

2011

Известия УрГУ. Серия 1

№ 4 (95)

ИЗВЕСТИЯ

Уральского государственного

УНИВЕРСИТЕТА



ЕКАТЕРИНБУРГ

ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

ОБЩЕСТВЕННЫЙ СОВЕТ ЖУРНАЛА

- В. В. Алексеев**, акад. РАН
(Екатеринбург)
- А. Е. Аникин**, чл.-корр. РАН
(Новосибирск)
- Д. Беннер**, проф. (Берлин)
- Дж. Боулт**, проф. (Лос-Анджелес)
- С. В. Гольнец**, акад. РАН
(Екатеринбург)
- А. В. Головнев**, чл.-корр. РАН
(Екатеринбург)
- К. Н. Любутин**, докт. филос. наук
(Екатеринбург)
- М. Перри**, проф. (Бирмингем,
Великобритания)
- А. В. Перцев**, докт. филос. наук
(Екатеринбург)
- Ю. С. Пивоваров**, акад. РАН
(Москва)
- Х. Рюсс**, проф. (Мюнстер)
- В. В. Тулупов**, докт. филол. наук
(Воронеж)
- А. В. Черноухов**, докт. ист. наук
(Екатеринбург)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ ЖУРНАЛА

- Председатель
Д. В. Бугров, ректор УрГУ
- Заместители председателя
- А. О. Иванов**,
проректор по научной работе
- С. А. Рогожин**,
проректор по учебной работе
- А. В. Подчиненов**,
директор издательско-
полиграфического
центра «Издательство УрГУ»
- Члены редакционного совета
- В. М. Амиров**,
канд. филол. наук,
гл. редактор серии 1
«Проблемы образования,
науки и культуры»
- Л. С. Соболева**,
докт. филол. наук,
гл. редактор серии 2
«Гуманитарные науки»
- Н. В. Суслов**,
канд. филос. наук,
гл. редактор серии 3
«Общественные науки»

2011
№ 4 (95)

Серия 1
ПРОБЛЕМЫ
ОБРАЗОВАНИЯ,
НАУКИ И КУЛЬТУРЫ

СЕРИЯ ОСНОВАНА
В 1995 ГОДУ

ВЫХОДИТ
ЧЕТЫРЕ РАЗА В ГОД

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ СЕРИИ

Главный редактор

В. М. Амиров

Ответственный секретарь

Л. А. Хухарева

Члены редколлегии

Л. П. Быков

Т. А. Галеева

В. Д. Камынин

Б. Н. Лозовский

Ю. Л. Мандрика

В. И. Михайленко

А. Г. Нестеров

Л. Г. Попова

Л. Л. Рыбцова

А. П. Чудинов

Журнал «Известия Уральского государственного университета. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры»

- зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия. Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-23103 от 10 октября 2005 г.
- зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации сериальных изданий (International Standard Serial Numbering – ISSN) 3 июля 2007 г. с присвоением международного стандартного номера ISSN 1817–7158
- включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук в соответствии с рекомендациями экспертных советов по **педагогическим наукам, психологии, филологии, культурологии, истории и социологии** Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки РФ
- включен в объединенный каталог «Пресса России». Индекс 82410
- материалы журнала включены в информационную систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) Российской универсальной научной электронной библиотеки. Полнотекстовая версия журнала размещается на сайте Уральского государственного университета: www.usu.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ЖУРНАЛИСТИКА И МАССОВЫЕ КОММУНИКАЦИИ	
<i>Бессонов С. И.</i> Деятельность обозревателя в зеркале проблемы профильного обучения журналистов	7
<i>Булатова Э. В.</i> Организация эмоционально-оценочной стороны рекламного текста: лексические приемы экспрессии	14
<i>Волкоморов В. А.</i> Интернет-версии провинциальных печатных изданий УрФО: особенности функционала	22
<i>Голоусова Е. С.</i> «Желтая» пресса современной Британии (на примере истории таблоида «News of the World») ..	27
<i>Доможиров В. И.</i> Формирование концепции освещения криминальной темы в средствах массовой информации ...	32
<i>Лебедева С. В.</i> Современная школьная пресса: проблемы мониторинга и развития	40
<i>Соколова Е. А.</i> Система женских образов в современной региональной прессе ..	45
<i>Худовекова М. А.</i> Технологии манипулирования в практике террористических интернет-ресурсов	51
ПЕДАГОГИКА. ОБРАЗОВАНИЕ	
<i>Рыбцова Л. Л. Э.</i> Дюркгейм о взаимосвязи педагогики и социологии	60
<i>Меренков А. В.</i> Сущность качественных изменений воспитательной деятельности в динамично меняющемся мире	68
<i>Гречухина Т. И.</i> Профессиональное воспитание в современной образовательной среде университета	74
<i>Дудина М. Н.</i> Синергетический историзм традиций и инноваций в педагогической культуре	81
<i>Загоруля Т. Б.</i> Проблемное обучение: синергетический аспект	89
<i>Усачева А. В.</i> Особенности использования методов организованного интеллектуального диалогического общения в образовательном процессе	97
<i>Дерябина Н. А.</i> Речевая деструктивность в университетской среде: педагогический аспект проблемы	105
<i>Козачек А. В.</i> Социальный заказ на проектирование содержания профессиональной подготовки инженера-эколога	111
<i>Васильков В. А.</i> Управление процессом формирования здоровьесберегающей образовательной и социальной среды в Северном регионе	119
<i>Вороткова И. Ю.</i> Развитие экологической культуры личности в современном образовательном учреждении ...	126
<i>Пономарева О. А.</i> Проектная технология как средство развития информационной компетентности магистра	134
<i>Глазырина Е. Ю.</i> Эвристика и дистанционные технологии в музыкальном образовании	142
<i>Коробейникова Е. Ю.</i> Диагностика информационной компетенции школьников, обучающихся по классу клавишного синтезатора	148
<i>Бельтоков А. О.</i> Особенности обучения бакалавров художественного образования технологии электронной аранжировки	157
<i>Арсентьева О. Ю.</i> Теоретико-прикладные основы моделирования социально-педагогического сопровождения семьи	163
<i>Евлова Е. В.</i> Конкурентоспособность как педагогическая проблема	169
<i>Пустовалова Е. И.</i> Успешная адаптация курсантов в вузе МЧС как основа развития профессионально значимых качеств	174

ПСИХОЛОГИЯ

- Иванова Е. С.* Вербализация эмоций: возрастные и гендерные различия... 180
- Исмагилова Ф. С.* Теоретическое исследование подходов к изучению профессионального опыта в зарубежной психологии 188
- Оконечникова Л. В., Арди Р.* Исследование особенностей анонимности и самораскрытия в интернет-общении (на примере индонезийской и русской культуры) 203
- Куваева И. О.* Специализация сотрудника как фактор развития профессионального стресса у персонала контакт-центров 214
- Вершинина Т. С., Баранская Л. Т.* Феномен подросткового военного героизма как отражение социотипического поведения на войне 220
- Павлова Е. В., Симонова П. П.* Изменение временной перспективы у пациентов в кризисных состояниях 225
- В ЛАБОРАТОРИИ УЧЕНОГО
- Амбарова П. А.* Темпоральные концепции как теоретико-методологическое основание межкультурных исследований 232
- Крылова В. К.* Образ «врага» на сцене и в жизни (1920–1930-е гг.) 238
- Лысакова А. А.* Парадоксы современного арт-рынка как глобального института 246
- Мякотных О. В.* «Лермонтовский элемент» в лирике Н. П. Огарева 1840-х гг. («Благодарность» М. Ю. Лермонтова и «Прощанье с краем, откуда я не уезжал» Н. П. Огарева) 255
- Ольховикова П. К.* Проблема перемещения центра исландской культуры в XX в. 262
- Мухаметов Р. С.* Российско-украинские отношения и президентство Януковича 272
- ЮБИЛЕИ
- К юбилею конференции «Урал индустриальный» (*В. В. Запарий, В. Д. Камынин*) 279
- Издательство Уральского университета: страницы истории. К 25-летию юбилею Издательства Уральского университета (*А. В. Подчишенов*) 283
- ЗАМЕТКИ О КНИГАХ
- Панькин И. Д.* Историографы о своем ремесле и современной исторической науке в России (рец. на кн.: Заболотный Е. Б., Камынин В. Д. Историографическое наследие и личность историка) 291

ЖУРНАЛИСТИКА И МАССОВЫЕ КОММУНИКАЦИИ

УДК 070.1(07) + 070.41(07)

С. И. Бессонов

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБОЗРЕВАТЕЛЯ В ЗЕРКАЛЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ЖУРНАЛИСТОВ

Рассматривается специфика деятельности обозревателя в контексте проблемы профильного обучения журналистов.

К л ю ч е в ы е с л о в а: специализация журналиста, профессиональная культура, профильное обучение, бит-репотинг, обозреватель.

В английском языке можно встретить несколько эквивалентов слова «обозреватель» (применительно к сфере печатных массмедиа), в частности «observer», «columnist» и «commentator». Причем в иностранной научной литературе, посвященной проблемам медиаобразования и развития современного рынка печатных СМИ, авторы активно оперируют этими понятиями в качестве синонимов, практически не разводя их.

Подобное понятийное смешение, но уже за рамками лингвистического уровня, на наш взгляд, свойственно и существующей внутри и вне профессионального журналистского сообщества России практике интерпретации, толкования и, как следствие, реального воплощения принципов и типоформирующих признаков той из разновидностей массмедийной деятельности, которая традиционно маркируется как «деятельность обозревателя». И хотя сомнений не вызывает, что формально в нашей стране комментатор, колумнист и обозреватель относятся к различным подгруппам «аналитиков от СМИ», а потому каждый из них выстраивает свою деятельность на неравнозначных творческо-функциональных платформах, делегирование обязанностей представителям этих

БЕССОНОВ Станислав Игоревич — ассистент кафедры периодической печати Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (e-mail: westas_of_lsa@mail.ru).

© Бессонов С. И., 2011

специализаций часто носит ситуативный характер. Оно детерминировано рядом факторов: редакционной политикой издания и определяемыми ею моделями позиционирования этого СМИ на рынке и в то же время меняющимися запросами рынка, его конъюнктурой в целом, корпоративными стандартами массмедиа и т. д.

Однако в ряде случаев профильное «кровосмешение», являющееся ключевой характеристикой конвергентной журналистики, происходит в связи с падением общего уровня профессиональной культуры (некого конгломерата канонических профессиональных знаний, навыков и умений, с одной стороны, и нравственных, эстетических и психологических установок — с другой) значительного числа журналистов, которое проявляется в том числе и в неумении выделять и адаптировать к существующей медиапрактике критерии, лежащие в основе ролевого деления журналистской деятельности, или, применительно к объекту нашего рассмотрения, наполнять общими и частными характеристиками универсальную форму «обозреватель печатного СМИ». Все эти недостатки в совокупности можно обозначить как недостаточно высокий уровень медиакомпетентности, которая, по А. В. Федорову, представляет собой «совокупность ее (личности. — С. Б.) мотивов, знаний, умений, способностей... способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме» [2, 268].

Следует полагать, что появление дефектных представлений о данной журналистской специализации, ставшее следствием глубинной деструкции привычного понимания специфики экспертной деятельности журналиста (или деятельности обозревателя), отчасти связано и с образованием в современной системе профильного обучения пробелов в комплексе учебных программ, направленных на получение студентами умений и навыков, которые необходимы для успешного преодоления этапа профессиональной самоидентификации.

Происходящая в настоящее время трансформация профкультуры журналиста, которая выражается в корректировке подходов к пониманию специфики и необходимости выделения журналистских специализаций, а также значительном видоизменении всей цепочки выстраивания карьеры в сфере массмедиа, коррелирует с возникшей проблемой «ножниц» между отечественными медиаобразованием и медиапрактикой, подвергающимися агрессивной экспансии принципов универсального журнализма.

Так, по-прежнему существуют расхождения относительно того, какой формат образовательных систем на факультетах журналистики может быть принят в качестве наиболее приемлемого и какие характеристики должны стоять за понятием профессионализма (в нашем случае — профессионализма сотрудника отдела обозревателей). Подчеркнем, что в данном контексте мы разделяем позицию С. К. Шайхитдиновой, согласно которой «профессионализм — понятие во многом оценочное. С течением времени меняется то, что люди принимают за проявление высокой квалификации в том или ином деле» [3, 49]. Мы также рассматриваем профессионализм в качестве валидного предиктора, позволяющего судить о профессиональной зрелости обозревателя.

Апеллируя к перечисленным выше расхождениям, мы ведем речь о последствиях изменений, вслед за которыми еще четче обозначилась оппозиция «би-журнализм» — «бит-репотинг» (термин, которым в своих работах часто оперируют западные исследователи Джеки Харрисон и Джим Уиллис), т. е. оппозиция между ориентацией на подготовку универсальных специалистов и следованием принципам четкой профильной дифференциации уже на стадии получения высшего образования.

Исходя из этого, добавим, что хотя университетский бэкграунд обычно и шлифуется последующей редакционной практикой, мы не можем отвергать одного — профильное обучение служит формированию у будущего журналиста (обозревателя) медиакомпетентности, примыкающей к компетентности, интенционально достигнутой конкретным представителем СМИ или студентом посредством профильной самореализации и самоактуализации. Она (с разной степенью эффективности) помогает на теоретическом уровне осваивать принципы конкретной специализации и соотносить их с собственными профильными предпочтениями.

В качестве примера организации профильного обучения журналистов в вузе приведем спецпрактикум «Специфика работы обозревателя в печатных СМИ», программа которого была разработана нами для студентов третьего курса, обучающихся по специальности «Журналистика» в департаменте «Факультет журналистики» Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина.

Вводя данную дисциплину в учебный план, мы исходили из того, что деятельность обозревателей может рассматриваться в качестве одной из возможных моделей профильного самоопределения учащегося. Она представляет интерес потому, что проблематика, касающаяся специфики работы обозревателей и их места в системе СМИ, практически не артикулируется в западной и отечественной научной литературе — в работах теоретиков довольно-таки сложно найти емкое дискурсивное определение данной специализации и общие руководства по выстраиванию начинающими обозревателями медиакарьеры. Причем, что симптоматично, замалчивание интересующей нас проблематики происходит на фоне стремительного вымывания — по крайней мере, в региональной прессе — многолетних традиций ведения экспертной деятельности в печатном издании. Прямым результатом этого процесса стала унификация ролевых обязанностей журналистов, происходящая по сценариям «би-журнализма».

С учетом этого факта вполне закономерно, что, к примеру, записавшимся на упомянутый нами спецпрактикум студентам с большим трудом удалось дать определение объекту нашего анализа, когда после первого занятия мы обратились к ним с просьбой в форме эссе дать ответ на, казалось бы, несложный вопрос: «Кто такой обозреватель?». Приведем несколько фрагментов из полученных работ:

Признаюсь, что практически ничего не знаю о деятельности обозревателя. А та информация, которую я нашла об этом в учебниках по журналистике, оказалась скудной и лишь запутала меня.

Мне известно только то, что обозреватель должен быть специалистом в определенной области.

Это журналист, который делает обзор важных событий в какой-то конкретной сфере, стараясь при этом проследить определенную тенденцию.

Если бы меня из журналиста-практиканта или выпускника журфака вдруг превратили в обозревателя, я бы, скорее всего, растерялась.

Заметим, что некоторые из учащихся в поиске ответа обратились к интернет-ресурсу. В частности, они процитировали выложенные на одном из сайтов универсальные должностные обязанности сотрудника обозревательского отдела: «Обозреватель обеспечивает соответствующие подразделения редакции обобщающей информацией по соответствующим направлениям деятельности (экономической, политической, социальной, культурной и пр.)... готовит к публикации аналитические, обобщающие, обзорные материалы по закрепленной за ним проблематике с широким привлечением документов и материалов... осуществляет подготовку обзоров событий с их анализом за конкретные промежутки времени». Однако эти студенты, сославшись на анонимный источник, не смогли выявить ключевые черты деятельности обозревателя по принципу выстраивания аналогий с иными журналистскими специализациями.

На основании анализа полученных ответов наших респондентов можно условно разделить на две группы, взяв за критерий степень их осведомленности (медиакомпетентности). Так, к первой из них мы отнесли студентов, которые не смогли дать точное определение деятельности обозревателя и за счет определенных маркеров обозначить ее специфику, поскольку, по словам респондентов, «в имеющейся научной литературе данный вопрос обычно рассматривается лишь косвенно».

Что касается представителей второй группы, они идентифицируют экспертную деятельность по одному-двум типифицирующим параметрам, некоторые из них имеют универсальный характер, так как представляют собой базовые компоненты профкультуры журналиста, осуществляющего свою деятельность в рамках любой другой специализации. Эти студенты выводят закрепленные за обозревателями профессиональные функции, обращаясь к этимологии самого названия специализации. В частности, в эссе несколько раз фигурировала следующая логическая цепочка: «обозреватель» — «обозревает» — «зрит в корень». Некоторые студенты, ссылаясь на данный ассоциативный ряд, заключали: если определенных журналистов называют обозревателями, то, следовательно, те «занимаются написанием обозрений», однако не поясняли, что именно они имеют в виду под этими обозрениями.

Вместе с тем представленный студентами усредненный образ обозревателя не так уж и далек от функционального «портрета» реального представителя этой специализации. Прямым доказательством этому служат данные анкетирования, которое было проведено нами среди практикующих обозревателей в рамках исследовательской работы, посвященной выявлению специфики деятельности обозревателей в региональной прессе. Как отметило абсолютное большинство участников экспертного опроса, в настоящее время практически лю-

бое СМИ утверждает собственные параметры профессионализма и медиакомпетентности представителя любой журналистской специализации. А потому смысловое наполнение универсального понятия «обозреватель» и конституирование комплекса профессиональных параметров внутри этой формы в каждом издании происходит особым образом.

Возможность поливариантной трактовки понятий «обозреватель», «деятельность обозревателя» и «экспертная деятельность журналиста» была учтена при составлении программы спецпрактикума. Вариативность, выражающаяся в существовании различных внутриредакционных ролей обозревателей и утрачивающая привычное расширительное значение в контексте реальной медиапрактики, стала особым объектом изучения в рамках данной дисциплины. Так, нами были зафиксированы следующие наиболее распространенные роли обозревателей-печатников:

1. **«Нарцисс-компилятор»**. Данный журналист не приемлет частое использование экспертных мнений и ставит во главу угла собственные убеждения. Если точки зрения специалистов, комментаторов, очевидцев и включаются в публикацию, то чаще всего они берутся из других изданий и Интернета. В текстах «нарцисса-компилятора» чувствуется механистичность подборки смысловых блоков.

2. **«Профильный профи»**. Эти журналисты специализируются исключительно на какой-то конкретной тематике (иногда — на двух-трех), отслеживают все последние изменения в интересующей их сфере, анализируют и прогнозируют те или иные явления, формируют развернутую во времени картину, оперируя полученными из самых разных источников сведениями. Иначе говоря, в своей работе они следуют принципам «бит-репортинга».

3. **«Обозревающий информационщик»**. К данной категории относятся сотрудники обозревательских отделов, помимо всего прочего выполняющие прямые обязанности, скажем, корреспондентов или репортеров, хотя в штатных расписаниях они числятся именно как обозреватели. Эти журналисты практически не работают вне информационных жанров и являются универсальными авторами.

4. **«Эксперт-адаптер» или «адаптирующий эксперт»**. Эти журналисты в совершенстве владеют терминологией, присущей конкретной отрасли, отслеживают все тенденции, которые касаются интересующей их проблематики, и способны прогнозировать дальнейшее развитие событий. «Эксперты-адаптеры» популяризируют свои знания, аккумулируют их в процессе формирования массмедийного контента и преподносят информацию предельно доступно для широкой аудитории.

5. **«Мессия»**. «Мессия» стремится к различного рода просветительству, он теоретически подкован и ориентирован на то, чтобы в каждой последующей публикации озвучивать один и тот же проблемный вопрос, включая его в целостную парадигму и демонстрируя динамичное становление какого-либо явления — одного из компонентов этой парадигмы.

6. **«Псевдообозреватель-универсал»**. Данный журналист де-юре является обозревателем, хотя де-факто он профессионально выполняет должностные

обязанности «новостейщика» и разрабатывает материалы информационного плана на самые различные темы. Такой двойственный характер творческой деятельности журналиста формируется во многом из-за низкого уровня компетентности и медиаграмотности сотрудников журналов или газет.

7. **«Мнимый эксперт».** Для этих журналистов экспертные мнения являются основополагающим элементом публикаций — на них строится вся смысловая структура текста. «Мнимые эксперты» избегают открытого высказывания своей собственной точки зрения, они активно оперируют сведениями и суждениями, полученными от различных источников информации.

Использование данной классификации, включающей в себя наиболее общие модели осуществления деятельности обозревателя, служит для нас инструментом некой лабораторной апробации. Она подразумевает имплицитный процесс заочного проживания учащимся, условно говоря, одного рабочего дня в качестве «обозревающего информационщика» или «мессии». Таким образом, студент получает возможность примерить на себя каждую из ролей и в конечном счете подобрать наиболее подходящую его уровню медиакомпетентности. Сам факт «узнавания себя» в одном из обобщенных образов актуализирует для учащегося вопрос выбора подходящей специализации, в чем и заключается одна из задач программ профильного обучения журналистов.

Другой дискуссионный вопрос, который также лег в основу спецпрактикума, касается наиболее распространенных внутриредакционных противоречий, процедирующихся на деятельность обозревателей российских печатных СМИ. Они были выявлены нами при анализе журналистских практик нескольких российских обозревателей федеральных и региональных печатных массмедиа.

Перечислим некоторые из этих аспектов:

— *универсализация* обязанностей обозревателей, нивелирующая какие-либо профессиональные различия, которые прежде существовали между членами творческой команды массмедиа. Иными словами, дальнейшая экспансия принципов универсального журнализма;

— *примитивизация* деятельности обозревателей: представители данной специализации нередко отказываются от роли «аналитиков» и «экспертов», становясь обычными информационщиками;

— *формализация* экспертной деятельности журналиста: в настоящее время журналистов принимают в обозревательские отделы исключительно из формальных соображений — с целью занять вакантные ставки.

Эти макропроцессы, действие которых экстраполируются на ключевые принципы осуществления экспертной деятельности журналиста и все частные вопросы, позволяющие выводить обсуждение медиапрактики обозревателей на уровень обобщений, в течение всего курса изучаются студентами. Учащиеся знакомятся с деятельностью представителей обозревательских отделов, реализуют выбранную ими ролевую модель ведения деятельности обозревателя через разработку серии публикаций, обладающих тематическим единством.

Подобные практические дисциплины, как мы полагаем, прежде всего формируют у студентов представления о индустрии массмедиа как полиформатной системе, попадание в которую возможно по различным профильным сценари-

ям (в том числе и через выполнение обязанностей обозревателя). Включение подобных дисциплин в учебные программы могло бы способствовать решению проблемы журналистского образования, связанной с недостаточно разветвленной его структурой. Как отмечает И. А. Фатеева, «системы отраслевого образования как таковой нет вообще — есть только один его компонент (высшее профессиональное образование преимущественно академического типа), который не в состоянии решить все ее задачи сразу. <...> Журналистское образование не дифференцировано ни по одному показателю» [1, 214–215]. Мы считаем, что в условиях все большего доминирования в медиасреде принципов конвергентной журналистики учебные программы должны включать профессиональные циклы и быть направлены на подготовку если не узкопрофильных, то хотя бы тематически ориентированных специалистов, обладающих достаточно высоким уровнем медиакомпетентности для того, чтобы занять определенную нишу.

1. *Фатеева И. А.* Диверсификация образовательных программ как фактор повышения профессиональной культуры журналистов // Современная журналистика: дискурс профессиональной культуры. Екатеринбург, 2005. С. 213–217.

2. *Федоров А. В.* Медиакомпетентность личности в XXI веке // Модульно-компетентный подход в разработке образовательного контента и обеспечении качества подготовки специалистов в условиях ИКТ-обучения. М., 2009. С. 268–271.

3. *Шайхитдинова С. К.* Профессионалы «горячей коммуникации» // Современная журналистика: дискурс профессиональной культуры. С. 49–58.

Статья поступила в редакцию 23.08.2011 г.

УДК 070.449 + 659 + 811.161.1'373

Э. В. Булатова

ОРГАНИЗАЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ СТОРОНЫ РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА: ЛЕКСИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ЭКСПРЕССИИ

Описаны некоторые принципы организации эмоционально-оценочной стороны рекламного текста: выделены типы регулярных метафорических переносов, охарактеризованы особенности использования эмоционально-оценочной лексики, эпитетов и других лексических приемов выразительности. Отмечено возможное влияние указанных приемов на адресата.

К л ю ч е в ы е с л о в а: реклама, выразительность, лексика, метафора.

Реклама все чаще воспринимается как произведение искусства, как результат творчества дизайнера, режиссера, копирайтера. Качественная реклама навязывает, но скрыто, внушает, но очень тонко. Процесс словесного творчества неоднократно признавали бессознательным, отмечали его индивидуальную природу, а также тот факт, что большую роль в нем играют интуиция и случайные обстоятельства. И хотя создатель произведения, воплощая задуманное содержание в языковую форму, вряд ли действует по четкому плану и намеревается, оперируя лингвистическими и литературоведческими терминами, в одном фрагменте текста произвести трансформацию фразеологизма, а в другом — использовать анафору, тем не менее конечный результат может быть подвергнут анализу. Любопытно проследить, есть ли закономерности в этом процессе и чем руководствуется автор, отбирая из всего многообразия выразительных приемов тот или этот.

Принципы организации эмоционально-оценочной стороны рекламного текста во многом идентичны принципам организации эмоционально-оценочной стороны журналистских текстов: копирайтеры с целью моделирования эмоциональных ситуаций (новизны, препятствия, заражения эмоциями и подобных) используют общетекстовые экспрессивные эффекты конвергенции, напряжения и обманутого ожидания, которые, в свою очередь, создаются с помощью композиционных и языковых приемов экспрессии (об организации эмоционально-оценочной стороны журналистских текстов см. [3]). Вместе с тем в языковом воплощении рекламного содержания наблюдается ряд особенностей. Использование языковых приемов экспрессии в рекламном дискурсе покажем на примере рекламы лекарственных средств, так как она всеохватна, рассчитана на огромную аудиторию: обращена к людям разного пола, возраста и социального положения.

Создатели текстов, рекламирующих лекарственные средства, используют разные жанровые формы. И хотя, по нашим наблюдениям, выбор конкретного

БУЛАТОВА Элина Валерьевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и стилистики Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (elina2824@yandex.ru).

экспрессивного приема не имеет тесной связи с жанром, полностью отрицать роль жанра в моделировании выразительного плана сообщения нельзя. Прежде необходимо уточнить, что имеется в виду под отсутствием связи между выбором выразительных средств и жанром. В рекламе лекарственных средств существуют жанры, препятствующие использованию средств выразительности, и жанры, предполагающие или допускающие такое использование. Избирая форму повествования, допускающую присутствие выразительных средств, автор свободен в их отборе. И так, не все жанры одинаково «терпимы» к присутствию выразительных средств. В *информационном рекламном объявлении* для них просто не хватает места, установка на объективность и достоверность препятствует их использованию в «*листе-вкладыше*», по этой же причине их применение в статье должно быть дозированным. (О жанрах рекламы см. [2].) Однако другие рекламные жанры (и таких подавляющее большинство) предполагают неограниченное использование средств выразительности, так как последние способствуют привлечению внимания, снимают автоматизм восприятия, обладают семантической емкостью, позволяют представить качества рекламируемого товара с новой, неожиданной, самой выигрышной стороны, формируют благоприятное представление о товаре и в итоге способствуют совершению покупки. И этот факт прекрасно осознают авторы рекламных текстов: только 5 % текстов из рассмотренных нами не содержат выразительные средства.

Создатели рекламы лекарственных препаратов используют средства выразительности всех уровней языка. Одними из наиболее частотных являются лексические выразительные приемы.

Своеобразная тональность текста создается благодаря присутствию в нем **стилистически окрашенной** и **эмоционально-оценочной лексики**. Текст печатной рекламы лекарственных средств часто содержит лексику, свойственную научному стилю, и прежде всего **медицинские термины**. «ТЕРБИНАФИН оказывает фунгицидное действие в отношении дерматофитов, плесневых и некоторых диморфных грибов. Активность в отношении дрожжеподобных грибов, в зависимости от их вида, может быть фунгицидной или фунгистатической». Содержание в этом случае малопонятно, но внушает уважение. Чаще всего встретить подобную терминологию можно в буклетах и листовках, выполненных в жанре «*листа-вкладыша*», где она пронизывает весь текст, или в жанре статьи, где она может соседствовать с эмоционально-оценочной лексикой, тропами, синтаксическими фигурами и другими экспрессивными элементами. Пример: «МАГНЕ-В₆. Чудо-минерал. Он управляет процессами возбудимости и проводимости в нервной ткани. Под контролем магния находятся более 300 ферментных реакций». В остальных жанрах (за исключением информационного рекламного объявления) специальная терминология встречается реже, иногда только на ограниченном пространстве текста, в котором преобладают экспрессивные средства. В этом случае для передачи механизма действия лекарства авторы используют **стандартные выражения**: «восстанавливает равновесие», «активирует собственный защитный барьер», «способствует заживлению», «нормализует работу» и др., делая содержание доступным читателю, не имеющему медицинского образования.

Использование иных повышенных стилистических средств носит единичный характер и часто сопровождается **смешением стилей**, как, например, в рекламе препарата для снижения веса: «ЭЛЬФАРМА. Да похудеет Россия, питаюсь вдоволь. Эльфарма». Повышенная, книжная форма повелительного наклона глагола, помещенная в забавный эпиграф, способствует комической окраске текста. А смешное «усваивается» лучше, чем серьезное.

Необходимо упомянуть отдельные случаи употребления сниженных стилистических средств: например, разговорное «утихомирить храпуна» в рекламе препарата против храпа, просторечное «простуда берет за горло» в рекламе леденцов от кашля «Strepsils». Реклама разговаривает с народом на его языке, что не всегда должно быть оценено как отрицательный факт. Во втором примере перед нами интересный **каламбур**: фразеологическое значение «брать за горло — принуждать, притеснять» обыгрывается, буквализируется, в результате семантической трансформации восстанавливается исходное значение оборота. К каламбуру как экспрессивному приему рекламного текста мы еще вернемся, а сейчас рассмотрим одно из наиболее частотных выразительных средств любой рекламы — **эмоционально-оценочную лексику**.

Говоря об особенностях ее употребления в рекламе лекарственных препаратов, можно условно выделить два противоположных оценочных плана. Назовем их «болезнь» и «выздоровление» и отметим характерную для каждого плана лексику, а также способ включения оценки в структуру лексического значения слова. С этой целью приведем словарные толкования наиболее частотных слов, используя «Толковый словарь русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой [4].

Болезнь	Выздоровление
<p>1. Существительные — названия болезней и болезненных состояний: <i>артрит, радикулит, ушиб, воспаление, ревматизм, остеохондроз</i> и т. д. «Артрит — воспаление сустава, суставов». «Воспаление — болезненный процесс, сопровождающийся болью, жаром, припухлостью и краснотой пораженной ткани». В том и другом случае оценка в виде семы.</p> <p>2. Существительные, характеризующие восприятие болезненного состояния человеком: <i>трагедия, проблема, осложнение</i> и др. Наиболее частотное слово — <i>проблема</i>. «Проблема — сложный вопрос, задача, требующие разрешения, исследования». «Сложный — трудный, запутанный». Оценка в виде семы.</p> <p>3. Прилагательные и причастия, характеризующие болезненные состояния: <i>опасный, ноющий, травматич-</i></p>	<p>1. Существительные, характеризующие действие препарата: <i>помощь, защита, борьба, сила, удар</i>. Интересный факт: слово <i>удар</i> содержит отрицательную оценку. «Удар — стремительное нападение, атака. Напасть — броситься на кого-то с враждебными намерениями». Но контекст меняет минус на плюс. Ср.: «КЛАРИСЕНС. Сокрушительный ответный удар по любой аллергии». Ответный удар — самозащита. То же — со словом <i>борьба</i>.</p> <p>2. Существительные, получившие в результате метафоризации способность называть лекарственное средство как мыслящий субъект, обладающий собственной доброй волей: <i>истребитель, помощник, победитель</i>. Необходимо отметить сохранение обозначенной выше тенденции: изменения полюса оценки под влиянием контекста. «Истребитель — тот, кто истребляет что-нибудь. Истребить — уничтожить, погубить». Ср.: «СуперЧИСТОТЕЛ. Истребитель косметических дефектов». Истребитель здесь — спаситель, избавляющий человека от неприятностей.</p> <p>К словам 1-й и 2-й групп мы еще вернемся в связи с метафорой.</p>

ный, неприятный и др. «Опасный — способный вызвать, причинить какой-нибудь вред, несчастье». Оценка в виде семы.

4. Глаголы, передающие протекающий процесс заболевания: *страдать, беспокоить, воспалиться, болеть* и др. «Беспокоить — 1. Нарушать покой, мешать. 2. Тревожить. 3. Об ощущении боли, неудобства». Оценка в виде семы.

3. Прилагательные, подчеркивающие качества препарата: *мощный, нежный, эффективный, удобный, безопасный* и др. Данная группа наиболее многочисленна и разнородна. «Эффективный — дающий эффект, действенный. Действенный — способный воздействовать, активный». Оценка в виде семы.

4. Глаголы, описывающие действие препарата: *улучшает, помогает, избавляет* и др. «Избавить — спасти, дать избежать чего-нибудь. Спасти — избавить от чего-нибудь (опасного, страшного)». Оценка в виде семы.

Таким образом, характерным для рекламы лекарственных средств способом включения оценочного содержания в структуру языкового значения слова является включение оценки в виде семы. Это связано, на наш взгляд, с двумя обстоятельствами: 1) в то время как оценка в виде коннотации отражает субъективное отношение говорящего к описываемому предмету, оценка в виде семы претендует на объективность; 2) оценка в виде семы четче и однозначнее осознается адресатом, а это важно для рекламы, заинтересованной в том, чтобы восприятие было адекватно замыслу.

Вторая группа оценочной лексики, отражающая процесс выздоровления, более многочисленная и интересно построенная, так как именно она создает благоприятный образ предмета рекламы. Интересной особенностью слов данной группы является возможность трансформации их оценочного значения под влиянием контекста. Изменение полюса оценки на противоположный усиливает аргумент, так как заставляет по-новому взглянуть на известные вещи.

Другой интересной особенностью слов данной группы является ее способность принимать участие в процессе метафоризации.

Метафора — одно из основных, наиболее частотных выразительных средств рекламного текста. Широко известно деление метафор на языковые и художественные, индивидуально-авторские. Как и любой другой текст, рекламный текст может содержать языковые метафоры, стертые и образные. Например, «с “молочницей” *сталкиваются* около трех четвертей всех женщин» (реклама препарата МИКОмакс 150). Словарное толкование слова «столкнуться» снабжено пометой *перен.*, указывающей на языковую метафору. Однако помимо языковых метафор текст рекламного объявления очень часто включает то, что мы называем рекламной метафорой (далее — РМ). Под РМ мы понимаем продукт творческой деятельности копирайтера. В рекламном тексте метафорические переносы осуществляются по общим языковым законам: потенциальная сема исходного значения становится дифференциальной в производном. Например: «НИТРОМИНТ. Ваш *спасательный круг* в *шторме* боли», «ФРИ-ДЕРМ — *доктор* Ваших волос». Вместе с тем необходимо отметить особый статус рекламной метафоры. РМ — своего рода промежуточное звено между языковой и художественной метафорой. В отличие от стихийно возникающей, лексически самостоятельной, отраженной в словарях языковой метафоры, РМ «искусственно» создана автором, тесно связана с контекстом, вне

которого зачастую утрачивает смысл. Кроме того, РМ отражает индивидуальное видение мира своих создателей, языковая метафора — коллективное видение мира носителей языка. В отличие от художественной метафоры, РМ анонимна.

Метафоры в проанализированных рекламных текстах можно условно разделить на пять групп в зависимости от типа метафорического переноса.

1. **Антропоморфная метафора.** Сферой-донором является семантическая сфера «Человек» (см. классификацию семантических сфер: [5, 67]). Метафорический перенос: человек — предмет: «ФРИДЕРМ — *доктор* Ваших волос», «СУПРИМА-ЛОР — *союзник* вашего здоровья», «ЦИТОВИР — *победитель* вирусов», «Анти-простудное *трио*. В *главных ролях*: КСИМЕЛИН, БРОМГЕКСИН, ГЕВАДАЛ».

2. **Предметная метафора.** Сферой-донором является семантическая сфера «Предмет». Метафорический перенос осуществляется с предмета на предмет: «ТРИОВИТ — ваш лучший *щит!*», «НИТРОМИНТ. Ваш *спасательный круг* в шторме боли».

3. **Физическая метафора.** Сферой-донором является семантическая сфера «Физический мир». Метафорический перенос осуществляется:

1) с природных явлений на предмет: «САНА-СОЛ. Здоровье и *Солнце*», «АКТОВЕГИН — *энергия* жизни»;

2) с природных явлений на физиологическое состояние: «НИТРОМИНТ. Ваш спасательный круг в *шторме* боли». Далее в рекламе повествуется о *волнах* боли, в которых *захлебывается* сердце (последний пример — олицетворение, метафорический перенос с человека на предмет);

3) с действий, производимых людьми, на предмет: «ВУКА ВУКА. Африканский *удар* по импотенции», «КЛАРИСЕНС. Сокрушительный *ответный удар* по любой аллергии», «ВИТРУМ — легкий *шаг* к здоровью».

Удачные антропоморфные, предметные и физические метафоры наиболее яркие и запоминающиеся. Они дают зримое, конкретно-чувственное представление о рекламируемом предмете, его свойствах и ожидаемом лечебном эффекте, но, как и любые творческие находки, встречаются редко.

4. **Психическая метафора.** Сферой-донором является семантическая сфера «Психический мир». Метафорический перенос осуществляется с объектов психического мира на предмет: «РИМАДИЛ. Реальная *помощь*», «ОВЕСТИН — простое *решение*», «ЛОМИЛАН — *твоя защита*, аллергия с ним забыта», «ЛИОТОН — *успех*, движение, Ваших ног преобразование».

Психическая метафора наиболее частотна, но, соответственно, и наименее образна, так как от частого употребления образный смысл слова стирается. Проблема в том, что, найдя удачный ход, реклама эксплуатирует его бесчисленное количество раз. Одна из таких излюбленных метафор — «лекарство — *решение* проблемы» — практически не способна привлечь внимание адресата, поскольку используется в каждой второй рекламе. Однако и в сфере психической метафоры возможны свои находки, например: «МИЛАНА — нежный *секрет* России», «МУЛЬТИ-ТАБС — *умные* витамины», «МАГНЕ-В₆ — повседневная *гармония*».

5. Абстрактная метафора. Сферой-донором является семантическая сфера «Абстракция». Метафорический перенос осуществляется с абстрактного понятия на предмет: «АКТОВЕГИН — *основа жизни*», «ВИТАМАКС — *новые грани жизни*».

Выше мы отмечали, что метафорические переносы в рекламе осуществляются по общим языковым законам: происходит «устранение родовой и видовой сем и актуализация потенциальной семы» [5, 14]. Однако типы регулярных метафорических переносов с языковыми не совпадают. Так, в языке регулярными переносами являются переносы с предмета на объект психического мира или абстракцию. В рекламе, как мы видели, возможен и обратный перенос.

Рекламная метафора — сильнейшее выразительное средство, позволяющее по-новому представить предмет рекламы, высветить его лучшие стороны, способствующее запоминанию рекламируемой марки. Поэтому рекламная метафора чаще всего располагается в слогане — «боевом кличе фирмы» [1, 278], в сжатом виде передающем основную идею рекламы.

Иногда метафора принимает участие в создании другого выразительного приема лексического уровня языка — **каламбура**. Пример: «БАТРАФЕН — *блестящее здоровье* ваших ногтей». *Блестящий*: 1) сверкающий, с ярким блеском; 2) великолепный, превосходный, замечательный. Данные значения зафиксированы словарем, помет не содержат, что свидетельствует о том, что перед нами языковая стертая метафора. Приведем еще один интересный пример, который может служить иллюстрацией языковой игры, созданной при помощи каламбура и аллитерации. «ГАСТРОСИДИН. Для лечения язвенной болезни. *Не язви!*» Благодаря картинке, изображающей супругов, а также благодаря упоминанию язвенной болезни «*не язви!*» может восприниматься и как пожелание здоровья, и как просьба не насмешничать.

Говоря о выразительных приемах лексического уровня языка, необходимо упомянуть **эпитеты**, число которых в проанализированных текстах очень велико. Выбор эпитетов, как и выбор других выразительных средств, обусловлен стратегией рекламного сообщения. Создатели рекламы, разрабатывая подобную стратегию, определяют целевую аудиторию, ее желания и потребности, свойства товара, которые служат удовлетворению потребностей, а также стиль, тональность рекламного текста. К. Л. Бове, У. Ф. Аренс приводят перечень факторов привлекательности рекламы (аппетит, вкус, юмор, социальный престиж, сексуальная привлекательность, экономия и др.), в котором одно из первых мест занимает страх [1, 260]. Реклама лекарственных препаратов активно эксплуатирует страх человека за свое здоровье. С этой целью 1) приводятся статистические данные: «Женщины с воспалительными заболеваниями составляют 60–65 % гинекологических больных» (реклама БЕТАДИНа); 2) задаются вопросы: «Что вы знаете об изжоге?» (реклама РУТАЦИДа), «Ваши десны воспалены и кровоточат?» (реклама СТОМАТОФИТа), «Обессилена? Испытываешь раздражительность? Тебя преследует беспричинный страх?» (реклама ПЕРСЕНА); 3) используются афористические выражения: «Жизнь слишком хороша, чтобы чувствовать усталость» (реклама ВИТАМАКСа); 4) даются советы в императивной форме: «Когда микробы атакуют, дай отпор!» (реклама

СЕПТОЛЕТЕ); 5) делаются предупреждения: «Аллергия многолика. Аллергены вокруг нас. Виноват гистамин» (реклама ЛОМИЛАНА). Возможны сочетания данных приемов. Приведем в качестве примера рекламу, снабженную для наглядности убедительными фотографиями пораженных грибок конечностей: «Источники заражения грибок: баня, животные, спортзал, бассейн, пляж, тапочки, педикюрный кабинет. Грибок: покраснение, межпальцевые трещины, шелушение, зуд. НЕ БОИТЕСЬ? Если МИФУНГАР крем с Вами — Вам это не грозит». Итак, основным фактором привлекательности в рекламе лекарственных препаратов является страх за свое здоровье, другие факторы — защищенность, простота использования, новизна, безопасность, эффективность, надежность. Соответственно, чаще всего авторы используют для характеристики свойств предмета рекламы такие эпитеты, как *безопасный, универсальный, эффективный, современный, натуральный, надежный, доступный, новый*. Большая часть эпитетов стала «ключевыми словами рекламы», т. е. универсальной лексикой, способной в сжатом виде передавать самые важные свойства разнообразных товаров, лексикой, встречающейся в подавляющем большинстве текстов. Несмотря на частоту использования, ключевые слова остаются прагматически эффективными, так как апеллируют к нашим базовым потребностям. Они вряд ли привлекут наше внимание, их роль заключается в другом: когда мы уже заинтересованы и размышляем над возможным приобретением, они служат аргументом в пользу совершения покупки.

Эмоционально-оценочная лексика, эпитеты и метафоры — наиболее частотные лексические средства выразительности в любой рекламе, и реклама лекарственных препаратов не является исключением. Каламбур, фразеологизмы, сравнение, антитеза, перифраз используются реже.

В рекламе МИФУНГАРА, препарата против грибковых заболеваний, возбудитель назван «не очень приятным квартирантом», «злым соседом», «непрошеным гостем». Здесь **перифраз** сочетается с метафоризацией, в результате чего сообщение приобретает личностный и житейски понятный смысл. Читатель, доселе не задумывавшийся над проблемой грибковых заболеваний, невольно начинает искать их у себя и, чтобы избежать подобных неприятностей, возможно, запасется коробочкой спасительного средства. В рекламе МИКО-макса 150 «молочница» названа «дамой в белом фартуке». Это еще один пример метафорического перифраза. В отличие от общепринятых перифразов — устоявшихся выражений (*санитары леса, королева полей* и др.), рекламные перифразы, как и рекламные метафоры, понятны благодаря контексту. Перифраз не только позволяет избежать повторения слова (этого как раз реклама не боится), но и придает повествованию большую выразительность, указывает на характерные признаки предмета, дает его оценку. Отметим, что данный прием довольно редок и встречается в основном в статьях и в воздействующих рекламных объявлениях большого объема.

Выше мы приводили пример семантической **трансформации фразеологизма** в рекламе леденцов от кашля: «Strepsils. Когда простуда *берет за горло*». Аналогичный пример содержит реклама глазных капель «Visine»: «*Посмотрите на жизнь другими глазами*». «Смотреть другими глазами» — относиться

к кому-либо по-другому; с иной позиции оценивать кого-либо или что-либо [6]. Вместе с тем восстанавливается и исходное значение входящих во фразеологизм слов: «смотреть другими глазами» — смотреть здоровыми глазами. Ту же трансформацию можно наблюдать в рекламе противопростудных препаратов фирмы «Никомед»: «КСИМЕЛИН — спрей от насморка. Ваше *второе дыхание!*» Помимо случаев преобразования фразеологизмов встречаются фразеологизмы «в чистом виде», не подвергшиеся трансформации: «СПАЗМОЛ-ГОН. Всегда *под рукой!*», «ТЕРАВИТ. Тебе все *по плечу!*». Любой фразеологизм экспрессивно окрашивает текст, подчеркивая высказываемую мысль, усиливая эмоциональное звучание речи.

С той же целью создатели рекламы прибегают к **антитезе** и **сквозному контрасту**. Редким приемом антитезы можно назвать лишь условно, имея в виду не так часто встречающийся антонимический ряд. Антитезой пронизан весь рекламный текст, на одном полюсе которого заболевание и весь комплекс отрицательных переживаний, на другом — лекарственное средство и выздоровление. В подавляющем большинстве случаев заболевание предстает как *проблема*, лекарственное средство — как ее *решение*: «ФОРЛАКС — деликатное *решение* деликатной *проблемы!*», «От кожных болезней не *умирают...* их *лечит* ЦЕЛЕСТОДЕРМ-В», «Когда микробы *атакуют*, дай *отпор!*», «Мы *болеем* гриппом без АФЛУБИНА 7 дней. Мы *не бодем*, если применяем АФЛУБИН для профилактики!», «Сильная боль в горле? STREPSILS. Слово *не было* сильной боли в горле!», «Агрессивные факторы — ТАЛЬЦИД». В последнем примере лекарственный препарат помещается на чашечку весов, уравновешивая «агрессивные факторы», от которых страдает желудок.

В создании антитезы принимают участие языковые (*болезнь — здоровье*) и контекстуальные (*проблема — решение*) антонимы, синтаксический параллелизм (*Мы бодем — мы не бодем*).

Для наглядности изображения авторы рекламных текстов прибегают к **сравнениям**. Например: «боль сильная, *как шторм!*» (реклама НИТРОМИНТА), «РУТИЦИД вкусен, *как конфетка!*», «сосуды пожилого человека напоминают *давно не чищенные трубы!*» (реклама Тромбо АССа).

Лексические средства выразительности формируют образ рекламируемого продукта, а также создают эмоциональную окраску изложения и общую тональность текста.

Чем чаще используется выразительное средство, тем менее оно эффективно (сказывается инерция восприятия), чем реже используется выразительное средство, тем большим воздействующим потенциалом оно обладает. Это не жесткое правило. Новое содержание может «вдохнуть жизнь» даже в самый заезженный прием.

Текст, перегруженный выразительными средствами или построенный по шаблону (текст, в котором чувствуется «рекламность»), вызывает недоверие. Текст, лишенный привлекающих внимание выразительных средств (текст, в котором не чувствуется «рекламность»), не вызывает интереса. Копирайтер должен найти золотую середину.

1. Бове К. Л., Аренс У. Ф. Современная реклама. Тольятти, 1995.
2. Лазарева Э. А., Булатова Э. В., Волчкова И. М., Рябова Е. В. Политический и рекламный дискурс и его влияние на социум : кол. монография. Екатеринбург, 2005.
3. Майданова Л. М. Очерки по практической стилистике : для студентов-журналистов. Свердловск, 1987.
4. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1997.
5. Склярская Г. Н. Метафора в системе языка. СПб., 1993.
6. Фразеологический словарь русского языка. М., 1986.

Статья поступила в редакцию 26.09.2011 г.

УДК 070.23(1-37) + 070.3:004.738.5

В. А. Волкоморов

ИНТЕРНЕТ-ВЕРСИИ ПРОВИНЦИАЛЬНЫХ ПЕЧАТНЫХ ИЗДАНИЙ УРФО: ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНАЛА

Рассматриваются веб-версии печатных изданий небольших городов, сел и районов в контексте их соответствия актуальным тенденциям развития интернет-медиа в мире. Функционал исследуется на фоне отмеченных специалистами увеличения проникновения Интернета в сельскую местность и, соответственно, повышения внимания со стороны локальной прессы к Сети как новой для нее среде распространения традиционного газетного и журнального контента.

К л ю ч е в ы е с л о в а: контент, Интернет, районная пресса.

Первые сайты печатных изданий начали появляться в Сети в середине 1990-х гг. — как в России, так и за рубежом. Разница между двумя этими процессами, происходившими здесь и там, заключалась преимущественно в масштабе внимания, которое уделялось Интернету как новой медиасреде. Так или иначе, согласно «Летописи русского Интернета» Евгения Горного, первой из российских газет в Сеть вышла «Учительская газета», при этом не просто создав некую виртуальную визитку в виде промостраницы, но начав выкладывать на свой сайт полностью все материалы каждого номера. Конечно, эти тексты не были адаптированы к особенностям восприятия информации интернет-пользователями, однако по тем временам это стало, действительно, настоящим прорывом.

За 16 лет, что прошли с этого момента, интернет-сайты появились у подавляющего большинства популярных федеральных печатных изданий. Однако региональная пресса — небольших городов, районов, поселков в этот достаточно большой на фоне общих темпов развития глобальной Сети период зачастую игнорировала Интернет как перспективную среду для распространения своих

ВОЛКОМОРОВ Владимир Александрович — кандидат филологических наук, ассистент кафедры периодической печати Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (e-mail: vladimir.volkomorov@yahoo.com).

© Волкоморов В. А., 2011

материалов. Впрочем, подобный подход обуславливался низким уровнем проникновения Интернета в сельскую местность и небольшие города, а соответственно, нецелесообразностью расходов на развитие интернет-направления.

Если обратиться к официальной статистике, предоставляемой фондом «Общественное мнение», то можно заметить, что даже не с середины 1990-х, а с начала 2000-х гг. (с 2002 по 2011 г.) число взрослых пользователей, ежедневно выходящих в Сеть, выросло почти в 20 раз, с 2,1 млн до 38,6 млн человек. Таким образом, сегодня каждый день Интернетом пользуются чуть более трети россиян (33 %) старше 18 лет, а еженедельно — 42 %.

Правда, в данной статистике не учтены цели их выхода в Сеть. Очевидно, что отправка письма по электронной почте и, например, поддержание деятельности сетевого сообщества — это два вида деятельности, подразумевающие качественно разный уровень использования Интернета.

Еще более любопытны данные фонда «Общественное мнение» (ФОМ) относительно распределения пользователей Рунета по типам населенных пунктов. Согласно им, 66 % российских интернетчиков проживают в сельской местности (18 %) либо в городах с населением менее 500 тыс. человек (48 %) [1].

