — в 2006 г. (6,8%). В 2007 г. количество женщин трудоспособного возраста, страдающих ССЗ, увеличилось до 10,3%, а к 2010 г. снизилось до 8,9%. Количество женщин пенсионного возраста, больных ССЗ, на протяжении всего периода исследования не превышало 34,5%.

Среди мужчин, наоборот, лица трудоспособного возраста составляли большинство на протяжении всего периода исследования. Происходило постепенное повышение количества мужчин трудоспособного возраста, больных ССЗ. В 2000 г. это число составляло 29,3%, к 2003 г. увеличилось до 31,4%. В 2007 и 2008 г. трудоспособные мужчины, больные ССЗ, составляли 28,4%, но к 2010 г. их количество снова возросло до 32,1%. Таким образом, на протяжении всего периода исследования мы наблюдали рост количество мужчин трудоспособного возраста, больных ССЗ.

Одним из важных аспектов социального портрета является Распределение обследованных больных сердечно-сосудистыми заболеваниями по основному источнику дохода. Основную массу наших респондентов составили женщины пенсионного и мужчины трудоспособного возраста. На протяжении всего периода исследования получали пенсию по старости 34,3%, а по инвалидности 33,8% респондентов

На госпредприятиях работали 22,5% респондентов, на частных предприятиях — 9,1% опрашиваемых. Количество безработных возрастало с 2003 г. (4,0%) и к 2010 г. достигло 8,2% респондентов. Таким образом, основным источником дохода большинства респондентов являлась социальная помощь государства.

Анализ семейного положения показал, что количество женщин, состоящих в браке, уменьшалось за время исследования. Если в 2000 г. в браке состояло 65,2% респондентов-женщин, то в 2004 — уже 59,3%, а в 2010 — 55,0%. С каждым годом увеличивалось число разведенных

женщин. За период исследования их количество возросло с 12,2% (2000 г.) до 15,7% (2010 г.). Значительно больше стало незамужних. Если в 2000 г. незамужние женщины, больные ССЗ, составляли 10,2%, то, начиная с 2006 г., их число стабилизировалось на 14,2%. Увеличилось также количество вдов. В 2000 г. вдовы составляли 6,1% от общего количества респондентов, в 2010 г. — уже 9,2%. Число женщин, живущих в гражданском браке, было стабильным все годы исследования и не превышало 6,7%.

Количество женатых мужчин, больных ССЗ, значительно уменьшилось за годы исследования. В 2000 г. женатых мужчин было 46,9%, а в 2010 г. — 43,1%. Немного увеличилось количество живущих в гражданском браке: с 18,4% (2000 г.) до 20,2% (2010 г.). Разведенных мужчин было гораздо больше, чем разведенных женщин. Их количество было стабильным и не превышало 26,6%. Число холостых мужчин было невелико и не превышало 8,4%. Количество вдовцов было гораздо меньше, чем вдов, но в процессе исследования увеличивалось. Если в 2000 г. число вдовцов составляло 1,3%, то, начиная с 2006 г. количество вдовых мужчин стабилизировалось на 2,5%.

За период исследования у большинства респондентов-женщин имелось по 1 ребенку. Наибольшее количество женщин, имевших одного ребенка, отмечалось в 2005 и 2007 гг. (54,2%). Наименьшее — в 2000 г. (52,2%). В остальные годы количество женщин с одним ребенком колебалось в указанных пределах.

Треть больных женщин имели по 2 ребенка (в среднем 30,1%). Это количество не менялось на протяжении всего исследования. Женщины, имевшие по 3 ребенка, в 2000 г. составляли 9,3%. В 2006 и 2007 гг. число женщин с тремя детьми снизилось до 6,3%, но в последующие годы снова повысилось до 8,7% (2010 г.). Постоянным было количество бездетных женщин с ССЗ (6,2%). Количество женщин, имеющих больше трех детей, заметно сократилось в период 2005–2006 гг. Так, если в 2000 г. они составляли 2,2%, то в 2005 г. — 1,4%, в 2006 г. — 1,6%. В дальнейшем число женщин, имеющих более трех детей повышалось и к 2009 г. достигло 1,9%.

У обследованных нами мужчин большинство имели по два ребенка, причем это количество увеличилось с 46,2% в 2000 г. до 29,3% в 2010 г. В среднем около 36,6% респондентов мужчин имели по 1 ребенку. Количество мужчин с тремя детьми за годы исследования снизилось с 7,6% в 2000 г. до 5,2% в 2010 г. Уменьшилось также количество мужчин с ССЗ, имеющими более трех детей. Если в 2000 г. их количество составляло 3,1%, то в 2010 г. — 1,8%. Число бездетных респондентов-мужчин соответствовало таковому у женщин и составляло в среднем 6,3%.

Для респондентов независимо от пола характерно наличие высшего (27,8% среди женщин и 40,9% среди мужчин) образования. Наиболее типичным (в пределах 33–36%) является наличие среднего или среднего специального образования у женщин и 25,3–33,3% — у мужчин, что подтверждалось на протяжении всего периода исследования.

Анализ вредных привычек респондентов показал, что процент женщин, больных ССЗ, злоупотребляющих алкоголем намного меньше, чем у мужчин. Количество женщин, злоупотреблявших алкоголем, не превышало 6,3% (2006 г.). У мужчин количество злоупотреблявших алкоголем возрастало из года в год. В 2000 г. эту вредную привычку отмечали 51,4% респондентов, а в 2010 г. — уже 58,3%.

Злоупотребление курением среди женщин, больных ССЗ, возросло с 2,1% в 2000 г. до 7,8% в 2010 г. У мужчин злостные курильщики составляли больше 50% на протяжении всего периода исследования. Среди женщин практически не было употребляющих наркотики, среди мужчин количество наркозависимых не превышало 2,5%.

При оценке фактора наследственности выявлено, что в пределах 80% пациентов отмечают наличие наследственности АГ и ИБС, причем в пределах 60% этот факт приходится на возрастную группу 60 лет и старше независимо от пола.

Анализ стрессогенности у больных сердечно-сосудистыми заболеваниями показал, что подавляющее большинство мужчин постоянно испытывали эмоциональный стресс на работе. За время исследования это число увеличилось с 78,1% в 2000 г. до 99,6% в 2010 г. Очевидно, подобная ситуация связана с экономическим кризисом, растущей безработицей, страхом потерять свое место, что провоцирует стресс.

Число женщин, постоянно испытывающих эмоциональный стресс на работе, значительно меньше. В 2000 г. стрессовую ситуацию на работе отмечали 53,2% женщин, больных ССЗ. Постепенно это количество увеличивалось и к 2007 г. достигло 66,2%. В последующие годы число женщин, испытывающих эмоциональный стресс на работе, не превышало 65,4%.

Прямо противоположная картина наблюдалась в отношении эмоционального стресса, испытываемого респондентами дома. Неблагополучная психологическая обстановка в семье имеет большое значение как фактор риска при для возникновения и осложнения ССЗ. Угнетенное состояние, частые скандалы, нередко переходящие в драку, способствуют обострению ССЗ. На всем протяжении исследования дома в стрессовой ситуации находились 65% мужчин и 85% женщин. Данный факт, возможно, объясняется более выраженной эмоциональной лабильностью женщин в семейных отношениях.

Огромное значение для больных ССЗ имеет отношение к собственному здоровью. Анализ анкетирования выявил, что режим питания у респондентов мужчин и женщин резко отличался на протяжении всего периода исследования. Большинство женщин (от 62,1% до 68,9%) применяли различные диеты. Число мужчин, пробовавших применять диетическое питание, составляло от 8,6% до 6,7%, причем это количество сокращалось за время исследования. Преобладание мясной и жирной пищи указали в разные годы более 50% мужчин, больных ССЗ (в

среднем 52,3%). У женщин данного типа питания придерживались не более 8,7% (2005 г.). К 2010 году это количество снизилось до 6,7%.

Преобладание углеводов в пище являлось прерогативой женщин. Количество мужчин и женщин, употреблявших углеводную пищу, не менялось за все время исследования. Однако у мужчин оно составляло от 5,4% (2003 г.) до 7,3% (2010 г.), а у женщин — от 11,4% (2005 г.) до 15,8% (2008 г.). Употребление смешанной пищи было примерно одинаковым у мужчин и женщин с 2000 по 2001гг. и составляло в среднем 35,6%. В дальнейшем количество женщин, употреблявших смешанную пищу. Возросло до 48,3% в 2010 г., а у мужчин осталось на прежнем уровне.

Анализ физической нагрузки больных ССЗ показал, что нерегулярные занятия зарядкой отмечали больше 50% респондентов. Больше всего таких больных было среди мужчин (68,4%), меньше — среди женщин (51,4%). Эти показатели отмечались на протяжении всего периода исследования.

Независимо от пола, наши респонденты предпочитали подъему по лестнице подъем на лифте. На лифте поднимались в среднем 66,5%, а по лестнице — 35,4% респондентов.

Большинство больных ССЗ указывали в качестве физической нагрузки пешие прогулки. Так, среди мужчин пешие прогулки совершали 62,3%, среди женщин — 67,3% респондентов.

Посещение плавательного бассейна отметили от 10 до 12% респондентов обоего пола. Занятия плаванием у данных больных не носили характера спортивных занятий. Время непосредственно плавания в основном составляло 15–20 минут в час, а общее время посещения бассейна — максимум 2 часа.

Треть больных обоего пола (32,2%) не указывали никакой физической нагрузки на протяжении всего периода исследования.

В отношении медицинской помощи мужчины были более склонны заботиться о своем здоровье. Так, регулярно посещали врача в среднем 5,8% женщин и 12,7% мужчин. При этом за время обследования количество респондентов, посещающих врача регулярно, снизилось у женщин до 2,9%, а у мужчин до 9,7%. Практически все опрашиваемые объясняли данный факт нехваткой свободного времени.

На протяжении всего периода исследования 55,8% опрашиваемых женщин при ухудшении самочувствия предпочитали обращаться к лечащему врачу. Среди мужчин, страдающих ССЗ, этот показатель был несколько меньше в период с 2000 по 2002 гг. (37,8%). В дальнейшем количество мужчин, обращавшихся при

ухудшении самочувствия к лечащему врачу, увеличилось до 48,3% (2010 г.).

На протяжении всего исследования больше 90% мужчин при ухудшении состояния предпочитали вызывать скорую помощь. Даже те из них, что указали на посещение лечащего врача в подобных случаях, чаще предпочитали вызывать бригаду скорой помощи. Среди женщин количество респондентов, вызывающих скорую помощь при ухудшении самочувствия, варьировало от 54,5% (2006 г.) до 59,7% (2000 г.).

Таким образом, все вышесказанное позволяет определить следующий социальный портрет больных сердечно-сосудистыми заболеваниями. Основную массу респондентов составили женщины пенсионного и мужчины трудоспособного возраста. Основным источником дохода большинства респондентов является социальная помощь государства (пенсии по инвалидности и старости). При оценке семейного статуса респондентов нами установлено, что в пределах 81–84% мужчин и 66% женщин состоят в браке. Доля разведенных женщин в 2 раза больше, чем у мужчин, а число вдов в 5,9 раза выше, чем число вдовцов. У мужчин в пределах 50% имеются 2 ребенка, а у женщин в пределах 54% — 1 ребенок. Число многодетных мужчин и женщин не превышает 3,1% и 2,2% соответственно. Не имеют детей 6,7% женщин и мужчин, что обеспечивает тип семьи как «пустое гнездо». Наиболее типичным (в пределах 33–36%) является наличие среднего или среднего специального образования у женщин и 25,3–33,3% — у мужчин.

Алкоголем и курением злоупотребляют более половины респондентов-мужчин (соответственно, 54,5% и 56,2%). У женщин эти показатели были значительно ниже (6,3% и 7,5%), однако количество злоупотребляющих алкоголем и курением возрастало как среди мужчин, так и среди женщин. Большинство (80%) пациентов отмечали наличие наследственности по АГ и ИБС. Мужчины предпочитали мясную и жирную пищу (52%) и редко соблюдали различные диеты (3,2%). В питании женщин преобладала смешанная пища (45,3%), углеводы (15,8%). Большинство женщин (от 62,1% до 68,9%) применяли различные диеты. Более трети респондентов обоего пола (32,2%) не указывали никакой физической нагрузки на протяжении всего периода исследования. Остальные указывали в качестве физической нагрузки пешие прогулки. Так, среди мужчин пешие прогулки совершали 62,3%, среди женщин — 67,3% респондентов.

Подавляющее большинство мужчин испытывали эмоциональный стресс на работе (95,5%), а большинство женщин — дома (85%). Внимательно относились к своему здоровью мужчины, которые вызывали скорую помощь при ухудшении самочувствия в 92,3% случаев.

#### Литература:

1. Амлаев К. А. Качество и доступность медицинской помощи в условиях реализации национального проекта «Здоровье» / К.А.Амлаев // Врач — 2008. — № 1. — С. 82–84.

2. Карачевцева, М.А. Экспертный анализ качества экстренной госпитальной помощи пациентам кардиологического профиля / М.А. Карачевцева // Скорая медицинская помощь. — 2004. — № 1. — С. 56–63.
3. Национальные клинические рекомендации. Всероссийское научное общество кардиологов. — М., 2008. — 511с.
4. Харченко, В.И. Смертность от болезней системы кровообращения в России и в экономически развитых странах. Необходимость усиления кардиологической службы и модернизации медицинской статистики в российской федерации (Аналитический обзор официальных данных Госкомстата, МЗ и СР России, ВОЗ и экспертных оценок по проблеме) / В.И. Харченко // Российский кардиологический журнал. — 2005. — № 2. — С. 5–17

## Анализ удовлетворенности больных сердечно-сосудистыми заболеваниями работой скорой медицинской помощи

Шихова Ю.А., зам.главного врача по лечебной работе  
МУЗ «Станция скорой медицинской помощи» (г. Старый Оскол)

Уровень состояния здоровья населения является наиболее адекватным отражением качества жизни. В то же время любые заметные изменения условий жизни быстро отражаются на качестве здоровья [1]. В связи с переходом России на рыночную экономику произошло изменение благосостояния жизни населения страны как в экономическом, так и в социальном аспекте.

С начала 2006 года в стране стартовал приоритетный национальный проект «Здоровье», реализация которого предполагает усиление первичной медико-санитарной помощи и, в частности, скорой медицинской помощи [3]. Скорая медицинская помощь, как вид медицинской помощи, имеет свои особенности, к которым относятся: доступность (безотказный характер предоставления), многопрофильность, этапность оказания помощи, преемственность между этапами [2].

Мы проводили исследования удовлетворенности населения работой скорой помощи путем анкетиро-

вания сердечно-сосудистых больных за период с 2000 по 2010 гг.

Данные мониторинга удовлетворенности населения работой скорой помощи показали, что удовлетворенность больных сердечно-сосудистыми заболеваниями работой скорой медицинской помощи постепенно возрастала в течение периода исследования. Так, в 2000 г. работой скорой помощи были удовлетворены 49,1% респондентов. К 2003 г. количество респондентов, удовлетворенных работой скорой помощи, увеличилось до 66,1%. К 2010 г. количество больных ССЗ, удовлетворенных работой скорой медицинской помощи, достигло 79,1%.

Вместе с тем, остается достаточно большое число респондентов, чья работа скорой медицинской помощи не удовлетворяла. В связи с этим была составлена «Анкета удовлетворенности пациентов работой скорой помощи», куда вошли следующие вопросы.

### Анкета удовлетворенности пациентов работой скорой помощи

**1. Как часто Вы пользуетесь услугами скорой медицинской помощи?**

- А. часто
- Б. постоянно
- В.редко
- Г. не пользуюсь.

**2. Возникали ли у Вас трудности при вызове бригады скорой помощи?**

- А. часто
- Б. постоянно
- В.редко
- Г. не сталкивался

**3. Какие трудности возникали у Вас при вызове бригады скорой помощи?**

- А. неприятие вызова;
- Б. отсутствие свободной бригады на месте;
- В. Рекомендации по телефону вместо оказания услуг.
- Г. Другие

**4. Время прибытия скорой помощи**

- А. до 15 минут;
- Б. до 30 минут;
- В. До 1 часа;
- Г. Другой вариант.

**5.Отношение персонала скорой помощи**

- А. Вежливое;
- Б.Грубое;
- В. Равнодушное.
- Г. Другой вариант.

**6.Наличие лекарственных средств**

- А. Есть всё необходимое;
- Б. Отсутствие лекарств;
- В. Нет необходимого оборудования;
- Г. Предлагается купить лекарства.
- Д. Другой вариант.

**7. Санитарно-гигиенические условия в машинах скорой помощи.**

- А. Удовлетворительные;
- Б. Неудовлетворительные.
- Г. Другой вариант.

#### 8. Госпитализация

- А. Предложена обоснованная госпитализация;
- Б. Предложена необоснованная госпитализация;

Анализ полученных данных показал, что с 2000 по 2003гг. больше половины опрошенных респондентов услугами скорой медицинской помощи пользовались редко (данные варьировали от 56,2% в 2002 г. до 50,1% в 2003 г.). В последующие годы число респондентов, редко пользующихся услугами скорой помощи, уменьшалось и к 2010 г. достигло 48,3%. В эту категорию вошли люди работоспособного возраста. Их вызовы скорой помощи входили в категорию несчастных случаев или внезапных заболеваний.

Количество респондентов, не пользующихся услугами скорой помощи, за время исследования сократилось с 12,3% (2000 г.) до 2,8% (2010 г.). В эту категорию вошли лица молодого возраста (от 18 до 30 лет). Кроме того, а среди лиц, не пользующихся услугами скорой помощи, были респонденты, страдающие хроническими заболеваниями, но доверяющие своему участковому врачу. Эти опрашиваемые предпочитали «подождать до утра» и вызвать «своего доктора».

Число респондентов, постоянно вызывающих скорую помощь, за время исследования существенно возросло. Так, если в 2000 г. постоянно вызывали скорую помощь 29,3%, то в 2003 — уже 34,8%; в 2007 — 37,2%, а в 2009 — 37,6%. Среди респондентов, постоянно вызывающих скорую помощь, большинство составляют пенсионеры, страдающие хроническими заболеваниями.

Количество опрашиваемых, часто вызывающих скорую помощь, с каждым годом исследований возрастало. Наименьшее количество часто вызывающих СПМ приходилось на 2001 г. (4,6%), наибольшее — на 2010 г. (11,6%). В эту категорию входили лица с заболеваниями психо-эмоциональной сферы, а также часто и длительно болеющие.

Следующие вопросы анкеты касались трудностей при вызове бригады СМП. На вопрос, возникали ли у Вас трудности при вызове бригады СМП только 23,4% респондентов ответили отрицательно. Постоянно сталкивались с трудностями при вызове 70,1% опрошенных. Редко отмечали трудности вызова СМП 6,1% респондентов, и только 0,4% респондентов не сталкивались с трудностями при вызове СМП.

Среди трудностей при вызове СМП большинство респондентов отмечали отсутствие свободной бригады (78,8%). Рекомендации по телефону вместо оказания услуг получили 8,9% опрошенных. Непринятие вызова отметили только 2,2%. Ответ «Другие трудности» был получен в 10,1% случаев. Эти респонденты отмечали такие ситуации, как невозможность дозвониться до СМП по телефону, дальнейшее расстояние до больного, поломка машины скорой помощи по дороге на вызов и т.п.

- В. Отказ в госпитализации;

#### 9. Укомплектованность бригады скорой помощи

- А. Полностью укомплектована;
- Б. Приехал только фельдшер и санитар.
- В. Приехал врач, санитаров не было.
- Г. Другой вариант.

Один из актуальных вопросов работы СМП — время прибытия бригады на вызов. За время исследования скорость прибытия бригады на вызов изменилась весьма незначительно. Так, прибытие бригады СМП в течение 15 минут с момента получения вызова в 2000 г. отмечали 14,7% респондентов, а в 2010 г. — 16,7%, то есть в среднем на 2% больше.

Наиболее часто скорая помощь приезжала в течение 30 минут с момента получения вызова. Количество респондентов, указавших время прибытия скорой помощи до 30 минут, увеличилось с 68,9% в 2000 г. до 71,5% в 2010 г.

С увеличением случаев прибытия бригад СМП в течение 15 и 30 минут соответственно уменьшилось количество задержки приезда СМП до 1 часа. Если в 2000 г. это время отмечали 14,3% респондентов, то к 2010 году их количество снизилось до 9,6%.

В категорию «Другой вариант» вошли в основном случаи длительной задержки (более 2—3 часов) и немедленного прибытия. Количество «других вариантов» оставалось стабильным на протяжении всего периода исследования и составляло в среднем 2,3%.

Следующий вопрос касался отношения медперсонала СМП к больным и их родственникам. Вежливое отношение прибывшей бригады отмечали 48,7% респондентов. На грубое поведение по отношению к больному и особенно к его родственникам указывали 21,3% респондентов. На откровенное равнодушие приехавших медиков указывали 27,2%. В категорию «Другой вариант» (2,8%) вошли такие случаи, как грубость санитаров при доброжелательности врача, истеричность доктора и др.

В работе СМП постоянно актуален вопрос наличия лекарств и необходимой аппаратуры.

Проведенный нами анализ показал, что на протяжении всего периода исследований количество респондентов, указавших на наличие всех необходимых лекарств, было значительно меньше 50%. Так, в период с 2000 по 2002гг. наличие всех лекарств отмечали от 32,8% до 35,6% респондентов. В последующие годы это количество постоянно, но незначительно увеличивалось и к 2010 г. достигло 44,2%.

Отсутствие лекарств отмечали более половины опрошенных респондентов в период с 2000 г. по 2006 г. Самое большое количество отметивших отсутствие лекарств регистрировалось в 2001 г. (67,7%). С 2007 г. наблюдалось снижение количества респондентов, отметивших отсутствие лекарств (55,5%), которое держалось на данном уровне до 2010 г. (52,2%).

В период с 2000 г. по 2004 г. более 60% респондентов отмечали нехватку оборудования у бригад СМП.

В частности, далеко не всегда имелись аппараты для регистрации ЭКГ, пикфлуометрии, острофазовых белков, дефибриллятор. С 2005 г. оснащение бригад СМП несколько улучшилось, и отсутствие аппаратуры отмечали 54,7% респондентов. В последующие годы это число сократилось до 43,2% (2010 г.).

Отсутствие лекарств в распоряжении бригад СМП привело к такому явлению, как предложение купить лекарства лично у врача СМП или срочно в ближайшей аптеке. Такие предложения получали около 50% всех респондентов на протяжении всего периода исследования.

Следующий вопрос касался санитарно-гигиенических условий в машинах скорой помощи. Как «удовлетворительные» условия в машине СМП на протяжении всего периода исследования оценивали более 70% респондентов. Неудовлетворительные санитарно-гигиенические условия в машинах скорой медицинской помощи отмечали 28,3% респондентов. В устном собеседовании они указывали на грязь в машине, отсутствие одеял в холодное время года, отсутствие свежего белья на носилках и т.п.

В работе СМП необычайно важна укомплектованность бригад персоналом. Проведенный анализ укомплектованности медицинским персоналом показал следующее.

Укомплектованность бригад СМП медицинским персоналом, по мнению респондентов, оставляла желать лучшего. Полную укомплектованность бригады СМП отмечали в 2000 г. всего 62,1% респондентов. Постепенно положение стало улучшаться, и к 2010 г. полную укомплектованность приехавшей бригады СМП отме-

чали уже 74,4% респондентов.

Основным недостатком в комплектации бригад было отсутствие санитаров. В 2000 г. 33,2% опрошенных указали на ситуацию, когда некому было вынести носилки с больным из дома, и пришлось звать соседей на помощь. В процессе исследования количество санитаров на СМП возрастало, и к 2009 г. на неуккомплектованность бригад санитарями жаловалось 21,5% респондентов.

Достаточно редки были случаи, когда на вызов приезжала бригада без врача, имея в своем составе только фельдшера и санитаря. Весь период исследования эти цифры не превышали 5,3% (2003 г.).

Крайне редко (до 0,7%) респонденты указывали «другой вариант» укомплектованности бригады СМП. Сюда вошли случаи, когда приезжала только машина с шофером, два фельдшера, бригада, где машину вел врач и др.

На протяжении всего периода исследования обособленную госпитализацию отмечали 72,3% респондентов. 23,2% респондентов была предложена необоснованная госпитализация, а 4,5% опрошенных в госпитализации было отказано.

Таким образом, всё вышесказанное позволяет говорить о повышении удовлетворенности больных ССЗ г. Старый Оскол работой скорой медицинской помощи за период исследования. Основными причинами неудовлетворенности работой скорой помощи со стороны больных ССЗ являлись долгое время прибытия бригады СМП с момента вызова, а также отсутствие необходимых лекарств и аппаратуры.

#### Литература:

1. Барашков В.Г. Итоги работы служб качества медицинской помощи амбулаторно-поликлинических учреждений Выборгского района Санкт-Петербурга в 2008 году / В.Г. Барашков, М.С. Николаевич // Управление качеством медицинской помощи в Санкт-Петербурге, сб. научно-практических работ. — СПб, 2008. — С. 129–133
2. Карачевцева М.А. Экспертный анализ качества экстренной госпитальной помощи пациентам кардиологического профиля / М.А. Карачевцева [и др.] // Скорая медицинская помощь. — 2004. — № 1. — С. 56–63.
3. Харченко В.И. Смертность от болезней системы кровообращения в России и в экономически развитых странах. Необходимость усиления кардиологической службы и модернизации медицинской статистики в российской федерации (Аналитический обзор официальных данных Госкомстата, МЗ и СР России, ВОЗ и экспертных оценок по проблеме) / В.И. Харченко [и др.] // Российский кардиологический журнал. — 2005. — № 2. — С. 5 — 17.

## Оценка длительности и напряженности поствакцинального гуморального иммунитета медицинских работников Новосибирской области, привитых против гепатита В

Шульгина Н.И., начальник отдела эпиднадзора  
Управление Роспотребнадзора по Новосибирской обл.

*Для оценки эффективности иммунопрофилактики и фактической защищенности от вирусных гепатитов В медицинских работников проанализированы результаты серологических обследований 532 лиц. Исследования сывороток крови проводилось методом иммуноферментного анализа (ИФА) с использованием иммуноферментной тест-системы производства ЗАО «Вектор-Бест». Показатели иммунологической эф-*

фективности медицинских работников не достигали нормируемого уровня (не ниже 90%) в разные сроки обследования от законченной вакцинации, с увеличением возраста эти показатели снижались. Установлена необходимость введения бустер вакцинации медицинским работникам по результатам ежегодного серологического контроля за поствакцинальным иммунитетом.

**Ключевые слова:** гепатит В, иммунологическая эффективность, массовая вакцинопрофилактика, защитный титр, схема иммунизации.

**Введение.** В конце 90-х годов в РФ имел место значительный рост заболеваемости населения острым вирусным гепатитом В, обусловленный резким увеличением частоты внутривенного введения психоактивных препаратов (ПАП) в молодежной среде, значительной активизацией беспорядочных половых связей. По данным отечественных исследователей [5,6,9] заражение вирусом ГВ при парентеральном введении ПАП имело место у 50–60% больных острым вирусным гепатитом В, а половым путем – у 15–30%, значительно реже регистрировали внутрибольничное заражение. В возрастной структуре заболевших острым гепатитом В (ОГВ) преобладали лица молодого трудоспособного возраста [7].

Эффективным средством борьбы с гепатитом В является вакцинопрофилактика. Иммунопрофилактика отдельных групп населения Российской Федерации против гепатита В начала осуществляться с конца 80-х – начала 90-х годов прошлого века поэтапно, охватывая различные возрастные и социальные группы населения: на первом этапе – иммунизация лиц, относящихся к группам высокого риска заражения НВ-вирусом (медицинские работники, дети закрытых учреждений, новорожденные, родившиеся от женщин – носителей НВsAg и др.), с 1998 г. все новорожденные дети и с 2001 года – 13-летние подростки. Вакцинация против ГВ была введена в национальный календарь профилактических прививок в 1999 г. Начиная с 2006 года в стране реализуется программа массовой иммунизации населения против гепатита В в рамках Национального приоритетного проекта «Здоровье» с охватом прививками в течение 2006–2007 гг. 18,5 млн. человек в возрасте от одного года до 55 лет.

Опыт успешной реализации широких программ вакцинопрофилактики против гепатита В, предусмотренных национальным проектом «Здоровье», показывает степень активного влияния на эпидемический процесс гепатита В правильно выбранной стратегии вакцинопрофилактики этой инфекции и в перспективе реальность искоренения острых форм ГВ [6,7,9,10]. Однако, в настоящее время недостаточно изучена длительность и напряженность поствакцинального гуморального иммунитета в разных группах населения, привитых против гепатита В, не обоснована целесообразность и сроки проведения ревакцинации в отдельных группах населения, что и послужило основанием для настоящего исследования.

**Материалы и методы.** С целью изучения иммунологической структуры населения в отношении вирусов гепатита В, а также для оценки эффективности иммунопрофилактики и фактической защищенности от вирусных гепатитов В различных групп населения проанализиро-

ваны результаты серологических обследований 532 лиц. Исследования сывороток крови проводилось методом иммуноферментного анализа (ИФА) с использованием иммуноферментной тест-системы (набор реагентов для качественного и количественного определения антител к НВsAg вируса гепатита В) производства ЗАО «Вектор-Бест». Серопротективной концентрацией специфических антител в сыворотке крови считали 10 МЕ/л и выше.

**Результаты и обсуждения.** Для оценки и наблюдения за уровнем популяционного иммунитета проводился плановый серологический (иммунологический) контроль. В качестве основных критериев оценки поствакцинального иммунитета у различных возрастных групп, в том числе медицинских работников, рассматривались: результаты серологического обследования в зависимости от срока проведения последней прививки в вакцинальном комплексе, применяемые схемы иммунизации и возраста обследуемых [1].

В настоящее время вакцинопрофилактика вирусного гепатита В бесспорно является основным методом борьбы с этой инфекцией. С момента начала широкомасштабной кампании вакцинации против гепатита В во многих странах мира прошло не так много времени (8–15 лет), но до сих пор, окончательно не принято решение о необходимости и кратности ревакцинации против этой инфекции. Продолжительность сохранения поствакцинального иммунитета до настоящего времени точно не установлена. В течение 5–7 лет после адекватного курса прививок от 30 до 50 % лиц утрачивают антитела. К 9–11 годам после вакцинации удельный вес лиц, утративших специфические антитела, достигает 60%. Вместе с тем установлено, что вакцинация ведет к индукции эффективной и продолжительной иммунологической памяти, которая обеспечивает защиту от инфекции и после утраты антител в течение по крайней мере 12–13 лет [1,4]. Результаты открытого клинического исследования, проведенного в Канаде, показали, что превосходный анамнестический ответ, наблюдаемый после введения бустерной дозы вакцины против гепатита В, свидетельствует о наличии иммунитета у практически всех молодых взрослых, вакцинированных в возрасте 8–10 лет с использованием трёх детских доз вакцины Энджерикс В, полученных через 5–10 лет после первичного курса вакцинации [6]. Противоположные выводы были сделаны экспертам Центров по контролю и профилактике заболеваний (Centers for Disease Control and Prevention – CDC). Отсутствие анамнестического ответа на введение дополнительной (бустерной) дозы вакцины, наблюдаемое у половины участников (96), может свидетельствовать об

Таблица 1. Показатели поствакцинального иммунитета к гепатиту В среди медицинских работников, обследованных методом ИФА, в Новосибирской области (%)

Срок от последней прививки (лет)	Всего обследовано	Серопозитивные					Серонегативные		Ср. геом. титр
		Всего		в т. ч. с титрами анти-НВs			абс.	%	
		абс.	%	1:10	10:100	100:500			
с 3 до 12 м.	46	39	84,7±5,31	7	10	22	7	15,3±5,31	89,9
с 12 до 36 м.	70	59	84,2±4,36	6	16	37	11	14,6±4,36	89,2
с 36 до 84 м.	119	96	80,7±3,61	7	44	45	23	19,3±3,61	64,7
с 84 м. более	297	243	81,8±2,23	37	96	110	54	18,1±2,23	69,9
итого	532	437	82,1±1,66	57	166	214	95	17,9±1,66	79,6

ослаблении защиты против вирусного гепатита В с течением времени [5].

Нами проведен анализ эффективности иммунопрофилактики и фактической защищенности от вирусных гепатитов В медицинских работников в зависимости от сроков обследования от последней вакцинации против гепатита В, от возраста и применяемой схемы иммунизации против гепатита В.

По результатам обследования 46 человек в срок от 3 мес. до 12 мес. после завершения вакцинального комплекса, у 39 лиц имелись антитела в защитной концентрации, что составляло 84,7±5,31%, в том числе в концентрации от 10 до 100 МЕ/л имели 25,6±6,98% человек, в концентрации 100–500 МЕ/л – 56,4±7,94% (таб. 1). Среднегеометрический титр составлял 89,9 МЕ/л.

Удельный вес лиц с защитным титром антител, обследованных через 12–36 мес. после полного курса вакцинации, составлял 84,2±4,36%. У 16 человек выявлены антитела в концентрации от 10 до 100 МЕ/л, что составляло 27,1±5,78%, от 100 до 500 МЕ/л – 62,7±6,29% (37 человек), что на уровне предшествующего периода (законченная вакцинация от 3 мес. до 12 мес.).

Среди медицинских работников, обследованных в период от 36 до 84 мес. после последней прививки против ГВ (119 человек), группа серопозитивных лиц составляла 80,7±3,61% (96 человек) и статистически не отличалась от лиц, обследованных в период от 12 до 36 мес. после последней прививки, 84,2±4,64% ( $p>0,05$ ) и в период с 3 до 12 мес. (84,7±5,31%,  $p>0,05$ , табл. 1). Среднегеометрический титр уменьшился и составлял 64,7 МЕ/л.

Среди медицинских работников, обследованных через 7 лет и более после проведения последней прививки против ГВ, группа серопозитивных лиц составляла 81,8±2,23% и статистически не отличалась от лиц, обследованных в предшествующие периоды. Удельный вес медицинских работников, ответивших выработкой антител в концентрации 100 МЕ/л и более составлял 45,2±3,19%, что на уровне предыдущего периода – 46,8±5,09 (таб. 1).

Таким образом, проведенные исследования показали, что доля лиц, имевших защитный титр анти-НВs антител среди 532 привитых, обследованных методом ИФА, состав-

ляла 82,1±1,66% (нормируемый показатель не менее 90%), количество серонегативных лиц – 17,9±1,66% без учета давности получения вакцинального комплекса, возраста и применяемой схемы иммунизации. Медицинские работники, у которых выявлены антитела в концентрации 10–100 МЕ/л, составляли 37,9±2,32%, с наличием антител в высокой концентрации 100–500 МЕ/л – 48,9±2,39%. Среднегеометрический титр среди обследованных медицинских работников составлял 79,6 МЕ/л.

Важным фактором, влияющим на иммунный ответ, является возраст привитых. Максимальный иммунный ответ наблюдается в возрасте от 2 до 19 лет. Примерно эквивалентен по проценту сероконверсии иммунный ответ у молодых взрослых. Новорожденные уступают по силе иммунного ответа. Самый слабый иммунный ответ вырабатывается у пожилых людей, начиная с 60-летнего возраста. В этом возрасте сероконверсия наблюдается лишь в 65–70% привитых [3]. Однако по данным других исследований «Вакцинация против гепатита В защищает от инфицирования как минимум в течение 15 лет во всех возрастных группах. Титры антител снижаются быстрее у лиц, вакцинированных в возрасте до 4 лет.» [11]. «По данным мета-анализа, опубликованного в журнале *Clinical Infectious Diseases*, риск неэффективности вакцинации против гепатита В увеличивается с возрастом. Было выявлено, что риск неэффективности вакцинации у пожилых пациентов в 1,76 раза выше, чем у молодых пациентов, причем в половине исследований отмечается существенное снижение уровня иммунного ответа у пожилых пациентов. Связь между возрастом и неэффективностью вакцинации оставалась достаточно постоянной, даже в том случае, когда исследователи использовали верхнюю возрастную границу 30 лет. Исследователи полагают, что на основании имеющихся данных им удалось доказать существование достоверной взаимосвязи между возрастом и риском безуспешной вакцинации.» [12].

Результаты исследования иммунологической эффективности вакцинации медицинских работников различных возрастных групп показали, что удельный вес серонегативных лиц в возрастной группе от 18 до 30 лет (10,8±3,07%) и от 30 до 40 лет (8,2±2,16%) был в 2 раза

Таблица 2. Удельный вес серопозитивных лиц к гепатиту В среди медицинских работников по возрастам, обследованных методом ИФА, в Новосибирской области (%)

Возраст	Всего обследовано	Серопозитивные					Серонегативные		Ср. геом. титр
		Всего		в т. ч. с титрами анти-НВs			абс.	%	
		абс.	%	1:10	10:100	100:500			
18 лет – 29л 11м 9дн.	102	91	89,2±3,07	8	24	59	11	10,8±3,07	85,4
30 лет – 39л 11м 9дн.	160	147	91,8±2,16	14	50	73	13	8,2±2,16	81,6
40 лет – 49л 11м 9дн.	130	104	80,0±3,50	18	42	44	26	20,0±3,50	63,2
50 лет и старше	140	95	67,3±3,96	17	50	38	45	32,1±3,96	66,6
итого	532	437	82,1±1,66	57	166	214	95	17,9±1,66	79,6

ниже, чем в группе от 40 до 50 лет ( $20,0 \pm 3,50\%$ ,  $p < 0,05$ , табл. 2), а в группе от 50 лет и старше – в 3 раза ниже ( $32,1 \pm 3,96\%$ ). Таким образом, среди медицинских работников с возрастом отмечается достоверное снижение доли лиц с защитным уровнем антител: с  $89,2\%$  и  $91,8\%$  в возрасте от 18 до 40 лет до  $67,3\%$  среди лиц старше 50 лет.

Выработка поствакцинального иммунитета к гепатиту В зависит не только от давности получения последней прививки в вакцинальном комплексе, от возраста, но также может зависеть от применяемой схемы иммунизации.

У медицинских работников, имеющих вакцинальный комплекс против ГВ, вне зависимости от давности получения последней прививки, были выявлены антитела в высокой защитной ( $86,1 \pm 1,66\%$ ) концентрации в соответствии с разрешенными к применению Национальным календарем профилактических прививок схем иммунизации: 0 – 1 мес. – 6 мес., 0–3–6, 1–5–6 (табл.3). Средний геометрический титр составлял  $85,8$  МЕ/л. Удельный вес серопозитивных лиц среди медицинских работников, привитых с нарушениями в схемах иммунизации (несоблюдение интервалов в вакцинальном комплексе), составлял  $65,7 \pm 4,70\%$ , что ниже на  $13,1\%$ , чем среди привитых по разрешенным схемам ( $86,1 \pm 1,66\%$ ,  $p < 0,05$ ).

Проведенная у медицинских работников с отсутствием анти-НВsAg через 7 лет и более после законченного курса иммунизации однократная бустер-иммунизация против гепатита В не обеспечила высокого уровня антительного ответа, у  $83,4 \pm 4,80\%$  из них через 3 месяца после введения одной бустерной дозы вакцины против ГВ выявлены антитела в защитной концентрации (табл.4), из них у  $69,5 \pm 6,78\%$  концентрация была  $100–500$  МЕ/л и более.

Среднегеометрические титры ( $93,6$  МЕ/л) увеличились в 1,8 раза по сравнению с периодом до проведения ревакцинации ( $49,9$  МЕ/л),  $p < 0,05$  (табл. 4). Среди медицинских работников до 40 лет протективный иммунитет имели  $84,4 \pm 6,41\%$  человек, а в группе старше 40 лет удельный вес таких лиц составлял всего  $67,9 \pm 8,82\%$ , что на  $24\%$  ниже предыдущей возрастной группы ( $p < 0,05$ ).

В группе школьников от 7 до 14 лет однократная бустер-иммунизация обеспечила высокий антительный ответ, у  $100\%$  детей выявлены антитела в защитной кон-

центрации. Из них у  $56,1 \pm 7,75\%$  концентрация была  $100$  МЕ/л и более (до ревакцинации  $31,3 \pm 5,66\%$ ). Среднегеометрические титры увеличились с  $49,1$  МЕ/л (до проведения ревакцинации) до  $79,1$  МЕ/л (после ревакцинации),  $p < 0,05$  (табл. 4).