Данные о развитии Интернета в регионах РФ от компании «Яндекс», наполовину опирающиеся также на результаты исследований ФОМ, вместе с тем демонстрируют сохраняющийся очень большой разрыв по средней стоимости подключения к Интернету в различных округах страны. Так, если жители Москвы или Санкт-Петербурга имеют возможность подключиться к Сети на скорости 1 Мб/с всего за 71 и 74 руб., то жителям Дальневосточного федерального округа придется заплатить за эту услугу более чем в 13 раз больше — 936 руб. [2]. При этом необходимо отметить, что в докладе «Яндекса» приведены лишь средние показатели. Реальная стоимость между различными областями, входящими в один округ, может довольно сильно различаться. Согласно информации с официального сайта компании «Utet», предоставляющей услуги доступа в Интернет в г. Салехард, входящем в Уральский федеральный округ (УрФО), безлимитное подключение к Сети без деления на городской и «внешний» трафик на скорости 256 Кб/с (в четыре раза ниже, чем показатель в отчете «Яндекса») обойдется клиентам в 2000 руб. в месяц [6]. Соответственно, более дешевые тарифы подразумевают либо еще более медленные скорости, совершенно исключающие мультимедийные возможности Сети, либо оплату за количество потребленной информации, что также не подразумевает активное использование веб-ресурсов. При этом выведенный «Яндексом» среднестатистический показатель цены по округу составляет 167 руб. за 1 Мб/с!

Показатель цены доступа для создания более-менее объективной картины развития Интернета в регионах также необходимо сопоставлять и с данными о средних доходах населения в регионах, более того, с делением на «город» и «сельскую местность».

Таким образом, опираясь на общие и официальные данные о развитии Интернета в регионах, достаточно сложно делать какие-либо однозначные выводы о наличии объективных предпосылок для популяризации контента региональной прессы в Сети. Вместе с тем, как отмечают авторы отраслевого

доклада Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям «Российская периодическая печать: состояние, тенденции и перспективы развития» за 2011 г., именно прошлый год стал периодом массового выхода в Сеть региональной прессы [3].

Рассмотрим интернет-сайты уральских региональных изданий — газет и журналов и отметим, насколько они соответствуют актуальным тенденциям развития сетевых массмедиа. Параметрами, по которым мы оценивали ресурсы, стали:

- мультимедийность — активное использование визуальных способов подачи информации: инфографики, слайдшоу, аудиослайдшоу, фотогалерей;
- мобильность — наличие версии сайта и специальных сервисов для мобильных устройств;
- интерактив — наличие технических возможностей для интерактива (функции комментирования текстов, форума, разделов с пользовательским контентом и т. д.) и активное их использование (50 и более тем обсуждения на форуме, 10 комментариев к каждому представленному тексту);
- использование социальных медиа — трансляция материалов сайта в популярные социальные медиа;
- дополнительный «портальный» функционал — наличие оригинальных, свойственных только интернет-версии издания разделов сервисного характера, в том числе платных коммерческих сервисов.

Для анализа нами были выбраны интернет-версии районных, сельских и городских (небольших городов, не областных центров) газет и журналов. В выборку попали 15 веб-ресурсов, которые оказалось возможным найти посредством использования популярных поисковых машин: «Качканарский четверг» (<http://www.kchetverg.ru>, г. Качканар, Свердловская область), «Вечерний Краснотурьинск» (<http://krasnoturinsk.info>, г. Краснотурьинск, Свердловская область), «Глобус» (<http://serovglobus.ru>, г. Серов, Свердловская область), «Городские вести» (<http://gorodskievesti.ru>, г. Первоуральск, Свердловская область), «Егоршинские вести» (<http://vestart>, с. Егоршино, Свердловская область), «Золотая горка» (<http://zg66.ru>, г. Березовский, Свердловская область), «Магнитогорский металл» (<http://magmetall.ru>, г. Магнитогорск, Челябинская область), «Местное время» (<http://m-vremya.ru>, г. Нижневартовск, ХМАО), «Варта» (<http://www.nv-varta.ru>, г. Нижневартовск, ХМАО), «Глагол» (<http://miass.ru/news/glagol>, г. Миасс, Челябинская область), «Миасский рабочий» (<http://www.miasskiy.ru>, г. Миасс, Челябинская область), «Пригородная газета» (<http://pg-ggo.ucoz.ru>, Горноуральский округ, Свердловская область), «Вперед» (<http://gazeta-vepred.ru>, г. Красноуфимск, Свердловская область), «Камышловские известия» (<http://kamnews.ru>, г. Камышлов, Свердловская область), «Град Тобольск» (<http://grad.tobolsk.info>, г. Тобольск, Тюменская область).

Лишь в редких случаях исследованные веб-версии печатных изданий соответствуют актуальным тенденциям развития интернет-медиа. Единственное СМИ, которое получило «плюсы» по каждому параметру исследования, — сайт «Вечернего Краснотурьинска». К лидерам нашей выборки можно также отнести «Качканарский четверг». Правда, его интерфейс в значительной степени напоминает сайт

«Комсомольской правды». Активно работают над веб-направлением в редакции «Городских вестей». Однако качканарское издание пока не может обеспечить мобильный доступ к контенту, а «Городские вести», в свою очередь, не используют сайт для предоставления разного рода сервисных услуг.

В целом даже общий поверхностный обзор приведенных 15 ресурсов позволяет сделать вывод об экономических причинах неразвитости или ограниченных возможностей интернет-версий изданий. В половине случаев они создавались самостоятельно, силами отдельных специалистов — без обращения в профильные организации, занимающиеся веб-разработкой. Но даже и в последнем варианте «экономичность» налицо. Самой популярной системой управления контентом в рассмотренных веб-сайтах при подобном подходе логично является «Wordpress». Причем часто основой дизайна становились платные или бесплатные шаблоны оформления, порой лишь немного доработанные и русифицированные. «Пригородная газета» Горнозаводского округа Свердловской области вообще создана на бесплатном хостинге Ucoz.ru и не имеет даже собственного доменного имени. Миасский «Глагол» располагается в одном из разделов городского сайта miass.ru.

Вместе с тем в тех случаях, когда редакции действительно уделяют внимание своим веб-версиям, очевиден интерес к ним целевой аудитории, что выражается в активном комментировании материалов и живых дискуссиях на форуме. Так, например, текст «У людей аллергия на все, что связано с церковью», опубликованный 9 августа 2011 г. на страницах «Качканарского четверга», собрал 136 комментариев [4]. Также отклик вызвала публикация «Охрана Качканарского ГОКа: малая зарплата и сложные условия труда» — под ее текстом 118 комментариев [5].

Принцип мультимедийности реализован менее чем в половине рассмотренных нами ресурсов. Аудио- и видеоматериалы используются редакциями крайне редко. В лучшем случае на сайте имеется раздел «Галерея», где представлено от 10 до 30 альбомов с фотографиями, иллюстрирующими те или иные события в жизни города или района.

Версии ресурса или какие-либо дополнительные информационные сервисы, связанные с непосредственным функционалом интернет-издания, есть лишь у двух сайтов — у «Вечернего Краснотурьинска» и «Городских вестей». Это просто облегченные, упрощенные копии веб-страниц с материалами. Вероятнее всего, причина подобного невнимания к мобильности заключается в том, что редакции не считают, что их целевая аудитория имеет потребность в выходе на их ресурсы с мобильных устройств.

Очень немногие из попавших в выборку ресурсов рассматривают сайт как место для предоставления разного рода сервисных услуг, в том числе и на коммерческой основе. Из дополнительных функций веб-сайты региональных изданий используют лишь традиционные, в том числе и для бумажных версий, платные и бесплатные объявления. «Качканарский четверг» предлагает также несколько развлекательных сервисов — гороскопы, расчет расстояний между городами и несколько других подобных. С одной стороны, акцент на объявлениях понятен — это то, чем редакции занимались на протяжении достаточно

долгого времени. Однако, с другой стороны, потенциал веб-сайта в воплощении разного рода информационных, коммерческих спецпроектов оказывается нереализованным.

Дополняет общую не очень радостную картину и отсутствие работы региональных интернет-изданий с социальными медиа. Менее чем у трети рассмотренных сайтов есть свои сообщества и страницы в социальных сервисах. Однако даже у тех, у кого они есть (это «Качканарский четверг», «Вечерний Краснотурьинск», «Городские вести», «Вперед»), их популярность невелика — за обновлениями следят от 10 до 100 человек, что крайне мало для ресурсов, позиционирующих себя как СМИ. Очевидно, что редакции просто не предпринимают усилий по самопродвижению.

Стоит отметить также, что несколько из рассмотренных изданий, например журнал «Град Тобольск», вообще решили ограничить функционал своего сайта выложенными pdf-версиями номеров, оформленными таким образом, чтобы виртуальный журнал можно было прочитать и пролистать прямо со страниц сайта. С одной стороны, это, безусловно, не требует практически никаких затрат и усилий на поддержание ресурса, с другой стороны, сайт в таких случаях становится лишь дополнительным каналом для распространения контента, идентичного тому, что появляется в бумажных версиях.

Интересный ход по интернетизации районных и сельских изданий приняли в Тюменской области. Региональный портал tyumedia.ru предоставил свои площади и возможности для размещения контента 22 районным и восьми областным газетам, тем самым освободив последние от забот по организации и поддержанию работы интернет-редакций. Однако подобный подход лишает их возможности использовать веб-ресурс как дополнительный (тем более — как основной) способ получения прибыли. И в перспективе теоретически может сказаться и на доходах от реализации печатного тиража.

Таким образом, рассмотренные нами интернет-ресурсы региональных изданий УрФО, судя по результатам проведенного небольшого анализа, находятся в основном на первом этапе своего развития, когда ценность представляет само наличие относительно качественно сделанного веб-сайта с базовым информационным функционалом. И даже это часто оборачивается для небольшого СМИ чрезмерными и кажущимися пока что не совсем оправданными затратами. Те же проекты, которые стартовали достаточно активно, например «Качканарский четверг», уже переходят на коммерческую ступеньку в своем существовании, постепенно обрстая дополнительными сервисами и разделами.

1. Интернет в России. 2011. Вып. 33, весна [Электронный ресурс]. URL: <http://bd.fom.ru/pdf/Internet%20v%20Rossii%20vol%2033%20vesna%202011%20short.pdf> (дата обращения: 23.09.2011).

2. Развитие Интернета в регионах России [Электронный ресурс]. URL: http://company.yandex.ru/facts/researches/internet_regions_2011.xml (дата обращения: 23.09.2011).

3. Российская периодическая печать: состояние, тенденции и перспективы развития. 2011 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.fapmc.ru/magnoliaPublic/dms-static/75c8cc5c-7677-410a-ab94-d25f5841e3e8.pdf> (дата обращения: 23.09.2011).

4. *Титовец М. У* людей аллергия на все, что связано с церковью [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kchetverg.ru/2011/08/09/u-lyudej-allergiya-na-vsyo-chto-svyazano-s-cerkovyu> (дата обращения: 23.09.2011).

5. *Ходырева Е.* Охрана Качканарского ГОКа: малая зарплата и сложные условия труда [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kchetverg.ru/2011/01/04/oxrana-kachkanarskogo-goka-malaya-zarplata-i-slozhnye-usloviya-truda> (дата обращения: 23.09.2011).

6. Utel: свободно 256 — для частных клиентов. Ямало-Ненецкий АО [Электронный ресурс]. URL: http://yamal.u-tel.ru/Internet/freely_256 (дата обращения: 23.09.2011).

Статья поступила в редакцию 26.09.2011 г.

УДК 070.16 + 366.63 + 316.45

Е. С. Голоусова

«ЖЕЛТАЯ» ПРЕССА СОВРЕМЕННОЙ БРИТАНИИ (на примере истории таблоида «News of the World»)

Рассматривается проблема функционирования «желтой» журналистики Великобритании. В качестве материала для анализа используются публикации зарубежных и отечественных СМИ, касающиеся закрытия «News of the World». Делается вывод о том, что сотрудники таблоида, несмотря на то что действовали привычными методами, потерпели неудачу, что привело к решению о закрытии газеты.

Ключевые слова: британские СМИ, «желтая» пресса, «News of the World», империя Мердока, частная жизнь, незаконное прослушивание.

История создания «News of the World»: установка на сенсацию и популярность у простого народа

Одним из крупных событий в мире массмедиа стало закрытие британского таблоида «News of the World» («Новости мира»). Согласно информации, размещенной на сайте Би-би-си, отцом газеты по праву можно считать Джона Брауна Белла, провозгласившего, что содержанием газеты станут «новости наций и чудеса мира», оцененные всего-навсего в 3 пенса [1].

«News of the World» стала самой дешевой газетой, поэтому некоторые продавцы даже отказывались иметь с ней дело: им это было не выгодно. Однако Белл имел совершенно четкое представление о том, что именно сделает газету популярной: преступления, сенсации и человеческие пороки. В итоге он оказался прав: всю свою 168-летнюю историю газета следовала установленным курсом, и ее тиражи росли. Она начинала с 12 тыс. копий в неделю, а на пике популярности достигала тиража в 9 млн. Руководствуясь девизом «На наших страницах вся человеческая жизнь», газета ни разу себе не изменила [Там же].

ГОЛОУСОВА Елизавета Сергеевна — кандидат филологических наук, преподаватель кафедры периодической печати Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (e-mail: lizagolousova@gmail.com).

© Голоусова Е. С., 2011

«News of the World», которую также называли «Screws of the World» («клубничка» мира), достигла пика популярности в конце 50-х — начале 60-х гг. прошлого столетия. Наибольшим успехом у читателей пользовались публикации, касающиеся «дела Профьюмо». Газета обнародовала сенсацию: тогдашний министр обороны Джон Профьюмо состоял в связи с проституткой Кристин Киилер, которая одновременно была любовницей и предполагаемого советского шпиона. Причем газета не удовольствовалась одними лишь сообщениями о скандале. Героиня любовного треугольника со шпионажем, за довольно большую по тем временам сумму в 23 тыс. фунтов стерлингов, согласилась опубликовать свои воспоминания с интригующим названием «Исповедь Кристины». Тиражи немедленно подскочили на четверть миллиона. В 90-х гг. XX столетия «News of the World» отправили в отставку министра культуры Дэвида Мэллора, рассказав о его связи с актрисой Антонией де Санчей, не побрезговав пикантными подробностями. Позднее жертвой таблоида стал популярный ведущий юмористической программы Би-би-си «Have I Got News for You» («Для Вас есть новости») Ангус Дитон за связь с девушкой легкого поведения [1].

Последняя капля

Тем не менее бесконечное вторжение в частную жизнь не всегда оставалось безнаказанным. На газету часто подавали в суд. В 2005 г. Дэвид и Виктория Бекхэм обвинили газету в клевете после того, как на главной странице появилась статья под заголовком: «Пош и Бекс разбились о скалы». Правда, тогда конфликт был улажен мирным путем и до суда дело не дошло. В 2006 г. футболист Уэйн Руни получил от «News of the World» компенсацию в 100 тыс. фунтов после обвинений, что он якобы побил свою тогдашнюю невесту Колин. В 2008 г. президент Международной ассоциации автомобильного спорта Макс Мозли тоже получил компенсацию, после того как газета опубликовала кадры, снятые одной из приглашенных на его вечеринку девушек. Тот факт, что вечеринка оказалась несколько вольной, суд признал как не имеющий отношения к делу [2].

Но в своих недавних действиях журналисты, казалось, перешли все границы, и в итоге наступил момент, когда проверенная политика потерпела полный крах. По мнению Маргарет Ренн (www.journalism.co.za), все началось в понедельник, 4 июля 2011 г., когда журналисты «The Guardian» сообщили, что репортеры «News of the World» взломали голосовую почту Милли Даулер — 13-летней девочки, исчезнувшей в марте 2002 г. и впоследствии найденной мертвой. Всего за несколько дней до этого Леви Белфилд был признан виновным в убийстве девочки. На суде было много спорных моментов. А сейчас родные девочки выяснили, что когда 13-летняя Милли впервые пропала в 2002 г., телефон девочки прослушивался. Более того, старые послания тщательно стирались, освобождалось место для новых сообщений. Из-за всего этого семья девочки не теряла надежду найти Милли живой. Люди не верили свои глазам, продолжает Маргарет, общественность пришла в ярость. Казалось, это самая плохая журналистика, которая только может быть, журналистика уровня сточной канавы, но это было еще не все [2].

Кстати, именно «The Guardian» в тесном сотрудничестве с «The New York Times» предали огласке сенсационные данные о незаконных методах работы сотрудников «News of the World», и история с прослушиванием телефонных аппаратов получила широкий общественный резонанс. В сентябре 2010 г. в «The New York Times» вышла обширная статья с разоблачениями: по новым данным, в незаконном прослушивании участвовало значительно больше людей, чем считалось ранее, в том числе советник премьер-министра Великобритании Дэвида Кэмерона по связям со СМИ Энди Кулсон. Также выяснилось, что Скотленд-Ярд прекратил расследование «преждевременно», закрыв глаза на некоторые доказательства. Публикация в «The New York Times» спровоцировала новое полицейское расследование и оживила интерес британских СМИ к данной теме. В январе 2011 г. под давлением обстоятельств Кулсон был вынужден покинуть аппарат Кэмерона. В последующем выяснилось, что репортеры «News of the World» прослушивали телефоны погибших во время актов террора в лондонском метро (июль 2005 г.), голосовую почту и телефоны семей военнослужащих, погибших в Афганистане и Ираке, а также семей девочек, погибших от руки педофила в английском городке Сохэм. Общественное возмущение достигло апогея, когда появились сообщения о том, что «News of the World» платили полицейским за информацию, а также (вроде бы опять за деньги) пытались приостановить ход первого полицейского расследования по делу о прослушивании [Там же].

Подведение итогов

«Что же пошло не так?» — задается вопросом Маргарет Ренн. «News International» является частью империи Мердока, а он, в свою очередь, известен как самый ловкий делец в мире массмедиа. Он начинал с пары газет в Австралии, в 1969 г. приобрел «News of the World» (его первая британская газета) и впоследствии стал одним из самых крупных медиамагнатов на рынке мировых СМИ. Его биограф Майкл Вульф несколько дней назад сообщил представителям Би-би-си: «Да, он понимает суть сделки, он говорит с позиции силы, но в данном конкретном случае он просто не смог понять настроения масс» [3].

В итоге 10 июля 2011 г. издание, специализирующееся на журналистских расследованиях, с тиражом 2,6 млн экземпляров и 168-летней историей, которое для миллионов британских читателей, из поколения в поколение, являлось неотъемлемой частью их жизни, было закрыто по решению его владельца. На первой полосе последнего (8647-й по счету) номера газеты было помещено обращение к читателям — «Thank You and Goodbye» («Спасибо и до свидания») — на фоне коллажа из наиболее известных публикаций издания за разные годы. В правом верхнем углу значилось: «Величайшая газета в мире. 1843–2011». Далее сообщалось, что все доходы от продажи финального номера пойдут благотворительным организациям. Редакционный материал, озаглавленный «Мы записывали историю, и мы писали историю», начинался с цитаты из Джорджа Оруэлла: «...ты вытягиваешь ноги на диване, надеваешь

на нос очки и раскрываешь “News of the World”». Том Уотсон, член парламента от оппозиционной лейбористской партии, назвал новость о закрытии таблоида «победой приличных людей» [3].

Профессиональная оценка события

Безусловно, точку в данной истории ставить пока рано: многое остается неясным, по некоторым вопросам до сих пор ведутся судебные слушания. Тем не менее ряд экспертов уже поделились своими впечатлениями по поводу того, что произошло, дав предварительную оценку ситуации. Так, например, по мнению израильского политтехнолога Дэвида Эйдельмана, *«именно простые люди, которые не по своей воле и не по своей вине оказались в центре общественного внимания, именно их случаи добились “желтый” таблоид, а не многочисленные взломы телефонов знаменитостей. И полузащитника “Манчестер Юнайтед” Райана Гиггза, и нападающего Уэйна Руни, и бывшего премьер-министра Великобритании Тони Блэра, и даже супругу британского принца Уильяма Кейт Миддлтон — все это “News of the World”, скрипя зубами после большого скандала, простили бы. А простых людей — никогда. Британская публика довольно хладнокровна, но когда она возмущена, то лучше дать обратный ход, со всеми возможными извинениями, включив полную скорость. Кроме того, газета перестала приносить доход, ради которого можно было бы смириться с ее прегрешениями. Когда-то она приносила 60 млн фунтов в год только за счет рекламы, а теперь прибыль упала до 5 млн»*. Но сейчас, убежден господин Эйдельман, газета слишком далеко зашла. Политтехнолог объясняет это следующим образом: *«Конкуренция на рынке печатных СМИ приводит к тому, что выжить и приносить доход могут только высококачественные или очень “желтые” издания. И если первые должны все время повышать уровень, чтобы оставаться на плаву, то вторые должны с каждым годом становиться еще желтее...»* [4].

Любопытно и то, что согласно информации, размещенной на сайте Euronews, большинство британцев сомневаются, что закрытие газеты «News of the World» в самом деле означает прекращение работы издания. Некоторые убеждены, что это всего лишь коммерческий ход — и место запятнавшего себя бренда вскоре займет новый таблоид. «Я подозреваю, что это вопрос лишь нескольких недель, — считает Дон Фостер, депутат либерально-демократической партии, — и появится новая воскресная газета-преемник, под названием “Воскресное солнце” или “Солнце в воскресенье»» [5].

Еще один вопрос, который возникает у многих отечественных журналистов, касается возможного проецирования британского скандала на российскую почву. Насколько это реально? С одной стороны, известна масса примеров, когда журналисты «желтых» изданий прибегали к различным ухищрениям, чтобы получить пикантные подробности частной жизни знаменитостей. В некоторых случаях это заканчивалось судебными исками, иногда — увольнением авторов, а то и закрытием СМИ. Но какова вероятность скандала такого крупного масштаба? По мнению секретаря Союза журналистов России Миха-

ила Федотова, в России невозможна ситуация, которая случилась в Лондоне, когда журналисты таблоида «News of the World» были обвинены в подслушивании разговоров. «Наши журналисты никого не подслушивают: не умеют, нет оборудования, нет необходимости. Этим занимаются совершенно другие органы, и, когда есть необходимость, это все протекает в прессу», — считает Федотов [6]. *«В России журналистское расследование становится умирающим жанром, хотя в стране разгул коррупции. Падает профессионализм журналистики в расследовании. Кроме того, для каждого издания это серьезная головная боль, а положительного эффекта по сути никакого».* По мнению секретаря Союза журналистов России, для сотрудников газеты есть опасность, что после публикации расследования начнутся неприятности: требование опровержения, подача иска в суд, прямые угрозы физического насилия. *«...чем писать про то, что мэр ворует из городского бюджета, лучше рассказать, что он открыл детский сад, и тогда он, может, выделит газете какие-то средства»*, — заявил Федотов [Там же].

Таким образом, можно заключить, что, история закрытия британского таблоида «News of the World», безусловно, привлекла широкое внимание медиаобщественности, став показательной с точки зрения используемых журналистами методов работы, а также реакции бизнес-элиты. Что касается прогнозов аналитиков относительно дальнейшего развития событий в мире печатных СМИ Великобритании, то, на наш взгляд, судить об этом пока слишком рано. В любом случае пример деятельности «желтых» репортеров, зашедших слишком далеко в поисках «горячих» фактов, должен стать объектом внимания для репортеров других стран, в том числе России.

1. [Электронный ресурс]. URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/News_of_the_World
2. [Электронный ресурс]. URL: http://www.bbc.co.uk/russian/uk/2011/07/110708/nov_history/shtml/
3. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.journalism.co.za>
4. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.iarex.ru/interviews17488.html>
5. [Электронный ресурс]. URL: http://euronews.net/2011/07/08/critics_believe_tabloid_closure_is_business_decision/
6. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.lenizdat.ru/a0/ru/pm1/c-1098274-0.html>

Статья поступила в редакцию 09.09.2011 г.

УДК 070.449 + 070.133 + 340.11

В. И. Доможиров

**ФОРМИРОВАНИЕ КОНЦЕПЦИИ ОСВЕЩЕНИЯ КРИМИНАЛЬНОЙ
ТЕМЫ В СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ**

Обобщаются знания, накопленные в процессе изучения теоретических основ освещения информации на криминальные темы, и опыт работы печатных средств массовой информации, специализирующихся на освещении противоправных действий в обществе.

Ключевые слова: криминальная тема, теории агрессии, способы освещения криминальной темы, концепция освещения преступлений в СМИ, правовая культура, профессиональная культура журналиста.

Одной из фундаментальных потребностей человека является потребность в собственной безопасности и безопасности своих близких. Именно поэтому криминальная тема в средствах массовой информации, вероятно, всегда будет популярным контентом, распространяемым массмедиа. «Проблема преступности остается в первой десятке острых проблем...» — утверждает известный социолог, научный руководитель Агентства социальной информации Роман Могилевский [7].

Под криминальной темой в средствах массовой информации следует понимать совокупность ситуаций противоправного поведения людей, а также предпосылок и последствий таких действий. В свою очередь, криминальная тема является частью более широкого понятия — правовая тема в СМИ. Под ним мы понимаем фрагмент действительности, связанный с правовым и противоправным поведением людей в социуме, ставший предметом журналистской репрезентации, а также анализ такого поведения, предпосылок и последствий этих действий для индивида и общества с точки зрения существующих норм права и морали.

Проблемы права чрезвычайно актуальны для общества в целом, поскольку любой социум может долговременно и эффективно существовать лишь при наличии четко и грамотно сформулированных законодательных норм, развитой правовой культуры личности в сообществе, выраженной в однозначном правовом поведении индивида. Таким образом, мы утверждаем, что разработка правовой темы в СМИ призвана формировать правовую культуру личности и общества.

Вернемся к ключевому понятию нашей статьи — криминальной теме. Особенность информации на криминальную тему, прежде всего, связана с тем, что сведения, содержащие прямую или косвенную угрозу потребности человека в безопасности, по сути своей являются агрессивными, т. е. содержащими агрессию.

ДОМОЖИРОВ Всеволод Ильич — старший преподаватель кафедры периодической печати Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (e-mail: vsevolodd@mail.ru).

© Доможиров В. И., 2011

Определений слову «агрессия» существует множество. Агрессией может быть любое поведение, содержащее угрозу или наносящее ущерб другим. Другое определение: чтобы те или иные действия были квалифицированы как агрессия, они должны включать в себя намерение обиды или оскорбления, а не просто приводить к таким последствиям. Несмотря на значительный спектр специфических особенностей разных определений агрессии, многие специалисты в области социальных наук склоняются к принятию следующего определения: «Агрессия — это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения» [3, 26].

Когда СМИ освещает криминальную тему, то, согласно логике функций массмедиа в обществе, оно удовлетворяет потребность индивида в безопасности через предоставление в его распоряжение определенной информации, содержащей сведения о противоправной среде общества и тем самым несущей в себе отпечаток реальной агрессии.

Традиционно (см., например: Д. Брайант и С. Томпсон, Ф. Зимбардо и М. Ляйпле, Б. Крэйхи, Л. Берковиц, Э. Аронсон, Д. Майерс и др.) проблему медианасилия принято рассматривать через исследования и методы социально-психологической науки, однако необходимо обратить внимание на то, что многие эффекты и теории объективно возникают благодаря воздействию содержания текста в СМИ. Тем не менее значительное количество исследований проблемы распространения агрессии (медианасилие) мы можем обнаружить именно в сфере социальной психологии.

Наибольшую озабоченность у западных специалистов вызывают модели агрессии, демонстрируемые по телевидению. И это не случайно, ведь вербальная и физическая агрессия на наших телеэкранах вовсе не редкость.

Так, американские социологи Уильямс, Забрак и Джой сообщают, «что в наиболее популярных американских телевизионных программах на каждый час вещания приходится в среднем около девяти актов физической и восьми актов вербальной агрессии. Таким образом, даже ребенок, проводящий у телевизора, например, всего лишь два часа, видит за день в среднем свыше 17 (!) актов агрессии» [Там же, 117].

В социальной психологии существует несколько теорий посылов к агрессии. Первая, к которой следует обратиться, это теория Леонарда Берковица (Leonard Berkowitz), базирующаяся на теории фрустрации — агрессии. «Фрустрация — блокирование или создание помех для какого-либо целенаправленного поведения» [4, 681]. Основные постулаты теории фрустрации — агрессии в слегка перефразированном виде звучат так:

- фрустрация всегда приводит к агрессии в какой-либо форме;
- агрессия всегда является результатом фрустрации.

Согласно Берковицу, стимул может обрести агрессивное значение, если связан с позитивно подкрепленной агрессией или ассоциируется с пережитым ранее дискомфортом или болью. Стимулы, которые постоянно связаны с факторами, провоцирующими агрессию, или с самой агрессией, могут постепенно склонять к агрессивным действиям индивидов, ранее спровоцированных или

фрустрированных. Поскольку под эти требования подходит широкий диапазон стимулов, многие из них приобретают значение посылов к агрессии. При определенных условиях роль таких посылов играют люди с присущими им чертами характера или даже физические объекты, такие как оружие и пр.

Согласно модели медиазависимости, разработанной М. Л. де Флером и С. Болл-Рокешем, «в критической ситуации люди обращаются к СМИ как источнику информации и даже психологического комфорта» [2, 29]. Таким образом, способ подачи криминального материала может стать для потребителя СМИ стимулом к агрессии: если, выискивая информацию о том, как обеспечить собственную безопасность, он ее не найдет, то будет фрустрирован.

Первоначальная теория фрустрации — агрессии и теория посылов к агрессии Берковица трактуют агрессию как инстинктивную потребность, которая может быть ослаблена с помощью агрессивного поведения. Другой американский исследователь — Зильманн (Zillmann) утверждал, что эти теории агрессии как потребности слишком слабы и неопределенны. Потребность — это «гипотетический конструкт», который не поддается измерению, но тем не менее должен учитываться. Исследователь полагал, что агрессия обусловлена возбуждением, т. е. «конструктом», который можно наблюдать и измерять. «В данном случае имеет отношение к раздражению симпатической нервной системы, что находит выражение в соматических реакциях — таких как учащение пульса, повышение потоотделения и артериального давления, являющихся составной частью реакции “дерись или удирай”, которая могла эволюционировать ввиду значимости для выживания» [3, 45].

Один из наиболее значимых аспектов теории Зильманна — положение о том, что возбуждение от одного источника может накладываться на возбуждение от другого источника, таким путем усиливая или уменьшая эмоциональную реакцию. Поскольку возбуждение не угасает немедленно, даже если реакция человека предполагает его ослабление, остатки медленно исчезающего раздражения могут вливаться в последующие, потенциально независимые от данного стимула эмоциональные реакции и переживания.

Эти положения подтверждаются реальными ситуациями. Приходит человек с работы домой раздраженный, соседи за стенкой шумят, значит, об отдыхе можно забыть — накладывается очередной стимул агрессии. Решает сесть почитать любимую газету, а там фотография погибшей девочки, так похожей на его дочь...

То, что такие предположения уместны для понимания возникновения и проявления человеческой агрессии, было продемонстрировано в нескольких исследованиях американских ученых. Исследования показали, что возбуждение от таких источников, как физическая активность, фильмы с изображением насилия, а также простой шум способствуют возникновению и проявлению агрессивных реакций.

В своих поздних работах конца 80-х гг. Л. Берковиц пересмотрел собственную оригинальную теорию. Он перенес основной акцент с посылов к агрессии на эмоциональные и познавательные процессы и тем самым подчеркнул, что именно они лежат в основе взаимодействия фрустрации и агрессии. В редак-

ции 1989 г. теория Берковица гласит, что посылы к агрессии вовсе не являются обязательным условием для возникновения агрессивной реакции, скорее они лишь «интенсифицируют агрессивную реакцию на наличие некоего барьера, препятствующего достижению цели» [3, 46].

В качестве обобщающей предыдущие модели можно назвать теорию социального научения, предложенную американским психологом Альбертом Бандурой (Albert Bandura). Его теория рассматривает агрессию как социальное поведение, включающее в себя действия, за которыми стоят сложные навыки, требующие всестороннего научения, т. е. агрессия становится объектом социализации гражданина.

Например, чтобы осуществить агрессивное действие, нужно знать, как обращаться с оружием, какие движения при физическом контакте будут болезненными для жертвы, а также необходимо понимать, какие именно слова или действия причиняют страдания объектам агрессии. Поскольку эти знания не даются при рождении, «люди должны научиться вести себя агрессивно» [Там же, 49].

Эти знания люди могут почерпнуть из средств массовой информации. На страницах газет и журналов, с телеэкрана потребитель массовой информации может узнать, например, как изготовить обреза в домашних условиях, или что надо сделать, чтобы обойти некоторые налоги, или как устроить взрыв.

Один из важнейших способов усвоения человеком широкого диапазона агрессивных реакций — прямое поощрение такого поведения. Получение «награды» за агрессию повышает вероятность того, что подобные действия будут повторяться индивидом и в дальнейшем.

Яркий пример тому демонстрирует современная отечественная пресса, которая постоянно трубит о безнаказанных преступлениях и преступниках в комплексе с описанием технологии совершения преступления.

В то время как непосредственный опыт, очевидно, играет важную роль в усвоении агрессивных реакций, по мнению А. Бандуры, научение посредством наблюдения оказывает еще большее воздействие. Ученый обращает внимание на то, что небезопасно опираться на метод проб и ошибок. Такой способ усвоения агрессивного поведения не является адаптивным процессом, поскольку грозит опасными или даже фатальными последствиями. Более безопасно наблюдать за агрессивным поведением других; при этом формируется «представление о том, как выстраивается поведение, а в дальнейшем его символическое выражение может служить руководством к действию» [Там же, 50].

Это предположение подтверждается массой экспериментальных данных. В исследованиях подобного рода и дети, и взрослые в процессе наблюдения за поведением других людей легко перенимают новые для них агрессивные реакции, к которым ранее не были предрасположены.

Дальнейшие исследования Бандуры показали, что символическое изображение агрессивного поведения в кинофильмах, телепередачах и даже в газетах и литературе достаточно для возникновения эффекта научения у наблюдателя. Еще более опасным способом передачи информации в массмедиа является тот, когда люди видят, как проявление агрессии остается безнаказанным или даже

встречает одобрение — это часто приводит к выбору в той или иной реальной ситуации агрессивного поведения.

«Иллюстрацией этому служат драматические и часто трагические примеры, когда вслед за сообщениями в средствах массовой информации о необычных формах насилия похожие события происходят очень далеко от тех мест, где они были первоначально зафиксированы. В подобных случаях зрители (или читатели) овладевают новыми агрессивными приемами посредством vicарного научения, а затем, воодушевленные сообщением об эпизоде насилия, применяют их на практике» [3, 51].

Кроме вышеперечисленных моделей, существует также теория катарсиса агрессии через ее просмотр или проявление. Такую гипотезу исследовали и подтвердили Зибатт и Коулс (Thibaut, Coules, 1952), Фешбах (Feshbach, 1955) и Дуб (Doob, 1970).

Однако дальнейшие исследования (см., например: de Charms, Wilkins, 1963; Freeman, 1962; Kahn, 1966; Mallick, McCandless, 1966) доказывают обратное — «агрессия способствует агрессии». Результаты этих исследований были опубликованы в 1975 г. в «The Journal of Personality and Social Psychology».

Эти исследования в ряду других подобных доказывают вышеупомянутое утверждение: «Результаты проведенного эксперимента не подтверждают гипотезу катарсиса агрессии, а, напротив, свидетельствуют, что в экспериментальной ситуации, снимающей препятствия для проявления агрессии, возникает явление, противоположное катарсису» [5, 41].

Два объяснения результатов исследований кажутся убедительными. Первое говорит о том, что агрессия, снижая возбуждение, позволяет человеку чувствовать себя относительно спокойно. При этом сам индивид, скорее всего, будет считать свое расслабленное состояние следствием совершенного агрессивного действия. Второе объяснение дополняет первое тем, что при кажущемся проживании агрессивного состояния человек будет также испытывать ослабление социальных ограничений в отношении дальнейшего насильственного поведения.

Еще одну теорию — теорию устрашения — журналисты-практики нередко используют в качестве оправдания описаниям жестоких преступлений. «Моя цель — как можно сильнее напугать читателя, чтобы он был осторожен», — говорят криминальные репортеры. Данная теория наглядно доказывает, что суровые наказания действительно предотвращают совершение преступления, но только при выполнении трех условий: «...люди воздерживаются от преступной деятельности из-за угрозы понести правовое наказание, если это наказание воспринимается как суровое, неизбежное и незамедлительное» [1, 16].

И действительно, некоторые исторические примеры полностью подтверждают состоятельность указанных аспектов теории устрашения. Но есть и другие факты. Так, в 1961 г. при Хрущеве «были приняты очень строгие нормы уголовного права, в соответствии с которыми подлежали расстрелу лица, уличенные в совершении изнасилования при особо тяжких квалифицирующих признаках. А через два года посмотрели статистику и удивились: число таких преступлений увеличилось вдвое. Такая строжайшая мера, как смертная казнь,

не подействовала» [6]. Таким образом, все попытки журналистов запугать аудиторию кровавыми сценами и одноногими девочками на скакалке не достигают необходимого эффекта, а приводят лишь к трансляции и накоплению агрессии.

Однако нас интересует, прежде всего, не агрессивность средств массовой информации, а то социальное поведение, которое массмедиа несут своей аудитории посредством демонстрации насилия. При выборе соответствующего социального поведения гражданин правового государства опирается на правовую культуру как часть духовной культуры.

Большинство определений, представленных в юридической литературе, характеризуют правовую культуру в наиболее общем понимании. И это закономерно, ведь она тесно связана с культурой общества в целом. Правовая культура — средство укрепления законности и правопорядка, она зависит:

- от уровня развития правового сознания населения;
- уровня развития правовой действительности, состоящей из теоретической, образовательной и практической деятельности;
- уровня развития всей системы юридических актов.

Нас в первую очередь интересует тот аспект правовой культуры, который касается индивида и общества как группы индивидов, поскольку СМИ влияют и формируют именно эти составляющие части всего феномена.

Правовая культура индивида также достаточно емкое понятие, она включает правовое сознание, мышление и поведение. Их последовательное приобретение формирует правовую культуру личности, которая является необходимой предпосылкой и созидательным началом правового состояния общества и вместе с тем определяет степень и характер развития самой личности, которые находят свое выражение в уровне правосознания и правомерной деятельности гражданина.

Средства массовой информации, являясь важным элементом структуры гражданского общества, играют важную роль в формировании правовой культуры индивида и общества. Посмотрим, как выполняют свою роль издания, специализирующиеся на криминальной теме, какие способы освещения преступной — противоправной — среды общества они выбирают, какие модели социального поведения культивируют. Содержательный анализ текстов специализированных изданий проводился с 1999 г. (издания «Криминал», «Вне закона», «Криминальный курьер», «Опасность и безопасность», «Криминальная хроника» и др.), также осуществлялся выборочный анализ газет и журналов (было проанализировано более пятидесяти публикаций), которые в той или иной мере освещают криминал. Мы выделили более десяти способов влияния на правовую культуру:

1. Обучение преступному поведению;
2. Создание далекой от реальности картины криминальной ситуации в городе, в регионе, в стране;
3. Создание у аудитории представления о богатом человеке как о преступнике;
4. Создание положительного образа преступника;
5. Создание отрицательного образа служителя закона как хранителя правопорядка;

6. Демонстрация безнаказанности преступных деяний со стороны властей или общества;
7. Дискредитация властей и правовой сферы государства в глазах аудитории;
8. Использование при освещении преступной среды общества специфического уголовного жаргона и оправдание этого как необходимости для выживания в современном криминализированном обществе;
9. Убеждение читателя в безнадежности противостояния преступному миру;
10. Циничная подача криминальной информации;
11. Публикация фотографий, открыто демонстрирующих смерть и насилие;
12. Несовместимая информация, опубликованная на одной странице;
13. Трансформация жестокостей криминального мира в развлечение для широкой публики.

Большинство пунктов не требуют каких-либо развернутых комментариев, однако на некоторых следует остановиться подробнее.

Во-первых, это пункт, связанный с созданием отрицательного образа служителя закона. Здесь чаще всего возникает катастрофический дисбаланс между отрицательной и положительной информацией. Конечно, случаи нарушения закона человеком, который этот закон обязан защищать, всегда будут привлекать внимание массмедиа, однако на фоне почти полного отсутствия положительной информации у аудитории возникает искаженная картина образа сотрудника правоохранительных органов.

Во-вторых, пункт о несовместимой информации на одной странице. Дело в том, что специализированные издания могут позволить себе опубликовать на одной странице текст о зверском изнасиловании и рекламу предметов интимной жизни, что в понимании культурного человека является верхом цинизма.

Наконец, пункт номер 13 обращает внимание на общую концепцию подачи криминальной информации. Часто СМИ, чтобы привлечь внимание аудитории, превращают криминальную информацию в развлекательную, безусловно, выполняя одну из функций массмедиа, но полностью отвергая гуманистический подход к страданиям жертвы.

Вышесказанное позволяет утверждать, что криминальная тема в средствах массовой информации требует большего внимания со стороны журналиста и не может стоять в ряду тем, в которых допустимо использовать только информационный или развлекательный характер подачи материала. На уровне редакции или отдела необходимо формировать концепцию освещения криминальной (правовой) темы в данном средстве массовой информации. Важно определить, что извлечет потребитель этой информации после ознакомления с материалом, какие выводы сделает из представленного анализа ситуации, получит ли представление о том, как обеспечить свою безопасность. Не менее важным моментом при формировании концепции является понимание сущности криминальной информации, ее агрессивности. Следует помнить, что информация о насилии, согласно выводам ученых, может привести к накоплению и научению агрессии и тем самым — к распространению насилия в обществе.

Конечно, есть и положительные примеры подачи криминальной (правовой) информации в массмедиа. Студенческий правовой пресс-центр из г. Ар-

лингтон выпустил в 2000 г. прекрасное пособие — настольную книгу для журналистов «Освещение преступлений в кампусе» (a handbook for journalists «Covering Campus Crime»), которая постоянно обновляется и переиздается.

Отличный способ оградить аудиторию от насилия нашла газета «Смоланд Постен» (Вёкше, Швеция): она отказалась от публикации фотографий погибших людей — жителей г. Вёкше или страны, чтобы не травмировать родственников и близких. В редких случаях возможна публикация фотографий с убитыми, но только на странице международных новостей и в очень корректной форме.

Газета «Подробности», входящая в холдинг «4 канал» и выходившая в свет в конце 90-х — начале 2000-х гг., напечатала серию «криминальных карт» г. Екатеринбург. На схемах были показаны самые опасные районы города, где совершается наибольшее количество преступлений определенного вида. Схема сопровождалась публикацией о том, как оградить себя и близких от данного правонарушения, и полезной рекламой, связанной с сутью проблемы.

В 2004 г. на факультете журналистики Уральского государственного университета им. А. М. Горького вышло 11 газет на правовую тематику, популярным языком рассказывающих о сути правовых норм и правилах поведения в различных ситуациях, связанных с преступлениями. Издания были отмечены благодарственным письмом уполномоченного по правам человека в Свердловской области как проект, направленный на правовое просвещение граждан.

Существуют и попытки законодательного регулирования проблемы распространения насилия в СМИ. В базовый для сферы массово-информационного права Закон «О средствах массовой информации» еще в 2006 г. внесена поправка о недопустимости распространения «материалов, пропагандирующих порнографию, культ насилия и жестокости»¹. Однако не определен перечень сведений, которые можно отнести к понятию «культ насилия и жестокости». В конце 2010 г. Государственной думой принят Закон «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию». В законе закреплен перечень сведений, причиняющих вред здоровью и (или) развитию детей, среди которых указана информация, оправдывающая противоправное поведение². Однако этот закон вступит в силу лишь с 1 сентября 2012 г. Есть также Федеральный закон «Об информационно-психологической безопасности», который, к сожалению, остается пока на уровне законопроекта.

Поэтому проблема распространения медианасилия на данный момент может регулироваться лишь на уровне журналистского профессионального сообщества. В современных условиях именно формирование правовой культуры личности позволит сдерживать распространение медианасилия. Только высокий уровень профессиональной культуры журналиста поможет средствам массовой информации сформировать концепцию безопасного освещения криминальной темы.

¹ Федеральный закон «О средствах массовой информации» от 27.12.1991 г. № 2124-1 (в ред. от 09.02.2009 г.). С. 4.

² Федеральный закон «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» от 10.12.2010 г.

1. Аронсон Э., Уилсон Т., Эйкерт Р. Удерживают ли суровые наказания от преступлений? // Психол. газ. 2003. № 11, нояб.
2. Брайант Дж., Томпсон С. Основы воздействия СМИ. М., 2004.
3. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб., 1999.
4. Майерс Д. Социальная психология. СПб., 1997.
5. Общественное животное: исследования. Т. 2 / под ред. Э. Аронсона. СПб., 2003.
6. Петрухин И. Л. Уголовный процесс и трудности, возникающие при расследовании и разрешении уголовных дел в судах // Сер. Журналистика и право, вып. 16 : информ. портал «Право и средства массовой информации». URL: <http://www.medialaw.ru/publications/books/srs/4.html>

Статья поступила в редакцию 19.09.2011 г.

УДК 070.445 + 070.422 + 37.012.7

С. В. Лебедева

СОВРЕМЕННАЯ ШКОЛЬНАЯ ПРЕССА: ПРОБЛЕМЫ МОНИТОРИНГА И РАЗВИТИЯ

Обозначены проблемы мониторинга и систематизации школьной прессы, оказания методической помощи медиапедагогам, отношения к школьным СМИ органов образования. Дается анализ роли конкурсов школьных изданий в их развитии.

Ключевые слова: школьная пресса, медиаобразование, медиапедагоги, мониторинг, конкурсы школьных изданий.

«Я твердо верю, что дети и молодежь нуждаются в периодических изданиях... в таких изданиях, где сотрудничали бы они сами и где затрагивались бы важные и интересные для них темы», — писал в 1921 г. в статье «О школьной газете» великий польский педагог Януш Корчак [5, 166].

Сегодня, спустя почти век, вопрос ставится принципиально иначе. «Современное общество все чаще называют информационным» [4, 5], роль медиаобразования, необходимой частью которого является выпуск школьного СМИ, стремительно возрастает. Каждая третья школа России выпускает свою газету или журнал [1, 54]. Однако деятельность юнкоровских объединений органами образования практически не систематизируется, не упорядочивается и отслеживается нерегулярно. Тем не менее школьные издания активно развиваются.

Школьные печатные газеты и журналы — исторически сложившийся тип детских СМИ, имеющий в России почти двухвековую историю. В начале XIX в. выпускать альманахи и журналы могли себе позволить лишь несколько

ЛЕБЕДЕВА Светлана Викторовна — преподаватель кафедры периодической печати Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (e-mail: lebedev_a62@mail.ru).

© Лебедева С. В., 2011

привилегированных учебных заведений, в частности Благородный пансион и Царскосельский лицей. Издания эти имели художественно-поэтический характер и выходили с ведома и под руководством педагогов образовательного учреждения. По мере роста количества школ, училищ и гимназий число выпускаемых там газет растет. Исследователь М. И. Холмов утверждает, что до 1917 г. в России выходило 175 ученических журналов [6, 9].

Известно, что Министерством образования в 1904 г. предпринимались попытки поставить выпуск ученических изданий под контроль педагогов, систематизировать их, чтобы искоренить вольнодумство среди учеников, об этом пишет исследователь Ю. Балашова [2, 20]. Но наряду с «управляемыми» школьными изданиями (литературно-художественной и естественно-просветительской направленности), продолжали существовать нелегальные, по духу — нередко социал-демократические, бунтарские.

После победы Октябрьской революции и установления советской власти школьных тиражных газет (даже рукописных) практически не существовало, издание их властями не приветствовалось. Взамен получила развитие подконтрольная педагогам стенная печать.

Появлению и росту числа самостоятельных школьных изданий в России в 90-е гг. прошлого века способствовали демократизация общества, общемировые процессы становления и развития информационного общества, а также доступность множительной техники. Условием возникновения печатного школьного издания было наличие в образовательном учреждении группы энтузиастов среди старшеклассников и/или энтузиаста-педагога, а также разрешение либо (как минимум) невмешательство в этот процесс руководства образовательного учреждения. Многие директора школ не видели необходимости предоставлять детям площадку для публицистического самовыражения, исключение составляли литературно-художественные альманахи.

В «нулевые» годы века XXI уже отчетливо прослеживается тенденция: иметь свою газету или журнал — престижно для образовательного учреждения. Но какими они должны быть, как их делать — педагоги, которым поручали этим заниматься, не знали. В целом органы образования по отношению к школьным СМИ по-прежнему вели себя достаточно отстраненно.

«Вне всякого сомнения: “образованческая” общественность прозевала феномен, возникший и развившийся прямо на глазах, так сказать, в непосредственном присутствии. Уже, по меньшей мере, полтора десятка лет в школах России существует такое массовое явление — школьная пресса, школьное издательство — но никакое отношение к этому феномену по сей день так и не сложилось, даже в самих школах, где годами издаются газеты, журналы, альманахи», — пишет В. Э. Белецкий в предисловии к книге «Школиздат: десять лет, которые... К юбилею Всероссийского конкурса школьных изданий» [3, 4].

Организатором первого Всероссийского конкурса, который состоялся в 2001 г. при поддержке Департамента образования г. Москвы, выступил журнал «Лицейское и гимназическое образование», издаваемый Московским культурологическим лицеем № 1310. В Интернете появился портал конкурса [7]. Он стал единственным наиболее объективным (хотя и не полным) источником

информации о школьных изданиях в России, и остается таковым до сих пор. На портале существует реестр школьной прессы России, где может зарегистрироваться любое школьное издательство или издание, вне зависимости от его участия в конкурсе. На данный момент там зарегистрировано 1464 издательства и 2355 изданий (некоторые образовательные учреждения выпускают по несколько изданий). В реестре есть сведения о количестве разных типов зарегистрированных изданий, школьные СМИ классифицированы по количеству в регионах и по алфавиту. Организаторы конкурса, используя ресурсы портала, проводят консультации, заочные мастер-классы и семинары по журналистике. Иными словами, они ведут настоящую методическую работу с руководителями школьных изданий, фактически подменяя собой специалистов органов образования. В. Э. Белецкий признается в своей статье, что этот «огромный педагогический, идеологический проект, достойный внимания целой былой Академии педнаук», делается силами одной школы и сотрудников журнала, которым он «не по масштабу, не по размеру, не по статусу» [3, 5].

Информация о заинтересованности Министерства образования и науки России в исследовании феномена школьной прессы и подготовке программ ее поддержки у организаторов конкурса отсутствует.

Безусловно, зарегистрированы на портале школьной прессы и участвуют в этом конкурсе далеко не все школьные газеты и журналы России, и даже не большинство. Исследования, проведенные автором данной статьи, показывают, что не только на федеральном, но и на региональном уровне органы образования не занимаются мониторингом и методическим обеспечением медиаобразовательных проектов в школах.

Вот как, например, обстоят дела в Ивановской области. Количество различных школьных изданий в области около 100 (на 300 учебных заведений), в самом Иваново — около 25 (на 50 школ). Из них 95 % — газеты. В 2007 г. А. В. Шеронова — редактор газеты «Сверстники» лицея № 67 при поддержке руководства образовательного учреждения попробовала объединить печатные издания и осуществить методическую помощь, организовав форум «Медиашкола-2007». В нем приняли участие представители 35 учреждений образования. На форуме прошли мастер-классы. С тех пор форум стал ежегодным двухдневным слетом юнкоров, на котором проводится областной конкурс школьной прессы. В прошлом году форум впервые получил материальную поддержку от органов образования (городского и областного). С 2008 г. этот лицей своими силами проводит ежемесячные семинары для руководителей школьных изданий и юнкоров. Таким образом, структура школьных СМИ в данном регионе выстраивается вокруг организаторов форума и областного конкурса, они же взяли на себя функцию оказания методической помощи медиапедагогам, подменив собой бездействующие в данном направлении органы образования.