Уровень анти-НВsAg падает после завершения курса вакцинации, особенно стремительно в первый год и более плавно – в последующие [15]. В то время, как скорость снижения содержания антител не зависит от первоначального поствакцинального титра, у вакцинируемых с более высокими титрами. Как было показано, антитела сохраняются в течение более длительного периода времени. Однако, здоровые вакцинируемые, у которых уже не обнаруживаются антитела, сохраняют НВsAg-специфические лимфоциты [16]. Стимуляция таких клеток памяти НВsAg вызывает стремительную пролиферацию клеток, приводящую к развитию мощного вторичного (анаamnестического) увеличения титра анти-НВsAg. Если этот вид иммунного ответа на антигенную стимуляцию с участием клеток памяти, сопровождающийся синтезом антител, отражает путь по которому вакцинируемый отреагировал бы на реальную «атаку» вируса, то, возможно, в бустерной вакцинации для поддержки иммунологической защиты от инфекции и нет необходимости [16]. В нашем исследовании это применительно к бустерной иммунизации школьников, которая обеспечила высокий антительный ответ, у  $100\%$  детей были выявлены антитела в защитной концентрации. Проведенная у медицинских работников с отсутствием анти-НВsAg, обследованных через 7 лет и более после последней прививки, однократная бустер-иммунизация не обеспечила высокого уровня антительного ответа.

**Выводы.** В ходе проведенных исследований иммунологической эффективности вакцинопрофилактики среди медицинских работников Новосибирской области было установлено:

1. Показатели иммунологической эффективности медицинских работников, прошедших полный курс вакцинации против гепатита В, не достигали нормируемого уровня (не ниже  $90\%$ ) в разные сроки обследования от законченной вакцинации и статистически не отличались в различные периоды.

Таблица 3. Показатели поствакцинального иммунитета к гепатиту В в Новосибирской области среди обследованных медицинских работников методом ИФА в 2008–2009 гг. в зависимости от применяемой схемы иммунизации (%)

Виды схем иммунизации	Всего обследовано	Серопозитивные					Серонегативные		Ср. геом. титр
		Всего		в т. ч. с титрами анти-НВs			абс.	%	
		абс.	%	1:10	10:100	100:500			
разрешенные схемы (0–1–6, 0–3–6, 0–5–6)	430	370	86,1±1,66	46	141	183	60	13,9±1,66	85,8
с нарушением интервалов	102	67	65,7±4,70	11	25	31	35	34,3±4,70	73,4
всего	532	437	82,1±1,66	57	166	214	95	17,9±1,66	79,6

Таблица 4. Показатели поствакцинального иммунитета к гепатиту В среди медицинских работников и школьников, обследованных методом ИФА через 3 мес. после проведения бустерной вакцинации (%)

Контингент	Всего обследовано	Серопозитивные					Серонегативные		Ср. геом. титр
		Всего		в т. ч. с титрами анти-НВs			абс.	%	
		абс.	%	1:10	10:100	100:500			
Школьники до	41	41	100	3	15	23	0	0	79,1
Мед. работники всего	60	46	83,4±4,80	6	8	32	14	16,6±4,80	93,6
в т.ч. 18–39 л 11 м 29 дн	32	27	84,4±6,41	4	4	19	5	15,6±6,41	83,9
40 лет и старше	28	19	67,9±8,82	2	4	17	9	32,1±8,82	97,8
итого	101	87	86,1±3,44	9	23	55	14	13,9±3,44	93,4

2. С увеличением возраста показатели иммунологической эффективности вакцинации против вирусного гепатита В снижались.

3. Выявлены существенные различия в выработке поствакцинального иммунитета среди медицинских работников при применении различных схем иммунизации. Поствакцинальный иммунитет при вакцинации с нарушением схемы иммунизации (65,7±4,70%) вырабатывался значительно хуже, не достигал нормируемого уровня (не ниже 90%) и был в 1,3 ниже, чем среди привитых по разрешенным схемам (86,1±1,66%).

4. Проведенная у медицинских работников с отсутствием анти-НВsAg через 7 лет и более после законченного курса иммунизации однократная бустер-иммунизация против гепатита В не обеспечивала высокого уровня антительного ответа. Среди медицинских работников до 40 лет протективный иммунитет имели 84,4±6,41% человек, а в группе старше 40 лет удельный вес таких лиц составлял всего 67,9±8,82%, что на 24% ниже предыдущей возрастной группы ( $p < 0,05$ ).

5. Необходимо усилить контроль за соблюдением проведения вакцинации в соответствии с разрешенными схемами иммунизации медицинским работникам.

Учитывая, что у медицинских работников уровень поствакцинального иммунитета не достигал нормируемого показателя (не менее 90%) не зависимо от сроков обследования от последней прививки; существенное снижение с возрастом доли лиц с защитным уровнем антител; невысокий уровень антительного ответа после однократной бустер-иммунизация против гепатита В, сохранение частых контактов с биологическим материалом по роду своей деятельности, предлагается пересмотреть тактику ежегодного профилактического обследования медицинских работников на маркеры гепатита В и ввести ревакцинацию медицинских работников на территории Новосибирской области по следующей схеме:

– внедрить ежегодный скрининг привитых лиц, имеющих контакт с биологическими жидкостями и работа которых может быть связана с нарушениями целостности кожных (слизистых) покровов, на anti-НВs. Серонегативных в отношении anti-НВs, тестировать на наличие НВsAg с целью исключения заболевания ВГВ или его наличие.

– Далее серонегативных медицинских работников ревакцинировать однократно с последующим серологическим контролем через 3 месяца. При отрицательном результате ввести вторую бустерную дозу вакцины. При

выявлении у таких лиц отрицательных результатов, в ходе проведения очередного ежегодного скрининга на anti-HBs, отказаться от иммунизации в дальнейшем, рекомендовать перевод на работу, не связанную с высоким риском инфицирования вирусами гепатита В.

— Привитых лиц, не относящихся к «группе риска», через 5–7 лет тестировать на наличие anti-HBs, серонегативных обследовать на наличие HBsAg с целью исключения заболевания ВГВ или его наличие. Провести всем

ранее привитым ревакцинирующую прививку против гепатита В с последующим серологическим контролем через 3 мес. только ранее выявленным серонегативным медицинским работникам.

— Не привитых лиц (отказчиков и с медицинскими отводами) против гепатита В в первый год работы тестировать на наличие anti-HBs и HBsAg, далее ежегодно на наличие HBsAg. С отказчиками проводить разъяснительную работу о необходимости вакцинации.

#### Литература:

1. Брико Н.И. Доктор медицинских наук, профессор журнал «Лечащий Врач» 2006 г. «Критерии оценки эффективности вакцинации»,
2. Жебрун А.Б. Эпидемиологические особенности гепатита В в России в 1997–2007 гг. // Аналитический обзор. Вирусные гепатиты в Российской Федерации. 7 выпуск. ФГУН НИИЭМ им. Пастера. — 2008. — с. 41–89.
3. Исаев Н.В. Состояние и тенденции развития эпидемического процесса гепатитов В и С в Перми. Эпидемиология и инфекционные болезни, № 5, 2005 г. // Консультант Плюс [Электронный ресурс] — Электрон. дан.
4. Кузнецова И.О., В.В. Романенко. Особенности эпидемического процесса и профилактика гепатита В на современном этапе. // Консультант Плюс [Электронный ресурс] — Электрон. дан.
5. Михайлов М.И. Шагильдян И.В. Актуальные вопросы эпидемиологии вирусных гепатитов. Материалы IX всероссийского общества эпидемиологов, вирусологов и паразитологов. Т.1. — 2007. — с. 358–359.
6. Онищенко Г.Г. О состоянии заболеваемости вирусными гепатитами в Российской Федерации и неотложных мерах по ее стабилизации. // Вопр. вирусологии. — 2001. — №4. — с. 4–7.
7. Патлусова В.В. Характеристика напряженности и стойкости поствакцинального иммунитета и оценка массовой вакцинации против гепатита В в разных группах населения. Автореферат. Москва. 2008 г.
8. Таточенко В.К. Проблемы ликвидации отдельных антропонозов / Новости вакцинопрофилактики. Вакцинация: информ. бюл. — 2001. — № 1. — С. 4–5.
9. Шагильдян И.В. Вирусные гепатиты В и С в России: эпидемиологическая характеристика и основные направления их профилактики. Актуальные проблемы гепатологии: эпидемиология вирусных гепатитов. Приложение к СССРХХIII тому «Военно-медицинского журнала». Москва. 2002. — с. 12–35.
10. Шляхтенко Л.И. Системный подход к изучению эпидемического процесса гепатита В и С. // Эпидемиология и вакцинопрофилактика. 4/2003 г. с. 17–21.
11. Шулакова Н.И. Эпидемиологическая характеристика гепатитов В и С и тактика вакцинопрофилактики HBV-вирусной инфекции в Москве. // Материалы VIII съезда эпидемиологов, микробиологов и паразитологов. — М., 2002. Т.3. -с.89–90.
12. The effect of age on immunologic response to recombinant hepatitis B vaccine: a meta-analysis. Fisman D.N., Agrawal D., Leder K. Clin Infect Dis 2002; 35 (11): 1368–75. С возрастом увеличивается риск неэффективности вакцинации против гепатита В.
13. Antibody levels and protection after hepatitis B vaccination: results of a 15-year follow-up. McMahon BJ, Bruden DL, Petersen KM et al.
14. Ann Intern Med. 2005 Mar 1; 142(5): 333–41. Титры антител и защищенность после вакцинации против гепатита В: результаты 15-летнего наблюдения.
15. Сохранение иммунологической памяти в течение 13 лет у реципиентов рекомбинантной HBV-вакцины. Barbara Watson. Автореферат. // Консультант Плюс [Электронный ресурс] — Электрон. дан.
16. Jilg W, Schmidt M, Deinhardt F, Poel J. Four-experience with a recombinant vaccine. Infection 1989; 17:70–6.
17. Wainwright RB, Bulkov LR, Parkinson AO, Zanis C, McMahon BJ. Protection provided by hepatitis B vaccine in a Yupik Eskimo population — results of a 10-year. J Infect Dis 1997; 175:674–7.

# ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

## Метод реконструкции исторического спектакля (спектакли М. Рейнхардта по пьесе У. Шекспира «Гамлет»)

Быкова Т.Ю., аспирант

Российский институт истории искусств (г. Санкт-Петербург)

Метод реконструкции исторического спектакля позволяет воссоздать ту или иную постановку давно ушедшей эпохи, вычленив и соединив в единое целое главные составляющие любого сценического творения: драматургию, режиссуру, сценографию и актёрское исполнение. При этом соответственно учитывается конкретный исторический период. Но не всегда исторический спектакль может быть реконструирован по причине недостаточности материала, тогда используют другие методы.

Реконструкция исторического спектакля обязательно включает в себя анализ всех имеющихся источников. Первостепенными становятся запись спектакля, режиссёрские экспликации, эскизы декораций и костюмов, съёмка спектакля. Важным материалом служит иконография. Источниками второго круга являются рецензии и отклики очевидцев данной постановки, а также дневниковые записи, режиссёрские тетради. Сюда же относятся труды историков театра, но здесь неизбежны поправки, например, могут быть несовпадения относительно описания какой-нибудь сцены спектакля. При анализе, безусловно, важна степень достоверности той или иной информации. Несомненно, ценная информация содержится в мемуарной литературе как создателей и участников спектакля (сценографов, актёров), так и зрителей анализируемой постановки. Это источники третьего круга, они включают и эпистолярное наследие актёра, режиссёра, драматурга.

Таким образом, реконструкция исторического спектакля не может обойтись без метода анализа. Она не ограничивается только изучением выше перечисленных источников, а может проходить в разных направлениях. Интерес может представлять всё то, что составляет арсенал режиссёра, актёра (идейное содержание спектакля, его стиль, актёрская пластика игры), а также наполняемость сценического действия необходимыми компонентами (музыкальная партитура спектакля, свето-звуковое оформление).

Реконструкция исторического спектакля в первую очередь зависит от исторической эпохи и от поставленной задачи.

Рассмотрим спектакли Макса Рейнхардта по пьесе У. Шекспира «Гамлет». Рейнхардтовских постановок было четыре — мюнхенская и берлинская версии 1909 года, спектакли 1910, 1913 и 1920 годов.

Метод реконструкции с общим анализом всех источников, пожалуй, подойдёт лишь к первым трём спектаклям с разной степенью полноты. Постановка 1909 года (обе версии) может быть воссоздана посредством основных звеньев спектакля: его сценографического решения, режиссуры, актёрской игры, световой партитуры, а также костюмов. Источниками такого материала в значительной степени служат описания театральных рецензентов. В первую очередь это статьи известного немецкого театрального критика Зигфрида Якобсона, издающего в 1905–1918 годах журнал «Schaubühne». Отклики на мюнхенский и берлинский спектакли активно публиковались в прессе: газетах «Vossische Zeitung», «Berliner Tageblatt» (издавались в Берлине), «Münchener allgemeine Zeitung» (издавалась в Мюнхене), журнале «Küns und Künstler» (издавался в Берлине).

Критики этих изданий подробно описывают атмосферу спектакля, его отдельные сцены, исполнение роли Гамлета Александром Моисси, трактовку актёром образа принца Датского, акцентируют внимание на новых нюансах в его раскрытии. В статье Альфреда Ирирна фон Менси «Открытие Мюнхенского Художественного театра» кратко и достаточно ёмко раскрыто исполнение Моисси в мюнхенской постановке. Рецензент подчёркивает, что игра актёра была интересна, но не всегда понятна, самые известные сцены исполнялись по-другому, чем раньше. «Так, когда он произносит монолог «Быть или не быть», то опирается одной ногой на суфлёрскую будку» [8, с. 596].

Режиссёрскую концепцию спектакля Рейнхардта «Гамлет» 1909 года можно сформулировать из общего анализа имеющихся рецензий.

Дневниковая запись Рейнхардта 1909 года «О Мюнхенском Художественном театре» весьма существенна для воссоздания мюнхенской версии. Рейнхардт пишет об архитектуре и преимуществах сцены Художественного театра по сравнению с Немецким театром: совершенная акустика, верхнее освещение и так называемая «бездна». Рейнхардт подробно описывает эту необычную часть сценического пространства, которая создаёт впечатление таинственности и сумрачности. «Эта наклонная покатая часть задника, которая служит в качестве подъёма снизу вверх <...> Это перевёрнутый мейнингенский принцип лестницы». Режиссёр говорит о возможностях световой

партитуры: «<...> делает возможным характерное освещение определённой точки сцены и также создаёт тот декоративный эффект настроения, который побуждает иллюзию сильнее, чем отчётливый задник» [14, с. 159].

Ежегодник Немецкого Шекспировского общества (Шекспировское общество основано в Германии ещё в XIX веке Францем фон Дингельшtedтом), выходящий в начале XX века под редакцией Алоиса Брандла и Макса Форстера, в разделе «Шекспир на современной сцене» освещает все новые шекспировские постановки, уделяя пристальное внимание инсценировкам пьес английского драматурга. В этой связи постановка Рейнхардта «Гамлет» 1909 года рассматривается преимущественно относительно текстовой организации поэтического произведения Шекспира в структуре рейнхардтовского спектакля. Так Эуген Килиан в статье «Гамлет в новой инсценировке» [11, с. 110–112] подробно останавливается на купюрах, к которым прибегнул Рейнхардт, чтобы сократить спектакль, шедший в первом представлении 5–6 часов.

Фундаментальный труд историка немецкого театра Вильгельма Хортманна «Шекспир и немецкий театр в XX веке» содержит иконографию Моисси, которая помогает воспроизведению созданного им образа шекспировского героя. Так на карикатуре немецкого художника Ганса Ревалдса он изображён, как пишет Хортманн, в виде «феминизированной грации» [7, с. 57]. Эта иллюстрация отражает восприятие современниками актёра трактовки Моисси роли принца Датского.

В 1910 году Рейнхардт представляет новую постановку «Гамлета». Немецкая печать откликается рецензиями. Так «Vossische Zeitung» подробно останавливается на исполнении Альбертом Бассерманом главной роли, при этом отмечает и сценографию: «Характер Бассермана имеет мало мягкости, которая образует элемент в характере Гамлета, в контрасте с жестоким окружением и кровавой миссией, которая является одной из оснований трагического противоречия <...> Его Гамлет из более крепкого материала, чем большинство до сих пор нас трогавших и волновавших. <...> он представляет Гамлета с пессимистической пронизательностью, которую едва ли можно превзойти; он даёт страсть мыслителя, которая пылким духом также касается чувства. <...> великая простота создающих настроение картин, особенно удалась звёздная ночь и появление Духа, которые ограничивались ненавязчивыми очертаниями места действия. <...> Оркестр был большей частью перекрыт, так что действие вытеснялось из рамы сцены и могло развёртываться между ложами авансцены, они составляли непокрытое пространство оркестра, в них вела вниз лестница, на которой неоднократно актёры внезапно появлялись и исчезали...» [4, с. 4].

Бассерман — актёр совершенно другого эмоционального склада, чем Моисси, с другим голосовым тембром. И смена актёров влияет на общее постановочное решение спектакля. По мнению немецких критиков, 24 ноября 1910 года на сцене Немецкого театра был пред-

ставлен иной «Гамлет», даже уже по сценографическому решению. Якобсон подробно останавливается на его описании [9, с. 161].

Отечественный критик С. М. Волконский оставляет свой отзыв об игре Бассермана в роли Гамлета: «Бассерман — Гамлет не ярок, голос не звонок. Великих гамлетовских возгласов не было. Знаменитое «О небо!», когда отец спрашивает его, любил ли он его <...> были проглочены, как бы сказаны про себя <...> все «сорок тысяч братьев» слились в плаксивом вздохе на груди Горацио. <...> Он был, если можно сказать, «интимный Гамлет». Эта интимность прорвалась только в сцене театра; взрыв после ухода короля произвёл тем большее впечатление, что при голосовых средствах Бассермана он был неожидан» [1, с. 84].

Таким образом, обширные театральные рецензии, мемуары актёров, свидетельства современников, видевших постановку Рейнхардта «Гамлет» в 1910 году, позволяют частично реконструировать её: представить сценографическое решение спектакля и исполнение Бассерманом роли Гамлета.

Следующий рейнхардтовский спектакль «Гамлет» 1913 года большинство немецких критиков восприняло как беспорную удачу Моисси: «<...> Гамлет Моисси принадлежит к его лучшим достижениям. <...> Он положил в основу своего Гамлета интеллектуальную интерпретацию, но также инстинктивно умалил актёрскую задачу, и пришёл с этим к глубокому смыслу образа ...», [12, с. 5] — пишет рецензент «Vossische Zeitung».

Постановка 1913 года не вызывает бурных критических отзывов прессы. Небольшая рецензия «Vossische Zeitung» во многом отличается от предыдущих — 1909 и 1910 годов — более развёрнутых. В какой-то степени такое положение объясняет тот факт, что в сезон 1913 / 1914 Рейнхардт представляет публике свой так называемый шекспировский цикл (о нём в воспоминаниях секретаря Рейнхардта — Густы Адлер [3, с. 59–60]), состоящий из девяти пьес, включая «Гамлета». Это подтверждает и театральный обзор Артура Кахане «Шекспировский цикл Макса Рейнхардта в Немецком театре в Берлине» [10, с. 115], опубликованный в Ежегоднике Немецкого Шекспировского общества за 1914 год. В этой статье по сравнению с другими постановками трагедий («Венецианский купец», «Король Лир») о «Гамлете» критик пишет весьма лаконично, но при этом в поле его зрения не только трактовка роли Гамлета Моисси, но и другие актёрские работы, а также режиссёрское решение шекспировской трагедии.

Попытка реконструкции спектакля «Гамлет» 1913 года, вероятно, будет менее успешной, чем 1909 и 1910 годов, но в какой-то степени возможна. Актёрская игра может быть воссоздана, но не так подробно, сценография — лишь частично реконструирована. Режиссёрскую идею также можно определить.

Последняя постановка Рейнхардта «Гамлет» 1920 года реконструкции в основном не подлежит, поскольку

большая часть источников разного круга — например, фундаментальный труд историка немецкого театра Гюнтера Рюле «Театр в Германии» (1887–1945) [15, с. 359–363], дневниковые записи самого режиссёра — содержат описания огромного сценического пространства Большого драматического театра, а о самом сценическом действии есть немногочисленные разрозненные сведения.

Возможно, этим объясняется историческая неточность в работе В. Г. Ключева [2, с. 315]. По мнению историка отечественного театра, из спектакля был исключён монолог «Быть или не быть», но он всё же был. В Ежегоднике Немецкого Шекспировского общества за 1920 год Алоис Брандл пишет об этом самом монологе: «Монолог «Быть или не быть» высказывался на ступенях под куполом театра, он почти выделялся из трагедии как лирическое откровение» [5, с. 147].

Историк немецкого театра Х. Браулих [6, с. 161–164] даёт достаточно подробное описание архитектуры зрительного зала Большого драматического театра, техни-

ческого оснащения сцены и световых установок. Воспоминания сына Рейнхардта — Готфрида [13, с. 22] затрагивают проблему акустики этого театра-арены, мемуары театрального художника Эрнста Штерна [16, с. 129] рассказывают о трудностях, связанных со сценическим оформлением и костюмами.

Таким образом, в спектакле 1920 года реконструкции подлежит воплощение идеи Рейнхардта театра-арены: организация сценического пространства, оснащённость его техникой и световыми установками, акустика зала, архитектурно-художественная форма — оформление зала, сценография и костюмы. Но совершенно отрывочные описания актёрской игры не дают её полной картины.

Как видим, в творчестве одного режиссёра неоднократная постановка одного драматического произведения приводит к разным сценическим решениям. Реконструкция всех постановок Рейнхардта «Гамлет» помогает разобраться в идейной направленности и стиле этих спектаклей.

#### Литература:

1. Волконский С. М. Мои воспоминания: В 2 т. М.: Искусство, 1992. Т.1.
2. Ключев В. Г. Первые шекспировские спектакли Макса Рейнхардта // Ежегодник института истории искусств, 1958. М.: АН СССР, 1958.
3. Adler G. Max Reinhardt und seine Leben. Berlin: Henschelverlag, 1958.
4. A.K. «Hamlet» in neuer Inszenierung // Vossische Zeitung. Morgen Ausgabe. 1910. 25. XI. S. 4.
5. Brandl A. «Hamlet» und «Julius Caesar» im Großen Schauspielhaus // Jahrbuch der Deutschen Shakespeare-Gesellschaft. Berlin und Leipzig, 1920. S. 147 – 149.
6. Braulich H. Theater zwischen Traum und Wirklichkeit. Berlin: Henschelverlag, 1966.
7. Hortmann W. Shakespeare und das deutsche Theater im XX Jahrhundert. Berlin: Henschelverlag, 2001.
8. Irim A. von Mensi Die Eröffnung des Münchner Künstlertheaters // «Münchener allgemeine Zeitung. 1909. 26.VI. S. 596–597.
9. Jacobsohn S. Max Reinhardt. Berlin: Erich Reiss Verlag, 1910.
10. Kahane A. Max Reinhardt's Shakespeare-Zyklus im Deutschen Theater zu Berlin // Jahrbuch der Deutschen Shakespeare-Gesellschaft. Berlin und Leipzig, 1914. S. 107 -120.
11. Kilian E. Hamlet in neuer Inszenierung // Jahrbuch der Deutschen Shakespeare-Gesellschaft. Berlin und Leipzig, 1911. S. 106 -123.
12. P. F. Deutsches Theater // Vossische Zeitung. Morgen Ausgabe. 1913. 2. XII. (№ 611). S. 5.
13. Reinhardt G. Der Liebhaber. München; Zürich: Droemer-Kraur, 1973.
14. Reinhardt M. Ich bin nichts als Theatermann. Berlin: Henschelverlag, 1989.
15. Rühle G. Theater in Deutschland, 1887–1945. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag, 2007.
16. Stern E. Bühnebilder bei Max Reinhardt. Berlin: Henschelverlag, 1955.

## Макс Рейнхардт и проблемы режиссуры шекспировской драматургии в начале XX века

Быкова Т.Ю., аспирант

Российский институт истории искусств (г. Санкт-Петербург)

В 1901 году Макс Рейнхардт в своём театральном манифесте «О театре, который мне видится в будущем» пишет: «Актёром становишься лишь тогда, когда доказал,

что можешь играть Шекспира. Я хочу играть Шекспира» [5, с. 57]. Позднее в «Речи об актёре» (1929) Рейнхардт говорит: «Всемогущество Шекспира бесконечно, непос-

тижимо ... Он сам парит как божество» над своими созданиями [6, с. 351]. Божественным называет Шекспира ещё Гофман и эта переключка эпох не случайна.

В этом особом отношении Рейнхардта к Шекспиру, как и его собственные взгляды, так и отражение отношения к Шекспиру вообще в Германии, существующее с XVI века, сложившийся культ великого драматурга.

Как считает историк немецкого театра Вильгельм Хорсмани: «Шекспир для Рейнхардта был божественным подарком человечеству. <...> Божественное представлялось ему в силе его создателя» [8, с. 49]. Рейнхардт тяготеет к комедиям Шекспира, им принадлежит всё его сердце. Их романтическое восприятие жизни, наполненное фантазией, любовь и радость соответствуют собственному жизненному опыту режиссёра и его художественным склонностям. «Это духовное родство помогало ему создавать постановки, которые были богаты в цвете и движении, бурлеском фарсе и шутке, которые наполнялись духовным богатством и восхищали своим юмором. В ретроспективном взгляде они представляются нам как последняя победа искусства над действительностью» [8, с. 50].

В сезон 1904/1905 годов Рейнхардт ставит свой первый шекспировский спектакль «Сон в летнюю ночь». Легендарный лес на вращающейся сцене Нового театра в Берлине — она тронулась с места в первый раз 31 января 1905 года — стал оригинальным прощанием режиссёра с натурализмом. Началась новая эра немецкого театра. Этот лес в одинаковой мере очаровывает и публику, и критиков. Техника сцены творит чудеса, «в тот самый миг, когда Оберон должен укрепить своё магическое господство, сам лес словно приподнялся в танце» [8, с. 50].

По мнению известного австрийского драматурга и критика Германна Бара спектакль является совершенным единством нового стиля актёрской игры и нового театрального оформления, «здесь, наконец, декорации полностью слились со сценой». Критик выделяет музыкальность постановки, атмосферу, пластичность актёрской игры, жеста: «Ни одно слово кем-либо произносимое, не ощущается словом в собственном смысле, знаком действительности, а является отражением смысла, выражением настроения. <...> Ни один актёрский жест не производит здесь впечатления реалистического, необходимого для понимания мимики. Нет, Рейнхардт превращает жесты в линию, в орнаменты, подобно струящейся музыки, понимая, что драматург не рисует здесь какое-либо событие или человека, а всего лишь желает нежно нас убаюкать ...» [11, с. 198–199].

После более чем двухсот раз сыгранных постановок «Сна в летнюю ночь» Рейнхардт становится знаменитым по всей Европе, а популярная пьеса — любимым драматическим произведением режиссёра, которое он в последующие три десятилетия выносит в десятки различных инсценировок. Именно в комедии «Сон в летнюю ночь» можно увидеть некоторые аллюзии на трагедию о принце Датском: безумие, приём «театра в театре».

Безумство неразделённой любви лежит в основе всей пьесы «Сон в летнюю ночь» и в интермедии — трагедия о Пираме и Фисбе — безумная, хотя и разделённая любовь, которая приводит к роковому недоразумению. «Безумие — болезнь, эта напасть преследует персонажей пьесы. Но у зрителей страшная ситуация вызывает не сострадание, но смех, не ужас, а улыбку. Таковы чары театральной игры, таково весёлое могущество театра.

«Сон в летнюю ночь — первая в истории пьеса, в которой театральность сама по себе становится предметом рефлексии и даже определяет сюжет, а приём «театра в театре» венчает интригу. <...> «Сон в летнюю ночь» — первая проба, лёгкий набросок, беззаботный эскиз, хотя и в этой пьесе сквозь сказочный флёр проступают резкие черты гамлетизма. [Курсив мой. — Т. Б.]. Безумие, хоть и на одну ночь играется вполне серьёзно: Шекспир придумывает совершенно свифтовский (а, может быть, шекспировский) ход, когда заставляет прекраснейшую из женщин влюбиться в уродливейшего из мужчин, когда мужик с головой осла попадает в страстные объятия нежной феи» [3, с. 32–33].

Драматургия Шекспира сопровождает Рейнхардта на протяжении всего его творчества, у него возникает некий замысел: так называемый «шекспировский цикл». Режиссёр показывает берлинским зрителям с ноября 1913 года по май 1914 года девять постановок пьес Шекспира: «Сон в летнюю ночь», «Много шума из ничего», «Венецианский купец», «Король Лир», «Ромео и Джульетта», «Двенадцатая ночь», «Генрих IV» (две части), «Гамлет», «Отелло». Некоторые пьесы, шедшие ранее, имели новую редакцию, другие были поставлены впервые.

О значении этого проекта пишет Германн Конрад в «Preu ßischen Jahrbüchern», подчёркивая реалистические элементы в режиссуре Рейнхардта: «<...> Шекспир появляется, как видно из храма Афины, и в самом деле редко встречающийся на сцене, кроме того, в кастрированном виде: из пьес поэта извлекают ложь сенсации и мелодраму. Шекспир, собственно говоря, не имеет родины в своём отечестве, у нас же он воплощён в последние десятилетия в различных сценических творениях в духе и в правде, особенно руководителем Немецкого театра <...> кто ещё может добиться таких *подлинных событий жизни и ростков настоящего чувства* [курсив мой. — Т. Б.] ? <...> Немецкий театр представляет такого рода глубоко укоренившийся и богатый культ Шекспира, который до сих пор никогда не существовали, может быть, никогда не повторится» [7, с. 165].

Немецкий критик Артур Кахана в Ежегоднике Немецкого Шекспировского общества за 1914 год (выходящий в начале XX века под редакцией Алоиса Брандла и Макса Форстера) даёт общую характеристику постановкам шекспировского цикла: «<...> их полное освобождение от всех существовавших до сих пор традиций: на произведения Шекспира смотреть совершенно беспристрастным свежим взглядом, понимать их в соответствии с духом нашего времени, наполнять их духом и жизнью нашего вре-

мени и исполнять их средствами сегодняшнего театрального искусства <...> [9, с. 108].

Это высказывание перекликается с художественными требованиями Рейнхардта к постановкам классиков, которые он предъявляет ещё в 1901 году: «<...> нужно понимать их в духе нашего времени, передавать средствами современного театра, играть, используя лучшие достижения нашего современного драматического искусства» [5, с. 57].

В течение целого театрального сезона публика знакомится с особенностями рейнхардтовской режиссуры. Рейнхардт представляет не просто несколько шекспировских пьес, а *театральными средствами* воплощает на сцене поэтический мир Шекспира, раскрывает его динамично, красочно и многообразно. Тогда же, в 1913 году, появляется новый вариант спектакля «Гамлет». Эта трагедия Шекспира для режиссёра стала неким «магическим кругом». Рейнхардт ставит её в нескольких редакциях на разных сценах, с разными исполнителями: первая — 1909 года (мюнхенская и берлинская версии), вторая — 1910 года, третья — 1913 года, четвёртая — 1920 года. Он стремится найти наиболее целостное постановочное решение.

В спектакле «Гамлет» 1909 года Рейнхардт максимально концентрирует всё действие. Для этого режиссёром делаются купюры, которые вызывают неизбежные возражения критиков. Так как каждая часть имеет своё значение, то следовать тексту означает сохранять верную интерпретацию. Пьеса Шекспира воспринималась как единый организм, из которого невозможно что-то исключить или переставить.

Ежегодник Немецкого Шекспировского общества в разделе «Шекспир на современной сцене» освещает все новые шекспировские постановки, уделяя пристальное внимание инсценировкам пьес английского драматурга. В этой связи постановка Рейнхардта «Гамлет» 1909 года рассматривается преимущественно относительно текстовой организации поэтического произведения Шекспира в структуре рейнхардтовского спектакля. Так Эуген Килян в статье «Гамлет в новой инсценировке» подробно останавливается на купюрах, к которым прибегнул Рейнхардт, чтобы сократить спектакль, шедший в первом представлении 5–6 часов. «Три первых акта были порядочно несокращенны и перегружены текстом. В четвёртом акте введены сокращения: с первой по четвёртую сцены, а также шестая и седьмая сцены. Этот акт состоял только из сцены сумасшествия Офелии и сцены мятежного Лаэрта. Он заканчивался последним выходом Офелии» [10, с. 111].

Особенно сильно купюруется четвёртый акт. Откуда Рейнхардт удаляет сцену встречи Гамлета с Фортинбрасом и монолог «Всё мне уликой служит, всё торопит» (в берлинском варианте режиссёр восстанавливает четвёртую сцену). Таким образом, зрители не знают всех перипетий путешествия Гамлета в Англию. К тому же вымарывается разговор Гамлета с Горацио из второй сцены пятого акта, а также известие о гибели Офелии и сговор

Лаэрта с Клавдием. Как считает историк театра Клюев, внимательный и знающий произведения Шекспира зритель мог восстановить цепь событий по репликам действующих лиц.

Итак, к 1914 году пьесы Шекспира — основа в репертуаре Немецкого театра. В первые десятилетия XX века в Германии на страницах печати говорят о бесспорном ренессансе шекспировской драмы на немецкой сцене. Он является результатом шекспировских постановок Рейнхардта в Немецком театре, которые имеют большое количество вариаций по одной пьесе («Сон в летнюю ночь», «Гамлет»), сборы с этих спектаклей свидетельствуют о невиданном прежде на немецкой сцене успехе пьес Шекспира.

«<...> театр Рейнхардта, его «Немецкий театр», существует теперь исключительно классическим репертуаром. Быть может, не случайно он облюбовал Шекспира, поэта эпохи Возрождения, особенно близкой современному чувству. Но всего удивительнее, что в постановках Рейнхардта старинные поэты-классики оживают, выходят из своих тяжёлых, золочёных музейных рам и становятся нам близкими и понятными и интересными даже для широкой публики, награждающей режиссёра постоянным успехом. Рейнхардт теперь первый по значению из всех немецких режиссёров. Кажется, он становится даже академичным. Прошёл период лихорадочных исканий, жестоких порицаний и восторженных похвал, сопровождавших когда-то каждую его постановку. О Рейнхардте в Берлине почти не спорят. Можно идти дальше по его путям, но совершенно не считаться с ним уже невозможно» [4, с. 100], — пишет в 1914 году в «Письме из Германии» В.М. Жирмунский.

Немецкое театральное искусство испытывает процесс шекспиризации: «<...> во всех самых больших театрах ставят драмы Шекспира, инсценируют новые, в некоторых местах копируют инсценировки Рейнхардта, часто плохо копируют, но во всяком случае существует тот факт, что никогда в течение немецкой театральной истории так много не играли Шекспира» [9, с. 107–108], как в 1905–1913 годах.

В эти годы режиссура Рейнхардта эволюционирует: «он стал зреее, увереннее, спокойнее и независимее; он видит также многое по-другому» [9, с. 108], — отмечает Кахане. В первые годы режиссёрской работы Рейнхардт не случайно обращается к Шекспиру, и именно к его комедиям, так как на этом этапе его творчество находится под влиянием романтического мировосприятия, несомненно, авторитетной фигурой для него является Кайнц. Неоромантизм ярко проявляется и в первой постановке «Гамлета» в 1909 году. Во-первых, в сценическом оформлении и партитуре света, во-вторых, выбором на роль Гамлета Моисси.

В течение последующих пяти лет работа Рейнхардта сосредоточена в основном на постановках шекспировских пьес, которая в итоге выливается в «шекспировский цикл». Кахане выделяет в режиссёрском искусстве Рей-

Рейнхардта этого времени два самых характерных принципа, которые являются определяющими в его шекспировских постановках, в том числе в «Гамлете»: «стремление к упрощению и акцентирование самого сильного контакта между сценой и публикой» [9, с. 108]. Под «упрощением» понимается сокращение декораций в спектакле, доведения их до минимума.

Жирмунский в своём перспективном взгляде на будущее режиссуры Рейнхардта видит такую картину: «Если Рейнхардт пойдёт ещё дальше по пути упрощения своих симфоний света, линий и красок, он, может быть, добьётся необходимого равновесия между телом и душой его постановок, между словом и его эстетическим воплощением» [4, с. 105].

Такое равновесие с точки зрения Немецкого Шекспировского общества режиссёром достигается. В 1917 году Макс Мартерштейг в своём докладе ко дню Шекспира «Шекспировская режиссура» даёт высокую оценку шекспировским постановкам Рейнхардта: «<...> *никогда прежде Германия не переживала такого изобилия театра Шекспира как при сценическом Протеусе Максе Рейнхардте* — [курсив мой. — Т.Б.], который не связывает себя принципами, и у которого ещё не ослабела богатая фантазия, создавать атмосферу тела и души каждой шекспировской драмы, раскрывая их красоту и силу» [12, с. XIV].

Немецкий актёр Эдуард Винтерштейн в своих мемуарах высказывает похожую мысль: «С тех пор как существуют немецкие театры, Шекспира не ставили так часто, как со времён Рейнхардта» [2, с. 301].

В обзорных статьях предыдущих лет в Ежегоднике Немецкого Шекспировского общества также подчеркивается, что Рейнхардт возвращает на немецкую сцену подлинного Шекспира.

В начале XX века одним из критериев оценки критикой шекспировских постановок является соответствие их подлинному пониманию трагедии, речь идёт о *настоящем Шекспире*. Эта общая тенденция времени, характерная как для немецкого театра, так и для русского театра. В 1908 году Е. Аничков в статье «Традиция и стилизация» ставит вопрос о тексте, по какому «разыгрывается Шекспир его лучшими современными воплотителями» [1, с. 44], т.е. о сценической интерпретации. Автор статьи считает важным, чтобы в сознание зрителей проник *настоящий Шекспир*.

Эти размышления приводят Аничкова к дилемме «о постановках старых пьес на театре будущего» [1, с. 47].

#### Литература:

1. Аничков Е. Традиция и стилизация // Театр: Книга о новом театре. СПб.: Шиповник, 1908.
2. Винтерштейн Э. Моя жизнь и моё время. Л.: Искусство, 1968.
3. Гаевский В. «Сон в летнюю ночь» Макса Рейнхардта: Метаморфозы одной пьесы // Театр. 1992. № 3. С. 32–33.
4. Жирмунский В. М. Театр в Берлине: (Письмо из Германии) // Жирмунский В. М. Из истории западно-европейских литератур. Л.: Наука, 1981.

Либо продолжать ставить старые пьесы по традиции, а если она оборвалась, то восстановить её, не только не изменяя текст, но ещё разыгрывая пьесу так, как она была задумана самим драматургом, одновременно режиссёром. Либо допустить свободу творчества: «оторваться от традиции, быть современным, а когда дело идёт о давно прошедшем, свободно обращаться с драматическим произведением, не останавливаясь перед святыней самого Логоса, самого поэтического слова, творить согласно со *своими собственными приёмами творчества*» [1, с. 47]. — [Курсив мой. — Т.Б.]

Аничков не отвергает традицию — эту «старушку с радикюлем», он считает, что у неё надо почерпнуть *художество*. В театре оно, по мнению критика, находится в актёре, в творческой своеобразности его таланта. В театре будущего артист будет воспроизводить драматурга в своей собственной стилизации. Можно стилизовать и Гамлета. «Отчего бы теперь Гамлету не прицепить себе шпагу при фраке и удовлетворить этим зрителей» [1, с. 61]. Под стилизацией Аничков понимает взаимодействие личного дарования артиста и глубокого им понимания драматурга.

Критик резюмирует: в современном театре невозможно ставить Шекспира так же как в елизаветинские времена. Традиция должна обновляться стилизацией, «хотя подчас и неопытной, пусть даже слишком смелой» [1, с. 66].

Рейнхардт свои шекспировские спектакли, в том числе и «Гамлета», смело подвергает стилизации. Соединение режиссёрского стиля и стиля актёрской игры в единое целое помогает создать образ спектакля. Совокупность разных звеньев спектакля — смена актёров (и не только исполнителя роли Гамлета, но и Клавдия), сценография, звуковая и световая партитуры влияет на художественную целостность постановки, раскрывает её режиссёрское решение.

При анализе рейнхардтовских шекспировских постановок достаточно чётко выявляются проблемы режиссуры шекспировской драматургии в первые десятилетия XX века. Во-первых, основная и сложнейшая проблема — это взаимоотношения замысла автора (Шекспира) и замысла режиссёра; во-вторых, необходимость значительных купюр в произведениях Шекспира, чтобы сократить длительность спектакля. Рейнхардт стремится максимально сохранить всё существенное в пьесе, сокращения не приводят к искажению замысла Шекспира. В-третьих, создание атмосферы спектакля (оформление спектакля, свет, звук), связь режиссуры с художественными составляющими постановки.

5. Рейнхардт М. О театре, который мне видится в будущем // Искусство режиссуры за рубежом: Первая половина XX века. СПб.: Чистый лист, 2004.
6. Brauneck M. Theater im XX Jahrhundert. Programmschriften, Stilperioden, Reformmodelle. Reinbek bei Hamburg, 1982.
7. Grabau Shakespeare auf der modernen Bühne // Jahrbuch der Deutschen Shakespeare-Gesellschaft. Berlin und Leipzig, 1914. D. 50. S. 163–165.
8. Hortmann W. Shakespeare und das deutsche Theater im XX Jahrhundert. Berlin: Henschelverlag, 2001.
9. Kahane A. Max Reinhardt's Shakespeare-Zyklus im Deutschen Theater zu Berlin // Jahrbuch der Deutschen Shakespeare-Gesellschaft. Berlin und Leipzig, 1914. D. 50. S. 107–120.
10. Kilian E. Hamlet in neuer Inszenierung // Jahrbuch der Deutschen Shakespeare-Gesellschaft. Berlin und Leipzig, 1911. D. 47. S. 106–123.
11. Kindermann H. Hermann Bahr. Graz, 1954.
12. Martersteig M. Shakespeare-Regie // Jahrbuch der Deutschen Shakespeare-Gesellschaft. Berlin und Leipzig, 1917. D. 53. S. X – XXVII.

## «Чемоданы Тульса Люпера» Питера Гринуэя как опыт мультимедиа

Петросян Т.В., аспирант

Всероссийский государственный университет кинематографии им. С.А. Герасимова

Ветвящиеся сюжеты неоднократно использовались в кинематографе. Достаточно вспомнить «Курить/не курить» (*Smoking/No smoking*) Алена Рене удостоенного «Серебряного медведя» Берлинского кинофестиваля 1994 года. В ветвящихся сюжетах существенным фактором являются «опорные точки» или точки ветвления. В фильмах «Курить» и «Не курить» такой точкой оказывается самое начало фильмов. Они оба начинаются одинаково — жена директора провинциальной школы в Англии летним днем выходит в сад погулять и видит на столе пачку сигарет. Продолжение фильмов разное: в одном женщина закуривает сигарету, в другом же — воздерживается. Эта незначительная деталь приводит к двум совершенно различным течениям событий — к двум непохожим сюжетам. По ходу каждого фильма тоже существует много вариантов происходящего. Фигурируют девять персонажей, и всех их играют два актера: Рене Сабин Азема и Пьер Ардити. За такое актерское мастерство они на том же фестивале получили по «Сезару».

Мы не случайно привели пример Алена Рене. Дело в том, что это любимый режиссер Питера Гринуэя: «... мой любимый режиссер — француз Алэн Рене. Его «Прошлым летом в Мариенбаде» я считаю самым лучшим фильмом, снятым в Европе за последние шестьдесят лет. Это абсолютно абстрактная картина, полная очень тонких взаимосвязей между памятью и формами изображения» [1].

За счет ветвления сюжета фильм Рене «Курить/не курить» длится 280 минут. «Чемоданы Тульса Люпера» намного длиннее — это самый большой проект не только в творчестве Питера Гринуэя, но и в авторском кинематографе в целом. Опорными точками ветвления сюжета в проекте являются 92 чемодана. Число 92 — это атомный номер химического элемента урана. Так говорит сам автор, а также критики и интервьюеры. Однако мы хотели

бы отметить, что задолго до этого проекта Питер Гринуэя на одной из выставок художественных работ представил картины, сделанные на базе 92-х топографических карт. 92 карты-картины лежат и в основе фильма «Путешествие по букве «Н». Реинкарнация орнитолога» (*A Walk Through H. The Reincarnation of an Ornithologist*), снятого в 1978 году. В фильме «Падения» (*The Falls, 1980*) — 92 жертвы насилия, и т.д. Возможно, число 92 имеет «магическое» значение для Гринуэя, так как в его книге «Золото» вышедшей после трилогии о Тульсе Люпере и представлявшей медийное дополнение к проекту, фигурируют 100 слитков золота, однако 8 из них главный персонаж книги отдает в уплату за услуги в самом начале повествования. Остается 92 слитка, при этом ни о каком уране речи не идет. Вероятно, атомное число урана символизирует для Гринуэя обобщенное понятие зла.

Вернемся к «Чемоданам Тульса Люпера». Центральной фигурой трилогии является Тульс Люпер — персонаж, который неоднократно появлялся в ранних работах Гринуэя. Мы изучили критические материалы и множество интервью с Питером Гринуэем, в которых речь идет данном проекте. Согласно этим материалам, история героя начинается одновременно с историей создания атомной бомбы. Однако мы обнаружили ряд несоответствий и неточностей. В одних материалах начало событий фильма отнесено к 1921 году [2], в других — к 1928 [3]. Это достаточно странно, так как на 4-ой минуте (точнее — в 00:04:08) первой части трилогии «комментатор» говорит: «... началось все в 21-ом, когда ему было десять...». Другое несоответствие: и Гринуэя, и критики, и интервьюеры не устают повторять, что началом истории является время, когда американцы первыми «придумали», «изобрели», «создали» уран. Это не соответствует историческим фактам. Американцы ни-

когда не «придумывали», не «изобретали» и не «создавали» уран. Корреспондент «Известий» Анна Федина в интервью с Питером Гринуэем от 24 июня 2005 года говорит: «Чемоданы Тульса Люпера» утверждают, что самым важным событием XX века было открытие урана. Почему вы пришли к этому выводу?» [4]. Еще одна накладка: уран не был открыт в XX веке. Окись урана была выделена из саксонской смоляной руды в 1789 году известным немецким химиком Мартином Клапротом и ошибочно была принята им за чистый металл. В чистом виде уран был получен французским химиком Эженом Пелиго в 1840 году, но атомный вес был определен неверно — в 120 А.е. В 1874-ом Дмитрий Менделеев поместил уран в свою таблицу и определил его вес в 240 А.е. (по современным данным — 238). Почему же во всех интервью или критических статьях утверждается версия американского происхождения урана? На самом деле с 1921 по 1928 годы в пустыне Колорадо, недалеко от Солт-Лейк-Сити, американские ученые занимались спектроскопией изотопов урана для определения возраста минералов. Подобные исследования проводились и в других странах. Явление распада ядер урана с выделением большой энергии было открыто лишь в 1938 году немецкими физиками Отто Ганом и Фрицем Штрассманом, и именно это открытие послужило толчком для создания бомбы. Важны ли эти исторические подробности для нашего исследования? В некоторой степени. Дело в том, что все эти «несоответствия истине» еще только историки...» [5]. Подтверждая свое высказывание на практике, Гринуэй «творит» историю, игнорируя и факты, и реальность. Для него важно выразить концепцию. Он подчеркивает это наложением обрывков документальных кадров на театрально декорированный фон городка с бутафорными кирпичными стенами, стирая грань между хроникой и театрализованным представлением. Имеет ли это отношение к ветвлению сюжета? Непосредственное. Питер Гринуэй не мог не знать о том, что уран открыт за 132 года до событий в Солт-Лейк-Сити. Тем более не мог он не знать, что американцы к этому имеют отдаленное отношение. Зачем же он делает это? Гринуэй «ветвит» сюжет еще до начала фильма. Он рассматривает альтернативный вариант истории. Если бы американцы открыли уран в 1921 году, то вся история противостояния Востока и Запада на протяжении XX-го века вплоть до «развала коммунизма» стала бы логическим целым. Сам Гринуэй неустанно подчеркивает эту идею в своих интервью и лекциях, тем самым придавая особую значимость урану, числу 92, берлинской стене и прочим проявлениям холодной войны, хотя и утверждает, что все это является лишь фоном для его проекта. В одном случае он говорит: «Атомная бомба, сброшенная на Хиросиму, определила сознание человечества на последующие 60 лет. Она изменила представления о насилии, о неуязвимости цивилизации. Да и вообще весь период между концом Второй мировой войны и завершением «холодной войны» прошел под знаком ядерной угрозы, то есть урана. Впрочем, в «Чемоданах Тульса Люпера» уран

присутствует не только как символ описываемого промежуток истории, но и как связующее, организующее фильм звено. Атомный вес урана 92, поэтому в фильме 92 микродействия, 92 чемодана, 92 актера. Такой прием помогает облегчить задачу зрителя, который привык к нарративному кино» [6]. С другой стороны Гринуэй говорит: «Я создал такой образ, полиглота, ученого, который для меня ассоциируется с Борхесом, Дюшаном и Кейджом. Ну, в нем есть что-то и от Деда Мороза, и от моего отца и, конечно же, от оператора Саши Верни, с которым мы усердно работаем. Он стал своего рода символом всех тех традиций, которые я люблю и которыми восхищаюсь, и я хотел бы быть всегда связанным с ними» [7].

Задолго до реализации и демонстрации проекта Гринуэй внушает потенциальным зрителям, что он создал некий синтетический образ, в котором есть что-то даже от Деда Мороза. В другом случае он подчеркивает значение урана и числа 92 как для истории 20-го века, так и для своего проекта. В третьем — акцентирует идею тотальной тюрьмы, созданной человеком для самого себя. Это еще один прием ветвления сюжета, но не технический, а психологический: зритель мысленно может следить либо за историей XX-го века, либо за похождениями вечного заключенного Тульса Люпера, либо за синтетическим образом — «символом всех тех традиций», которые любимы Гринуэем, или же за всем этим одновременно. Ранее мы назвали «опорными точками» ветвления сюжета 92 чемодана, однако на самом деле это не абсолютное утверждение. В приведенной выше цитате Гринуэя говорится, что в фильме 92 микродействия, 92 чемодана, 92 актера. Однако зритель не считает количество актеров и число микродействий. То, что реально видит зритель, это 16 эпизодов трилогии, каждый из которых связан с отсидкой главного персонажа в очередной тюрьме, причем очевидно, что это метафорические тюрьмы похоти, любви, желаний. Это тюрьмы, которые мы создаем для себя сами. Как отмечает сам Гринуэй, «Тюремщик нуждается в своей тюрьме настолько же, насколько тюрьма нуждается в тюремщике». В самом начале первой части трилогии, когда еще идут титры, перед зрителем возникают разные обвинители. Они обвиняют Люпера то в подглядывании за женщинами, то в хранении в чемодане богопротивной литературы (речь идет о книге Дарвина об эволюции видов), то еще в чем-то. Эти обвинения подготавливают сюжетные повороты, и зритель ожидает, что они рано или поздно приведут Люпера в тюрьму. Обвинителей всегда трое — три женщины, три представителя церкви, трое военных, однако самое интересное, на наш взгляд — наличие четвертой фигуры в этих кадрах. Именно наличие, а не присутствие. Эта фигура в одном случае — силуэт, промелькнувший в оконном проеме, в другом — человек, вошедший в кадр на заднем плане и вышедший из него на противоположной стороне и так далее. Мы видим в этом еще один прием ветвления сюжета. Эта фигура — сюжет, который мог бы состояться, если бы фигура включилась в действие, но не состоялась, а это означает, что такой

сюжет домыслит сам зритель. Такой прием действует на уровне подсознания зрителя.

Кроме обвинителей, наряду с другими разносюжетными эпизодами в начале фильма зритель встречается с начальниками вокзалов — их восемь и все они пронумерованы. Они появляются по очереди, представляются, становятся рядом и над ними возникает их порядковое число. Что это? Просто художественный прием? Нет. Железнодорожный вокзал символизирует начало пути, начало очередной истории, начало сюжета, так что восемь начальников станций отправят в двух направлениях шестнадцать поездов, которые с неизбежностью приведут к шестнадцати тюрьмам, в которых будет сидеть Тульс Люпер. Восемь начальников вокзалов с шестнадцатью направлениями — это тоже опорные точки ветвления сюжета. Таковыми могут быть и бесконечное число профессий Люпера. Он и архитектор, и писатель, и археолог, и орнитолог, и режиссер и прочее и прочее...

Хорошей матрицей для ветвления сюжета может быть и географическое разнообразие проекта — действия начинаются в Моабской пустыне, а заканчиваются в Манчжурии. Правда, такое ветвление уже связано с 92 чемоданами. Сам Гринуэй утверждает, что развивал сюжетную линию, придерживаясь двух стратегий. Первая: «Эти девяносто два чемодана находятся в фильме во всевозможных местах, раскинутых по всему миру. Один появляется в верхней части Эмпайр Стейт Билдинг, другой появляется на дне бассейна в Роттердаме. В одном чемодане будет коллекция порнографии из Ватикана» [8]. И вторая стратегия: «Представьте, что вы движетесь вдоль сюжета одного фильма, но в тоже время демонстрируется еще 91 фильм, параллельно фильму, который вы смотрите. Вы время от времени, как через окна, соприкасаетесь с фрагментами этих фильмов» [9].

Как видим, все опорные точки ветвления сюжета заданы в самом начале трилогии, и даже определены стратегически, однако по ходу фильма появляются и другие сюжеты, связанные со «сквозными» персонажами, которые, похоже, выходят за рамки обозначенных Гринуэем стратегий. Всего таких персонажей пять, и они то появляются в фильме, то надолго исчезают. Иногда они упоминаются мимоходом, но каждый раз приносят свою сюжетную линию. Ветвление сюжета приобретает такой размах, что Гринуэй вынужден привлекать дополнительные медийные средства. Об этом мы скажем чуть позже, а пока подведем итоги сказанному.

Итак, для ветвящегося сюжета имеется 92 чемодана, 92 предмета, 16 тюрем, 8 начальников вокзала, ряд обвинений в начале «Моабской истории», множество профессий Тульса Люпера, любовные приключения различной глубины и ориентации, вымышленные исторические факты, разные страны и географические зоны, значительная часть мира и большой отрезок истории. К этому можно добавить и постоянные ссылки на предыдущие работы Питера Гринуэя: «На протяжении многих лет Тульс Люпер развивал критику, критикуя философов. Он по-

родил противников и почитателей, любовниц, всех видов постельных партнеров и коллег. Одной из них была женщина по имени Сисси Калпитс, которая три раза появлялась в фильме «Отсчёт утопленников» (*Drowning by numbers*). Таким образом, всегда на заднем плане присутствует непрерывное заимствование из моей личной мифологии» [10].

На первый взгляд все кажется очень сложным и запутанным: «Если кто еще не понял — кино Гринуэя ужасно сложное. А кто сказал, что оно должно быть простым, уж если режиссер сразу предупредил, что изобрел новый киноязык? [11]», или «...Полиэкранный — разделение всего экрана на 16 маленьких — заставляет усиленно работать глаза, уши и мозг, потому как на каждом экранчике идет автономная история, но надо умудриться сложить все истории в одну с фоновой и понять, что же, собственно, задумывалось. Получается прямо как в гештальтпсихологии: увидеть целое, разобраться в мотивах, узреть суть. В фильме нет сюжета как такового. Так что, если изначально не быть в курсе событий хотя бы XX века, легко потеряться» [12].

Если бы мы ставили задачу дополнительно усложнить анализ и подошли бы к этому с «математическими» амбициями, то могли бы сказать, что для построения скелетной структуры ветвления сюжета трилогии Гринуэй использовал метод контекстнозависимых систем Линдемайера, или многомерного пространственного графа. Это было бы тем более уместным, что сам Гринуэй очень почтительно относится к математике, топографии и числам: «...мой главный метод — это использование числовых кодов, уравнений и нумерации как альтернативы господствующим методам нарративного, описательного повествования...» [13]. Однако мы склонны к более простой интерпретации.

Начнем с того, что, несмотря на кажущееся отсутствие сюжетной линии и наличие множества параллельных историй, происходящих во всех плоскостях визуального пространства, на самом деле оказывается, что все эти истории вращаются вокруг трех тем.

Первая тема — фашизм. Она присутствует во всех разветвлениях сюжета, независимо от места и времени действия. Люпер встречает фашистов в лице немецких мормонов в Моабской пустыне. Потом он сталкивается с фашистами на вокзале в Антверпене, причем у них есть свой доморощенный фюрер — начальник вокзала. Во второй части трилогии — «Из Во к морю» — Люпер оказывается уже во французском средневековом замке, который оккупирован немцами. Чуть позже он появляется в Будапеште, где много трупов, могильщиков, призраков убитых евреев. Присутствует и злобный фашист. В третьей части Люпер уже в советском лагере, где вроде бы и нет фашистов, однако декорация в виде красно-черного шахматного пола, двух шлагбаумов и звезды на заднем плане выглядят уж очень «по-фашистски».

Вторая тема — сексуальная, причем обязательно приправленная патологическими «специями». Спектр от-

клонений от «нормального» секса варьируется от легких форм вуаеризма и эксгибиционизма до жестких патологий насильственного гомосексуализма. И во всех частях трилогии, практически в каждом сюжете, связанном с сексом, присутствуют зрелые или даже перезрелые женщины, одержимые идеей родить ребенка от Люпера.

Наконец — третья тема, тема тюрьмы. Тюрьма присутствует постоянно, как в прямом, так и в символическом смысле. Это чулан, в котором десятилетнего Люпера запирает его отец; пустыня, в которой Люпер тщетно ищет исчезнувшие города и откуда не просто выбраться; французский кинотеатр, где заточен герой, вынужденный непрерывно смотреть фильмы; это настоящие тюрьмы, разбросанные по всему свету.

Таким образом, мы выделили три основные темы, вокруг которых и начинается ветвление сюжета, причем нам думается, что это происходит просто за счет профессиональных навыков и предпочтений Питера Гринуэйя. Как художник, Гринуэй любит работать в технике коллажа. Он и создал коллажи на заданные темы — только не на холсте или бумаге, а из сюжетов. Когда сюжетных коллажей оказалось много, он наложил их слоями друг на друга. Получился своеобразный сэндвич из сюжетных коллажей. Если бы он сделал это в живописи, мы сказали бы, что вначале он действовал как концептуалист, а потом применил сюрреалистический прием. На стадии идей все это интересно и увлекательно, но когда начинается практическая реализация проекта, оказывается, что сюжетная насыщенность перехлестывает за рамки возможностей кинематографа, что использования «окон» на экране уже

недостаточно, и нужно использовать окна типа «Microsoft Windows». Гринуэйю как всегда не хватает пространства и времени. Он привлекает новые медиасредства, создавая мультимедийный проект — гипермедийную конструкцию. Как бы оправдываясь, он замечает: «Идея в том, что я не трачу время на упаковку и распаковку этих чемоданов на большом экране, но зритель может упаковывать и распаковывать их по велению сердца и в удобное для него время на DVD или CD. И так, вы можете, посмотрев на каждый слиток золота, проводить недели, получая всю информацию, содержащуюся в данном случае. А выбор способа, как это делать, полностью зависит от Вас» [14].

Как видим, необходимость использования современных медиатехнологий и цифровых методов была продиктована, кроме всего прочего, еще и перенасыщенностью сюжетных линий и гиперразветвленным сюжетом. Трудно сказать, что было первичным. С одной стороны, накопившийся годами творческий капитал Питера Гринуэя нуждался в инструменте, который позволил бы ему высказать весь объем идей и творческих задумок в рамках единого проекта. С другой стороны, возможно, к его осуществлению Гринуэя подтолкнуло появление цифровых методов. Быть может, оба фактора действовали одновременно. Как бы то ни было, можно смело утверждать, что еще на стадии подготовки трилогии в сюжетном плане на творческий процесс повлияло наличие цифровых технологий. По сути дела, использование этих технологий определило художественную канву для построения всего проекта, что само по себе является одним из аспектов их влияния на поэтику кинопроизведения.

#### Литература:

1. Гринуэй П., «Это очень важно — быть автором» (беседу ведет Екатерина Мцитуридзе. Венеция, сентябрь 2000 года), «Искусство кино», 1, 2001, <http://kinoart.ru/article/16/138.html>
2. Kochhar-Lindgren G. Opening Peter Greenaway's Tulsa Luper Suitcases. Image & Narrative // Online Magazine of the Visual Narrative. August 2005. [www.imageandnarrative.be](http://www.imageandnarrative.be) (здесь и далее — переводы автора статьи).
3. См.: Elliott B., Purdy A., «Man in a Suitcase: Tulsa Luper at Compton Verney», Image & Narrative,
4. August, 2005; Зинцов О., Человек с ураном, Ведомости, 17.01.2007, №6 (1780), [www.vedomosti.ru](http://www.vedomosti.ru)
5. Питер Гринуэй: «Я узник своей профессии». Интервью корреспонденту «Известий» Анне Фединой. 24.06.2005. [www.izvestia.ru/culture/article2023942/](http://www.izvestia.ru/culture/article2023942/)
6. Hawthorne C. «The Salon Interview: Peter Greenaway», Salon Magazine, June 6, 1997
7. Гринуэй П.: «Я узник своей профессии», Интервью корреспонденту «Известий» Анне Фединой. 24.06.2005. [www.izvestia.ru/culture/article2023942/](http://www.izvestia.ru/culture/article2023942/)
8. H. Oosterling. «cinema of ideas: An interview with Peter Greenaway.» 2001. P.21, <http://petergreenaway.org.uk/pglinks.htm>
9. Ibid. P.22
10. H. Oosterling. «cinema of ideas: An interview with Peter Greenaway.» 2001. Op. cit. P.19.
11. Салмаева К. «А это был не мой, а это был чужой...», Drugaya.ru, 22 января 2007 г. [www.drugaya.ru/content/doc745](http://www.drugaya.ru/content/doc745)
12. Там же.
13. Gherghel M. Inside Peter Greenway's Kitchen. The Cook, the Thief, His Wife and Her Lover // Université de la Réunion. 2003. P. 28.
14. H. Oosterling. «cinema of ideas: An interview with Peter Greenaway.» 2001. Op. cit. P.22.

## Домик А.С. Пушкина в Коломне (Очерк на основе путешествия по пушкинским местам Санкт-Петербурга)

Поташова К.А., секретарь кафедры русской классической литературы

Московский государственный областной университет

Санкт-Петербургом связана большая часть жизни Александра Сергеевича Пушкина. Здесь он провёл интересные, полные событий, насыщенные дни: гулял по гранитным набережным Невы летними белыми ночами, ходил пешком в Царскосельский лицей, на ходу подбрасывая свою трость для тренировки ловкости рук, торопился на балы, знакомился с новыми интересными для себя людьми на вечерах в литературных салонах.



**Соляной переулоч, 14. Современное фото**

Интересно, что Санкт-Петербург поэт посетил ещё в раннем детстве. Семья Пушкиных возвращалась из Михайловского в Москву и остановилась в доме, что в Соляном переулочке. Поэту в то время было всего несколько месяцев.

С Санкт-Петербургом связаны и корни Александра Сергеевича Пушкина. Прадеду поэта А.П. Ганнибалу Петром Великим было подарено имение в Суйде, местечке в Гатчине близ Санкт-Петербурга. В этой усадьбе родилась, провела детство и юность, обвенчалась с Сергеем Львовичем Пушкиным Надежда Осиповна Ганнибал.



**Приезд юного Пушкина в Петербург.  
худ. А.Иткин. 1967**

В 1811 году вместе с дядей В.Л. Пушкиным будущий поэт приезжает в Петербург для сдачи вступительных испытаний в Царскосельский лицей. Останавливаются они в небольшом доме купца Кувшинникова на Мойке, построенном в XVIII веке.

Позже в Петербург приезжает семья Пушкиных — Лев Сергеевич Пушкин (брат поэта) должен был поступать в

Благородный пансион при Царскосельском лицее. Для жилья семья выбирает дом в недорогом и довольно отдалённом от Невского проспекта районе — Коломне. Так называлась одна из городских частей столицы, представлявшая собой небольшую полоску между реками Фонтанкой и Мойкой до устья Невы. Все впечатления и наблюдения о жизни в Коломне А.С. Пушкин отразил в поэме «Домик в Коломне» (1830 год). Он пишет:

...Я живу  
Теперь не там, но верною мечтою  
Люблю летать, заснувши наяву,  
В Коломну, к Покрову — и в воскресенье  
Там слушать русское богослуженье. [1, с.93]

«Домик в Коломне» — поэма, написанная А.С. Пушкиным в Болдинскую осень, закончена 10 октября 1830 года. Черновых вариантов поэмы не сохранилось, единственный рукописный источник — так называемый «Беловой автограф с поправками», хранится в рукописном отделе Пушкинского Дома (ПД, ф. 244, оп. 1, № 905). Поэма впервые напечатана в 1833 году в альманахе «Новоселье». До революции поэма печаталась полностью, позже 14 октав оказались урезанными. Также исчез и эпиграф, взятый из сочинений Овидия: «*Modo vir, modo femina*», Ovidius — «То мужчина, то женщина».

В.Г. Белинский в 11 главе «Сочинений Александра Пушкина» так написал о поэме «Домик в Коломне»: «Это игрушка, сделанная рукою великого мастера. Несмотря на видимую незначительность ее со стороны содержания, эта шуточная повесть тем не менее отличается большими достоинствами со стороны формы. Остроты, шутки, рассказ, в одно время и легкий и занимательный, местами проблески чувства, на всем какой-то особенный колорит и, наконец, превосходный стих — все это тотчас же обличает великого мастера» [2, с. 459].

Чтобы почувствовать атмосферу пушкинской Коломны следует окунуться в историю этого района. Само название «Коломна» было распространённым в России. Известен заповедник Коломенское в Москве, в котором родились император Пётр Великий и императрица Елизавета Петровна. Известен и древний подмосковный город Коломна, история которого связана со Смутой 1612 года. В Петербурге несколько районов носило такое название. До сих пор существуют самые разнообразные версии о происхождении этого названия. Самой авторитетной среди них является версия о сближении Коломны со словом «колонна» — так именовал первый архитектор района Доминик Трезини вырубленные здесь просеки. Так же широко употреблялось немецкое слово «колюмна»: «...в

Большой Коломне между Фонтанкой и Глухою речкою» [3, с. 12] — такие фразы нередко можно встретить в купчих документах XVIII века.

Во времена правления Петра Великого земля застраивалась на юг от Адмиралтейства «путём углубления рек Мьи (Мойки) и Кривуши» [4, с. 14]. По мере застройки русло Кривуши пересекло дельту Невы, образованную Фонтанкой и Мойкой. Таким образом, река оказалась в центре Петербурга, что требовало её обустройства.

Планировкой Коломны занялся в 1740-ых годах архитектор-градостроитель П.М. Еропкин. Пётр I когда-то заметил незаурядные способности этого человека и отправил на обучение в Европу. В Италии, Франции, Голландии Еропкин изучал архитектуру, живопись, философию. При императрице Анне Иоанновне он стал главным архитектором и составил первый градостроительный план Петербурга. Он же составил свод правил, которым должны были руководствоваться все архитекторы. П.М. Еропкин известен как автор проекта Ледяного дома для императрицы Анны Иоанновны. Каждый из жилых кварталов Коломны работы П.И. Еропкина состоял из ряда земельных участков с садами и огородами, дома были небольшие и деревянные.



**Архитектор П.М.Еропкин**

В 1761 году императрица Елизавета Петровна подписала указ: «Между речками Мойкою и Фонтанкою строить каменное строение, а деревянному не быть» [5, с. 19]. По её повелению там же был построен великолепный пятиглавый Никольский Морской собор архитектором С.И. Чевакиным.

Интересна и судьба реки Кривуши. Издавна Коломна — один из самых низменных участков Петербурга, из-за чего она постоянно страдала от наводнений. После дождей сюда часто приезжали охотиться на уток и бекасов. Изменения произошли, когда Елизавета Петровна поручила И.М.Кутузову, отцу знаменитого полководца, разработать проект о реконструкции реки Кривуши.

Этот проект был разработан, но воплощён в жизнь уже во времена правления императрицы Екатерины II. Река Кривуша благодаря реконструкции И.М. Кутузова превратилась в значительно углублённый и расширенный канал. Екатерина II повелела соединить этот канал в устье с Мойкой, а первоначальную задумку о выпрямлении русла отвергла. И в нынешние дни канал сохранил пер-

воначальные изгибы русла. 3 июня 1766 года речку Кривушу переименовали в Екатерининский канал, имевший протяжённость в 4 версты и 318 сажений. Стоит отметить, что изменился и облик канала — набережные были выполнены из гранита.

*Мосты повисли над водами;  
Тёмно-зелёными садами  
Её покрылись острова. [6]*

В связи с такими изменениями район стал меньше подвергаться наводнениям, а канал превратился в удобную водную магистраль, по которой в Петербург возили строительные материалы. Екатерининский канал являлся источником воды для питья и пожарным водоёмом Коломны.

*Люблю летать, заснувши наяву,  
В Коломну, к Покрову — и воскресенью  
Там слушать русское богослуженье.  
Туда, я помню, ездила всегда  
Графиня... (звали как, не помню право)  
Она была богата, молода;  
Входила в церковь с шумом, величаво;  
Молилась гордо (где была горда!).  
Бывало, грешен! Всё гляжу направо,  
Всё на неё. [7, с. 93]*

Главная площадь Коломны — Покровская (сейчас носит название Тургеневская). В центре площади возвышалась церковь Покрова Пресвятой Богородицы. Знаменательно, что выстроена она была в год рождения А.С. Пушкина — в 1799 году. В храме были обустроены три предела: во имя святого Иоанна Крестителя (правый предел), во имя Марии Магдалины (левый предел) и центральный предел — во имя Покрова Пресвятой Богородицы. В «Исповедных росписях» Покровской церкви можно найти сведения о посещении храма семьёй Пушкиных.



**Церковь Покрова Пресвятой Богородицы.  
Начало XX века**

Так, 25 ноября 1817 года в храме крестили Платона Сергеевича Пушкина (прожил он совсем мало и умер 16 июля 1819 года), о чём свидетельствует запись в метрической книге церкви Покрова в Большой Коломне [8, с. 315].

Храм был построен на пожертвования чиновных лиц, проживавших в Коломне. Закладка церкви состоялась 25 июня 1798 года, а освящение — 30 сентября 1812 года. Строилась церковь по проекту петербургского зодчего

Номер	Числа рождения	У кого кто родился	Числа крещения	Кто были восприемники
367	Ноябрь Месяц 14	Статского Советника Сергея Львовича Пушкина сын Платон. Молитвовал и крестил священник Алексей Сперанский	25	Означенного Господина Пушкина сын Его Лев Пушкин и вдова капитанша Марья Алексеева Гонибал.

И.Е. Старова архитектором В.П. Петровым. В 1814–1818 годах были построены две часовни, а территория храма обнесена оградой. По проекту В.П. Петрова в церкви сооружён один из красивейших иконостасов в ампирическом стиле. Главной святыней храма был чудотворный образ Святого Николая. Эту икону написал один из священников церкви, получивший исцеление от тяжёлой болезни по молитвам Николая Чудотворца. Во время революции церковь Покрова Пресвятой Богородицы не уцелела.

*По воскресеньям, летом и зимою,  
Вдова ходила с нею к Покрову  
И становилась перед толпою  
У крылоса налево. [9, с. 88]*

Долгое время Коломна остаётся отдалённым от центра районом Петербурга. В повести «Шинель» Н.В. Гоголь написал о Коломне: «Тут всё непохоже на другие части Петербурга, тут не столица, не провинция, здесь всё тишина и отставка» [10, с. 561]. Но вместе с этим Коломна — центр культурной жизни столицы. В разные годы в этом районе жили известные поэты и писатели — А.С. Пушкин, А.С. Грибоедов, В.К. Кюхельбекер, В.А. Жуковский, Н.В. Гоголь, О.Э. Мандельштам, живописцы — И.Е. Репин, Б.М. Кустодиев, архитектор В.И. Баженов, композиторы — П.И. Чайковский, М.И. Глинка, М.П. Мусоргский, А.Н. Серов, актриса В.Ф. Комиссаржевская, балерина М.М. Петипа, мореплаватель Ю.Ф. Лисянский и многие другие деятели культуры. Все они искали в Коломне укрытия от торопливой жизни Невского проспекта, столичной суматохи.

*Ночь над мирною Коломною  
Тиха отменно. Редко из домов  
Мелькнут две тени. Сердце девы томной  
Ей слышать было можно, как оно  
В упругое толкалось полотно. [11, с. 88]*

В XIX веке Коломна представляла собой район с небольшими двухэтажными особняками. В центре второго этажа обычно был маленький балкон с резной чугунной решёткой, выходящий на Екатерининский канал.

*Зимою ставни закрывались рано,  
Но летом до ночи растворено  
Всё было в доме. Бледная Диана  
Глядела долго девушке в окно. [12]*

На правой стороне Екатерининского канала близ Аларчина моста сохранился небольшой домик с номером 174. Построен он ещё в 30-е годы XVIII века. Дом является единственной постройкой, уцелевшей с первой половины XVIII столетия. Этот особняк представляет большой интерес для пушкинистов и всех, кто интересуется рус-

ской классической литературой. Именно в этом доме поселяется семья Пушкиных во время приезда для сдачи Л.С.Пушкиным экзаменов. Долгое время этот адрес был неизвестен. Только в 2002 году В.П. Старком был доказан факт проживания в этом доме семьи Пушкиных [13, с. 89–97].



**Екатерининский канал, 174. Современное фото**

В середине июня — начале июля 1817 года А.С.Пушкин в «Адресной книге» Коллегии иностранных дел, где служил после Царкосельского лицея, за 1813–1817 написал: «Александр Пушкин живет у Калинкина моста в доме графа Апраксина» [14, с. 303]. Такая запись адреса была свойственна людям пушкинского времени. Прежняя нумерация домов была заменена сплошной нумерацией, что вызывало большую путаницу. Поэтому люди чаще называли хозяина дома или ближайший ориентир.

Графу Апраксину в этой части принадлежало два дома, сам же он жил в 3-й Адмиралтейской части, на Вознесенском проспекте. Граф Иван Александрович Апраксин — представитель древнего дворянского рода, который восходит ещё ко времени правления великого князя Олега Рязанского. Два знаменитых мужа Золотой Орды — Салхомир (Солохмир) и Евдуган — выехали из своего княжества и приняли Крещение. Евдуган был основателем рода Хитровых, а Салхомир — Апраксиных. Олег Рязанский отдал замуж за Салхомира (в крещении Ивана Мирославича) свою сестру Анастасию Ивановну. Их правнук Андрей Иванович был прозван Опраксом, от него и начали подписываться представители рода Опраксинскими, а в дальнейшем Апраксинскими. При Иване III Апраксины обосновались в Москве. И.А.Апраксин прославился своей военной службой, которую начал в 1771 году. В 1784 он становится бригадиром, в 1793 — генерал-майором, в 1798 — генерал-лейтенантом. Участвовал в русско-турецкой войне, привез Екатерине II ключи от крепости Аккерман.

С семьёй Апраксиных А.С.Пушкин был знаком лично. В письме А.А.Фукс от 20 февраля 1836 года он написал: «Не понимаю, каким образом мой бродяга Емельян Пу-

гачев не дошел до Казани, место для него памятное: видно, шатался по сторонам и загулялся по своей привычке. Теперь граф Апраксин снисходительно взялся доставить к Вам мою книгу». [15, с.410]

В незавершенной повести «На углу маленькой площади...», действие которой происходит в Коломне, куда приезжает главная героиня повести Зинаида, встречается фамилия Апраксиных. Дом, в котором поселяется семья Пушкиных, — типичный для исторической застройки Коломны: о двух этажах по шести окон на каждом с мезонином. Лицевой фасад дома остался неизменным. Сохранилась и усадебная планировка дома. Здесь жили и няня поэта Арина Родионовна, дядька Никита Козлов.

*Всем домом правила одна Параша,  
Поручено ей было счеты вести,  
При ней варилась гречневая каша.  
Сей важный труд ей помогала несть  
Стряпуха Фекла, добрая старуха,  
Давно лишенная чутья и слуха.* [16, с. 86]

С первого на второй этаж вела лестница, по которой попадали в переднюю. На втором этаже была большая зала с выходом на балкон, угловая гостиная, столовая с окнами в садик, кабинет С.Л.Пушкина. Таким образом, второй этаж составлял парадные покои дома. В мезонине располагались личные комнаты: спальня родителей и комнаты А.С.Пушкина, его брата и сестры.

*Старушка мать, бывало под окном  
Сидела; днём она чулок вязала,  
А вечером за маленьким столом  
Раскладывала карты и гадала.  
Дочь, между тем, весь обегала дом,  
То у окна, то на дворе мелькала,  
И кто бы ни проехал иль ни шёл,  
Всех успевала видеть (зоркий)* [17, с. 87]

Шесть окон и балкон выходили на Екатерининский канал, часть окон выходила в садик. Здесь же размещалось и крыльцо на шести каменных столбах.

А.С.Пушкин недолго жил в доме Апраксина. Первый раз он приезжал сюда 24 декабря 1816 года и прожил до 1 января 1817 года — время рождественских каникул в лицее. В том же 1817 году Пушкин приезжает к семье во время пасхальных каникул. В этом доме поэт поселяется после завершения учебы в Лицее 11 июня 1817 года. Во время отъезда родителей в Михайловское, оставшись один, Пушкин работает над одой «Вольность», начинает поэму «Руслан и Людмила».

По возвращении из Михайловского (в конце лета 1818 года) семья Пушкиных переезжает в дом генерала А.Ф. Клокачёва, на набережную реки Фонтанки, тоже относящийся к Коломне. А.Ф.Клокачёв родился в 1768 году. В молодости его часто упоминали в связи со сражениями на Балтийском море: Роченсольмском (1789 г.) и Фридрихсгамском (1790 г.). В числе его друзей был даже знаменитый маркиз де Траверсе, морской министр Российской империи. При Павле I происходит стремительный рост Клокачёва по службе, он получил два чина и стал капи-

таном I ранга. Однако, такие успехи по службе, вручение Мальтийского креста, не мешают Клокачёву участвовать в заговоре Пётра-Людвига Палена против императора Павла. При Александре I его блестящая карьера продолжается: с 1803 по 1808 год Клокачёв командовал придворной флотилией. С 1820 года он становится губернатором Архангельской, Вологодской и Олонецкой губерний. Но с 1823 года Клокачёв все больше времени проводит в своем доме на Фонтанке. В течение XIX века разные владельцы дома его перестраивали, увеличивали пристройками. Пушкины в доме генерала Клокачёва снимали квартиру из семи комнат с балконом на втором этаже.



**Генерал А.Ф.Клокачѳв**

Три парадные комнаты выходили на Фонтанку. Гостей бывало в доме немного. В.А. Эртель вспоминал о комнате А.С.Пушкина в этом доме так: «У дверей стояла кровать, на которой лежал молодой человек в полосатом бухарском халате с ермолкою на голове. Возле постели на столе лежали бумаги и книги. В комнате соединялись признаки жилища молодого светского человека с поэтическим беспорядком учёного». [18, с. 36]



**Дом А.Ф.Клокачѳва. Современное фото**

В Коломне проживало много друзей А.С.Пушкина. В июне 1817 года в доме генерала Клокачёва поселилась семья лицейского друга поэта Модеста Корфа. Он вспоминал о Пушкиных: «Дом их всегда был наизнанку: вечный недостаток во всем, начиная от денег до последнего стакана».

С 1818 по 1819 год в Коломне на Екатерингофском проспекте (с 1923 года проспект Римского-Корсакова) жил В.А.Жуковский. В доме 43 он снимал квартиру у купца Брагина. Здесь Жуковский переживал личную драму, связанную с замужеством Марии Протасовой, был полностью погружен в чтение книг. По субботам в доме поэта собирались А.С. Пушкин, П.А. Вяземский, Н.И. Гнедич, И.А. Крылов, А.А. Дельвиг, В.К. Кюхельбекер. На одном из таких вечеров Пушкиным была прочитана поэма «Руслан и Людмила».

Часто А.С. Пушкин бывал в квартире А.А. Шаховского в доме по Малой Подъяческой улице. Здесь собирались молодые актеры, драматурги, переводчики. Увлеченный театром, А.С.Пушкин проводил здесь много времени.