В Свердловской области несколько лет назад в структуре Центра дополнительного образования детей «Дворец молодежи» (учреждение, подведомственное областному министерству образования) был методист, занимавшийся организацией областного конкурса «Серебряное перышко» и, параллельно, мониторингом школьных изданий. Сегодня такого конкурса нет. Региональный центр

медиаобразования, в течение нескольких лет существующий во Дворце молодежи, лишь в 2011 г. начал заниматься проблемами школьных изданий. В мае 2011 г. был проведен Первый областной медиафестиваль, в котором участвовало около 40 школьных и студенческих изданий из разных территорий. Перед церемонией награждения прошли мастер-классы по печатной, телевизионной и интернет-журналистике. Мониторингом школьных СМИ области центр медиаобразования планирует заняться в 2011/12 уч. г.

В Екатеринбурге в течение десятилетия, с середины 90-х гг. прошлого века до середины «нулевых», функции объединения и в определенном смысле систематизации городских школьных СМИ брала на себя редакция городской газеты старшекласников «Окно», проводившая при информационной поддержке городского управления образования фестиваль «Шило». Затем состоялось несколько конкурсов школьных изданий в рамках фестиваля «За здоровый город», организованного при участии управления образования. В отдельных районах города периодически, нерегулярно, проходили встречи руководителей школьных изданий и пишущих ребят-корреспондентов. В 2011 г. муниципальное учреждение «Центр развития творчества «Одаренность и технологии»» (подведомственное городскому управлению образования) организовало Третий городской слет юнкоров и конкурс школьных изданий (Первый и Второй конкурсы проводили медиапедагоги Железнодорожного района). По данным руководителя центра Р. Т. Косаревой, почти в каждой из 170 сотен школ города есть свое издание. Регулярная методическая помощь руководителям школьных издательств в Екатеринбурге до сих пор не налажена.

В небольших городах Свердловской области похожая ситуация. В частности, в Первоуральске, по сообщению О. Г. Воробьевой, начальника отдела по работе с учащимися и молодежью местного управления образования, «одним из толчков к созданию пресс-центров в школах стал областной конкурс «Серебряное перышко», в котором была номинация «Журналистика». Сейчас в городе проводится свой литературный конкурс, где также есть номинация, связанная с журналистикой. В Первоуральске 26 школ, практически во всех есть пресс-центры.

Свой конкурс школьных изданий регулярно проходит в Новоуральске — в рамках городского фестиваля «Праздник вокруг нас». В этом городе из 12 общеобразовательных школ (включая гимназии) половина имеет свои газеты. По словам начальника городского управления образования Т. В. Кузовковой, прежде они периодически собирали руководителей школьных СМИ на семинары, сейчас это происходит редко.

Таким образом, практически на всех уровнях — муниципальных образований, регионов, Федерации в целом — неким побудительным мотивом для создания и развития школьных СМИ, объединяющим и систематизирующим центром в последние годы выступают конкурсы школьной прессы различного масштаба: городские, областные, всероссийские. Их организаторами могут быть отдельные издания, образовательные учреждения, местные органы образования. Конкурсам, как правило, сопутствует, пусть и недостаточно объективный, мониторинг ученических газет и журналов. В некоторых территориях в рамках

подготовки к конкурсам управления образования осуществляют методическую помощь руководителям школиздата.

На федеральном уровне свои конкурсы школьных изданий с недавних пор стали проводить факультеты журналистики МГУ, СПбГУ, на региональном уровне — например, факультет журналистики УрГУ и другие вузы. Но они лишь опосредованно способствуют развитию школьной прессы, их цель прагматична: привлечь на факультет талантливых юнкоров. Тем не менее отзывы участников на сайтах конкурсов, рецензии на издания, встречи с членами жюри помогают редакциям определить путь, по которому следует идти.

1. *Агафонова Ю. А.* Программы элективных курсов по журналистике // Медиаобразование в школе : сб. программ преподавания дисциплин / под ред. Е. Л. Вартановой, О. В. Смирновой. М., 2010. С. 54–65.

2. *Балашова Ю. Б.* Школьная журналистика Серебряного века. СПб., 2007.

3. *Белецкий В. Э.* Школиздат: десять лет, которые... К юбилею Всероссийского конкурса школьных изданий. М., 2011.

4. *Вартанова Е. Л.* Медиаобразование как приоритет общественного развития // Медиаобразование в школе. С. 5–19.

5. *Корчак Я.* «О школьной прессе» // Гонне Ж. Школьные и лицейские газеты. М., 2000. С. 165–178.

6. *Холмов М. И.* Становление советской журналистики для детей. Л., 1983.

7. [Электронный ресурс]. URL: <http://portal.lgo.ru/>

Статья поступила в редакцию 10.09.2011 г.

УДК 070.445 + 070.41 + 396 + 316.346.2–055.2

Е. А. Соколова

СИСТЕМА ЖЕНСКИХ ОБРАЗОВ В СОВРЕМЕННОЙ РЕГИОНАЛЬНОЙ ПРЕССЕ

В статье с позиций гендерного подхода выделены функционирующие в массмедиа стереотипные представления о назначении женщины и ее роли в обществе, определены и классифицированы их типологические характеристики. На этой основе выявлены и охарактеризованы восемь базовых женских образов, разрабатываемых в современной региональной прессе.

К л ю ч е в ы е с л о в а: гендерные стереотипы, женские образы, региональная пресса, социальные роли.

Проблемы взаимоотношения полов, дискуссии о положении мужчин и женщин, борьба женщин за гармоничные отношения с мужчинами, гендерный дисбаланс — в освещении этих вопросов большая роль отводится СМИ как главному инструменту отражения реальности. Об этом пишут Н. И. Ажгихина, Е. Л. Вартанова, О. Здравомыслова, О. В. Смирнова, Т. И. Фролова и другие исследователи [2–6]. В. Ф. Олешко доказывает, что гендерный дискурс СМИ представлен типологически, содержательно и компетентно [7]. В статье рассматривается содержательный аспект гендерного дискурса в региональной прессе, проявляющийся в характеристике героев.

Обладая широким спектром возможностей воздействия на общественное сознание, массмедиа крупных городов манипулируют представлениями людей о том, какими следует быть женщине или мужчине, прибегая к набору гендерных стереотипов. Так, в последнее время образ женщин в СМИ представлен разносторонне, но комплекс стереотипных взглядов, связанных с положением женщины в обществе, семье, ее социальными ролями, продолжает существовать. Об этом подробно и по-журналистски ярко пишет Н. И. Ажгихина в серии статей, посвященных женским образам в центральной прессе [1].

Рассмотрим типологические характеристики женских образов, создаваемых журналистами городских газет, с позиции гендерных стереотипов, понимаемых как устойчивое обобщенное и упрощенное представление человека о моделях поведения и чертах характера мужчин и женщин, их социальных ролях и функциях, выработанное культурой и выраженное в визуальных и вербальных образах. Прежде всего, обращает на себя внимание использование стереотипных представлений, связанных с имиджем, действиями и деятельностью женщины. Их можно объединить в три группы:

- «Табу»: устойчивые упрощенные представления о том, чего женщина не должна делать. К ним относятся распространенные в городских газетах

СОКОЛОВА Елена Александровна — кандидат филологических наук, доцент, завкафедрой литературы и журналистики Шадринского государственного педагогического института (e-mail: yasok.sokolova@yandex.ru).

© Соколова Е. А., 2011

открытые или завуалированные утверждения о том, например, что женщина не должна быть сильнее и умнее мужчин, не должна отказываться от семьи, какой бы она ни была, не должна быть жесткой, даже если героиня материала — представитель так называемых «силовых структур», и т. п.

- «Предписания»: устойчивые упрощенные представления о том, что женщина должна быть любящей супругой, заботливой матерью, хорошей хозяйкой, уступать мужчине, быть слабой, мягкой, красивой, обязательно стройной и т. д. Как правило, образы положительных героинь в региональной прессе отвечают этим «предписаниям».

- «Прелестные картинки» (по названию одноименного романа С. де Бовуар, в котором противопоставляются реальный и рекламный миры): устойчивые упрощенные представления об идеальной женщине. Современная городская газета разработала обобщенный и, как ни странно, охотно принятый женской аудиторией стереотипный образ «полифункциональной женщины», которая успешна во всех сферах ее жизни — от личной до общественной: у нее обязательно есть семья и дети, она образцовая мать и домохозяйка, она поднялась по карьерной лестнице, заняв должность руководителя среднего звена, она выглядит как фотомодель, или, во всяком случае, стремится к этому, она ведет здоровый образ жизни и т. п.

Эти группы устойчивых упрощенных представлений порождают в СМИ систему женских образов, которые, с одной стороны, отражают бытующие в обществе стереотипные мнения о женщине, а с другой — формируют их, навязывая женщине эталоны, представления, какой ей следует быть, и женщина стремится приблизиться к идеалу.

Многочисленные женские образы, созданные в региональных газетах, можно сгруппировать по следующим характеристикам:

1. По типу отношений героини материала с окружающим миром:

- образы женщин, потребляющих общественные блага («счастливые домохозяйки», «любовницы», «подруги суперменов» и т. п.);

- образы женщин, производящих общественные блага («работница», «боевая подруга», «интеллигентка», «богема», «спортсменка», недавно появившийся стереотип «бунтующая пенсионерка» и т. п.);

- образы женщин, создающих общественные отношения («женщина-руководитель», «героиня», «политический лидер», «высокообразованная советница», «светская львица» и т. п.).

2. По характеру положения героини материала в обществе:

- негативные («женщина-маргинал», «преступница»);

- нейтральные («вьючное животное», «работница», «мать»);

- позитивные («политический лидер», «руководитель», «бизнес-леди»).

3. По степени участия героини материала в социальных отношениях:

- низкая степень, характеризующаяся либо нейтрально потребительским отношением героини материала к обществу («потребительница», «домохозяйка», «любовница»), либо негативно потребительским отношением («женщина-маргинал», «преступница», «проститутка» и т. п., однозначно осуждаемые обществом);

— средняя степень, характеризующаяся ответственным отношением героини к выполняемым общественным функциям, но обладающей невысоким социальным статусом: «работница», «мать», «учительница», «воспитательница» и т. п.;

— высокая степень, характеризующаяся сильной социальной позицией героини, ее принадлежностью к среднему слою или элите, способностью создавать общественные связи (как правило, это «руководитель»);

— высшая точка, характеризующаяся максимальным участием героини в общественной жизни и социальных связях, ее принадлежностью к верху общественных отношений (как правило, это «женщина — политический символ»).

4. По социальной роли героини материала:

— негативная: героиня находится вне общества, авторы статей дают ей откровенно негативные или жалостливые характеристики («бомж» и «проститутка»);

— приспособленческая: героиня изображена как «приложение к мужчине», она не имеет собственных принципов и убеждений, ее жизнь замкнута в пространстве отношений с мужем, возлюбленным или «боссом» (как правило, это «счастливая домохозяйка», «соблазнительница», «подруга супермена»);

— позитивная: в материалах обычно одобрительного характера выступает героиня, занимающая, как уже отмечалось, невысокий социальный статус, но выполняющая ответственные общественные функции (часто — по традиции, заложенной еще в советские времена) — «работница» и «мать»;

— высшая: героиня изображена как государственный деятель и политический лидер (интересно, что материалы носят не всегда позитивный характер в силу стереотипа — недоверия авторов и читателей к способностям женщины управлять на государственном уровне), обычно это «женщина — политический символ».

Как видим, многие типологические характеристики женских стереотипных образов коррелируют (например, образы женщин, производящих общественные блага, и средняя степень, характеризующаяся ответственным отношением героини к выполняемым общественным функциям, но имеющей невысокий социальный статус; или «женщина — политический лидер», в этом образе совпадают высшие уровни социальной роли и степени участия в социальных отношениях). Это указывает на комплексный характер и устойчивость образа, выражающего взаимосвязь положения женщины в социуме и отношения к ней общества и масс. Типологические характеристики образов вне корреляции указывают на случайный или устаревший характер стереотипа, использованного журналистом.

Л. Л. Рыбцова в статье «Жизненные ценности женщин» доказывает, что профессиональная деятельность занимает чрезвычайно важное место в системе жизненных ценностей современной женщины, поскольку это — залог материального благополучия ее семьи [9, 78–80]. Как правило, профессиональная сфера героини рассматривается и излагается журналистами весьма подробно, обычно подчеркивается, что женщина обязательно состоялась как профессионал (при этом общественная деятельность приравнивается к профессиональной).

Вторая значимая сфера жизни современной женщины — ее семья, личные отношения. Л. Л. Рыбцова пишет о противоречии в оценках современной семьи: с одной стороны, по ее словам, сейчас в России происходит ослабление семейных уз, а с другой — семья воспринимается современным человеком как «тихая гавань», укрывающая от житейских невзгод [9].

Создавая образ героини, журналист, как правило, уделяет внимание почти исключительно этим двум сферам деятельности женщины: профессии и семье (или личной жизни). В СМИ они тесно связаны, спаянны: героиня материала почти обязательно должна проявиться и в той, и в другой сферах. В большей степени это правило относится к провинциальным газетам.

По степени социальной активности женщин — героинь газетных материалов можно выделить следующие группы образов, создаваемых современной прессой:

1. Женщина — политический лидер, руководитель высокого уровня. Этот образ наиболее распространен в центральных и крупных региональных изданиях. Героиня изображается прежде всего как высококвалифицированный специалист, уверенный в себе и властный. В материалах отсутствуют эмоции, подчеркивается хладнокровие, целеустремленность, интеллект и волевые качества личности героини. О ее семье упоминается вскользь, «проблемные» темы отсутствуют. Главное внимание уделяется общественной значимости ее деятельности и перечислению важных дел, совершенных ею во благо общества. В одних случаях внешний вид не имеет для героини значения: на фотографиях она изображена без женской атрибутики, с подчеркнуто строгим взглядом, за компьютером и т. д., в других — это привлекательная ухоженная женщина. В обоих случаях образы правдоподобны и лишены искажений. Интересно, что образ женщины-руководителя не совпадает со стереотипом «бизнес-леди», для которой существует только работа. Обращает на себя внимание то, что в провинциальных СМИ дама-руководитель показана как гармоничный образ женщины, успешной во всех сферах ее жизни. Создается впечатление, что «в глубинке» гармоничная женщина с чувством достоинства может быть только руководителем низшего или среднего звена. Подобный стереотип, разработанный центральными изданиями, указывает на следующее: успешности, самостоятельности, общественной активности женщина добивается ценой отказа от личного счастья, семьи, в то время как в районной газете этот образ — воплощение гармонии (конечно, насколько это возможно).

2. Мать, в том числе руководитель среднего звена. Репрезентация образа женщины в региональной прессе часто сводится к стереотипному изображению «женщины-матери», ее социоприродных функций в следующих вариантах:

- деторождение (дарительница жизни, продолжательница рода);
- воспитание детей (учительница, воспитательница, наставница);
- управление сообществом людей (семьей, хозяйством, коллективом).

Исходя из ожиданий масс, журналисты при создании материалов о женщине чаще всего используют базовый стереотип матери. Под ним понимается прежде всего устойчивое представление масс о женщине как о продолжательнице рода (рождение детей), обладающей «врожденными» способностями к воспитанию детей (своих и чужих), к управлению домашним хозяйством, семьей,

коллективом. Таким образом, функции матери, предписанные женщине обществом и вслед за ним — журналистами, выходят за рамки ее семьи, распространяясь в область ее профессиональной деятельности. Авторы статей об успешных женщинах приветствуют «перенесение» материнских ролей в социальную сферу: успешная женщина изображается не только как состоявшаяся личность и уверенный профессионал, но и как счастливая мать семейства.

3. Женщина-товарищ, в том числе жена, «боевая подруга», высокообразованная советница и т. п. Относительно редко встречающийся образ, преимущественно в центральных изданиях и газетах мегаполисов. С одной стороны, женщина рассматривается как некое «приложение» к успешному и сильному мужчине, неважно, кто он: политический лидер, руководитель или фермер; с другой — отмечается ответственность спутницы за достижение совместных целей, общественного признания и т. д. В материалах акцентируется внимание на комплексе обязанностей героини, необходимых для поддержания имиджа мужчины, принятия им правильных решений, создания условий для его отдыха в кругу семьи и т. п. Чем выше положение мужчины, тем шире круг обязанностей его спутницы, высшей точкой которого является благотворительная деятельность, о чем очень любят упоминать журналисты.

4. Работница, честная труженица. Этот образ больше свойственен провинциальным газетам. Женщина в них изображается как существо, взвалившее на себя всю ответственность за благополучие семьи, она выполняет роль главы семьи, зарабатывает деньги. Осознавая собственную значимость в семье, она вполне уверена в себе как в работнике. Подчеркивается тяжелый характер труда, а сама героиня характеризуется прежде всего как отличный работник. В одних статьях оптимистически повествуется о героизме труженицы, в других внимание акцентируется на беспросветной жизни, горькой судьбе, одиночестве, иногда неприкаянности героини в старости. Как правило, отмечается преемственность поколений и семейные связи, описывается трудное детство героини и ее способность выстоять в нелегкой ситуации, выстроить свою жизнь, добиться успеха.

5. Домохозяйка: от крестьянки до «рублевской жены». Если в центральной прессе одним из ведущих стереотипов, связанных с пребыванием женщины в семье, выступает «домохозяйка-модель», то в провинциальных городских СМИ, ориентированных в основном на патриархальную аудиторию, — «крестьянка-домохозяйка». Героиня материалов — погруженная в семейные заботы женщина, мир которой заключен в ее доме и домашних заботах. Создается впечатление, что кроме домашнего мирка ей ничего не нужно. Статьи носят одобрительный характер. Героиня изображается доброй, обаятельной, улыбчивой, счастливой. Если визуальный ряд прессы мегаполисов привычно показывает ее как эталон феминности, то на страницах изданий провинциальных городов она — воплощение материнства и изобилия.

6. Сексуальная красотка, модель, любовница. Родившийся в 1990-е образ полуобнаженной красавицы, находящейся вне социальных отношений, обязанностей и ответственности, в 2000-е несколько переродился, стал более сдержанным, приобрел некоторую социальную значимость и потерял статус эталона

женственности. Образ модели как общепризнанной красавицы подается не столько как сексуальный объект, сколько как идеал красоты, способный приносить пользу обществу. Образ, как правило, строится на комплексе красивой и счастливой в личной жизни женщины, формируется с помощью корпуса текстов, рассказывающих о счастливой любви, гармоничных семейных отношениях. Как правило, такие материалы иллюстрируются фотографиями пары, на которых женщина с любовью в глазах преданно смотрит на своего спутника. Однако помимо красоты, стильности, элегантности типаж «сексуальный объект» включает в себя сексуальность.

7. Маргинал, социальная жертва. Эмоционально окрашенный образ слабой, беззащитной перед сложившейся ситуацией жертвы общественных пертурбаций, «без вины виноватой», вызывающий к состраданию. Как правило, этот образ появляется в материалах, посвященных острым темам: проституции, безработице, обнищанию и т. п. Женщина в них изображается как существо, выброшенное из благополучного социума, она стоит на краю жизни и либо борется с социальными условиями, жертвой которых она стала, либо занимает пассивную позицию.

8. Полифункциональная женщина. Этот образ появился в связи с укреплением в обществе представления об успешности женщины во всех сферах жизни: «идеальная» женщина стремится во всем преуспеть, все сделать (завести семью, состояться в профессии, безусловно выглядеть и т. д.). Она уверена в себе, независима, безусловный лидер, ответственный работник, ориентирована на успех, материально благополучна, имеет полноценную семью, при этом образцовая жена, мать, подруга, но она же — жертва стереотипов, читательских и журналистских. Следует заметить, что в российской прессе эталон женственности совпадает с образом полифункциональной женщины.

Представление об идеально счастливой женщине стереотипно: счастливая женщина — та, у которой все есть. Это навязывается читательницам, они стремятся подражать тем «прелестным картинкам», которые создаются прессой.

Таким образом, в российской прессе существуют три группы стереотипных представлений о деятельности женщины: «предписания», «табу» и «прелестные картинки». Образы женщин в региональной прессе группируются в зависимости от типа отношений героини с окружающим миром, характера положения героини в обществе, степени участия героини в социальных отношениях, ее социальной роли. Выделяются следующие базовые женские образы: руководитель, мать, товарищ, работница, домохозяйка, сексуальная красотка, социальная жертва, полифункциональная женщина. Все эти образы в равной степени адекватно отражают российскую действительность, однако имеют некоторые расхождения в содержании в зависимости от типа печатного издания.

1. Ажгихина Н. Гендерные стереотипы в современных массмедиа // Гендерные исследования. 2000. № 5. С. 261–273.

2. Ажгихина Н. И. Парадоксы российской истории // Женщина Плюс... 2001. № 1. С. 2–4.

3. *Ажгихина Н. И.* А кони все скажут и скажут... Несколько штрихов к коллективному портрету современной журналистики: гендерный формат [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ru.j.ru/authors/azhghihina/08016.html> (дата обращения: 29.04.2011).

4. *Вартанова Е. Л., Смирнова О. В., Фролова Т. И.* Гендерная проблематика в политических кампаниях: СМИ как индикатор гражданской культуры [Электронный ресурс]. URL: <http://mediascore.ru/node/344> (дата обращения: 29.04.2011).

5. *Здравомыслова О. М.* Гендерные исследования как опыт публичной социологии в России [Электронный ресурс]. URL: <http://www.polit.ru/author/2009/09/24/gender.html>.

6. Московский центр гендерных исследований [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gender.ru/index.php?id=0> (дата обращения: 29.04.2011).

7. *Олешко В. Ф.* Есть ли пол у медийного творчества? Заметки на полях анкетного опроса, проведенного женщиной // Журналист. 2005. № 1. С. 74–76.

8. *Римашевская Н. М.* Гендерные аспекты социально-экономической трансформации в России [Электронный ресурс]. URL: <http://www.owl.ru/library/046t.htm> (дата обращения: 29.04.2011).

9. *Рыбцова Л. Л.* Общественно-политическая активность женщин // Социол. исслед. 2001. № 4. С. 78–80.

Статья поступила в редакцию 29.08.2011 г.

УДК 070.13 + 002.52/.54 + 004.738.5 + 316.485.25 + 323.28 М. А. Худовекова

ТЕХНОЛОГИИ МАНИПУЛИРОВАНИЯ В ПРАКТИКЕ ТЕРРОРИСТИЧЕСКИХ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ

Описываются функции, модель, целевая аудитория и различные концепции террористических сайтов как средств массовой информации (на примере русскоязычных террористических ресурсов исламистского толка).

К л ю ч е в ы е с л о в а: терроризм, террористический сайт, информационная война, идеология, пропаганда, СМИ, Интернет.

Идеология терроризма проникла в сеть относительно недавно: если в 1998 г. было известно только 12 сайтов, которые можно отнести к террористическим [1], то уже в 2010 г. Генеральная прокуратура РФ сообщала о существовании более 7 тыс. подобных ресурсов, из которых около 500 были русскоязычными [3]. Таким образом, на сегодняшний день практически все террористические структуры поддерживают собственные веб-сайты, и их количество растет в геометрической прогрессии.

В данном случае под террористическими сайтами мы подразумеваем электронные информационные ресурсы, созданные и/или финансируемые террористическими организациями или отдельными последователями идеологии

ХУДОВЕКОВА Мария Алексеевна — аспирантка кафедры периодической печати Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (e-mail: khudovekova_m@mail.ru).

© Худовекова М. А., 2011

терроризма, открыто оправдывающие террористическую деятельность и явно призывающие к ней, а также разными способами способствующие ее реализации.

Исследователи этих ресурсов рассматривали их только как часть террористической организации, выделяя функции, которые сайты выполняют по отношению к террористам, а именно — информационное обеспечение (освещение своей деятельности, пропаганда, информационно-психологическая война), сбор информации (поиск и распределение данных), финансирование, вербовка сторонников, создание сетей (трансформация структуры, коммуникация, планирование и координация) [2, 5].

Однако существование террористических сайтов обусловлено и тем, какую роль они играют в жизни общества. Перефразируя классика, можно сказать: «Если они существуют, значит это кому-нибудь нужно». «Раскрученные» ресурсы подобного рода (например, «Кавказ-Центр») имеют огромную посещаемость, и доходы от их интернет-трафика могут конкурировать с доходами от порносайтов и наркобизнеса [9].

Во многом это связано с тем, что террористические ресурсы де-факто стали полноценными средствами массовой информации, каковыми они себя и позиционируют. В этом качестве они встраиваются в процессы, происходящие в обществе, и в этом состоит секрет их эффективности.

Функции террористических сайтов как СМИ

Традиционно СМИ выполняют в обществе вполне определенные функции, описанные в научной литературе [7, 8, 11].

Во-первых, СМИ формируют единое информационное поле, откуда отдельные индивидуумы, организации и общественные институты черпают информацию, необходимую для реализации их социального поведения. Террористические сайты также создают информационные продукты, однако их главная цель — дестабилизация социально-политической и социально-психологической обстановки в регионе или всей стране. В отсутствие достоверных знаний информационные террористы умышленно дезориентируют нормальное сознание, представление и понимание людей об окружающей действительности, вызывая тем самым реальные действия — акции протеста, социальные взрывы [4, 3].

Во-вторых, СМИ создают условия для коммуникации между субъектами общественных отношений (власти, бизнеса, различных социумов и отдельных личностей). Эта функция террористических сайтов предполагает установление контактов между последователями террористической идеологии и вербовку новых сторонников.

В-третьих, СМИ участвуют в формировании и трансляции ценностных категорий. «Онлайн-террористы» добиваются этого посредством пропаганды и популяризации собственной идеологии через опубликованные материалы.

В-четвертых, СМИ формируют и выражают общественное мнение. На террористических сайтах вместо этого нагнетается и аккумулируется социальное недовольство, транслируются и укрепляются различные стереотипы.

В-пятых, СМИ играют значительную роль в познании человеком мира. В нашем случае эта функция может искаженно проявляться в публикации псевдонаучных концепций и гипотез.

В-шестых, СМИ способны регулировать деятельность социальных институтов. Роль террористических сайтов здесь сводится к давлению на власть и общество через угрозы терактов или, например, демонстрацию казней заложников.

Наконец, СМИ выполняют культуроформирующие, рекреативные и утилитарные функции по отношению к потребителям информации. Аналогично поступают создатели террористических сайтов, размещая на них фильмы, музыку, электронные переводчики, собрания рецептов и т. д.

Если образно попытаться представить различие между традиционными СМИ и террористическими сайтами, то можно нарисовать следующую картину. Общество представляет собой целостный организм, в котором непрерывно протекают различные биохимические реакции. Средства массовой информации — это такие жизненно необходимые для организма химические элементы, как, например, кальций. А террористические сайты — это тяжелый металл, который, попадая в организм, способен замещать кальций в химических реакциях, так как обладает некоторыми сходными с ним свойствами. Например, кадмий, имеющий ионный радиус, близкий по значению с кальцием, включается в обмен веществ и наносит большой ущерб здоровью человека. То же самое происходит, когда террористические сайты встраиваются в социальные процессы, которые тоже часто протекают незаметно для людей.

Террористические сайты точно так же токсичны для индивидуального и общественного сознания, как кадмий для организма. В отличие от «традиционных» СМИ, у террористических сайтов прослеживается деструктивная направленность аналогичных функций по отношению к обществу, государству, личности. В данном случае можно говорить об идентичности форм взаимодействия с аудиторией, но об идентичности цели и смысла этого воздействия, конечно, не может быть и речи.

Аудитория террористических сайтов

Г. Вейманн [2] разделяет аудиторию данных ресурсов на три группы, а Я. Полищук [10] дает им расширенное толкование.

Первая категория — *текущие и потенциальные сторонники* («сочувствующие» и «колеблющиеся», но не участвующие в терроризме граждане; активные члены организации, потенциальные спонсоры, другие террористические группы). На них направлен так называемый «внутренний PR» — оправдание своих действий жестокостью «врага» и своим тяжелым положением. Для данной группы на сайтах нередко создаются интернет-магазины, где продаются значки, футболки, флаги, диски с лозунгами и логотипами организации. Также для «сочувствующих» предназначены разделы, через которые террористам можно помочь деньгами.

Вторая целевая группа — *нейтральное международное сообщество* (зарубежные государства, международные организации, иностранные коммерческие

структуры и частные лица). С помощью влияния на международную аудиторию террористы стремятся оказывать давление на правительство конфликтной стороны.

Наконец, последняя категория влияния — *«приспешники врага»* (официальные органы власти и их отдельные высокопоставленные представители, население, лояльное государству). Среди целей, направленных на эту группу, — деморализация неприятели посредством угроз нападения; формирования у противников чувства вины за мотивы и поведение террористов; стимулирование общественных дебатов в государствах-врагах с целью повлиять на общественное мнение и ослабить поддержку обществом существующего режима.

Модель террористического сайта как СМИ

Структура террористического сайта предполагает наличие некоторых более-менее устойчивых элементов [2].

«Новостная» лента. Это условное название регулярно обновляющихся материалов. На самом деле, как пишут Л. Л. Шпаковская и О. В. Карпенко [12], основной задачей таких ресурсов является не подача информации, а ее корректировка, интерпретация данных — изменение восприятия уже известных событий и социальных проблем.

Также на террористических ресурсах обязательно размещаются *сведения о лидерах*, их биографии, *данные об истории организации* и ее действиях, детальный обзор ее социальных и политических истоков, отчет о наиболее заметных делах, сведения о политических и идеологических целях, жесткая критика врагов. Все это создает положительный образ «мы»-группы и для контраста рисует образ «врага», наделенного многочисленными пороками.

Террористы также формулируют собственную *концепцию истории и социального порядка*. Обычно она сильно отличается от общепринятых, благодаря чему появляется возможность критики и обоснования необходимости изменения этого порядка [12].

Следующий необходимый компонент террористических ресурсов — **псевдонаучные статьи**. Террористы часто обнаруживают исследования неких «ученых»: психологов, физиологов, социологов, политологов и экономистов, чтобы доказать ущербность «они»-группы, ее продолжающуюся деградацию и скорую «смерть».

На подобных сайтах часто можно найти *материалы «иностраных экспертов»*. Чтобы подчеркнуть объективность статей, владельцы ресурсов подписывают статьи фамилиями людей, казалось бы, не заинтересованных в определенных результатах своих разработок или репортажей «с мест событий». Вообще, террористы публикуют любые критические замечания зарубежных СМИ, касающиеся государств-противников, чтобы создать иллюзию совпадения своих интересов с интересами международного сообщества.

Следующий элемент террористических ресурсов — **карты спорных территорий**. Например, сайт Хамас содержит карту Палестины, РВСК — карту Колумбии, Тигры освобождения Тамилы — карту Шри-Ланки, на веб-ресурсе че-

ченских боевиков размещена карта Чеченской Республики, у северокавказских исламистов — карта Кавказа и т. д.

Важную смысловую нагрузку имеют выложенные **аудио-, видео- и фото-материалы** — обращения террористов, религиозных и политических деятелей, сочувствующих террористическим структурам. Все это, во-первых, делает ресурс интересным, поднимает его посещаемость, а во-вторых, показывает террористов живыми людьми, создает вокруг них положительный эмоциональный образ. Кроме того, владельцы веб-сайта размещают яркие материалы, наглядно демонстрирующие зверства, чинимые врагами: ужасающие трупы, разрушенные дома и т. д. Были случаи, когда боевики переодевались в форму противников и пытали своих жертв. В фотоархиве «Кавказ-Центра», например, собраны очень качественные фотографии о «фактах геноцида» чеченского народа, о разрушенных городах. Естественно, на горах мусора, представляющих собой когда-то красивые дома, не написано, что их разрушили российские войска (или оккупанты, как их называют террористы), и на изуродованных трупах тоже нет прямых указаний, что этих людей убили «федералы». Нужный эффект создается не только из отдельных снимков, но и за счет их комбинации, например, портрета улыбающегося ребенка на одном фото и мальчика с оторванной ногой на следующем.

Ресурсы обратной связи. Форумы и чаты нужны для формирования сообщества вокруг сайта, а также отслеживания того, как поданная информация воспринимается аудиторией. Кроме того, есть функция, позволяющая посетителям ресурса оставлять администрации сайта письма, пожелания, предложения о помощи и т. д.

Наконец, на террористических сайтах встречаются **разделы, где можно перечислить деньги организации.**

Что же касается общего языкового стиля изложения материала и способа аргументации, то пропаганда идеологии терроризма основана на классических принципах военной пропаганды [6]. Во-первых, как отмечает Вейманн [2], чаще всего подчеркивается две проблемы: «ограничения на свободу выражения своего мнения и тяжелое положение товарищей, являющихся политическими заключенными». Мишенью для этих жалоб является вся целевая аудитория сайтов: сторонники, равнодушные к тяготам террористов; представители западного общества, воспевающие свободу выражения мнений и критикующие действия, заставляющие замолчать политическую оппозицию; и, наконец, противники терроризма. В среде неприятеля террористы рассчитывают вызвать неловкость и чувство стыда, подчеркивая антидемократичные методы борьбы с ними. В то же время собственные бесчинства оправдываются как единственный способ слабого ответить врагу, применяющему несправедливые репрессии.

«Вторая риторическая конструкция, связанная с оправданием применения насилия, — демонизация и делитимизация врага» [2]. На практике это означает максимально быстрое и яркое освещение жестокостей, творимых противником, причем акцент делается на том, что именно для него характерно такое поведение. «Наше насилие ничтожно по сравнению с его агрессией» — это общий

лозунг для всех террористов, которые пытаются показать себя в качестве борцов за свободу, использующих насилие против своего желания, как средство защиты прав и достоинств людей. Таким образом, террористы перекладывают всю ответственность за человеческие жертвы, унесенные войной, на противника, являющегося сосредоточием безнравственности и зверства. Часто подчеркивается, что основное зло исходит от вражеского главнокомандующего, так как, согласно правилам военной пропаганды, нельзя ненавидеть весь народ. Остальные бойцы и мирное население, хоть и наделяются многочисленными пороками, но им все же предоставляется шанс исправиться, перейдя на «правильную» сторону.

Из этого вытекает третий риторический прием — заявления о том, что террористы находятся в поиске мирных решений сложившегося конфликта, что они готовы к переговорам и дипломатическому сотрудничеству и только агрессивные действия врага заставляют их нарушать принципы гуманности.

Способом формулирования проблем на подобных веб-ресурсах становятся дилеммы («либо они нас, либо мы их»), риторические вопросы, призывы, лозунги, легко запоминающиеся штампы [12].

Варианты концепций террористических сайтов

Несмотря на то, что все террористические сайты созданы в рамках модели, описанной нами выше, каждый из них имеет свои уникальные черты, позволяющие выделиться из общей массы и сделать ресурс привлекательным для аудитории. В течение трех лет занимаясь мониторингом террористических веб-сайтов, мы обобщили наши наблюдения в виде пяти вариантов концепций сетевых ресурсов этого типа. Данная классификация не является окончательной и будет по необходимости дополняться. Варианты концепций мы расположили в порядке от более простых форм к более сложным.

Сайты, посвященные «героическим» личностям. Первоначально представляли собой довольно примитивные интернет-ресурсы, и в плане оформления, и в плане контента. Созданы по принципу сайта-визитки: содержат много биографического материала, восславляющего подвиги героя, его фотографии, видео с его участием, воспоминания людей, которые были знакомы с ним. Разнообразят этот контент новости групп, продолжающих дело своего экс-вождя.

В качестве примера можно привести сайт «Ahmadov», посвященный Рамзану Ахмадову, и сайт «Shamil-Online», который называют виртуальным памятником Шамилю Басаеву.

«Государственное» информационно-аналитическое агентство. Так можно охарактеризовать веб-ресурс «Чечен-Пресс», который владельцы сайта называют State News Agency — государственное агентство новостей. Данное средство массовой информации отстаивает интересы именно самопровозглашенной Чеченской Республики Ичкерия, выражая точку зрения чеченских националистов во главе с Ахмедом Закаевым. Сайт конкурирует с происламистским агентством М. Удугова «Кавказ-Центр». По структуре он напоминает официальные сайты субъектов Российской Федерации. Главными категориями веб-ресурса

являются разделы, посвященные государственной символике республики — гимну, гербу и флагу ЧРИ, ее конституции, геополитическому положению, руководству — президенту, правительству, парламенту и военному ведомству — ГКО — Мажлискуль Шуре.

На сайте также много информации об истории становления государственности ЧРИ, о традициях мусульманских народов, проживающих на ее территории; есть новости чеченской диаспоры за рубежом. В центре внимания этого портала находятся пресс-релизы органов государственной власти ЧРИ, хотя также присутствуют международные и местные новости.

Агентство авторских новостей. К этой группе сайтов можно отнести ресурс «Джамаат “Шариат”». Как видно из его названия, он осуществляет информационную поддержку одноименной террористической организации. В центре внимания, прежде всего, пресс-релизы данной группировки. Его материалы имеют скорее публицистический, чем информационно-аналитический характер. Жанровый арсенал авторов опубликованных материалов весьма богат: притчи, фельетоны, памфлеты. Некоторые публикации написаны в форме писем «моджахедов» с войны своим близким или, наоборот, в форме посланий горящих жен своим воюющим супругам. Сайт отличается от других образностью языка — тексты насыщены разными присказками, пословицами, метафорами, эпитетами, сравнениями. Часто на сайте приводятся тексты проповедей различных авторитетных для террористов духовных лидеров и «ученых».

Сайт довольно беден по своим функциональным возможностям, однако это может быть привлекательно для начинающих пользователей Интернета. Помимо упомянутых выше разделов, никаких особенностей он не имеет. Ресурс освещает события, происходящие на территории Дагестана. Мировые новости подаются для того, чтобы поговорить о джихаде как об общемировом явлении, в котором якобы должны принимать участие все мусульмане.

Тем не менее сайт развивается. В течение времени моего наблюдения за ним на нем появились дополнительные функции, к примеру, возможность оставлять комментарии к текстам.

В общем же ресурс предназначен для более узкой аудитории, чем другие рассматриваемые нами сайты, — для «сочувствующих» и «сомневающихся».

Независимое информационно-аналитическое агентство. Представителем этой концепции является сайт «Кавказ-Центр». Рассчитан он в большей степени на нейтральную аудиторию. Во-первых, «Кавказ-Центр» претендует на независимость в оценках от каких-либо руководителей или «государственных» структур. Здесь можно увидеть дискуссионные материалы, обсуждающие собственных лидеров. Единственное, на что указывают авторы, так это на то, что нельзя сеять раздор в лагере «борцов за свободу». Кроме того, сайт приглашает к сотрудничеству свободных авторов, которые пишут на любые политические темы, затрагивающие важные аспекты жизни современного мира. В духе демократических СМИ на данном ресурсе есть замечание, что мнение авторов может не совпадать с мнением редакции сайта.

Основные категории ресурса: «Умма» — отражает события в «мировой мусульманской общине»; «Кавказ» — содержит информацию о ситуации на

территории всего Кавказского региона; «Россия» — рассказывает о новостях, связанных с «государством-агрессором»; «В мире» — описывает важнейшие факты, произошедшие на мировой арене.

Есть также познавательные разделы, посвященные литературе, мировой истории и истории ислама, обзор прессы, подборка интервью с «экспертами» и аналитические материалы, хроника происходящих событий независимо от того, где они случились, аудиоархив радио «Кавказ-Центр», фотоколлекция.

Сайт имеет шесть «зеркальных ресурсов» — точных его копий, расположенных на других серверах, которые дублируют сайт в случае «хакерских» атак.

Независимый информационно-развлекательный портал. Такое определение можно дать формату, в котором создан сайт «Новости Кавказа». Его владельцы позиционируют свой ресурс как «чеченское, независимое, международное, исламское интернет-агентство, которое не выражает точки зрения каких-либо государственных структур или правительства ЧРИ».

Если «Кавказ-Центр» в большей степени адресован аудитории мирового сообщества — у него пять языковых версий (русская, английская, украинская, арабская и турецкая), то «Новости Кавказа» скорее рассчитаны на местную аудиторию — жителей РФ и русскоязычное население ближнего зарубежья. Во-первых, единственный основной язык у него — русский. Во-вторых, на нем расположены материалы на национальных кавказских языках. В-третьих, на этом сайте есть возможность оставлять комментарии на форуме, где общаются сторонники «моджахедов».

Вообще, интерактивные функции «Новостей Кавказа» развиты куда сильнее, чем на остальных изученных нами сайтах. Помимо всего прочего здесь каждый желающий может опубликовать новость либо ссылку на другой ресурс, которые будут размещены на сайте «Новости Кавказа» после предварительной модерации администратором.

Контент этого ресурса несколько отличается от содержания сайта «Кавказ-Центр». Кроме «классики жанра» — новостей Кавказа, России, уммы и мировой арены, а также обязательного для мусульманского сайта раздела об исламе, его законах, ценностях и т. д., на сайте присутствует большое количество развлекательно-познавательных элементов.

Есть рубрики, в которых можно найти рецепты чеченской кухни, анекдоты, огромный каталог фильмов. Причем среди последних есть не только документальное видео, фильмы на религиозные темы, записи на чеченском языке, но кино голливудского производства, классика отечественного и зарубежного кинематографа, которые бесплатно можно смотреть прямо с сайта. Также на «Новостях Кавказа» можно бесплатно скачать ряд полезных программ — от анти-вирусной системы до кодеков.

Из нестандартных функций сайта мы обнаружили трансляцию с веб-камер из разных точек мира: с горнолыжных спусков, океанского побережья, лондонского Биг-Бена, из музыкальных баров с хорошей музыкой и т. д. Многообразие предлагаемых объектов впечатляет. Другая необычная составляющая сайта — рубрика «Онлайн ТВ». Как оказалось, там собраны записи телепередач из более чем шестидесяти стран мира.

Однако главное преимущество таких концепций, как независимое агентство и информационно-развлекательный портал, перед другими форматами террористических сайтов состоит в том, что их информация часто воспринимается как соответствующая действительности, оппозиционная, а не полностью ложная и ангажированная. Этот эффект достигается, в частности, из-за того, что такие ресурсы перепечатывают информацию легальных информационных агентств: Прайм-Тасс, Итар-Тасс, Интерфакс. Также дублируются тексты «Инопресс» и «Иносми». Как правило, это данные о России резко критического характера. Кроме того, оригинальные тексты всегда разбавляются комментариями редакторов сайта, которые никак не помечаются.

Фиксируя тенденцию развития террористических сайтов, необходимо отметить усложнение их структуры. Одна из целей исследованных нами ресурсов — собственное продвижение. Появляется все больше материалов и функций, которые могут попасть в поисковики и привлечь внимание нейтральной аудитории. Главное — заставить войти на сайт, и неважно, зачем. А уже потом заинтересованный пользователь может начать читать материалы сайта или даже порекомендует его своим знакомым — и тоже неважно, по какой причине — для просмотра фильма или мониторинга событий на Северном Кавказе.

Таким образом, террористические сайты являются средствами массовой информации особого типа и нуждаются в дальнейшем изучении в этом качестве.

1. *Ванчугов В.* Терроризм онлайн [Электронный ресурс]. URL: <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/80021> (дата обращения: 21.05.2011).

2. *Веймани Г.* Специальный доклад № 116 «Как современные террористы используют Интернет» / Владивосток. центр исслед. организованной преступности [Электронный ресурс]. URL: <http://www.crime.vl.ru/index.php?p=949&more=1&c=1&tb=1&pb=1> (дата обращения: 30.05.2011).

3. Генпрокуратура насчитала семь тысяч террористических сайтов [Электронный ресурс] // Лента.ру. URL: <http://lenta.ru/news/2010/06/03/found> (дата обращения: 21.05.2011).

4. *Грачев Г. В.* Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. М., 1998.

5. *Конвей М.* Использование террористами сети Интернет и борьба с этим явлением [Электронный ресурс]. URL: <http://www.crime.vl.ru/index.php?p=1008&more=1&c=1&tb=1&pb=1#more1008> (дата обращения: 21.05.2011).

6. *Коллан М.* Нефть, PR и война. Глобальный контроль над ресурсами планеты. М., 2002.

7. *Корконосенко С. Г.* Основы журналистики : учебник для студентов вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2007.

8. *Ленин В. И.* С чего начать? // Искра. 1901. № 4, май. С. 1.

9. *Плугатарев И., Хохлов В.* Террористические сайты конкурируют с порнографическими [Электронный ресурс] // Независимое военное обозрение. URL: http://nvo.ng.ru/spforces/2005-01-14/7_resource.html (дата обращения: 02.06. 2011).

10. *Полищук Я.* На миру и смерть красна. Чужая // Советник. 2009. № 9. С. 36–42.

11. *Прохоров Е. П.* Введение в теорию журналистики. М., 2003.

12. *Шпаковская Л. Л., Карпенко О. В.* Экстремизм в Интернет. Как читать экстремистские сайты? // Технологии информационного общества: Интернет и современное общество : тр. V Всерос. объедин. конф. С.-Петербург, 25–29 нояб. 2002 г. СПб., 2002. С. 63–64.

Статья поступила в редакцию 10.10.2011 г.

ПЕДАГОГИКА. ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.01(09) + 316.2(09) + 316.4

Л. Л. Рыбцова

Э. ДЮРКГЕЙМ О ВЗАИМОСВЯЗИ ПЕДАГОГИКИ И СОЦИОЛОГИИ

Автор доказывает актуальность идей Э. Дюркгейма о взаимосвязи педагогики и социологии в современных условиях.

Ключевые слова: педагогический идеал, воспитание, социальные потребности, социальная организация.

Работа известного классика педагогики и социологии Эмиля Дюркгейма, которая так и называется «Педагогика и социология», посвящена рассмотрению тесной связи этих наук. Ученый считает, что «педагогический идеал даже в деталях есть творение общества. Именно оно рисует нам портрет того человека, которым мы должны быть, в этом портрете отражаются все особенности социальной организации» [1, 11], и в этом контексте педагогика зависит от социологии сильнее, чем от любой другой науки. Доказывая это положение, автор отмечает, что не бывает воспитания, повсеместно пригодного для всего человеческого рода; более того, не бывает, в известном смысле, общества, где бы различные педагогические системы не сосуществовали и не функционировали параллельно. Так, история показывает, что воспитание патрициев было не таким, как у плебеев; городское воспитание отличается от сельского, и даже профессиональное воспитание предполагает существенное педагогическое разнообразие, поскольку общество, в целях самосохранения и развития, требует определенного разделения общественного труда. Вот почему общество посредством образования и воспитания готовит специализированных работников. Но

РЫБЦОВА Лариса Леонидовна — доктор социологических наук, профессор, завкафедрой педагогики и социологии воспитания Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (e-mail: Larisa.Rubtsova@usu.ru).

© Рыбцова Л. Л., 2011

эта специальная подготовка не обходится без потерь, поскольку невозможно осуществлять специальную подготовку, считает Э. Дюркгейм, «не притупляя другие способности, следовательно, не принося в жертву значительную часть нашей натуры. Например, человек как индивид в не меньшей степени создан для того, чтобы действовать, чем для того, чтобы мыслить. Поскольку он прежде всего живое существо, а жизнь — это действие... И тем не менее, начиная с того момента, как интеллектуальная жизнь общества достигла известного уровня развития, существуют и обязательно должны существовать люди, которые посвящают себя только ей, которые мыслят... Так формируются неполные натуры, у которых вся энергия деятельности, так сказать, обратилась в рефлексию и которые, однако, какими бы неполноценными они не были в некоторых отношениях, образуют необходимый фактор научного процесса» [1, 6]. Таким образом, Э. Дюркгейм приходит к выводу, что «необходимо воспитание, специально подготавливающее эти полезные искажения» [Там же, 7].

В то же время, как не велико было бы значение специализированного воспитания, это не означает, что общее воспитание отсутствует. Каждый народ имеет свое собственное воспитание, в основе которого лежит определенная нравственная, политическая, религиозная организация. Вот почему в общецивилизационном развитии воспитание так сильно варьировало в зависимости от времени и от страны; «вот почему оно является аскетическим в Средние века, либеральным в эпоху Возрождения, литературным в 17 веке, научным в наши дни» [Там же, 8]. Это обусловлено тем, что потребности людей менялись в зависимости от изменения социальных условий, а воспитание, по словам Дюркгейма, начало становиться настоящей сферой общественного обслуживания, поскольку все более стремилось стать объектом прямого контроля и управления со стороны государства. Общество не только диктует определенные нормы воспитания, но и само берет на себя выполнение этой задачи — оно конструирует образец воспитания и конструирует его сообразно своим потребностям. «Человек, которого воспитание должно реализовывать в нас, — это не тот человек, которого создала природа, но тот, каким общество хочет, чтобы он был, а оно хочет, чтобы он был таким, как требует внутреннее устройство общества» [Там же, 10].

Таким образом, Э. Дюркгейм не разделяет идею об исключительной связи педагогики с психологией, которая обосновывается тем, что «воспитание — это явление главным образом индивидуальное и, следовательно, педагогика — это непосредственный и прямой королларий только психологии» [Там же, 3], и доказывает, что воспитание — явление социальное как по своему происхождению, так и по своим функциям, а значит, педагогика зависит от социологии сильнее, чем от любой другой науки.

Подтверждением данного положения в современном мире является возникновение частных педагогических теорий, например, таких как поликультурная педагогика, гендерная педагогика и др. Это сравнительно молодые отрасли научного педагогического знания, вызванные развитием современной цивилизации.

В XX в. произошли глобальные изменения практически во всех сферах социальной жизни, что дает новый материал для размышлений над глубиной

факторов, определяющих жизнь человека в обществе. То, что в прошлом проявлялось неполно, в силу специфики социальной организации, начинает более ярко заявлять о себе. Это связано с тем, что наблюдается возрастание степени свободы по отношению к группе и к себе, процессы демократизации затронули все сферы общественной жизни, что потребовало «конструирования» нового образца воспитания. Так, вследствие развития миграции в обществе стали формироваться новые этнические группы. Необходимость толерантного сосуществования больших и малых этнических и национальных общин порождает потребность поликультурного воспитания и образования в качестве важного социального и педагогического принципа.

Поликультурная педагогика исходит из того, что воспитание и образование в полиэтнических обществах должно включать множество типов, моделей и ценностных педагогических ориентаций, адекватных мировоззрению и потребностям разных этнокультурных групп общества. В этом случае только социология может помочь понять проблемы воспитания, связывая их с социальной реальностью.

Другим примером тесной связи педагогики и социологии служит развитие гендерной педагогики, появление которой связано с изменением социального статуса женщин. Двадцатый век характеризуется массовым выходом женщин в публичную сферу, повышением их образования, освоением ими новых профессий. Впервые в истории женщины способны составить конкуренцию мужчинам, меняются их гендерные роли, а значит, меняется и гендерное воспитание. Коренные изменения, которые произошли в трудовой, политической, экономической жизни женщин, привели к необходимости рассматривать диалектику общего и особенного во взаимодействии двух полов, как важного социального фактора, определяющего гендерное воспитание, в результате которого человек «обретает сознание принадлежности к своему полу и связанных с ним прав и обязанностей» [1, 18]. В этом случае на помощь педагогике приходит гендерная социология, не только изучающая все явления и процессы с точки зрения общих родовых характеристик, присущих человеческому роду, но и выявляющая то специфическое, что вносит в общественный процесс половая дифференциация.

В данном контексте весьма актуальна мысль Дюркгейма о том, что именно социология может помочь понять цель воспитания, поскольку последнее есть «средство, с помощью которого общество постоянно воспроизводит условия своего собственного существования» [Там же, 12]. Воспитание воспроизводит и укрепляет однородность общества, без которой невозможно коллективное существование. Но обществу необходимо и разнообразие, обеспечивающее кооперацию, а воспитание направлено на сохранение этого разнообразия. Человек является носителем индивидуального и общественного, их «совокупность образует социальное существо. Сформировать это существо в каждом из нас – такова цель воспитания <...> Именно общество... создает для индивида идеал, который он должен реализовать благодаря воспитанию» [Там же, 12, 16]. Подводя итог своим рассуждениям о цели воспитания, Дюркгейм отмечает, что даже когда психология будет завершённой наукой, она не сможет определить цель воспитания, и «только социология может либо помочь нам понять ее,

связывая ее с социальными состояниями, от которых она зависит и которые выражает, либо помочь нам обнаружить ее, когда общественное мнение, смущенное и нерешительное, уже не знает, какой эта цель должна быть» [1, 17].