С Коломной связана и деятельность общества «Зелёная лампа». На Екатерингофском проспекте жил Н.В. Всеволожский, в квартире которого проводились заседания. Членами общества были А.С. Пушкин, А.А. Дельвиг, М.И. Глинка, Н.И. Гнедич, Д.Н. Барков. Собирались они в комнате за круглым столом, над которым висела зеленая лампа как символ надежды и света.

Коломна становится центральным образом в поэме А.С. Пушкина. В 1830 году, когда поэт уже десять лет не жил в этом районе Петербурга, он пишет поэму «Домик в Коломне». В лирических отступлениях поэмы Пушкиным показан уклад жизни отдаленного от центра района, в котором дома не поднимались выше третьего этажа. Однако район показан тихим и очаровательным: спокойные узкие улочки, небольшие особнячки и возвышающаяся среди них Покровская церковь.

В.Г. Белинский писал о поэме: «Мы считаем поэму одним из замечательных произведений, в котором, под легкою, небрежною формою и при видимой незначитель-

ности содержания, скрыто много искусства. Эта пьеса доказывает ту простую истину, что жизнь, лишь бы искусство верно воспроизводило ее, всегда высоко для нас занимательна и что люди, ищущие в произведениях искусства только эффектных сюжетов, не понимают ни жизни, ни искусства» [19, с.459].

*Что за беда? Не все ж гулять пешком  
По невскому граниту иль на бале  
Лощить паркет или скакать верхом  
В степи киргизской. Поплетусь-ка далее,  
Со станции на станцию шажком,  
Как говорят о том оригинале,  
Который, не кормя, на рысаке  
Приехал из Москвы к Неве-реке.* [20, с. 84]

Множество мест в Санкт-Петербурге связано с памятью о великом поэте. Сохранились дома, где он бывал, где жили его друзья и современники. Немало зданий в Санкт-Петербурге хранят характерный облик пушкинской поры. Небольшой отпечаток на Коломне оставило время. Сейчас всё так же размеренно течёт жизнь людей, населяющих Коломну, как и в XIX столетии, что делает возможным представить быт и уклад Коломны Александра Сергеевича Пушкина.

#### Литература:

1. А.С. Пушкин. Полное собрание сочинений в 17 томах. М., 1937. Т. 5., С. 93.
2. Белинский В.Г. Сочинения Александра Пушкина. М., 1985. С. 459.
3. Зуев Г.И. Петербургская Коломна. М., 2007. С.12.
4. Там же. С.14.
5. Там же. С.19.
6. А.С. Пушкин. Полное собрание сочинений в 17 томах. М., 1937. Т. 5., С. 136.
7. Там же. С.93.
8. Пушкин А.С. Документы к биографии. 1799–1829 гг. СПб, 2007. С. 315.
9. А.С. Пушкин. Полное собрание сочинений в 17 томах. М., 1937. Т.5., С.88.
10. Гоголь Н.В. Собр. соч.: В 7 т. М., 1969. Т.1. Повести. С. 561.
11. А.С. Пушкин. Полное собрание сочинений в 17 томах. М., 1937. Т.5., С.88.
12. Там же. С.91.
13. В.П.Старк статья «Александр Пушкин живет у Калинкина моста в доме графа Апраксина». Пушкинский музей. СПб., 2002. Вып. 3. С. 89 – 97.
14. Пушкин А.С. Документы к биографии. 1799–1829 гг. СПб, 2007.С. 303.
15. Пушкин А.С. Письма: В 3 т. Т. III. 1832–1837. М., 2006. С.410
16. А.С. Пушкин. Полное собрание сочинений в 17 томах. М., 1937. Т.5., С.86.
17. Там же. С.87.
18. Иезуитова Р.В. Пушкинские адреса в Санкт-Петербурге и Ленинградской области. Путеводитель. СПб, 1999. С. 36.
19. Белинский В.Г. Сочинения Александра Пушкина. М., 1985. С. 459.
20. А.С. Пушкин. Полное собрание сочинений в 17 томах. М., 1937. Т. 5., С.84.

## Компьютерная графика – искусство постмодернизма

Турлюн Л.Н., кандидат искусствоведения, ст.преподаватель  
Алтайский государственный университет (г.Барнаул)

Компьютерная графика – одно из направлений искусства постмодернизма. Постмодернизм – широкое культурное течение, в чью сферу попадает искусство. Процессы, происходящие в культуре последней трети XX и начала XXI века, коренным образом преобразили характер эпохи. Глобализация экономики активизировала воздействие СМИ на политическую, научную и художественную жизнь общества. Общество пронизано информационными потоками, формирующими содержание и ориентации как индивидуального, так и массового сознания. Изменения картины мира нашли своё отражение в теоретических работах и художественной практике постмодернизма. Тем не менее, сложились устойчивые характеристики этого явления, выделился ряд влиятельных теоретиков постмодернизма, постулирующих теоретический отход не только от классической, но и неклассической традиций в искусстве. Постмодернистская парадигма утверждает новую эпистемологическую модель, соединяющую реальные подходы к познанию явлений искусства, постулирует принципиально плюралистическую картину мира, нелинейный характер социальных и культурных динамик, преодолевает противостояние западного и восточного интеллектуального опыта. Особенности художественной практики постмодернизма акцентируют внимание на соединении традиционных приёмов художественного творчества с привнесением в них практик других видов деятельности. Таким образом, происходит расширение диапазона художественного видения и приёмов художественного творчества.

Спецификой постмодернистского искусства является связь с неклассической трактовкой классической традиции, а именно: формой, методами рисования, инструментами, каким и является компьютер. Компьютер – это средство моделирования и демонстрации законов, лежащих в основе художественного, научного и технического творчества как средство создания новых произведений искусства.

Компьютер позволяет быстро:

- трансформировать форму объекта;
- подбирать цвет и множество оттенков;
- выполнять сложные графические построения;
- имитировать различные визуальные эффекты;
- анимировать изображение.

Под компьютерной графикой понимается совокупность методов и приемов преобразования при помощи ЭВМ данных в графическое представление или графического представления в данные. Под графическим представлением понимается изображение либо комплекс изображений. Изображение может быть черно-белым или цветным, с эффектом освещенности (наличие теней, бликов, полутонов) либо без него. Первоначально термин

«компьютерная графика» обозначал наглядную форму отображения результатов математических вычислений, однако постепенно его значение существенно расширилось. Теперь с ним ассоциируются не только научная, инженерная и деловая графика, но и весь арсенал компьютерных средств изобразительного искусства. Компьютерная графика – это область информатики, занимающаяся проблемами получения различных изображений (рисунков, чертежей, мультипликации) на компьютере. Связь традиционной и компьютерной графики, с одной стороны, определяет применение множительной техники, следовательно, графика располагает возможностью множественного повторения (тиража) своих произведений. Следующим сходством компьютерной графики с традиционным графическим искусством является то, что основным материалом для создания и размножения графических произведений является бумага. Важнейшими качествами искусства графики являются массовость, быстрота реакции на требования, выдвигаемые жизнью. Ясность, лаконизм и выразительность художественного языка, доступность, простота материалов, небольшие размеры требуют относительно меньше времени и сил на создание художественного графического произведения по сравнению с другими видами изобразительного искусства. С другой стороны, можно найти еще одно объяснение возникновению термина «графика» применительно к работе художника-компьютерщика. Слово графика (гр. *graphike* < *grapho* – пишу, черчу, рисую) означает: изображение линиями, штрихами, точками. Понятие «художественная компьютерная графика» условно: кроме классической графики, компьютерная графика охватывает живопись, графический дизайн, фотоискусство, компьютерная графика является одной из составных частей медиаискусства, мультимедиа, интерактивного искусства.

Другая особенность постмодернистского искусства – онтологическая трактовка искусства, отличающаяся от классической неправильностью, непосредственностью, условностью, примитивизмом. Исследователи подчеркивают постмодернистские истоки элитарной компьютерной субкультуры, где место художника занимает «суперпрограммист» «Программист, по мнению ученых – это современный Бунюэль, личность с «текущим» сознанием [7].

«Постмодерн говорит о том, что его главный герой человек «после всего» на самом деле всякий, какой угодно и в сущности никакой. Он имеет только обличье, имидж, о чём в большей степени свидетельствует компьютерное искусство. Художник в компьютерном искусстве не тешит себя и других надеждой на то, что он способен творить прекрасное и вечное. Он откровенно перелистывает страницы мировой книги знаков, отражений, языков, чтобы

ещё раз подтвердить априорной постулат: не существует ничего вне текстов и отражении. Постмодерн обогатил условия и возможности для знаковых и условных картин мира» [6].

В постмодернизме смысл искусства становится многозначным, что соответствует рассеиванию, деконструкции текста. При такой интерпретации реализм считается разновидностью устаревшего понимания искусства. В культурно-эстетическом плане постмодернизм выступает как освоение опыта художественного авангарда («модернизма» как эстетического феномена). Однако в отличие от авангарда, ряд течений которого не порывал с характерным для классики дидактически-проphetическим пониманием искусства, постмодернизм полностью стирает грань между прежде самостоятельными сферами духовной культуры и уровнями сознания — между «научным» и «обыденным» сознанием, «высоким искусством» и «китчем». «Классический» китч (в западноевропейском и американском понимании как производное популярной культуры) есть результат коммуникации художественного аутентичного произведения, свежего, высокооцененного «элитарной» культурой, и потребителя — представителя «массовой» культуры. Эта коммуникация происходит в условиях развитого художественного рынка через посредника: производителя китча или СМИ как тиражирующую инстанцию. До возникновения современного варианта СМИ роль последних мог выполнять, например, художник-копировальщик или ремесленник, производитель «товаров народного потребления» [8].

Изменился статус современного искусства, современный компьютерный художник не имеет дело с «чистым» материалом. Его «произведение» никогда не является первичным, существуя лишь как сеть аллюзий на другие произведения, а, значит, как совокупность цитат. Постмодернизм сознательно переориентирует эстетическую активность с «творчества» на компиляцию и цитирование, с создания «оригинальных произведений» в технике коллаж, т.е. произведения компьютерных художников интертекстуальны. В изобразительном искусстве интертекстуальность характеризует творчество художников, принадлежащих направлению «неоакадемизма». Они использовали фотографии и коллажи, комбинировали приемы позднеакадемической живописи с возможностями компьютерной графики, художники создавали картины, где постмодернистское отношение к «арсеналу прошлого», исключая самостоятельность, и полная узнаваемость изображенного мотива вызывали у зрителя целый ряд культурных ассоциаций, что и было основной задачей художников [4]. Эволюция постмодернизма заключается в следующем: во-первых, происходит изменение статуса массовой культуры и проявление интереса к ней со стороны элитарных авторов. Это приводит к проявлению и усилению поп-арта и элементов китча в искусстве. Во-вторых, в 90-х годах появляются новые направления в искусстве медиа-арт (искусство в контексте современных технологий, коммуникаций и медиа) и Нет-

арт. Развитие Интернета и компьютерной графики повлияли на формирование нового вида визуального искусства Нет-арта. Нет-арт (Net Art — от англ. net — сеть, art — искусство) — новейший вид искусства, развивающийся в компьютерных сетях, в частности, в сети Интернет. Его исследователи в России, вносящие вклад в его развитие, О.Лялина, А.Шульгин считают, что суть Нет-арт сводится к созданию коммуникационных и креативных пространств в Сети, предоставляющих полную свободу сетевого бытия всем желающим. Суть Нет-арта — не репрезентация, а коммуникация, и своеобразной арт-единицей его является электронное послание. Различают три этапа развития Нет-арта, возникшего в 80-е — 90-е гг. XX в. Первый этап, когда начинающие художники Сети создавали картинки из букв и значков, имеющихся на клавиатуре компьютера. Второй этап начался, когда в Интернет пришли художники андеграунда и просто все желающие показать нечто из своего творчества. Появилась масса электронных галерей, салонов, кинотеатров, которые внесли в Сеть продукцию внешнего мира, не органичную Сети, использовали ее как посредника. Следующий этап состоял в освоении специальными сетевыми художниками собственно выразительных возможностей сети как виртуальной реальности, внутри которой необходимо творить так, как невозможно работать в реальном мире. Появилась первая сетевая литература, построенная на принципах гипертекста, особые визуальные зоны Нет-арта, активно вовлекающие в их организацию реципиентов, сидящих перед своими компьютерами, и т.п. Компьютерные игры также представляют собой один из аспектов Нет-арта. Известный в Сети Нет-художник Хит Бантин установил на центральных улицах Дублина, Токио, Лондона, Лос-Анжелеса телекамеры, связав каждую из них с определенной веб-страницей. Главной особенностью Нет-арта как пост-культуры в целом является принципиальное отсутствие четкого разграничения искусства и неискусства. Основными характеристиками Нет-арта являются прямой контакт между художником и зрителем, интерактивность, свобода бытия в киберпространстве [10].

По мнению О. Лялиной и А. Шульгина, имеет смысл говорить о большем: о феномене сетевого художника и художественной сетевой жизни. Уместно различить: художник в Интернете не тождествен дизайнеру. Сетевое искусство не сводится к красочным страницам (homepages) и электронным галереям. И сама Сеть — явление более сложное, чем ее комфортный, молодой вариант — Всемирная паутина, World Wide Web. В то время как дизайнеры оформляют ее согласно представлениям о виртуальном, художники имеют дело со всем комплексом контекстов нового мира, изобретенного американскими военными и учеными на случай ядерной войны, то есть конца света. Высшей ценностью Интернета по-прежнему остается свобода и горизонтальная система коммуникации. Тех, кто ее обеспечивает, называют «Настоящими сетевыми художниками», имея в виду не уровень работ сетевых художников, а сетевое мышление. Они отказываются от «ху-

дожественных» амбиций и концентрируют свои силы и внимание на создании коммуникационных пространств, готовых к заселению и включению в креативное поле Сети. Внешне эта работа скорее техническая — обеспечение подключения к Интернету, установка необходимых программ, создание независимых мультимедиа-центров и сайтов (site — единица пространства в Сети), где все желающие могли бы не только и не столько потреблять, но и создавать.

Во второй половине XX и начала XXI века реальная практика искусства выступила свидетельством принципиально новой ситуации в художественной жизни искусства постмодернизма и изменила понятия художественности, относящиеся к произведениям современного изобразительного искусства, созданные инновационными компьютерными технологиями. Рассмотрим сначала понятие художественности традиционного искусства. Художественность — одна из важнейших коммуникативных стратегий культуры, родовая характеристика специфики явлений искусства, выступающая одновременно фундаментальным критерием их оценки. Нередко художественность мыслится как сравнительная характеристика осуществленности в произведении неких норм или выявленности потенциальных возможностей данного вида искусства, т.е. отождествляется с мерой мастерства или таланта. С другой стороны, исходя из понимания художественности как высшей формы эстетических отношений, приходится признать, что «художественным бывает только целое», пути и средства достижения уникальной целостности не обладают художественностью в отвлечении от конкретного (уникального) целого [11]. «Художественность произведения искусства проявляется в полноте реализации замысла, кристаллизации его эстетической выразительности, в содержательности формы, адекватной общей авторской концепции и отдельным нюансам образной мысли, в целостности, которая выражается в соразмерности, отвечающей принципу единства в многообразии, либо в акцентировании в сторону или единства, или многообразия. Во всех случаях подлинное художественное произведение есть определенная организованность, упорядоченность, сопряжение в целое эстетических идей» [2].

Художественность предстает, с одной стороны, как качество, вбирающее в себя и авторский замысел, и само произведение, и зрительскую реакцию (что зафиксировано в понятии целостности), но, с другой стороны — речь идет о художественной своеобразной организованности или совершенстве [8].

В эстетике первой половины XX века теория художественности различалась только «по носителям» и критериям, с помощью которых и происходит оценка какого-либо объекта. В качестве художественного носителя выступали форма, содержание, знак, символ. Общими критериями признавались «системность произведения», воздействие на зрителя, целостность воплощения авторского видения. Однако возможности такого подхода

оказались ограниченными в условиях нового социокультурного контекста, появления постмодернизма и неклассической эстетики. В этой ситуации во второй половине XX века внимание исследователей было направлено на специфику новых социокультурных условий художественности. Акцентировалось внимание как на исторически изменчивых условиях существования самого искусства, так и на меняющихся категориях, с помощью которых оцениваются художественные объекты. Художественное своеобразие современного искусства, заявлявшего о себе как об антиискусстве, могло коррелировать только с нетрадиционными представлениями о художественности, при этом не отменяя самой художественности. Выше — обозначенная тенденция рассмотрения художественности приводит к признанию значимости парадигмального подхода к искусству. Под парадигмой понимается специфическая ментальность, представляющая собой совокупность мировоззренческих и логико-методологических оснований, определяющих как общее видение феномена, так и выбор аксиологического подхода к нему. В этом случае развитие искусства представляет собой не постепенный переход от примитивной первобытности к более совершенным формам, а взаимодействие ценностно-равных парадигм, понимаемых как некая сложившаяся территория, в рамках которых становится возможным признание каких-либо объектов художественности. Выделано несколько парадигм искусства. Эти парадигмы обозначены как «внеэстетическая», «эстетическая», художественная и «постхудожественная». В рамках каждой парадигмы искусство существует как своеобразное понимание художественности. Эстетическая парадигма, эстетизируя искусство, трактует его как созидание прекрасного. «Художественная» парадигма предлагает, теорию искусства для искусства, исходит из потребностей для художественного искусства. Каждая парадигма вырабатывает собственные доминантные признаки художественности, позволяющие обществу принимать или не принимать оцениваемые объекты в качестве художественных в том или ином социокультурном контексте. Обозначение современной парадигмы как «постхудожественной» обусловлено, с одной стороны, декларируемым отказом самого искусства творить произведение «как замкнутые вещи в себе», компьютерное искусство провозглашает собственную открытость миру, используя все объекты и процессы этого мира в качестве материала для творчества. И в этом смысле «пост» — означает преодоление «художественной парадигмы». «Постхудожественная парадигма» не означает утраты искусством своей художественной специфики, а только свидетельствует о возникновении художественности нового типа. В рамках «постхудожественной парадигмы» совмещаются различные подходы к искусству и творчеству, так как сама парадигма выявляет не жесткие критерии художественности, а всего лишь признаки. Такими признаками художественности нового типа являются процессуальность, провокативность, парадоксальность. Понятие процессуальности отражает смещение ак-

центов, происшедшее в современном искусстве, с самого объекта на процесс его создания или восприятия. Провокативность художественности связана с измененной тенденцией отказа от нормативности нарушением общепринятых табу, как социальных, так и художественных. Парадоксальность проявляется в непредсказуемости как самих элементов художественного произведения, так и их связей, использование таких неклассических приемов для творчества, как случайность, пустота, коллаж, что ярко выражено в компьютерной графике [9].

В 60-е годы в прессе появилось сообщение о том, что один предприимчивый художник для создания абстрактных произведений живописи использовал осла. Привязав к его хвосту кисть, он окунул ее в краску и поставил осла задом к холсту. Осел размахивал хвостом, кисть оставляла на полотне разноцветные полосы, таким образом, художник создал в своих произведениях элементы случайности. При использовании вычислительной техники можно было обойтись и без осла, достаточно в компьютер ввести программу описывающую траекторию размахивания хвостом и добавить к ней элементы случайности [1].

Конкретным приемом в сфере новых технологий в визуальном искусстве, воплотившими поиск компромисса между различными состояниями окружающего мира, стал коллаж — прием, предлагающей возможность со-

единения «всего со всем». В инновационном искусстве пост-культуры на смену идеализации, символизации в классическом понимании, пришло конструирование самодовлеющих объектов на основе коллажа-монтажа, отмечает В.Бычков [3]. По мнению Г. Розенберга, «коллажная революция» привела к концу древнее разделение между искусством и реальностью. С возникновением коллажа искусство более не копирует природу, выражая наступившую индустриальную эру, оно освоило внешний мир, частично включив его в себя [2].

Коллажный принцип базируется на особом понимании произведения искусства, представляющего собой побуждающий к «ассоциациям визуальный материал из любого источника независимо от того обладает он или не обладает статусом искусства» [4]. Сам принцип коллажа — возможность сочетания «всего со всем» — метафоричен. Коллаж стремится к бесконечности: он не претендует на роль законченного произведения, сводя творчество к процессу установления связей между изображаемым и переходом восприятия зрителя на уровень обобщения. Множество изображений-знаков объединяются одним — единой точкой зрения художника или зрителя. Компьютерное искусство предстает как открытый способ действия: художники создают не законченное произведение, а пробуждают активность зрителя, приглашая их к сотворчеству.

#### Литература:

1. Александров В.В., Шнейдеров В.С. Рисунок, чертеж, картина на ЭВМ. — Л.: Машиностроение, 1987. С 15.
2. Афасижев М.Н. Западные концепции художественного творчества М.: «Высшая школа» с. 129
3. Бычков В. Феномен неклассического сознания // Вопросы философии 2003 № 10 — с. 61–72
4. Виталин Д. Применение фракталов в машинной графике.
5. // Computerworld-Россия. — 1995. — №15. — с. 11
6. Виталин Д. Применение фракталов в машинной графике.
7. // Computerworld-Россия. — 1995. — №15. — с. 11.
8. Гулыга А. В. Что такое постсовременность? // Вопросы философии. — 1988. — № 12.
9. Зверев А.М. Модернизация в литературе США Формирование. эволюция. кризис М.: «Наука», 1979
10. Информатика: Базовый курс/С.В. Симонович и др. — СПб.: «Питер», 2001
11. Рубцова Е.В. Историчность парадигм искусства и проблема современной художественности./ Диссертация на соискание кандидата философских наук г. Екатеринбург 2004
12. <http://www.vp.ru/21.04.2005/culture/41886/> // Ижевск-экспресс 23 марта 2001 №12
13. <http://www.geocities.com/CollegePark/5323/history.htm> (ITGS history page)

## К вопросу о «синтетическом» способе создания художественного образа в актерском искусстве С.Г. Бирман

Шестова И.Ю., аспирант

Российский институт истории искусств (г.Санкт-Петербург)

Серафима Германовна Бирман (1890–1976) — актриса яркой театральной эпохи. В ее искусстве свое индивидуальное преломление получили различные художественные направления, возникшие в начале XX века.

Ученица и актриса Первой студии МХТ и Художественного театра, а с 1924 года — МХАТ Второго она освоила уроки К.С. Станиславского, Е.Б. Вахтангова, М.А. Чехова. Процесс формирования актерского метода

Бирман оказался тесно связан с проблемой, касающейся разных способов создания художественного образа. Несмотря на то, что разделение актеров на представителей школ «переживания» и «представления» считается более чем условным, в нем есть своя логика. В числе многих исследователей ее суть стремился выявить П.П. Громов. Рассматривая актера психологического театра, театра переживания, он отмечал, что такому исполнителю свойственен «ход изнутри персонажа, внутреннее отождествление себя с изображаемым лицом» [8, с. 144]. Этот актер не выходит за границы духовного мира своего героя, в отличие от актера «представления», который «смотрит на изображаемое им лицо несколько извне, не отождествляясь с ним полностью» [Там же] и поэтому может «сообщить зрителю больше, чем доступно единичному персонажу» [Там же]. Подобного типа актер способен играть не конкретного героя, а «все» произведение в целом или «всего» автора.

В статье «Ансамбль и стиль спектакля» (1940) Громов произвел деление на «синтетический» и «аналитический» метод построения образа. Способ создания произведения, по Громову, говорит не только об определенной технике, но и определенном образе мышления. Исследователь приходит к выводу, что, например, Толстой, Тургенев, Гончаров, работая в стилистической манере «душевного реализма», мыслят и пишут аналитически в отличие, допустим, от Салтыкова-Щедрина, Лескова, Достоевского, которые стремятся «построить образ-характер не путем анализа, «разложения» его на разнородные, гибкие, изменчивые слагаемые, но путем целостного охвата разнородных, обобщенных черт личности» [7, с. 134]. Эту же типологию Громов применяет и к театральным деятелям. В статье он подробно говорит об И.В. Ильинском в роли Хлестакова. То, как Громов описывает игру Ильинского, напоминает встречающиеся в рецензиях описания игры Бирман. Ильинский дает образ «крупным планом», он «не рассыпается на ряд психологических оттенков, аналитически найденных психологических деталей. /.../ Все детали, все оттенки вытекают из одной, существеннейшей, стороны характера героя» [7, с. 123]. Особенность «синтетического» способа в том, что с помощью него образ на сцене задается сразу, и создается впечатление, что нет развития во времени. Может показаться, что если раскрыть все качества, все грани характера героя в первом же появлении, то есть опасность потери зрительского внимания. Но пример Ильинского, как замечает исследователь, говорит об обратном, и «происходит это, может быть оттого, что для всех общеизвестных мест гоголевского текста Ильинским найдены своеобразные, непредвиденные решения» [7, с. 124]. Громов обнаруживает, что Ильинский в первую очередь прислушивается к своему творческому воображению и безудержно фантазирует на сцене. «Синтетический» образ разворачивается из одной черты, из одной темы (в случае Ильинского-Хлестакова — это легкомысленная детскость), которая развивается не во времени, а в пространстве в отличие от образов, созданных в «мха-

товской» манере, «аналитически раскрытых во временной последовательности развивающегося, меняющегося характера» [7, с. 125]. Актер «синтетического» типа не существует в параметрах привычной логики, его действия отличаются алогичностью и непоследовательностью.

Чуть раньше Громов проблемы различных методов создания художественного образа коснулся П.А. Марков. В статье 1934 года, посвященной искусству В. Э. Мейерхольда, исследователь увидел в нем режиссера — поэта, отделив при этом от режиссеров — повествователей. Для творчества поэтически мыслящего постановщика характерна своеобразная техника. Марков отмечал особую музыкальность его спектаклей, которая ощущалась во «внутренней атмосфере и общем ритмическом рисунке» [10, с. 66]. Создавая сложную «музыкальную партитуру», Мейерхольд выстраивал действие спектакля «поэпизодно». При этом эпизодное, дробное построение роли или спектакля не исключало возникновения целостности. Несмотря на то, что «очень редко эти эпизоды следовали строгому сюжетному развитию» [Там же], они всегда объединялись единой темой. Противоположные друг другу эпизоды строились по принципу ассоциации. Ассоциативный тип связи между элементами внутри художественного произведения Марков наблюдал у В.Э. Мейерхольда, Е.Б. Вахтангова, С.А. Мартинсона, Ю.С. Глизер, Бирман. Связь такого рода характерна для эксцентриков и гротескных актеров, потому что может соединить противоположные вещи. В отличие от причинно-следственной связи, которая свойственна исполнителям и постановщикам, творящим в русле жизненных соответствий.

В критике первой половины XX века к актерам, владеющим методом гротеска, относят И. Ильинского, М. Чехова, С. Михоэлса ... и Бирман, которая впервые заявила о себе как об актрисе гротеска в 1920-е годы. Называя метод гротеска «строго синтетическим», Мейерхольд писал: «Гротеск, пренебрегая всякими мелочами, создает (в «условном неправдоподобии», конечно) всю полноту жизни» [11, с. 225]. Режиссер сочувственно цитировал Большую энциклопедию 1902 г.: «Гротеск представляет собой нечто уродливо странное», связывает «без видимой законности разнороднейшие понятия»; курсивом выделены слова: «игнорируя частности и только играя собственной своеобразностью». Основным в гротеске он считал «постоянное стремление художника вывести зрителя из одного только что постигнутого им плана в другой» [11, с. 227]. Приведем еще только две фразы из той же мейерхольдовской статьи «Балаган» (1912), признанной манифестом театрального гротеска: «Искусство гротеска основано на борьбе содержания и формы. Гротеск стремится подчинить психологизм декоративной задаче» [11, с. 224–225].

Продолжая мысль П.П. Громов о «синтетическом» и «аналитическом» подходе и опираясь на размышления Мейерхольда о гротеске, необходимо подчеркнуть, что «синтез» лежит в основе гротескного образа, а «анализ» в основе психологического. В первой половине XX столетия

в театральном пространстве развернулась острая борьба этих двух начал. Провозглашая «театр синтезов», Мейерхольд был убежден, что театр «по своему существу есть пример гротеска», так как «является внеприродной комбинацией естественных временных, пространственных и числовых явлений, неизменно противоречащих повседневности нашего опыта» [13, с. 14.] Все, что было сказано Мейерхольдом о театральном гротеске, имеет отношение и к творчеству Бирман. Показательно, что сам режиссер видел в ней актрису гротеска. Ходатайствуя за нее в ЦЕКУБУ (Центральную комиссию по улучшению быта ученых) в 1929 году, он писал, что «даровитейшая изобретательница новых сценических форм» Бирман «в области гротеска» «никем еще не превзойдена» [5, л. 3].

1920-е-начало 1930-х гг. — время расцвета для многих выдающихся актеров-новаторов отечественного театра, которые в период особо острой идеологической борьбы подверглись резкой критике. Так, в статье Б.В. Алперса 1936 года «Конец эксцентрической школы» Бирман, Мартинсон, Глизер и Ильинский обвинялись в пристрастии к лицедейству, к «холодной» и «пустой» эксцентрике, цитателю которой, по мнению автора, был театр Мейерхольда. Алперс указывал на то, что эти актеры находились на одной эстетической платформе. Он описывал отличительные особенности их мастерства: номерное построение действия, изобретение «сложных и головоломных трюковых операций» [3, с. 290], неустанное жонглирование различными масками. Здесь очевидна тенденция к тому, что П. П. Громов назвал бы «синтетическим» способом построения роли. Несмотря на резкую критику Алперс отчетливо видел различия между мхатовской и мейерхольдовской системами, видел их полярность и пересечение в творчестве отдельных личностей. В актерах Художественного театра Алперс находил «внутреннее оправдание образа», его «органическое рождение из человеческой природы самого артиста», «физическую, духовную и психологическую подлинность» [4, с. 477] в момент сценического действия. Актер в театре Мейерхольда — «носитель масок», сосредоточенный на форме и использующий «метод схематизации» [2, с. 29, 133]. И в теории и на практике Мейерхольд, действительно, не раз обращался к маске как к первичному элементу театра [См.: 12, с. 104.]. Искусство актера для него состоит в умении играть масками, с помощью которых можно показать противоречивый характер персонажа [См.: 11, с. 218]. В качестве примера приводится небезызвестный герой комедии дель арте — Арлекин. Актер, играющий Арлекина, «владеет искусством жеста и движений /.../, повернет маску так, что зритель всегда ясно почувствует, что перед ним: придурковатый простак из Бергамо или дьявол» [Там же]. Маска позволяет увидеть обобщенный образ Арлекина, чем и возбуждает зрительскую фантазию, благодаря которой происходит непрерывное взаимодействие со сценическим образом.

К созданию маски (в широком смысле этого слова) стремилась и Бирман. И хотя в ее собственных книгах

нет прямых отсылок к мейерхольдовским статьям или его творчеству, однако, как и он, Бирман была убеждена, что для актера важно владеть своим телом. По ее мнению, оно нередко оказывается красноречивее слов. «Актеру надо помнить, что все тело, все, без исключения, — его инструмент, что все оно выразительно. /.../ Актер должен музыкально располагать ударами тела. /.../ В теле, так же как и в интонациях, есть ритм, мелодия, музыка» [6, с. 75.], — утверждала Бирман. Она причисляла себя к актерам-лицедеям, каждый раз выступающим в новом качестве, виртуозно меняющим маски. В случае Бирман процесс создания внешности персонажа в какой-то мере сравним с созданием маски. Немало времени актриса проводила за гримировальным столом, рисуя фантастические лица. Всякий раз ей приходилось преодолевать барьеры, расставленные природой: большие рот и нос, маленькие глаза. Умело используя свои недостатки, она создавала крайне выразительные черты. Искаженные черные брови на белом лице, парализованный глаз с приклеенными к глазной впадине ресницами — таким Бирман увидела лицо Вдовствующей королевы («Эрик XIV» в Первой студии МХТ, 1921), принадлежащей «мертвому» миру власти. Актриса утверждала, что абсолютно /.../ довольна своей внешностью» только тогда, «когда она, как /ее/ личная тает — и переливается в новую форму — в /ее/ сценический образ» [1, л. 24.].

Ее актерская работа всегда начиналась с поиска наиболее точного пластического решения образа, которое вскрывало бы его внутреннюю противоречивость, драматическую суть. Крайне важным было понять, *как* выглядит, *как* говорит, *как* двигается персонаж. Образ определялся только тогда, когда появлялся рисунок физических движений. В книге Бирман «Труд актера» есть глава под названием «Тело образа», которая начинается с характерной установки: «Вы должны найти «плоть образа», вполне соответствующую его психике, вы должны найти форму, вызванную к жизни содержанием и в то же время воздействующую на содержание» [6, с. 73]. Обнаруживая тесную взаимосвязь формы и содержания, их единство, Бирман указывала на содержательность самой формы. Слияние в едином целом несопоставимых вещей, когда, к примеру, старческая дряхлость оборачивалась младенчеством в роли королевы Анны («Человек, который смеется» в МХАТ Втором, 1929) или человеческая внешность — звериной в роли Улиты («Тень освободителя» — МХАТ Второй, 1931), подчеркивало сложность, неоднозначность внутренней жизни образа, остроту неразрешимых противоречий, таящихся в нем. Открыв скрытый пласт роли, Бирман удавалось материализовать не материализуемое в реальной жизни. Сталкиваясь между собой «экстракты противоположного» (выражение В. Э. Мейерхольда), она намеренно обнажала «стыки», которые сами по себе были содержательны.

Актриса не была сторонницей развернутого жизнеподобного повествования, считая сценическую правду «концентратом жизненной правды, сохраняющим основные

свойства жизни» [6, с. 96]. Ей не был присущ аналитический подход к характеру персонажа, когда его черты постепенно развертываются, изменяются в русле жизненных соответствий. Образы Бирман, в основе которых лежал синтез, развивались не во времени, а в пространстве. Многогранность персонажа, все характерные ему черты возникали перед зрителем сразу. Создавалось такое впечатление, что наиболее существенные свойства образа складывались за пределами спектакля. Возникший в воображении образ задавался во всем своем объеме с самого начала действия. «Человек есть единство противоположностей» [6, с. 47], — утверждала актриса. Нельзя играть этот ряд противоположностей разрозненно и бессвязно. В противном случае, образ не будет целостным. Необходимо их соединение, нерасторжимая связь. Связать противоположности воедино актер должен, по мнению Бирман, с помощью «особого процесса» [6, с. 52.]. В. Э. Мейерхольдом, а вслед за ним и П. П. Громовым этот процесс был назван синтезом. Чаще всего синтез «противоположностей» осу-

ществлялся при помощи «монтажа». Неслучайно современники Бирман отмечали графическую точность в пластическом рисунке ее ролей. Призывая молодых актеров изучать роль, не отрываясь от пьесы в целом, сама Бирман двигалась дальше. Она шла по направлению к автору произведения, вступая с ним в активный творческий диалог. Исполняя роль Карпухиной в «Дядюшкином сне» (Театр им. Моссовета, 1964) актриса играла не только конкретного персонажа Ф. М. Достоевского, но и отражала его понимание действительности, можно сказать, играла Достоевского «в целом». Обыкновенная провинциальная сплетница превращалась у нее в «одержимую разоблачительницу, правдоискательницу, пьяную совесть» [9, с. 4.] маленького городка. Усложняя свой образ, схватывая его во всей полноте, целостности, Бирман выходила на высокий уровень художественного обобщения, что являлось отличительным свойством ее актерского метода, который основывался на «синтетическом» способе сценического существования.

#### Литература:

1. Автобиографические записи С. Г. Бирман. 1935 — [1946]. РГАЛИ, ф. 2046, оп. 1., ед. хр. 187
2. Алперс Б. В. Театр социальной маски // Алперс Б. В. Театральные очерки: В 2 т. М., 1977. Т. 1
3. Алперс Б. В. Конец эксцентрической школы // Алперс Б. В. Театральные очерки: В 2 т. М., 1977. Т. 2
4. Алперс Б. В. Судьба театральных течений // Там же
5. Альбом С. Бирман «МХАТ — 2» со статьями о работе, письмами, рецензиями. РГАЛИ, ф. 2046, оп. 3, ед. хр. 9
6. Бирман С. Г. Труд актера. М.; Л., 1939
7. Громов П. П. Ансамбль и стиль спектакля // Громов П. П. Написанное и ненаписанное. М., 1994
8. Громов П. П. Открытие таланта // Там же
9. Ермилов В. Новые встречи с Достоевским // Советская культура. 1965. 27 марта
10. Марков П. А. Письмо о Мейерхольде // Марков П. А. О театре: В 4 т. М., 1974. Т. 2.
11. Мейерхольд В. Э. Балаган // Мейерхольд В. Э. Статьи, письма, речи, беседы: В 2 ч. М., 1968. Ч. 1
12. Мейерхольд В. Э. О театре: Сборник статей // Там же
13. Мейерхольд В. Э., Бебутов В. М., Аксенов И. А. Ампула актера. М., 1922

## КУЛЬТУРОЛОГИЯ

### Городской округ «Город Петровск-Забайкальский»

Балдандоржиев Ж.Б., аспирант

Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н.Г. Чернышевского

Поселок Петровский завод возник в 1789 г. в связи со строительством Петровского железодельного завода. А 15 марта 1926 г. Петровский Завод получил статус города и был переименован в Петровск-Забайкальский. С января 2006 г. в связи с вступлением в действие Федерального закона от 06.10.2003 № 131-ФЗ «Об общих принципах местного самоуправления в Российской Федерации» город Петровск Забайкальский — городской округ «Город Петровск Забайкальский» [1].

Петровск-Забайкальский расположен в межгорной котловине между отрогами хребтов Цаган-Дабан (на севере) и Заганского (на юге), по узким долинам реки Бальяга и ее притока Мыкырты. Железнодорожная станция Петровский Завод на транссибирской магистрали. Автодорога Улан-Удэ — Чита [2].

В освоении мест прилегающих к городу, принимали участие два потока переселенцев: легально-государственный и вольно-народный. К первой группе относились служилые люди, в основном казаки, торговцы, промышленники, крестьяне и другие. Ко второй — безземельные и беглые крестьяне, преступники. Период же массовой колонизации местности пришелся на вторую половину XVIII в., когда в Забайкалье из Польши были переведены крестьяне-старообрядцы, или, как их стали называть «семейские». Уже в конце XVIII в. количество старообрядческого населения преобладало над старожильским. В первой половине XIX в. Петровский Завод имел следующие строения: заводская контора, магазины для хранения инструмента и разных припасов, заводской госпиталь, казармы, тюрьма, кожевенная фабрика. Численность населения составляла в это время около 2000 человек. Население состояло, кроме нескольких заводских чиновников, в основном из приписных крестьян, из горнозаводских рабочих и ссыльнокаторжных. Указ от 22 июля 1822 г. об управлении сибирских губерний обязывал приписных крестьян выполнять заводские повинности, они должны были перевозить руду, вырубать лес, заготавливать дрова [3].

В Петровском Заводе в особо построенной тюрьме под началом генерала С.Р. Лепарского с 1830 г. содержались декабристы: И.И. Горбачевский, Д.И. Завалишин, М.С. Лунин, М.А. Бестужев, Ф. Трофимов, Д. Соловьев, М. Шутов и другие. Вслед за заключенными поселились в заводском поселке их жены: П.Е. Анненкова, М.Н. Волконская, К.П. Ивашева и другие. После 1840 г. на житель-

стве остались декабристы А.Е. Мозалевский, И.И. Горбачевский. Каторгу в Петровск-Забайкальском отбывали политические заключенные — участники польского восстания, народники [4].

Советская власть в Петровском заводе была установлена раньше, чем в других городах и поселках Забайкалья. 26 января 1918 г. здесь состоялось общее собрание рабочих и служащих завода, которое постановило — избрать Совет рабочих, солдатских и крестьянских депутатов и передать ему власть. Управляющим заводом был избран Н.А. Мальцев. Во время гражданской войны с 1918 по 1920 гг. основные сооружения завода удалось сохранить, но сильно пострадали оборудование и транспорт. В 1920 г. Петровский завод переходит в ведение Дальневосточной Республики. После ликвидации в 1922 г. Дальневосточной Республики и установления советской власти Петровский завод переходит в ведение Дальневосточного промышленного бюро ВСХН.

В годы Великой Отечественной войны население города и района внесло огромный вклад в дело победы над фашизмом. За годы войны завод дал сверх плана 2686 тонн стали, 7618 тонн проката, 2406 тонн литья. 6549 жителей города и района были призваны на фронт, половина не вернулась с полей сражений, из них 1803 человека погибло и 1261 пропал без вести [3].

Город Петровск-Забайкальский известен своим металлургическим заводом. Первоначально он назывался Петровский железодельный завод, в марте 1789 г. началось строительство основных производственных зданий, а в 1790 г. было закончено его оборудование. Первым управляющим завода был Андреян Сибиряков. 29 ноября 1790 г. завод выдал первый чугун из руды Бальягинского месторождения. С 1937 г. завод был модифицирован, в военные и послевоенные годы расширены сталеплавильные мощности и введены цехи по производству готового проката, чугуна. стального литья. С июня 2001 г. предприятие остановлено, с сентября 2002 признано банкротом [5].

Система муниципального образования города представлена следующими образовательными учреждениями: 9 детских садов, 5 средних школ, гимназия, 3 основные школы, 1 начальная малокомплектная школа, детский дом, Центр детского творчества, станция юннатов, станция туристов, ДЮСШ [3].

Первая типовая хирургическая больница на 50 коек (больница № 1) открылась в Петровск-Забайкальском в 1928 г. К 1933 г. в городе работало 12 врачей. В 1938 г. при больнице № 1 построен родильный дом. К 1945 г. в городе имелось две больницы, две амбулатории, родильный дом. В июне 1955 г. закончено строительство больницы № 3 на 75 коек. В Петровск-Забайкальском работают: ОАО «Петровск-Забайкальский мясокомбинат», железнодорожное депо, мебельно-деревобрабатывающий комбинат, ТЭЦ, хлебозавод, Петровск-Забайкальский лесхоз [5].

Город Петровск-Забайкальский славен своими труженниками, многие из которых отмечены правительственными наградами. 483 человека, работника разных профессий награждены за годы Советской власти Орденом Ленина, 92

человека орденом Трудовой Славы, 177 человек — Трудового Красного знамени, 173 человека — орденом «Знак Почета», 14 человек орденом Октябрьской революции, 11 человек — орденом Дружбы народов. В 1985 г. исполкомом Петровск-Забайкальского городского Совета народных депутатов было принято решение «Об учреждении звания «Почетный гражданин Петровск-Забайкальского». Это звание было присвоено В.Д. Лоскутникову, Н.М. Пусовскому, А.П. Воронянской, И.С. Струмиловскому, В.А. Токареву, Л.В. Колобовой, С.С. Ключкову, Н.С. Ушакову, В.Е. Санаровой, Ф.А. Сотникову, Н.С. Городецкому, Г.И. Сорокиной, Ю.Н. Харитонову, Н.М. Полянскому [3].

С 1 марта 2008 г. город является центром муниципального образования Петровск-Забайкальский район Забайкальского края.

#### Литература:

1. Собрание законодательства Российской Федерации. — 2003. — № 51.
2. Петровск-Забайкальский // Города России: энциклопедия гл. ред. Г. М. Лаппо. — Москва. — 1994. — С. 349.
3. Город Петровск-Забайкальский. Природа. История. Культура. Экономика. Общий очерк: историко-публицистическое издание. — Улан-Удэ. — 2006. — С.43, 48, 56, 60.
4. Дементьев В. Мужественные люди / В. Дементьев // Слава труду. — 1985. — 14 дек.
5. Петровск-Забайкальский // Энциклопедия Забайкалья. Читинская область / СО РАН. ЧИПР. М-во образования РФ. ЗабГПУ им. Н. Г. Чернышевского. Администрация Чит. обл.; гл. ред. Р. Ф. Гениатулин; отв. ред.-сост. Н. Е. Дроботушенко. — Новосибирск. — 2006. — Т. III. — И — Р. — С. 431.

## Смерть – спасение или возмездие: в аспекте средневекового общества

Целищева З.А., ассистент

Нижевартовский государственный гуманитарный университет

Понять противоречивое сознание средневекового человека можно, измеряя его соответствующей мерой. В качестве такой меры на первый план выступает религиозный аспект культуры, который определял видение мира и обеспечивал его цельность. Мир воспринимался цельным, поскольку он полностью зависел от Бога, т.к. являлся его творением и его отображением. Церковь заботилась о сохранении чистоты человеческой души и о возможности ее воскресения после смерти, т.к. из-за мятежа против Бога жизнь у души была отнята, после чего она должна была предпринимать усилия, чтобы соединиться со своим началом [11, с. 21].

Вера в Христа, в его пришествие, воскресение, в то, что он спас людей и весь мир, настолько не соответствовала повседневной жизни средневековья, не согласовывалась с бессмысленными страданиями, гибелью огромного числа людей, болезнями и войнами. В происходившем люди видели предвестие гибели мира. В ветхозаветной традиции существовал так называемый «день Яхве» — полной и окончательной победы Бога над своими врагами на земле (Ис. 2, 11; 13, 16; 61, 2; 23, 6; Иер. 46, 10; Иоил. 1, 15). Постепенно понятие «день Яхве» при-

близилось к понятию «Страшный суд». Согласно новозаветной традиции, Иисус Христос под звуки ангельских труб воссядет на престол, перед которым соберутся «все народы», и будет вершить суд. Общая картина христианского Страшного суда была окончательно доработана раннехристианскими и средневековыми писателями, среди которых был преподобный Ефим Сирий. Особое значение приобретали две судебные процедуры. Одна из них — взвешивание на весах правосудия благих и греховных деяний умершего человека; вторая — вмешательство небесных заступников, которые просят о его помиловании.

У человека всегда было право свободного выбора: грешить или не грешить. Согласно учению средневековых священнослужителей, силы зла постоянно подстерегают и искушают человека. По их мнению, к каждому смертному приставлены два ангела: добрый — для охраны и злой — для искушения и испытания. Если человек поддавался влиянию второго, то он совершал грех. Изучая проблему греха и его составляющих, П. Абеляр выделил в нем компоненты: изъян души, толкающий к прегрешению, затем — сам грех, который усматривался в согласии на зло, т. е. в презрении к Богу, далее — волю, направленную на зло. А

выражался грех, по его мнению, тремя способами: внушением, удовольствием и согласием [1, с. 38]. Так и мы часто теми же тремя ступенями идем не к провинности, а к греховному деянию, через внушение или поощрение со стороны другого человека, толкающего нас на преступление.

Средневековые служители церкви настаивали на необходимости очищения от грехов — исповеди перед смертью. Аврелий Августин считал, что исповедь всегда являлась актом сопричастности с Богом через молитву. Это покаянный рассказ-созерцание собственной души, освобождающий от лжи и направленный на вероисповедание [2, с. 54]. Исповедь была способом заглянуть внутрь самого себя, испытать собственное Я. Доктор философских наук С.С. Неретина поясняет: «Испытание Я — единственная форма испытания, свидетельство Я — единственное основание достоверности» [14, с. 72]. Из этого следует, что самым страшным наказанием для умиравшего христианина был отказ ему в исповеди, поскольку каждый верующий перед смертью желал получить прощение грехов, найти сердечный покой и радость, избавиться от чувства вины, тяжести, обрести мир с Богом. В Библии написано: «Если исповедуем грехи наши, то Он, будучи верен и праведен, простит нам грехи наши и очистит нас от всякой неправды» (1 Ин. 1, 9).

Догмат оправдания грехов посредством добрых дел, которому Церковь в значительной степени обязана своим могуществом и богатством, по мере своего развития лишал религию ее духовной, жизненной силы. Еще более выгодным для Церкви и столь же губительным для веры и нравственности было распространенное в то время верование в то, что щедрые пожертвования после смерти на сооружение монастырей или на украшение храмов могли заглаживать вину за жестокости и грабежи, совершенные при жизни. М. Блок писал по этому поводу: «Средневековый купец, после того как он целый день нарушал предписания церкви насчет ростовщичества и справедливых цен, набожно преклонял колени перед образом боготери, а на склоне лет делал благочестивые жертвования и вклады; когда в „тяжелые времена“ владелец крупной мануфактуры строил приюты на деньги, сэкономленные за счет низкой оплаты труда детей в лохмотьях» [8, с. 61].

Еще большим злом для христианской религии были продавцы индульгенций. Они считали себя вправе не только обещать вечное блаженство живым, но и давать освобождение уже «томящимся» в преисподней. Паломничество считалось актом покаяния и искупления грехов, смерть на Святой Земле — в Иерусалиме — залогом попадания в Рай [17, с. 12].

В средние века и позже у людей сильна была вера в то, что земная жизнь готовит человека к вечной жизни. Истинный христианин должен был быть всегда готовым к приходу Господа: «Ибо, в который час не думаете, придет Сын Человеческий» (Матф. 24, 44). Средневековые представления о загробных обителях были основаны на вере в жизнь после смерти. Но что такое смерть? И как ее понимали средневековые люди? Известный француз-

ский историк Филипп Арьес уделил особое внимание изучению истории отношения к смерти в европейском обществе, в частности, в западноевропейском средневековом обществе. Он писал о том, что восприятие смерти, потустороннего мира, связей между живыми и мертвыми — тема, обсуждение которой могло бы существенно углубить понимание многих сторон социально-культурной действительности минувших эпох [5, с. 5]. Ф. Арьес совершенно точно говорил о связи доминирующего религиозного типа сознания средневекового человека с его представлениями о смерти, посмертном суде, возмездии, аде и рае. Таким образом, смерть была компонентом культуры, «экраном», на который проецировались все жизненные ценности [5, с. 8]. Однако, согласно мнению Ф. Арьеса, люди раннего средневековья относились к смерти как к обыденному явлению, которое не внушало им чувства страха. Отсутствие страха объясняется тем, что, по их представлениям умерших, не ожидали суд и возмездие за прожитую жизнь, и они погружались как будто в сон, который будет длиться до второго пришествия Христа, после чего все, кроме тяжких грешников, пробудятся и войдут в небесное царство [5, с. 12]. Для этого периода характерно расположение кладбищ в черте города, т.к. это было общественное место, где люди могли «пообщаться» с умершими, здесь горожане обменивались новостями, велась торговля и т.д.

Традиция изображения Страшного суда восходит к IV в., однако сюжет «суд Христа над душами грешников» утвердился, по мнению автора, лишь в период между XI и XIII столетиями и озаменовал второй этап эволюции отношения к смерти, который Ф. Арьес назвал «Смерть своя». С XII в. часто начинают встречаться изображения сцены загробного суда на западных порталах соборов, а приблизительно с XV в., представление о суде над человеческим родом сменяется новым представлением — об индивидуальном суде, который происходит в момент кончины человека. С XVII в. кладбища стали создавать за пределами города, т.к. близость мертвых становилась для людей нестерпимой. В конце средневековья изображение трупов, скелетов было неотъемлемой частью искусства — это был период расцвета жанра «пляски смерти». Контраст между веселым ритмом движений мертвых и оцепенением живых преследовал нравственную цель — напомнить каждому человеку о неизбежности смерти, ее неожиданности и равенстве всех перед ней [5, с. 14].

Однако, утверждение о том, что смерть является отделением души от тела было несомненным для средневекового человека: «В сию ночь душу твою возьмут у тебя» (Лук. 12, 20), а также в святом благовествовании от Матфея, где смерть Господа на кресте описывается как «испускание духа», «предание духа» (Матф. 27, 50). Смерть верующего христианина описывается в Библии «сладкозвучно»: как «приложение к народу своему» (Быт. 25, 17), «отпущение с миром» (Лук. 2, 29), «восхищение от зла» (Исх. 57, 1), «покой или сон» (Матф. 9, 24). Смерть беззаконников и грешников описывается

как нечто горькое, страшное «И ниспослал огонь с неба от Бога и пожрал их» (Откр. Апок. 20, 9).

По мнению Святителя Кирилла Александрийского, смертью Бог остановил распространение греха и в самом наказании являл человеколюбие, т.к. Бог, давая заповедь, с преступлением ее соединил смерть, и поскольку преступник подвергался этому наказанию, Он и устраивал так, что само наказание служило спасением. Ибо смерть разрушала животную природу человека и, таким образом, с одной стороны, останавливала действие зла, а с другой — избавляла человека от болезней, освобождала от трудов, прекращала его скорби, заботы и прекращала страдания [16, с. 629].

Изначально человек был задуман Богом как бессмертное существо. В Ветхом Завете, в Первой книге Моисея «Бытие», сказано, что Бог сотворил человека нетленным; он сотворил его по образу Своей природы, но через зависть дьявола смерть вошла в мир. Адам и Ева могли бы вечно и счастливо жить в Раю, в котором все было дозволено, кроме одного, о чем и предупредил их Бог, указывая на древо познания. Известно, чем закончилась эта история, и, когда «открылись глаза у них обоих», обрушил на них Бог свой гнев со словами: «В поте лица твоего будешь есть хлеб, доколе не возвратишься в землю, из которой ты взят, ибо прах ты и в прах возвратишься» (Быт. 3, 19). Так Адам и Ева были изгнаны из райских кущ и стали смертными.

П.М. Бицилли, анализируя учение цистерцианского аббата, мистика, — Исаака из Стеллы, выделил следующие ключевые моменты: «Первого человека сделал Бог в земном своем мире земным, второго — в своем духовном мире духовным, третьего — в небесном мире делает небесным. Первый мир — исторический, о его устройении и управлении повествует Ветхий Завет; второй — моральный и аллегорический, о нем повествует Новый Завет. Третий — анагогический, т.е. ведущий ввысь: о его устройении не знает никто, кроме того, кто вошел в него» [7, с. 159].

В Ветхом Завете говорится о воскресении — в книге Исаяи (26, 19), Иова (19, 25) и Иезекииля (37, 9–14). Даниил говорил, что многие из спящих в прахе земли пробудятся: одни — для жизни вечной, другие — на вечное поругание и посрамление (Дан. 12, 52). В христианстве понимание смысла жизни, смерти и бессмертия исходит из ветхозаветного положения «Доброе имя лучше дорогой масти, и день смерти — дня рождения» (Еккл. 7, 1), а также из новозаветной заповеди Христа «Я, Который имеет ключи ада и смерти» (Откр.; Апок. 1, 18). С одной стороны, смерть — это извечное наказание, которое каждый из нас вынужден нести за совершенный некогда грех. Но, с другой стороны, смерть — это освобождение человека от оков бренного тела, от бремени земных печалей, выпускающее на свободу его вечную душу. Следовательно, человеку нужно трепетать не перед смертью, а перед грехом: не смерть родила грех, но грех произвел смерть, которая, в свою очередь, стала искуплением греха [13].

По мнению Ж. Ле Гоффа, переход от бинарной картины потустороннего мира к троичной произошел на рубеже XII и XIII вв., отразив глубокие изменения не только в системе мысли но и в социальном строе Европы того периода [12, с. 114]. Ж. Ле Гофф руководствуется принципом «глобальной истории» и рассматривает историю рождения чистилища в общем контексте исторических изменений, тогда как Ф. Арьес историю возникновения чистилища и загробного мира рассматривает в качестве самостоятельного предмета анализа.

Такая специфическая тема, как возникновение идеи чистилища, рассмотрена Ж. Ле Гоффом в широком контексте, охватывающем ментальность и богословие, с одной стороны, и социально-экономические отношения — с другой. Время и пространство чистилища возникали в сознании людей в период между III в. и концом XII столетия, а причиной этому послужила уверенность христиан в возможности на определенных условиях искупить ряд грехов сразу после смерти [12, с. 115]. Убежденность в загробном искуплении выразилась также в определенных поступках, например, в молитвах за умерших, которые вскоре стали называться «заступничеством». Ж. Ле Гофф также отмечал, что Блаженный Августин и Григорий Великий — это «творцы Чистилища» [12, с. 116]. По его мнению, именно они разработали теоретические основы для создания нового отсека в потустороннем мире, необходимость которого с теологической точки зрения первым обосновал Аврелий Августин. Основываясь на видениях и явлениях, папа Григорий Великий подвел теоретический фундамент под воображаемое строение чистилища [12, с. 116–117].

Несколько иной точки зрения по данному вопросу придерживался А.Я. Гуревич: «Представления о чистилище начали складываться уже в I в. н.э., а учение о чистилище было подробно разработано в трудах крупнейшего теолога католической церкви Фомы Аквинского» [9, с. 247]. Автор книги о чистилище подробно проанализировал тексты богословов и схоластов, в которых рассматривались устройство потустороннего мира и участь в нем душ умерших. По его мнению, схоласты XII и XIII вв. пришли к заключению, что у души умершего, если он не тяжкий грешник, имеются шансы к спасению: она может быть очищена от грехов в огне чистилища, а помощь церкви может облегчить ее участь посредством заупокойных месс и молитв. Срок пребывания в чистилище мог быть сокращен молитвами близких, а также добрыми делами, совершенными в память об умершем.

И все-таки перед священниками остро стоял вопрос о времени пребывания грешника в чистилище. Существовало несколько возможностей определить время очищения, которые и перечислил Ж. Ле Гофф. Согласно первой возможности, время очищения могло начинаться на земле, а земная жизнь могла рассматриваться и как начало, и как основное время человеческого существования. Подобное превращение жизни человека в сплошное покаяние или даже в мучительное искупление породило пессимистическую концепцию «очищение в настоящем»,

согласно которой очищение рассматривалось как искупление грехов через наказание. Однако схоласты XIII в. в лице Фомы Аквинского развели понятия «время земное» и «время чистилища», порвав тем самым с идеей покаяния в чистилище. По их мнению, не могло быть заслуг после смерти; следовательно, не могло быть и покаяния; чтобы очиститься от грехов после смерти, необходимо испытать муки, т.к. время чистилища — это не покаянное время, а время карающее [12, с. 118].

Согласно второй возможности, время очищения могло являться частью времени Страшного суда, т.е. время чистилища являлось всего лишь одним из временных отрезков.

Согласно третьей возможности, временем чистилища было, с одной стороны, время непосредственно между смертью и индивидуальным судом, с другой — между воскресеньем и всеобщим судом. Каждому покойнику, пожелавшему воспользоваться возможностью искупления грехов после смерти, необходимо было полностью очиститься от них за то время, которое отделяло момент его смерти от Страшного суда. «Помещенное между индивидуальным земным временем и вечностью (для обитателей Чистилища вечность является вечным блаженством, с наступлением которого упразднится и время Чистилища, и земное время), время Чистилища должно заполнить весь тот промежуток и уподобиться времени первой смерти, еврейскому загробному времени шеол» [12, с. 119], — писал Ж. Ле Гофф.

И, наконец, четвертая возможность, которую приняло христианство, заключалась в следующем: продолжительность пребывания в чистилище для каждого обитателя этого промежуточного отсека загробного мира зависела от тяжести грехов, которые нужно было искупить, а также от усердия живых, готовых своими силами сократить срок осужденного на пребывание в чистилище [12, с. 117]. Однако стоит уточнить то, что у разных слоев общества, т.е. у богатых и бедных были неравные возможности для спасения души и сокращения срока пребывания в чистилище. Это объясняется тем, что у духовного, а также у светского господина было больше возможностей заказывать заупокойные мессы, чем у простолюдинов.

Существование чистилища, не предусмотренное Священным Писанием и отцами церкви, после длительных колебаний и сомнений было признано католическими докторами, а в середине XIII в. официально принято папством. Догмат о чистилище был утвержден в письме папы Иннокентия IV легату Эду де Шатору в 1254 г. и в постановлениях Лионского собора в 1274 г. в рамках объединения латинской и греческой Церквей [12, с. 21]. Однако эта датировка Ж. Ле Гоффа расходится с официальной, согласно которой догмат о чистилище, принятый на Флорентийском соборе в 1439 г., был подтвержден в 1562 г. Тридентским собором.

После пребывания в чистилище душа умершего имела возможность попасть в рай, который ассоциировался с вознесением на небо. Что касается представлений о воз-

несении на небо как одним из вариантов следующего этапа перемещения души умершего, то следует уточнить: в христианстве не существовало определенного представления о Небе. Во-первых, в этих представлениях отражалась теологическая и метафизическая концепции небес как царства, в котором ангельские чины и святые наслаждались присутствием Бога, созерцая Его бытие. Во-вторых, представление о Рае, или Саде Любви, базировалось на мифе о Золотом веке и на образе Эдемского сада. Само вознесение понимать тоже можно в различных смыслах: Христос телесно воскрес и вознесся во плоти выше «плотского», «материального» неба. Но в то же время вознесение Христово было и умопостигаемым, метафизическим актом [7, с. 22].

Представления о рае противопоставлялись представлениям об аде, имеющим своими предпосылками формирование понятий о дуализме небесного и подземного, светлого и мрачного миров, о душе умершего (резко противопоставляемой телу) в сочетании с возникновением идеи загробного суда и загробного воздаяния. Слово «ад» в переводе с греческого языка означает «преисподняя, пекло», в христианских представлениях — место вечного наказания отверженных ангелов и душ умерших грешников. Согласно христианскому учению, ад был создан раньше всего смертного и преходящего как место казни для павшего ангела Люцифера: «Творение Небесного Отца, Воздвигнутое раньше мироздания» [11, с. 54]. Ад, являясь местом посмертного наказания за грехи, символизировал неотвратимость возмездия.

Мифологема об аде присутствовала во всех религиозных учениях. Исследователь Д.Л. Андреев высказал мысль о том, что механическая сторона действия «Закона Возмездия» оставалась неизменной всегда и везде: «...она состояла в том, что нарушение нравственных законов влекло за собой утяжеление эфирного тела совершившего. Пока он был жив, утяжеленное эфирное тело оставалось как бы на поверхности трехмерного мира: при этом тело физическое играло роль спасательного круга для утопающего. Но как только связь между ними рывалась смертью, эфирное тело начинало погружаться глубже и глубже в ад» [3, с. 228]. В средние века создавались чувственно-детализированные картины ада и адских мучений, рассчитанные на устрашение массового воображения. Ад рисовался как место, в котором царствует сатана с бесами в роли палачей; как место пыток, применяемых за различные категории грехов по некоему потустороннему кодексу, в котором род наказания соответствовал роду преступления.

Богословы не были едины в интерпретациях адских мук, которые определялись ими то как телесные, то как нравственные страдания. Духовные мучения заключались прежде всего в переживании самого факта утраты райского блаженства. Грешники в аду друг друга не видели, но лицезрели райские кущи праведников, что усиливало их страдания. Святой Дмитрий Ростовский писал, что грешники, находясь в муках, узрят тех, которых в жизни сей не-

навидели, гнали, опечаливали, озлобляли, мучили и убивали [18]. Эти представления о мучениях грешников, по мнению Ч. Беккариа, «и поныне остаются памятником древнего дикого законодательства, когда испытания огнем, кипящей водой и вооруженными поединками назывались судом Божиим, как будто звенья непрерывной цепи явлений, берущей начало в первопричине, обязательно должны перепутываться и рваться в угоду легкомысленным человеческим поступкам» [6, с. 124]. Подземный мир ада воспринимался как сфера действия сатаны. Григорий Нисский первым из христианских богословов высказал мысль, что под адом следует понимать не место, а внутреннее состояние [4, с. 267]. Такую трактовку разделял идеолог обновленчества А. Введенский.

Знаменательно, что именно в рамках христианства окончательно оформляется и персонифицируется идея ада как концентрации сил зла, а также вместилища предавшихся злу грешников для отбывания мук и для многократно повторенной смерти. В основе этой идеи лежало представление о наличии в природе скрытых действующих сил, доброго и злого начал, о загробном существовании [15, с. 146]. Распространенность представлений о загробном возмездии в средневековой культуре можно объяснить верой людей в связь между злом и грехом, страданием и смертью, жизнью и возмездием. Средневековый человек знал, что за каждый совершенный проступок ему придется отвечать на последнем суде, за каждым грехом обязательно последует возмездие.

#### Литература:

1. Абеляр, П.П. Этика, или познай самого себя. Теологические трактаты [Текст] / П. Абеляр; пер. с лат., коммент., вводн. ст. С.С. Неретиной, сост. С.С. Неретина. М.: Прогресс: Гнозис, 1995. 413 с.
2. Августин, А. Исповедь: Абеляр П. История моих бедствий [Текст] / Августин Аврелий; пер. с лат. М.Е. Сергеевко. М.: Республика, 1992. 335 с. (Человек в исповедальном жанре).
3. Андреев, Д.Л. Роза Мира: В 2 т. [Текст] / Д.Л. Андреев. М.: Профиздат, 2006. Т.2. Кн. I–VII. 416 с.
4. Антология. Восточные Отцы и учителя Церкви IV века: В 3 т. [Текст] / сост., биогр. и библиогр. статьи иеромонаха Илариона (Алфеева). М.: Издательство МФТИ, 2000. Т. 2. Дадим Александрийский, Григорий Нисский, Амфилохий Иконийский. 416 с.
5. Арьес, Ф. Человек перед лицом смерти [Текст] / Ф. Арьес; пер. с фр., общ. ред. С.В. Оболенской, предисл. А.Я. Гуревича. М.: Издательская группа «Прогресс» – «Прогресс-Академия», 1992. 528 с.
6. Беккариа, Ч. О преступлениях и наказаниях [Текст] / Ч. Беккариа. М.: Стелс, 1995. 248 с.
7. Бицилли, П.М. Элементы средневековой культуры [Текст] / П.М. Бицилли. СПб.: Мифрил, 1995. 244 с.
8. Блок, М. Характерные черты французской аграрной истории [Текст] / М. Блок. М.: Изд-во иностранной литературы, 1957. 159 с.
9. Гуревич, А.Я. Избранные труды: В 2 т. [Текст] / А.Я. Гуревич. СПб.: Университетская книга, 1999. Т. 2. Средневековой мир. Категории средневековой культуры. 560 с.
10. Данте, А. Божественная комедия [Текст] / Данте Алигьери; пер. с ит. Д. Минаева; совр. поэт. ред. И. Евсы; предисл. В. Татарина; примеч. Т. Шеховцой. М.: Эксмо, 2008. 864 с.
11. Жильсон, Э. Философия в средние века: От истоков патристики до конца XIV века: Монография [Текст] / Э. Жильсон; пер. А.Д. Бакулов; ред. С.С. Неретина. М.: Республика, 2004. 678 с.
12. Ле Гофф, Ж. Средневековый мир воображаемого [Текст] / Ж. Ле Гофф; пер. с фр. Е.В. Морозовой; общ. ред. С. К. Цатуровой. М.: Прогресс, 2001. 440 с.
13. Лемешко, А. Духовные стороны христианства [Электронный ресурс] / А. Лемешко. Режим доступа: <http://serafimov.narod.ru/temmat/smert.html>.
14. Неретина, С.С. Верующий разум. К истории средневековой философии [Текст] / С.С. Неретина. Архангельск: Изд-во Поморского пед. ун-та, 1995. 368 с.
15. Романчук, Л. Творчество Годвина в контексте романтического демонизма [Текст] / Л. Романчук. Днепропетровск: Полиграфист, 2000. 181 с.
16. Священник Григорий Дьяченко. Уроки и примеры христианской веры. Опыт катехизической хрестоматии [Текст] / Г. Дьяченко. СПб.: Донской монастырь, 1900. 629 с.
17. Смирнов, В.В. Стражи Святого Огня. Воскресение тамплиеров [Текст] / В.В. Смирнов. М.: Вече, 2007. 383 с.: ил. (Тайные общества, ордена и секты).
18. Телицын, В.Л. Энциклопедия «Символы, знаки, эмблемы» [Электронный ресурс] / авт.-сост. В.Э. Багдасарян, И.Б. Орлов, В.Л. Телицын; под общ. ред. В.Л. Телицына. 2-е изд. М.: ЛОКИД-ПРЕСС, 2005. 494, [1] с., ил. Режим доступа: <http://www.slovari.yandex.ru>.

# СЕЛЬСКОЕ ХОЗЯЙСТВО

## Молекулярно-генетические аспекты селекции животных

Гетманцева Л.В., аспирант  
Донской государственной аграрной университет  
(пос. Персиановский, Ростовская область)

Определение генотипа в его фенотипическом проявлении является актуальной задачей в селекции животных. Большинство хозяйственно-полезных качеств характеризуется полигенным характером наследования, что создает соответствующие трудности при проведении селекционной работы на улучшение количественных признаков.

Развитие молекулярной генетики и связанное с этим применение нового методического подхода позволяет проводить анализ непосредственно нуклеотидной последовательности ДНК. Благодаря этому достижению были идентифицированы гены, ассоциированные с хозяйственно полезными признаками с.-х. животных. Селекция, базирующаяся на полиморфизме генов, отвечающих за проявления признака, получило название ген-зависимой [1]. По мнению английского ученого У.Вильсона наследование признаков есть наследование типа обмена веществ.

Количество генов, кодирующих белки-ферменты клеточного метаболизма составляют 17% от общего числа, в то время как гены, являющиеся компонентами аппарата экспрессии и ее регулирования-22%. Эти гены кодируют транс-действующие белковые факторы, участвующие в экспрессии генов-мишеней и влияющие на регуляторные цис-элементы ДНК.

Знание о генетических факторах, их функциях и механизмах проявления используется в селекции свиней. В настоящее время было идентифицирован ряд генов-кандидатов, охватывающих широкий диапазон хозяйственно-полезных качеств: многоплодие, сохранность поросят, качество мяса, откормочная и мясная продуктивность. В качестве индивидуальных генов, полиморфизм которых обуславливает влияние на фенотипическое проявление признаков, связанных с откормочной и мясной продуктивностью, рассматриваются следующие гены: инсулиноподобный фактор роста 2 (IGF2), гипофизарный транскрипционный фактор (POU1F1), меланокортин-рецептор (MC4R) и ряда др.

Ген MC4R связан с показателями энергии роста свиней. Оказывает влияние на скорость роста, жирность, использование корма. Выявлен полиморфизм — аллели А и В. По данным Центра биотехнологии и молекулярной диагностики Всероссийского НИИ животноводства с по-

вышенным среднесуточным привесами связан вариант А гена. [2]

Полиморфизм гена POU1F1 обусловлен наличием двух аллелей — С и D. Имеющиеся литературные данные о предпочтительных с точки зрения селекции генотипах данного гена носят противоречивый характер. По данным Центра биотехнологии и молекулярной диагностики Всероссийского НИИ животноводства предпочтительным с точки зрения селекции аллелем является вариант D гена. [2]

Полиморфизм гена IGF-2 обусловлен двумя аллелями — q и Q. Свиньи, несущие в своем генотипе желательный генотип QQ гена IGF-2, отличаются повышенными среднесуточными приростами живой массы и мясностью туш, более низкой толщиной шпика. [2]

В настоящее время эти гены сравнительно мало изучены, поэтому есть необходимость проводить исследования, направленные на возможность использования их в качестве маркеров мясной продуктивности.

Объектом исследования являются ген инсулиноподобный фактор роста 2 (IGF2), и характер его влияния на хозяйственно-полезные признаки.

Задачами исследования является:

- изучение молекулярно-биологических механизмов и их роль в проявлении генотипически заложенной информации в фенотипе животного;
- изучение компонентов аппарата экспрессии гена и его регуляции.

Инсулиноподобные факторы роста (ИФР), называемые так же соматомединами, являются регуляторными пептидами, относящиеся к семейству инсулин. Выделяют два вида ИФР — это инсулиноподобный фактор роста-1 (ИФР-1) и инсулиноподобный фактор роста-2 (ИФР-2). Являясь близкими по структурным и функциональным признакам с инсулином, они, однако в группу панкреатических гормонов не входят. Инсулин характеризуется более сильным влиянием на метаболизм, в свою очередь инсулиноподобные факторы роста больше влияют на процессы стимулирующие рост клеток. Данные процессы протекают в результате взаимодействия ИФР со специфическими рецепторами. В зависимости от вида данных рецепторов следует характерное различие между ИФР-1 и ИФР-2, чем и обосновано их неоднородное влияние на клетки-мишени.

ИФР-2 опосредует свое действие через рецепторы ИФР-1, рецепторы ИФР-2 и рецепторы инсулина. Именно возможность его взаимодействия с рецепторами ИФР-2 выделяет его из группы родственных пептидов. Характер этого взаимодействия до конца не изучен и на сегодняшний день остается спорным. Ряд авторов считают, что рецепторы ИФР-2 не участвуют в проявлении митогенных эффектов ИФР-2, а главную роль в этом процессе играет рецептор ИФР-1 [3;4]. Тем не менее, несомненным является тот факт, что некоторые воздействия осуществляются данными рецепторами на ИФР-2 [5]. Имеются также данные, указывающие на непосредственное проведение сигнала ИФР-2 через рецепторы ИФР-2 [6].

Инсулиноподобные факторы роста синтезируются в клетках печени и других органах под влиянием гормона роста (ГР). Рецепторный аппарат наружной клеточной мембраны, воспринимая сигнал от ГР, посылает сигнал внутрь клетки. При этом внутри клетки запускается цепь каскадных реакций. Активизированная экспрессия гена ИФР-2 протекает с альтернативным сплайсингом и кодирует в качестве первоначального варианта образование белка-предшественника. В данном белке присутствует фрагмент на N-конце, который удаляется во время процессинга, далее следует последовательность собственно ИФР-2, а затем — также удаляемая C-концевая последовательность [7]. В результате этих преобразований в кровотоке секретируется полипептидная цепь ИФР. В кровотоке они взаимодействуют со специальными транспортными белками, образуя олигомерные комплексы. В зависимости от характерных особенностей белка, связавшего ИФР, происходит изменение биологической активности данного комплекса. В настоящее время различают 6 типов белков в сыворотке крови, связывающих ИФР. Комплексы состоят из гликозилированного ИФР-связывающего белка, ИФР и лабильной -субъединицы. Функция -субъединицы заключается в регулировании физиологического соотношения между свободной и связанной фракциями ИФР на определенном уровне. Считается, что печень является основным местом, где происходит образование ИФР-связывающих белков и -субъединиц.

Биологическое проявление ИФР осуществляется посредством специфических рецепторов, находящихся в плазматической мембране клеток тканей — мышечной. При взаимодействии ИФР с рецепторами первого типа, ИФР-1, происходят конформационные изменения трансмембранной части рецептора, что влечет за собой процесс повышения тирозинкиназной активности и фосфорилирование белком, непосредственно участвующих в проявлении биологического эффекта [8].

Рецепторы второго типа ИФР-2 имеют высокоаффинные связывающие места для ИФР-2, содержащих монозо-6-фосфат. Реализация гормонального сигнала происходит за счет активирования G-белков рецептора. Комплексообразование рецептора второго типа с ИФР-2 влечет за собой взаимно-функциональное проявление гоморецепторного комплекса с последующей деграда-

цией ИФР-2. Исследования показали, что за счет функционирования ИФР-2 протекают процессы стимулирования синтеза гликогена, вхождение кальция в клетку и поглощение тимидина фибробластами.

Таким образом, ИФР являются фактически посредниками анаболического, ростового влияния ГР, формируя «дополнительную» ветвь в реализации его биологической активности. Она заключается в участии ГР в регулировании различного рода обмена веществ, но основные его функции связаны с регуляцией обмена белков и процессов, влияющих на рост и развитие организма. В результате этих процессов происходит увеличение синтеза белка в костях, хрящах, печени и других органах.

Биологический феномен роста и развития у животных контролируется сложным комплексом. При изучении действия ИФР-1 и ИФР-2 была установлена их взаимосвязь с фенотипическим проявлением роста-весовых качеств [9;10]. Механизмом проявления роста-весовых признаков является система взаимодействия инсулиноподобных факторов роста. Данная система состоит из двух ИФР, двух рецепторов и шести специфических транспортных белков. Запуск данного механизма регулируется влиянием гормона роста, который в свою очередь контролируется этой системой. За счет обратной отрицательной связи данная система влияет на процесс образования ГР, регулируя синтез соматотропина.

Особенности строения и функциональные характеристики ИФР-2 кодируются геном ИФР-2. Ген инсулиноподобного фактора роста 2 (IGF-2) приобретает большое значение в селекции в качестве маркера продуктивных качеств [11]. У свиней данный ген локализован на второй хромосоме (SSC2) и обладает импринтинговым эффектом [12]. Причем, было установлено, что у человека и мышей экспрессия данного гена преобладает в эмбриональный период, в отличие от свиней, у которых данный ген экспрессирует в течение всего онтогенеза.

Различное протекание экспрессии данного гена, что проявляется фенотипически, на роста-весовых признаках, оно обусловлено его полиморфизмом. (Ногас et al, 2001). При идентификации гена была обнаружена точечная мутация во втором экзоне, которая характеризуется нуклеотидной заменой G на A. Таким образом, полиморфизм гена IGF-2 обусловлен двумя аллелями — q и Q. Свиньи, несущие в своем генотипе желательный генотип QQ гена IGF-2, отличаются повышенными среднесуточными приростами живой массы и мясностью туш, более низкой толщиной шпика. Следует отметить, что действие аллеля Q данного гена зависит от характера наследования. Желательное фенотипическое проявление будет реализована только в том случае, если она была унаследована от отца (патернальный эффект) [13].

В недавних работах, направленных на изучения гена IGF-2, была идентифицирована мутация в районе 3 интрона, которая влияет на рост мышц и вес сердца. Так же было выдвинуто предположение, что данная мутация играет роль в регулировании транскрипции гена [14].

Следовательно, учитывая потенциально большое влияние IGF-2 на селекцию животных, в настоящее время проводятся дальнейшие исследования, направленные на изучение экспрессии гена. Весь сложный путь экспрессии гена в конечном итоге проявляется фенотипически рядом количественных и качественных признаков. Данный путь контролируется за счет функционирования сложных, неоднородных механизмов. Проблема множественных ва-

риантов взаимоотношений генотип — фенотип остается актуальной для молекулярно — генетического анализа, используемого в селекции животных. Данный подход способствует пониманию взаимосвязей генотипа с фенотипическими проявлениями моногенных мутаций и для выяснения генетических основ хозяйственно — полезных признаков животных, характеризующихся полигенным типом наследования.

#### Литература:

1. Зиновьева Н., Гладырь Е., Державина Г., Кунаева Е. Методы маркер-зависимой селекции. Животноводство России, 2006, 3: 29–31.
2. Костюнина О.В., Зиновьева Н.А., Левитченков А.Н., Гоголев А. Селекция на основе ДНК-технологий. Животноводство России, 2008, 4: 39–42.
3. Weber A.M., Melmed Y., Rosenhloom N. et al. Rat Somatotroph insulin-like growth factor-II signaling role of the IGF-I receptor. *Endocrinology*, 1992, 31: 2147–2153.
4. Janicot M., Flores-Rezeros J.R., Lane M.D. Insulin-like growth factor I (IGF-I) receptor is responsible for mediating the effects of insulin, IGF-I, IGF-II in *Xenopus Laevis* Oocytes. *J. Biol. Chem.*, 1991, 267: 9382–9391.
5. Levy M.J., Hernandez E.R., Adashi E.Y. et al. Expression: the insulin-like growth factor IGF-I and IGF-II. *Endocrinology*, 1992, 131: 1202–1206.
6. Rornfeld S. Structure and function of the mannose 6-phosphate/insulin-like growth factor II receptors. *Annu. Rev. Biochem.*, 1992, 61: 307–330.
7. Шишкин С.С. Успехи биологической химии, 2004, т44: 209–262.
8. <http://www.medvman.ru/endokrin/part3-12.htm>
9. Lamberson W.R., Sterle J.A., Matteri R.L. Relationships of serum insulin-like growth factor II concentrations to growth compositional, and reproductive traits of swine. *J. Anim. Sci.*, 1996, 74: 1753–1756.
10. Owens P.C., Gatford K.L., Walton P.E., Morley W., Campbell R.G. The relation between endogenous insulin-like growth factor and growth in pigs. *J. Anim. Sci.*, 1999, 77: 2098–2103.
11. Лобан Н.А., Костюнина О.В., Василюк О.Я. Полиформизм гена IGF-2 у свиней мясных пород в республике Беларусь и его влияние на откормочные и мясные качества. *Сельскохозяйственная биология*, 2009, 2: 27–29.
12. Kolaricova O., Putnova L. *J. Appl. Genet.*, 2003, 4(44): 509–513.
13. Nezer C., Moreau L., Brouwers B. et al. An imprinted QTL with major effect on muscle mass and fat deposition maps to the IGF-2 locus in pigs. *Nat. Genet.*, 1999, 21: 155–156.
14. M. Wizeska, A. Zyga, B. Rejduch. A note on biallelic expression of the IGF-2 gene in the liver and brain of adult pigs. *J. Anim. and Feed Sciences*, 2006, 15(1): 112–118.