Представляется, что данное утверждение в современных условиях весьма значимо. В период трансформации российского общества происходят коренные политические, экономические, социальные и культурные перемены; исчезают прежние формы жизни, привычные представления и убеждения, начинается поиск новых жизненных ориентаций, т. е. создается новая общественная организация с новой системой ценностей, формируются новые потребности и интересы. И этому новому российскому обществу нужен новый гражданин. Но какой? По какому идеалу его воспитывать? Да и сам воспитатель каким должен быть? На эти и другие вопросы, касающиеся проблем воспитания, поможет педагогике ответить социология. Но как?

Э. Дюркгейм отвечает на это вопрос следующим образом: «Если психология недостаточно компетентна для определения цели, точнее, целей воспитания, то не вызывает сомнений, что она может сыграть полезную роль в формировании его методов» [Там же, 18]. Таким образом, для педагогики важна связь с наукой об индивидуе, поскольку педагогический идеал может быть реализован только в индивидах и индивидами, а психология помогает ориентироваться среди множества разнообразных умов и характеров. «И тем не менее, — пишет Э. Дюркгейм, — даже в том круге проблем, в которых она (психология. — *Л. Р.*) может с пользой просветить педагога, она не может обойтись без участия социологии» [Там же]. Это объясняется тем, что цели воспитания являются социальными, и средства, которыми они могут быть достигнуты, должны носить социальный характер — ведь воспитательные институты аналогичны социальным институтам. Действительно, в любом образовательном учреждении существуют определенные нормы поведения, дисциплины так же, как и в социуме. Образовательное учреждение — зародыш социальной жизни, а значит, основные способы функционирования одной жизни обнаруживаются и в другой. В связи с этим можно ожидать, что социология, наука о социальных институтах, поможет понять, чем должны быть воспитательные институты.

В постсоветский период, когда рухнула советская система воспитания, в высших учебных заведениях стала популярной идея о том, что вуз не должен заниматься воспитанием. Его задача — дать профессиональное образование молодежи. Но социальная реальность не замедлила внести коррективы в жизнь высших учебных заведений, и в новых государственных образовательных стандартах проблема воспитания будущих специалистов выделена как одна из приоритетных, что еще раз доказывает справедливость суждений Э. Дюркгейма о том, что с какой стороны ни рассматривать воспитание, оно везде обнаруживает один и тот же характерный признак, а именно — отвечает социальным потребностям. «Поэтому всегда следует обращаться к исследованию общества; только в нем педагог может найти принципы своих теорий. Психология вполне сможет указать ему, как лучше приступить к делу, чтобы применить эти принципы к воспитанию ребенка, когда они уже установлены, но едва ли сможет открыть их» [Там же, 13].

В этом контексте Э. Дюркгейм подчеркивает необходимость социологической подготовки педагога, поскольку она может дать систему ведущих идей, что составляет необходимое условие для того, чтобы его деятельность была плодотворной.

Важность взаимодействия педагогики и социологии понималась и отечественными учеными и педагогами. Так, в 20-е гг. XX столетия конвергенция педагогики и социологии стала развиваться по двум направлениям: теоретическому и прикладному социолого-педагогическому.

Теоретическое направление занималось уточнением предмета педагогики и ее взаимодействием с социологией. И здесь можно выделить три основные точки зрения ученых.

Представители первой — А. Г. Калашников, А. П. Пинкевич¹ — предметом педагогики считали организованное, целенаправленное воздействие взрослых на личность ребенка. Неорганизованные воздействия должны, по их мнению, изучаться социологией и социальной психологией. Связи педагогики, социологии и социальной психологии состоят в использовании педагогикой данных этих наук.

Другую точку зрения отстаивали М. В. Крупенина, Е. Н. Медынский², Б. А. Плюснин-Кронин и В. Н. Шульгин. Они рассматривали в качестве предмета педагогики весь процесс социального формирования личности, все воздействия, которым она подвергается в обществе, считали необходимым разрабатывать педагогику, основой которой является изучение среды как объекта педагогического воздействия и среды как действующей рядом силы.

Третью точку зрения на предмет педагогики представляли Н. К. Крупская и А. В. Луначарский. Они видели предмет педагогики в руководстве всесторонним развитием и формированием личности ребенка в нужном для общества направлении. Такое видение предмета включает изучение как организованных, так и стихийных воздействий на личность ребенка.

Для нас эти дискуссии любопытны, прежде всего, тем, что обсуждались проблемы объективно необходимых контактов педагогики с социологией, при которых происходило заимствование методов, процедур исследования, что давало новое знание.

Прикладные социолого-педагогические исследования тех лет касались в основном микросреды. Изучалось влияние на подрастающее поколение таких социальных институтов, как семья, школа, а также радио, кино и пр.

Теоретические разработки и прикладные исследования социальной среды в конце 20-х — начале 30-х гг. положили начало новой отрасли педагогического знания — педагогической социологии.

Прикладные социолого-педагогические исследования были направлены на изучение микросреды и ее влияния на ребенка. Объектами выступали семья,

¹ Альберт Петрович Пинкевич (1883–1937) в 1920 г. возглавил оргкомитет по созданию Уральского университета, затем был директором педагогического института Уральского университета.

² Евгений Николаевич Медынский (1885–1957) в 1920–1921 гг. — член правления Уральского университета, помощник директора педагогического института; с 1922 г. — декан педагогического факультета Уральского университета.

коллектив, школа, кино, радио. В этих исследованиях активно использовались социологические методы, что дало возможность говорить в 20–30-е гг. о развитии новой отрасли педагогики — педагогической социологии.

Понятие «педагогическая социология» впервые было использовано А. В. Луначарским в статье «Социологические предпосылки советской педагогики», где он подчеркивал, что «педагогическая социология получает глубоко практический характер» и она «должна быстро перейти от установки общих принципов к жизненному осуществлению их, учесть при этом все трудности» [4, 2].

Характеризуя педагогическую социологию, А. Г. Калашников делает вывод о том, что она явилась развитием «средоведения» — учения об отношении между средой и человеком. Это учение было актуальным в Германии на рубеже XIX–XX вв., его основоположником был Адольф Буземан.

«Педагогика среды, по Буземану, — пишет А. Г. Калашников, — возникает как изучение общего средоведения к изучению о воспитанности. Речь идет о получении фактических сведений, которые должны предшествовать как воспитанию, так и его планировке» [3, 329].

Но категория «средоведение» в отечественной педагогике была заменена на «педагогику среды», этим термином стали обозначать научное направление в России в 20–30-е гг. XX в., которое возглавил С. Т. Шацкий. Он отмечал важность влияния социума на социализацию ребенка и считал, что школа, работающая на научных основах, не может пройти мимо социальных явлений среды, окружающей ребенка, которая опосредованно влияет на жизнь детского сообщества. Именно поэтому школа должна найти такое соприкосновение с окружающей средой. Разбираясь в ней, изучая ее, признавая ее огромную роль в формировании человеческого характера, школа научается понимать педагогику среды и вмешиваться в ее развитие [7, 81].

Надо сказать, что ученые, педагоги того периода — П. П. Блонский, Л. С. Выготский, Н. Н. Иорданский — также указывали на важность социального окружения для развития личности ребенка. Н. К. Крупская и А. В. Луначарский подчеркивали, что изучение среды в целом и микросреды в частности необходимо для успешного педагогического руководства социальным формированием личности, определения ее специфики, а также для того, чтобы связать жизнь этой микросреды с процессами, происходящими в стране, связать школу с жизнью и включать ее всеми доступными средствами в активную борьбу за построение нового общества.

По этому поводу С. Т. Шацкий говорил: «Педагогика окружающей среды, которая награждает ученика мыслями, вкусами, интересами, известным здоровьем, известным умением работать, умением общаться с разнообразными материалами и инструментами, — весь этот огромный и весьма ценный воспитательный фактор должен быть нами весьма серьезно принят во внимание» [6, 184].

С. Т. Шацкий выявлял закономерности диалектического единства школы и среды. Благодаря деятельности школы создается детское движение, удовлетворяющее всем интересам детства, но значительна и роль среды. При этом педагог отмечал, что именно школа должна быть центром организации детской жизни. Он писал: «Школа должна изучать и принимать в расчет при конструкции

своей программы, метода и организации *главнейшие факты, которые формируют человеческие типы* (выделено мной. — Л. Р.), — экономику среды, ее быт и природные условия» [6, 184].

Представители педагогики среды рассматривали педагогический процесс как трехчленную систему: объект — среда — субъект. Так, А. П. Пинкевич отмечал, что «во всяком педагогическом воздействии можно различить три момента: 1) того или тех, кто является организатором этого воздействия, 2) того или тех, кто находится под воздействием субъекта, и, наконец, 3) ту среду, которая создается в целях педагогического воздействия» [5, 28].

А. Г. Калашников выделяет в организованном педагогическом процессе следующие главные моменты: а) тот или иной детский коллектив воспитуемых (или вообще коллектив воспитуемых); б) определенную воспитывающую среду (как школьную, так и внешкольную) и в) организатора педагогического процесса (индивидуального или коллективного педагога) [Там же].

Такое деление педагогического процесса на части было направлено на выяснение воздействия окружающей среды на ребенка и организацию педагогического руководства этим воздействием. Реализовать данную цель и призвана педагогическая социология, поскольку «воспитательный процесс происходит в обществе и для общества, — отмечает А. Г. Калашников, — т. е. процесс социальный, поэтому надо воспользоваться для его исследования научной социологической теорией и применить методы научного анализа» [Там же].

В связи с этим Калашников определяет педагогическую социологию как науку, изучающую внешнюю среду с целью педагогического воздействия на формирование личности ребенка. А это предполагает исследование конкретных участников социальной среды с целью нахождения в ней научных, прогрессивных, и вредных, реакционных, навыков поведения. Далее следует выяснить зависимость воспроизводства этих навыков от социально-экономического отношения (что решается социальной психологией), и, наконец, должна быть разрешена задача об установлении общественной необходимости воспроизводства тех или иных качеств поведения [2, 29].

Таким образом, еще в 20–30-е гг. XX в. педагоги и ученые выявили необходимость тесного взаимодействия социологии и педагогики для развития последней. Но взаимодействие в дальнейшем имело волнообразный характер. Так, в 40–50-е гг. наблюдается снижение социально-педагогических исследований, в 60–80-е гг. они заметно расширяются, в 90-е гг. таких исследований снова становится меньше, а вот начало XXI в. отмечено существенным ростом социолого-педагогических исследований.

Такой небольшой хронологический обзор взаимодействия педагогики и социологии показывает необходимость развития педагогической науки в зависимости от происходящих социально-педагогических, социально-экономических и общецивилизационных процессов.

Это особенно актуально в настоящее время, в условиях изменения российского общества, когда произошла смена ценностей, жизненных ориентаций, когда рыночные отношения требуют не только новых профессий (а значит, новых знаний), но и иного социального поведения человека. В этой ситуации

именно социально-педагогические исследования помогут выявить потребность современного российского общества в новой личности, ее возможности для саморазвития, самореализации; проблемы семейного воспитания и детско-родительских отношений; влияние социального окружения, средств массовой информации на молодого человека.

В заключение снова хочется вернуться к работе Э. Дюркгейма «Педагогика и социология». Обращая внимание на огромную значимость влияния цивилизационных процессов на воспитание, Э. Дюркгейм подчеркивает: «Глубокие трансформации, которые испытали или испытывают современные общества, требуют соответствующих трансформаций в сфере национального воспитания. Но хотя мы хорошо понимаем, что изменения необходимы, мы плохо знаем, какими они должны быть. Каковы бы ни были убеждения отдельных индивидов или партий, общественное мнение продолжает пребывать в состоянии нерешительности и беспокойства... Речь теперь идет не о том, чтобы пускать в ход уже усвоенные идеи, а о том, чтобы найти идеи, которые бы нас направляли. Как же их обнаружить, если не восходить к самому источнику воспитания, т. е. к обществу? Необходимо, стало быть, задавать вопросы обществу, необходимо знать его потребности, поскольку именно его потребности надо удовлетворять» [1, 21].

1. Дюркгейм Э. Социология, ее предмет, метод и назначение. Педагогика и социология [Электронный ресурс]. http://gosprav.ru/dyrkgeim_sociology/13/4/

2. Калашиников А. Г. Педагогическая энциклопедия. М., 1927. Т. 1.

3. Калашиников А. Г. Педагогическая энциклопедия. М., 1929. Т. 2.

4. Луначарский А. В. Социологические предпосылки советской педагогики // Пед. энциклопедия. М., 1929. Т. 1.

5. Пинкевич А. П. Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: проблема управления. М., 2001.

6. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения : в 4 т. М., 1962.

7. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. М., 1980. Т. 1.

Статья поступила в редакцию 06.10.2011 г.

УДК 37.011.33 + 37.018 + 373.2 + 316.61

А. В. Меренков

СУЩНОСТЬ КАЧЕСТВЕННЫХ ИЗМЕНЕНИЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДИНАМИЧНО МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ

Статья посвящена анализу основных факторов, обуславливающих качественные изменения в содержании воспитательной деятельности социума. Утверждается необходимость организации воспитания подрастающего поколения на основе механизмов развития и саморазвития личности, взаимосвязи традиционного и нового в материальной и духовной культуре.

Ключевые слова: воспитание, качественные изменения в воспитании, саморазвивающаяся личность.

В условиях ускорения научно-технического прогресса в современном мире, глубоких социально-экономических преобразований в стране существенно меняется содержание воспитания детей разного возраста. Требуется поиск новых, более эффективных способов взаимодействия воспитателей детсадов, учителей школ, педагогов учреждений дополнительного образования с разными категориями родителей. Часто даже специалисты, а не только родители, затрудняются в четком определении того, что и как следует развивать у детей 2–17 лет, учитывая современную экономическую, социокультурную ситуацию, роль средств массовой информации в формировании сознания и поведения подрастающего поколения.

Те, кто давно занимаются воспитанием и обучением детей в дошкольных и школьных учебных заведениях, отмечают, что в настоящее время работать с детьми даже дошкольного возраста стало сложнее. Многие из них сравнительно медленно приобретают речевые навыки, в меньшей степени проявляют заинтересованность в приобретении новых знаний и умений. Обучать в школе также стало труднее. Раньше она была основным источником знаний ребенка об окружающем мире. В наше время образовательные телепередачи дают в более яркой, привлекательной форме различные знания о растениях, животных, людях. Интернет позволяет получить информацию, хранящуюся в самых престижных библиотеках мира. Также можно легко найти и «скачать» реферат почти по всем школьным темам. У части школьников создается иллюзия легкости получения тех знаний, которые входят в школьную программу. Учителю стало сложнее доказать необходимость постоянной и упорной работы по осмыслению разнообразной информации, получаемой детьми на уроках, из средств массовой информации, от родителей, а также сверстников. Возникают новые проблемы с воспитанием интереса к учебе.

МЕРЕНКОВ Анатолий Васильевич — доктор философских наук, профессор, завкафедрой прикладной социологии Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (e-mail: Anatoly.Merenkov@usu.ru).

© Меренков А. В., 2011

Представления о наиболее эффективных *методах* воспитания и обучения у большей части не только родителей, но и педагогов носят весьма противоречивый характер. С одной стороны, многие признают неэффективность жестких методов воздействия на ребенка, с другой — редко называются другие, дающие без слез и крика желаемый результат.

Причины современных проблем воспитания и обучения вызваны не тем, что произошли какие-то значительные изменения в психике детей. Их физические и психические способности в целом остались прежними. Трудности организации целенаправленного развития личности вызваны появлением качественно новых требований, которые динамично меняющийся мир стал предъявлять к человеку. По-иному необходимо решать проблему сочетания традиционного и нового в семейном и общественном воспитании, обучении.

Каковы были цели того образования, которое господствовало в семье, детском саду, школе еще 50–100 лет назад? В то время вся жизнь преимущественно строилась на сохранении и повторении того, что было создано предшествующими поколениями. Веками формировались общие нравственные, трудовые, эстетические нормы, на основе которых люди общались в семье, общественных местах, на производстве. Так, например, женщине запрещалось курить, употреблять крепкие спиртные напитки, открыто проявлять свой интерес к мужчинам. Девочка должна была быть подготовленной, прежде всего, к выполнению роли заботливой матери, верной супруги. Поэтому еще в дошкольном возрасте обучали навыкам ведения домашнего хозяйства, ухода за ребенком.

Мужчинам, в свою очередь, запрещалось использовать нецензурную речь в общественных местах, особенно в присутствии женщин, проявлять слабование, носить яркие украшения и т. п. Мальчиков готовили к выполнению роли умелого хозяина, способного самостоятельно сделать ремонт в доме, заработать необходимые средства для содержания жены и детей. Учили пользоваться столярными, слесарными инструментами, экономно тратить деньги.

И от мальчиков, и от девочек строго требовали соблюдения норм вежливости, тактичного общения с разными людьми в школе, на улице, в общественном транспорте и т. п. Систематически велось обучение способам организации семейной, бытовой, трудовой жизни.

Однако главная особенность традиционного воспитания заключалась не только в передаче новым поколением норм и правил, созданных много веков назад, а в том, что усвоенные с детства способы организации труда, быта, досуга, приобретенные знания и навыки позволяли человеку успешно руководствоваться ими в течение *всей* жизни. Она почти не менялась, и можно было оставаться таким, каким сформировала семья, детсад, школа. В результате воспитания и обучения дети приобретали те же знания, навыки, ориентации и установки, которыми обладали их отцы и деды. Они использовали простейшие орудия труда, воспроизводили привычный уклад семейной жизни, воспитывали своих детей так же, как это делали их родители.

При этом не требовалось *специального обучения* методам воспитания. Они определялись вековым опытом многих поколений. Сама жизнь доказывала, что

строгость, жесткость в воспитании является действенным средством выработки дисциплинированности, почитания родителей, уважения старших по возрасту. Раннее включение в домашний труд вырабатывало трудолюбие, чувство долга, ответственности перед семьей. Содержание воспитания в полной мере диктовалось условиями жизни. Они обуславливали применения нередко жестких методов принуждения к полному соблюдению нравственных, трудовых норм и правил. Альтернативы такому воспитанию не существовало. Всякие послабления в требованиях к ребенку грозили его выключением из деятельности, направленной на сохранение собственной жизни, семьи, всей страны.

Целью общественного и семейного воспитания было обеспечение *устойчивого воспроизводства* той культуры, которая формировалась *веками* и позволяла весьма успешно приспосабливаться к жизни новым поколениям.

Динамично меняющийся мир привнес много нового в семейную, трудовую, общественную жизнь человека. Во-первых, каждые 2–3 года появляются новые машины, механизмы, технические устройства, которые требуют в обязательном порядке приобретения работником новых знаний и умений. Уже нельзя оставаться долгое время настоящим специалистом, если не занимаешься постоянным обновлением своих профессиональных навыков.

Во-вторых, каждый день приносит нам информацию о новых достижениях науки, техники, изменениях в экономике, политике, которые заставляют несколько иначе воспринимать окружающий мир, пересматривая прежние представления о нем. Раньше люди четко знали перспективы своей семейной, производственной, общественной деятельности. Они могли вполне обоснованно планировать на десятилетия свою жизнь и будущее детей. В наше бурно меняющееся время сделать это крайне трудно. Появилась та *неопределенность жизни*, которая существенно затрудняет формирование представлений о том, какие же важные и сохраняющие свою ценность качества нужно воспитывать у ребенка в наше время.

В-третьих, прежние моральные, трудовые, эстетические нормы стали рассматриваться как устаревшие, не являющиеся обязательными для каждого человека. Уже не говорится о необходимости быть трудолюбивым, добросовестным, принципиальным, отличающимся низменное и возвышенное, прекрасное и безобразное. Исчезли те критерии, по которым можно четко судить о принадлежности личности к определенной культуре. Трудно назвать того, кто может быть объектом подражания при воспитании подрастающего поколения. Ориентация на толерантность привела к тому, что стала исчезать требовательность к освоению тех норм, правил поведения, общения, которые должны быть освоены большинством людей.

В-четвертых, существенно изменились отношения между мужчинами и женщинами. Прежнее подчинение «слабого» пола «сильному» исчезло. Женщины не только пользуются равными с мужчинами правами в сфере образования, трудовой, политической деятельности, но и заимствовали многое от них, и не всегда самое лучшее, это касается форм межличностного общения, употребления спиртных напитков, использования «крепких» выражений и т. п. Возникла проблема формирования новых отношений между представителями двух

полов в личной и общественной жизни. Однако четко определить их содержание до сих пор не удается.

В-пятых, стала меняться и семейная жизнь людей. Она потеряла прежнюю устойчивость. Супругам сложно определить перспективы роста их материального достатка, надежность тех чувств, которые их соединяют, характер отношений между ними после появления ребенка и в процессе его взросления. Семейный долг перестал быть тем ведущим фактором, который надежно защищал брак от распада. Возрастающая потребность в личном счастье ведет к распространению так называемых «гражданских» браков, смене сексуальных партнеров. Женщина выступает за равное с ней участие мужа в организации бытовой, воспитательной, досуговой деятельности семьи. Полностью и во всем подчиняться мужу в течение всей жизни, как приходилось бабушкам и прабабушкам, она уже не согласна.

В-шестых, меняются содержание и методы воспитания детей в семье. Весьма комфортные условия жизни подавляющего большинства городских семей уже не позволяют применять прежние методы приобщения ребенка к труду. Отсутствует необходимость помогать заготавливать дрова, носить воду, топить печь, постоянно что-то ремонтировать дома. Досуг, прежде формирующий навыки активной деятельности в играх, познании природы, людей, уже не требует от детей прежней физической подвижности, умственных усилий. Предпочтение отдается просмотру телепередач, играм в «стрелялки» и «погони» на компьютере, а не чтению книг, конструированию, изучению тайн окружающего мира.

Прежние условия и возможности эстетического, нравственного, трудового развития ребенка в семье, школе, учреждениях дополнительного образования исчезли. Динамично меняющийся мир требует нового содержания и методов семейного, школьного, общественного воспитания.

Прежде всего, необходимо понять и принять новое содержание целей воспитания в семье, детском саду, школе, других образовательных учреждениях. *Главной задачей становится формирование с раннего детства у ребенка потребности и умения постоянно **совершенствовать себя, приобретая новые знания и навыки***. Способность **самостоятельно** идти в ногу со временем становится главным условием достижения личностью успехов во всех сферах жизни в течение многих лет.

Ребенок уже к 7–8 годам способен усвоить с помощью взрослых одну важную для нашего времени истину: *день, прожитый без новых знаний, мыслей, чувств, побуждений, попыток приобрести прежде отсутствующий навык, это бесполезно истраченный отрезок жизни*. И в будущем либо придется наверстывать упущенное дополнительными усилиями воли, терпения, либо смириться с тем, что не в полной мере реализуется данный природой, обществом личностный потенциал. Быстро обновляющийся мир требует приобретения уже в раннем возрасте умения постоянно *менять себя*, умножая знания, совершенствуя навыки.

Учеба в школе строится на том, что каждый день ребенку предлагается новая информация о природе, технике, людях. Если он не имеет навыка активного

самообновления, то либо под постоянным нажимом родителей, учителей будет стараться получать высокие отметки, либо превратится в отстающего.

Такой человек не соответствует современным темпам овладения знаниями и умениями, необходимыми в трудовой, семейной, общественной жизни. В результате он оказывается не готовым к тому, чтобы после окончания школы успешно приобретать определенную профессию, становиться квалифицированным специалистом.

Новое воспитание требует формирования умения совершенствовать себя во *всех видах* деятельности. Даже новая бытовая техника незаметно что-то в нас меняет, заставляя приспосабливаться к ее требованиям. Окружающие люди также в чем-то становятся иными. Однако многие родители не могут служить примером того, как человек меняется под влиянием тех преобразований, которые происходят в их повседневной жизни. Поэтому у детей возникают трудности в понимании необходимости целенаправленной выработки тех качеств, которые позволяют успешно адаптироваться к требованиям динамично меняющегося мира.

Необходимость формирования *саморазвивающейся личности* требует исследования педагогами, социологами закономерностей преобразования сознания и поведения детей разного возраста. Раньше можно было их не знать, так как стояла иная задача — любыми способами побудить ребенка освоить набор давно выработанных нравственных, эстетических, трудовых норм и правил. Этим, в частности, объясняется широкая распространенность во все времена наказаний как ведущего метода воспитания и обучения. До сих пор встречаются родители, которые часто кричат на детей, используют физические способы воздействия на непослушных. Есть педагоги, которые запугивают учащихся плохими отметками. Результаты обычно негативные, хотя наказание как метод воспитания сохраняет свое определенное значение и сейчас.

В связи с этим возникает проблема выявления того, что может быть использовано из прежнего воспитания и обучения. Не может новое утвердиться, если оно полностью отвергает старое. В опыте старших поколений имеется много ценного, обеспечивающего преемственность в жизни общества. Изучение данной проблемы показывает, что сохраняется следующее.

Во-первых, многое из содержания нравственного, трудового, эстетического, патриотического, экологического воспитания. В наше время очень важно, как и прежде, воспитывать добросовестность, трудолюбие, преданность Родине, ответственное отношение к делу, умение выделять прекрасное в природе, окружающих людях.

К сожалению, у некоторых родителей и учителей создается крайне ошибочное мнение о том, что в наше время не надо формировать у детей принципиальность, честность, умение заботиться об общественном благе. Будто бы в их сознании должна утверждаться только установка на достижение успеха любой ценой. Поскольку на экране телевизора, на улице чаще всего видишь хамство, грубость, жестокость, то надо приучать детей быть такими же. Знания им нужны лишь для успешного поступления в вуз, а не для того, чтобы стать действительно культурными людьми.

Данная позиция показывает полное отсутствие каких-либо научных представлений о законах человеческой жизни. Она во все времена строилась на взаимопомощи, заботе людей о своей семье, родственниках, о родном крае, стране в целом. Этот закон действует и теперь. *Полное господство индивидуализма неизбежно ведет не только к распаду родственных связей, вражде всех со всеми, но и к развалу государства.*

Поэтому необходимо заимствовать из традиционного воспитания систему формирования гордости за родной край, достижения всех народов многонационального государства, его великих сынов и дочерей. Очень важно, как и прежде, учить основам современной науки, техники, формам реализации задатков и способностей, методам организации коллективных дел в школе.

Однако при сочетании традиционного и нового главным становится умелое использование тех способов формирования жизненных ценностей ребенка, которые побуждают его в наше время активно и с радостью усваивать нормы культуры. *Не страх, а гордость за свои достижения* должна руководить им. Научкой исследованы основные механизмы успешного воспитания доброго, честного, ответственного человека в наше время. Это механизмы развития и саморазвития, самоорганизации, формирования заботы и любви к людям. Проблема заключается в том, что многие родители, педагоги не имеют представлений о их содержании и способах использования, а кто информирован, не всегда умеет их эффективно применять, так как ни школе, ни в вузе их пока не изучают. *Современное воспитание и обучение требует специальных педагогических знаний и не может осуществляться только на основе интуиции или опыта старших поколений.*

Важнейшей особенностью жизни людей XXI в. является широчайшее использование разнообразных технических средств при получении новых знаний об окружающем мире. Различные аппараты, машины как бы «искушают» человека, предлагая ему вместо активной духовной деятельности легкое времяпровождение. Вместо того, чтобы думать над серьезной книгой, часть детей предпочитает поиграть в компьютерные игры, посмотреть телевизор, послушать эстрадную музыку.

Более того, многим родителям удобно такая занятость ребенка в свободное время: сидит, не мешает, не пристаёт с разными вопросами. Исследования социологов показывают, что средства массовой информации постепенно превращаются в основного воспитателя подрастающего поколения. Родители все меньше общаются с детьми, позволяя им стихийно приобщаться к тому, что можно увидеть на экране телевизора, мониторе компьютера.

К сожалению, чаще всего по телевизору показывают боевики, детективы, погони, катастрофы, а не реальную повседневную жизнь, пронизанную заботой о близких людях, желанием самоутвердиться на работе, решить типичные личные проблемы. Дети неосознанно привыкают к насилию, издевательствам, убийствам. Их подсознание отравлено страхом. Он является наилучшей почвой для различных отклонений в психике, что неизбежно сказывается при общении со сверстниками, взрослыми. Человек не учится нормативному поведению, так как видит на экране постоянное нарушение вечных правил человеческой жизни.

Естественно, что никакого направленного саморазвития растущего человека при этом не происходит. Лишь возникает установка на допустимость любых, даже самых античеловечных поступков. Граница между дозволенным и запрещенным исчезает. Влияние семьи и школы в этом случае существенно уменьшается. Взрослые не всегда понимают, что в данной ситуации им необходимо *активно бороться за детей*, указывая на негативное содержание многих теле- и радиопередач, публикаций в газетах и журналах. Также требуется *учить выбирать* то, что способствует приобщению ребенка к общечеловеческим и важнейшим национальным, семейным ценностям.

Современная качественно новая воспитательная и образовательная ситуация неизбежно побуждает искать более действенные способы взаимодействия родителей и педагогов в организации воспитания и обучения детей разного возраста, которые способствует успешному приспособлению подрастающего поколения к требованиям быстро меняющегося мира. *Успешными в жизни будут только те дети, которые научатся любить близких людей, проявлять ответственность за свои поступки и жизнь окружающих, умело заботиться о природе, сохранять все лучшее, что было создано предшествующими поколениями, осмысленно использовать достижения науки и техники.*

Статья поступила в редакцию 06.10.2011 г.

УДК 378.126 + 378.2

Т. И. Гречухина

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ УНИВЕРСИТЕТА

Рассматриваются вопросы теории и практики реализации воспитательной функции в современной образовательной среде.

Ключевые слова: воспитательная функция университета, современная образовательная среда, социально-педагогическое проектирование.

Профессиональное образование в вузе — это специально организованный процесс приобщения личности к профессиональной деятельности в ходе профессиональной подготовки в качестве субъекта этой деятельности [1]. Констатирующими основами этого типа воспитания являются учебно-познавательная деятельность, профессия и социальная практика.

Переосмысление сущности и содержания процесса профессионального воспитания в современной высшей школе, во-первых, обусловлено основными

ГРЕЧУХИНА Татьяна Ивановна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и социологии воспитания Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (e-mail: grechuhinaTI@yandex.ru).

© Гречухина Т. И., 2011

принципами содержания образования в XXI в., зафиксированными в декларации ЮНЕСКО:

- *научиться учиться* (интеллектуальная культура, информационная культура, культура самоорганизации, исследовательская культура);
- *научиться работать* (совершенствование в сфере профессиональной деятельности);
- *научиться жить вместе* (понимание другого, принятие другого, помощь другому, коммуникативная культура);
- *научиться жить в ладу с собой* (саморазвитие студента).

Во-вторых, это связано с *необходимостью учета современных тенденций развития мирового сообщества* (расширение информационной среды, глубокие изменения в мире труда, смена человеком в течение жизни нескольких специальностей и т. д.); *изменением социокультурной ситуации в стране* (новые требования к личности человека: обществу потребовались личности, умеющие работать в условиях социального партнерства, в котором каждый участник осознает необходимость собственной деятельности и приобретаемого опыта, чувствует себя включенным в социально значимые процессы); *изменением самих молодых людей и взрослых, которые их воспитывают* (молодые люди стали свободнее, раскованнее, стали понимать, что их благополучие зависит от них самих, у них появились новые ценности, но отмечается и развитие эгоцентрических позиций и настроений, которые проявляются в заботе только о собственном благополучии, безразличии к судьбе даже родных людей); *проблемами, которые существуют в самой системе высшего образования* (воспитательная функция заметно угасает); *исчезновением студенческой социально-позитивной инициативности* (вузовские формы социализации и обучения не достаточны для решения задач развития профессиональной компетентности будущего специалиста) [4].

В связи с этим открывается проблемное поле исследования, связанное с выявлением сущности и содержания профессионального воспитания в современной образовательной среде, проектированием процесса профессионального воспитания в вузе.

Вряд ли ошибемся, если скажем, что образовательный процесс, не нацеленный на развитие личности, непосредственно сказывается на результатах. Преобладающая до сих пор когнитивная модель обучения (знание-ориентированный компонент в университетском образовании, «усвоение» знаний, которые до сих пор «подают», «передают» как опыт старших поколений, в чем-то уже безнадежно устаревший) требует переосмысления. С позиций нового подхода образование должно обеспечивать возможность реализации социальных функций человека как субъекта обучения, общения, социальной деятельности, субъекта самоопределения, личностного и профессионального. Для этого современному университету, как и всей системе образования, предстоит осуществлять опережающее обучение, вбирающее, кроме традиционных функций — обучение, исследование и воспитание, социально-стабилизирующую, адаптационную, оздоровительно-реабилитационную, культуротворческую и культуропреemptивную и, наконец, функцию защиты и поддержки личности (В. И. Загвязинский) [3].

Остановимся на возрастном аспекте проблем воспитания в высшей школе. Реально студенты вузов оказываются в сфере педагогики, в то время как они, преодолевая возрастной рубеж, со второго-третьего курса (если 16–17-летними пришли из школы) переживают крупнейший возрастной кризис и должны быть в сфере андрагогики. В чем состоит сходство и отличие педагогической и андрагогической моделей, какие условия для их эффективной реализации можно считать необходимыми и достаточными? Поиск ответов на эти и другие вопросы открывает понятийную проблему — кого считать взрослым? Какими критериями и показателями измерять «взрослость» и как ее соотносить с «образованностью» и «воспитанностью»? Что на себя должны взять педагогика и андрагогика (если дальше, то и акмеология) [3]?

Если следовать возрастной периодизации Э. Эриксона, в основе которой лежит ключевое понятие «идентичность личности», то возраст 21–25 лет (шестой возрастной период из восьми, характеризующих весь жизненный цикл человека) — время решения проблем взрослого человека, складывания отношений дружбы, любви, брака, укоренения в профессии. В этот небольшой временной период очерчиваются грани персональной и социальной ответственности, в том числе и за рождение детей, значит, за ответственное, зрелое материнство и отцовство. Между юностью и взрослостью, пишет психолог, лежит кризис, связанный со складыванием нового отношения к миру, к себе, обретение идентичности взрослого человека [9].

Становится очевидным, что современной высшей школе необходима соответствующая социокультурная среда, позволяющая выйти за узкие рамки конкретного мира и отвечающая ценностным установкам общества, целям и задачам образования, с одной стороны, и индивидуальным способностям, возможностям и потребностям студентов — с другой. В связи с этим становится актуальным вопрос о поиске способов и механизмов, позволяющих процессу профессионального воспитания стать эффективным средством создания таких условий, при которых «выращивается» свойство «субъектности» участников образовательного пространства.

Кроме того, современная высшая школа остро нуждается в обоснованной, целостной, прогнозируемой образовательной стратегии, нацеленной на интеграцию с социальным пространством. Студенчество как потенциальная, интеллектуальная элита общества может стать эффективным средством процесса интеграции в обществе, обозначив стремление к его целостности. Более того, студенчество — это центральный период становления человеческой личности в целом, проявления самых разнообразных интересов. Так, Б. Г. Ананьев утверждает, что «это пора сложнейшего структурирования интеллекта, которое очень индивидуально и вариативно». Таким образом, интегрирующая роль студенчества как особой социальной группы прослеживается, исходя из внешних (наиболее организованная группа) и внутренних (центральный период социализации) предпосылок [5].

Концептуальное обоснование стратегии позволило нам выделить принципы, в рамках которых возможна реализация процесса профессионального воспитания:

— *принцип компетентностно-деятельностного подхода* к развитию содержания профессионального воспитания, реализуемый за счет разработки соответствующих ему целевых программ и модулей. Деятельностный подход предусматривает не только трансляцию культуры, но и создание условий для овладения образцами и способами мышления и деятельности, для развития познавательных сил и творческого потенциала личности обучаемого. Необходимым условием становления индивида субъектом собственной деятельности является формирование «рефлексивного отношения к самому себе (к тому, ЧТО я делаю, — предметное содержание, КАК я делаю — способы моей учительской деятельности — и ради ЧЕГО я делаю — ценностные ориентации личности)» [1];

— *принцип оперативности*, как способности воспитательной системы своевременно откликаться на изменения в образовательной реальности вуза;

— *принцип персонификации воспитательного процесса* за счет уровневого и модульного характера социально-педагогического проектирования;

— *принцип гибкости*, т. е. способности системы профессионального воспитания в вузе предложить в соответствии с индивидуальными запросами максимально широкий спектр событий жизнедеятельности, разнообразных по содержанию, формам организации, объему и месту проведения.

Современный процесс профессионального воспитания реализует принцип социального партнерства, поскольку образование — интегративный процесс, фокусирующий в себе все аспекты социально-культурной эволюции, и должен быть организован в тесной связи с различными социальными институтами. Это основание позволяет сделать вывод о том, что социально-культурная среда может быть предметом социально-педагогического проектирования.

В. И. Слободчиков выделяет типы педагогического проектирования:

— психолого-педагогическое проектирование образовательных процессов: обучение как освоение способов деятельности; формирование как освоение совершенной формы действия; воспитание как взросление и социализация;

— социально-педагогическое проектирование образовательных институтов и образовательной среды, в которых реализуются соответствующие процессы [6].

Мы полагаем, что осуществление профессионального воспитания в вузе возможно на основе социально-педагогического проектирования двух уровней: специального проектирования и реализации воспитательных (образовательных) ситуаций преподавателями в рамках учебных дисциплин на основе инновационных технологий, адекватных компетентностному подходу, и специального сценарирования и реализации социально-педагогических ситуаций, направленных на выделение актуальных проблем социума.

Социально-педагогическое проектирование рассматривается нами как инструмент управления процессом профессионального воспитания в инновационной образовательной среде, инструмент организации совместной деятельности вуза и социальных партнеров по формированию единого образовательного пространства, в рамках которого осуществляется развитие, воспитание, формирование, социализация студентов.

Проектирование процесса профессионального воспитания основано на следующих положениях:

— проектирование социально-педагогических ситуаций позволяет не только соединить логику воспитательного (образовательного) и социального процессов, но и способствовать социальному партнерству, интеграции с социальным пространством города (региона, страны);

— для осуществления процесса профессионального воспитания в вузе его организаторам необходимо уметь выходить за рамки учреждения образования, чтобы осмыслить происходящее в обществе, уметь прогнозировать социальное развитие и проектировать свою деятельность, направленную на такие профессиональные достижения, которые будут признаны социально-профессиональной общностью;

— основными аспектами воспитательной среды выступают: *содержательный*, показывающий модернизацию содержания воспитания на основе интегрального подхода; *деятельностный*, предусматривающий модификацию способов организации жизнедеятельности; *технологический*, предполагающий взаимосвязь всех компонентов через комплексное использование средств обучения и воспитания, взаимодействие студентов с образовательным пространством.

Не претендуя на освещение всех проблем, связанных с реализацией профессионального воспитания в вузе, обратимся к рассмотрению тех из них, которые касаются системного обеспечения рассматриваемого процесса. Воспитательный процесс как составная часть образовательной системы вуза является объектом управления и включает личностно-воспитательный, здоровьесберегающий, социально-партнерский, воспитательно-методический, исследовательско-педагогический, информационно-педагогический виды образовательной деятельности [7].

Анализ управления процессом профессионального воспитания позволил нам выделить две группы проблем — внешние и внутренние.

Внешние проблемы связаны с необходимостью «создания пространства совместной жизнедеятельности и общения всех возрастных и социальных когорт, определением общих целей (в полном смысле — общественной) жизни, через соучастие в которой и происходит подлинное образование человека» [2].

К внутренним проблемам управления процессом профессионального воспитания нами отнесены: разногласия в понимании долгосрочных целей; отсутствие эффективной системы долгосрочного планирования и принятия решений; недостаточная разработка нормативно-правового поля разных уровней управления, обеспечивающих ясное понимание единых норм, механизмов осуществления процесса; отсутствие рефлексии по поводу процесса и результатов деятельности, что, в свою очередь, не позволяет оценить эффективность воспитательной работы вуза; реализуемые мероприятия не всегда нацелены на достижение целей [3].

Для преодоления указанных проблем необходимо учитывать целый ряд организационно-педагогических условий. К ним следует отнести, прежде всего, функциональные модули (уровень управления процессом профессионального воспитания): *диагностический* (оценка деятельности вуза с точки зрения со-

временных отношений всех участников образовательного процесса); *проектный* (определение стратегии системы профессионального воспитания); *информационно-методический* (оснащенность современными средствами сбора, хранения и переработки информации); *управленческий* (определение уровней и содержания управления процессом профессионального воспитания).

Кроме того, при осуществлении процесса профессионального воспитания необходимо учитывать следующие педагогические позиции: *дидактическую* (освоение и внедрение в воспитательный процесс метапредметной деятельности единицы содержания образования — «исследование»; выход на проекты, направленные на применение полученных знаний не только в рамках изучаемых дисциплин, но и в социуме); *методическую* (освоение преподавателями и внедрение в образовательный процесс технологий, адекватных компетентностному подходу); *антропологическую* (диагностика способности студентов анализировать ситуацию, обнаруживать проблему, проектировать и реализовывать способ ее разрешения).

Опыт работы департамента политологии и социологии Уральского федерального университета, осуществляющего подготовку по направлениям «политология», «социология», «социальная работа», показывает возможность профессионального воспитания студенческой молодежи на основе социально-педагогического проектирования и социально-образовательных проектов разного уровня и масштаба.

В течение нескольких лет студенты департамента политологии и социологии участвуют в различных социально-педагогических проектах. Реализация проекта «Сохраним библиотеку», направленного на восстановление утраченного в результате пожара библиотечного фонда лучшей сельской библиотеки Свердловской области в пос. Таватуй, позволила преподавателям, организующим и курирующим деятельность студентов-практикантов (в рамках педагогической практики), в полной мере обеспечить их обучение культуре построения совместных действий, поскольку в масштабную работу студенты вовлекли около полутора тысяч учащихся пятнадцати школ г. Екатеринбурга и Свердловской области, а также родителей школьников, учителей и представителей общественности.

Социальный проект «Сердце отдаю детям», посвященный оказанию помощи детям из детских домов, объединил студентов. Примечательно, что студенты, осуществляющие поиск партнеров в социуме, способствовали тому, что этот проект приобрел статус межвузовского. Самостоятельное определение общих целей, непосредственное участие в решении общественной проблемы и возможность личного включения в жизнедеятельность образовательного учреждения такого типа способствовали целенаправленному формированию личности студентов.

Значимым событием в социальном и гражданском становлении студентов стал проект «Виртуальная Книга Памяти». Основу книги составили воспоминания их близких о войне, о родственниках-фронтовиках, тружениках тыла, о детях войны и событиях тех лет. Следует отметить, что благодаря творчеству и активности студентов потенциалы образовательной среды реально влияли на

развитие и самореализацию участников проекта. В 2010 г. работа получила высокую оценку областного Совета ветеранов. К реализации проекта были привлечены студенты других факультетов университета, школьники и учителя г. Екатеринбурга и Свердловской области. Студентам департамента политологии и социологии, подтвердившим в процессе реализации проекта свои профессиональные умения и навыки, была доверена работа по сбору материалов для книги мемуаров о Великой Отечественной войне «От солдата до генерала», которая будет издаваться в г. Москве.

Мы убеждены, что подобная деятельность способствует преобразованию отношений в системах «студент — образовательная среда», «преподаватель — образовательная среда», «образование — образовательное пространство» и изменяет образ жизни участников процесса профессионального воспитания, позволяя им в полной мере стать субъектами обучения, субъектами общения, субъектами социальной деятельности, субъектами самоопределения, в том числе профессионального.

1. *Байдашева Е. Н.* Личностно-профессиональное воспитание студентов в вузе // *Современные проблемы науки и образования*. 2006. № 1. С. 34–35.

2. *Долгодворова Т. И., Скворцова Г. И. и др.* Образовательные и исследовательские проекты педагогов как результат освоения социально-педагогического проектирования / под общ. ред. Г. И. Скворцовой. Тюмень ; Югорск, 2002.

3. *Дудина М. Н., Гречухина Т. И.* Воспитательная функция университета: традиции и реалии // *Изв. Урал. отд-ния РАО. Сер. Образование и наука*. 2010. № 11. С. 33–49.

4. Концепция воспитательной деятельности ЗабГГПУ [Электронный ресурс]. URL: <http://www.zabspu.ru/univer/rektorat/conc.php>

5. *Маслов К. И.* Образовательная среда вуза как фактор развития гражданской позиции студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2008.

6. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; под ред. И. А. Колесниковой. М., 2005.

7. Прогнозирование показателей качества образовательных услуг на основе успеваемости // *Качество. Инновации. Образование*. 2002. № 4. С. 49–51.

8. *Шмакова Л. В.* Современный университет и его основные проблемы // *Университет и система непрерывного образования (к 100-летию Саратовского государственного университета)* : материалы интернет-конференции. 2008 г. URL: <http://www.sgu.ru/idpo/+.php>.

9. *Эрикссон Э.* Идентичность: юность и кризис : пер. с англ. М., 1996.

Статья поступила в редакцию 06.10.2011 г.

УДК 37.013.5 + 37.013.43 + 37.013.75

М. Н. Дудина

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ИСТОРИЗМ ТРАДИЦИЙ И ИННОВАЦИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Автор рассматривает историко-педагогический процесс в понятиях синергетики, что позволяет проследить закономерности утверждения гуманистической парадигмы воспитания, ориентированной на права, свободу и достоинство ребенка.

Ключевые слова: синергетика, педагогическая синергетика, педагогическая культура, традиции, инновации.

Синергетическое миропонимание (*синергетика* — от греч. *sinergia*: сотрудничество, содействие, соучастие) строится на выявлении общих закономерностей процессов перехода от хаоса к порядку и обратно в открытых нелинейных системах, природных, социальных и когнитивных, — физической, химической, биологической, экологической, социальной, в том числе педагогической (И. Пригожин, Г. Хакен, Г. Г. Малинецкий, С. П. Курдюмов, Е. Н. Князева). Сравнительно новые в науке понятия синергетики (хаос, порядок, сложность, точки бифуркации, самоорганизация) в педагогике сопряжены с понятием «культура» как надприродным феноменом, создаваемым людьми на протяжении тысячелетий и представляющим совокупность материальных и духовных ценностей, к которым приобщаются растущие поколения благодаря обучению и воспитанию. Так как предметом педагогики является человек определенного пола и возраста («человек как предмет воспитания» — К. Д. Ушинский), процесс его становления и развития как личности, характеризуемый в ключевых понятиях синергетики — хаос и порядок (или беспорядок — порядок), требует постановки главного вопроса экзистенциализма: в чем смысл человеческого существования?

Экзистенция (от позднелат. *existentia* — существование) — существование человека в качестве человека — связана с переживанием смысла бытия и в этом контексте — с переживанием за себя и других, особенно в кризисных ситуациях личного и социального плана, требующих выхода за пределы себя. Об этом писали Г. Марсель, К. Ясперс, М. Хайдеггер, Ж.-П. Сартр, А. Камю, подчеркивая, что окружающий человека мир часто враждебен ему, иногда с самого раннего детства, если не с момента зачатия. Так дисгармоничность мира и человека усиливает тайну человека. Как «величайшая, может быть, загадка» в мире человек «есть загадка не как животное и не как существо социальное, не как часть природы и общества, а как личность, именно как личность... с единственным лицом человека, с единственной его судьбой», писал Н. А. Бердяев [1, 11]. На протяжении веков, хорошо представляя трудности становления и

ДУДИНА Маргарита Николаевна — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и социологии воспитания Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (e-mail: m-dudina@mail.ru).

© Дудина М. Н., 2011

развития личности, воспитатели выражали интересы государства, религии, школы, семьи и придерживались педагогики насилия — социократической, авторитарной, императивной, ассимилятивной, уходя от проблемы личности («до личности нам нет дела»). И только в XX в. был сделан поворот к человеку, в частности к ребенку, имеющему *права, свободу и достоинство*. Следуя законам синергетики, можно говорить, что процесс самоорганизации как цепь бифуркаций увел систему воспитания далеко от исходного состояния, и она, взаимодействуя с радикально изменившейся средой, пришла к аттрактору — предельному состоянию, из которого она не вернется к исходному. Дело в том, что это предельное состояние является состоянием максимальной устойчивости в фиксированных условиях данной внешней среды, которая характеризуется тенденциями гуманизации и демократизации жизни.

Экзистенциально-антропологические истоки идеи прав, свободы и достоинства ребенка (и человека) лежат в природной сущности антропоса, имеющего биологическое происхождение, но творящего мир, культуру и себя. Человек «отпущен» на свободу, «лишен специализации», «недоделанный», непредсказуемый для окружающих и самого себя, однако он способен «выходить за пределы себя» (трансцендировать). Так, антропос как «открытая возможность» и есть предмет воспитания, что обуславливает программу воспитания в свободе, ненасилии над личностью (физическом, психическом и социальном). Заметим, что в прошлом не так стремительно нарастали источники деградации личности, тем более ранней; факторами ее успешного предотвращения или хотя бы нейтрализации выступали религия, государство, семья и школа, включая высшую. Однако мощнейшие социокультурные трансформации современности затронули буквально все сферы жизни: рассогласование человека с природой и социумом, алкоголизация, наркотизация, широкое потребление лекарств, нездоровый образ жизни, ранний секс, речевая агрессия, наступательность СМИ, рекламы, моды и в целом дегуманизация культуры и искусства — все эти факторы препятствуют раскрытию личностного потенциала в каждом возрастном периоде и соответствующем гендере.

Известно, что человек — самое адаптивное существо и сравнительно легко приспособляется, интегрируется, самоактуализируется и самореализуется. Его когнитивная структура способна познавать ради познания, но не всегда ради достижения истины, добра и красоты. В значительной мере это возможно благодаря языку, позволяющему жить не только настоящим, но иметь прошлое и будущее, передавая разнообразный опыт растущим поколениям. В языке как антропологическом феномене индивид обретает себя; в речи человек любого возраста и пола раскрывается как личность в вербальном пространстве, которое сам создает вокруг себя, отождествляя себя с окружающим миром, идентифицируя любой объект и субъект. В речи человек «проговаривается», устанавливая неразрывную связь с другими, раскрывая себя, подтверждая значимость/незначимость окружающих его людей, их право сосуществовать с ним в едином социокультурном пространстве. В настоящее время особо стоит говорить о том, что неисчерпаемый творческий потенциал языка активно деформируется стремительно нарастающей речевой деструктивностью даже среди образован-

ных людей. Сленг, жаргон, табуированная лексика усиливают антропологическую деструктивность, несоразмерность.