## Влияние сроков посева и норм высева на продуктивность агроценоза ярового рапса на маслосемена

Жеряков Е.В., кандидат сельскохозяйственных наук, доцент;  
Лыкова А.С., кандидат сельскохозяйственных наук, ст. преподаватель  
Пензенская государственная сельскохозяйственная академия

Рапс — культура больших потенциальных возможностей, хорошо приспособленная к условиям умеренного климата нашей страны. Расширение его посевных площадей имеет широкие перспективы в России, прежде всего, для увеличения производства растительного масла, годовое потребление которого должно вырасти с 8,8 до 13,2 кг на душу населения [1]. Его семена ценятся за высокое содержание в них масла и белка. Они содержат 40...45 % масла, 21...33% белка, 6...7 % клетчатки и 24...26 % безэкстрактивных веществ [2, 3]. Рап-

совое масло приобретает все большее значение в качестве альтернативы дизельного топлива, что позволяет частично сократить потребление невозобновляемого запаса природной нефти [6]. В качестве корма широко используются рапсовый жмых и шрот. Зеленая масса, отличаясь высоким содержанием сырого протеина, охотно поедается разными видами животных, успешно используется как сидеральное удобрение, а с корневыми и пожнивными остатками в почву поступают элементы питания, эквивалентные внесению 15 т/га навоза [5]. Рапс возде-

львают и как экологическую культуру один гектар его посевов выделяет за период вегетации до 10,6 млн. литров кислорода, что в два с лишним раза больше, чем гектар леса [4].

Повышение урожайности рапса, получение экологически чистой продукции и увеличение ее доли в рационе питания населения — основополагающая и актуальная проблема аграрного сектора экономики России.

Важными элементами технологии возделывания ярового рапса на семена во всех рапсосоющих регионах является выбор оптимальной нормы высева и сроков посева.

Исследования проводились в 2008...2010 гг. на опытном поле учебно-опытного хозяйства ФГОУ ВПО «Пензенская ГСХА».

Почва опытного участка — чернозем выщелоченный тяжелосуглинистый. Содержание гумуса 6,9...7,0 %, подвижного фосфора и обменного калия 88...90 и 160...175 мг/кг почвы соответственно,  $pH_{\text{ккл}}$  5,3, сумма поглощенных оснований — 43,0 мг-экв. на 100 г почвы.

Объект исследований — рапс яровой (*Brassica napus oleifera* annua, Metzger) сорта Ратник, который включен в Госреестр по Средневолжскому (7) региону. Патентообладатель: ГУ ВСЕРОССИЙСКИЙ НИПТИ рапса. Сорт 00 типа. Для посева использовали семена, обработанные инсектицидным протравителем Круйзер.

Изучали шесть норм высева: от 1,5 до 4,0 млн. всхожих семян с интервалом 0,5 млн. шт./га и три срока посева, причем первый — совпадает с посевом ранних яровых культур, последующие — через 7–10 дней от предыдущего.

Погодные условия в годы проведения исследований были различными. Наиболее благоприятным был 2008 год. Вегетационный период по срокам посева характеризовался как влажный (ГТК — 1,4...1,5). Созревание семян проходило при сухой, жаркой погоде (ГТК — 0,2...0,8). В 2009 году за период вегетации рапса выпало 264,6...268,4 мм осадков, при сумме положительных температур 1685,8...1860,2 °С. Однако в период посева первых двух сроков осадков выпало 0,3 мм при среднемноголетней норме 14,4 мм, что затянуло появление всходов. Обильные осадки в третьей декаде мая (56,5 мм) и прохладная погода (14,7°С) создали благоприятные условия для появления всходов на всех сроках посева. Период созревания характеризовался пониженным температурным режимом (15,3...17,2°С) и избытком осадков (76,3...99,4 мм). Острым дефицитом осадков при высоких температурах воздуха характеризовался 2010 год.

Полнота всходов определяет густоту стояния растений и зависит от метеоусловий, складывающихся в период посев — всходы. В 2008 году в условиях более прохладной весны и при наличии осадков поверхностный слой почвы не иссушался и полнота всходов при всех сроках посева была практически одинаковой 84,5...86,0 %. Однако в 2009 году при ранневесеннем посеве часть семян, попавших во влажный слой почвы проросла, но для дальнейшего развития проростков влаги было недо-

статочно и всходы не появились из-за повышенной чувствительности мелкосемянной культуры к иссушению верхнего слоя почвы. В связи с этим полевая всхожесть снизилась и составила 73,2...74,0 %, густота всходов — 110,6...293,6 шт./м<sup>2</sup>. На последующих сроках полнота всходов находилась на уровне 2008 года — 84,2...85,1 %. В 2010 году на всех сроках посева наблюдалась аналогичная закономерность, как и при ранневесеннем посеве в 2009 году, полевая всхожесть составила 72,0...73,9 %.

Степень изреживания посевов тем больше, чем сильнее они загущены. Максимальная сохранность (70,1...79,6 %) наблюдалась на первом сроке посева, на последующих она была несколько ниже. При норме высева 4,0 млн. всхожих семян на 1 га сохранность растений составила 67,6...70,1 %, снижение нормы высева в 2,5 раза повысило сохранность на 9,5...10,3 %.

Поиск приемов, ускоряющих увеличение размеров ассимиляционного аппарата, имеет значение в целях повышения урожайности и улучшения качества сельскохозяйственной продукции.

В процессе исследований установлено, что показатели фотосинтетической деятельности посевов ярового рапса определялись изучаемыми приемами и метеорологическими условиями. Максимальную площадь листьев растения достигали в фазу бутонизации за счет большей облиственности растений. С увеличением нормы высева от 1,5 до 4,0 млн. шт./га повышается густота стояния растений и происходит нарастание листовой поверхности с 31,1 до 70,2 тыс. · м<sup>2</sup>/га. В фазу зеленый стручок ассимиляционная поверхность была минимальной 9,0...18,5 тыс. · м<sup>2</sup>/га, так как листья после подсыхания опадали.

Фотосинтетический потенциал хорошо развитых посевов ярового рапса с увеличением нормы высева от 1,5 до 4,0 млн. шт./га возрастает. Так, при раннем сроке посева в период розетки листьев — бутонизации ФП повышался от 375,7 до 872,8 тыс. · м<sup>2</sup> · сут./га, в фазу бутонизации — цветения — от 240,7 до 541,3 тыс. · м<sup>2</sup> · сут./га. Период цветения — зеленый стручок более продолжительный, поэтому растения больше аккумулируют энергию солнца, их ФП выше — 371,2...822,9 тыс. · м<sup>2</sup> · сут./га. При посеве рапса в поздние сроки период вегетации сокращается, что и приводит к снижению показателей фотосинтетического потенциала.

В фазе бутонизации, когда фотосинтетическая деятельность преобладала над уровнем потребления продуктов фотосинтеза растениями, показатель чистой продуктивности фотосинтеза был максимальным. При ранневесеннем посеве по мере увеличения нормы высева ЧПФ снижалась от 4,32 до 3,83 г/м<sup>2</sup> · сутки, так как в загущенных посевах происходит взаимозатенение растений. На последующих сроках сева ЧПФ была ниже (3,72...4,24 г/м<sup>2</sup> · сутки).

Чистая продуктивность фотосинтеза была минимальной в фазе зеленый стручок, когда происходило формирование стручков и семян. При посеве рапса одновременно с ранними зерновыми культурами ЧПФ находилась на уровне

Таблица 1. Семенная продуктивность растений ярового рапса, т/га

Срок посева	Норма высева, млн. шт./га	2008 г.	2009 г.	2010 г.	Средняя
I	1,5	1,90	1,58	0,82	1,43
	2,0	2,20	1,76	0,87	1,61
	2,5	2,15	1,73	0,85	1,58
	3,0	1,97	1,65	0,81	1,48
	3,5	1,93	1,60	0,76	1,43
	4,0	1,88	1,53	0,71	1,37
II	1,5	1,62	1,61	0,81	1,35
	2,0	1,78	1,77	0,87	1,47
	2,5	1,72	1,73	0,84	1,43
	3,0	1,67	1,66	0,81	1,38
	3,5	1,57	1,60	0,75	1,31
	4,0	1,46	1,54	0,70	1,23
III	1,5	1,52	1,60	0,81	1,31
	2,0	1,65	1,78	0,87	1,43
	2,5	1,61	1,74	0,85	1,40
	3,0	1,54	1,66	0,81	1,34
	3,5	1,45	1,61	0,75	1,27
	4,0	1,33	1,54	0,71	1,19

$HCP_{05}$  т/га: 2008 г. А – 0,013, В – 0,019, АВ – 0,033; 2009 г. В – 0,016; 2010 г. В – 0,07

0,94...1,27 г/м<sup>2</sup> · сутки, что в 1,10...1,12 раза больше, чем в последующие сроки.

Продуктивность любого агроценоза является сложным показателем, в формировании которого важная роль принадлежит элементам структуры урожая. При посеве рапса одновременно с ранними яровыми культурами растения лучше ветвились (3,1...4,4 шт./раст.), формировали больше стручков (17,1...26,4 шт./раст.) и семян в них (13,6...19,8 шт.). Важным признаком, определяющим продуктивность растения, является масса 1000 семян. Наиболее крупные семена получены при первом сроке посева с нормой высева 1,5 млн. всх. семян на гектар (2,83 г). На 0,05...0,10 г была меньше масса 1000 семян при посеве с нормой 2,0...2,5 млн. Это снижение компенсируется количеством сохранившихся растений к уборке, а, следовательно, непосредственно влияет на урожайность. При посеве рапса одновременно с ранними яровыми культурами в 2008 году при норме высева 2,0...2,5 млн. шт./га получена максимальная урожайность семян 2,20...2,15 т/га (таблица 1). При тех же нормах высева позднего срока посева урожайность семян снизилась соответственно до 1,65 и 1,61 т/га, так как растения быстро переходят в генеративную фазу, что снижает способность к формированию высоких урожаев маслосемян. Увеличение густоты стояния приводит к снижению числа и размеров генеративных органов на растении, в результате чего продуктивность падает. Так, при раннем и позднем сроках посева, увеличение нормы высева семян до 4,0 млн. шт./га снизило

урожайность на 0,32 т/га и составила 1,88 и 1,33 т/га соответственно. Индивидуальная продуктивность растений рапса при норме 1,5 млн. всхожих семян на гектар не компенсирует чрезмерную изреженность посевов и приводит к снижению урожайности при ранневесеннем посеве рапса до 1,90 т/га, на последующих сроках до 1,62 и 1,52 т/га.

В условиях засушливой весны 2009 года наивысшая урожайность семян (1,78 и 1,74 т/га) по всем срокам посева получена при тех же нормах высева, что и в 2008 году.

В экстремальных условиях 2010 года, не зависимо от сроков посева, получена урожайность семян – 0,70...0,87 т/га. При этом прослеживалась закономерность формирования урожайности в зависимости от густоты стояния растений.

В среднем за три года более высокая урожайность получена при ранневесеннем сроке посева с нормой высева 2,0...2,5 млн. всхожих семян на гектар (1,61 и 1,58 т/га), наименьшая (1,43 и 1,40 т/га) при позднем. Уменьшение нормы высева до 1,5 млн. и увеличение до 4,0 млн. шт./га снизило урожайность при раннем сроке посева на 11 %, при последующих – на 6...8 %.

Таким образом, увеличение норм высева и запаздывание с посевом привело к снижению урожайности рапса. Это, обусловлено тем, что на загущенных посевах отмечалось сильное угнетение растений, они слабее ветвились, формировали меньшее количество стручков и семян в них.

Литература:

1. Артемов, И.В. Рапс — масличная и кормовая культура / И.В. Артемов, В.В. Карпачев. — Липецк: ОАО «Полиграфический комплекс «Ориус», 2005. — 144 с.
2. Артеменко, И.П. Актуальные проблемы маслосемян в России / И.П. Артеменко, Р.Н. Дзюбинский // Масло-жировая промышленность. — 2005.
3. № 4. — С.4–7.
4. Даньшин, Ю.И. Биологическое обоснование сроков и способов уборки ярового рапса на семена ЦЧЗ / Ю.И. Даньшин // Совершенствование технологии возделывания технических и кормовых культур в ЦЧЗ: сборник трудов. — 1991. — С. 43–49.
5. Матиенко, А.Ф. Рапс — культура больших возможностей / А.Ф. Матиенко // Земледелие. — 2000. — № 1. — С. 38–39.
6. Стефанский, В.В. Интенсивная технология производства рапса / В.В. Стефанский, Г.С. Майстренко. — М.: Росагропромиздат., 1990. — 188 с.
7. Шпаар, Д. Рапс и сурепица (Выращивание, уборка, использование) / под общ. ред. Д. Шпаара. — М.: ИД ООО «DLV АГРОДЕЛО», 2007. — 320 с.

## Теоретическое исследование величины угла отгиба стеблей планками мотовила прицепной жатки-накопителя с прямоугольной формой платформы

Косов П.А., ассистент

Курганская государственная сельскохозяйственная академия

Исследования в работах [1, 2, 3] свидетельствуют, что взаимодействие планки мотовила со стеблями в плоскости вращения мотовила характеризуется сложным движением. Так планка мотовила в абсолютном движении перемещается по циклоиде и в нижней своей части при скорости движения жатвенного агрегата ( $V_{ж}$ ) меньше окружной скорости планки мотовила ( $U$ ) описывает петлю.

Общезвестно, что координаты ( $Y, Z$ ) точки соприкосновения планки со стеблями (рисунок 1) определяются по выражениям [1]:

$$Z = R \sin \alpha; \quad (1)$$

$$Y = 2 \pi R V_{ж} \alpha / 360^\circ U + R(1 - \cos \alpha), \quad (2)$$

где  $Z$  — значение ординаты планки мотовила при его перемещении, м;

$Y$  — значение абсциссы планки мотовила при его перемещении, м;

$R$  — радиус мотовила, м;

$\alpha$  — угол поворота мотовила, град.;

$\pi$  — отношение длины окружности к ее радиусу,  $\pi = 3,14$ ;

$V_{ж}$  — скорость движения жатвенного агрегата, м/с;

$U$  — окружная скорость планки мотовила, м/с.

При определении значения параметра ( $Y$ ) первое слагаемое определяет перемещение жатвенного агрегата по полю за время поворота планки мотовила на угол ( $\alpha$ ), второе слагаемое определяет перемещение планки мотовила вдоль оси  $Y$ .

Перемещаясь из положения ( $m$ ) (вход планки в стеблестой) в положение  $c$ , планка опускается в стебли по вертикали и в это же время подгибает стебли по горизонтали навстречу режущему аппарату. При положении

планки мотовила в точке  $c$  и режущего аппарата в точке ( $n_2$ ) они располагаются на одной вертикальной прямой. Для исключения выскользывания стеблей из-под планки до подрезания их режущим аппаратом необходимо, чтобы до момента перемещения планки мотовила в точку ( $k$ ), режущий аппарат срезал все стебли, находящиеся под воздействием планки с участка шириной ( $b$ ), который определяется по выражению. [1]

$$b = Y_m - Y_c = R[(\cos \alpha_2 - \cos \alpha_1) + (\alpha_2 - \alpha_1) \cdot V_{ж} / U], \quad (3)$$

где  $\alpha_1, \alpha_2$  — угол поворота мотовила при положении планки на траектории движения соответственно в точках  $m$  и  $c$ , град.

Из треугольников  $O_1 m m_1$  и  $O_2 c c_1$  имеем

$$\alpha_1 = \arcsin(1 - H/R); \quad (4)$$

$$\alpha_2 = 90^\circ - \arcsin(a/R), \quad (5)$$

где  $H$  — величина погружения планки мотовила в стеблестой, м;

$a$  — вынос вала мотовила, м; определится по формуле [1]

$$a = R[-\cos \alpha_1 + (\alpha_2 - \alpha_1) \cdot V_{ж} / U]. \quad (6)$$

Стебли на участке ( $b$ ) отгибаются на различную величину: наибольшему отгибу подвергаются стебли ( $om$ ) в начале участка, к концу участка отгиб уменьшается, а последние стебли ( $o'm'$ ) срезаются без отгиба.

Если принять, что при перемещении планки из точки ( $c$ ) в точку ( $k$ ) стебли отгибаются от вертикали несущественно, а их кривизна незначительно отличается от исходной, то угол наклона ( $\delta$ ) стеблей на участке ( $b$ ) составит [1]

$$\delta_i = \arctg[b_i / (L - H + R[1 - \cos(\alpha_2 - 90^\circ)])], \quad (7)$$

где  $L$  — высота стеблестоя, м;

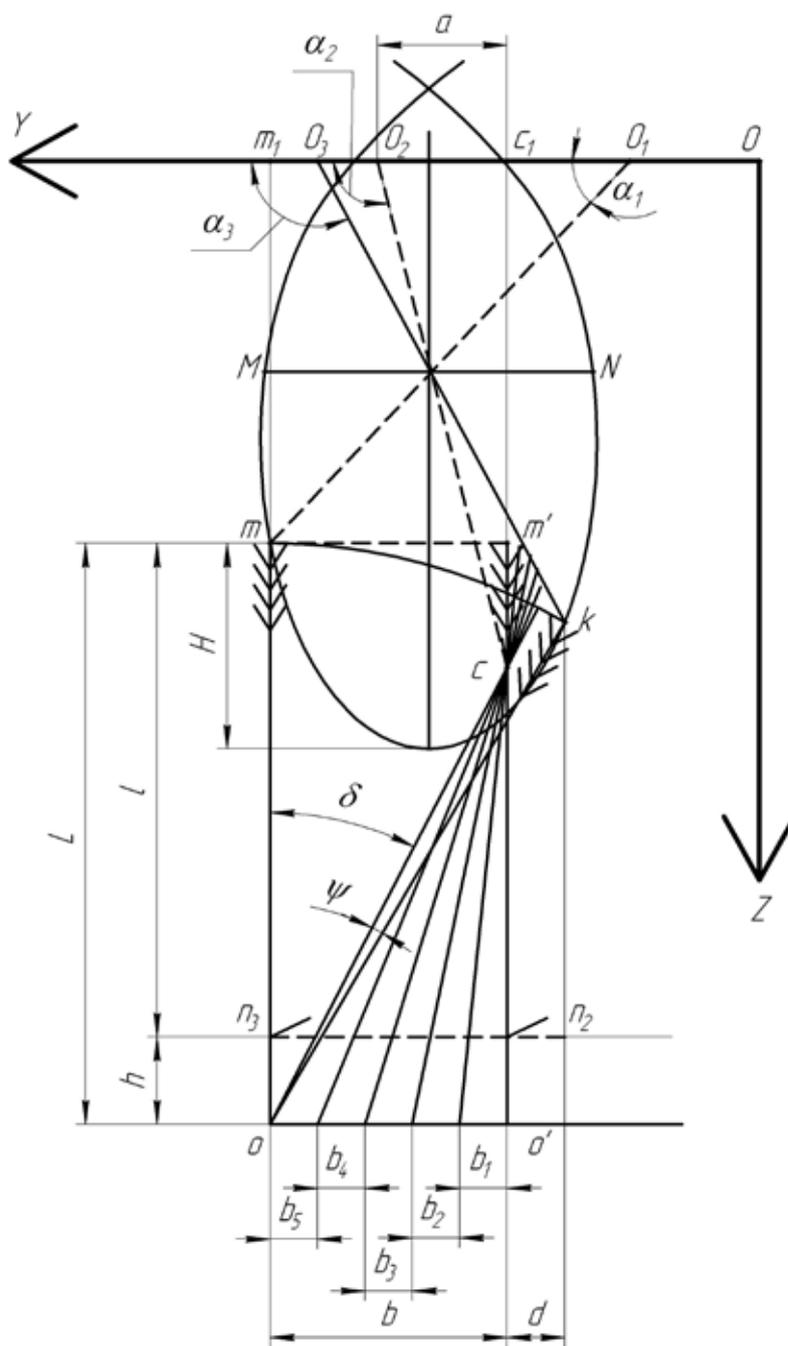


Рис. 1. Взаимодействие планки мотвила со стеблями в плоскости вращения мотвила

$H$  – величина погружения планки в стебли, м;  
 $i$  – ряды стеблей на участке  $b$ , шт.

Средняя величина отгиба стеблей планкой мотвила составит [1]

$$\delta_{cp} = \sum_{i=1}^n \delta_i / n ; \quad (8)$$

где  $n$  – число рядов стеблей с шагом  $t$  в пределах участка  $b$ .

В процессе воздействия планки мотвила на участке траектории (ск), стебли дополнительно подгибаются на угол ( $\psi$ ). Наибольшему дополнительному подгибанию подвергается стебель ( $om$ ), наименьшему (равен нулю) – стебель ( $o'm'$ ).

С учетом дополнительного подгибания общий угол наклона стеблей до срезания можно определить по следующему выражению [1]

$$\mu_i = \delta_i + \psi_i = \arcsin (m_i / L), \quad (9)$$

где  $m_i$  – расстояние по горизонтали между исходным и конечным положениями вершины стеблей, м.

Из рисунка 1 видно, что  $m_i = b_i + d_i$ , тогда

$$m_i = R [(\cos \alpha_3 - \cos \alpha_1) + (\alpha_3 - \alpha_1) \cdot V_{ж} / U], \quad (10)$$

где  $\alpha_3$  – угол поворота мотвила при завершении среза  $i$ -го ряда стеблей, град.; определится по формуле [1]

$$\alpha_3 = \alpha_2 + \Delta\alpha_i, \quad (11)$$

где  $\Delta\alpha_i$  – угол поворота мотвила за время перемещения планки из точки  $c$  в точку  $k$ , град.; определится

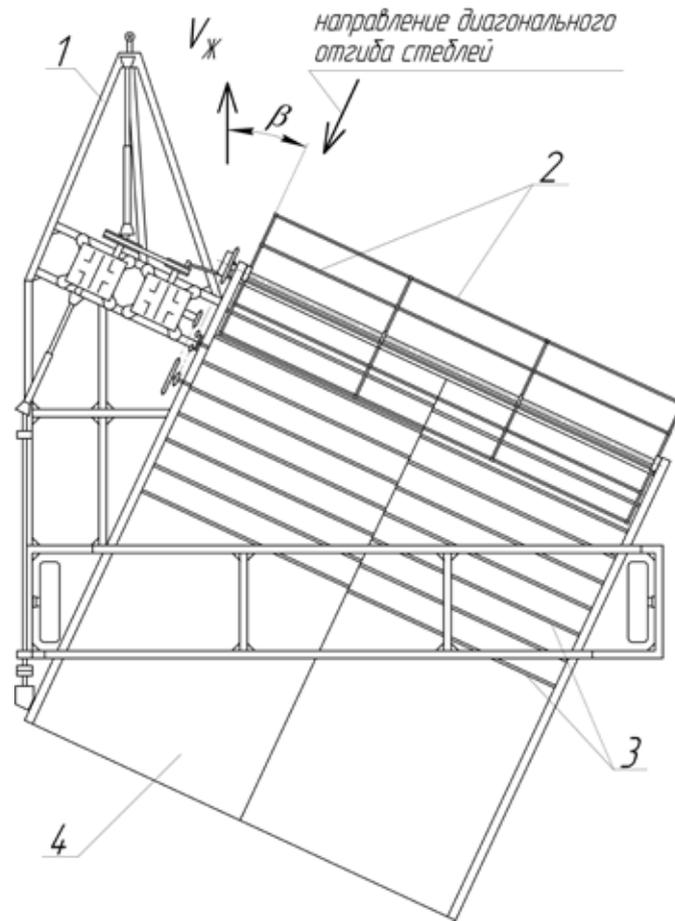


Рис. 2. Схема прицепной жатки-накопителя с прямоугольной формой платформы повернутой относительно направления движения жатвенного агрегата

1 – прицепное устройство, 2 – планки мотовила, 3 – планки транспортера, 4 – платформа, отгиб – направление отгиба стеблей планками мотовила,  $V_{ж}$  – вектор скорости движения жатвенного агрегата

по формуле [1]

$$\Delta\alpha_i = b_i / (R \cdot V_{ж} / U). \quad (12)$$

Выше изложенное характерно, когда мотовило расположено относительно направления движения жатвенного агрегата под углом равным нулю (фронтально).

Однако при работе мотовила, расположенного под углом  $\beta$  относительно направления движения жатвенного агрегата, например, в процессе формирования валка хлебной массы прицепной жатки-накопителя с прямоугольной формой платформы [4], имеет место отгиб стеблей планками мотовила в плоскости его вращения и под углом  $\beta$  относительно направления движения жатвенного агрегата, назовем его «диагональным» отгибом (рисунок 2).

Причина возникновения диагонального отгиба стеблей при скашивании зерновых культур объясняется тем, что абсолютная траектория движения планки мотовила, расположенного под углом ( $\beta$ ) относительно направления движения жатвенного агрегата, выглядит не как плоская циклоида [1], а как спираль с перекрытием витка в нижней части [5].

Рассмотрим подробнее процесс взаимодействия планки мотовила расположенного под углом ( $\beta$ ) относи-

тельно направления движения жатвенного агрегата со стеблями. Для этого построим графическую модель, представленную на рисунке 3. При анализе приведенной на рисунке 3 графической модели можно сделать заключение о том, что диагональный отгиб имеет место при выполнении следующего условия

$$\beta > \phi, \quad (13)$$

где  $\beta$  – значение угла расположения мотовила относительно направления движения жатвенного агрегата, град.;  $\phi$  – угол трения стебля о поверхность планки, град.

Условие неравенства (13) выполняется только в том случае, если угол трения стеблей о планки мотовила ( $\phi$ ) будет меньше угла поворота платформы ( $\beta$ ) прицепной жатки-накопителя относительно направления движения жатвенного агрегата.

Отгиб стеблей планками мотовила прицепной жатки-накопителя с прямоугольной формой платформы осуществляется до их среза. После среза стебли теряют механическую связь с почвой и движутся под воздействием планки в противоположную сторону движения жатвенного агрегата. Тогда угол укладки стеблей на валкообразующий транспортер платформы жатки-накопителя по-

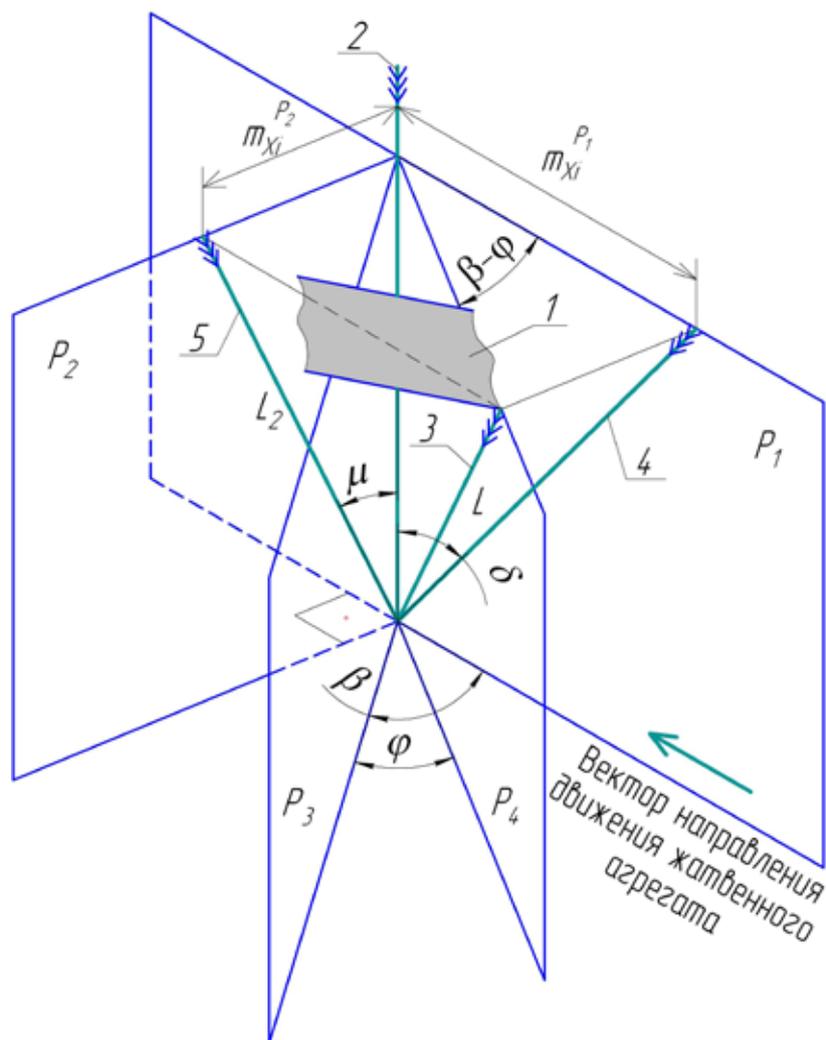


Рис. 3. Схема отгиба стебля планкой мотвила, расположенного под углом ( $\beta$ ) относительно направления движения жатвенного агрегата

1 – планка мотвила; 2 – исходное положение стебля; 3 – диагональный отгиб (положение стебля, отклоненного планкой мотвила, в момент его среза); 4 – продольный отгиб стебля; 5 – поперечный отгиб стебля;  $P_1$  – плоскость направления движения жатки;  $P_2$  – плоскость перпендикулярная направлению движения жатки;  $P_3$  – плоскость вращения планок мотвила,  $P_4$  – плоскость отклонения стебля

вернутой на угол  $\beta$  относительно направления движения жатвенного агрегата составит:

$$\mu_i = \arcsin (m_{Xi}^{P_2} / L_2), \quad (14)$$

где  $m_{Xi}^{P_2}$  – расстояние по горизонтали между исходным и конечным положениями вершины стеблей в плоскости  $P_2$  (рисунок 3), м;

$L_2$  – длина стебля в плоскости  $P_2$  (рисунок 3), м.

Величину между исходным и конечным положением вершины стеблей в плоскости  $P_2$  (рисунок 3), найдем из выражения

$$m_{Xi}^{P_2} = m_{Xi}^{P_1} \operatorname{tg} (\beta - \phi), \quad (15)$$

где  $m_{Xi}^{P_1}$  – расстояние по горизонтали между исходным и конечным положениями вершины стеблей в плоскости  $P_1$  (рисунок 3), м.

Значение  $m_{Xi}^{P_1}$  определим из выражения

$$m_{Xi}^{P_1} = R [(\cos \alpha_3 - \cos \alpha_1) \cos (\beta - \phi) + (\alpha_3 - \alpha_1) \cdot V_{Ж} / U]. \quad (16)$$

Длина стебля в плоскости  $P_2$  (рисунок 3) определится по формуле

$$L_2 = L \sin (\beta - \phi), \quad (17)$$

где  $L$  – длина стебля (рисунок 3), м.

Угол диагонального отгиба стебля согласно рисунку 3 будет изменяться в зависимости от того, в каком интервале ( $b_1, b_2 \dots b_5$ ) находится стебель. Чем дальше стебель от режущего аппарата (в пределах участка  $b$ ), тем на больший угол отклонится от направления движения жатвенного агрегата. Тогда средний угол диагонального отгиба стеблей определим из формулы

$$\mu_{cp} = \sum_{i=1}^n \mu_i / n, \quad (18)$$

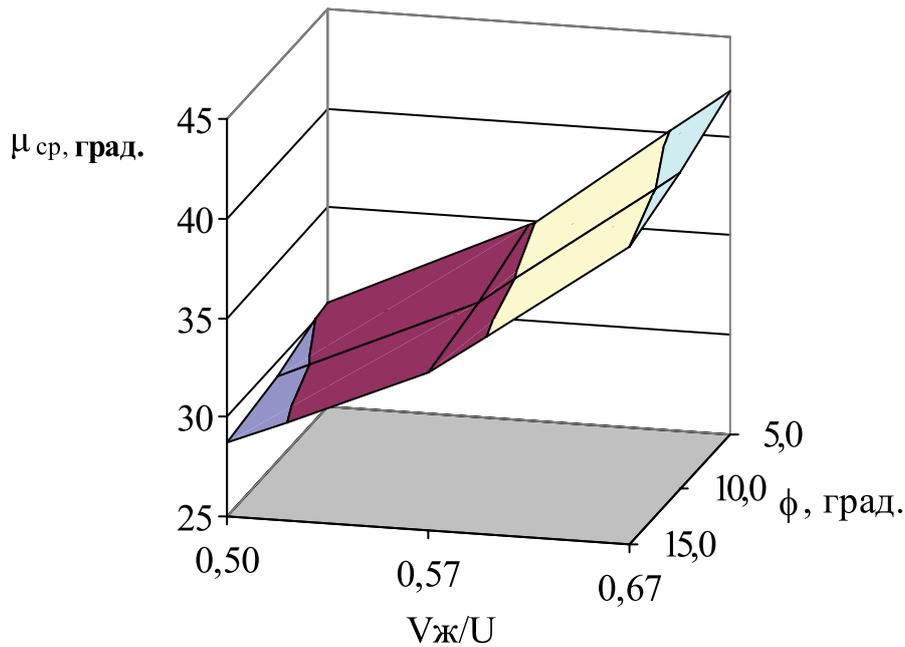


Рис. 4. Изменение среднего угла отгиба стеблей ( $\mu_{ср}$ ) в зависимости от угла трения стеблей о планки мотвила ( $\phi$ ) и отношения скоростей  $V_{ж}/U$  (высота стеблестоя  $L = 0,5$  м)

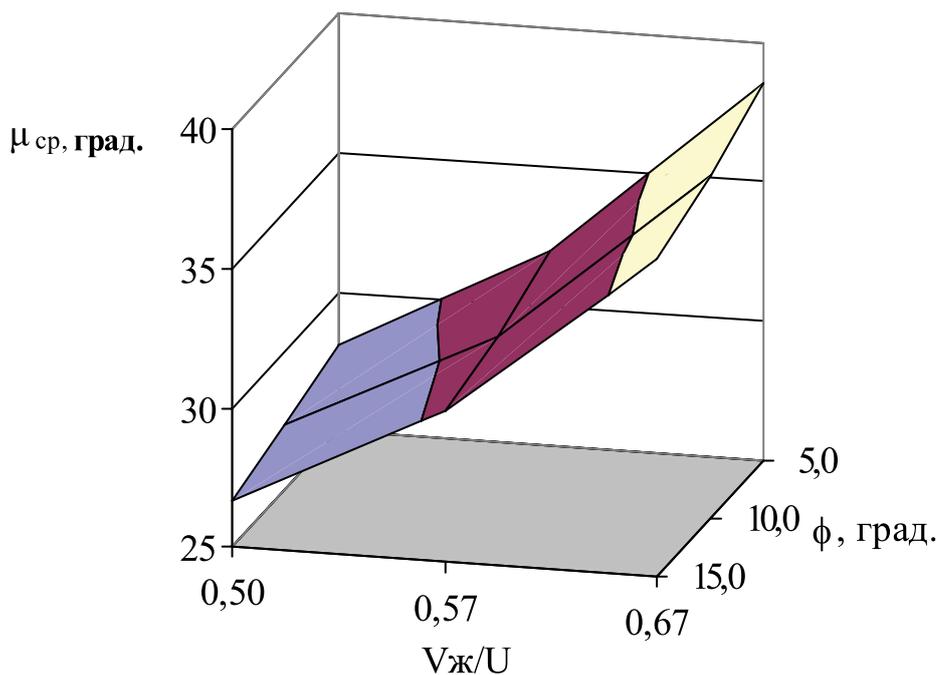


Рис. 5. Изменение среднего угла отгиба стеблей ( $\mu_{ср}$ ) в зависимости от угла трения стеблей о планки мотвила ( $\phi$ ) и отношения скоростей  $V_{ж}/U$  (высота стеблестоя  $L = 0,7$  м)

где  $\mu_{ср}$  — средняя величина общего угла наклона стеблей до их среза, град.;

$\mu_i$  —  $i$  — угол наклона стеблей до их среза на участке  $b_i$  ( $b_1, b_2...b_5$ ), град.;

$n$  — число рядов стеблей с шагом  $b_i$  в пределах участка  $b$ .

Для прицепной жатки-накопителя с прямоугольной формой платформы был обоснован угол ее поворота ( $\beta$ ), который составил 25 градусов [6]. По уравнениям (4...6,

11, 12, 14...17) вычислим все необходимые значения для определения отгиба стеблей планками мотвила, расположенного под углом  $\beta = 25^\circ$  относительно направления движения жатвенного агрегата. Результаты расчетов среднего угла диагонального отгиба стеблей для этого случая приведены в виде графической зависимости (рисунок 4, 5, 6) среднего угла отгиба стеблей до их среза ( $\mu_{ср}$ ) от угла трения стебля о поверхность планки ( $\phi$ ) и от-

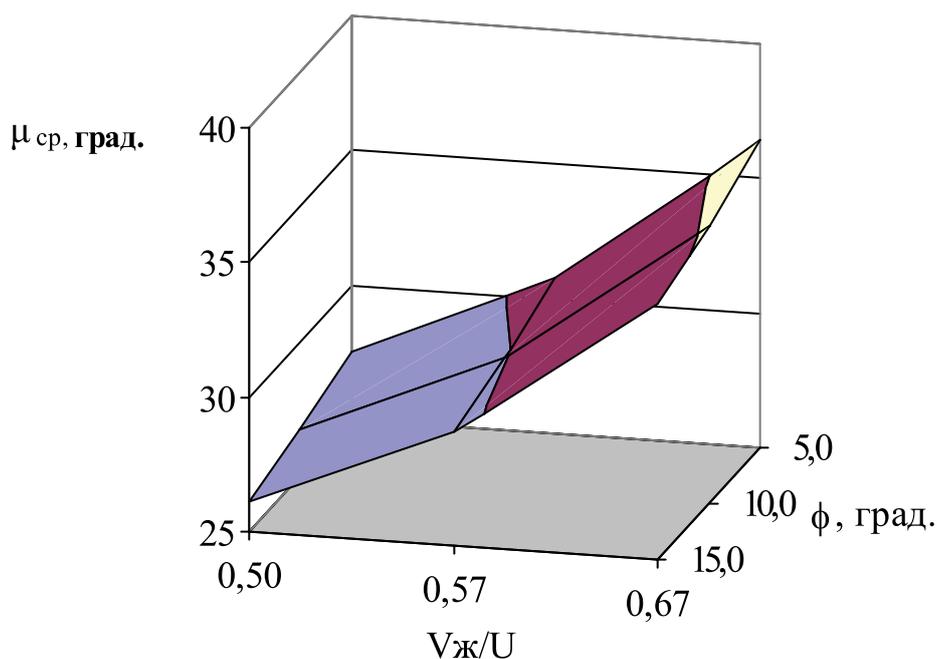


Рис. 6. Изменение среднего угла отгиба стеблей ( $\mu_{\text{ср}}$ ) в зависимости от угла трения стеблей о планки мотовила ( $\phi$ ) и отношения скоростей  $V_{\text{ж}}/U$  (высота стеблестоя  $L = 0,9$  м)

ношения скорости движения жатвенного агрегата ( $V_{\text{ж}}$ ) к окружной скорости планки мотовила ( $U$ ).

Из графических зависимостей, представленных на рисунках 4, 5, 6 видно, что значение угла диагонального наклона стеблей до их среза ( $\mu_{\text{ср}}$ ) планками мотовила, повернутого на угол  $\beta = 25^\circ$  относительно движения жатвенного агрегата, независимо от высоты стеблестоя увеличивается по мере повышения значения соотношения скорости движения жатвенного агрегата и окружной скорости вращения планки мотовила ( $V_{\text{ж}}/U$ ) и уменьшения значения угла трения стеблей о планки мотовила ( $\phi$ ).

Результаты теоретических исследований на основе математической модели взаимодействия планок мотовила

со стеблями при повороте платформы прицепной жатки-накопителя относительно направления движения жатвенного агрегата свидетельствуют о том, что диагональный отгиб стеблей возможен, если угол поворота мотовила относительно направления движения жатвенного агрегата ( $\beta$ ) больше значения угла трения стеблей о планки мотовила ( $\phi$ ). Увеличение среднего угла отгиба стеблей до их среза ( $\mu_{\text{ср}}$ ) независимо от высоты стеблей ( $L$ ) происходит при уменьшении значения угла трения стеблей о планки мотовила ( $\phi$ ) и увеличении значения отношения скорости движения жатвенного агрегата и окружной скорости вращения планки мотовила ( $V_{\text{ж}}/U$ ). Также увеличение среднего угла отгиба стеблей ( $\mu_{\text{ср}}$ ) происходит при уменьшении высоты стеблестоя ( $L$ ).

#### Литература:

1. Кленин Н.И. Сельскохозяйственные и мелиоративные машины: Элементы теории рабочих процессов, расчет регулировочных параметров и режимов работы / Н.И. Кленин, В.А. Сакун. — М.: Колос, 1980. — 671 с.
2. Иванцов В.И. Валковые жатки / В.И. Иванцов, О.И. Солошенко — М.: Машиностроение, 1984. — 200 с.
3. Любимов А.И. Практикум по сельскохозяйственным машинам / А.И. Любимов, З.И. Воцкий, В.В. Бледных и др. — М.: Колос, 1999. — 191 с.
4. Валковая жатка. Патент Р.Ф. № 2242858 2003 г. Воцкий З.И., Пермяков А.Ф., Боровинских Н.П., Грохотов А.С.
5. Косов П.А. Теоретическое определение траектории движения планок мотовила, расположенного под углом относительно направления движения жатвенного агрегата / П.А. Косов, А.П. Ловчиков. Сборник материалов региональной конференции молодых ученых «Инновации молодых ученых агропромышленному комплексу Сибири и Урала». — Тюмень 2010. С. 157...160.
6. Косов П.А. Обоснование величины угла поворота платформы прицепной жатки-накопителя / П.А. Косов. Развитие научной, творческой и инновационной деятельности молодежи: Материалы Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, посвященной 115-летию Т.С. Мальцева. — Курган: изд-во Курганской ГСХА, 2010.

## Теоретическое исследование отгиба стеблей в процессе их резания беспальцевым двухножевым режущим аппаратом, расположенным под углом относительно направления движения жатвенного агрегата

Косов П.А., ассистент

Курганская государственная сельскохозяйственная академия

В процессе резания стеблей образуется их отгиб — это перемещение центра тяжести плоскости среза стебля под действием режущих и противорежущих элементов. Величина отгиба имеет допустимый предел, за границей которого срез становится невозможным. В этом случае наблюдается разрыв или выдергивание большей части стеблей вместе с корневой системой из земли, причем неравномерность высоты стерни достигает недопустимых с агротехнической точки зрения размеров [1, 2].

Согласно исследованиям И. Ф. Василенко отгиб бывает двух видов — это диагональный ( $q$ ) и продольный ( $l$ ) [3].

Продольному отгибу ( $l$ ) подвергаются стебли, отклоняемые ножевой полосой, прижимом или верхним основанием неподвижного сегмента в направлении движения машины. Диагональный отгиб ( $q$ ) осуществляет лезвие или верхнее основание подвижного сегмента в направлении абсолютной траектории ножа.

Максимальная величина стерни при отгибах стеблей определится из следующих выражений [3]

$$H_{\text{д}}^{\text{MAX}} = (q_{\text{MAX}}^2 + h_{\text{РА}}^2)^{1/2}; \quad (1)$$

$$H_{\text{пр}} = (l_{\text{MAX}}^2 + h_{\text{РА}}^2)^{1/2}, \quad (2)$$

где  $H_{\text{д}}^{\text{MAX}}$  и  $H_{\text{пр}}$  — высота стерни после среза диагонально и продольно отогнутых стеблей, м;

$q_{\text{MAX}}$  и  $l_{\text{MAX}}$  — максимальный диагональный и продольный отгиб стеблей соответственно, м;

$h_{\text{РА}}$  — высота установки режущего аппарата над поверхностью поля, м.

Общеизвестно, что в беспальцевом двухножевом однопобежном режущем аппарате с двумя активными ножами максимальный диагональный отгиб ( $q_{\text{MAX}}$ ) получают стебли, первоначально расположенные в точке С (рисунок 1) встречи верхних оснований встречно движущихся сегментов, а максимальный продольный отгиб ( $l_{\text{MAX}}$ ) получают стебли, первоначально расположенные в точке D встречи нижних оснований встречно движущихся сегментов [3]:

$$q_{\text{MAX}} = CA = (h_{\text{РА}}^2 + t^2 / 4)^{1/2}, \quad (3)$$

$$l_{\text{MAX}} = DE = A \cdot h_{\text{РА}} - h', \quad (4)$$

где

$$A = [\pi + \arccos(1 - 2 \cdot b / t) + \arccos(2 \cdot B / t - 1)] / \pi, \quad (5)$$

$h'$  — высота сегмента, м;

$B$  и  $b$  — ширина нижнего и верхнего оснований сегмента соответственно, м;

$t$  — шаг расстановки сегментов ножа, м.

При расположении двухножевого однопобежного режущего аппарата с двумя активными ножами под углом ( $\beta$ ) относительно направления движения жатвен-

ного агрегата, например, при его использовании в прицепной жатке-накопителе с прямоугольной формой платформы [4], возникает необходимость в рассмотрении процесса отгиба стеблей сегментами, с целью установления наличия влияния угла расположения режущего аппарата ( $\beta$ ) на величину, как диагонального, так и продольного отгибов стеблей. В связи с этим, построим схему пространственного перемещения сегментов беспальцевого двухножевого однопобежного режущего аппарата с двумя активными ножами, расположенного под углом ( $\beta$ ) относительно направления движения жатвенного агрегата (рисунок 2), опираясь на теоретическое изыскание по построению диаграммы движения сегмента ножа при расположении режущего аппарата под углом ( $\beta$ ) относительно направления движения жатвенного агрегата [5].

Из схемы, представленной на рисунке 2 следует, что при процессе резания данным режущим аппаратом образуется диагональный отгиб стеблей (отрезок AC), аналогично случаю представленному на схеме рисунка 1, и еще один отгиб стеблей (отрезок DE рисунок 2), который на первый взгляд можно назвать диагональным. Однако если провести аналогию со схемой, представленной на рисунке 1, он должен называться продольным, но он направлен не вдоль направления движения жатвенного агрегата, а под углом к нему. Исходя из выше сказанного, данный вид отгиба (отрезок DE рисунок 2) условно назовем «эквивалентом» продольного отгиба стеблей ( $l'$ ).

Как видно из рисунка 2, максимальная величина «эквивалента» продольного отгиба стеблей ( $l'_{\text{MAX}}$ ) составит

$$l'_{\text{MAX}} = DE = (X_{\text{DE}}^2 + Y_{\text{DE}}^2)^{1/2}, \quad (6)$$

где  $X_{\text{DE}}$  — величина отрезка DE («эквивалента» продольного отгиба стеблей), спроецированного на ось X, м;

$Y_{\text{DE}}$  — величина отрезка DE («эквивалента» продольного отгиба стеблей), спроецированного на ось Y, м.

Величина отрезка DE, спроецированного на ось X ( $X_{\text{DE}}$ ), согласно рисунку 2, определится из выражения

$$X_{\text{DE}} = (S - X^{\text{KP}} - X^{\text{HP}}) \cos \beta + h' \sin \beta, \quad (7)$$

где  $S$  — величина хода сегмента ножа при относительном его движении, м;

$X^{\text{KP}}$  и  $X^{\text{HP}}$  — значение величины абсциссы перемещения сегмента ножа в конце и начале резания соответственно, м;

$\beta$  — угол расположения режущего аппарата относительно направления движения жатвенного агрегата, град.

После всех преобразований и сокращений выражение (7) можно записать следующим образом

$$X_{\text{DE}} = h' \sin \beta. \quad (8)$$

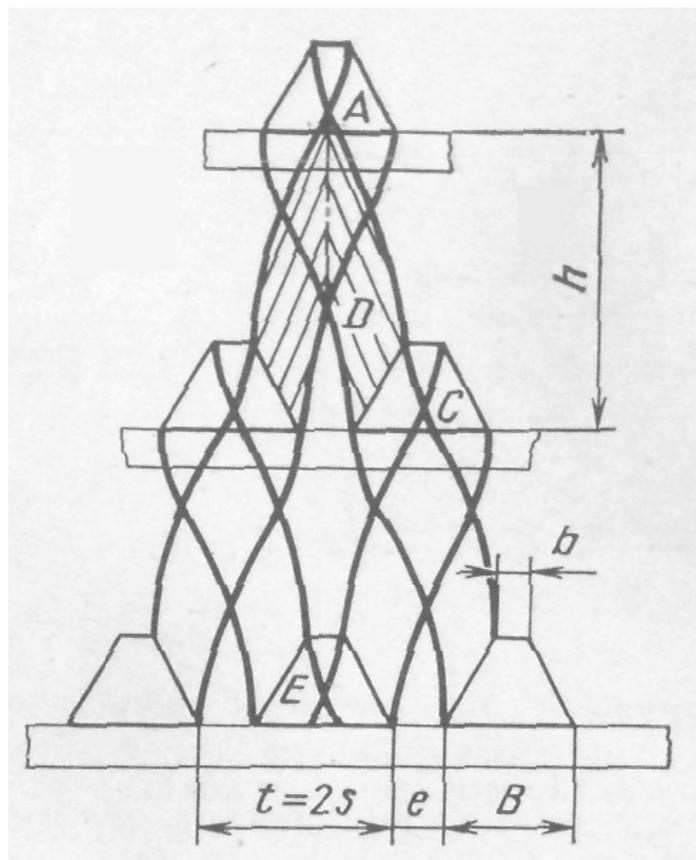


Рис. 1. Схема пробега активных лезвий сегментов в беспальцевом двухножевом однопробежном режущем аппарате с двумя активными ножами, который расположен фронтально.

$h$  – величина подачи режущего аппарата

Согласно рисунку 2, величина отрезка DE, спроецированного на ось  $Y$  ( $Y_{DE}$ ), определится из выражения

$$Y_{DE} = 2L_{MAX} - Y_{KP\_MAX} - b \sin \beta - h' \cos(\alpha - \beta) / \cos \alpha + Y_{HP\_MIN}, \quad (9)$$

где  $L_{MAX}$  – значение величины хода сегмента ножа в направлении движения жатвенного агрегата при движении сегмента справа налево, определяется по следующему выражению [5]

$$L_{MAX} = h + S \sin \beta, \quad (10)$$

где  $h$  – величина подачи режущего аппарата, м;

$Y_{KP\_MAX}$  – значение величины ординаты «эквивалента» продольного отгиба в конце резания сегментом ножа при его движении справа налево, м;

$\alpha$  – угол наклона режущей кромки сегмента к оси его симметрии, град.;

$Y_{HP\_MIN}$  – значение величины ординаты «эквивалента» продольного отгиба в начале резания сегментом ножа при его движении слева направо, м.

После преобразований выражение (9) будет выглядеть следующим образом

$$Y_{DE} = L_{MAX} [2 - \arccos(b/S - 1) / \pi] - b \sin \beta - h' \cos(\alpha - \beta) / \cos \alpha + L_{MIN} \arccos(B/S - 1) / \pi. \quad (11)$$

Подставив выражения (8) и (10) в уравнение (6) получим

$$l'_{MAX} = DE = ([h' \sin \beta]^2 + [L_{MAX} [2 -$$

$$- \arccos(b/S - 1) / \pi] - b \sin \beta - h' \cos(\alpha - \beta) / \cos \alpha + L_{MIN} \arccos(B/S - 1) / \pi]^2)^{1/2}. \quad (12)$$

Как видно из рисунка 2, величина максимально возможного диагонального отгиба ( $q_{MAX}$ ) составит

$$q_{MAX} = AC = (X_{AC}^2 + Y_{AC}^2)^{1/2} = (S'^2 + L_{MAX}^2)^{1/2}, \quad (13)$$

где  $X_{AC}$  – величина отрезка AC (диагонального отгиба стеблей), спроецированного на ось  $X$ , м;

$Y_{AC}$  – величина отрезка AC (диагонального отгиба стеблей), спроецированного на ось  $Y$ , м.

$S'$  – проекция величины хода сегмента ножа при относительном его движении на ось  $X$  (рисунок 2), значение данной величины определяется по следующему выражению

$$S' = S \cos \beta. \quad (14)$$

В результате проведенного теоретического исследования отгиба стеблей в процессе их резания беспальцевым двухножевым режущим аппаратом, расположенным под углом ( $\beta$ ) относительно направления движения жатвенного агрегата было установлено влияние этого угла ( $\beta$ ) на величину, как диагонального ( $q_{MAX}$ ), так и «эквивалента» продольного ( $l'_{MAX}$ ) отгибов стеблей. Это очевидно при рассмотрении математических выражений ((6) и (12)), определяющих значение данных отгибов, т.к. в состав каждого слагаемого этих выражений входит угол поворота режущего аппарата относительно направления движения жатвенного агрегата.

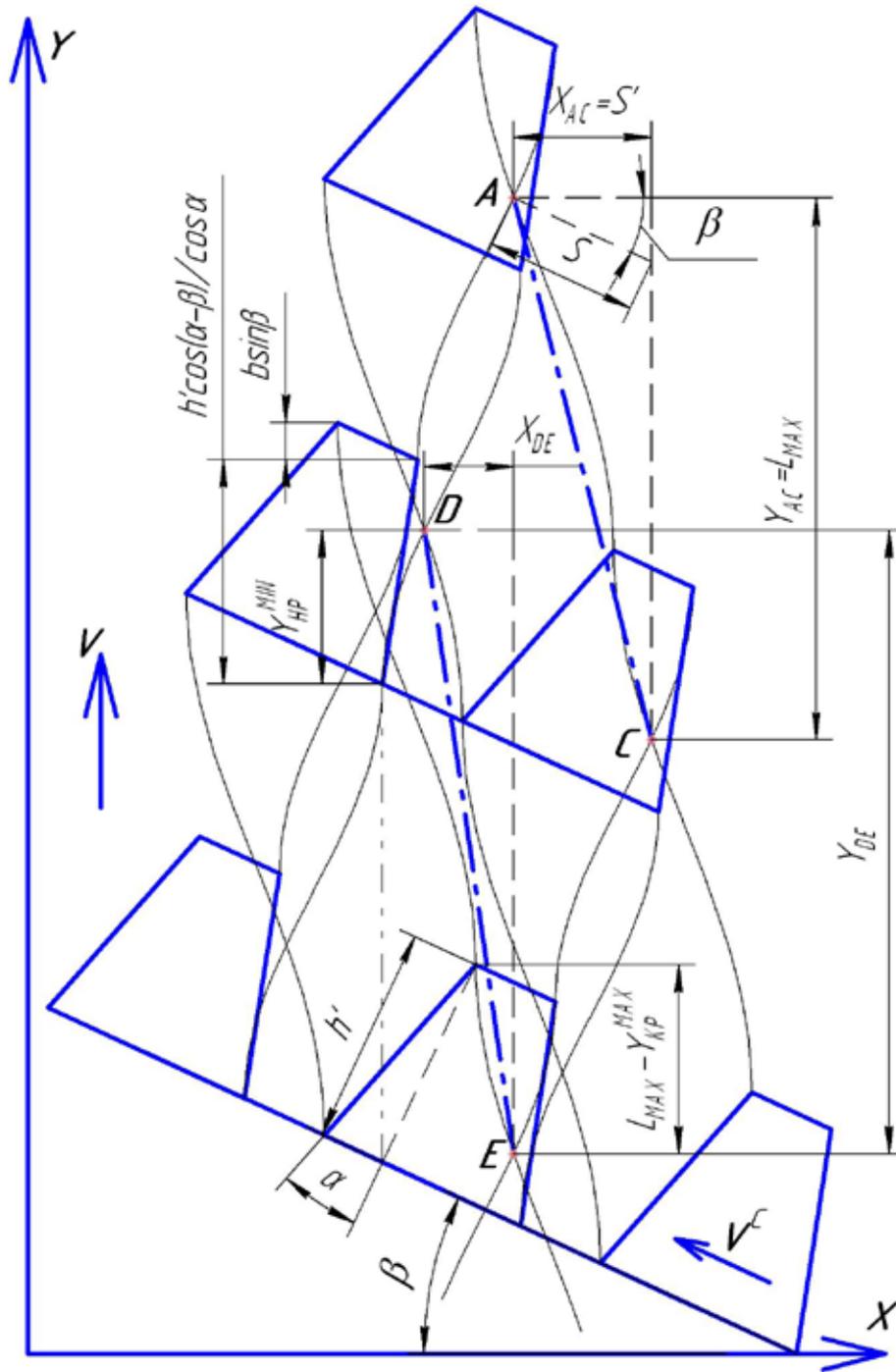


Рис. 2. Схема определения отгибов стеблей при срезе двухножевым однопробежным аппаратом с двумя активными ножами, расположенного под углом  $\beta$  относительно направления движения жатвенного агрегата  
 $V$  – вектор скорости движения жатвенного агрегата,  $V^c$  – вектор скорости сегмента при относительном его движении

Литература:

1. Кленин Н.И. Сельскохозяйственные и мелиоративные машины: Элементы теории рабочих процессов, расчет регулировочных параметров и режимов работы / Н.И. Кленин, В.А. Саун. – М.: Колос, 1980. – 671 с.
2. Горячкин В. П. Сочинения: В 3-х т. – 2-е изд. – М.: Колос, 1968. – Т. 3. – 250 с.
3. Иванцов В.И. Валковые жатки / В.И. Иванцов, О.И. Солошенко – М.: Машиностроение, 1984. – 200 с.
4. Валковая жатка. Патент Р.Ф. № 2242858 2003 г. Воцкий З.И., Пермяков А.Ф., Боровинских Н.П., Грохотов А.С.
5. Боровинских Н.П. Построение диаграммы движения сегмента режущего аппарата прицепных жаток / Н.П. Боровинских, П.А Косов // Вестник КрасГАУ. – 2007. – № 1 (16). – С. 187–191.

## Теоретическое исследование условия защемления стеблей зерновых культур при работе режущего аппарата, расположенного под углом относительно направления движения жатвенного агрегата

Косов П.А., ассистент

Курганская государственная сельскохозяйственная академия

Общеизвестно, что для чистого среза стеблей необходимо, чтобы они не скользили по лезвию к меньшему основанию сегмента в процессе подвода стеблей к противорежущей пластине [1].

Боковые стороны сегмента наклонены к оси его симметрии под углом  $\alpha$  (рисунок 1). В процессе среза стеблей скорость абсолютного движения любой точки сегмента ( $V^{AB}$ ) переменна как по численному значению, так и по направлению. В зависимости от ее направления угол защемления стебля в режущей паре ( $\delta$ ) между линией вектора скорости сегмента ( $V^{AB}$ ) и линией режущей кромки сегмента (линия  $ma$ ), может быть как меньше  $90^\circ$  (рисунок 1 а), так и больше  $90^\circ$  (рисунок 1 б) [1].

Математически два этих условия можно записать в виде следующих неравенств [1]

$$\delta = \alpha + \theta < 90^\circ, \quad (1)$$

$$\delta = \alpha + \theta > 90^\circ, \quad (2)$$

где  $\delta$  — угол защемления стебля в режущей паре, град.;

$\alpha$  — угол наклона режущей кромки сегмента к оси его

симметрии, град.;

$\theta$  — угол между вектором скорости жатвенного агрегата ( $V_{ж}$ ) и вектором абсолютной скорости сегмента ( $V^{AB}$ ), град.

Если угол защемления стебля в режущей паре ( $\delta$ ) менее  $90^\circ$  (неравенство (1)), то вектор силы трения ( $T$ ) направлен к нижнему основанию сегмента, если же угол защемления стебля в режущей паре ( $\delta$ ) более  $90^\circ$  (неравенство (2)), то вектор силы трения ( $T$ ) направлен к верхнему основанию сегмента. В первом случае не наблюдается выскальзывание стеблей из раствора режущих кромок сегментов при срезе. Во втором случае будет наблюдаться выскальзывание стеблей из раствора режущих кромок сегментов.

В конструкции прицепной жатки-накопителя с прямоугольной формой платформы [2] режущий аппарат расположен под углом  $\beta$  относительно направления движения жатвенного агрегата. Определим при таком расположении режущего аппарата условие защемления стебля в режущей паре.

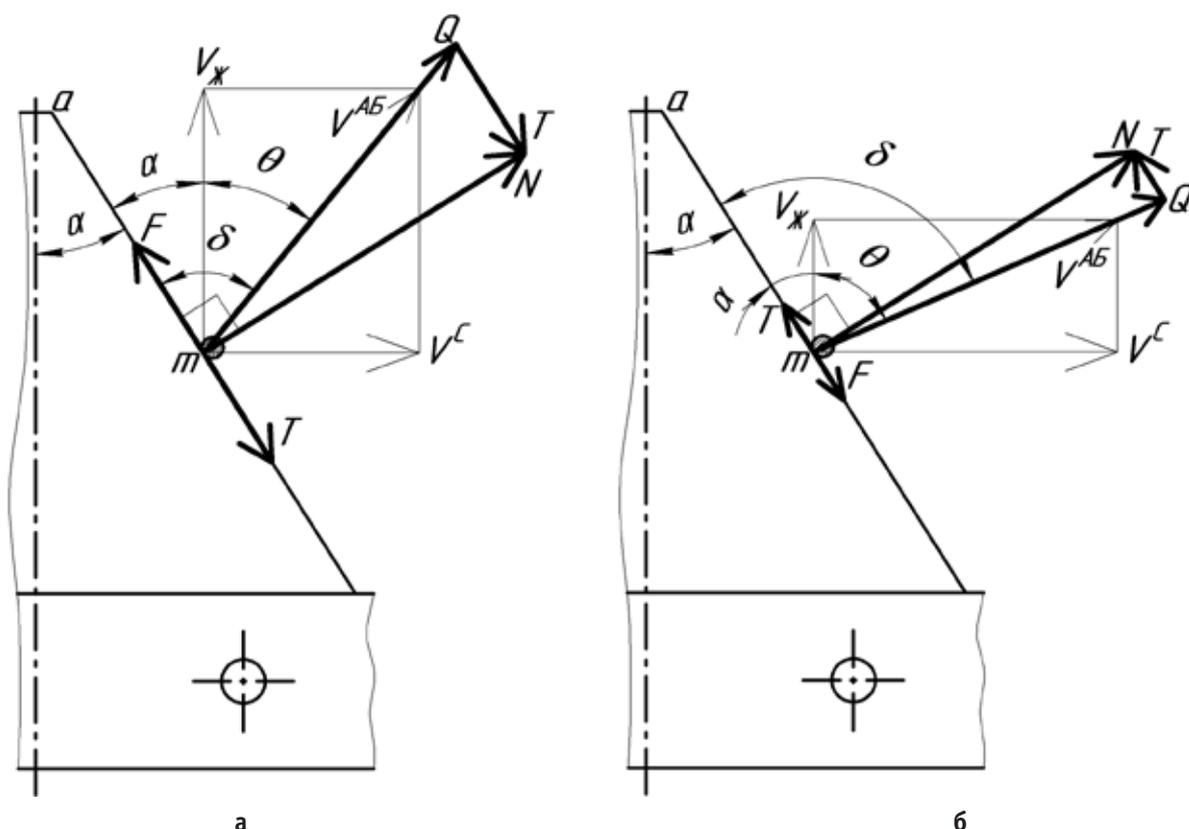


Рис. 1. Схема действия сил сегмента на стебель в процессе подвода к линии резания.

а, б – с возможным проскальзыванием стебля к нижнему или верхнему основанию сегмента соответственно

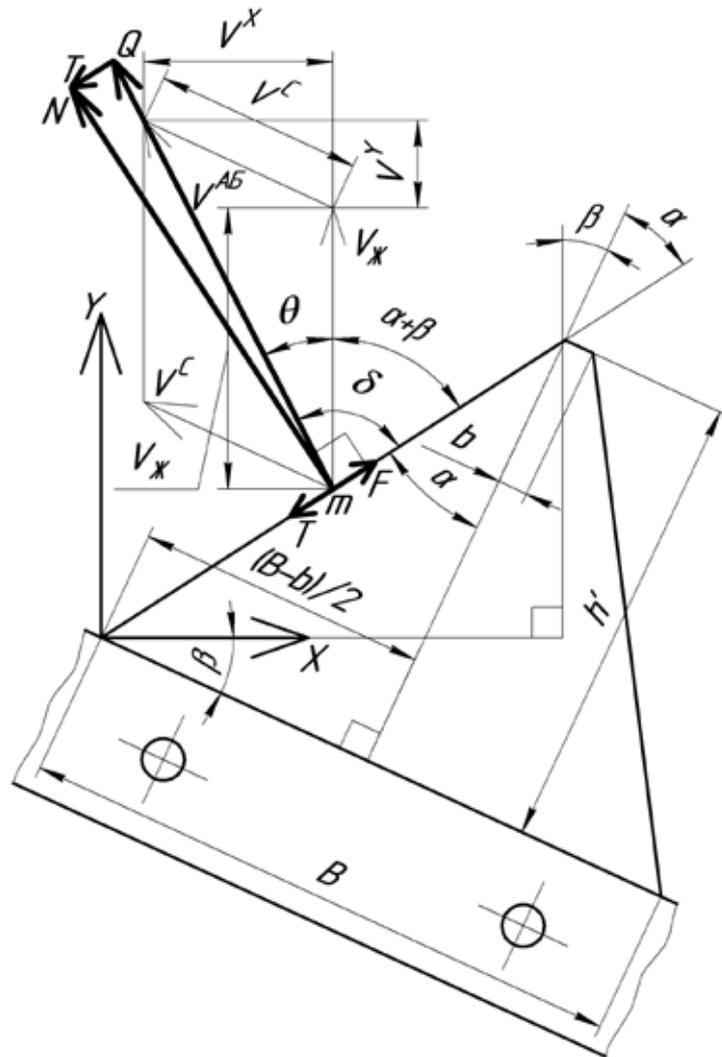


Рис. 2. Схема определения условия защемления стебля между сегментами режущего аппарата, развернутого на угол  $\beta$  относительно направления движения жатвенного агрегата при движении сегмента справа налево

В случае, когда сегмент ножа движется справа налево (рисунок 2) и вектор силы трения (Т), проведенный из конца вектора результирующей силы (Q) в конец вектора силы нормальной реакции (N), направлен к нижнему основанию сегмента, обеспечивается выполнение условия защемления стебля.

Математически условие защемления стебля в режущей паре, как видно из схемы, приведенной на рисунке 2, будет описано следующим неравенством

$$\delta = \alpha + \beta + \theta < 90^\circ, \tag{3}$$

где  $\beta$  – угол поворота режущего аппарата относительно направления движения жатвенного агрегата, град.

Из представленной на рисунке 2 схемы видно, что угол ( $\theta$ ) между вектором скорости жатвенного агрегата ( $V_{ж}$ ) и вектором абсолютной скорости сегмента ( $V^{AB}$ ) определится по выражению

$$\theta = \arctan(V^X / (V_{ж} + V^Y)), \tag{4}$$

где  $V^X$  и  $V^Y$  – проекция вектора относительной скорости сегмента ( $V^C$ ) на оси X и Y (ось Y направлена параллельно вектору движения жатвенного агрегата, ось X направлена перпендикулярно оси Y), как видно из схемы, представ-

ленной на рисунке 2, данные составляющие выражения (4) определяются по следующим формулам

$$V^X = V^C \cos \beta, \tag{5}$$

$$V^Y = V^C \sin \beta, \tag{6}$$

где  $V^C$  – вектор относительной скорости сегмента, м/с;

$V_{ж}$  – вектор скорости движения жатвенного агрегата.

Анализируя выражения (4), (5) и (6) можно прийти к следующему выводу. Величина угла  $\theta$  зависит от значения скорости движения жатвенного агрегата ( $V_{ж}$ ), значения относительной скорости сегмента ножа ( $V^C$ ) и величины угла поворота режущего аппарата ( $\beta$ ) прицепной жатки накопителя с прямоугольной формой платформы.

Угол наклона режущей кромки сегмента к оси его симметрии ( $\alpha$ ), исходя из схемы представленной на рисунке 2, можно определить по следующему выражению

$$\alpha = \arctan(((B - b) / 2) / h'), \tag{7}$$

где B и b – ширина нижнего и верхнего оснований сегмента соответственно; м;

$h'$  – высота режущей части сегмента, м.

Из выражения (7) видно, что угол наклона режущей кромки сегмента к оси его симметрии ( $\alpha$ ) при постоянном

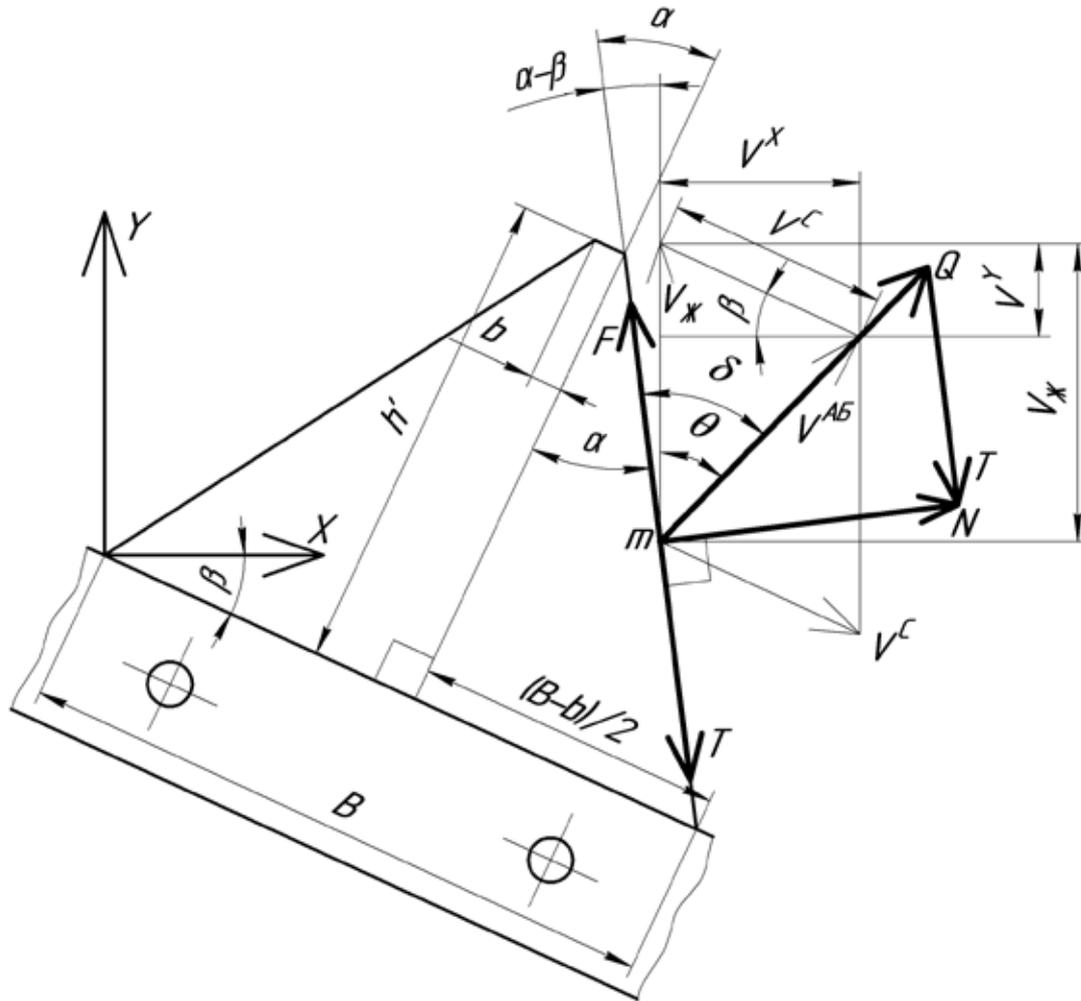


Рис. 3. Схема определения условия защемления стебля между сегментами режущего аппарата, развернутого на угол  $\beta$  относительно направления движения жатвенного агрегата при движении сегмента слева направо

значении высоты режущей части сегмента ( $h'$ ) может изменяться в зависимости от значений величин нижнего и верхнего оснований сегмента ( $B$  и  $b$ ).

После всех преобразований составляющих неравенства (3) с учетом выражений (4)...(7) условие защемления стеблей в режущей паре при движении сегмента справа налево можно представить в виде следующего неравенства

$$\delta = \arctan \left( \frac{(B - b) / 2}{h'} \right) + \beta + \arctan \left( \frac{V^c \cdot \cos \beta}{V_j + V^c \cdot \sin \beta} \right) < 90^\circ. \quad (8)$$

Далее рассмотрим случай, когда сегмент ножа движется слева направо (рисунок 3) и вектор силы трения ( $T$ ), проведенный из конца вектора результирующей силы ( $Q$ ) в конец вектора силы нормальной реакции ( $N$ ), направлен к нижнему основанию сегмента, при этом обеспечивается выполнение условия защемления стебля.

Из схемы, приведенной на рисунке 3 видно, что математически условие защемления стебля в режущей паре будет описано следующим неравенством

$$\delta = \alpha - \beta + \theta < 90^\circ. \quad (9)$$

Угол  $\alpha$  определится также по выражению (7)

При рассмотрении схемы, представленной на рисунке

3 видно, что угол ( $\theta$ ) между вектором скорости жатвенного агрегата ( $V_j$ ) и вектором абсолютной скорости сегмента ( $V^{AB}$ ) определится из следующего выражения

$$\theta = \arctan \left( \frac{V^x}{V_j - V^y} \right). \quad (10)$$

Проекции вектора относительной скорости сегмента ( $V^c$ ) на оси  $X$  ( $V^x$ ) и  $Y$  ( $V^y$ ) определяются также по выражениям (5) и (6).

После всех преобразований неравенства (9) с учетом выражений (5)...(7) и (10) угол  $\delta$ , при котором обеспечивается защемление стеблей в режущей паре при движении сегмента слева направо, можно вычислить следующим образом:

$$\delta = \arctan \left( \frac{(B - b) / 2}{h'} \right) - \beta + \arctan \left( \frac{V^c \cdot \cos \beta}{V_j - V^c \cdot \sin \beta} \right) < 90^\circ. \quad (11)$$

Аналитические зависимости выражений (8) и (11) свидетельствуют о том, что угол защемления стеблей в режущей паре ( $\delta$ ) режущего аппарата, зависит от конструктивных параметров сегмента: нижнего ( $B$ ) и верхнего ( $b$ ) оснований, высоты режущей части ( $h'$ ), а также угла поворота режущего аппарата относительно направления движения жатвенного агрегата ( $\beta$ ), относительной скорости движения сегмента ( $V^c$ ) и скорости

движения жатвенного агрегата ( $V_{ж}$ ).

При работе режущего аппарата, расположенного под углом ( $\beta$ ) относительно направления движения жатвенного агрегата на условие заземления стебля в значительной степени будет влиять именно этот угол. Влияние угла ( $\beta$ ) расположения режущего аппарата относительно направления движения жатвенного агрегата велико, так как помимо того, что значение этого угла

в чистом виде входит в неравенства (3) и (9) он также опосредовано является составляющим в выражениях (4) и (10) при определении значения угла ( $\theta$ ) между вектором скорости жатвенного агрегата ( $V_{ж}$ ) и вектором абсолютной скорости сегмента ( $V^{AB}$ ), так как входит в состав выражений (5) и (6) при определении проекций вектора относительной скорости сегмента ( $V^C$ ) на оси  $X$  ( $V^X$ ) и  $Y$  ( $V^Y$ ).

#### Литература:

1. Кленин Н.И. Сельскохозяйственные и мелиоративные машины: Элементы теории рабочих процессов, расчет регулировочных параметров и режимов работы / Н.И. Кленин, В.А. Сакун. — М.: Колос, 1980. — 671 с.
2. Валковая жатка. Патент Р.Ф. № 2242858 2003 г. Воцкий З.И., Пермяков А.Ф., Боровинских Н.П., Грохотов А.С.

# ПЕРСПЕКТИВНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

## Теоретико-методологические аспекты реинжиниринга бизнес-процессов

Чернова И.А., аспирант

Ростовский государственный университет путей сообщения

Становление новой постиндустриальной экономики (информационной, сетевой, интеллектуальной, экономики знаний), анализ ее феноменов, развитие и распространение новых идей, концепций, моделей менеджмента бизнеса, адекватных новым экономическим условиям XXI века и третьего тысячелетия в большей или меньшей степени входят в круг научных, научно-педагогических и практических интересов.

К наиболее активно обсуждаемым темам экономико-управленческих и бизнес наук последнего десятилетия в первую очередь следует отнести две темы:

1. Бизнес-процессное управление и концепция бизнес-инжиниринга и реинжиниринга;

2. Информатизация и автоматизация бизнеса, а также и использование управленческих информационных систем.

С начала 90-х одним из наиболее популярных видов услуг стал реинжиниринг бизнес-процессов (business process reengineering, BPR).

Впервые этот термин был введен Майклом Хаммером в книге «Реинжиниринг корпорации: манифест бизнес-революции» [1], в которой он дает следующее определение реинжинирингу: это «фундаментальное переосмысление и радикальное перепроектирование бизнес-процессов, направленное на достижение значительных улучшений важнейших показателей деятельности компании, таких как: качество предоставляемых товаров и услуг, оперативность работы, длительность финансового цикла и т.п.» [2]. М Хаммер является ведущим экспертом в области реинжиниринга, и стоит у истоков этого направления. В настоящее время возглавляет консалтинговую компанию Hammer and Company в Кембридже, штат Массачусетс. В 1990 году опубликовал в Harvard Business Review первую статью о реинжиниринге «Реинжиниринг работы: не автоматизировать, а устранять» (Reengineering Work: Don't Automate, Obliterate). В соавторстве с Дж. Чампи [3] написал также классическую работу Reengineering the Corporation: A Manifesto for Business Revolution. Позже Хаммер написал еще две часто упоминаемые книги: Reengineering Revolution: A Handbook (Harper Business, 1995) и Beyond Reengineering: How the Process-Centered Organization

is Changing Our Work and Our Lives (Harper Business, 1996).

В одной из своих работ, посвященных сущности реинжиниринга М. Хаммер пишет: «Он основан на концепции прерывистого мышления — отыскании устаревших правил и фундаментальных допущений, на которых строится работа, и решительном разрыве с ними. Если мы не меняем эти правила, мы просто переставляем стулья на палубе «Титаника». Нельзя достичь кардинального повышения производительности простым «сбрасыванием жира» или автоматизацией существующего процесса. Скорее следует проверить обоснованность существующих допущений и отказаться от старых правил, которые, собственно, и вызывают недостаточную производительность» [4]

Таким образом, процесс реинжиниринга состоит из анализа текущей деятельности и «разложения» ее на составные части; устранения процессов, не добавляющих стоимость, определения необходимых изменений, а потом — создания новых адекватных бизнес-процессов.

При этом цель может состоять как в устранении неэффективных операций и избыточного персонала, так и в упрощении системы управления, но в любом случае она подразумевает коренные изменения всей деятельности компании.

По сути, концепция Хаммера и Чампи представляет собой некий свод рекомендаций преимущественно практического характера с мощным категорийно-терминологическим фундаментом.

Томас Давенпорт — один из отцов-основателей бизнес-реинжиниринга, в настоящее время работает профессором Университета Техаса в Остине. В прошлом занимал директорские посты в компаниях Ernst&Young и McKinsey&Company. В 1993 году в издательстве Harvard Business School Press вышел его бестселлер «Инновация процессов» (Process Innovation). [5]

Раймонд Кэрон возглавляет направление информационных технологий корпорации SIGNA, в которой он проработал последние 22 года, начав с должности системного аналитика. Статья описывает ход и результаты длительного реинжинирингового проекта в одной

из ведущих страховых компаний США. За первые пять лет перестройки бизнеса (1989 — 1993 годы) в компании осуществлено более 20 инициатив, суммарный экономический эффект от которых превысил 100 млн. долл. Кэрон приводит и другие впечатляющие результаты, среди которых сокращение производственных издержек на 42%, сокращение длительности производственного цикла на 50% и повышение качества на 75%. Автор подчеркивает, что реинжиниринг был начат с небольших проектов, и описывает дальнейшее распространение накопленного опыта в больших масштабах. Уроки корпорации SIGNA позволяют другим компаниям избежать многих ошибок при осуществлении РБП-проектов, и покажут, каких результатов от них можно ожидать.

Роберт Томас работает в Nissan с 1982 года. С 1993 года, когда он был назначен президентом и генеральным директором, возглавляет корпорацию. Статья Роберта Томаса в журнале «Стратегия и бизнес» рассказывает историю реинжиниринга без консультантов. Прежде чем начинать РБП-проект, высшему менеджменту пришлось коренным образом изменить способ своего мышления и подвергнуть сомнению самые основные убеждения. В ходе осуществления проекта руководство Nissan было вынуждено изменить свое отношение к потребителям, перестроить политику взаимодействия с дилерами, изменить сбытовую и рекламную стратегию. Реинжиниринг в Nissan интересен тем, что РБП-проект был принят сравнительно благополучной компанией. К моменту публикации проект еще не был завершен, и Томас не приводит его результатов, но и процесс радикальной перестройки такой корпорации, как Nissan, несомненно, вызывает интерес.