Обладая способностью объективировать, смотреть на себя со стороны, человек создает себя, свою историю и культуру, в которой воспитанию отводится продуктивная роль — оно изменяет антропологическую сущность через развитую рефлексию, и тогда экзистенциальная драма сливается с нравственной, этической. В данном контексте со всей остротой встает вопрос об исследовании феномена человеческой созидательности, конструктивности и феномена разрушения, деструктивности (сюда можно отнести и конфликт поколений). Постепенно происходит отказ от родительских идеалов и ценностей, многие традиции разрушаются (эволюционно или революционно, медленно или быстро, но верно) под напором инноваций. Как явления культуры (и образования) *инновации* (позднелат. *innovatio*, англ. *innovation* — нововведение) возникают на той или иной стадии развития и если получают признание, то социализируются в фиксированной знаковой форме — в деятельности посредством изменения способов, содержания, механизмов, результатов (инновационная деятельность, инновационный процесс, связанные с авторским или анонимным вкладом). Так, стохастический процесс, не жестко детерминированный, не извне, а изнутри, путем самоорганизации — многоаспектно, демократично, глобально, самопроизвольно и хаотично — через флуктуации и точки бифуркации синтезирует порядок из хаоса, достигая определенной устойчивости, к которой, как ни покажется странным, приводят крайние, даже экстремистские идеалы. Заметим, что этому содействовало накопление и распространение информации: от изобретения письменности, книгопечатания, развития телекоммуникаций (телеграф, телефон, телевидение) до Интернета. Всеми этими средствами овладевали растущие поколения. Так что в самой природе человека есть предпосылки для создания инноваций и неизбежного разрушения традиций. И от того, как они реализуются в образовании и воспитании, поддерживаются определенные этические нормы или нарастает девиантность, деструктивность как признаки хаоса. Мир висит на тонкой нити, и у нее «человеческое измерение», которое более всего требует постановки вопроса: что есть цель и что есть средство в этом процессе? Как они соотносятся, коррелируют? Каковы движущие силы и результаты процесса? Каков механизм самоорганизации этого процесса? Какую роль в нем играет педагогическая культура, как она связана с результатами?

Не останавливаясь в данной статье на многочисленных определениях понятий «культура» и «педагогическая культура», подчеркнем неразрывную связь материального (материально-практическая деятельность и ее материальные и материализованные результаты) с духовным (духовная деятельность и ее результаты). Чтобы такой подход не показался слишком упрощенным, при выборе целей и средств, непосредственно связанных с аксиологической сущностью культуры, надо определиться в проблемном поле взаимосвязи и взаимозависимости культуры общества и культуры личности в определенном хронотопе (понятие М. М. Бахтина). Если социальная синергетика исследует общие закономерности социальной самоорганизации, т. е. взаимоотношения социального

порядка (наличие устойчивых, регулярных отношений, повторяющихся в пространстве и во времени) и социального хаоса (отсутствие устойчивых, повторяющихся отношений), то в педагогической синергетике в центре стоит отношение к ребенку (подростку, девушке, юноше), предполагающее его самоценность в качестве идеала. Анализируя это проблемное поле в исторической ретроспекции и с позиций современности, мы видим весь драматизм отношения к детям. Чем глубже в историю, тем меньше заботы о детях и тем больше у ребенка «вероятность быть убитым, брошенным, избитым, терроризированным и сексуально оскорбленным» — так писал Л. Демоза в книге «Психоистория», которую страшно читать [3]. Это «кошмар, от которого мы только недавно стали пробуждаться». Долгим путем двигаясь «от нравов к праву» (А. Г. Кислов), цивилизация и культура пришли к оправданию детства [7].

Но это «кошмар» по критериям нашего века, когда человечество, сложно и долго продвигаясь к утверждению прав, свободы ребенка, его человеческого достоинства, наконец пришло к пониманию социального идеала отношений между детьми и взрослыми как правовых, изначально предполагающих ответственность взрослых за детей и перед ними. Феномен самоорганизации социальных идеалов позволяет познавать процесс самоорганизации культуры, в том числе педагогической. Ее представления о ценности ребенка, его самоценности эволюционизировали на основе «механизма» самоорганизации, движения к социальному идеалу через преодоление бифуркационных точек, кризисных явлений, связанных с традицией и новациями.

Реконструируя педагогическую культуру в разные исторические эпохи, мы увидим два ее типа во всех цивилизациях и культурах — авторитарную и демократическую. В их основе находится отношение взрослых к бытию и ребенку в нем. Педагогическая культура, построенная на морали и этике своего времени, имела цель готовить к взрослой (полноценной) жизни. Отсюда восприятие ребенка как обузы или упорное стремление преодолеть детство как неполноценную ничтожную жизнь. Интересен факт, что язык отразил эту неполноценность детства в самом слове, которым иногда называют все незрелое. Так, в архаической культуре детство или мистифицировалось (до сих пор сохранилась архаическая вера в рождение младенца как «возвращение» умершего взрослого), или им пренебрегали (задабривали темные силы, бросая детей в огонь). Но телеологически оно оправдывалось тем, что ребенок вырастет с помощью усилий взрослых, что не мешало за ребенком не признавать какие-либо права. И только в монотеизме, в частности в христианстве, утверждается понимание ангелоподобности ребенка и умершей детской души, попадающей в рай. Призыв Христа к взрослым «Будьте как дети» означает, что духовное содержание детства — это не низшая, не предварительная стадия в обретении человеческого идеала, а более духовная организация, чем у взрослых («Кто не примет Царство Божия как дитя, не войдет в него» — Мк. 10:15; Лк. 18:17). И это потому, что ребенок имеет внутреннюю свободу в качестве двигателя к духовному, нравственному, чистому. Ребенок приходит в мир, чтобы свидетельствовать об истине, «не судить мир, но спасти мир», каждый несет свой крест, у каждого своя Голгофа.

Итак, в христианстве ребенок есть чадо Божие, которое рождается для вечной жизни, значит, богосыновство есть подлинное в человеке, произведенном для подлинной жизни. В прощальной беседе Христос говорит: «Женщина, когда рождает, терпит скорбь, потому что пришел час ее, но когда родит младенца, уже не помнит скорби от радости, потому что родился человек в мир» (Ин. 16:21). Надо ли говорить о том, что аборт, прерывание беременности как «таинственного и священного состояния» — убийство, великий грех. Назовем это христианским нравом любви к ребенку как сыну Божьему. Так в христианской культуре преодолевается ограниченность представлений о неполноценности, незрелости ребенка по сравнению с взрослым. Более того, утверждается, говоря современным языком, его право на жизнь еще в чреве матери. Это позволяет говорить, что христианство как религия богосыновства (богочеловечества) взывала к ответственности взрослых за жизнь и судьбу ребенка. Церковь учила нравственности, в том числе через широко распространенные изображения Христа-младенца. Однако сама она не всегда этому следовала. Еще больший хаос исходил от общества, в котором детей мало ценили, били, убивали, отправляли в монастырь или в чужую семью. Такой амбивалентной в предшествующие исторические периоды, в частности в Средневековье, была и педагогическая культура. Детство оправдано связью с Богом, но исторические реалии свидетельствуют и о другом.

Значит, проблемное поле педагогической синергетики имеет в своей основе категорию «сложность», связанную и с внешней динамично меняющейся средой, в которой рождается и живет человек, и с ним самим, природно «недоделанным», «недосказанным», поэтому непредсказуемым для самого себя и для окружающих, а также и с системой его воспитания, отражающей все природные и социокультурные трансформации в ходе мировой истории человечества, особенно динамичные в последние столетия. И хотя педагогическая культура изначально решала задачу, связанную с социализацией ребенка (подростка, девушки, юноши), но она не ставила вопроса о том, как «не навредить» развитию его личности, оставить за ним право быть идентичным.

Только демократическая педагогическая культура поставила эти вопросы. И великие гуманисты, провозглашавшие идею свободного воспитания, без насилия над личностью (Ж.-Ж. Руссо, Л. Н. Толстой, К. Н. Вентцель и их последователи в прошлом и настоящем), пытались найти на них ответы. Гуманистические идеи в истории человечества и в педагогике, если прибегнуть к образному сравнению, были тонким ручейком, не только не потерявшемся в мощном потоке насилия над ребенком, но и значительно сократившем его влияние [4]. Это долгий путь педагогики — социократической (от философа Платона: «человек более принадлежит государству, чем самому себе»), императивной, ассимилятивной, авторитарной по своему духу, целям и средствам. Она не только не предполагала свободы ребенка, но всеми мерами старалась ее предотвратить. Боясь свободы, бежала от нее и востребовала *нормативно-регулятивную* функцию этики с ее морализаторством, принудительной нравственностью, «пристегнутыми извне» (по М. М. Бахтину), навязанными нормами и ценностями, исполнение которых стимулировалось и поощрялось манипулятивными,

бихевиористскими педагогическими способами («кнутом и пряником»). Вряд ли стоит напоминать о богатом арсенале средств подавления личности ребенка, подростка, девушки, юноши — от физических наказаний до психологических ухищрений насилия в процессе социализации, не предполагающем права на идентичность. Эта педагогика не могла иметь в своем тезаурусе таких слов, как права, свобода, достоинство ребенка. Их предлагала и развивала демократическая культура, гуманистическое «педагогическое человековедение» (Г. Ноль). Педагогическая культура под влиянием либеральных идей, пафоса индивидуальной свободы Нового времени в процессе самоорганизации, преодолевая точки бифуркации, связанные с борьбой за права человека (во Франции — Декларация прав человека и гражданина, 1789 г., Конституция 1793 г., Хартия 1930 г.; в Англии — public school, освобождающиеся от контроля государства, получающие автономию), овладевает передовыми умами, преодолевает несправедливость ребенка. И, наконец, знаковые события XX в. — Декларация прав ребенка (1959), Международная конвенция о правах ребенка (1989), которые провозглашают право быть самим собой. Сразу оговоримся, что ошибочно отождествлять свободу с вседозволенностью, непризнавать такие же права у других людей. Здесь встает чисто педагогическая проблема воспитания ребенка в свободе, признающего закон, т. е. законопослушного. В данной ситуации востребуется *нравственно-ориентирующая функция этики*, открывающая истинно педагогическую проблему создания условий для выработки норм и ценностей ребенком (подростком, девушкой, юношей) собственными усилиями в креативной деятельности. Разумеется, в сотрудничестве, сотворчестве с педагогами, родителями сверстниками, строящими общение и деятельность на основе взаимодействия (субъектно-субъектные отношения), а не воздействия (субъектно-объектные отношения), на основе творческого освоения знаний и опыта предшествующих поколений.

Так, проблема первоначала, т. е. педагогических принципов (лат. principatus — основоположение, руководящая идея), потребовала преодолеть *противоречивость цели и средства* по отношению к растущему человеку и предоставляемым ему возможностям для реализации личностного потенциала в возрастном и гендерном развитии. Точнее, речь идет о синергетическом основании педагогики, о самоорганизации как результате синергетического историзма традиций и новаций в ней, особенно в условиях глобализации. В отличие от интеграционных процессов в прошлом, глобализация многоаспектна, планетарна и протекает спонтанно в категориях «хаос» и «порядок». Это закономерность социальной самоорганизации: взаимоотношения социального порядка и социального хаоса требуют создания необходимых и достаточных условий, способствующих переходу от хаоса к порядку. К числу этих условий относится такая организация образовательной среды школы и вуза, в которой успешно протекают процессы самоорганизации личности как субъекта образовательного пространства. Подчеркнем, что в отличие от целенаправленной организации, исходящей от внешних факторов, влияющей на личность всех субъектов образовательного процесса, самоорганизация зависит от самой личности обучаемого и обучающего, т. е. школьника, студента и преподавателя, достигнутого ими уровня лич-

ностного и социального развития, культуровосприимчивости, освоения культуры в этом процессе. Поэтому можно говорить о синергетической культуре личности и ее развитии в образовательном пространстве [5].

Исходя из понимания личности как социальной характеристики человека, считаем, что она реализуется в совокупности целей, ценностных ориентаций и установок, которые определяют разную степень соответствия реального поведения человека возможностям культуры, свойственным обществу в настоящее время. Каждое общество создавало условия для развития личности со своим набором качеств, и современное демократизирующееся, гуманизирующееся российское общество открывает невиданные ранее перспективы успешного развития личности.

Таким образом, синергетика как новое мировидение исходит из представлений о неравновесности, неустойчивости глобальных эволюционных процессов, к которым с полным основанием могут быть отнесены образование и воспитание. В проблемном поле их единства и непротиворечивости достижимо преодоление все более распространенного феномена «образованный, но не воспитанный» (И. А. Ильин) через актуализацию центральных для личности и общества понятий «свобода» и «опыт» ребенка (подростка, девушки, юноши). Понимая свободу как выбор, причем ответственный выбор, современное образование и воспитание, протекающие в условиях действия правовой нормы, которая утверждает необходимость защиты прав, свободы и достоинства детей (ключевые идеи и понятия Декларации прав ребенка), прежде всего сами должны стать свободосообразными, антропологически соразмерными. И неудивительно, особенно для российской ментальности, непринятие этих положений, потому что веками детство, отрочество и юность были лишены самоценности, не востребовался их потенциал для свободного развития и приобретения чувства и опыта жизни. Только в XX в. стали говорить о нарушении прав ребенка, поскольку данные природой задатки не востребовались. Если с антропологической точки зрения человек — «незавершенный проект», призванный «достраивать», «доделывать» себя сам, то роль педагогов и родителей, а также государственных и общественных деятелей предстает совершенно в другом свете.

Только при таком педагогически компетентном подходе, т. е. основанном на современных знаниях (персонологии, возрастной и педагогической психологии, дидактики и методик обучения и воспитания), целесообразны обучение и воспитание, имеющие смысл «надстраивания» самим растущим человеком своей антропологической сущности через развитую рефлексивность. Следовательно, назначение педагогики состоит в том, чтобы «не навредить» ребенку, помогать ему с самого раннего возраста познавать себя, свои чувства, учить умениям владеть собой, управлять, регулировать свое поведение с помощью самоконтроля, саморегуляции. На таких, истинно педагогических путях сначала ребенок, потом подросток учится предвидеть, предсказывать, просчитывать свое будущее, чтобы профилировать саморазрушение через рефлексивность собственного экзистенциального пространства в достойной жизни, в свободе и ответственности. Только при наличии свободы может нарастать экзистенциальный опыт избирательности как свойство личности, имеющей чувство человеческого достоинства.

Осознание проблемы выращивания человеческого достоинства особенно актуально в настоящее время в связи с нестабильностью общества, с затянувшимся всеобщим кризисом, порождающим у человека мрачные мысли, болезненные чувства, пессимистические унастроения и отчаяние. Поэтому мы приветствуем отход от традиционных представлений о линейности, механистичности воспитания подрастающих поколений и освоение новаций, связанных с современной теорией самоорганизации, согласно которой человек как существо творящее (*homo creative*), несмотря на обусловленность воспитания внешними факторами и колоссальную значимость среды, как природный феномен, как часть Космоса способен совершенствовать себя, «трудиться над собой», одухотворять действительность, изменять ментальность для созидания добра и противостоянию силам зла.

1. Бердяев Н. И. О рабстве и свободе. Опыт персоналистической философии // Царство духа и царство Кесаря. М., 1995.
2. Бранский В. П., Пожарский С. Д. Глобализация и исторический синергизм. СПб., 2004.
3. Демоз Л. (*Lloyd de Mause*). Психоистория. Ростов н/Д, 2000.
4. Дудина М. Н. История педагогики: диалог парадигм. Екатеринбург, 2008.
5. Загоруля Т. Б. Развитие синергетической культуры личности в образовательном пространстве вуза // Изв. Урал. гос. ун-та. Сер. 1 : Проблемы образования, науки и культуры. 2011. № 3 (92). С. 115–125.
6. Кислов Г. А. Оправдание детства: от нравов к праву. Екатеринбург, 2002.
7. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. Синергетическое мировидение. М., 2010.

Статья поступила в редакцию 06.10.2011 г.

УДК 37.013.5 + 37.012 + 37.013.43

Т. Б. Загорюля**ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ: СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Автор рассматривает проблемное обучение как способ реализации синергетического подхода в образовании.

Ключевые слова: проблемное обучение, синергетика, педагогическая синергетика, синергетическая культура личности.

Бурное развитие науки и техники, широкое использование информационно-коммуникационных технологий во второй половине XX в. и начале XXI в. привело к формированию новых мировоззренческих установок и позиций личности и общества. Значимым открытием, совершившим переворот в мировоззрении людей, считается открытие Н. Бора, способствовавшее переосмыслению взглядов на мир, на взаимоотношения между людьми. Оно получило развитие в синергетике. В частности, принцип комплементарности (дополнительности) изменил философские основы мировоззрения, противопоставлявшие материальное и духовное. В соответствии с этим принципом материальное дополняет духовное, духовное обогащает материальное. Так, в биоэнергоинформатике утверждается, что материя — это плотный дух, дух же — это тонкая материя; они находятся в состоянии непрерывного взаимопроникновения, континуума. Разделяя позицию М. Т. Громковой, согласно которой «мир воспринимается как единство и целостность “био — социо — дух” во внешнем и внутреннем — “индивид — личность — человек”» [5, 282], рассмотрим ее в педагогике. В названной целостности важно осознание взаимосвязи, которое происходит в образовательном процессе как изменение внутреннего образа. Взаимосвязь охватывает идеальное и реальное, создает собственное образовательное пространство, в котором реальное осознается, осознанное реализуется (социальный заказ на целостную позицию). Если противоположности борются, то энергия затрачивается на борьбу, если же они взаимодополняют друг друга, то появляется дополнительная энергия со-трудничества, со-творчества — синергия.

Остановимся на термине «синергетика», который происходит от греческого «synergeia» — содружество, сотрудничество [9, 456], и акцентируем внимание на согласованности взаимодействия частей при образовании структуры как единого целого. В «Большом энциклопедическом словаре» синергетика определяется как «научное направление, изучающее связи между элементами структуры (подсистемами), которые образуются в открытых системах благодаря интенсивному (потокному) обмену веществом и энергией с окружающей средой в неравновесных условиях. В таких системах наблюдается согласованное

ЗАГОРУЛЯ Татьяна Борисовна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры общегуманитарных и социально-экономических дисциплин Уральского технического института связи и информатики ГОУ ВПО «Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики» (филиал), Екатеринбург (e-mail: tatbor.07@mail.ru).

© Загорюля Т. Б., 2011

поведение подсистем, в результате чего возрастает степень ее упорядоченности, т. е. уменьшается энтропия (так называемая самоорганизация)» [1, 1211].

Философский словарь содержит более развернутое определение: «Синергетика — современная теория самоорганизации, новое мировидение, связываемое с исследованием феноменов самоорганизации, нелинейности, неравновесности, глобальной эволюции, изучением процессов становления “порядка через хаос” (И. Пригожин), бифуркационных изменений, необратимости времени, неустойчивости как основополагающей характеристики процессов эволюции» [8, 618].

В научной литературе широко употребляемо определение, предложенное Г. Хакеном. Синергетика, по его мнению, — это «совокупный коллективный эффект взаимодействия большого числа подсистем, приводящий к образованию устойчивых структур и самоорганизации в сложных системах» [12, 9].

Синергетика отличается от других областей научного знания тем, что существует не сама по себе, а связана с другими науками (в том числе с педагогикой), по крайней мере, двояко. Во-первых, изучаемые синергетикой системы относятся к компетентности различных наук. Во-вторых, разные науки приносят в синергетику свои идеи. По нашему мнению, синергетика входит в универсальную методологическую парадигму, относящуюся к тем областям знания, где изучаются сложные системы, явления самоорганизации, и представляет собой единый междисциплинарный подход к исследуемым предметам и объектам.

Так мы делаем важнейший для педагогики и образования вывод о том, что коллективная деятельность, направленная на созидание, требует согласованности, организованности, взаимопонимания, развития мыслетехнических, коммуникативных, рефлексивных способностей (социальный заказ на инновационные образовательные технологии) [5, 283].

Подобного рода деятельность, как коллективная, так и индивидуальная, может осуществляться в рамках проблемного обучения, которое мы рассматриваем как один из способов реализации синергетического подхода в образовательном процессе. Известно, что в решении учебной проблемной задачи допускаются различные формы организации: индивидуальная и групповая (2–3 человека или 4–6 человек).

Если предметом синергетики являются механизмы самоорганизации, т. е. взаимоотношения порядка и хаоса, обнаруживаемые как в природе, так и в социуме, то под «порядком» обычно подразумевается множество элементов любой природы, между которыми существуют устойчивые (повторяющиеся) отношения. Соответственно «хаосом» обычно называют множество элементов, между которыми нет устойчивых (повторяющихся) отношений.

Сказанное позволяет нам утверждать, что проблемное обучение может рассматриваться в синергетическом аспекте. Изучая различные подходы, трактующие сущность проблемного обучения, мы обнаруживаем в них синергетические элементы. Так, некоторые теоретики проблемного обучения рассматривают его как особый тип. Например, у М. И. Махмутова это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная деятельность

обучающихся с усвоением ими готовых выводов науки. Что касается системы используемых методов и средств, то она построена с учетом целеполагания и принципа проблемности. Процесс взаимодействия преподавания и учения изначально ориентирован на формирование познавательной самостоятельности обучающихся, устойчивых мотивов учения и мыслительных способностей (включая творческие) в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированных системой проблемных ситуаций [7, 257].

Другие исследователи рассматривают проблемное обучение как одну из форм активизации обучения. Например, Л. А. Волчегурский описывает проблемное обучение как систему оптимального управления познавательной, творческой, теоретической и практической деятельностью обучающихся, основанную на определенном понимании закономерностей процесса мышления и условий усвоения знаний, развития творческих способностей [4, 20–23].

Можно остановиться еще на одной точке зрения, согласно которой проблемное обучение не является ни самостоятельной дидактической системой, ни особым методом, а используется в контексте традиционных либо каких-то других методов. Например, Т. А. Ильина считает, что проблемное обучение нельзя рассматривать ни как особый метод обучения, ни как новую систему обучения [6, 39–48].

Мы в своей работе разделяем позицию Э. П. Тарасовой: проблемное обучение — это частичное применение его принципов другими видами и системами обучения (проблемный прием); объединение проблемных приемов в некоторую систему (проблемный метод); систематическое применение проблемных методов в обучении (принцип проблемности); самостоятельное существование в виде особой технологии. Термин «проблемное обучение» охватывает широкий диапазон актуальных вопросов в образовании, который мы интерпретируем в понятиях синергетики, — это движение от хаоса к порядку через флуктуации и точки бифуркации, достижение аттрактора (предельное состояние, достигнув которого, уже невозможно (бессмысленно) возвращаться к исходному состоянию, в частности, в решении проблемы).

Таким образом, современная концепция обучения, органично вбирающая его проблемность, отводит первостепенную роль проблемам в обучении, связывая это с развивающей ролью, которую они выполняют [11, 16]. Учебная проблемная задача рассматривается как познавательная, изначально содержащая в себе противоречие, заданное при конкретных условиях учебного процесса и требующая от обучающегося интеллектуального, волевого напряжения. При этом было бы ошибкой отождествлять проблемные, творческие и эвристические задачи: проблемная задача служит родовым понятием по отношению к творческой и эвристической задачам. По мнению Э. П. Тарасовой, последние являются понятиями пересекающимися, так как творческая задача может решаться как путем разветвленных поисков, так и пошаговым. То же самое можно сказать и об эвристической задаче: в результате ее решения может появиться качественно новый продукт, а может уже известный [11, 30]. Для выделения таких видов задач используются разные основания: для творческих — результат, для эвристических — способ решения.

В данном случае мы можем говорить о бифуркации — разветвлении старого качества на конечное множество вполне определенных потенциальных новых качеств. Это так называемая нелинейность первого рода, которая придает процессу самоорганизации с самого начала неоднозначный («стохастический») характер. Переход от одного варианта ответа к другому при решении учебной проблемной задачи требует выбора из множества возможных новых вариантов ответов.

Но картина самоорганизации в проблемном обучении этим не ограничивается. Цепочка бифуркаций может не только увести самоорганизующуюся систему от исходного состояния, но и вернуть в него. Для конкретной системы, взаимодействующей с конкретной средой, существует свой аттрактор — предельное состояние, достигнув которого, система уже не может вернуться ни в одно из прежних состояний. Это связано с тем обстоятельством, что указанное предельное состояние является состоянием максимальной устойчивости для данной системы в фиксированных условиях внешней среды.

С точки зрения системно-структурного подхода, учебная проблемная задача может рассматриваться как динамическая система, имеющая поликомпонентное строение (цель, содержание, форма, инструменты, база, методы) [11, 37]. С синергетической позиции мы можем говорить о том, что учебная проблемная задача — это своего рода открытая система, которая может обмениваться энергией или информацией с окружающей средой. В момент разрешения этой задачи в процессе самоорганизации образуется диссипативная структура.

Рассмотрим этапы решения проблемной задачи [Там же, 57]. На первом этапе — этапе предъявления происходит возникновение и осознание учебной проблемной ситуации, созданной проблемной задачей; принятие учебной проблемной задачи. Это своего рода открытая система. На втором — этапе поиска решения, анализа условия происходит создание операционной схемы решения. Осуществляется выдвижение одной или нескольких гипотез и делается выбор решения. На этом этапе наблюдается процесс самоорганизации, образования диссипативной структуры, точек бифуркации и момент отбора наиболее оптимального варианта решения проблемной задачи.

На третьем этапе осуществляется рефлексия решения, проверка логичности решения, рефлексия собственной мыследеятельности. Формирование ответного суждения о вопросе задачи. Правильный вариант решения проблемной задачи является своего рода аттрактором, который «притягивает» к себе все множество «траекторий» системы, определяемых различными начальными условиями.

Роль побудительной силы, ответственной за самоорганизацию, играет отбор. Он делает понятным как спонтанный, так и стохастический характер самоорганизации. Творческая сила отбора проявляется в нелинейности второго рода — диспропорциональности следствия и причины (в отличие от «линейных» процессов, для которых характерна пропорциональность следствия причине). Малые воздействия на самоорганизующуюся систему могут приводить к большим последствиям («мышь родит гору»), а большие — к незначительным («гора родит мышь»). Соответственно нелинейность, связанную с развет-

влением старого качества на несколько новых в точке бифуркации, естественно назвать нелинейностью первого рода.

Между результатами отбора и его факторами присутствует обратная связь. Кроме отбора существует еще суперотбор, т. е. отбор самих факторов отбора. В этом проявляется нелинейность третьего рода (способность самоорганизующейся системы к самодействию). Чтобы сделать отбор более конструктивным, надо сделать его более радикальным, а для этого создать новый тезаурус. Но последнее возможно, только подвергая систему новому распаду, т. е. создавая новый хаос. Хаос — это «кипящий котел», в котором вызревают новые диссипативные структуры. Развитие диссипативной структуры свидетельствует о росте степени синтеза порядка и хаоса, обусловленного стремлением к максимальной устойчивости. Возникает мысль, что максимальная устойчивость диссипативной структуры может быть достигнута только в тех случаях, когда исчезнет само различие между порядком и хаосом. Полный синтез порядка и хаоса, при котором пропадает всякое различие между ними, означает возникновение диссипативной структуры, устойчивой по отношению к любым модификациям внешней среды и абсолютному хаосу.

Синергетическая концепция хаоса существенно отличается от интерпретаций этого понятия, которые абсолютизируют хаос (современный деконструктивизм): если развитие есть закономерное чередование порядка и хаоса, значит, хаос обладает творческой силой (способностью) рождать новый порядок. С синергетической точки зрения рождение нового порядка из хаоса не вынуждается какой-то внешней (по отношению к данной реальности) силой, а имеет спонтанный характер. Поэтому синергетика является теорией самоорганизации. По мнению В. П. Бранского, С. Д. Пожарского, исследование проблемы взаимоотношений порядка и хаоса не сводится к изучению их взаимопереходов [2, 20]. Оно предполагает и анализ более сложного вопроса: каким образом в результате таких переходов стирается само различие между этими аспектами реальности и осуществляется их синтез? Простейшая форма такого синтеза — понятие диссипативной структуры — концептуальный фундамент синергетики. Синтез порядка и хаоса в понятии диссипативной структуры имеет два аспекта: а) ее «порядок» существует лишь за счет «хаоса», вносимого в среду; б) благодаря своему «порядку» она приобретает способность адекватно реагировать на хаотические воздействия среды и этим сохранять свою устойчивость; в ее упорядоченном поведении появляются «хаотические» черты, но эти черты становятся необходимым условием ее «упорядоченного» существования.

Поиск «порядка из хаоса» идет в современном мире, наполненном противоречиями, деструктивными действиями человека. В этом контексте большой интерес вызывают идеи русского космизма (Н. Ф. Федоров, В. С. Соловьев, В. И. Вернадский и др.), обоснованные задолго до появления синергетики как науки, в частности, пробуждение в людях сознания того, что мы — дети Космоса и ответственны за все, что происходит на Земле.

Философы-космисты полагали, что для воспитания современного человека (любого возраста) необходимо космическое миропонимание, включающее в себя признание человека составной частью Космоса, его разумной рефлексивной

частью. Эволюция человечества утверждает не только зависимость человека от Космоса, но и обратную зависимость Космоса от практической и интеллектуальной деятельности человечества.

Уникальность космической педагогики общепризнана, но для того чтобы воспитывать у обучающегося осознание общности своей жизни с жизнью Космоса, необходимо понять ее актуальность. Этому способствует развитие в сознании обучающихся трех идей: идеи личности, идеи общества и идеи Космоса. Об этом писал еще в начале XX в. отечественный педагог К. Н. Вентцель, для которого идеалом подобного воспитания являлась «свободная творческая личность, осознавшая свое кровное родство с Космосом и Человечеством и стремящаяся тесно и неразрывно слиться с ними в одной общей творческой работе над установлением царства Гармонии в Космосе и свободного братства среди человечества» [3, 162].

Проводя анализ идей космизма как синергетических, мы связываем свободное, космическое воспитание с развитием синергетической культуры личности, владеющей ноосферным мышлением как предпосылкой устойчивого развития глобального культурного и природного мира.

Направленность глобальной социальной самоорганизации определяется разными факторами внешней среды — природными, экономическими, политическими, культурными, образовательными. В данном контексте подчеркнем значимость и необходимость дисциплин социогуманитарного цикла, которые отражают сложную системность общества, его структурные связи и свойства, противоречия.

Остановимся на понимании гуманитарной проблемной задачи в учебно-познавательной деятельности студентов. Следуя Э. П. Тарасовой [11, 83], мы понимаем текстовую задачу в дисциплинах социально-гуманитарного цикла как содержащую гуманитарные проблемы, где искомыми и данными выступают понятия — знаки естественного языка. При этом искомое дано в понятии, что и вызывает определенные затруднения и даже недоумение у студентов: что искать?

Отметим, что спецификой решения гуманитарных проблемных задач является интуитивность и субъективность анализа и оценки роли и степени влияния разнообразных факторов. Это способствует развитию латеральности (нестандартности, разветвленности) мыслительной деятельности студентов, а также креативных способностей. В точных же дисциплинах фактор может быть верифицирован расчетом. Э. П. Тарасова предлагает упрощенную схему решения гуманитарной проблемной задачи:

1. Ключевые понятия задачи (что дано?).
2. Свойства понятий (база решения).
3. Требование (что найти?). Между какими понятиями должна быть установлена связь? Каков характер связи? [Там же, 87].

Поскольку имеются различные методы решения учебных проблемных задач: аналитический, системного анализа, эвристический и логико-графическое моделирование, которые могут служить операционной схемой решения, постольку с теорией вопроса студентов необходимо знакомить.

Рассмотрим гуманитарные проблемные задачи, предлагаемые автором данной статьи студентам на занятиях по философии. Приведем текст: «Однажды индийский падишах Акбар (XVI в.) провел по земле линию и задал своему советнику Бирбалу неразрешимую на первый взгляд загадку: уничтожить или укоротить линию, не прикасаясь к ней. Что сделал советник Бирбал?» Для решения этой проблемной задачи можно использовать *эвристический метод*. Он заключается в постановке вопросов: что известно? Что неизвестно? В чем состоит условие? Итак, нам известно, что была проведена линия; условие состоит в том, чтобы эту линию укоротить или уничтожить, не прикасаясь к ней; неизвестно, какой способ применил советник. Сначала студенты предлагают варианты ответа (точки бифуркации): «Засыпать песком линию»; «Подуть на эту линию». Тогда обращаем их внимание на то, что в условии сказано «не прикасаясь к ней», а засыпать песком, подуть — это прикосновение. Затем предлагаются варианты проведения дополнительной линии (иногда предлагают провести круг). Но каким образом? Происходит отбор вариантов и оптимальным является: «Провести линию параллельно». Однако достаточным этот ответ считаться не может, так как согласно условию необходимо ее уничтожить или укоротить. Тогда студенты предлагают провести линию либо короче прежней, либо длиннее. Ответ студентов совпадает с ответом советника: «Ни слова не говоря, Бирбал провел рядом более длинную линию, тем самым линия, начертанная Акбаром, была умалена. В этом состоит мудрость».

Еще одна проблемная задача, используемая нами. Студентам предлагается рассмотреть картинку, на которой изображена аллегория Мудрости. Словесное описание: в Средние века была известна аллегория Мудрости. Она изображалась в образе женщины, которая идет по дороге и держит в одной руке зеркало, в другой — подзорную трубу; впереди летит крылатое существо. Это Случай, он пытается увернуться от Мудрости, у него на лбу волосы, а на темени лысина. Рядом с Мудростью изображена змея.

Возникают вопросы: почему Мудрость держит в руках зеркало и подзорную трубу? Что хотел этим сказать художник? Что символизирует змея, изображенная рядом с мудростью? Почему Случай изображен крылатым и с лысиной на темени? Что символизирует дорога, по которой идет Мудрость? Какой можно сделать обобщающий вывод по этой картинке?

Для решения этой проблемной задачи можно использовать *метод системного анализ*, который предполагает выделение ключевых понятий задачи. Что дано? — Мудрость в образе женщины, идущая по дороге. Определяем значение мудрости (свойства понятий): «способ сохранения и передачи наиболее значимого из всего опыта предшественников». Мудрый человек наделен жизненным опытом, приобретенным в течение всей своей жизни, следовательно, дорога, по которой идет Мудрость, — это дорога жизни. Зеркало, подзорная труба — также ключевые понятия: Мудрость смотрит и в зеркало, и в подзорную трубу. Студенты высказывают свои предположения, что в зеркале Мудрость видит прошлое, а через подзорную трубу — будущее. Почему? Потому что мудрый человек учитывает опыт прошлого, ошибки прошлого, предвидит будущее. Что же символизирует змея? Здесь студенты используют знания, полученные

ранее, при изучении вопроса «Исторические формы мировоззрения: мифологическая». Змея в древнеегипетской мифологии символизирует мудрость. Далее студенты определяют, почему в задаче дан образ крылатого Случая. Также высказываются различные предположения, делается отбор правильного варианта ответа: «В жизни человека бывают различные случаи, и мудрый человек стремится использовать благоприятный случай, чтобы добиться цели».

Еще одна проблемная задача, составленная автором статьи. Студентам предлагается прочесть афоризм А. Шопенгауэра и высказать сомнения, согласие или несогласие, дать собственную интерпретацию: «Каждое ограничение способствует счастью. Чем уже круг нашего зрения, наших действий и сомнений, тем мы счастливее; чем шире он — тем чаще мы страдаем или тревожимся. Ведь вместе с ним растут и множатся заботы, желания и тревоги».

Содержание задачи — мысль философа А. Шопенгауэра. Цель задачи не сформулирована явно в виде вопроса, но неявно предполагаются несколько вопросов: почему условия задачи считаются проблемой? Какие мысли рождает данное высказывание? Почему именно такие мысли? Каждый из этих вопросов требует дальнейшей переформулировки для снижения энтропии. Форма предъявления — вербальная.

Инструментами решения могут стать ручка и бумага, если обучающемуся нужно будет записать план ответа. База решения — знание учения А. Шопенгауэра, которого многие оценивают как пессимиста. *Метод решения — аналитический*. Из теоретического материала нам известно, что Шопенгауэр сравнивал жизнь человека с качанием маятника: от удовлетворения желаний, потребностей — к страданиям и горю. Как только маятник достигает позиции удовлетворения потребностей, наступает момент радости и счастья, но он краток, мимолетен, а потом человек вновь страдает, так как множатся его потребности и т. д. Таким образом, возможен вывод, что Шопенгауэр считает счастливым того человека, у которого меньше желаний и потребностей. Применяв аналитический метод, можно решить эту задачу. Однако студенты не соглашались с мыслителем, предлагают свои варианты ответа, которые могут рассматриваться как точки бифуркации. Затем делается отбор вариантов.

Таким образом, известное со времен Сократа проблемное обучение в настоящее время вновь стало актуально, потому что направлено на развитие интеллектуальных компетенций (мыслительных умений) личности и ее готовности к проявлению активной жизненной позиции. Оно создает условия для преодоления формализации знаний, наполнения учебно-познавательной деятельности личностным смыслом саморазвития, самоактуализации, самоорганизации, что созвучно идеям педагогической синергетики.

-
1. Большой энциклопедический словарь. М. ; СПб., 1993.
 2. Бранский В. П., Пожарский С. Д. Глобализация и синергетический историзм. СПб., 2004.
 3. Вентцель К. Н. Заметки о космическом воспитании // Вентцель К. Н. Свободное воспитание. М., 1993.

4. Волчегурский Л. А. Внедрение необходимо и реально // Вестн. высш. школы. 1976. № 10. С. 20–23.
5. Громкова М. Т. Синергетические подходы в современном образовании // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. М., 2007. С. 281–292.
6. Ильина Т. А. Проблемное обучение — понятие и содержание // Вестн. высш. школы. 1976. № 2. С. 39–48.
7. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М., 1975.
8. Новейший философский словарь. М., 1998.
9. Словарь иностранных слов. М., 1988.
10. Таранов П. С. Философия сорока пяти поколений. М., 1999.
11. Тарасова Э. П. Проблемные задачи в учебно-познавательном процессе. Смоленск, 2010.
12. Хакен Г. Синергетика. М., 1980.

Статья поступила в редакцию 06.10.2011 г.

УДК 37.014 + 37.012.1

А. В. Усачева

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДОВ ОРГАНИЗОВАННОГО ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Статья посвящена проблеме применения методов организованного интеллектуального диалогического общения в образовательном процессе. Определяя в качестве основной задачи познавательной деятельности понимание смыслообразующих связей изучаемого процесса, автор обращает внимание на роль мотивов учения, необходимость целенаправленной работы педагогов по созданию условий для преодоления проблем организации обучения; опирается на опыт отечественных педагогов, разработавших основы методов диалогического общения; исследует формы обучения, организационные основы, базовые педагогические идеи, принципы отбора учебного материала, практическую пользу методов, ограничения их применения.

К л ю ч е в ы е с л о в а: познавательная деятельность, позитивная учебная мотивация, общие формы организации обучения, диалогическое общение, понимание, внутригрупповая коммуникация, общие компетентности, педагогическая технология, парное взаимообучение, метод талгенизма, позиционное чтение, метод проектов.

В любом виде человеческой деятельности присутствует познавательная деятельность, к составляющим компонентам которой относится работа с учебной литературой и научными источниками. Целью этой деятельности является понимание смысла текста. Вместе с тем не всегда авторский замысел постигается читателем, что, с одной стороны, ведет к искажению содержащейся в тексте

УСАЧЕВА Алена Вячеславовна — кандидат исторических наук, доцент кафедры педагогики и социологии воспитания Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (e-mail: alenausacheva@rambler.ru).

© Усачева А. В., 2011

информации, с другой — к снижению учебной мотивации. В данном случае нарушается системная целостность познавательной деятельности, компонентами и признаками которой являются мотивированность, осознанность, целенаправленность, поэтапность, определяемая промежуточными целями, наличие представления о конечном результате, сверка реального результата с запланированным, анализ и внесение корректив в деятельность [9, 138].

Эффективность познавательной деятельности субъекта напрямую зависит от интенсивности и адекватности мотива, лежащего в ее основании. Для практического осуществления деятельности субъекту приходится выполнять ряд операций (формирование понятийного ряда, обращение к словарям, реферирование, комментирование, составление схем, таблиц, ответы на вопросы и т. д.). Именно в результате выполнения этих операций удовлетворяется мотив познавательной деятельности и достигается основная задача — понимание смыслообразующих связей изучаемого объекта.

В настоящий момент отсутствует общепринятое определение термина «понимание». Когда педагог рассматривает работу с текстом, он фиксирует свое внимание на таком аспекте, как освоение студентом системы понятий, связей и отношений между ними в данной теме данной предметной области [Там же, 142]. Если принять во внимание определение понимания текста как установление взаимопонимания между автором и читателем, то, очевидно, полного понимания не удастся достичь никогда. Ситуация усложняется из-за неумения автора воплотить свой замысел в жизнь, недостаточной подготовленности и эрудированности читателя, несоответствия языковых средств текста языковым средствам читателя. Говоря о целенаправленной работе педагога по преодолению указанных препятствий, нельзя обойти вниманием особую форму педагогического общения, предполагающую априорное внутреннее принятие субъектами друг друга как ценностей и предполагающую ориентацию на индивидуальную неповторимость каждого из субъектов — диалогическое общение.

В первой трети XX в. отечественный педагог А. Г. Ривин разработал и внедрил в практику метод последовательного и интенсивного применения организованного интеллектуального диалогического общения, который назвал «метод талгенизма» (талант и гений). Данная система была описана его последователями М. Д. Брейтерманом, В. К. Дьяченко и М. Эпштейном.

А. Г. Ривин ввел новую форму обучения — парное взаимообучение. Перед каждым учеником он ставил одновременно две задачи — понять самому учебный материал и научить другого. Организационно метод Ривина опирался на опыт внедрения белль-ланкастерской системы. Из числа наиболее подготовленных учеников выбирались помощники учителя (в белль-ланкастерской системе — мониторы). Старшие ученики были не только учителями младших, но и их воспитателями и руководителями. Ривин затрачивал часть времени на передачу необходимых знаний непосредственным помощникам и часть — на передачу знаний менее подготовленным ученикам. При этом книжная последовательность нередко нарушалась, что вынуждало А. Г. Ривина давать ученикам некоторую дополнительную информацию.

На начальном этапе педагог влиял на выбор темы для изучения и состав пар для организации учебного диалога, затем этим начинали руководить его помощники. Заслужкой Ривина является то, что он вооружил своих учеников методикой поабзацной проработки статей (текстов), которая практиковалась по всем учебным предметам, кроме математики.

Особое внимание при подборе материала уделялось тому, чтобы он был близок, понятен учащимся, необходим в их собственной повседневной жизни. Но при этом он должен быть труден для них, чтобы постоянно стимулировать поиск партнера для работы и действительно учить грамоте. Одним из принципов данного метода является разнообразие материала [8].

Каждый ученик у А. Г. Ривина должен был прорабатывать свой параграф в паре с другим учеником. Причем каждый отдельный абзац параграфа прорабатывался с новым учеником. Таким образом, ученик изучал не только свой параграф, но и участвовал в проработке учебного материала других учеников. Обсуждение в паре включало в себя выяснение главной мысли абзаца текста обоих учеников, обсуждение и согласование вариантов названий. После этого пара распадалась, учащиеся объединялись с другими учениками. Реальные результаты показали, что ученики научились рассуждать, доказывать, отстаивать свою точку зрения, участвовать в дискуссиях; ставить вопросы собеседнику. А. Г. Ривин был убежден в том, что ученик усваивает быстро и качественно лишь то, что тут же после получения новой информации применяет на деле или передает другим: узнал что-нибудь сам — расскажи, объясни другому.

Применение данного метода помогало решить в комплексе ряд актуальных в тот исторический период педагогических проблем. Во-первых, большую эффективность приобрела кампания по ликвидации безграмотности; во-вторых, относительно легко налаживались самоуправление в разновозрастных группах учащихся и внутригрупповая коммуникация, отрабатывались диалоговые формы обучения; в-третьих, формировалась позитивная учебная мотивация; в-четвертых, методика поабзацной проработки статей (текстов) позволяла повысить качество понимания текста.

В конце 1920-х гг. методика А. Г. Ривина получила распространение в Московском высшем техническом училище. Здесь по инициативе самих учащихся образовалось Объединение групп по высшему техническому образованию (ОГВТО). Лозунг объединения — «Высшее образование без вуза». Занятия проходили без помощи преподавателей (консультировали студенты в порядке общественной нагрузки). Члены объединения собирались вечером после работы и в течение 3–4 часов изучали коллективно предметы, входящие в курс вуза. Дома никаких учебных работ они не выполняли.

При организации учебного процесса на основе метода А. Г. Ривина важно было спланировать учебный материал так, чтобы каждый участник занятий самостоятельно, без указаний мог переходить от одной темы к другой, как этого требует изучаемая дисциплина. Для этого Ривин предложил изучать точные дисциплины по их узловым идеям (формулам, теоремам, типовым задачам и т. п.). По его мнению, наиболее удобной и мобильной формой предъявления учебного материала для занятий по методу сочетательного диалога является

карточка с одним заданием. Для того чтобы по теме, указанной на карточке, возникла живая беседа-спор и таким образом пара учащихся усвоила содержание карточки, в ней должны быть «открытые» вопросы, которые заставляли бы учащихся думать и каким-то образом объяснять то, что не было объяснено в задании. Например, диалог в паре неизбежно завязывался тогда, когда один учащийся по-своему толковал недоговоренности в задании.

Каждый учащийся в отдельности вел свой учет пройденного в учетных карточках, в котором было отражено, какую карточку он принял, передал ли он ее и когда это было. Учетная комиссия объединения собирала через определенные промежутки времени эти карточки у учащихся и таким образом имела необходимые сведения о темпах и качестве усвояемости отдельных карточек, целых комплектов и т. д.

Объединение групп по высшему техническому образованию позже было превращено в Государственную школу инженеров имени Бубнова, которая превратилась в вуз с традиционными методами преподавания.

После Великой Отечественной войны, уже после смерти А. Г. Ривина, его метод использовался в московском заводском Клубе интересных встреч и в рамках спроектированной В. К. Дьяченко коллективной системы обучения в школе [7].

В. К. Дьяченко предложил определить обучение «как специальным образом организованный процесс общения, в котором каждое поколение получает, усваивает и передает свой опыт общественно-исторической и практической деятельности» [6, 12]. В связи с этим В. К. Дьяченко рассмотрел четыре структуры общения людей в обществе: 1) опосредованное — один человек без непосредственного контакта с другим; 2) два человека — пара, общение в паре; 3) три человека и больше — общение в малой или большой группе; 4) общение в динамических парах (или парах сменного состава). В соответствии с возможными структурами общения В. К. Дьяченко ввел понятие «общие формы организации обучения» и предложил рассматривать индивидуально-обособленную, индивидуальную, групповую и коллективную организационные формы учебного процесса [Там же].

Каждая форма организации учебного процесса предусматривает специальную подготовку учебного материала и способы передачи его учащимся, а также виды их деятельности при усвоении знаний, предъявляет свои требования к расписанию, к учебным помещениям, к навыкам и умениям учителя.

Одним из современных способов организации учебной деятельности, обеспечивающих решение проблемы понимания, является «позиционное чтение». Модель позиционного обучения, разработанная сотрудниками кафедры детской психологии Московского государственного педагогического университета под руководством доктора психологических наук Н. Е. Вераксы, представляет собой образовательную технологию, обеспечивающую гармоническое развитие у школьника механизма познавательной деятельности за счет активизации базовых структур способностей: нормативно-стабилизирующей, диалектической и символической в коллективно-распределенной мыслительной деятельности.

Организационной основой данной модели является групповой анализ предложенного преподавателем текста, в процессе которого знания «проживаются» и перерабатываются по ряду содержательных позиций.

Педагогическая идея метода — обдумать, разработать, объяснить и защитить определенную позицию на основе учебного текста.

Педагогическая технология позиционного обучения состоит из следующих этапов:

- подготовительный (выбор и подготовка преподавателем учебного текста, подготовка к управлению групповой дискуссией по его содержанию);
- организационный (деление школьников на группы по 1–5 человек, распределение позиционных ролей между группами);
- позиционное чтение (группа изучает текст с точки зрения своей позиционной роли и вырабатывает «позицию», содержание и способы ее презентации);
- презентация группой своей позиции перед остальными участниками и «защита» этой позиции (ответы на вопросы школьников/студентов и преподавателя).

Задачи групп (позиционные роли) следующие: «тезис» — выделить и обосновать основные тезисы текста; «понятие» — определить основные понятия данного текста; «схема» — представить текст в виде схемы, отразить смысловые связи; «оппозиция» — высказать возражение по поводу основных положений текста; «апологет» — показать позитивное значение текста, поддержать идеи автора; «метод» — ответить на вопрос: «Каким методом пользовался автор, донося свою мысль до читателя?»; «ассоциация» — предъявить те ассоциации, которые вызывает текст (зрительные образы, детские воспоминания и т. д.); «символ» — выразить идею текста с помощью визуального образа, представить символ текста; «поэзия» — донести содержание текста в стихотворной форме; «театр» — донести содержание средствами театра (драма, триллер, пантомима).

Как показывает практика, 20 минут достаточно для чтения и подготовки позиции по тексту объемом 5–7 страниц, подготовка позиции по более объемным текстам (монографии, главы книг) возможна во внеаудиторное время.

На этапе презентации каждая группа в полном составе выходит перед аудиторией и обосновывает, иллюстрирует, защищает свою позицию. Ответ группы засчитывается только в том случае, когда принимают участие все ее члены. На этапе «защиты позиции» большое значение приобретает роль преподавателя в организации и управлении групповой дискуссией.

Следует отметить значительный обучающий и воспитательный потенциал метода. Он позволяет не только глубоко изучить учебную или научную информацию, но и сформировать системные представления о ней, развивает умения аргументации, ведения дискуссии, коммуникативную компетентность.

Метод основан на принципе двуплановости обучения: 1) план учащегося/студента, представляющий увлекательную творческую разработку и эмоциональную защиту определенной позиции; 2) план преподавателя, организующий эффективное усвоение учебного материала, создающий условия для

Таблица 1

**Возможность овладения общими компетентностями
в рамках определенного класса проектов**

Основание классификации	Класс проекта	Продукт	Формируемые компетентности			
			учебные	социальные	коммуникативные	личностные
Доминирующая деятельность учащихся	Практико-ориентированный проект	Учебное пособие, пакет рекомендаций процесса, коллективных творческих дел	+	+	+	+
	Исследовательский проект	Изучение какой-либо проблемы по всем правилам научного исследования, например, микросоциологические исследования, проекты по решению экологических проблем, по изучению этнических традиций и др.	+	+	В процессе презентации	+
	Творческий (продуктивный) проект	Альманахи, видеофильмы, театрализации, изготовление предметов и т. п.	+	+	+	+
	Информационный проект	Статья в СМИ, информация в сети Интернет, реферат, статья	+	+	В процессе презентации	+
	Роловой проект	Деловые ролевые игры, результат которых остается открытым до самого конца	+	+	+	+
Характер контактов	Внутригрупповые, внутриучрежденческие, региональные, международные	Телекоммуникационные проекты с использованием возможностей Интернета и средств современных компьютерных технологий	+	+	+	+
Субъекты	Персональные проекты, групповые проекты, коллективные проекты, сетевые проекты	Все перечисленное выше	+	+	+	+
Комплексность	Монопроекты, межпредметные проекты	Все перечисленное выше	+	+	+	+

Таблица 2

**Алгоритм действий преподавателя и учащегося/студента
в процессе работы над проектом**

Стадия	Деятельность преподавателя	Деятельность учащегося/студента
Разработка проекта	Преподаватель консультирует, координирует работу учащихся, стимулирует их деятельность	Учащиеся осуществляют поисковую деятельность
Оформление результатов	Преподаватель консультирует, координирует работу учащихся, стимулирует их деятельность	Учащиеся вначале по подгруппам, а потом во взаимодействии со всей группой оформляют результаты в соответствии с принятыми правилами
Презентация	Преподаватель организует экспертизу (приглашает в качестве экспертов студентов старших групп или специалиста в этой области и т. п.)	Докладывают о результатах своей работы. Виды презентации: – видеофильм, – деловая игра, – демонстрация, – диалог, – доклад, – защита курсового проекта, – инсценировка, – конференция, – презентация, – пресс-конференция, – путешествие, – реклама, – спектакль, – спортивная игра, – театрализация, – телепередача, – экскурсия
Рефлексия	Оценивает свою деятельность по качеству оценок и активности учащихся	Подводят итоги работы, высказывают пожелания, коллективно обсуждают оценки за работу

всестороннего развития личности обучающихся. Диалог организуется в нескольких режимах: автор текста – читатель, читатель + читатель, группа с одной позиционной ролью – группа с другой позиционной ролью.