Расс Линден — консультант, специализирующийся на реинжиниринге государственных организаций, автор нескольких книг и многочисленных статей по вопросам системного и стратегического мышления, управления изменениями, организаций, ориентированных на потребителя, и др. В отличие от Nissan нью-йоркский отдел по контролю за условно-досрочниками был поставлен перед необходимостью реинжиниринга под давлением суровой реальности: в 1992 году бюджет отдела был урезан на три с лишним миллиона долларов. Вместо того чтобы впасть в панику или просто сократить персонал и перераспределить работу между и так уже перегруженными офицерами, комиссар отдела Майкл Якобсон (Michael Jacobson) увидел в этом подходящий случай для коренного пересмотра принципов работы своих сотрудников. Линден не приводит результатов проекта, который в момент публикации осуществлялся полным ходом, но сообщает, что в результате упрощения процесса, делегирования прав принятия решений непосредственным исполнителям, применения информационных технологий и других приемов реинжиниринга отделу удалось пережить 30-процентное сокращение финансирования, сократить объем бумажной

работы, улучшить взаимодействие между подразделениями и т. д.

Уильям Кеттингер — консультант в области менеджмента, автор более 30 публикаций, посвященных управлению информационными системами, директор центра управления информацией Университета Южной Каролины. Авторы представляют исследование, основанное на изучении опыта работы таких известных консалтинговых компаний, как Gemini Consulting, Ernst&Young, ISS, DMR Group, Andersen Consulting, Nolan & Norton Inc., CSC/Index, McKinsey Co., D. Appleton Co. и Price Waterhouse. Статья (впервые опубликована в MIS Quarterly) представляет довольно специальный интерес, список перечисленных в ней средств существенно устарел, но приведенный в Приложении 4 список 35 наиболее распространенных в РБП техник остается вполне актуальным, и, кроме того, снабжен ссылками на первоисточники. Приложение 6 группирует техники по этапам РБП-проекта и рекомендует соответствующие средства для каждого этапа.

Кай Саймон — известный специалист в области информационных технологий, автор многочисленных публикаций, докладов и учебных курсов по менеджменту и информационным технологиям, директор исследовательского института Виктория (Швеция). Основной тезис этой монографии, посвященной исследованию теоретической базы реинжиниринга бизнес-процессов, можно вкратце сформулировать следующим образом: теория реинжиниринга находится на стыке таких хорошо разработанных областей знания, как маркетинг, управление оргструктурами и применение информационных технологий, и заимствует из них свои основные понятия и методы. Работа содержит обстоятельный анализ концепции и методологии реинжиниринга, полезные схемы и иллюстрации.

Томас Кроуэ, Кришнакант Ратхи, Джозес Рольфс разработали концепцию применения таксономии бизнес-процессов к определению возможности реинжиниринга (Applying a Taxonomy of Business Processes to Identify Reengineering Opportunities). Статья группы исследователей из Университета Миссури основана на изучении бизнес-процессов 36 американских компаний — производителей электронного оборудования. Авторы предлагают несколько отличную от классической портеровской схемы таксономию бизнес-процессов и выделяют восемь главных процессов, входящих в primary value chain (основные процессы создания потребительской стоимости). В статье, кроме того, описан способ определения процессов — кандидатов на реинжиниринг — методами математического моделирования. Приведенная техника (максимизация взвешенной суммы критериев полным перебором стратегий) не представляет математической новизны, но практики РБП могут использовать ее в работе так же, как приведенную таксономию бизнес-процессов и очень наглядные схемы процессов, входящих в primary value chain.

Публикации на тему реинжиниринга таких авторов, как М. Портер, Е.Г. Ойхман, Э.М. Попов содержат в основном различного рода обобщения практического опыта реализации проектов реинжиниринга бизнес-процессов и в своей большей части посвящены информационным технологиям, используемым при реализации модели реинжиниринга. [6]

Период наиболее жарких дискуссий и полемики по этим тематикам в целом постепенно уступает место периоду более взвешенного анализа, консенсуса позиций, оценки достижений, выявлению узких мест и неудач, подведению неких итогов и обозначению перспектив.

В частности, одна из публикаций генерального директора консалтинговой группы «БИГ-СПб» Л.Ю Григорьева называется «Процессное управление — первые итоги и перспективы». [7] Статья начинается с тезиса: «На сегодняшний день в мировом менеджменте применение процессного подхода является одним из важнейших факторов успеха. Однако практика его постановки в компаниях стран СНГ пока не подтверждает этот тезис. И внедрений мало, и неэффективно, и поверхностно». Далее излагается видение Л.Ю Григорьевым ответа на скрытый в этом тезисе вопрос. Среди первичных причин подобной ситуации в первую очередь выделяется отсутствие стандартов для бизнес-процессного управления, далее рассматривается отсутствие постановки системы регулярного менеджмента на российских фирмах.

Анализ современного состояния и результатов модели реинжиниринга бизнес-процессов сегодня следует начинать с наиболее значимого факта в экономической и управленческой науке и практике, а именно с факта становления новой интеллектуально-информационной экономики и новых систем управления современными социально-экономическими системами. В частности, значительная часть современных учебных курсов по управлению включают разделы, посвященные системным чертам новой экономики. Так, автор С.Л. Горелик в своей концепции уделяет значительно внимание новым парадигмам систем управления, моделям взаимодействия «среда-система», бизнес-моделированию как основе построения динамичных информационных систем, а так же организационному проектированию как инструменту бизнес-инжиниринга. [8]

Для описания стратегии создания стоимости в новой экономике используется сбалансированная система показателей (ССП), предложенная Робертом С. Капланом и Дейвидом П. Нортоном в 1996 г. Используя этот показатель, компании оценивают свои нематериальные активы. «Структура СПП включает: финансовую деятельность, взаимодействие с целевыми клиентами, реинжиниринг внутренних бизнес-процессов на основе конкурентных нематериальных активов (человеческий, информационный и организационный капитал)». [9]

Также широкое внедрение получила концепция управления знаниями (knowledge management) как основа реинжиниринга бизнес-процессов. Данный аспект отражен в работах С.В. Рубцова. [10]

В работе К.В. Волокова и Е.В. Попова отмечаются негативные стороны и опасные моменты реализации концепции реинжиниринга в условиях российской экономики. [11] При этом по мнению С.В. Рубцова, наличествует факт большого количества примеров неуспеха реализации модели реинжиниринга (30–70% по различным данным). В работе Е. Савельева и В. Куриляка фиксируется, что «от 70 до 90 % программ изменений в организациях (к которым можно отнести и реинжиниринг) проваливаются». [12]

В статье В. Аузана опубликовано интервью с Филиппом Эвансом — старшим вице-президентом «The Boston Consulting Group» и соавтором зарубежного бизнес-бестселлера [13], который относит к числу важнейших находок новой экономики, во-первых, умение разделить бизнес на информационную и физическую составляющие, а во-вторых, налаженные горизонтальные связи вместо иерархических, полагая, что эти находки пригодятся и традиционному бизнесу. [14]

Распространение концепций горизонтальных, расширенных, сетевых, виртуальных моделей бизнеса и типов компаний, а также моделей аутсорсинга, концепция цепочки и системы экономической ценности М. Портера и идеи П. Друкера о выходе компетенций менеджмента за пределы организационно-юридической структуры фирмы, [15] дало толчок развитию исследований В. С. Ефремова по теории бизнес-систем.

Логическое продолжение концепция Хаммера и Чампи получила в модели ВРІ (Business Process Improvement) — концепции постоянного совершенствования бизнеса. В частности, В.Г. Елиферов и В.П. Репин являются отечественными адептами концепции непрерывного совершенствования, которая определяет уровни совершенства, или, иначе, уровни непрерывного улучшения бизнес-процессов предприятия. Философия ВРІ указывает, что достичь совершенства невозможно, но к нему нужно все время приближаться и декларирует 5 уровней улучшения бизнес-процессов на предприятии.

Пионеры модели реинжиниринга бизнес-процессов (РБП) — М.Хаммер А. Стентон — определяют реинжиниринг как «фундаментальное переосмысление и радикальное перепроектирование бизнес-процессов организации для достижения коренных улучшений в актуальных основных показателях их деятельности: стоимость, качество, услуги и темпы». Имеется в виду не небольшое усовершенствование бизнес-процессов организаций, а кардинальное повышение их эффективности — в десятки и даже сотни раз. При этом реинжиниринг рассматривается как необходимое условие выживания современных организаций в условиях жесткой конкурентной борьбы на мировом рынке.

## Литература:

1. Хаммер, М. Реинжиниринг корпорации: манифест революции в бизнесе / М. Хаммер, Д. Чампи. — СПб., 2000. — 332 с.
2. Ярмиш, В. Консалтинг — как много в этом слове... // Корпоративный менеджмент [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [www.cfin.ru](http://www.cfin.ru) — <http://www.cfin.ru/consulting/review2.shtml>
3. Джеймс Чампи — руководитель консалтингового направления компании Perot Systems, — один из ведущих специалистов в области бизнес-реинжиниринга.
4. См.: Хаммер, М. От эффективности — к суперэффективности // E-xecutive — Сообщество менеджеров [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [www.e-xecutive.ru/publications](http://www.e-xecutive.ru/publications).
5. Davenport T. Process Innovation Process Innovation: Reengineering Work Through Information Technology. — Harvard Business School Press, 1993. — 337 p.
6. См.: Портер, М. Конкуренция.: пер. с англ.: Уч. пос. — М.: «Вильямс», 2000. — 495 с., Ойхман, Е.Г. Реинжиниринг бизнеса: реинжиниринг организаций и информационные технологии / Е.Г. Ойхман, Э.М. Попов. — М.: Финансы и статистика, 1997. — 333 с.
7. Григорьев, Л.Ю. Процессное управление — первые итоги и перспективы // E-xecutive — Сообщество менеджеров [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://www.e-xecutive.ru/publications/aspects/article\\_2335/](http://www.e-xecutive.ru/publications/aspects/article_2335/)
8. См.: Горелик С.Л. О курсе «Бизнес-моделирование управленческой деятельности» // Биг-Петербург от-line: Режим доступа: <http://www.big.spb.ru/publications/bigspb/struct/>; Горелик С.Л. Менеджмент как фактор конкурентоспособности // Корпоративный менеджмент: Режим доступа: [www.cfin.ru](http://www.cfin.ru); Горелик С.Л. Бизнес-инжиниринг: технология управления организационным развитием. // Корпоративный менеджмент [Электронный ресурс]: Режим доступа: [www.cfin.ru](http://www.cfin.ru).
9. Каплан Р. Нортон Д. Стратегические карты. М.: Изд-во Олимп-Бизнес, 2005 С.69-70
10. Рубцов, С.В. Уточнение понятия «Бизнес-процесс». // Менеджмент в России и за рубежом. — 2001. — №6. — С. 26-33.
11. См.: Волков, К.В. Современный реинжиниринг / К.В. Волков, Е.В. Попов. // Менеджмент в России и за рубежом. — 2002. — №4.
12. Цитируется по: Савельев, Е. Новая экономика: мода или единственный шанс для новой страны / Е. Савельев, В. Куриляк // Петербург от-line [Электронный ресурс]: Режим доступа: [www.big.spb.ru](http://www.big.spb.ru).
13. Цлаф, В.М. Теория и методология менеджмента: заметки о нашем видении // Петербург от-line [Электронный ресурс]: Режим доступа: [www.big.spb.ru](http://www.big.spb.ru).
14. Аузан, В. Разнесение в ключья откладывается // Эксперт. Цифровой мир. — 2002. — №2(18).
15. Друкер, П. Будущее, которое уже наступило. Из предисловия к книге: Peter Drucker on the Profession of Management, Harvard Business School Press, 1998. // Корпоративный менеджмент [Электронный ресурс]: Режим доступа: [www.cfin.ru](http://www.cfin.ru).

## Теоретические аспекты обеспечения конкурентоспособности компании сферы услуг

Шевченко А.А., аспирант

Ростовский государственный университет путей сообщения

В современных условиях экстернализации глобальных рисков и их адсорбции национальной экономикой, вновь актуализируется вопрос о соотношении понятий конкурентоспособности и конкурентоустойчивости национальных акторов. Формирование, сохранение и развитие конкурентоспособности является значимым элементом в системе обеспечения национальной безопасности страны. В условиях кризиса слаженное управление рисками, грамотное использование маркетинговых и финансовых инструментов является необъемлемой частью формирования конкурентоспособности компании сферы услуг.

Определить источник конкурентного преимущества — значит, определить формулу успеха корпорации (предприятия, компании) на рынке. Черты, характеризующие условия функционирования бизнеса на современном этапе: сложность корпоративной структуры, диверсифицированность осуществляемых операций, уровень развития инструментария и методик проведения мнимых сделок, поддающихся лишь внешнему документальному анализу, наличие неисследованных сфер в действии рыночных механизмов и, как следствие, слабая прогнозируемость возможных воздействий на предприятия — приводят к воз-

никновению неожиданных негативных последствий в виде ухудшения параметров деятельности компаний и их конкурентного позиционирования.

Вплоть до последнего времени в определении универсального источника успешного конкурентного позиционирования компании преобладали подходы, в которых ученые отдавали приоритет таким традиционным факторам, как сырьевая база, уникальное технологическое преимущество, научно-технический потенциал, человеческий фактор, развитость рыночной инфраструктуры, облегченный доступ к рынку капитала, уровень экономической культуры и т.д. Комбинации данных факторов действительно являлись основой экономического роста на различных этапах развития экономики.

Однако в последнее время наблюдается снижение роли традиционных конкурентных преимуществ, что объясняется облегченным доступом к подобным факторам конкурентоспособности в результате глобализации, качественно нового развития технологий, а также изменения форм конкурентной борьбы и ее обострения.

Источники, определявшие ранее конкурентоспособность компаний, уже сыграли свою роль в эволюции последних, и образуют ныне базис, благоприятные предпосылки для успешного роста бизнеса компании сферы услуг. На современном же этапе конкурентное преимущество компании заключается в выработке парадигмы противодействия возможным последствиям реализации потенциальных рисков внешней среды, позволяющей осуществлять гибкую настройку компании к изменениям в экономике путем управления корпоративным риском.

Концепции конкурентных преимуществ получили развитие в работах классиков политической экономии А. Смита, В. Леонтьева, Б. Олина, М. Портера, Д. Рикардо, С. Ситаряна, Э. Хекшера. Исследование свободной конкуренции как особого института организации бизнеса отражено в работах А. Маршалла. Разработка параметров конкуренции проведена в трудах Дж. Робинсон. Исследование императивов категории конкурентоспособности приведено в работах А. Альберта, Е. Визера, Г. Габуня, М. Гельвановского, А. Дынкина, Р. Завьялова, П. Зулькарпаева, Л. Ильсова, А. Куренкова, М. Мескона, Ф. Праде, Р. Фатхундинова, Ф. Хеодури, Ю. Шамрая.

Под конкурентным преимуществом фирмы следует понимать первопричину его здоровья и преуспевания. Определить источник конкурентного преимущества — значит, определить формулу успеха на рынке.

Обладание абсолютным преимуществом заключается в меньшем уровне удельных издержек в рассматриваемой стране. Установленное соотношение может определяться как естественными причинами (например, климатические факторы, природные ресурсы), так и искусственными (т.е. приобретенными в результате целенаправленных действий: государственная политика, усовершенствование технологий, инновационный прорыв и т.д.).

Сравнительное преимущество состоит в сохранении страной более низкого относительного уровня издержек, несмотря на отсутствие у нее абсолютного преимущества ни по одному из товаров. Данное государство экспортирует продукцию с более низкими затратами для выхода на новый уровень потребления. В такой ситуации страна будет стремиться экспортировать товары, требующие для своего производства значительных затрат факторов производств, которыми они располагают в относительном избытке, и незначительных затрат дефицитных для них факторов, в обмен на импорт товаров с обратными свойствами.

Другими словами, в косвенной форме экспортируются избыточные факторы и импортируются дефицитные, то есть передвижение товаров компенсирует меньшую мобильность факторов производства.

Конкурентоспособность представляет собой сложную многоаспектную и многоуровневую категорию, органически присущую рыночной системе ведения хозяйства. Прагматический аспект адекватных представлений о содержании этой категории определяется тем, насколько набор ее смыслообразующих признаков может быть использован в качестве основы при разработке методов и средств решения практических задач, связанных с достижением заданного уровня конкурентоспособности. Очевидно, что для обеспечения прагматики любой категории недостаточно ее определения в традиционном понимании. Требуется своего рода экспликация, которая бы устанавливала пусть на самом общем уровне взаимосвязь самой категории и ее смыслообразующих компонентов с другими категориями предметной области.

Современный этап развития мировой экономики характеризуется дальнейшим углублением и расширением межгосударственных связей, самостоятельным выходом на мировые рынки хозяйствующих субъектов. Успешное внедрение на зарубежный рынок напрямую зависит от степени конкурентоспособности фирмы, отрасли, страны в целом. Однако современная экономическая наука не дает ни единой общепринятой трактовки содержания категории «конкурентоспособность», ни единого общепринятого подхода к методам ее оценки и формирования. Определяясь с понятием «конкурентоспособность», многие исследователи отталкиваются от термина «конкуренция», трактуя его как «экономическое соревнование» (таблица 1).

Таким образом, исходя из предыдущих рассуждений, под конкурентоспособностью следует понимать способность обеспечивать лучшее по сравнению с конкурентами предложение на базе обладания конкурентными преимуществами. Именно обладание конкурентными преимуществами позволяет завоевать прочную конкурентную позицию на рынке.

Многообразие конкурентных преимуществ можно разделить на три группы:

— преимущества, связанные с масштабами деятельности;

Таблица 1. Детерминация термина «конкурентоспособность»

Автор	Детерминация термина «конкурентоспособность»
М. Портер	Конкурентоспособность – свойство товара, услуги, субъекта рыночных отношений выступать наравне с присутствующими там товарами, услугами или конкурирующими субъектами рыночных отношений.
М. Гельвановский	В самом общем смысле – обладание свойствами, создающими преимущества для субъекта экономического соревнования.
Р. Завьялов	Концентрированное выражение экономических, научно-технических, производственных, организационно-управленческих, маркетинговых и иных возможностей страны (равно как и любого конкретного товаропроизводителя), которые реализуются в товарах и услугах успешно (или безуспешно) противостоящим конкурирующим аналогам как на внутреннем, так и на внешнем рынке.
Р.П. Фатхундинов	Свойство объекта, характеризующееся степенью реального или потенциального удовлетворения конкретной потребности по сравнению с аналогичными объектами, представленными на данном рынке.
Е. Дж. Визер, Ф. Праде	Способность фирмы приобрести, сохранить и увеличить долю на рынке.
П.У. Зулкарпаев, Л.Р. Ильясова	Интегральная конкурентоспособность предприятия – это его способность занимать определенную долю рынка продукции и способность увеличивать/уменьшать данную долю.
М. Мескон, А. Альберт, Ф. Хеодури	Выраженная компетентность заключается в том, что фирма делает что-то лучше, чем ее конкуренты, т.е. сохраняет конкурентоспособность, позволяющую фирме привлекать и сохранять потребителей.
Ю.Ф. Шамрай, Г.В. Габуня	Конкурентоспособность определяется как сравнительная прибыльность экспорта поставщиков (фирм или стран), т.е. как сравнительная разница между рыночными ценами и затратами на производство и реализацию поставляемой на мировой рынок продукции
А.А. Дынкин, А.В. Куренков	Конкурентоспособность страны – результирующий показатель того, насколько эффективно по сравнению с другими странами она производит, распределяет и продает создаваемые в ней товары и насколько разумно она использует свои экспортные преимущества для неуклонного повышения собственного экономического потенциала в самом широком смысле этого понятия
ОЭСР	Конкурентоспособность – способность компаний, отраслей, регионов и наций обеспечивать сравнительно высокий уровень дохода и заработной платы, оставаясь открытыми для международной конкуренции.

- преимущества, связанные с низкими издержками;
- преимущества, связанные с дифференциацией продукта.

Важно понимать, что конкурентное преимущество тем ценнее, чем оно устойчивее во времени. Долгосрочные конкурентные преимущества являются стратегическими ориентирами для любого предприятия. Задача анализа конкурентоспособности – оценить величину и характер имеющихся конкурентных преимуществ и показать устойчивость конкурентной позиции предприятия или системы.

С трансформацией экономической системы согласно принципов неэкономии и формирования экономики знаний, которые характеризуются возрастанием ценности нематериальных активов, понятие конкурентоспособности трансформируется в приобретает новые черты.

Экономика из репликационной, т. е. основанной на воспроизведении как можно большего количества экземпляров данного товара (пищи, одежды, мебели, телевизоров и т.д.), становится инновационной, основанной на создании новых экземпляров товаров.

По мнению Г.Б. Клейнера, в экономике знаний уже нельзя рассматривать конкуренцию как главенствующий способ взаимоотношений между предприятиями. Сочетание конкуренции и кооперации, сочетание сотрудничества и соперничества. Конкуренция важна, но не всеобъемлюща. Без кооперации так же, как и без конкуренции, невозможно существование современной экономики вообще и экономики знаний тем более. [1]

Концепция формирования добросовестной конкуренции как экономического института (модели) используется для рассмотрения условий экономических теорий, описывающих различные аспекты рыночных отношений. Известно, что условие развития конкурентной экономической модели – это определенность. В условиях глобализации финансовых технологий, напротив, при наличии недобросовестной конкуренции неопределенность существует в силу того, что информация об участниках рынка, услугах и конкурентах не является полной или значительно искажается. Для эффективного применения известного принципа Парето

имеет значение мотивация при выборе различных альтернатив.

Недобросовестная конкуренция, наоборот, снижает мотивацию и препятствует адекватному выбору альтернативных экономических вариантов, как со стороны конкурентов, так и со стороны потребителей. В свою очередь, в рамках ордолиберальной экономической теории считается, что только в условиях добросовестной конкуренции «параллельные усилия должны способствовать росту достижений каждого индивида, а на финише решающее слово должно остаться за потребителем» [2]. Отбор экономических агентов рынка услуг должен происходить в рамках добросовестной конкуренции. С этой точки зрения недобросовестная конкуренция препятствует конкуренции результатов и способствует развитию бизнеса хозяйствующих субъектов, добывающимся своей экономической эффективности нечестными методами, например, формированием модели финансовой пирамиды.

Подводя итог анализу содержательной стороны понятия «конкурентоспособность», можно сделать несколько основополагающих выводов:

1. Конкурентоспособность — это явление, органически присущее рыночной системе ведения хозяйства, при котором одни производители в силу наличия некоторых ключевых преимуществ перед другими производителями обладают способностью наилучшим образом удовлетворить потребности рынка и тем самым достигают на нем господствующего положения. Следствием этого положения становится получение своеобразной экономической ренты двух видов — абсолютной ренты в виде дополнительной прибавочной стоимости от монопольного владения ключевыми преимуществами и дифференциальной ренты в виде излишка прибыли над средним уровнем в силу более высокой производительности вложенного в производство капитала.

2. Поскольку конкурентоспособность может быть определена только в результате сравнения возможностей отдельных производителей, она относительна и зависит от того, с каким производителем на каком рынке происходит сравнение. Вместе с тем производитель или товар могут обладать неоспоримыми конкурентными преимуществами, независимо от того, на каком рынке они представлены. Отсюда, по нашему мнению, выводится представление об абсолютной и относительной конкурентоспособности. Действительно, товар, неконкурентоспособный на мировом рынке, может быть конкурентоспособен на внутреннем. Такой относительно конкурентоспособный товар может быть реализован и принесет доход производителю в рамках той рыночной ниши, для которой его характеристики видятся приемлемыми. Однако при этом уровень экономической ренты производителя окажется ниже, чем в случае абсолютной конкурентоспособности, и тем ниже, чем меньше рыночная область, на которой товар сохраняет свою конкурентоспособность.

3. Конкурентоспособность обладает внутренней иерархией, т.е. проявляется через взаимодействие раз-

личных уровней локализации — от уровня отдельного продукта (услуги) или производственного процесса до уровня национальной экономической системы и мирового хозяйства. Причем взаимосвязи между уровнями иерархии носят диалектический характер: с одной стороны, им присуща взаимообусловленность, а с другой — возможность приобретения определенных качественных характеристик независимо друг от друга. Так, национальная конкурентоспособность во многом определяется конкурентоспособностью отдельных компаний внутри страны. В свою очередь конкурентоспособная экономика страны создает дополнительные преимущества отдельно работающим компаниям в виде международного престижа, эффективной государственной политики и постоянно расширяющегося внутреннего рынка. Однако национальная конкурентоспособность и конкурентоспособность компаний развиваются не только во взаимосвязи, но и независимо друг от друга в силу самостоятельного выбора субъектами отношений вариантов рыночного поведения и могут не совпадать.

4. В числе ключевых предпосылок, обеспечивающих тот или иной уровень конкурентоспособности можно выделить наделенность производителей факторами производства, а также качество, цена и уровень использования последних. При этом сами факторы производства делятся на две различные по значимости группы — основные или данные от природы (земля, климат, минеральные ресурсы, население и т.д.) и развитые, формируемые в результате человеческой деятельности (капитал, технологии, квалифицированная рабочая сила и т.д.). Длительный исторический период в экономическом развитии наиболее существенную роль играли основные факторы производства. Затем по мере развития научно-технического прогресса и превращения науки в непосредственную производительную силу все большее значение приобретали факторы, связанные с технологическими и организационными инновациями и наличием высококвалифицированных работников. Это положение сохраняется и в настоящее время, но постепенное истощение источников основных факторов производства, проблемы полноценного воспроизводства человеческих ресурсов, возникающие, в том числе, на фоне техногенного разрушения биосферы, заставляют предположить, что в будущем роль основных факторов вновь будет возрастать.

5. Значимость конкурентных преимуществ ограничена во времени. По мере распространения и освоения передового опыта снижается уровень дополнительного дохода, который эти преимущества способны приносить. Для сохранения достигнутого уровня конкурентоспособности процесс формирования преимуществ должен стать непрерывным. Причем сроки разработки и внедрения инноваций должны соответствовать темпам диффузии нововведений. Следовательно, конкурентоспособность это не только экономическое явление, но и процесс непрерывного поиска инноваций, совершенствующих сам продукт, его производство и распределение.

6. Конкурентоспособность представляет собой обобщающий критерий эффективности функционирования предприятия, поскольку от достигнутого уровня конкурентоспособности в решающей степени зависят возможности его выживания и развития. Вместе с тем она напрямую зависит от количества, качества и темпов раз-

вития элементов, процессов и взаимосвязей, образующих предприятие как экономическую систему. Таким образом, конкурентоспособность не может не рассматриваться как важнейший системообразующий признак, ориентируясь на который экономическая система должна формироваться и совершенствоваться.

Литература:

1. Клейнер, Г.Б. Микроэкономика знаний и конкурентоспособность предприятий // Современная конкуренция. — 2007. — № 3.
2. Ойкен В. Основные принципы экономической политики. М., 1995. С. 97.

## ПРОЧЕЕ

### Психофизиологические особенности учащихся общеобразовательных школ и воспитанников детских домов подросткового возраста, употребляющих летучие растворители

Точилова Т.Ю., аспирант

Поморский государственный университет им. М.В. Ломоносова (г. Архангельск)

Современная ситуация в Российской Федерации характеризуется сохранением негативных тенденций в сфере незаконного оборота и потребления психоактивных веществ (ПАВ), что представляет серьезную угрозу здоровью населения, экономике страны, правопорядку и безопасности государства [5]. По результатам мониторинга общая численность лиц, допускающих незаконное потребление наркотиков, составляет 5,99 млн. человек, из них 1,87 млн. — подростки и молодежь в возрасте до 24 лет [2].

Злоупотребление летучими растворителями (ЛР) встречается, в основном, у детей и подростков, начиная с 6–7 лет [7, 8], наблюдается у представителей всех возрастных групп, но преобладает среди 11–13-летних. Доля подростков и молодежи (11–24 года), пробовавших ЛР, составляет 4,4%, потребляющих их 2–5 раз в месяц — 2,2%, а злоупотребляющих ими (2–3 раза в неделю) — 15,9% [3].

Однако до настоящего момента нерешенной проблемой остается прогнозирование формирования зависимости на основе знаний о структуре преморбидной личности. Значимым также является вопрос установления взаимосвязи психофизиологических свойств со многими психологическими особенностями [1].

Личностные особенности подростков–воспитанников детских домов, употребляющих ЛР, достаточно широко исследуются научным сообществом [9, 10], однако эти данные разрозненны, их результаты варьируют, определяясь конкретными социокультурными условиями: традициями воспитания, типом детского учреждения, величиной и особенностями его контингента и т.д. [4]; исследования проведены на основе различных моделей и методик и поэтому несопоставимы между собой.

Таким образом, противоречия между необходимостью принятия мер по профилактике употребления ПАВ в подростковой среде и отсутствием достаточно подробных исследований психофизиологических и личностных особенностей учащихся общеобразовательных школ и воспитанников детских домов, употребляющих ЛР, обусловили актуальность обозначенной нами научной проблемы.

Целью исследования явилось выявление психофизиологических особенностей учащихся общеобразовательных школ и воспитанников детских домов подросткового возраста, употребляющих ЛР, для оценки функционального состояния нервной системы.

Нами обследовано 309 подростков–юношей 11–15 лет — учащихся 5–9 классов. Все подростки были распределены по 4 группам: I — школьники общеобразовательных школ, не употребляющие ЛР (77 человек); II — воспитанники детских домов, не употребляющие ЛР (78 человек); III — школьники общеобразовательных школ, употребляющие ЛР (75 человек); IV — воспитанники детских домов, употребляющие ЛР (79 человек). Средний возраст подростков I ( $13,1 \pm 0,3$  лет), II ( $12,8 \pm 0,2$  лет), III ( $13,1 \pm 0,2$  лет), IV ( $12,9 \pm 0,2$  лет) групп между собой достоверно не различался.

У всех подростков, употребляющих ЛР, была отмечена лишь начальная стадия наркозависимости с проявлениями аддиктивного поведения; явлений физической зависимости у обследованных не наблюдалось [8].

Нами использовались следующие методы исследования [6]:

— Активациометрия — диагностика активации полушарий (АП) и функциональной асимметрии полушарий (ФАП) головного мозга.

— Методика регистрации критической частоты световых мельканий (КЧСМ) — диагностика подвижности–инертности нервной системы (НС) (ее лабильности; низший уровень подвижности НС с позиций системного подхода).

— Кинематометрическая методика Е.П. Ильина — диагностика подвижности–инертности НС (средний уровень подвижности) и баланса НС с помощью кинематометра.

— Методика экстренной переделки двигательной реакции выбора — диагностика подвижности–инертности НС (высший уровень подвижности).

— Методика «Теппинг–тест» (аппаратурный вариант) — диагностика силы–слабости НС.

Исследование по данным методикам осуществлялось с помощью прибора «Активациометр» (модели АЦ–6 и АЦ–9К).

Результаты были внесены в систему электронных таблиц Microsoft Excel 2003 и обработаны при помощи пакета статистических программ SPSS 14.0. Оценка достоверности различий проводилась с использованием параметрического t-критерия Стьюдента.

### Результаты исследования и их обсуждение

При сравнительном анализе и интерпретации результатов психофизиологической диагностики (табл. 1) нами были выявлены достоверные отличия по ФАП у III–IV групп по сравнению с I–II ( $p < 0,5$ ). Это свидетельствовало о дисбалансе АП с преобладанием активности правого полушария; т.е. у подростков III–IV группы доминировали такие эмоциональные состояния, как благодушие, безответственность, беспечность, однако сниженная активация левого полушария делала происходящее непонятным, невербализуемым и, следовательно, эмоционально отрицательным; и при этом настроение ухудшалось, отмечалась склонность к пессимизму, плохое самочувствие.

Величина лабильности ( $\Delta$ ) нарастала у испытуемых с I группы по IV, максимального уровня достигая у подростков, употребляющих ЛР; это свидетельствовало о значительной подвижности нервных процессов у этих испытуемых и об их эмоциональности; устойчивость этого показателя ( $\Delta\%$ ) имела обратную закономерность: ее значения снижались у подростков с I группы по IV; имелись достоверные отличия ( $p < 0,5$ ) у III и IV групп (по сравнению с I и II), т.е. этим испытуемым присущи неустойчивость, нестабильность и наряду с этим высокий творческий потенциал; подвижность возбуждения НС (Квозб) возрастала у подростков с I группы по IV; причем сам процесс возбуждения характеризовался подвижностью, т.е. быстро исчезал; подвижность торможения НС (Кторм) у всех испытуемых была практически на

одном уровне; отмечалась тенденция к инертности самого процесса торможения (он длительно сохраняется); достоверных различий по обоим коэффициентам нами не обнаружено.

Время дифференцирования (простая двигательная реакция) (ВДо) – возрастало у подростков с I группы по IV, максимальных значений достигая у употребляющих ЛР; также имелись достоверные отличия у IV группы по сравнению со II ( $p < 0,5$ ), что свидетельствовало о снижении скорости реагирования и ухудшении динамики нервных процессов у подростков IV группы; общая подвижность (реакция выбора в условиях переделки сигнального значения раздражителей (По) – снижалась у подростков с I группы по IV, минимальных значений достигая у употребляющих ЛР; имелись достоверные отличия у подростков у III и IV группы по сравнению с I и II ( $p < 0,5$ ); это указывало на нарушение регуляции и контроля протекания психической деятельности у подростков, употребляющих ЛР.

Значения коэффициента баланса НС (Кбаланса) возрастали у подростков с I группы по VI, причем имелись достоверные различия у представителей III и IV групп ( $p < 0,001$ ;  $p < 0,01$ ) по сравнению с I и II; что свидетельствовало о неуровновешенности процессов возбуждения–торможения НС, преобладании процессов возбуждения у подростков, употребляющих ЛР; для них также характерны бурные эмоциональные реакции на происходящее, повышенная экзальтация, утрирование нюансировки, стремление к риску.

Значения коэффициента силы–слабости НС (КСНС) уменьшались у подростков с I группы по IV; также имелись достоверные отличия у представителей III и IV групп по сравнению с I и II ( $p < 0,5$ ); это говорило о преобладании слабой нервной системы у подростков, употребляющих ЛР. Т.е. для этой категории подростков характерны эмоциональность, сложность и даже невозможность при-

Таблица 1. Психофизиологические показатели у подростков, не употребляющих и употребляющих ЛР, M±m

Показатели	Группы			
	I	II	III	IV
АП л., мА	34,3±9,1	28,9±8,7	41,2±12,7	50,6±16,8
АП п., мА	35,1±8,9	31,1±9,1	59,2±18,7	69,3±20,1
ФАП, мА (%)	-0,8±0,2 (1,0)	-2,2±0,6 (4,0)	-18,0±5,1 (18,9)**	-18,7±5,3 (16,7)**
АП с., мА	69,4±20,1	60,0±19,2	100,4±32,4	119,9±37,9
$\Delta$	13,2±3,3	14,6±3,8	18,1±4,7	19,2±5,1
$\Delta\%$	1,9±0,3	2,3±0,3	3,5±0,6*	3,9±0,7*
Квозб	1,2±0,2	1,5±0,3	1,6±0,5	1,8±0,6
Кторм	1,1±0,2	1,3±0,3	1,1±0,2	1,1±0,3
ВДо, мс	250,5±27,2	251,3±29,6	363,4±51,3	384,7±58,4*
По	4,2±1,1	3,9±1,1	1,8±0,3*	1,1±0,3*
Кбаланса, %	4,3±1,1	7,1±1,9	18,5±4,2***	24,1±5,8**
КСНС	3,3±1,0	3,1±0,9	1,1±0,2*	0,8±0,1*

Примечание: достоверные отличия между группами при \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ ; \*\*\* –  $p < 0,001$ .

нения решений в экстремальных ситуациях, большая психологическая уязвимость, напряженность в отношениях и взаимодействии с другими людьми, склонность занимать подчиненное, зависимое положение в группе.

В целом, для представителей III и IV группы были характерны соответственно вогнутый и нисходящий типы полученных кривых, что свидетельствует о средне-слабой НС у III группы и слабой НС у IV группы.

Таким образом, результаты интерпретации психофизиологических параметров у учащихся общеобразовательных школ и воспитанников детских домов подросткового возраста, употребляющих ЛР, позволяют уточнить особенности действия токсических веществ на состояние НС, проявляющиеся в значительно выраженной функциональной асимметрии полушарий; преобладании реагирования по средне-слабому и слабому типу НС; снижении скорости реагирования, ухудшении динамики нервных процессов; нарушении регуляции и контроля протекания психической деятельности; дисбалансе и лабильности не-

рвных процессов: их неустойчивости и, в целом, повышенной возбудимости.

Причем снижение скорости реагирования и преобладание реагирования по слабому типу НС было более выраженным и имело достоверные различия у воспитанников детских домов по сравнению с учащимися общеобразовательных школ, употребляющих ЛР.

С учетом описанных выше психофизиологических особенностей учащихся общеобразовательных школ и воспитанников детских домов подросткового возраста, употребляющих ЛР, необходимо создавать специфические коррекционно-профилактические программы, повышающие психологическую устойчивость к наркотической контаминации. Кроме этого, в практической работе подросткового психиатра-нарколога и терапевта может быть использована оценка функционального состояния НС при употреблении ЛР с использованием психофизиологических методик, в частности, теппинг-теста, активациометрии и кинематометрии.

#### Литература:

1. Егоров А.Ю. Расстройства поведения у подростков: клинико-психологические аспекты / А.Ю. Егоров, С.А. Игумнов. — СПб.: Речь, 2005. — 436 с.
2. Кошкина Е.А. Основные показатели деятельности наркологической службы в РФ в 2006–07 гг. / Е.А. Кошкина, В.В. Киржанова. — М., 2007. — 182 с.
3. Надеждин А.В. Токсикомания, вызванная летучими углеводородами: эпидемиология, клиника, лечение / А.В. Надеждин. — М., 2007. — 28 с.
4. Сакеллион Д.Н. Возможности использования сенсорной депривации в лечении наркоманий с точки зрения функциональных систем / Д.Н. Сакеллион, У.Х. Алимов // Наркология. — 2003. — № 1. — С. 45–50.
5. Федеральная целевая программа «Комплексные меры противодействия злоупотреблению наркотиками и их незаконному обороту на 2005–2009 годы». Постановление Правительства РФ № 561 от 13 сентября 2005 г.
6. Цагарелли Ю.А. Теория и практика системной диагностики человека / Ю.А. Цагарелли. — Казань, 2002. — 35 с.
7. Чепурных Е.Е. Оценка наркоситуации в среде детей, подростков и молодежи. Часть III / Е.Е. Чепурных // Наркология. — 2004. — № 5. — С. 8–11.
8. Шабанов П.Д. Наркология: Практическое руководство для врачей / П.Д. Шабанов. — М.: ГЭТАР-МЕД, 2008. — 560 с.
9. Руководство по профилактике злоупотребления психоактивными веществами несовершеннолетними и молодежью / Под науч. ред. Л.М. Шипициной. — М.: Вариант, 2003. — 464 с.
10. Fristad M.A. Psychosocial functioning in children after the death of a parent / M.A. Fristad, R. Jedel, R.A. Weller et al. // Am J Psychiatry. — 1993. — № 150. — P. 511.

# Молодой ученый

Ежемесячный научный журнал

№ 12 (23) / 2010. Том II.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Главный редактор:**

Ахметова Г. Д.

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова М. Н.

Иванова Ю. В.

Воложанина О. А.

Комогорцев М. Г.

Драчева С. Н.

Лактионов К. С.

Ахметова В. В.

**Ответственный редактор:**

Шульга О. А.

**Художник:**

Шишков Е. А.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях,  
ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать  
с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

672000, г. Чита, ул. Бутина, 37, а/я 417.

E-mail: [info@moluch.ru](mailto:info@moluch.ru)

<http://www.moluch.ru/>

**Учредитель и издатель:**

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 300 экз.

Отпечатано в ООО «Формат».



Дизайн — студия «Воробей»

[www.Vorobei-Studio.ru](http://www.Vorobei-Studio.ru)

Вёрстка — П.Я. Бурьянов

[paul50@mail.ru](mailto:paul50@mail.ru)