Иной вариант организации познавательной деятельности предоставляет метод проектов, при котором не даются готовые знания, а используется технология защиты индивидуальных проектов. Метод проектов выступает как средство управления диалогическим общением. Наибольшую ценность в данном случае представляет как результат, так и сам процесс.

Проектное обучение позволяет создать условия, при которых учащиеся:

– самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных источников;

- учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач;
- приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах;
- развивают у себя исследовательские умения (выявление проблем, сбор информации, наблюдение, проведение эксперимента, анализ, построение гипотез, обобщение);
- развивают системное мышление.

В этом смысле данная технология отвечает требованиям, предъявляемым современными стандартами образования.

Возможности проектного обучения в рамках решения проблемы понимания расширяются при условии целенаправленного отбора вида предлагаемого проекта и его презентации в зависимости от ожидаемых результатов (табл. 1).

Система действий преподавателя и учащегося/студента в процессе работы над проектом может быть представлена в виде алгоритма (табл. 2).

Итак, проблема понимания в структуре диалога не теряет своей актуальности по сей день. Как показывает опыт отечественных педагогов (А. Г. Ривина, В. К. Дьяченко, Н. Е. Вераксы и др.), применение методов организованного интеллектуального диалогического общения является одним из вариантов решения данной проблемы.

В качестве средства управления диалогическим общением может выступать метод проектов, дающий возможность придать процессу обучения творческий характер, вносить по мере необходимости коррективы в учебный материал, в частности, в области педагогических дисциплин, приближая студентов к решению реальных ситуаций на профессиональном уровне.

-
1. *Архитова В. В.* Коллективная организационная форма учебного процесса. СПб., 1995.
 2. *Брейтерман М. Д.* Метод А. Г. Ривина // На путях к новой школе (СПб.). 1994. № 6. С. 14–21.
 3. *Веракса Н. Е.* Модель позиционного обучения студентов // Вопр. психологии. 1994. № 4. С. 122–129.
 4. *Веракса Н. Е.* Современные модели обучения студентов. Красноярск, 2000.
 5. Вопросы теории и практики коллективного способа обучения / сост.: М. А. Мкртчян, Л. В. Бондаренко. Красноярск, 1988.
 6. *Дьяченко В. К.* Общие формы организации процесса обучения. Красноярск, 1984.
 7. *Дьяченко В. К.* Разновозрастность состава коллектива как важнейшее условие перехода к коллективному способу обучения. Красноярск, 1987.
 8. *Ривин А.* Диалог как орудие ликбеза // Революция и культура (М.). 1930. № 15–16. С. 64–66.
 9. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / кол. авт. ; под ред. Н. В. Бордовской. 2-е изд., стереотип. М., 2011.
 10. *Таль Б.* О талгенизме (метод коллективного взаимообучения) // Руководителям занятий (М.). 1922. № 5. С. 6–10.
 11. *Эпштейн М.* Метод Ривина. История развития идеи и практики применения [Электронный ресурс]. URL: <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/c3/112>

Статья поступила в редакцию 06.10.2011 г.

УДК 378.4 + 81'33 + 81-13

Н. А. Дерябина**РЕЧЕВАЯ ДЕСТРУКТИВНОСТЬ В УНИВЕРСИТЕТСКОЙ СРЕДЕ:
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ**

Рассматриваются проблемы речевой деструктивности и снижения культуры речи студентов университета.

К л ю ч е в ы е с л о в а: язык, речь, ценность языка, языковая личность, речевая деструктивность, антропологическая несоразмерность.

В ситуации алеаторности и фрактальности современного мира, управляемого не прошедшими цензуру информационными сообщениями с телеэкранов и мониторов, человеку становится все сложнее устанавливать «нравственный контроль» за собственной речью. Именно поэтому мы обратились к исследованию антропологической соразмерности/несоразмерности языковой среды.

Подчеркнем, что классик педагогики К. Д. Ушинский еще в середине XIX в. ввел в отечественную педагогику антропологический принцип, который развивался последующими авторами. Сегодня мы говорим о значительно изменившейся социокультурной ситуации, имеющей не только благоприятные факторы для развития личности, в том числе языковой, но и неблагоприятные, деструктивные. Антропос как «открытая возможность» испытывает на себе их созидательное или разрушительное воздействие. Снижение общего уровня культуры речи отражает процесс обесценивания самих человеческих отношений, поскольку язык изначально содержит в себе имманентную апеллятивность — обращенность к другому или, в терминологии П. Рикера, «эксплицитную нарративную интенцию», направленную на установление связи между людьми.

В настоящее время в речи многих образованных людей, к которым мы относим студентов университета, стремительно нарастают антропологически несоразмерные речевые конструкты. Это актуализирует междисциплинарные исследования проблемы преодоления речевой деструктивности среды. Так, мы подчеркиваем двойственность ситуации, сложившейся на данный момент в образовании: с одной стороны, потенциал для развития личности в среде университета поистине неисчерпаем — благодаря информационным ресурсам, коммуникационно-инновационным технологиям, всеохватывающей технической поддержке; с другой — неосознанность последствий пагубного влияния источников деструктивности среды, отсутствие критически-рефлексивного отношения затрудняют выработку устойчивого языкового иммунитета. Сегодня и в коридорах университета можно услышать бранную лексику, сленг, свидетельствующие о явно недостаточном уровне речевой культуры студентов и даже некоторых преподавателей.

ДЕРЯБИНА Наталия Алексеевна — преподаватель кафедры иностранных языков, ассистент кафедры германской филологии Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (e-mail: tasha_chaser@yahoo.com).

© Дерябина Н. А., 2011

И хотя мы вслед за Э. Тоффлером признаем, что «язык меняется вместе с эпохой» [8], поскольку несет в себе социокультурный код и отражает все трансформации существующего миропорядка, все же речь индивида прежде всего манифестирует его отношение к миру, уникальную внутреннюю модальность, которую личность транслирует в общее дискурсивное пространство при помощи самостоятельно ею выбранных речевых конструктов. В данном контексте подчеркнем важную для педагогики и образования мысль Ж. Бодрийяра об использовании языка в качестве инструмента социальной коммуникации, которую автор связывает с аксиологической составляющей: «...хозяевами языка, хозяевами коммуникации мы оказываемся только в поле ценности смысла» [4, 15].

Умение противодействовать речевой деструктивности среды означает наличие у личности достаточно высокого уровня языковой компетентности, определяемой нами как совокупность способностей адекватного восприятия чужой речи, распознавания интенций и модальности собеседника, оценивания чужой речи и, наконец, формулирования адекватного ответа с учетом социально-культурного контекста. Языковая компетентность как метакомпетентность представляет собой совокупность трех аспектов: *смыслового* (включающего адекватность осмысления ситуации в культурном контексте, т. е. в контексте имеющихся культурных образцов понимания, отношения, оценки); *проблемно-практического* (обеспечивающего адекватность распознавания ситуации, а также адекватную постановку и эффективное выполнение целей, задач, норм в данной обстановке); *коммуникативного* (фокусирующего внимание на адекватном общении в ситуациях культурного контекста и по поводу таких ситуаций с учетом соответствующих культурных образцов общения и взаимодействия) [2, 58].

Как показывает наше исследование, образовательное пространство вуза оказалось под угрозой стремительного нарастания источников речевой деструктивности, которые негативным образом отражаются в речи студентов, выявляя их языковую некомпетентность. Бесспорно, что этому способствуют средства массовой информации, современная художественная литература, кинематограф и телевидение, публичная речь, вызывающие обеспокоенность у филологов, психологов, культурологов и педагогов. При этом языковая среда вуза, в которой протекает общение студентов с профессорско-преподавательским составом, усиливает мотивацию к освоению русского и иностранного языков. Попадая в благоприятную среду «преподаватель — студент», «студент — студент», каждый обучаемый совершает «путь к языку» как путь самосовершенствования. Этот путь связан с реализацией в языке устной и письменной речи, как диалогической, так и монологической. Педагогический потенциал образовательного пространства вуза в этом плане неисчерпаем. Вне речи немислимо овладение общекультурными и профессиональными знаниями, развитие мышления, сознания. Речь взаимодействует с мышлением, и степень овладения речью непосредственно отражается на характере (уровне) мышления. Согласно Л. С. Выготскому и его последователям¹, высшие психические функции фор-

¹ П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконин.

мируются прижизненно, и более всего в образовании, как осознаваемые формы психической деятельности. В их развитии как культурных психических процессов ведущая роль принадлежит знаковым системам; речь является ведущим психическим орудием, влияющим на развитие мышления и развивающимся в зависимости от него. Согласно Выготскому, речь идет о достижении *теоретического* абстрактно-понятийного уровня мышления или сохранении наглядно-действенного, наглядно-образного, т. е. *эмпирического*, уровня. При этом подчеркнем, что педагогический потенциал вузовского образования открывает возможность достижения *каждым* студентом высшего уровня мышления, т. е. теоретического. Однако практика показывает, что далеко не каждый студент успешно овладевает теоретическим мышлением. Об этом свидетельствуют факты неуспеваемости и низкой успеваемости некоторых студентов по различным учебным дисциплинам. Делая такое заключение, мы исходим из представления о том, что теоретический уровень мышления связан с владением понятийно-категориальным аппаратом любой области познания, ведь, следуя Л. С. Выготскому, язык науки, искусства — это язык понятий и категорий. О низком уровне культуры речи многих студентов университета свидетельствует наше наблюдение, подтвержденное преподавателями.

Одним из главных на сегодня источников информации и самым доступным образовательным порталом, без сомнения, является Интернет. Именно его роль в развитии языковой личности студентов стоит рассмотреть более пристально.

Многие современные исследователи проблемы нарастания влияния Интернета утверждают, что прорыв в области информационных технологий привел к радикальным изменениям социального, экономического и политического характера. Так, шведские ученые Александр Бард и Ян Зондерквист в книге «Нетократия» заявляют о феномене «нетократов» — продвинутых пользователей сети Интернет, способных в скором времени превратиться в правящий класс и занять доминирующее положение в системе социальной стратификации [1]. Ясно, что уже нет смысла отрицать значение Интернета в жизни личности и общества в целом: он играет огромную роль в приобретении знаний, развитии когнитивного и коммуникативного опыта, в становлении аксиологических ориентиров. Но некоторые исследователи однозначно подчеркивают лишь его негативное влияние на сознание личности, появление интернет-зависимости, игромании [6], акцентируя антропологическую несоразмерность жизни в виртуальности.

Однако Интернет занял определенную нишу в структуре общества, и она может свидетельствовать о положительном влиянии на развитие языковой личности любого возраста. С педагогической точки зрения важно рассмотреть Интернет как эксплицитное средство самоактуализации: каждый пользователь стремится манифестировать себя в виртуальном пространстве, возможно, более успешно, чем в реальном. В Интернете это можно сделать намного проще и смелее: пользователь имеет много способов вербально и невербально заявить о себе через веб.

Соединение двух видов коммуникации в пространстве Интернета рассматривается филологами, философами и культурологами. Так, Г. М. Маклюэн [7, 406]

предсказал появление «новой эпохи восприятия», которая уйдет от фрагментарности, дискретности и линейности книжной культуры. Современную экранную культуру Э. Тоффлер характеризует как «блиповую», в которой ментальная репрезентация мыслей и пропозиций непременно подкрепляется визуальной [8]. Вследствие открытости и массовой доступности Интернета любой человек, независимо от гендерной, этнической, классовой принадлежности, может манифестировать себя в виртуальном пространстве, графически и/или вербально. Этот вид репрезентации условно назвали «устно-письменным» [3], поскольку данный языковой узус сочетает в себе признаки письменной (главная функция которой — информативная) и устной речи (главная функция которой — экспрессивная) со все более нарастающим использованием идеограмм как форм иконического письма для передачи эмоциональной насыщенности высказывания.

Это неизбежно ведет к деформации языка и речи в процессе межличностной интеракции пользователей сети Интернет. Поэтому язык и речевое поведение пользователей Интернета в виртуальном и реальном пространстве вызывают нарекания со стороны образованных людей, ценителей высокой речевой культуры. Не отрицая таких достоинств Интернета, как возможность доступа к колоссальному объему информации, быстрого межличностного общения без темпорально-пространственной ограниченности (например, с помощью *instant messaging service*), мы все же вслед за М. В. Загидуллиной признаем, что виртуальная среда в настоящее время уже не всегда является зоной «комфортной коммуникации». Последствия этого для развития языковой личности очевидны.

Заметим, что сам статус языка в интернет-пространстве еще не определен окончательно: мы наблюдаем тенденцию к девиации и даже деградации языка и речи в виртуальной среде, выраженную в упрощенных конструкциях, нарастании использования иконических изображений вместо слов. Однако при этом Интернет дает каждому человеку уникальную возможность стать частью виртуального нелинейного дискурса. Умберто Эко в 1996 г. в лекции «От Интернета до Гутенберга» подчеркивал необходимость баланса между визуальной и вербальной коммуникацией, хотя и признал достоинства гипертекста. Указывая на то, что каждый пользователь может выступать как *со-автор текста в виртуальной среде*, он предупреждал о необходимости быть ответственными перед читателями.

Вслед за У. Эко мы подчеркиваем значимость ответственного речевого поведения, которое в контексте нашего исследования рассматриваем как критерий развитой языковой личности в эпоху нарастания влияния Интернета.

Студенты университета, осваивая виртуальное пространство, часто теряют надежные нравственные ориентиры, забывая, что именно через язык человек, по словам К. Ясперса, «коммуникативно обретает второй мир — мир духа» [9, 104]. Именно здесь открывается проблемное поле педагогики, имеющей целью воспитание духовно-нравственной личности. Поскольку источники СМИ (и особенно Интернет) становятся активными воспитателями новых поколений учащихся, крайне важно помочь студентам обрести «путь к языку», подчеркивая значимость достижения высокого уровня речевой культуры.

Исследуя данную проблему на учебных занятиях по иностранному языку в университете, мы провели опрос среди студентов разных курсов о целях изучения иностранного языка и обнаружили, что большинство студентов (42 %) считают изучение языка важным для дальнейшей профессиональной деятельности, только немногие (12 %) признают его ценность в плане личностного развития. Как мы и предполагали, студенты старших курсов более всего связывают цели изучения иностранного языка с перспективами карьерного роста (62,3 % опрошенных). Представим характерные ответы: *Я верю, что хорошее знание английского украсит мое резюме* (К. Р., факультет связей с общественностью и рекламы); *Меня взяли на работу, потому что я могу писать письма на английском* (К. П., факультет социологии и политологии).

Однако именно студенты второго курса видят роль иностранного языка в развитии личности (38,6 %): *Изучение языка помогло мне по-новому взглянуть на ситуацию в мире, я чувствую себя более образованным* (А. А., математический факультет); *Кажется, я стала замечать много интересного именно благодаря языку — читаю иностранные бренды и смеюсь, а еще я легче ориентируюсь в интернет-пространстве* (К. Ф., факультет связей с общественностью и рекламы).

Выяснилось, что именно на втором курсе студенты изучают философию, социологию, благодаря которым им становится более понятна роль языка как основополагающего элемента социокультурного пространства. Однако анализ полученных данных позволяет говорить о том, что хотя изучение языка студенты считают важным и полезным, они все же недооценивают роль языка как индикатора интеллектуально-духовного развития личности.

Так, чтобы выяснить отношение студентов к *русскому* языку и речи как феноменам культуры, мы провели письменный опрос, целью которого стала проблема понимания роли языка и речи в целом. В ситуации нарастания речевой деструктивности среды мы хотели убедиться в понимании студентами ценности языка как базового символа культуры, средства коммуникации и социальной манифестации. Опрос был проведен на младших курсах различных факультетов, не на занятиях по иностранному языку, чтобы элиминировать возможную ассоциацию с изучением иностранного языка. Так мы надеялись получить более валидные и объективные данные о роли языка в целом, русского и иностранного.

Студенты отвечали на три вопроса: «что такое язык?», «может ли речь характеризовать вас как личность?», «как вы оцениваете статус русского языка в современном обществе?».

Студенты 1–2-х курсов факультетов журналистики, социологии и политологии, математического, исторического, химического, биологического, философского и филологического факультетов отвечали на эти вопросы в свободной форме, поэтому получились небольшие эссе. Половина студентов определяет язык как средство коммуникации (49 %), не задумываясь об аксиологической функции языка. Приведем характерные высказывания: *Язык — это возможность рассказать о чем-то, невозможно же все держать в себе* (без подписи); *Язык — средство общения и взаимодействия между людьми в обществе*

(П. Л., факультет социологии и политологии); *Я думаю, самое главное, что на языке можно общаться* (С. М., химический факультет); *Для меня язык — это возможность вступить в открытый диалог с другим человеком, передать свои мысли и чувства* (Г., философский факультет).

Поскольку примерно пятая часть респондентов (22 %) соотносит язык с культурой, определяет его как символ культуры и подчеркивает его роль в формировании истории нации, связи между поколениями, постольку мы делаем вывод о необходимости в образовательном процессе вуза обогащать знание и опыт студентов базовыми знаниями о языке и речи, их связи с мышлением. В этом нас убеждают высказывания студентов. Приведем некоторые: *Суть языка не сводится к возможности общения с живыми людьми — это возможность говорить с теми, кого уже нет. Но язык оставляет о них память* (без подписи, философский факультет); *Благодаря русскому языку мы осознаем себя как единую нацию, преодолеваем барьеры между различными культурами* (А. П., филологический факультет).

21 % респондентов понимает роль языка для самоактуализации и самовыражения: *Язык дает возможность творить* (Д. К., биологический факультет); *Без языка нельзя выразить мысли* (А., математический факультет).

На вопрос о том, может ли речь характеризовать личность человека, большинство опрошенных ответили положительно (87 %). Приведем цитаты из интересных, с нашей точки зрения, эссе: *В речи мы определяем собственные приоритеты и ориентиры* (М., филологический факультет); *Речь отражает то, на что я способен, мои слабости и мои сильные стороны* (Н., философский факультет); *В каждом слове человека виден он сам, хочет он того или нет* (К. Д., философский факультет).

Анализируя результаты этого задания, делаем вывод: студенты частично осознают значимость языка и речи в процессе формирования собственной личности. Однако мы считаем, что в ситуации нарастания источников речевой деструктивности среды необходимо уделять как можно больше внимания развитию языковой личности студентов и актуализировать проблему повышения культуры речи в университетской среде. Одним из педагогически продуктивных средств мы считаем знакомство студентов с фрагментами из первоисточников философов, психологов, лингвистов, культурологов, исследовавших феномен языка и речи и их взаимосвязь с мышлением. Обращаясь к текстам таких авторов, как М. М. Бахтин, Д. Кристал, Л. Н. Толстой, Э. Тоффлер и др., студенты приходят к пониманию ценности языка и осознают необходимость противостоять источникам деструктивности среды. Наряду с этим мы подчеркиваем важность введения на государственном уровне законодательных и административных актов о правилах речевого поведения (допустимости/недопустимости использования определенных речевых оборотов в соответствии с присущими обществу нормами вербальной коммуникации), которые бы содействовали поддержанию должного статуса русского языка в нашей стране. В ряде европейских стран безупречное владение родным языком давно связывается с престижем и успешной карьерой (Received Pronunciation в Великобритании, Hochdeutsch в Германии), подчеркивается ценность языка как хра-

нителя социокультурной и исторической традиции. Все эти меры, полагаем мы, будут препятствовать нарастанию речевой деструктивности среды, в том числе в университетах.

1. Бард А., Зондерквист Я. Нетократия. Новая правящая элита и жизнь после капитализма. М., 2006.
2. Белкин А. С. Компетентность, профессионализм, мастерство. Челябинск, 2004.
3. Бергельсон М. Б. Языковые аспекта виртуальной коммуникации // Вестн. Моск. ун-та. 2002. № 1. С. 55–67.
4. Бодрийяр Ж. Пароли. От фрагмента к фрагменту. Екатеринбург, 2006.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч. : в 6 т. М., 1982. Т. 2.
6. Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития : материалы симпозиума. 10 июня 2009 г., МГУ им. М. В. Ломоносова / ред.-сост. А. Е. Войскуновский. М., 2009.
7. Маклюэн Г. М. Галактика Гуттенберга: Сотворение человека печатной культуры. Киев, 2003.
8. Тоффлер Э. Шок будущего. М., 2008.
9. Ясперс К., Бодрийяр Ж. Призрак толпы. М., 2007.
10. Ricoeur P. Oneself as Another / transl. by K. Blamey. Chicago ; London, 1992. P. 318–327.

Статья поступила в редакцию 15.01.2011 г.

УДК 374.3 + 338.242 + 316.477 + 574

А. В. Козачек

СОЦИАЛЬНЫЙ ЗАКАЗ НА ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРА-ЭКОЛОГА

Рассматриваются существующие модели социального заказа и их применимость к процессу проектирования содержания профессиональной подготовки инженера-эколога с целью разработки федеральных государственных образовательных стандартов по направлению «Защита окружающей среды»; выделяются основные участники социального заказа. Определяется роль государства как основного заказчика на проектирование содержания профессиональной инженерно-экологической подготовки и особенности взаимодействия государства с другими участниками социального заказа.

Ключевые слова: защита окружающей среды, инженер-эколог, федеральный государственный образовательный стандарт, социальный заказ, государство, работодатель, профессиональное сообщество, рынок образовательных услуг.

С 2009 г. Российская Федерация постепенно переходит на более современные федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС)

КОЗАЧЕК Артемий Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры природопользования и защиты окружающей среды Тамбовского государственного технического университета (e-mail: artem_kozachek@mail.ru).

© Козачек А. В., 2011

третьего поколения, однако применительно к направлению «Защита окружающей среды» стандарты третьего поколения по состоянию на июль 2011 г. не утверждены [11]. В связи с этим возникает необходимость разработки проектов ФГОС по данному направлению. Важнейшим моментом данного процесса является определение основных участников социального заказа на профессиональную подготовку инженера-эколога, роль которых в проектировании ФГОС третьего поколения должна в будущем стать определяющей.

Теоретические вопросы соответствия вузовской подготовки выпускников требованиям социального заказа изучаются в таких важных отраслях науки, как социологическая, педагогическая и экономическая. Однако в целом в науке не сложилось однозначного мнения относительно сущности социального заказа. Нами предлагается выделить несколько подходов к определению социального заказа, выдвигаемых различными учеными.

Одним из *наиболее распространенных подходов* является определение модели социального заказа через систему требований, предъявляемых работодателями к работнику на рынке труда и к соответствующему содержанию его профессиональной подготовки в вузе (*модель заказа работодателя*). Представленный подход рассматривается такими учеными, как М. Вражнова [3], А. Жигadlo [5], В. В. Лукин [8], Т. И. Савенкова [14], А. В. Чистяков [18] и др. В данном случае ставится задача соответствия вузовской профессиональной подготовки требованиям предприятий и организаций страны и региона. Одна из основных задач данного подхода — обеспечить выход выпускника на рынок труда сразу после окончания вуза и осуществление им профессиональной деятельности на высоком уровне, без доподготовки или переобучения непосредственно на предприятии. При этом считается, что система высшего образования должна удовлетворять требования рынка труда.

Исходя из этого подхода социальный заказ определяется как система требований, предъявляемых к специалисту и к вузу в рамках региональной экономики (*модель регионального заказа*). Теоретические основы регионального заказа рассматриваются в работах Н. А. Лоншаковой [7], П. Н. Осипова [12], Т. Г. Проценко [13], К. А. Сагинова [15], В. Л. Ширяева [20] и др. Главная задача, по мнению ученых, — удержание, сохранение и приумножение интеллектуального капитала в регионе, предотвращение его экспорта в другие регионы. Для этого предлагается обеспечить соответствие содержания вузовской профессиональной подготовки требованиям региональных предприятий с учетом структуры сложившейся в регионе системы хозяйствования. В общем виде данный подход подразумевает совместную разработку и принятие региональным предприятием и вузом образовательных и профессиональных стандартов и дальнейшее сопровождение предприятием процесса профессиональной подготовки в вузе.

Другим подходом можно назвать определение модели социального заказа как системы требований к уровню профессиональной готовности специалиста и к содержанию его профессиональной подготовки в вузе, устанавливаемых властными органами на уровне государства или муниципалитета на основе потребностей социума (*модель общественно-государственного заказа*). Данный

подход подробно изучается в работах М. Багуэса [1], Г. А. Балыхина [2], Е. Зборовского [6], Т. А. Непомнящей [10], Е. И. Трофимовой [16] и других ученых. Исследователи считают, что государственные органы не столько выражают свое мнение, сколько трансформируют мнение общественности в требования социального заказа. Деятельность государства здесь заключается в установлении и законодательном закреплении различных норм и требований к образовательному процессу, отражающих культурные, социальные, экономические и экологические потребности общества. Одним из важнейших элементов в данном случае является разработка и утверждение органами управления государственных профессиональных и образовательных стандартов.

Наконец, в качестве *следующего подхода* мы предлагаем выделить определение модели социального заказа через систему требований к специалисту и к содержанию его профессиональной подготовки в вузе со стороны международных и национальных профессиональных сообществ (*модель заказа профессиональных сообществ*). Данный подход получил большое распространение в таких областях, как бухгалтерский учет, аудит, рекламная деятельность, арбитражное управление, строительство, транснациональные сухопутные, водные и воздушные перевозки и т. д. [4, 19]. В таких профессиональных сферах деятельность специалистов регламентируется в первую очередь стандартами профессиональных ассоциаций и союзов и саморегулируемых организаций, поэтому именно эти организации приглашаются для совместной постановки образовательного процесса в вузах.

Что касается *профессиональной подготовки инженера-эколога*, то на сегодняшний день научные публикации, рассматривающие требования соответствующего социального заказа, малочисленны и не предлагают целостной концепции. В настоящее время в российской инженерно-экологической научной и педагогической среде сложилось мнение, что основными инициаторами требований социального заказа к инженеру-экологу и, соответственно, к системе профессиональной инженерно-экологической подготовки в вузе являются работодатели.

Так, в работе профессора А. Г. Ткачева и доцента З. А. Михалевой одними из важных составляющих профессиональной подготовки инженера-эколога в вузе называются *тесное сотрудничество между промышленными предприятиями, отраслевыми НИИ и образовательными учреждениями* и обязательный учет экологических особенностей региона, что в первую очередь поможет решить проблему трудоустройства выпускников [9]. Ш. Хузар отмечает, что основой для проектирования образовательной программы подготовки магистра-эколога «является наличие в обществе социального заказа, параметры которого необходимо детализировать в целях разработки технического задания. Эти параметры *исходят от работодателей*, знающих сферу профессиональной деятельности интересующего специалиста и производственные задачи, ожидающие решения» [17].

Однако, по нашему мнению, данный подход не совсем точно отражает ситуацию на рынке труда специалистов в области охраны окружающей среды и рынке соответствующих образовательных услуг. В Российской Федерации, как

и в развитых зарубежных странах, главным инициатором социального заказа на профессиональную деятельность специалистов в области инженерной экологии выступает общество в лице государственных органов, которым оно предоставило соответствующие полномочия. При этом, в связи с опасностью воздействия экологических решений на окружающую среду и человека, государство берет на себя функции определения требований к профессиональной деятельности инженера-эколога и контроля достижения и соблюдения таких требований. Эти функции исполняются самим государством, его органами и учреждениями либо от имени государства, но при соблюдении его требований.

Область деятельности и характер профессиональных компетенций эколога очень подробно регулируются в первую очередь экологическими и санитарно-гигиеническими требованиями, разрабатываемыми государственными органами по заказу социума и выражаемыми в форме политических и законодательных актов, соблюдение которых в определенной мере гарантирует гражданам государства необходимое состояние окружающей среды и самосохранение общества. Именно поэтому особенностью установления государством требований социального заказа на профессиональную деятельность инженера-эколога является их обязательность для всех хозяйствующих субъектов (в том числе и работодателей) и индивидуальных лиц. Соответственно, возможности работодателей определять особенности профессиональной деятельности инженера-эколога и состав его профессиональных компетенций ограничиваются вышеуказанными требованиями, установленными государством в целях повышения эффективности экологической деятельности при обеспечении необходимых параметров экологической безопасности.

Так как человек формируется как квалифицированный специалист в системе высшего профессионального образования, то социальный заказ на деятельность и качества специалиста, как правило, выступает также «в роли» социального заказа на профессиональную подготовку специалиста в соответствующих учебных заведениях высшего профессионального образования. Учитывая, что социальный заказ на профессиональную деятельность предопределяет социальный заказ на профессиональную подготовку специалиста, можно сказать, что роль государства является определяющей и при формировании социального заказа на профессиональную подготовку инженера-эколога.

Таким образом, можно сделать вывод, что работодателей нельзя считать основными и единственными инициаторами социального заказа на профессиональную деятельность и профессиональную подготовку инженера-эколога вследствие их подчиненности в своей деятельности экологическому законодательству государства. Поэтому основным подходом при определении требований к содержанию профессиональной подготовки инженера-эколога, по нашему мнению, является *общественно-государственный заказ на профессиональную подготовку инженера-эколога*. В данном случае государство является гарантом прав граждан на благоприятную окружающую среду, и именно ему гражданское общество делегирует полномочия по обеспечению экологической безопасности.

Что касается подхода к формированию социального заказа со стороны *профессиональных сообществ*, то хотя таким сообществам пока трудно в полной

мере участвовать в определении требований социального заказа на профессиональную подготовку инженера-эколога, тем не менее их приглашение к участию в данном процессе является необходимым. При этом предлагаем считать, что профессиональные сообщества включают не только собственно профессиональные экологические ассоциации, но и профессиональные научные и преподавательские сообщества, которые в рамках своей научной деятельности занимаются в том числе прогнозированием развития экологической науки и, соответственно, прогнозированием требований к профессиональной деятельности инженера-эколога в будущем. Эти прогнозы опосредуются в научных программах перспективного развития и в программах изменений экологической деятельности, которые утверждаются государством и на основе которых в дальнейшем государство проводит модернизацию профессиональных стандартов.

При этом в России возможно создание системы *социального партнерства между государством, работодателями, профессиональными сообществами и вузами* в плане проектирования содержания профессиональной подготовки инженера-эколога и разработки соответствующих ФГОС третьего поколения. Мы считаем, что за образец в данном случае можно взять модель, когда основную роль в формировании социального заказа на профессиональную подготовку играет государство, консультируясь при этом с предприятиями, профессиональными сообществами и вузами. Указанные контрагенты, в свою очередь, определяют требования к уровню профессиональной компетентности выпускника, его личностным качествам, мотивации и конкурентоспособности, но с учетом установленных государством законодательных и нормативных актов в сфере защиты окружающей среды.

Основными исполнителями социального заказа на профессиональную подготовку инженеров-экологов являются вузы, что признается и научным, и управленческим мировым сообществом на официальном уровне. Роль системы высшего профессионального образования в данном случае выражается в инновационной смене требований социального заказа к специалисту на требования к его профессиональной подготовке и трансформации этих требований в соответствующие компоненты (содержание, цели, методы, приемы) профессиональной подготовки, отражающие значимые изменения в науке и технике современности. Главной задачей вуза при этом становится обеспечение необходимого уровня сформированности у инженера-эколога профессиональных компетенций, знаний, умений, навыков, профессиональных и личностных (психологических и физических) качеств.

Необходимо отметить, что любой вуз с точки зрения экономической теории является организацией, действующей на рынке образовательных услуг. Соответственно, деятельность вуза, в том числе и особенности выполнения им требований социального заказа, подчиняется известным экономическим законам.

Согласно экономической теории любая организация находится и функционирует в среде. Каждое действие всех без исключения организаций возможно только в том случае, если среда допускает его осуществление. В связи с этим принято выделять факторы внешней среды и факторы внутренней среды, по-разному влияющие на деятельность организации. Внутренняя среда представляет

собой совокупность ситуационных факторов внутри организации, являющихся источником ее рыночной силы. Внешняя среда — это совокупность ситуационных факторов, влияющих на организацию извне и предоставляющих ей ресурсы или являющихся потребителями результатов ее деятельности, т. е. продукции и услуг.

Очевидно, что внешняя среда оказывает определяющее влияние на деятельность организации, являясь, с одной стороны, инициатором социального заказа на ее товары и услуги, а с другой стороны, накладывая различные ограничения на деятельность организации на рынке и способствуя росту или спаду интенсивности конкурентной борьбы. Соответственно, внутренняя среда организации оказывается вынужденной выбрать либо стратегию подстраивания в своих действиях под влияние внешней среды, либо стратегию управления внешней средой с помощью различных рыночных и нерыночных методов конкурентной борьбы. Поэтому, по нашему мнению, *конкурентный анализ становится важной частью процесса анализа социального заказа*, определяя будущую стратегию проектирования содержания профессиональной подготовки студента с учетом конкурентного статуса вуза.

Здесь мы считаем необходимым выделить основную особенность конкурентной борьбы на рынке образовательных услуг, отличающую ее от конкурентной борьбы на других рынках. В своем изначальном виде на «обычном» рынке товаров и услуг происходит конкурентная борьба между организациями, торгующими определенным неодушевленным продуктом (товаром или услугой) на данном рынке. Этот продукт впоследствии будет только использоваться покупателем для определенных целей, как правило, не развиваясь самостоятельно и не предлагая на рынке сам себя. Соответственно, объектом конкурентного анализа (конкурентом) здесь становится сама торговая организация.

Что касается вуза, то он «реализует» на рынке одушевленный продукт — собственного выпускника (например, инженера-эколога), который не только способен к самосовершенствованию и саморазвитию, получению определенного профессионального опыта, но и к самопозиционированию себя на рынке, к собственной конкурентной борьбе. Фактически выпускник, выйдя из вуза на рынок, становится квазиорганизацией, предлагающей для продажи на этом рынке уже собственный продукт — свои знания, умения и навыки, свой опыт, компетентность в определенной сфере деятельности. Отсюда можно сделать предположение, что в качестве объектов конкурентного анализа (конкурентов) в нашем случае должны рассматриваться как собственно вуз (реализующий образовательные услуги на рынке), так и выпускник вуза, точнее его знания, умения, навыки, опыт и т. д.

Однако одновременное выделение вуза и его выпускника как объектов конкурентного анализа затруднительно и может способствовать как дублированию, так и разночтению в его результатах. Поэтому мы предлагаем в качестве единого объекта конкурентного анализа образовательной деятельности рассматривать специальность (направление) подготовки выпускника. С одной стороны, это позволит определить особенности профессиональной деятельности выпускника и факторы его позиционирования на рынке труда, с другой стороны,

появляется возможность учесть и собственно требования к образовательной организации, осуществляющей профессиональную подготовку по данной специальности (направлению).

Таким образом, на основе проведенного анализа мы предлагаем выделить следующие *признаки социального заказа* на профессиональную подготовку инженера-эколога в целях разработки соответствующих ФГОС третьего поколения:

- система требований, предъявляемых к инженеру-экологу, отражающих основные обязательные аспекты его профессиональной деятельности в сфере защиты окружающей среды и обеспечения экологической безопасности общества в современных условиях;

- общество (в лице государственных органов), работодатели и профессиональные экологические сообщества как источники требований к профессиональным компетенциям, знаниям, умениям, навыкам, профессиональным и личностным качествам инженера-эколога;

- учебные заведения высшего профессионального образования как реконфигураторы требований социального заказа в содержание профессиональной инженерно-экологической подготовки;

- рынок эколого-образовательных услуг как ограничительное конкурентное пространство реализации вузами функции профессиональной подготовки инженера-эколога через соответствующее направление (специальность).

Обобщая изложенные признаки, можем считать, что *социальный заказ на профессиональную инженерно-экологическую подготовку* — это система требований, предъявляемых к инженеру-экологу государством (на основе полномочий, делегированных обществом) при участии работодателей и профессиональных сообществ, отражающих основные обязательные аспекты его профессиональной деятельности в сфере защиты окружающей среды и обеспечения экологической безопасности общества в современных условиях, трансформирующихся высшими учебными заведениями через процесс проектирования и реализации содержания с учетом конкурентных ограничений на рынке образовательных услуг в необходимый уровень сформированности у выпускника профессиональных компетенций, знаний, умений, навыков, профессиональных и личностных (психологических и физических) качеств.

Главными подсистемами, формирующими систему социального заказа и определяющими участников проектирования ФГОС третьего поколения по направлению «Защита окружающей среды», являются:

- подсистема государственного социального заказа на деятельность инженера-эколога;

- подсистема требований работодателей к инженеру-экологу;

- подсистема требований профессиональных сообществ к инженеру-экологу;

- подсистема конкурентных рыночных ограничений на реализацию вузом функции по выполнению требований социального заказа на профессиональную инженерно-экологическую подготовку.

Основным участником социального заказа на проектирование содержания профессиональной подготовки инженеров-экологов, включая и утверждение

соответствующих ФГОС третьего поколения по направлению «Защита окружающей среды», является государство, осуществляющее данную деятельность в системе социального партнерства с работодателями, профессиональными сообществами и вузами (которых можно определить как вспомогательных участников) с учетом конкурентного поведения других субъектов на рынке эколого-образовательных услуг.

1. Багуэс М., Лабини М. С., Зиновьева Н. М. Различия в стандартах оценки успеваемости и финансирование университетов: опыт Италии / пер. с англ. Е. Покатович // *Вопр. образования*. 2009. № 4. С. 82–106.

2. Балыхин Г. А., Суоров М. В. и др. Государственное задание на подготовку специалистов как механизм реализации государственной политики в области модернизации образования // *Спрос и предложение на рынке труда и рынке образовательных услуг в регионах России*. Петрозаводск, 2004. Кн. 3. С. 19–36.

3. Вражнова М. Проблемы адаптации молодых специалистов в условиях «вуз — производство» // *Высшее образование*. 2007. № 5. С. 47–52.

4. Гетьман В. Г. Проблемы подготовки в вузах кадров бухгалтеров и аудиторов на новом витке реформ // *Бухгалтерский учет в бюджетных и некоммерческих организациях*. 2006. № 22, нояб.

5. Жигadlo А., Пузилов В. Качество подготовки и трудоустройство молодых специалистов: социологический аспект // *Высшее образование в России*. 2007. № 10. С. 108–112.

6. Зборовский Е. Модернизация образования сквозь призму социальной политики // *Журн. исслед. социальной политики*. 2010. Т. 8, № 1. С. 87–104.

7. Лоншакова Н. А., Лисовская И. М., Багин В. В. О путях совершенствования профессионализма преподавателей вузов Забайкалья // *Социол. исслед.* 2008. № 9. С. 139–142.

8. Лукин В. В. Информатизация методической системы обучения как средство обеспечения единства образовательной и кадровой политики: на примере учреждений службы занятости населения : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2002.

9. Михалева З. А., Ткачев А. Г. Совершенствование профессиональной подготовки инженеров-экологов // *Окружающая природная среда и экологическое образование и воспитание* : сб. материалов IV Всерос. науч.-практ. конф. Пенза, 2004. С. 233–235.

10. Непомнящая Т. А., Давыдова Н. Н. О стратегическом планировании развития образовательного комплекса г. Екатеринбурга // *Университетское управление: практика и анализ*. 2004. № 1 (29). С. 35–42.

11. Об утверждении Перечней направлений подготовки высшего профессионального образования : приказ Мин-ва образования и науки РФ от 17.09.2009 г. № 337 (в ред. от 11 марта 2011 г.) // *Бюл. нормативных актов федеральных органов исполнительной власти*. 2009. № 48, 30 нояб.

12. Осипов П. Н. Облик и ориентации будущих сельских специалистов // *Социол. исслед.* 2003. № 10. С. 47–54.

13. Проценко Т. Г. Интеграционные процессы в субфедеральном образовательном пространстве // *Регион: экономика и социология*. 2007. № 3. С. 151–162.

14. Савенкова Т. И. Конкуренция вузов и конкурентоспособность специалистов как вектор движения образования на пути к прогрессу // *Аудит и финансовый анализ*. 2007. № 1. С. 407–414.

15. Сагинов К. А. Маркетинг сферы образовательных услуг в условиях реструктуризации экономики региона : дис. ... д-ра экон. наук. М., 2003.

16. Трофимова Е. И. Проектирование и применение информационных образовательных технологий профессиональной подготовки учителя физики: дис. ... д-ра пед. наук. Елец, 2005.

17. *Хузар Ш.* Технология проектирования программы подготовки магистров по экологическому праву и политике в условия международного сотрудничества университетов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2010.

18. *Чистяков А. В., Ткачева О. А.* Обеспечение конкурентоспособности выпускников вузов // Проблемы современной экономики. 2007. № 3/4 (15, 16). С. 46–51.

19. *Шеремет А. Д.* Подготовка профессиональных бухгалтеров и аудиторов в соответствии с международными стандартами // Бухгалтерский учет. 2004. № 6, март.

20. *Ширяев В. Л.* Теоретико-методологические подходы к моделированию системы пост-дипломного образования педагогических кадров в федеральном округе : дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2002.

Статья поступила в редакцию 15.08.2011 г.

УДК 37.012.6 + 37.013 + 37.018

В. А. Васильков

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ В СЕВЕРНОМ РЕГИОНЕ

Автор раскрывает основные теоретические положения Концепции управления процессом формирования здоровьесберегающей образовательной и социальной среды в условиях Северного региона, анализирует инновационные модели управления системой образования на всех уровнях и показывает их применение.

Ключевые слова: здоровье, управление, здоровьесберегающая образовательная и социальная среда, семья.

В современной науке нет точного общепринятого определения понятия «управление». В работе «Регион: управление образованием по результатам» говорится, что «управление — целенаправленная деятельность субъектов управления различного уровня, обеспечивающая оптимальное функционирование и развитие управляемой системы, перевод ее на новый, качественный, более высокий уровень по фактическому достижению цели с помощью необходимых оптимальных педагогических условий, способов, средств и воздействий» [5, 840].

В «Словаре по педагогике» авторы рассматривают это понятие как «совокупность скоординированных мероприятий, направленных на достижение поставленных в рамках образовательной системы определенных целей» [6, 447].

И. П. Раченко в работе «Научная организация педагогического труда» определяет важнейшие законы эффективного управления, в число которых входит и

ВАСИЛЬКОВ Василий Александрович — кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Института развития образования, г. Ханты-Мансийск (e-mail: ipktrghm@mail.ru).

© Васильков В. А., 2011

«всемерная забота о здоровье и всестороннем развитии всех участников трудового процесса» [4, 304].

В данной статье рассматривается Концепция управления процессом формирования здоровьесберегающей, здоровьесберегающей образовательной и социальной среды в социуме образовательных учреждений (далее – ЗСОиС) как необходимое условие здоровьесбережения, успешного развития всех субъектов образовательного процесса в условиях Северного региона – Ханты-Мансийского автономного округа-Югры.

Создание региональной концепции формирования ЗСОиС предполагало постановку ряда инновационных задач теоретико-практического плана: изучить опыт решения проблемы в стране и за рубежом; провести анализ целей, структуры и методов системы стратегического управления образованием в 90-е гг. на уровне органов управления образованием и образовательных учреждений (ОУ), определить основные дестабилизирующие факторы, противоречия; составить комплексный проект программы инновационной деятельности системы управления образованием; начать апробировать концепцию на опытно-экспериментальных площадках и т. д.

Анализ причин кризиса здоровья обучающихся показал, что они – следствие ряда дестабилизирующих внешних и внутренних факторов: социально-экономического, экологического, духовно-нравственного и демографического кризиса; а также кризиса системы образования, ее управления. Социально-экономический кризис привел к резкому падению инвестиций в образование, ухудшил материальное и социальное положение родителей, качество образования и т. д.

Экологический кризис в климатических условиях Севера привел к объявлению региона зоной экологического бедствия (частые аварии нефтепроводов, радиационные загрязнения, недостаток кислорода и др.).

Духовно-нравственный кризис, вызванный сменой ценностных ориентаций, чрезмерным влиянием материальных факторов, ослабил общество и систему образования. Большой размах получили наркомания, преступность среди детей, молодежи, итогом стало отрицание здоровья – главной жизненной ценности.

Демографический кризис и кризис семьи привели к падению рождаемости, росту разводов, неблагополучных семей, к сексуальной революции, безнадзорности детей и т. д.

Управление образованием и образовательными учреждениями в стране, регионе осуществлялось на основе старой парадигмы, связанной с развитием в основном интеллекта личности, обогащением ее знаниями и навыками. Учебно-воспитательный процесс не был ориентирован на сохранение, укрепление здоровья, ЗОЖ обучающихся, родителей; отсутствовали соответствующая нормативно-правовая база, программы, научно-методическое обеспечение.

Нужно было утвердить новый тип современной школы XXI в., в которой здоровье ребенка было бы целью, объектом и результатом деятельности ОУ, важнейшим условием повышения качества образования.

Причины создавшегося положения со здоровьем субъектов образовательного процесса, качеством образования в регионе в начале 90-х гг. были изуче-

ны на кафедре педагогики и психологии Ханты-Мансийского окружного института повышения квалификации педагогических кадров.

В целях сохранения здоровья обучающихся, родителей, населения региона, повышения качества образования была разработана Концепция управления процессом формирования здоровьесберегающей образовательной и социальной среды. Проект документа был обсужден и рекомендован для апробации на опытно-экспериментальных площадках региона. Он стал теоретической и практической базой, основой для деятельности 6 опытно-экспериментальных видов ОУ (школы, ДОУ, СПО, муниципалитеты).

В ходе разработки концепции автор изучил значительное количество научных трудов российских и зарубежных ученых в области медицины, педагогики и психологии [1, 2, 4 и др.]. Целью исследования являлось научное обоснование формирования оптимальных моделей здоровьесберегающей и здоровьесберегающей образовательной и социальной среды как основного условия сохранения, укрепления здоровья детского и взрослого населения северного субъекта РФ.

Гипотеза исследования: если обеспечить формирование и функционирование системы взаимодействия сопряженных оптимальных моделей управления системой образования в регионе на здоровьесберегающей основе и моделей ОУ как полифункциональных социокультурных центров создания ЗСОиС в микрорайонах (социумах) и во всем пространстве Северного региона, то:

- изменятся взгляды педагогов, родителей, населения социумов ОУ на ценность здоровья, оно приобретет приоритет перед другими социально-ценностными ориентирами личности в современном обществе;
- произойдет стабилизация и улучшение состояния здоровья у всех субъектов образовательного процесса;
- повысится результативность образования на основе комплексной интеграции здоровьесберегающих, укрепляющих, развивающих и воспитывающих задач, возрастет роль семьи в современном обществе;
- повысится роль современной школы как полифункционального социокультурного центра здоровья, качества образования и качества семьи и жизни обучающихся и населения региона.

Задачами исследования являлись:

- 1) установление основных причин кризиса здоровья детей, родителей, населения региона;
- 2) разработка концепции формирования ЗСОиС в регионе;
- 3) определение индикаторов оценки результатов внедрения моделей управления и эффективных форм мониторинга деятельности системы образования на всех управленческих уровнях;
- 4) осуществление научно-методического обеспечения повышения квалификации педагогических кадров на основе новой парадигмы;
- 5) организация опытно-экспериментальной деятельности в регионе по поиску оптимальных моделей управления на всех уровнях.

В процессе исследования на опытно-экспериментальных площадках использовались самые разные методы:

- изучение научных трудов ученых, передового педагогического опыта, участие в семинарах, научно-практических конференциях разного уровня (Москва, Санкт-Петербург, Казань, Липецк, Тюмень, Иваново и др.);
- проведение опытно-экспериментальной работы на уровне муниципалитетов (Нефтеюганский район, г. Урай), отдельных ОУ (6) в городах, районах региона (школы, ДОУ, педколледж, ПТУ);
- использование тестирования, анкетирования, интервью, бесед с представителями субъектов образования, здравоохранения, других ведомств;
- изучение бюджета времени педагогов, обучающихся;
- проведение курсов повышения квалификации работников образования в регионе и вне его (Таймырский автономный округ), семинаров и НПК в пределах региона и вне его;
- написание научно-методической литературы разного уровня по теме исследования (монография, методические и учебные пособия, программы повышения квалификации, статьи);
- проектирование, прогнозирование и моделирование предстоящей деятельности и т. д.

Реализация концепции проходила в течение 20 лет в два этапа.

Первый этап, мы назвали его «внутренним в ОУ», проходил с 1991 по 2003 г. Его главная задача — это сохранение, укрепление здоровья и успешное развитие обучающихся, педагогов ОУ и превращение школ в центры здоровья и развития.

В эти годы в регионе была сформирована здоровьесберегающая образовательная и социальная среда внутри школ; все субъекты образовательного процесса признали «хорошее здоровье» главной жизненной ценностью; достигнуты важные результаты в сокращении размахов социально опасных заболеваний, в том числе и у взрослых; сократился пропуск уроков по болезни у детей и педагогов; повысилось качество образования, сократилась преступность и т. д.

Второй этап реализации концепции был намечен на 2004–2011 гг. и получил название «внешнего». Его важнейшая задача — формирование здоровьесберегающей образовательной и социальной среды не только внутри ОУ, но и в муниципалитетах региона; развертывание особо углубленной комплексной работы педколлективов региона совместно с партнерами по формированию здоровой и прочной семьи, сохранению, укреплению здоровья всех субъектов образовательного процесса; превращение всех школ в межведомственные полифункциональные центры здоровья и образования.

Более детальная реализация концепции происходила следующим образом:

1991–1993 гг. — аналитико-методологические исследования: изучение научной литературы, критический анализ состояния здоровья субъектов образовательного процесса в регионе, в РФ, за рубежом; разработка концепции и программы исследования.

1994–1999 гг. — проектирование и апробация моделей управления созданием ЗСОиС на уровне опытно-экспериментальных ОУ региона; повышение квалификации кадров управленцев, педагогов; разработка специальных программ на уровне муниципалитетов и ОУ по моделям «Здоровье и образова-

ние» (муниципалитеты), «Здоровье и развитие» (ОУ всех типов); разработка научно-методического обеспечения повышения квалификации кадров и нормативно-правовой документации; утверждение губернатором округа постановления для органов местного самоуправления по данной проблеме (1996); проведение семинаров, НПК для изучения, распространения положительного опыта; утверждение правительством округа региональных и ведомственных программ по здоровью детей и населения.

1999–2003 гг. — обобщение и внедрение итогов опытно-экспериментальных ОУ и передового опыта органов управления образованием и других ведомств с участием представителей правительства, вузов региона и России.

В конце 2003 г. совместная коллегия департаментов образования и науки, здравоохранения, представителей других ведомств подвела итоги первого этапа работы по реализации Концепции формирования ЗСОиС в регионе, отметила наличие серьезных положительных изменений в здоровье детей, педагогов, населения к 2004 г., а также качества образования. Это означало создание ЗСОиС на уровне самих образовательных учреждений (школ, ДОУ).

Коллегия рекомендовала начать второй этап реализации Концепции формирования здоровьесберегающей и здоровьесберегающей образовательной и социальной среды не только внутри школ, но и во всех социумах, микрорайонах ОУ; развернуть углубленную комплексную работу педколлективов, системы образования автономного округа по созданию здоровой и крепкой семьи, сохранению и укреплению здоровья педагогов, родителей, населения, превращению всех школ в центры здоровья и образования.

Приведем основные результаты эксперимента.

Изменилось отношение населения к здоровью. Большинство педагогов (80 %), родителей (69 %), обучающихся (75 %) региона стали считать здоровье главной жизненной ценностью. По данным Департамента здравоохранения, отмечается уменьшение заболеваемости детей и населения в целом, сокращение числа наркоманов и т. д. (см. таблицу).

Основные данные по здоровью детей и населения региона (2001–2009 гг.)

Показатель	2001	2005	2006	2007	2008	2009
Первичная заболеваемость, на 1 тыс. чел.: детей (до 14 лет)	1789	1920	2024	1984	1978	1939
взрослого населения	653	598	629	620	600	629
Естественный прирост населения (разница коэффициентов рождаемости и смертности)	+5,1	+6,4	+6,9	+7,9	+8,6	+9,0
Сокращение стоящих на учете подростков-наркоманов, чел.	256	29	14	9	7	7
Первичная заболеваемость наркоманией среди взрослых за этот же период	Уменьшилась в 4 раза, ВИЧ-инфекцией — в 2,7 раза					

По рождаемости регион занимает 3-е место в РФ, после Чеченской Республики и Республики Дагестан. Уменьшилось количество неблагополучных семей.

Сократилось количество больничных листов у педагогов. О повышении качества образования свидетельствует рост показателей по сдаче ЕГЭ, свыше 90 % выпускников поступают в вузы, отмечается сокращение преступности среди обучающихся и т. д.

По данным Правительства ХМАО-Югры, средняя продолжительность жизни населения региона в начале XXI в. увеличилась на 4 года по сравнению с РФ и составила 70,5 года. Регион объявлен «территорией здоровья». Результаты работы изложены автором в монографии «Формирования ценности здоровья и здорового образа жизнедеятельности учащихся» [3, 344].

Проведенная автором опытно-экспериментальная работа имеет важное научное значение для решения данной проблемы как в Северном регионе, так и в России. Впервые разработана и апробирована продуктивная Концепция управления формированием ЗСОиС в условиях северного субъекта РФ, целью которой является формирование, сохранение и укрепление здоровья и развитие всех субъектов образовательного процесса, повышение качества образования и жизни населения.

В соответствии с целью исследования была сформирована система взаимодействия сопряженных оптимальных вертикальных моделей управления системой образования на уровне региона, муниципалитетов, школ на здоровьесберегающей, здоровьеукрепляющей основе, центром которой являлись школы. В эту систему вошли:

— модель управления системой образования на здоровьесберегающей основе, обеспечивающая создание единой образовательной и социальной среды по всем ведущим направлениям управленческой деятельности — целевому, нормативному, структурному, содержательному, мониторинговому, результативному, адекватным материально-техническим условиям обучения, основанным на применении здоровьесберегающих педагогических технологий при активной поддержке государственных и общественных органов власти, всех заинтересованных ведомств;

— сопряженная с ней модель нового типа образовательного учреждения как полифункционального социокультурного центра формирования ЗСОиС в социумах школ, муниципалитетов, имеющая программы своей деятельности, подготовленные кадры, нормативно-правовую базу, новые общественные органы управления (куда входят все субъекты образовательного процесса) в форме советов здоровья школ и микрорайона. Эта модель предполагает валеологизацию учебных программ, дополнительные критерии оценки деятельности, регулярный мониторинг результатов, благоприятные условия функционирования.

Теоретическое значение исследования заключается:

— в разработке теоретического обоснования системы формирования ЗСОиС в условиях каждого ОУ муниципалитета и региона, являющейся основой для здоровьесбережения обучающихся и родителей северного субъекта РФ;

— во введении в педагогическую теорию понятий «здоровьесберегающая, здоровьеукрепляющая образовательная и социальная среда», «школа здоровья и развития», «здоровая семья» «крепкая семья», «школа — центр формирования ЗСОиС в микрорайоне и социуме»;

— во введении и апробации нормативно-правовой базы для разработки в социумах ОУ и муниципалитетов образцов проектов программ «Здоровье и образование» (для муниципалитетов), «Здоровье и развитие» (для ОУ); положений «О советах здоровья школ и микрорайонов», «О советах по НОТ», «О советах отцов в ОУ» и др.

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

— впервые разработаны, апробированы ряд тестов, опросников, анкет для проведения диагностики состояния здоровья субъектов образовательного процесса на основе психолого-педагогического компонента («Я и мое здоровье», «Я и мои ценности в современном мире» (для обучающихся); «Мое отношение к здоровью», «Наша семья» (для родителей) и др.);

— изданы 8 учебно-методических пособий, монография; осуществлены 7 выпусков научно-педагогического сборника «Педагогика здоровья», где автор был научным редактором, опубликовано более 100 научных статей в различных изданиях международного, федерального, регионального характера;

— для повышения квалификации работников образования созданы и апробированы 5 учебных программ;

— разработана комплексная система критериев оценки всех субъектов образовательного процесса и мониторинга.

Все эти материалы с соответствующими дополнениями, правками могут быть использованы в других субъектах РФ.

Нами намечены перспективы дальнейшей деятельности по данной проблеме в регионе и в РФ:

— новая парадигма в образовании на уровне субъектов РФ может стать господствующей в общественном сознании только при активной поддержке государства в центре и на местах;

— решающая роль в здоровьесбережении нации должна принадлежать ОУ, которые являются основой обучения здоровью, формирования духовно-нравственной культуры молодого поколения, а также родителей и населения в своих микрорайонах;

— для оптимизации процесса управления формированием ЗСОиС в социумах ОУ, муниципалитетах, регионах необходимо создание специальных вертикальных моделей органов управления по реализации здоровьесберегающих межведомственных программ и подготовка кадров, отвечающих за их реализацию (межведомственные координационные советы при администрациях муниципалитетов, региона, на местах; заместители руководителей органов управления образованием с соответствующими отделами; заместители руководителей ОУ по охране, сохранению, укреплению здоровья детей, педагогов, родителей, населения с учетом размеров территории, количества школ и обучающихся в них; специальные общественные органы управления ОУ в форме советов по здоровью школ, с участием в них педагогов-специалистов, медиков, родителей, старшеклассников, представителей предприятий, организаций, администрации школ).

Для повышения качества учебно-воспитательного процесса необходимо:

— использование технологии здоровьесбережения и развития обучающихся на основе индивидуальных программ;

— применение подобной психолого-педагогической технологии в форме индивидуальных программ в работе с родителями по формированию здоровой и крепкой семьи в социумах ОУ;

— введение курса семействования для старшеклассников и студентов вузов.

В ближайшие годы в регионе планируется дальнейшая практико-ориентированная научная деятельность по этой проблеме.

-
1. Амосов Н. М. Раздумья о здоровье. М., 1987. С. 183.
 2. Базарный В. Ф. Здоровье и развитие ребенка. М., 2005. С. 175.
 3. Васильков В. А. Формирование ценности здоровья и здорового образа жизнедеятельности учащихся : монография. Ханты-Мансийск, 2003.
 4. Раченко И. П. Научная организация педагогического труда. М., 1989.
 5. Регион: управление образованием по результатам / под ред. П. И. Третьякова. М., 2004. С. 840.
 6. Словарь по педагогике / под ред. Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспировой. М., 2005.

Статья поступила в редакцию 26.06.2011 г.

УДК 37.012.7 + 37.015.2 + 371.31

И. Ю. Вороткова

РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Статья посвящена анализу системы экологического воспитания и образования, функционирующей в современных образовательных учреждениях, и ее эффективности в развитии экологической культуры личности. Рассматриваются необходимые условия для решения проблемы реализации стандарта по содержательной линии «Экологическая культура», а также для повышения эффективности образовательного процесса в формировании и последующем развитии экологической культуры современных школьников.

К л ю ч е в ы е с л о в а: экологическая культура личности, развитие экологической культуры, экологическое воспитание, экологическое образование.

Развитие экологической культуры личности становится сегодня одной из главных задач современного общества в целом и важным формирующим фактором улучшения экологической обстановки города в частности [5]. Как отмечает один из исследователей культуры Н. Н. Киселев, «действенным средством формирования и последующего развития экологической культуры нашего со-

ВОРОТКОВА Ирина Юрьевна — ассистент кафедры педагогики и социологии воспитания Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (e-mail: vorotkova@yandex.ru).

© Вороткова И. Ю., 2011

временника призвана стать система экологического воспитания и образования» [2, 117]. Однако какую роль в действительности играет образовательный процесс в развитии данного типа культуры, насколько эффективно сегодня функционирует система экологического воспитания и образования?

В современной системе образования овладение минимумом экологических знаний, необходимым для формирования и развития экологической культуры граждан, обеспечивается обязательным преподаванием основ науки экологии. В соответствии с профилем в средних и высших образовательных учреждениях предусматривается преподавание специальных дисциплин по охране окружающей среды и рациональному природопользованию. Планируемым результатом и целью образования по содержательной линии «Экологическая культура» является развитие у учащихся экологической ответственности как способности и готовности к решению конкретных экологических проблем на основе знания экологических закономерностей, владения экологически целесообразными способами деятельности, а также осознания и принятия системы экологических ценностей [4].

Однако данные, полученные путем социологического исследования, проведенного кафедрой педагогики и социологии воспитания Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина совместно с Управлением образования администрации г. Екатеринбурга в школах города, свидетельствуют о наличии ряда диспозиций, снижающих эффективность экологического воспитания и образования в формировании экологической культуры школьников.

Прежде всего, исследование показало, что большинство учащихся (более 70 %) получают информацию об экологической ситуации в городе, стране, мире вне образовательного процесса, а именно из телепередач (34,2 %), книг, журналов и газет (26 %), а также от родителей (10,4 %) и друзей (3,8 %), в то время как чуть больше 25 % учащихся 6–11-х классов отмечают важную роль образовательного процесса в получении новых экологических знаний. Сравнение с данными, полученными при опросе учителей, показывает существенное различие в мнениях учащихся и учителей при выборе источников информации о проблемах экологии. Для учащихся таковыми приоритетами являются телевидение и свой личный опыт, базирующийся на наблюдениях за окружающим. Учителя же отдают предпочтение учебному процессу, в частности проводимым в рамках этого процесса экологическим мероприятиям.

Полученные данные свидетельствуют о том, что именно система экологического просвещения, функционирующая на телевидении, радио, в периодической печати, Интернете и других средствах массовой коммуникации, в большей степени формирует сегодня экологические взгляды, убеждения и идеалы современных школьников. Так, профессор Г. П. Сикорская отметила огромную роль экологического просвещения населения, которое осуществляется в первую очередь через средства массовой информации (например, программу «Экологический десант»), а также через проекты, реализуемые в рамках городского компонента экологического образования, такие как передвижная экобаза «Зеленый трамвай», девиз которой «Едем с нами из Екатеринбурга в Экотеринбург».

При этом Сикорская акцентирует внимание на том, что городской компонент экологического образования на сегодняшний день недостаточно хорошо развит.

Низкие показатели роли образовательного процесса в получении новых экологических знаний прежде всего связаны с особенностями функционирования системы экологического образования и воспитания в образовательных учреждениях города. Анализ показал, что во многих школах г. Екатеринбурга (72,4 %) экология не является отдельной самостоятельной дисциплиной, а преподается в большинстве случаев только в рамках таких предметов, как биология, химия и география. Лишь в 10,5 % школ экологии уделяется внимание и как самостоятельной учебной дисциплине, и как составляющей других предметов школьного цикла. Полученные данные также свидетельствуют о том, что еще одной причиной снижения эффективности экологического образования и формирования экологической культуры школьников является нарушение принципа систематичности и непрерывности изучения экологического материала. Подтверждением служит тот факт, что в 46,9 % школ экология преподается в 5–9-х классах, в 38,8 % – в 10–11-х классах и лишь в 14,3 % школ – в 1–4-х классах. Такая особенность функционирования системы экологического образования и воспитания ведет к потере преемственности в изучении экологического материала, тем самым ученики лишаются возможности получать обширные и системные экологические знания.

Далее можно говорить о том, что вышеуказанные низкие показатели связаны со скудностью применяемых учителями педагогических технологий, а зачастую отсутствием материальной основы для их применения. Одним из примеров является ликвидация теплиц на пришкольных участках из-за сложности их содержания, в частности, с материальной точки зрения. В то же время, как показал опрос, все учителя без исключения посчитали необходимым иметь теплицы на пришкольных участках. Так, 37,2 % из них утверждают, что школьные теплицы являются важным условием выработки практических навыков у учащихся, 24,1 % рассматривают их как один из способов активизации уроков экологии, 21,9 % учителей отмечают, что школьные теплицы дают дополнительную возможность общения учащихся с природой в процессе обучения, 16,8 % считают теплицы необходимой составляющей экологического образования. Однако в городе практически не осталось школ, которые содержали бы подобные объекты на своих пришкольных участках. Этот факт подтверждает бытующее представление о том, что экологический дизайн пришкольной территории – «слишком дорогое удовольствие». Опыт отдельных учителей-биологов, создающих в одиночку «зеленые зоны» как на территории школы, так и на пришкольных участках, свидетельствует, что желание, талант и трудолюбие, а не материальные средства оказываются главным фактором успеха. Это позволяет говорить о том, что экологизация педагогической среды (как школьных интерьеров, так и пришкольных территорий) является необходимым условием экологического воспитания и образования. Сегодня школа должна показывать пример реальной экологизации своей среды, без чего любые методы и приемы останутся не более чем аудиторными упражнениями на фоне всеобщего равнодушия к среде обитания. И пришкольная территория, в частности школьные

теплицы, может стать мощным фактором в области решения задач экологического воспитания и образования.

Вопрос применения преподавателем тех или иных педагогических технологий, в свою очередь, тесно взаимосвязан с обеспеченностью школ учебно-методической литературой [3, 3]. При опросе педагогов выяснилось, что 79,7 % учителей не удовлетворены обеспеченностью школ учебно-методической литературой по предмету, а 48,6 % опрошенных не удовлетворены ее содержанием. По мнению учителей, необходимо серьезно подходить к выбору учебной и методической литературы, а также различных дидактических пособий, используемых на уроках и во внеурочной деятельности. Безусловно, эти и другие причины ведут к снижению эффективности образовательного процесса в области получения современными школьниками обширных и системных экологических знаний, а также к снижению общего интереса школьников (37,4 %) к такому предмету, как экология. При ответе на вопрос: «Что не нравится при изучении экологии?», учащиеся отметили, что ее изучение в рамках таких предметов, как биология, химия и география, ведет к тому, что данной предметной области не уделяется должного внимания (7,4 %). Даже в тех школах, где экология является отдельной дисциплиной, сокращено количество часов на ее изучение. С данной позицией учащихся согласно и большинство учителей, по мнению которых содержание стандарта по содержательной линии «Экологическая культура» в 27,6 % школ реализуется лишь на 50 %, в 23,7 % школ — на 70 %, в 21,1 % школ — на 30 %, и только чуть более 5 % учителей посчитали, что в их школах стандарт по содержательной линии «Экологическая культура» реализуется на 100 %. При этом 22,4 % преподавателей затруднились в оценке ситуации, связанной с реализацией содержания вышеуказанного стандарта. Учителя указывают причины сложившегося положения: на изучение школьного курса экологии сегодня выделяется малое количество часов (71,8 %), в школах не хватает квалифицированных специалистов (28,2 %) для преподавания данной предметной области.

Безусловно, вопрос недостатка квалифицированных специалистов по экологии связан с существующей в городе системой подготовки, переподготовки и повышения квалификации преподавателей. Как показало исследование, 46,1 % учителей удовлетворены существующей системой подготовки и переподготовки, 17,1 % — не удовлетворены, 36,8 % учителей не смогли высказать свою позицию по данному вопросу. При этом следует отметить, что в 14 государственных высших учебных заведениях нашего города готовят дипломированных специалистов в области экологии и охраны окружающей среды, обеспечивая тем самым кадровый потенциал. Однако, как выяснилось далее, 37,6 % опрошенных учителей самостоятельно освоили курс экологии. Это говорит о том, что не все преподаватели имеют возможность пройти курс подготовки или переподготовки в области экологического образования, в первую очередь из-за отсутствия в образовательных учреждениях четкой информации об организации курсов.

Возвращаясь к вопросу об интересе школьников к экологии, следует отметить, что 7 % школьников не нравится отсутствие практики по предмету,

5 % учащихся пугает сложность изучаемого материала, 3,1 % учеников считают, что учебный процесс по предмету выстроен неинтересно, 1,3 % школьников столкнулись с проблемой межличностного конфликта с педагогом по предмету. Однако наиболее распространенный ответ респондентов (из тех, кто ответил на поставленный вопрос) — низкий уровень получаемых экологических знаний (9,6 %).

Результаты исследования показывают, что во многих школах города преподавание экологии сегодня достаточно часто не отличается от преподавания природоведения, биологии, географии или химии. Процесс получения экологических знаний в рамках указанных предметов сводится лишь к ознакомлению учеников с тем, что нельзя делать в отношении природной среды. Это является важным, но явно недостаточным. Многое зависит от личности педагога, от готовности к профессиональному взаимодействию с педагогами различных специальностей, в частности к осуществлению междисциплинарного подхода, от того, насколько он серьезно и творчески подходит к решению задачи по формированию и развитию экологической культуры современных школьников.

Таким образом, невысокий интерес к экологии, слабые экологические знания ведут к неадекватным действиям и поступкам по отношению к окружающей среде. У большого числа учащихся не вырабатываются устойчивые экологические ориентации и установки, что не позволяет образовать крепкую основу для формирования высокого экологического сознания как важной составляющей экологической культуры школьников [1, 306].

На основе опросов было установлено, как школьники используют экологические знания: 77,2 % опрошенных утверждают, что используют их в повседневной жизни, 7,5 % не используют, около 15 % учеников затруднились в выборе конкретной позиции по данному вопросу. Из тех респондентов, кто не использует экологические знания в повседневной жизни, 56,5 % отмечают, что уроки — это одно, а повседневная жизнь — совершенно другое, 17,6 % не знают, как применить эти знания на практике, 15,3 % изучают экологию только ради оценки, чуть больше 10 % учеников считают, что на уроках недостаточно хорошо объясняют, зачем нужны эти знания каждый день. Полученные данные говорят о слабом уровне организации экологической деятельности в процессе изучения экологии, в результате чего не все учащиеся приобретают навыки практической экологической деятельности. Экологическая деятельность, в свою очередь, является основой и необходимым условием для формирования у учеников экологической культуры. Вместе с тем эта деятельность выступает как центральный элемент экологической культуры, ее несущая конструкция. Однако наряду с тем, что, по мнению школьников, в 82,9 % школ проводятся экологические мероприятия, только 23 % учащихся участвуют в них постоянно, в то время как 20,1 % не участвуют, а 56,9 % учеников 6–11-х классов иногда участвуют в данных мероприятиях. Тем самым можно говорить о нарушении одного из базовых принципов обучения, а именно связи теории с практикой, что приводит к нарушению принципа экологического образования: «единство познания, переживания и действия». Безусловно, это снижает эффектив-

ность экологического воспитания и образования в области формирования экологической культуры учащихся.

Данные, полученные в результате проведенного исследования, говорят о недостаточной реализации практической составляющей в образовательном процессе, в результате большинство учащихся 6–11-х классов из тех, кто не использует знания на практике, не знают, как применить их в повседневной жизни. Из ответов учащихся следует, что школа либо вообще не дает им опыта природоохранной деятельности, либо этот опыт весьма скромный. Это говорит о том, что современная система экологического воспитания и образования в недостаточной степени решает задачи по применению экологических знаний на практике. Подтверждением этому также служит то, что 89,5 % опрошенных школьников хотели бы изменить процесс преподавания экологии, из них 36,7 % учащихся уделили бы больше внимания практике не уроках экологии, а 29,4 % школьников проводили бы уроки за пределами школы. Учителя также внесли свои предложения по изменению образовательного процесса при изучении экологии с целью повышения его эффективности, а именно они назвали методы и формы работы, которые необходимо, с их точки зрения, применять при изучении школьного курса экологии. Так, 16,1 % опрошенных педагогов посчитали важным ввести в школьный курс экологии исследовательские проекты, 15,5 % видят необходимость в беседах с ведущими специалистами — экологами Урала, 14,9 % учителей говорят о недостатке экскурсий в образовательном процессе, 14,1 % уделили бы больше внимания лабораторным и практическим занятиям, 10,7 % преподавателей считают необходимым проведение индивидуальных и групповых экспериментов при изучении экологии, 10,4 % больше бы привлекали учеников к дискуссии и обсуждению экологических проблем, 9,9 % педагогов уделили бы внимание индивидуальной теоретической работе с учащимися (написанию рефератов, сообщений), 8,5 % опрошенных учителей проводили бы больше семинарских занятий. С точки зрения опрошенных педагогов, данные изменения являются необходимым условием для выработки практических навыков у учащихся при освоении школьного курса экологии, они способны привести к более полной реализации практической составляющей в образовательном процессе, а также помочь возвести школьников на более высокую ступень экологической воспитанности и образованности. Ответом на возникающий вопрос о том, что же мешает педагогам применять указанные методы и формы работы в образовательном процессе, могут послужить те самые вышеуказанные причины, связанные с выделением малого количества времени на изучение школьного курса экологии, с недостатком квалифицированных специалистов для преподавания данной предметной области, а также, возможно, с нежеланием самого учителя разнообразить методы и формы работы в процессе преподавания экологии.

Наряду со слабыми знаниями в области экологии и недостаточно сформированными практическими навыками экологической деятельности, у учащихся наблюдается достаточно высокий интерес к проводимым экологическим мероприятиям не только на уровне школы, но и на уровне города, а решение экологических проблем становится для многих лично значимым. Так, 42,8 %

учеников говорят о своем интересе к участию в экологических мероприятиях, показывая при этом свою нацеленность на активное применение полученных экологических знаний; 25,5 % детей стремятся к участию в экологических мероприятиях, отмечая ценность приобретаемого опыта для себя в будущем. Мотивы эколого-познавательной активности 22,6 % учеников основаны на привлечении к подобного рода мероприятиям в школе, что демонстрирует непонимание важности практических действий в защиту окружающей среды и свидетельствует об отсутствии экологических ориентаций и установок у данного процента опрошенных респондентов. Наконец, 5,3 % школьников объясняют необходимость участия в экологических мероприятиях тем, что это дает возможность быть современными. Около 4 % школьников хотели бы связать свою будущую профессию с экологией, что демонстрирует крайне малый круг профессионально ориентированных учеников, движимых данной мотивацией.

Наряду с проявляющимся интересом со стороны учащихся к экологическим мероприятиям, полученные результаты исследования показывают достаточно низкий уровень экологической деятельности как важного элемента экологической культуры современных школьников. Большинство учеников, среди которых немало обладают экологическими знаниями и осознают важность экологической деятельности, не занимаются ей систематически. Постоянно в решении экологических проблем принимает участие лишь 23 % от общего числа опрошенных респондентов (как отмечалось ранее), большинство учеников не имеют практической возможности выстроить собственные рациональные взаимоотношения с окружающей средой. Они абстрагированы от природы, и поэтому у многих из них преобладает созерцательно-тревожное отношение к ней.

Результаты исследования наглядно демонстрируют существенные различия между высказываемыми позициями опрошенных педагогов и их действиями на практике. Так, установка некоторых учителей на то, что знания сами по себе способны в корне повлиять на рост инициативности и личной ответственности учащихся по отношению к окружающей среде, безусловно, несостоятельна и никак не соотносится с данными, полученными при опросе. По мнению 18,4 % преподавателей, в первую очередь в процессе экологического обучения и воспитания необходимо формировать такой компонент экологической культуры, как экологическое поведение, однако в реальной ситуации, что и продемонстрировали результаты проведенного исследования, данная позиция не всегда находит практическое применение. Следующей по значимости составляющей экологической культуры для учителей выступает личностное отношение школьников к окружающей среде (17,1 %). На третьем месте находится экологическое сознание (15,8 %). Формировать такой компонент, как экологические знания, считают необходимым 9,2 % учителей. О формировании любви учеников к окружающей среде говорят 2,6 %. И лишь по мнению 1,3 % учителей в первую очередь следует обращать внимание на формирование интереса к окружающему. Подавляющее большинство опрошенных педагогов — 71,1 % утверждают о наличии изменений в экологической культуре школьников; не наблюдают каких-либо изменений 18,4 %; затруднились ответить на вопрос 10,5 % респондентов. Однако в большинстве своем учителя демонстри-

руют незнание составляющих экологической культуры школьников, последовательности их формирования, в частности того, что является первой ступенькой на пути к становлению экологической культуры личности на начальном этапе экологического обучения и воспитания. Возможно, сложившаяся ситуация связана с ранее обозначенной проблемой реализации стандарта по содержательной линии «Экологическая культура»: более 70 % педагогов не имеют возможности (в силу недостатка времени, либо недостатка квалификации, а в некоторых случаях собственного желания) заниматься изучением особенностей процесса формирования и развития экологической культуры учащихся. Можно предполагать, что одним из решений данной проблемы может стать создание классов и школ с углубленным изучением экологических дисциплин. Однако нельзя быть уверенным в действенности данной меры в условиях существующей системы образования, так как имеющиеся на сегодняшний день экологические школы и классы не дают требуемого результата, демонстрируя низкий уровень экологической культуры у своих выпускников.

Таким образом, система экологической подготовки учащихся демонстрирует свою несостоятельность и требует практического обновления процессов экологического образования и воспитания, их нацеленности на эффективное формирование ответственных, рациональных взаимоотношений подрастающего поколения с окружающей средой. В связи с этим в определении образовательной стратегии экологической подготовки современных школьников целесообразно сделать акцент на реализации принципов систематичности и непрерывности изучения экологического материала, связи теории с практикой, обращая при этом внимание на организацию не только урочной, но и внеклассной, внешкольной деятельности экологической направленности. Также следует работать над решением проблемы недостатка квалифицированных специалистов, организовывать активное профессиональное взаимодействие педагогов различных специальностей, последнее обусловлено межпредметным характером содержания экологического образования. Для создания непрерывного экологического образования следует разработать целевые программы, охватывающие ступени не только начального, среднего, но и высшего образования, увеличить число базовых экологических центров, а также улучшить материально-техническую базу. Данные меры являются необходимым условием для решения проблемы реализации стандарта по содержательной линии «Экологическая культура», а также для повышения эффективности образовательного процесса в области формирования и последующего развития экологической культуры современных школьников.

-
1. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. Ростов н/Д, 1996.
 2. Киселев Н. Н. Мировоззрение и экология. Киев, 1990.
 3. О состоянии и об охране окружающей среды Российской Федерации в 2007 году: гос. докл. Ч. 6, разд. 12: Экологическое образование, просвещение и воспитание. М., 2007.
 4. Содержательная линия Государственного образовательного стандарта (национально-региональный компонент) общего образования Свердловской области. Экологическая

культура: Рекомендации по созданию содержательно-организационных и педагогических условий. Екатеринбург, 2001.

5. Экологическая доктрина РФ. М., 2002.

Статья поступила в редакцию 06.10.2011 г.

УДК 378.22 + 378.046 + 004

О. А. Пономарева

ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАГИСТРА

Рассматривается проектная технология обучения по направлению «Информатика и вычислительная техника» как средство развития информационной компетентности магистра.

Ключевые слова: проектная технология обучения, информационная компетентность, магистр.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2020 года основная цель профессионального образования определяется как подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, способного к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности, стремящегося к удовлетворению потребностей личности в получении образования.

Переход к компетентностной парадигме в отечественном образовании потребовал глубоких исследований как содержания соответствующих понятий, так и структуры компетенций. Их изучению посвящено значительное число работ ведущих специалистов в области педагогики (В. И. Байденко, И. А. Зимняя, Э. Ф. Зеер, А. К. Маркова, Дж. Равен, Е. В. Сидоренко, А. В. Хуторской и др.), что составляет базу в реализации компетентностного подхода в современном высшем образовании. В статье оперируем понятиями, которые дает в своей работе Э. Ф. Зеер. Компетентность — это «содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний, представленных в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений»; компетенция — «обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности» [1, 25].

Необходимость подготовки в системе высшего образования магистров по направлению «Информатика и вычислительная техника» определяется потребностями научно-исследовательских учреждений и организаций в высококвали-

ПОНОМАРЕВА Ольга Алексеевна — старший преподаватель Института радиоэлектроники и информационных технологий (ИРИТ-РТФ) Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (e-mail: ponomareva1704@rambler.ru).

© Пономарева О. А., 2011

фицированных специалистах, которые могли бы эффективно осуществлять все виды профессиональной деятельности в условиях глобальной информатизации и массовой коммуникации. Выпускника ждет проектная, научно-исследовательская деятельность, связанная с внедрением информационных и коммуникационных технологий в производственные, образовательные и управленческие процессы, поэтому его подготовка должна соответствовать современным тенденциям в области информатизации.

В подготовке магистра особое внимание обращается на развитие навыков работы с научной информацией: поиск научной литературы, работа с информационными ресурсами, обработка информации, систематизация материала, анализ данных большого объема информации. Все перечисленные компоненты являются неотъемлемой частью информационной компетентности. Однако проблема развития информационной компетентности магистров, несмотря на актуальность, остается недостаточно исследованной в силу ее многоаспектности и специфики.

Анализ государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС ВПО 3) магистров направления 230100 «Информатика и вычислительная техника» позволяет сделать вывод, что будущий магистр должен овладеть определенным набором функциональных составляющих профессиональной деятельности: проектно-конструкторской, проектно-технологической, научно-исследовательской, педагогической, управленческой, где ведущую роль играет обработка различного рода информации профессиональной деятельности.

Компетентностная модель включает в себя общекультурные и профессиональные компетенции. Общекультурные компетенции дают возможность выпускникам вуза успешно реализовать себя в разных сферах деятельности, не связанных с полученной в вузе квалификацией. В современной практике термин «профессиональная компетенция» чаще всего определяет способность выпускника выполнять задачи в соответствии с заданными стандартами профессиональной деятельности.

В разделе «Общекультурные компетенции» одна из компетенций определяется как способность магистра «самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий и использовать в практической деятельности новые знания и умения, в том числе в новых областях знаний, непосредственно не связанных со сферой деятельности» [5]. Данная компетенция является одной из составляющих информационной компетентности магистра. В части «профессиональной компетенции» элементы информационной компетентности отражены в научно-исследовательской и проектно-технологической деятельности магистра.

В «Квалификационных требованиях в области информационных технологий» [2] определяются должностные обязанности магистра, связанные с такими видами работ, как оценка и выбор информационных систем для решения бизнес-задач заказчика; презентация своих решений; работа с различной технической, проектной документацией; сбор и анализ информации для работы с проектом; владение навыками саморазвития.

Таким образом, в ФГОС ВПО 3-го поколения направления 230100 «Информатика и вычислительная техника» и в «Квалификационных требованиях в области информационных технологий» отражены основные ориентиры в подготовке магистров.

Формирование информационной компетентности магистров представляет собой поэтапный процесс профессионально-личностного становления. Информационная компетентность развивается по мере приобретения магистрами тех или иных компетенций. Требуется создание таких условий в системе высшего профессионального образования, которые способствовали бы развитию информационной компетенции.

В настоящее время перед педагогической наукой стоят задачи создания эффективных дидактических систем, основанных на применении таких форм и методов обучения, которые обеспечили бы интенсивное овладение основными компетенциями, способствовали более эффективному развитию личности.

Итак, развитие информационной компетенции будущих магистров является одной из основных тенденций развития современного высшего профессионального образования. С другой стороны, развитие информационной компетенции у магистрантов в области информатизации представляет одно из мало-разработанных, но особо важных направлений в решении задач повышения эффективности учебного процесса и качества подготовки магистров.

Вместе с тем идея развития информационной компетентности обучающегося, как показывает анализ научной литературы и диссертационных исследований, находит свое воплощение в исследованиях многих авторов (О. Б. Зайцева, Н. Н. Масленникова, Н. Х. Насырова, А. М. Орбинский, О. Г. Смолянинова, А. В. Хуторской). Идея компетентности в сфере информационно-аналитической деятельности представлена в трудах С. А. Бешенкова, А. А. Кузнецова, Е. А. Ракитиной. Однако в работах, посвященных вопросам информационной компетентности, не обращается внимание на особенности развития этой компетенции у магистров информационного образования.

В ФГОС под термином «информационная компетентность» понимается способность и умение самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать и передавать необходимую информацию при помощи устных и письменных коммуникативных информационных технологий [4].

В исследованиях ученых (В. А. Акуменко, П. В. Беспалов, О. Б. Зайцева, А. Л. Семенов, Дж. Равен, С. В. Тришина, А. В. Хуторской и др.) понятие «информационная компетентность» рассматривается не только как уровень знаний, умений и навыков, позволяющих оперативно ориентироваться в информационном пространстве, но и как новая грамотность, в состав которой входят умение активно самостоятельно обрабатывать информацию, принимать принципиально новые решения в непредвиденных ситуациях с использованием технологических средств.

Магистр в области информатики и вычислительной техники способен проводить инновационные инженерные исследования, включая критический анализ данных из мировых информационных ресурсов, сложный эксперимент, формулировать выводы в условиях неоднозначности, применяя глубокие и прин-

ципиальные знания и оригинальные методы для достижения требуемых результатов.

Учитывая направленность деятельности магистров на создание новых знаний, продуктов, научно-исследовательский характер учебной деятельности, заинтересованность в профессиональном становлении и развитии личностных качеств (техническое мышление, внимательность, эмоциональная устойчивость, целеустремленность и др.), а также развитие профессиональных качеств (устойчивое внимание, зрительно-двигательная координация, глазомер, экстраверсия, реактивность, энергетизм и др.), можно сформулировать определение понятия «информационная компетентность магистра».

Информационная компетентность магистра — это интегративное качество личности, основанное на совокупности фундаментальных знаний в предметной области и личностном опыте, нацеленных на решение современных научно-исследовательских задач, способности достигать значимых результатов и способности развивать личностные качества в профессиональной деятельности.

Формирование профессиональной направленности происходит под влиянием всего комплекса образовательного процесса. В. А. Сластенин, например, считал, что наилучший режим развития умственной активности и самостоятельности у студентов создает творческая деятельность, направленная на открытие, конструирование чего-то нового, неизвестного.

Процесс самоактуализации студентов в научно-исследовательской деятельности будет эффективнее, если постоянно активизировать разнообразные положительные эмоциональные состояния магистров через мотивацию интереса, любознательности, через создание адекватных эмоциогенных ситуаций (неожиданности, внезапности, контрастности, проблемности, соревновательности и т. д.); активизировать познавательные потребности и высокую положительную мотивацию на творческую деятельность через удовлетворение различных потребностей, в первую очередь потребностей в признании, уважении, творческом самовыражении; развивать интеллектуальные функции и творческие способности студентов [3, 5].

Таким образом, включение магистров в научно-исследовательскую атмосферу будущей профессиональной деятельности будет успешным стимулом для активного развития интеллектуальных и личностных особенностей.

Профессиональная подготовка студента в современных условиях рассматривается как процесс личностно-профессионального становления, что предполагает развитие и саморазвитие будущего специалиста в контексте осваиваемой деятельности.

С позиции современной дидактики основу развития образования составляют личностно-ориентированная и деятельностная стратегия обучения и воспитания человека. Реализация этой стратегии возможна на основе проектно-созидательной технологии обучения, когда на первое место в образовательном процессе выходят именно деятельность и личность [Там же, 20].

Согласно исследованиям Д. В. Чернилевского, Е. С. Полата, М. М. Бахтина, И. А. Колесниковой, при внедрении проектной технологии изменяется роль знаний. Они становятся инструментом в деятельности студента, носят системный,

междисциплинарный и обобщенный характер. Процесс их усвоения организуется в многообразных формах поисковой мыслительной деятельности как продуктивный творческий процесс, тем самым осуществляется переход от традиционной триады «знания — умения — навыки» к деятельностной триаде «деятельность — сознание — личность».

Технология проектного обучения рассматривается как элемент системы личностно-ориентированного образования и способствует развитию таких личностных качеств у студентов, как самостоятельность, инициативность, способность к творчеству, что позволяет распознать их насущные интересы и потребности. Наиболее существенными особенностями проектного обучения являются его диалогичность, проблемность, интегративность, контекстность.

При реализации проектной технологии создается конкретный продукт, часто являющийся результатом совместного труда и размышлений руководителя и магистранта. Результат приносит участникам удовлетворение, так как они в ходе работы над проектом пережили ситуацию успеха, самореализации. Проектная технология, обретая черты культурно-исторического феномена, создает условия для ценностного переосмысления, диалога при освоении содержания образования, применения и приобретения новых знаний и способов действия.

Любой проект тесно связан с деятельностью по его выполнению, причем деятельность осуществляется в условиях свободного обмена мнениями, выбора способов выполнения, рефлексивного отношения к предмету своей деятельности.

Наша опытно-поисковая работа позволила выделить целый спектр педагогических задач, решаемых в ходе осуществления технологии проектного обучения. К ним мы относим создание условий, при которых магистры самостоятельно, осознанно и охотно приобретают новые знания из различных источников информации, учатся их использовать как средство для решения научно-исследовательских проблем; овладевают диалогичным стилем общения, работая в различных группах; развивают у себя исследовательские умения (выявление проблем, сбор информации, наблюдение, проведение эксперимента, анализ полученных результатов, обобщения и т. д.); развивают системное мышление, помогающее познавать реальный мир в его целостности и динамике.

Модель организации проектно-исследовательской деятельности научно-исследовательской работы магистра (НИРМ) основывается на заинтересованности магистров, мотивации на получение результата (рис. 1). Она оказывает влияние на выбор темы научного исследования, а конечный результат во многом определяется предыдущим опытом магистра, ранее полученными знаниями из разных областей. В образовательном процессе появляется некоторый сквозной сюжет — познание окружающего мира происходит в процессе научно-исследовательской работы, включающей проектирование, моделирование, конструирование и исследование. Особая роль в проектной деятельности отводится знаниям. Они становятся инструментарием для осуществления проекта.

В модели методические, технические и организационные средства в совокупности определяются как средства образовательного процесса. Учебным заведением предоставляется магистру персональный компьютер, объединенный

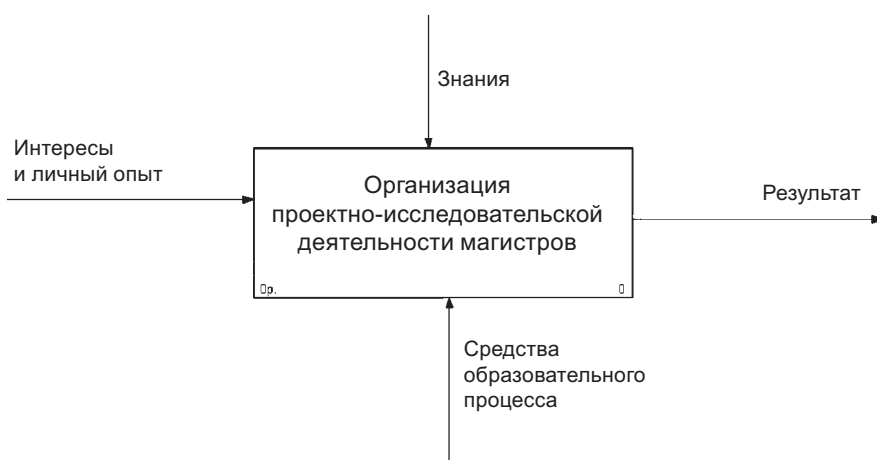


Рис. 1. Модель организации проектно-исследовательской деятельности НИРМ

в локальную сеть с выходом в Интернет, оснащенный программно-методическим комплексом для решения научно-исследовательских задач в области информатизации и вычислительной техники, а также специализированное оборудование. Обучающимся обеспечен доступ к электронно-библиотечным системам, справочно-библиографическим и специализированным изданиям.

Результат проектной технологии обучения магистров может быть представлен в виде реферата; отчета о научно-исследовательской работе; тезисов или статьи в сборниках или сайтах конференций; презентации.

Проектную технологию обучения можно декомпозировать на следующие виды деятельности: ценностно-ориентационная, конструктивная, оценочно-рефлексивная, презентационная (рис. 2). Задача ценностно-ориентационного этапа состоит в мотивировании магистров на научно-исследовательскую деятельность: объясняется суть предстоящей работы, подробно раскрывается структура и критерии оценки результата.

Конструктивный этап позволяет планировать деятельность, строить модели, консультироваться с руководителем по текущим вопросам, обрабатывать полученные результаты, анализировать информацию, собранную из различных источников.

Оценочно-рефлексивный этап позволяет осознать ошибки или замечания, проанализировать выполненную работу, продумать способы улучшения результата.

Завершающий этап — презентационный, по форме проведения он может быть различным. Мы предлагаем представить результаты научного исследования в форме интернет-конференции. В нашей опытно-поисковой работе для магистров, обучающихся по направлению «Информатика и вычислительная техника», была организована студенческая научно-техническая интернет-конференция на тему «Информационные технологии, системы распознавания образов». Цель конференции — это обсуждение среди единомышленников заданной проблемы: предварительно публикуются тезисы, а затем при очной встрече

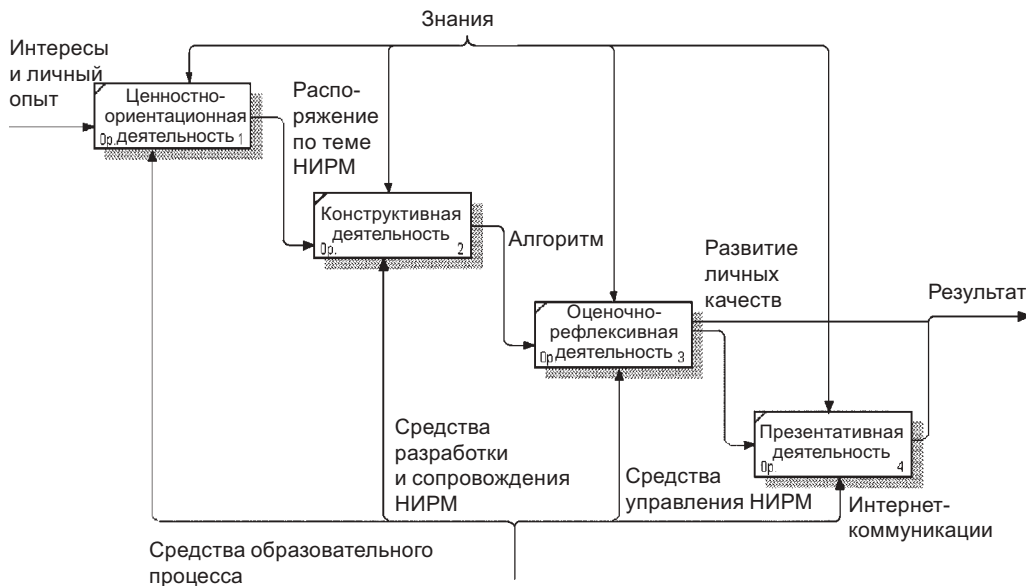


Рис. 2. Декомпозиция организации проектно-исследовательской деятельности магистра

проходит дискуссия. Интернет-конференция позволяет без ограничения времени и пространства вести дискуссию. Интернет-конференция позволяет создать ситуацию, когда можно изложить письменно проблематику своего научного исследования и обсудить ее с однокурсниками и единомышленниками, используя современные технологии взаимодействия. В ходе подготовки конференции магистры написали тезисы по теме исследования, учитывая требования стандарта по оформлению статей. Файлы размещены на сайте (webconf.rtf.ustu.ru) (рис. 3).

Магистранты при подготовке к интернет-конференции совершенствовали навыки письменного изложения своих мыслей, приобрели навык написания тезисов, познакомились с правилами оформления статей, получили опыт взаимодействия с помощью интернет-конференции, что способствует развитию информационной компетентности.

Результаты внедрения проектной технологии как средства развития информационной компетентности магистра можно рассматривать в следующих аспектах: получение качественного продукта научно-исследовательской деятельности магистранта; изменение личностных качеств самого магистранта; изменение в образовательной среде и системе подготовки магистров.

Анализ полученных рецензий на магистерские диссертационные работы подтверждает, что уровень выполненных работ высокий. Все темы магистерских работ актуальны для решения задач в области информатизации. Приведем перечень тем: «Методология тестирования HPNA-устройств на основе конечных автоматов»; «Методы кластеризация изображений на основе визуальной и текстовой информации»; «Иерархическая система управления версиями программного обеспечения» и др. Рецензенты отмечают оригинальность и творческий

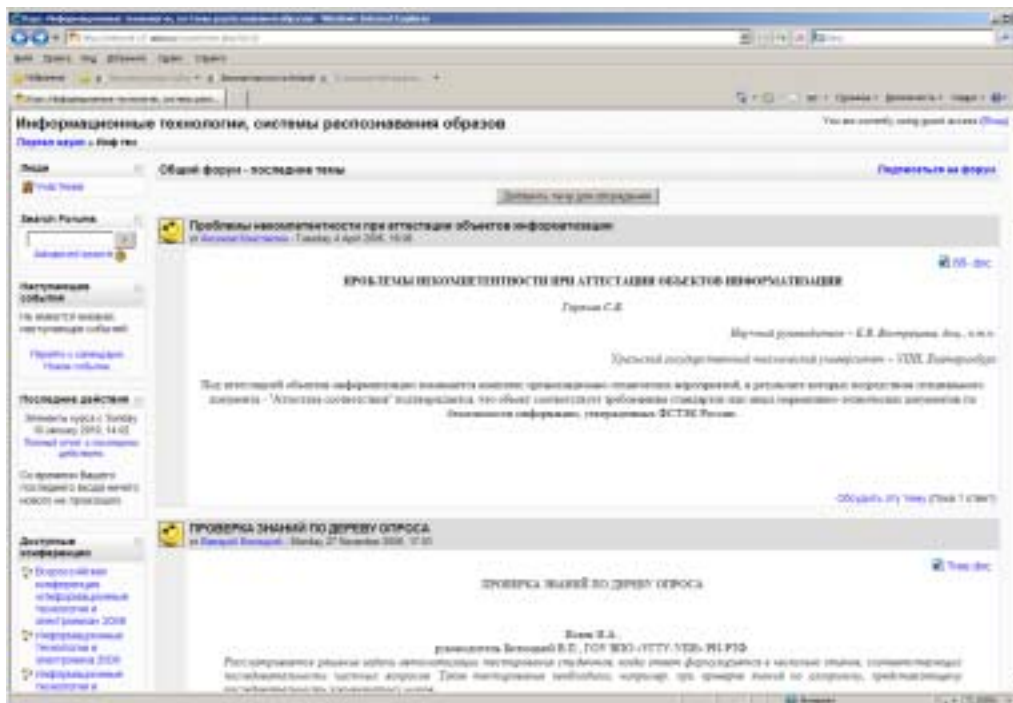


Рис. 3. Экранная форма сайта интернет-конференции

подход к решению задач, научный характер исследования. Во всех работах присутствует вновь разработанный программный продукт, который улучшает качество обработки информации или повышает сервисные услуги. Магистерские диссертации выполнены грамотно, аккуратно, оформлены в соответствии с требованиями к проектной документации. Рецензенты обращают внимание на использование научной периодики на английском языке, что повышает уровень владения научным материалом.

Результаты деятельности магистра над научно-исследовательской работой отразились на личностных изменениях самого обучающегося. Сами магистранты говорят о заинтересованности в продолжении исследовательской деятельности в избранной области, что свидетельствует об изменении отношения к профессиональной деятельности. Создание новых продуктов в области информатизации способствует развитию креативного мышления и воображения. Руководители научной работы отмечают повышение уровня ответственности за результаты работы, самоорганизации и самодисциплинированности, что является важной личностной характеристикой профессионала и руководителя. Участие в конференциях разного уровня, семинарах, работа с научной литературой, взаимодействие с руководителем способствуют развитию коммуникативной культуры, которая является составной частью информационной компетентности. Следовательно, можно говорить о повышении общего уровня информационной компетентности магистрантов.

1. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23–30.
2. Квалификационные требования (профессиональный стандарт) в области информационных технологий. Специалист по информационным системам. М., 2007.
3. Новиков А. М. Методология учебной деятельности. М., 2005.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс]. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=791>
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования третьего поколения по направлению подготовки 230100 «Информатика и вычислительная техника». Степень (квалификация): магистр [Электронный ресурс]. URL: http://www.edu.ru/db/cgi-bin/portal/spe/spe_new_list.plx?substr=%E8%ED%F4%EE%F0%EC%E0%F2%E8%EA%E0+%E8+%E2%FB%F7%E8%F1%EB%E8%F2%E5%EB%FC%ED%E0%FF+%F2%E5%F5%ED%E8%EA%E0&st=all&qual=2

Статья поступила в редакцию 10.10.2011 г.

УДК 378.22 + 378.046 + 78.072.2

Е. Ю. Глазырина

ЭВРИСТИКА И ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье представлены подходы к организации и проведению дистанционной эвристической олимпиады по музыке; обоснована актуальность этой инновационной технологии с позиций современной образовательной парадигмы; раскрыта ее методологическая основа; описан опыт и сформулированы выводы по результатам ее апробации на базе Российского государственного профессионально-педагогического университета.

К л ю ч е в ы е с л о в а: олимпиада, эвристика, музыкальное образование, дистанционная технология, парадигма, интерфейс.

В настоящее время мы наблюдаем интенсивное внедрение и совершенствование информационных и коммуникационных технологий (далее — ИКТ), обновление специального программного обеспечения, компьютеризацию образовательного процесса. Слово «пользователь» прочно вошло в лексикон современной молодежи в контексте навыков владения компьютером.

Сеть Интернет предоставляет современным пользователям широкие возможности для нахождения необходимой информации: поисковые системы «Rambler», «Yandex», «Google» содержат большой объем информации по всем областям человеческой деятельности. Способность пользоваться ресурсами поисковых систем, оперативно находить необходимую информацию, обрабаты-

ГЛАЗЫРИНА Елена Юрьевна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая отделением музыкально-компьютерных технологий Российского государственного профессионально-педагогического университета (e-mail: glazyrina@rsvpu.ru).

© Глазырина Е. Ю., 2011

вать ее и сохранять является одной из характеристик уровня компьютерной компетенции и компьютерной грамотности личности.

Интернет-технологии тесно связаны с продвижением на рынке образовательных услуг дистанционных форм обучения. Одной из дистанционных форм обучения является олимпиада. Само олимпиадное движение имеет многовековую историю. Однако дистанционные олимпиады, практикуемые в нашей стране по различным предметным областям знания, являются инновационной формой обучения и воспитания молодежи.

Небывалый рост объема окружающей нас информации и темпов развития информационных технологий требует от личности развития таких качеств, как инициативность, изобретательность, предприимчивость, способность быстро и безошибочно принимать решения, а это невозможно без умения работать творчески, самостоятельно, т. е. эвристически.

Эвристическое обучение известно со времен Сократа, который мастерски использовал беседу не как предоставление новых знаний, а как способ обучения нахождению этих знаний. Процесс познания для Сократа был переводом уже имеющихся знаний человека из скрытого состояния — в явное, реальное и соответствующее действительности. Он учил своих воспитанников вести диалог, полемику, логически мыслить. Сократ побуждал их последовательно развивать спорное положение, приводил к постижению абсурдности исходного утверждения, а затем методом поиска истины выводил на верный путь.

Эвристическая олимпиада является одной из наиболее инновационных, интересных и эффективных форм обучения, она способствует развитию у молодежи нестандартного мышления, позволяет приобщать их к научно-исследовательской и художественно-творческой работе, прививать навыки коллективной и индивидуальной работы. Олимпиады помогают приобретать профессиональные навыки, умение комбинировать знания, способность находить нестандартное решение, способствуют улучшению качества подготовки будущих специалистов. Преимущества эвристических олимпиад очевидны и неоспоримы.

Соединение эвристики и дистанционных технологий является новым этапом в развитии отечественного олимпиадного движения. Наибольший интерес для нас представляют олимпиады в области искусства и культуры. Это связано с тем, что компьютеризация в этом направлении продвигается значительно медленнее, нежели в других предметных областях научного знания. Объяснение этому мы находим в следующем: традиционно изустная передача опыта и мастерства от педагогов к ученикам, индивидуальность и субъективность процесса и результата художественного творчества, самооценочность, самодостаточность и уникальность «живого» творения (животворения) и «ручного» творения (рукотворения) звука, жеста, линии, колорита, формы были присущи исключительно сфере художественного творчества. Хотя история учит нас, что шедевры культуры и искусства создавались гениями человечества зачастую и на основе новейших данных точных наук (например, эффекты стереоскопии и голографии, а также законы оптики, на которые опирался в своем творчестве Сальвадор Дали).

Тем не менее нельзя отрицать, что современный творческий процесс, эвристический способ решения поставленных задач могут и должны иметь «информационную поддержку». Современные компьютерные технологии и специальное программное обеспечение способны облегчить работу творцов, стимулировать рост творчества. В определенной степени это касается музыкального искусства и музыкального образования.

Предметные олимпиады по музыке, проводившиеся в предшествующие годы, не выходили за рамки «знаниевой» парадигмы, что соответствовало государственной политике того периода в образовании. Смена образовательной парадигмы, появление лично-ориентированной, развивающей технологий в обучении позволило усилить долю «эвристичности» в образовательных технологиях, и в частности в олимпиадном движении. Мы считаем, что эвристичность является одним из наиболее характерных признаков олимпиад в области искусства, в том числе музыкального искусства, так как эвристичность в музыке — это не получение единственно правильного решения или ответа, а получение решения как уникального творческого результата, не имеющего аналогов.

Все сказанное подчеркивает важность и актуальность разработки и внедрения в образовательную практику эвристических олимпиад по музыке. Однако есть определенные противоречия, которые не позволяют осуществлять этот процесс достаточно динамично и повсеместно, это противоречия между:

- большим теоретическим и практическим отечественным опытом проведения предметных олимпиад, с одной стороны, и незначительной долей представленности в олимпиадном движении сферы музыкального искусства, с другой стороны;

- традиционной ориентацией на проверку точности музыкально-теоретических и музыкально-исторических знаний, техники музыкально-исполнительских умений и навыков при разработке содержания заданий олимпиад по музыке, с одной стороны, и определенной степенью принижения значимости эвристического подхода, с другой стороны;

- повсеместным внедрением ИКТ, дистанционных технологий в образовательный процесс, с одной стороны, и явно недостаточным их использованием при проведении дистанционных эвристических олимпиад по музыке, с другой стороны.

Учебные дисциплины по музыке присутствуют в содержании образования на всех его ступенях и уровнях: среднем полном общем образовании, среднем специальном профессиональном образовании, высшем профессиональном образовании и дополнительном образовании. Более того, в нашей стране значимость личного участия в олимпиадном движении для обучающейся молодежи возрастает в связи с переходом на систему единого государственного экзамена для выпускников школ и сопутствующим этому процессу моментом — закреплением льготных условий абитуриентам — участникам олимпиад при поступлении в учебные заведения для продолжения образования.

На наш взгляд, в настоящее время мощным стимулом для придания динамики олимпиадному движению в области музыки должно стать следующее:

— разработка тематики и конкретного содержания эвристических заданий по музыке в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов (для всех уровней образования и типов учебных заведений);

— учет специфики контингента участников олимпиад и содержания заданий при разработке универсального веб-интерфейса сайта олимпиады (интуитивно понятного, доступного, с возможностью администрирования и редактирования заданий); отметим попутно, что созданный интерфейс сайта дистанционной эвристической олимпиады по музыке может, с небольшими корректировками, использоваться в широкой образовательной практике для проведения конкурсов, всех видов тестирования, форумов, коммуникативной связи учитель — ученик в условиях дистанционного обучения;

— соблюдение законов и принципов музыкального искусства при разработке заданий дистанционных олимпиад;

— привлечение внимания и обсуждение среди музыкально-педагогической общественности актуальных проблем и опыта проведения дистанционных эвристических олимпиад по музыке.

Обозначенная проблема имеет под собой достаточно солидные методологические основания: психолого-педагогические труды по вопросам эвристического подхода к обучению (Г. С. Альтшулер, Е. В. Доманский, А. Д. Король, А. В. Хуторской и др.); отечественные концепции музыкального образования (О. А. Апраксина, Д. Б. Кабалевский, Л. В. Школяр, Л. Г. Арчажникова, Е. Д. Критская, И. М. Красильников, А. В. Школяр); теорию применения информационных технологий в образовании (И. Г. Захарова, Л. И. Долинер, Б. Е. Стариченко, И. Б. Горбунова, Е. Ю. Глазырина); теорию и практику использования информационных технологий в музыкально-художественном образовании (И. М. Красильников, Н. И. Буторина).

Отделение музыкально-компьютерных технологий ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (РГППУ) имеет двухлетний опыт проведения дистанционных эвристических олимпиад по музыке со студентами учебных заведений высшего профессионального образования в области музыкально-художественного образования, культуры и искусства.

При организации олимпиад нами были проанализированы нормативно-правовые документы по студенческим олимпиадам, проводимым в Российской Федерации (приказы Министерства общего и профессионального образования за 1999 и 2010 гг., положения о Всероссийской студенческой олимпиаде), а также было специально разработано Положение о проведении студенческой дистанционной эвристической олимпиады по музыке в РГППУ с учетом требований Федерального государственного образовательного стандарта. Все это позволило нам сформулировать цель студенческой дистанционной эвристической олимпиады по музыке: формирование профессиональных компетенций студентов на основе комплексного использования инновационных и традиционных форм и средств обучения и мониторинга качества образования.

Задачи дистанционной эвристической олимпиады по музыке для студентов вузов мы сформулировали следующим образом:

- повышение интереса будущих специалистов к учебной деятельности и избранной профессии;
- приобщение студентов к научно-исследовательской деятельности и художественно-творческой работе;
- развитие интерактивных форм обучения и форм контроля самостоятельной работы обучающейся молодежи;
- выявление и создание условий для оказания поддержки одаренной молодежи, содействие формированию кадрового резерва университета во всех видах профессиональной деятельности.

Изученный нами опыт свидетельствует о том, что олимпиады по музыке в России имеют музыкально-исполнительскую направленность: они проводятся по вокалу, инструментальной подготовке, концертмейстерскому классу, дирижированию. И это понятно, так как музыкально-исполнительская подготовка студентов в российских вузах опирается на богатейшие традиции, опыт, на высочайшие достижения авторских школ и методик.

В то же время начавшееся несколько лет тому назад внедрение в содержание российского образования инновационных учебных предметов, связанных с изучением ИКТ, музыкально-компьютерных программ, электромузыкальных инструментов и специального музыкально-компьютерного программного обеспечения, требует своего научно-теоретического и методологического обобщения и анализа.

В РГППУ для проведения дистанционной эвристической олимпиады по музыке совместно с отделом сетевых технологий университета была установлена система дистанционного обучения «Moodle».

Moodle (модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда) — свободная система управления обучением (LMS), распространяющаяся по лицензии GNU GPL. Система реализует философию «педагогики социального конструкционизма» и ориентирована, прежде всего, на организацию взаимодействия между преподавателем и учениками, хотя подходит и для организации традиционных дистанционных курсов, а также поддержки очного обучения.

Moodle переведена на десятки языков, в том числе и русский, и используется почти в 50 тыс. организаций из более чем 200 стран мира. В РФ зарегистрировано более 400 инсталляций. Количество пользователей *Moodle* в некоторых инсталляциях достигает 40 тыс. человек.

Лидером и идеологом системы является *Martin Dougiamas* из Австралии. Проект является открытым и в нем участвует множество других разработчиков. Русификацию *Moodle* осуществляет команда добровольцев из России и Беларуси.

Мы считаем, что данная система универсальна и может использоваться для проведения не только олимпиад, но и тестов, конкурсов и т. д. Интерфейс данной системы интуитивно понятен и пользователям остается только грамотно наполнить содержанием ответы на задания олимпиады.

Работа в данной системе не вызвала затруднений у студентов. Уточняющих вопросов было минимум, что подтверждает успешность разработанных нами заданий олимпиады и ее интерфейса.

Таким образом, на основе изучения содержания учебного процесса по музыкальному образованию в российских вузах; ознакомления с программной и учебно-методической документацией основных образовательных программ высших учебных заведений по музыкально-исполнительским и музыкально-педагогическим специальностям (консерватории, институты искусств и культуры, музыкально-педагогические институты/факультеты), проведения сравнительного анализа вышеперечисленной документации; изучения нормативной и инструктивной документации по проведению студенческих олимпиад в российских вузах нами были сделаны следующие выводы:

1) проведение дистанционной эвристической олимпиады (ДЭО) по музыке для студентов вузов не противоречит регламентирующей и инструктивной документации соответствующих министерств и ведомств, так как она относится к типу всероссийских студенческих олимпиад, включающих в себя предметные олимпиады по общим, общепрофессиональным и специальным дисциплинам;

2) дистанционная форма проведения олимпиады соответствует приказу Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации от 02.04.99 г. № 843, где указано, что всероссийская студенческая олимпиада может также быть организована через систему Интернет;

3) в силу схожести перечня дисциплин учебных планов в части общепрофессиональных и специальных дисциплин, участниками ДЭО по музыке могут являться студенты вузов, относящихся к области музыкального искусства, культуры и музыкально-художественного образования (консерватории/академии музыки, университеты/институты искусств и культуры, музыкально-педагогические институты/факультеты);

4) использование информационных и коммуникационных технологий, музыкально-компьютерных программ и специального программного обеспечения создает условия и возможности фиксации результатов выполнения заданий олимпиады по музыке в электронной форме и их передачи на сайт (сервер) вуза – организатора ДЭО по музыке;

5) дистанционная олимпиада по музыке, проводимая среди студенчества российских вузов, является инновационной по своей форме, содержанию; практически не имеет аналогов в отечественном образовании и вызывает живой профессиональный интерес и приветствуется студенчеством.

Все вышесказанное убеждает нас в необходимости дальнейшей работы по проведению дистанционных олимпиад по музыке среди обучающейся молодежи, а также совершенствования научно-методического и технологического сопровождения этой инновационной формы образования.

1. Компьютерная музыка: методологические аспекты использования информационных и коммуникационных технологий как фактор интеграции содержания дополнительного образования // Медиакоммуникативная культура студентов современного вуза в контексте дизайн-образования : колл. монография ; под ред. В. П. Климова, Г. П. Климовой. Екатеринбург, 2009.

2. О концепции освоения музыки как художественного феномена мира // Вестн. образования : ежемес. науч.-практ. и инф.-метод. журн. Нац. ин-та образования (ВАК, Минск). 2009. № 6. С. 39–43.

Статья поступила в редакцию 06.10.2011 г.

УДК 373.543 + 780.653.36

Е. Ю. Коробейникова

ДИАГНОСТИКА ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО КЛАССУ КЛАВИШНОГО СИНТЕЗАТОРА

Рассматриваются способы диагностики информационной компетенции школьников, формируемой на занятиях дисциплины «Клавишный синтезатор», в частности, раскрывается понятие информационной компетенции, описывается комплекс диагностических методик выявления данной компетенции, приводятся результаты применения методик в двух группах учащихся.

К л ю ч е в ы е с л о в а: информационная компетенция, музыкально-компьютерная грамотность, музыкально-информационная деятельность, творческая инициативность.

Функциональные возможности современных цифровых музыкальных инструментов постоянно обновляются за счет совершенствования производителями имеющихся технических характеристик. Конфигурация того или иного клавишного синтезатора со временем утрачивает свою актуальность. В этой связи для учащегося, осваивающего игру на клавишном синтезаторе, чрезвычайно важно владение информационной компетенцией, позволяющей эффективно управлять звуковыми ресурсами различных моделей электронных инструментов и создавать с их помощью оригинальный музыкальный продукт.

Основу информационной компетенции учащихся по классу клавишного синтезатора составляет совокупность обоснованных нами компонентов: музыкально-компьютерная грамотность, музыкально-информационная деятельность, творческая инициативность. Раскроем кратко сущность каждого компонента.

Музыкально-компьютерная грамотность [3, 5] необходима школьнику в связи с тем, что клавишный синтезатор — это и музыкальный инструмент, и специализированный компьютер. Для осуществления деятельности с разнообразной информацией, запрограммированной в устройство электронного музыкального инструмента, учащимся необходимо, с одной стороны, понимать компьютерную терминологию, отображающуюся на дисплее; знать назначение функций и названия кнопок, расположенных на панели инструмента;

КОРОБЕЙНИКОВА Елена Юрьевна — старший преподаватель кафедры музыкально-компьютерных технологий Российского государственного профессионально-педагогического университета (e-mail: kelur71@mail.ru).

© Коробейникова Е. Ю., 2011

специальные обозначения, принятые в нотной литературе для клавишного синтезатора. С другой стороны, школьнику необходимо владеть музыкально-теоретическими знаниями, включающими нотную грамотность, основные сведения о музыкальной форме и музыкальном анализе.

Музыкально-информационная деятельность в нашем исследовании является интегрированным видом деятельности учащегося, включающей в себя умения и навыки собственно музыкально-исполнительских и музыкально-теоретических видов деятельности, а также владение информационно-коммуникационными технологиями и специальным программным обеспечением, позволяющим им создавать, сохранять, аранжировать и исполнять музыку в цифровом формате. Поэтому включение нами данного компонента в структуру информационной компетенции учащегося-музыканта обусловлено «компьютерной» спецификой этого музыкального инструмента, а также наличием клавиатуры, идентичной фортепианной, что позволяет проводить аналогию между освоением синтезатора и обучением игре на фортепиано.

Поскольку синтезатор является музыкальным инструментом, то и деятельность учащегося будет связана с подбором по слуху, гармонизацией, исполнением музыки, импровизацией и сочинением, игрой в ансамбле, т. е. теми видами деятельности, которые учащиеся осваивают в процессе обучения на традиционных музыкальных инструментах. В то же время техническое устройство электронного инструмента позволяет учащимся выполнять определенные операции и действия со звуковым материалом музыкального произведения, которые соотносятся с информационной деятельностью, связанной с выбором, обработкой, сохранением и представлением необходимой информации [4].

Творческая инициативность (термин Е. Ф. Командышко [2]), как одна из основ информационной компетенции учащихся, обучающихся по классу клавишного синтезатора в детской школе искусств, связана со способностью школьника к самостоятельному выбору траектории действий в процессе аранжировки исполняемой музыки; направленностью имеющихся знаний, умений и навыков, способностей на эффективное решение поставленных задач и создание оригинального звукового материала в работе над электронной аранжировкой; стремлением к нестандартному воплощению творческого замысла и самостоятельному творческому поиску [1].

В ходе нашего научного исследования формирование каждого из перечисленных нами компонентов информационной компетенции и вся их целостная совокупность апробировались в практической работе со школьниками в условиях занятий по классу синтезатора на музыкальных отделениях школ искусств в период с 2004 г. по 2011 г. Всего в опытно-экспериментальной работе приняли участие 50 школьников из детских школ искусств г. Екатеринбурга, обучающихся по классу клавишного синтезатора. Для проведения эксперимента мы сформировали две группы по 25 человек.

Занятия в экспериментальной группе (ЭГ) проводились по программе «Клавишный синтезатор», разработанной автором данного исследования. Цель, задачи и содержание программы были направлены на формирование информационной компетенции, в совокупности компонентов, описанных нами выше.

Задачи программы: формирование музыкально-компьютерной грамотности; приобретение умений и навыков музыкально-информационной деятельности в процессе практического освоения функциональных возможностей клавишного синтезатора; развитие способности и готовности к проявлению самостоятельности и творческой инициативы школьников в различных видах музыкальной деятельности.

Занятия в контрольной группе (КГ) проводились по традиционным методам обучения игре на клавишном музыкальном инструменте (фортепиано, рояль). При этом функциональный потенциал клавишного синтезатора использовался эпизодически, по усмотрению преподавателя и без какой-либо определенной системы.

Для измерения исходного уровня информационной компетенции учащихся в обеих группах использовался комплекс разработанных нами диагностических методик, направленных на выявление наличия искомой компетенции в ее покомпонентном составе. Комплекс включал в себя три взаимосвязанных блока заданий. Раскроем кратко их суть.

В первом блоке был тест «Проверь свою грамотность» на определение музыкально-компьютерной грамотности. Во втором блоке — задания на выявление с помощью клавишного синтезатора способности к музыкально-информационной деятельности (выбор информации; сохранение информации; обработка информации; сообщение музыкальной информации) под общим названием «Управление фактурой музыкального звучания». В третьем блоке были предусмотрены задания на определение личной творческой инициативы и самостоятельности школьников (подбор по слуху, гармонизация; создание электронной аранжировки; сочинение и аранжировка собственных композиций; запись фонограммы) под общим названием «Электронная аранжировка и сочинение».

Задания теста «Проверь свою грамотность» по первому компоненту основ информационной компетенции (музыкально-компьютерная грамотность) помогли нам определить уровень знаний, необходимых школьникам для освоения и выполнения различных видов деятельности на клавишном синтезаторе. Задания этого теста были соотнесены с определенными областями знаний, необходимыми, на наш взгляд, для эффективного формирования основ информационной компетенции, и направлены на выявление имеющихся у школьников знаний специальной терминологии, функций электронного инструмента, теории музыки и основ музыкального анализа.

Выполнение каждого задания теста мы оценивали в баллах (соответственно баллы от трех до одного) и соотносили с уровневой шкалой (высокий, средний, низкий уровни). После выполнения теста мы подсчитывали общее количество баллов, набранных каждым из учащихся. Полученные нами результаты представлены в табл. 1.

В процессе наблюдения за ходом тестирования мы констатировали, что на выполнение всех заданий в контрольной и экспериментальной группах учащиеся затратили одинаковое количество времени — около 30 минут. Анализ результатов теста показал, что количество учащихся с высоким уровнем музы-

Таблица 1

Тест «Проверь свою грамотность» (констатирующий этап), %

Уровень музыкально-компьютерной грамотности	ЭГ	КГ
Высокий (61–75 баллов)	12	12
Средний (41–60 баллов)	32	40
Низкий (25–40 баллов)	56	48

кально-компьютерной грамотности в обеих группах одинаковое (12 % от общего количества учащихся в каждой из групп). К среднему уровню мы отнесли результаты выполнения заданий 32 % учащихся в экспериментальной группе и 40 % в контрольной группе. Низкий уровень был зафиксирован у 56 % учащихся экспериментальной группы и у 48 % учащихся контрольной группы. Таким образом, исходные уровни данного компонента информационной компетенции в группах испытуемых отличались незначительно.

Для диагностики сформированности второго компонента информационной компетенции (музыкально-информационная деятельность) мы разработали четыре вида практических заданий:

1. Выбор информации:
 - выбор звукового материала (различных тембров и эффектов);
 - выбор фактурных заготовок (мультипадов, паттернов, ритмогармонических последовательностей);
 - выбор звукорежиссерских параметров звучания.
2. Сохранение информации:
 - занесение настроек в ячейки регистрационной памяти;
 - сохранение данных с помощью секвенсера;
 - сохранение данных на различных носителях.
3. Обработка информации:
 - внесение корректив в звуковой материал (темп, регистр, звуковой баланс, панорамирование и т. п.);
 - комбинирование различных режимов игры и типов эффектов;
 - синтезирование собственных тембров.
4. Сообщение музыкальной информации:
 - воспроизведение музыкальных композиций (исполнение музыкальных произведений и управление фактурой звучания во время игры);
 - воспроизведение фонограмм (собственных композиций, имеющихся в синтезаторе образцов – функция SONG; данных с флэш-карты памяти, мини-диска и т. д.).

Распределение заданий по видам обусловлено спецификой информационной деятельности учащихся по классу клавишного синтезатора, включающей в себя выбор, сохранение, обработку, сообщение информации.

Выполнение каждого задания в обеих группах испытуемых оценивалось в соответствии с продемонстрированным ими уровнем умений и навыков работы

со звуковой информацией (высокий, средний, низкий; соответственно баллы от трех до одного). Общее количество набранных школьниками баллов соответствовало определенному уровню их музыкально-информационной деятельности (табл. 2).

Таблица 2

Результаты выполнения заданий по методике «Управление фактурой музыкального звучания» (констатирующий этап), %

Уровень музыкально-информационной деятельности	ЭГ	КГ
Высокий (10–12 баллов)	0	0
Средний (7–9 баллов)	28	40
Низкий (4–6 баллов)	72	60

Диагностика исходного уровня второго компонента искомой компетенции с помощью данной методики показала, что высоким уровнем владения музыкально-информационной деятельностью не обладают учащиеся обеих групп. К среднему уровню мы отнесли 40 % учащихся контрольной группы и 28 % учащихся экспериментальной группы. Таким образом, более 50 % испытуемых в каждой из групп обнаружили низкий уровень искомой компетенции по диагностируемому компоненту — 72 % в экспериментальной группе и 60 % в контрольной группе.

Диагностика уровня третьего компонента — творческой инициативности — осуществлялась нами на основании анализа выполнения учащимися четырех практических творческих заданий под общим названием «Электронная аранжировка и сочинение»: подбор по слуху, гармонизация; создание электронной аранжировки; сочинение и аранжировка собственных композиций; запись фонограммы.

Для выполнения школьниками указанных заданий мы подобрали музыкальный материал различной жанровой и стилистической направленности как для исполнения на синтезаторе, так и из фортепианного репертуара. При этом музыкальные произведения, выбранные нами, соответствовали различным уровням музыкальной подготовки учащихся (использовались произведения, предназначенные для исполнения в младших, средних и старших классах детской музыкальной школы).

Баллы, полученные учащимся за выполнение каждого задания, суммировались, в соответствии с этим были выделены уровни третьего компонента исследуемой компетенции — творческой инициативности: высокий, средний, низкий. Результаты выполнения заданий в обеих группах испытуемых представлены в табл. 3.

Высокий уровень творческой инициативности при выполнении заданий продемонстрировали 12 % учащихся в каждой из групп. Средний уровень обнаружили 32 % от общего количества учащихся в экспериментальной группе и 40 % — в контрольной группе. Низкий уровень сформированности данного

Таблица 3

Результаты выполнения заданий по методике «Электронная аранжировка и сочинение» (констатирующий этап), %

Уровень творческой инициативности	ЭГ	КГ
Высокий (10–12 баллов)	12	12
Средний (7–9 баллов)	32	40
Низкий (4–6 баллов)	56	48

компонента информационной компетенции показали 56 % в экспериментальной группе и 48 % учащихся в контрольной группе. Таким образом, уровневые показатели этого компонента среди групп испытуемых отличались незначительно — в пределах 8 % (по среднему и низкому уровням).

На контрольном этапе экспериментального исследования измерения уровня сформированности информационной компетенции в экспериментальной группе были выполнены с помощью тех же диагностических методик, которые мы применяли на констатирующем этапе эксперимента. Результаты полученных измерений в экспериментальной группе на начальном и заключительном этапах эксперимента представлены на рис. 1 и 2.

По первому компоненту (музыкально-компьютерная грамотность) в экспериментальной группе возросло количество учащихся с высоким уровнем музыкально-компьютерных знаний по сравнению с началом эксперимента: 64 % против 12 %. Средний уровень после окончания эксперимента показали 28 % учащихся (на констатирующем этапе — 32 % учащихся). Низкий уровень обнаружился у 8 % учащихся (против 56 % учащихся в начале эксперимента).

По второму компоненту (музыкально-информационная деятельность) низкий уровень компетенции в экспериментальной группе не обнаружился ни у одного учащегося (напомним, что на констатирующем этапе эксперимента он был у 72 % учащихся). Количество испытуемых со средним уровнем составило 32 % (на констатирующем этапе — 28 %). Высокий уровень обнаружили 68 % учащихся в экспериментальной группе (показатель констатирующего этапа эксперимента — 0 % учащихся).

По третьему компоненту информационной компетенции (творческая инициативность) высокий уровень обнаружили 68 % учащихся экспериментальной группы (показатель констатирующего этапа — 12 % учащихся). Количество учащихся со средним уровнем составило 36 % на контрольном этапе (против 32 % учащихся в начале эксперимента). Показатели низкого уровня на данном этапе составили 4 % учащихся (против 56 % по результатам диагностики в начале эксперимента). Таким образом, нам удалось зафиксировать положительную динамику формирования основ искомой компетенции в экспериментальной группе.

Анализ уровневых показателей сформированности компонентов информационной компетенции в контрольной группе показал, что в целом доминируют средние и низкие показатели, в отличие от результатов, полученных в экспериментальной группе. Результаты формирования основ информационной

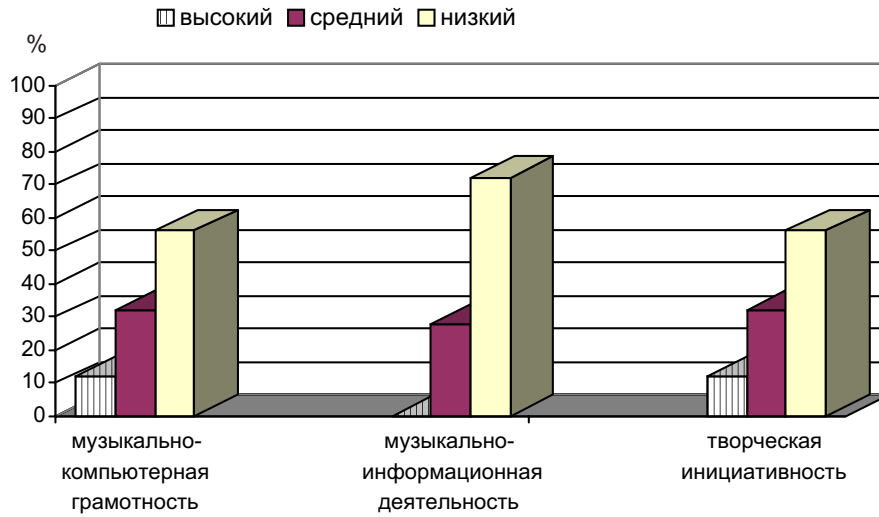


Рис. 1. Сформированность компонентов информационной компетенции в экспериментальной группе (констатирующий этап)

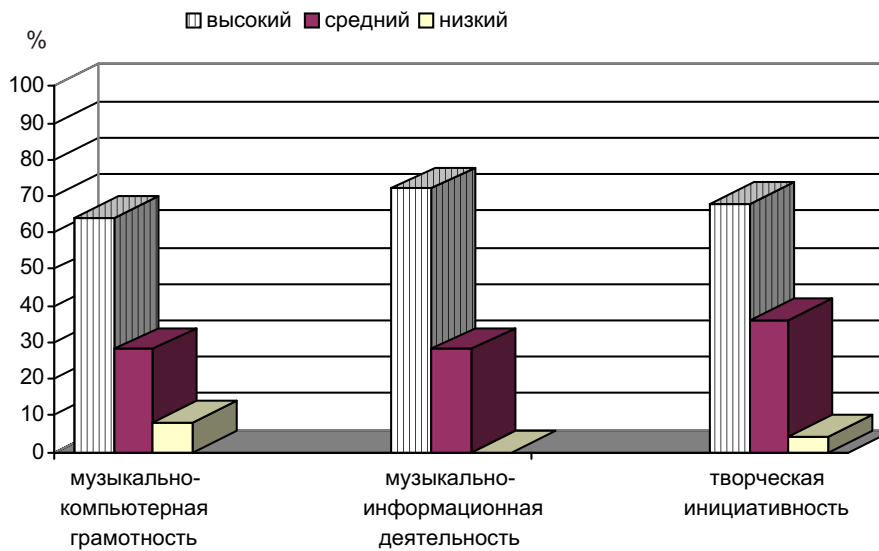


Рис. 2. Сформированность компонентов информационной компетенции в экспериментальной группе (контрольный этап)

компетенции в контрольной группе в начале и по завершении эксперимента наглядно отражены на рис. 3 и 4.

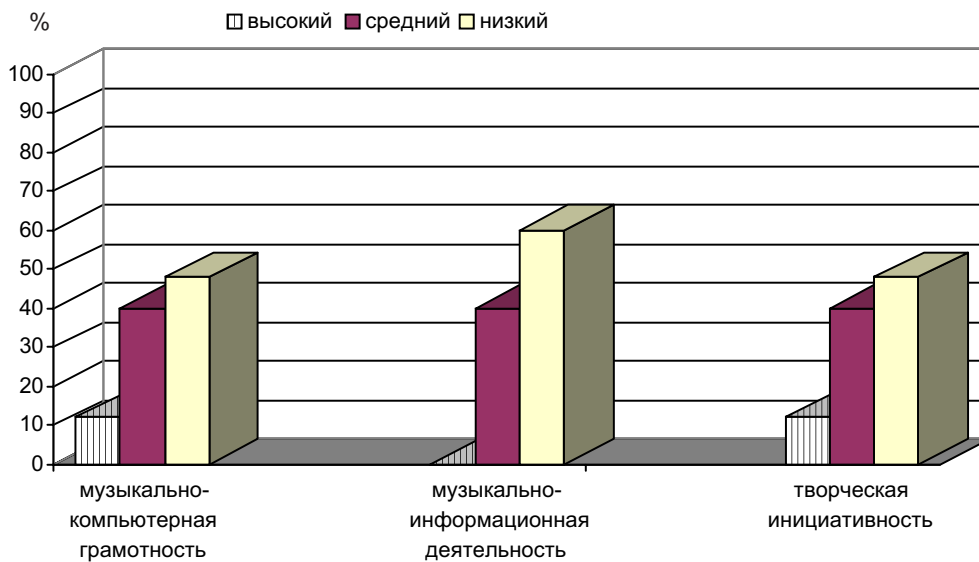


Рис. 3. Сформированность компонентов информационной компетенции в контрольной группе (констатирующий этап)

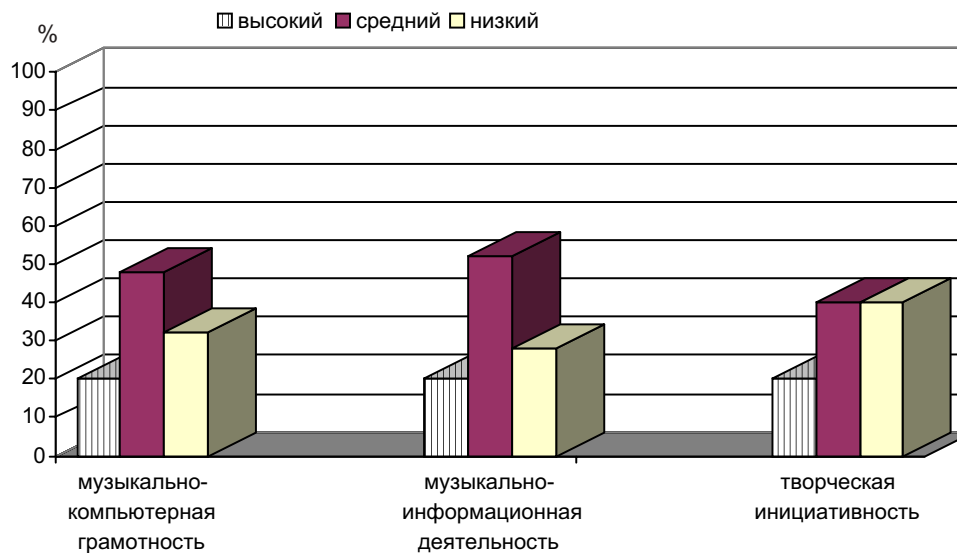


Рис. 4. Сформированность компонентов информационной компетенции в контрольной группе (контрольный этап)

По итогам проведенной опытно-экспериментальной работы сделаны следующие выводы:

1. Разработанный нами диагностический комплекс, включающий в себя тест «Проверь свою грамотность» (на определение музыкально-компьютерной грамотности учащихся) и два блока практических заданий — «Управление фактурой музыкального звучания» (на выявление способности школьников к музыкально-информационной деятельности с помощью клавишного синтезатора) и «Электронная аранжировка и сочинение» (на определение личной творческой инициативы и самостоятельности школьников), позволил определить уровень сформированности основ информационной компетенции школьников, обучающихся по классу клавишного синтезатора, в ее покомпонентном составе: музыкально-компьютерная грамотность, музыкально-информационная деятельность, творческая инициативность.

2. Анализ результатов измерений по всем диагностическим методикам показал, что на констатирующем этапе эксперимента уровень информационной компетенции в обеих группах различался незначительно. На заключительном этапе эксперимента мы зафиксировали положительную динамику формирования основ информационной компетенции в экспериментальной группе по всем ее компонентам: музыкально-компьютерная грамотность, музыкально-информационная деятельность, творческая инициативность (в отличие от результатов, полученных в контрольной группе). Это свидетельствует об эффективности применения авторской программы «Клавишный синтезатор», направленной на формирование всего комплекса компонентов информационной компетенции в процессе обучения школьников по классу клавишного синтезатора.

1. Глазырина Е. Ю. Ребенок и музыка: опыт диалога : учеб.-метод. пособие. Екатеринбург, 1995.

2. Командышко Е. Ф. Развитие культурно-творческой инициативы у старшеклассников в эстетическом образовании : дис. ... канд. пед. наук. М., 2002.

3. Мещеркин А. П. Информационная и медиакомпетентность студента-музыканта // Музыка в школе. 2009. № 2. С. 8–13.

4. Роберт И. В. Толкование слов и словосочетаний понятийного аппарата информатизации образования // Информатика и образование. 2004. № 5. С. 22–29.

5. Юланова Д. М. Формирование познавательной активности младших школьников на уроках музыки средствами компьютерных технологий : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Уфа, 2010.

Статья поступила в редакцию 06.10.2011 г.

УДК 378.6 + 780.653

А. О. Бельтюков

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ БАКАЛАВРОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ЭЛЕКТРОННОЙ АРАНЖИРОВКИ

Статья посвящена проблеме обучения электронной аранжировке в отечественном высшем музыкальном образовании. Рассматриваются особенности аранжировки как вида музыкальной деятельности, раскрывается специфика обучения электронной аранжировке на современном этапе развития музыкальной культуры, обосновывается необходимость введения в процесс обучения практики музыкальной стилизации для успешного освоения бакалаврами технологии создания аранжировок.

Ключевые слова: аранжировка, электронная аранжировка, инструментовка, стиль, стилизация.

Аранжировка как вид музыкальной деятельности существует столько же, сколько существует само музыкальное искусство. На протяжении веков сочинение музыки и ее аранжировка понимались как две неотделимые друг от друга составляющие единого творческого процесса. Но постепенно, по мере накопления европейской цивилизацией образцов профессионального музыкального творчества, появления огромного количества форм и жанров инструментальной музыки, перед профессиональными композиторами встала задача адаптации уже существующего музыкального материала к новым условиям бытования музыки и, соответственно, к иным инструментальным формам, а иногда и к иным стилевым канонам.

Наиболее ранним примером такой адаптации традиционной музыки к новым условиям можно считать творчество композиторов-полифонистов эпохи барокко, которые осуществляли органныю обработку (переложение) протестантских хоралов, гармонизуя и всячески обыгрывая их мелодии, в том числе полифонически. Постепенно эта практика стала распространяться и на светскую музыку. В XIX в. Ф. Листом были введены в музыкальную практику такие формы аранжировки, как парафраз и транскрипция, представляющие собой очень свободную переработку исходного материала в духе романтического виртуозного исполнительства. Но все-таки в большинстве случаев сочинение музыки и ее аранжировка по-прежнему осуществлялись одним автором. Как указывает С. И. Сиротин, «в XIX в. просто невозможно себе представить, чтобы композитор доверил оркестровку своего произведения другому музыканту, это считалось неприличным» [6, 2].

Окончательное выделение аранжировки в самостоятельный вид музыкальной деятельности произошло в первой половине XX в. в джазовой музыке. В 30-е гг. в рамках музыкального стиля «свинг» сложилась практика исполнения

БЕЛЬТЮКОВ Алексей Олегович — ассистент кафедры музыкально-компьютерных технологий Российского государственного профессионально-педагогического университета (e-mail: aleksejbelytyukov@yandex.ru).

© Бельтюков А. О., 2011

мелодий популярных песен в переложении для джазового оркестра (биг-бэнда). Аранжировки создавались, как правило, руководителями оркестров, такими как Г. Миллер, К. Бейси, Б. Гудмен, Д. Эллингтон и др. Данная тенденция получила продолжение во второй половине XX в. в популярной эстрадной американской и британской музыке — прежде всего в рамках таких направлений, как рок и соул [6, 3].

Сегодня дифференциация профессий композитора и аранжировщика во многом обусловлена не столько эстрадной традицией, сколько требованиями индустрии шоу-бизнеса, когда существует необходимость создания и публикации в сжатые сроки большого количества музыкальных композиций, соответствующих четким стилистическим канонам. В таких условиях разделение функций композитора и аранжировщика между двумя, а иногда и более профессионалами является наиболее рентабельным [Там же].

Сфера профессиональной деятельности современного аранжировщика чрезвычайно обширна: работа в киноиндустрии и на телевидении, заказы от симфонических, джазовых коллективов, предложения продюсерских центров и студий звукозаписи, драматических и музыкальных театров. Профессия аранжировщика является сегодня весьма востребованной как на отечественном, так и на зарубежном музыкальном рынке.

Несколько лет назад в отечественном высшем музыкальном образовании появилось направление, целью которого стало обучение музыкально-компьютерным технологиям. Важной составляющей данного направления является освоение бакалаврами технологии аранжировки средствами современного программного и аппаратного инструментария. Это осуществляется на занятиях по таким дисциплинам, как «Основы композиции и компьютерной аранжировки», «Компьютерная аранжировка», «Аранжировка музыки на персональном компьютере, синтезаторе» и т. п. Но при всем том до сих пор отсутствует необходимая научная база обучения искусству аранжировки, тем более на персональном компьютере. Поэтому представляется важным обратиться в первую очередь к вопросу о теории преподавания дисциплин, имеющих своим содержанием обучение электронной аранжировке.

Для рассмотрения данной проблемы необходимо внести ясность в содержание таких терминов, как «аранжировка», «электронная аранжировка», «инструментовка».

«Аранжировка — это переложение музыкального произведения для иного по сравнению с оригиналом состава исполнителей» [1, 2]. При этом от инструментовки (или оркестровки) аранжировку отличает значительно более свободное обращение с первоначальным музыкальным материалом. Помимо инструментального состава в аранжировке могут быть изменены гармония и фактура, а иногда и форма исходного произведения. Таким образом, инструментовка — это только адаптация музыки к новому составу инструментов, тогда как аранжировка (включая в себя и инструментовку) есть более глубокая переработка музыкального произведения.

Часто такая переработка имеет целью приспособление музыки к новым условиям бытования: например, перенесение композиций в стиле рок со стади-

онов, массовых концертов, фестивалей в филармонию посредством их аранжировки для симфонического состава. При этом изменятся как форма подачи, воплощения, так и форма восприятия музыки публикой, а исходный мелодический материал останется прежним.

Такая задача предполагает не только наличие «крепкой» композиторской школы, но и знание стилистических моделей, канонов как исходного произведения, так и результирующего — того, что будет создано в процессе аранжировки. Аранжировщик должен обладать обширными познаниями не только в области устройства инструментов и специфики оркестрового письма, но и в области гармонии, полифонии, формы применительно к разным периодам музыкального искусства, иначе говоря — здесь необходимо глубокое знание музыкальных стилей.

Термин «электронная аранжировка» появился не так давно [3]. Как правило, под электронной аранжировкой понимается музыкальная композиция, выполненная средствами только электронного инструментария (синтезаторы, сэмплеры, процессоры эффектов, которые могут быть как аппаратными, так и программными) и компьютера.

Сам процесс создания электронной аранжировки аналогичен созданию аранжировки как таковой, с тем отличием, что результаты творческой деятельности фиксируются в нотографической программе или в программе-секвенсоре (а не на бумаге) и воспроизводятся специализированным программным и аппаратным обеспечением (а не на фортепиано). «Если посмотреть на это дело широко, сегодня всякая аранжировка является компьютерной» [6, 6].

В соответствии с указанной выше спецификой работы аранжировщика содержание обучения электронной аранжировке также чрезвычайно объемно и многообразно. Ведь аранжировка — это, по сути, сочинение музыки в любом из существующих стилей и жанров, для любого вида инструментального ансамбля. Поэтому круг задач обучения чрезвычайно велик. Если попытаться обобщить некоторые из них и сформировать перечень основных направлений, содержательных модулей, то в числе обязательных следует назвать:

- изучение основ инструментовки и оркестровки;
- освоение стилистики популярной и академической музыки;
- ознакомление с основами акустики и звукорежиссуры;
- изучение программных и аппаратных средств создания аранжировок на персональном компьютере.

Рассмотрим более подробно каждый из этих модулей.

Изучение основ инструментовки и оркестровки — это изучение классического музыкального инструментария, типовых составов популярной и академической музыки, функционального назначения отдельных инструментальных групп в рамках того или иного жанра и т. п.

Освоение стилистики популярной и академической музыки предполагает изучение норм и особенностей тонально-ладовой, фактурной, ритмической, композиционной организации материала в различных стилях и жанрах, глубокое усвоение прежде всего отличительных гармонических и мелодических особенностей стилей. На практическом уровне бакалавры должны освоить алгоритмы

создания музыкальных композиций в разнообразных стилях, композиций, сочетающих в себе различные стилевые приемы (в том числе композиций в технике полистилистики).

Ознакомление с основами акустики и звукорежиссуры включает в себя рассмотрение современных приемов звукозаписи, технологий обработки и синтеза звука, а также психоакустических законов восприятия.

Изучение программных и аппаратных средств создания аранжировок на персональном компьютере — это всестороннее рассмотрение возможностей MIDI-технологии, приобретение умений и навыков работы с различными технологиями синтеза звука на основе применения разнообразных высококачественных VST-синтезаторов; изучение алгоритмов записи и редактирования аудио-, MIDI-данных в программах-секвенсорах; освоение всей последовательности действий по сведению многоканального аудиопрокта с использованием программных модулей обработки звука.

К сожалению, большую сложность представляет изучение музыкальной стилистики. Такая дисциплина отсутствует в отечественном музыкальном образовании. Нет никаких учебных пособий по практическому изучению музыкальных стилей, прежде всего популярной эстрадной музыки XX в. Отчасти исключением является учебное пособие музыковеда Ю. Г. Кинуса «Джаз: истоки и развитие» [4]. В нем приведена краткая описательная характеристика стилей основных джазовых направлений. Но это пока единичный пример.

Между тем значение данного направления чрезвычайно велико для успешного освоения технологии аранжировки.

Знание стилистики музыкальных произведений различных направлений и жанров аккумулирует в себе знание огромного количества композиционных приемов, способов инструментовки (особенностей устройства самых разных музыкальных инструментов), принципов формообразования, а также знание основ музыкальной акустики (для оркестровой, академической и акустической музыки), технологий звукозаписи и синтеза звука (в первую очередь для произведений эстрадной популярной музыки XX в. или музыкального авангарда).

И потому одним из наиболее эффективных методов обучения технологии создания электронной аранжировки нам представляется освоение студентами стилизации различных музыкальных направлений и жанров, в первую очередь стилизации популярной эстрадной музыки XX в. [3, 33].

Стилизация — преднамеренное воссоздание типичных черт какого-либо музыкального стиля. Объектами стилизации могут являться композиторский, национальный, исторический стиль или жанр, а также отдельные элементы музыкального языка какого-либо стиля [7].

Само по себе умение стилизовать является весьма ценным в профессии аранжировщика. Помимо стилизации исторических стилей для достижения определенного художественного эффекта (преимущественно в музыке академического направления), перед современными композиторами и аранжировщиком часто встает задача воссоздать стиль музыки какого-либо популярного современного исполнителя или коллектива. Следует заметить, что точность стилизации здесь допускается невысокая — стилизуемые элементы музыкаль-

ного языка должны в обязательном порядке дополняться индивидуальными авторскими приемами или находками, иначе композитор рискует получить весьма усредненное по стилю, безликое произведение или же впасть в плагиат.

Но практика стилизации может носить и исключительно прикладной — обучающий, тренинговый характер. И здесь речь идет уже о достаточно высокой точности воссоздания стиля. Поскольку в данном случае цель стилизации — это усвоение и последующее добавление в свой профессиональный багаж типовых, классических (в рамках того или иного стиля) приемов гармонизации, формообразования, инструментовки, ритмической, фактурной организации и т. д.

Работу по стилизации логично осуществлять, опираясь на следующую аналитическую модель музыкального произведения: 1. Форма; 2. Инструментальный состав; 3. Гармония (функциональные особенности и аккордика); 4. Ритмика; 5. Мелодика; 6. Фактура.

Как уже было замечено выше, объектами стилизации должны стать в первую очередь популярные музыкальные направления XX в. Это обусловлено тем, что, во-первых, владение данными стилистическими нормами является насущно необходимым в условиях современной музыкальной конъюнктуры; во-вторых, знание основных классических музыкальных стилей (барокко, классицизм и романтизм и др.) уже во многом закладывается такими традиционными учебными дисциплинами, как «История зарубежной музыки», «Гармония», «Полифония» и др., и, стало быть, пробел в этой области не столь велик.

Учитывая многообразие популярной эстрадной музыки, степень разветвленности ее стилистического «древа», будет логично ограничиться изучением наиболее хрестоматийных стилей, определивших генезис развития музыкальной культуры в XX и XXI вв.

Приведем примерный перечень стилей, воссозданию которых должны научиться бакалавры художественного образования в процессе обучения технологии электронной аранжировки. Это акустический блюз, ритм-энд-блюз, ранний джаз (диксиленд, регтайм, буги-вуги), классический свинг, рок-н-ролл, британский бит (биг-бит и ранний рок), хард-рок, арт-рок, фанк и диско.

Помимо владения стилистикой перечисленных направлений необходимо также знание стилистических особенностей музыки наиболее выдающихся представителей. К примеру: «The Beatles», «Led Zeppelin», «Queen», «Pink Floyd» — для стилей рок-музыки; Чака Берри и Элвиса Пресли — для рок-н-ролла; Дюка Эллингтона, Луи Армстронга, Скотта Джоплина, Бенни Гудмана — для джазовых стилей; Джеймса Брауна, «Earth Wind & Fire» — для фанка, «ABBA», Майкла Джексона и Мадонны — для диско.

Основным препятствием в изучении эстрадных стилей является отсутствие не только учебных пособий, но и нотных партитур выдающихся образцов поп- и рок-музыки. В данном случае преподавателю остается полагаться только на собственный слух и, анализируя записи музыкальных произведений, фиксировать в нотном тексте наиболее существенные особенности в целях дальнейшей наглядной демонстрации их студентам. Для уяснения стилистической модели не обязательно изучать нотную партитуру целиком, вполне достаточно тщательного

прослушивания, подкрепленного нотной записью ключевых с точки зрения стиля моментов. Именно таким образом построено учебное пособие по джазовым стилям музыковед Ю. Г. Кинуса «Джаз: истоки и развитие».

Из всего вышесказанного следует, что для успешного обучения технологии аранжировки необходимо, прежде всего, полное, подробное учебное пособие по стилям популярной музыки. Заметим также, что такое пособие лучше подготовить в формате электронного текста с использованием технологии гипертекста, так как оно должно включать большое количество нотных примеров, терминов, названий музыкальных композиций, которые всегда должны быть быстро доступны. Кроме того, очень удобно использовать гипертекст для осуществления сравнительного анализа стилей, описание которых будет неизбежно содержаться в разных главах учебника. Конечно, такой учебник следует снабдить соответствующей аудиохрестоматией, элементы которой будут легко доступны внутри самого учебника, по ссылке. С таким электронным учебником практическое освоение стилей или стилизация будет осуществляться более эффективно и целенаправленно благодаря высокой степени наглядности, четкости в подаче материала, структурированности изучаемых теоретических сведений.

-
1. Аранжировка. Музыка // Большой энциклопедический словарь. М., 1998. С. 37.
 2. Глазырина Е. Ю. Компьютерная музыка: методологические аспекты использования информационных и коммуникационных технологий как фактор интеграции содержания дополнительного образования // Медиакоммуникативная культура студентов современного вуза в контексте дизайн-образования : колл. монография / под ред. В. П. Климова, Г. П. Климовой. Екатеринбург, 2009. С. 60–64.
 3. Живайкин П. Стили популярной музыки // Звукорежиссер. 2002. № 10. С. 55–61.
 4. Кинус Ю. Г. Джаз: истоки и развитие. М., 2011.
 5. Красильников И. М. Методика обучения игре на клавишном синтезаторе. М., 2007.
 6. Сиротин С. Заметки об аранжировке. [Рукопись].
 7. Стилизация. Музыка // Большой энциклопедический словарь. С. 521.

Статья поступила в редакцию 06.10.2011 г.

УДК 37.013.78 + 316.356.2 + 369.8 + 371.217

О. Ю. Арсентьева**ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНЫЕ ОСНОВЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ**

Рассматриваются особенности моделирования социально-педагогического сопровождения семьи в контексте педагогической теории и практики. Раскрыт алгоритм, выделены этапы и формы взаимодействия педагогов и социальных работников с родителями. Охарактеризованы выявленные и внедренные социально-педагогические средства активизации функционала семьи в условиях мегаполиса.

К л ю ч е в ы е с л о в а: семья, социально-педагогическое сопровождение семьи, моделирование, показатели благополучия семьи, проект социально-педагогического сопровождения семьи.

Моделирование социально-педагогического сопровождения в науке осуществляется преимущественно образно, схематически и выполняет функцию установки, а смоделированный проект становится механизмом преобразования системы на практике. При построении модели в рамках исследования следует отразить самое главное, самое характерное из того, что присуще процессу социально-педагогического сопровождения семьи. Моделирование позволяет проверить правильность теоретических представлений, уточнить сущность и течение различных этапов и форм взаимодействия педагогов с родителями, с семьей.

Модель являлась не просто и не только отражением или копией некоторого состояния дел, но и формой деятельности, способом действия, воплощением целей и в то же время инструментом осуществления этих целей [1]. При этом были предприняты такие основные типы и шаги проектной деятельности, как концептуализация дела, программирование деятельности и планирование действий, очерчивающих и заполняющих содержанием все пространство идеального проекта, того, что должно быть. Теоретически любой педагогический проект есть разновидность модели, но не всякая модель может доводиться до уровня проекта [2, 3].

Моделирование социально-педагогического сопровождения осуществлялось для такого типа семьи, который определен в научных исследованиях как благополучная (социально-адаптивная) семья. Опытно-экспериментальная работа проводилась в условиях мегаполиса — г. Екатеринбург.

Алгоритм моделирования и конечный результат каждого из его этапов можно представить следующим образом:

Этап 1. Концептуализация и целеполагание, заключающиеся в формулировании общей идеи и разработке ведущей цели создания модели педагогической

АРСЕНТЬЕВА Оксана Юрьевна — кандидат педагогических наук, доцент Центра дополнительной профессиональной переподготовки Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (e-mail: aou5@yandex.ru).

© Арсентьева О. Ю., 2011

системы, организуемых в ее рамках процессов или ситуаций, а также основных путей их реализации. Результат данного этапа представляется в форме концепции — изложения основной точки зрения, ведущего замысла, теоретических исходных принципов создаваемой модели педагогической системы.

Этап 2. Программирование, создание собственно проекта, заключающиеся в дальнейшей разработке созданной модели и доведении ее до уровня практического использования. Фактически на этом этапе ведется работа с созданной моделью, она доводится до уровня использования для преобразования педагогической действительности. Результат данного этапа представляется в форме программы деятельности — описания основных направлений реализации замысла, поставленных целей и исходных принципов функционирования системы или педагогического проекта — структурированного, функционально конкретизированного образа будущего объекта.

Этап 3. Планирование, заключающееся в определении пошаговой, поэтапной фиксации действий по выполнению проекта. Результат данного этапа представляется в форме плана — перечня дел и мероприятий с указанием порядка и места их проведения.

Этап 4. Конструирование (создание конструкта), характеризующееся дальнейшей детализацией созданного проекта, приближающей его для использования в конкретных условиях реальными участниками (субъектами) системы. Отличительная черта данного этапа — методический характер деятельности проектировщика. Результатом данного этапа являются методические материалы.

В ходе исследования было установлено, что благополучная (социально-адаптивная) семья — это семья, достаточно адаптированная к имеющимся современным условиям, успешно справляющаяся с возложенными на нее функциями; ее материальное благосостояние отвечает современным представлениям (не ниже социальных норм); психологический климат стабильный, благоприятный; уровень культуры высокий, семья быстро осваивает новые роли в изменяющейся социальной ситуации.

Благополучие семьи не связано с отсутствием в ней многоаспектных проблем. Главным признаком в ее определении следует считать наличие потенциальных возможностей их самостоятельного решения, т. е. наличие адаптивных способностей, которые основываются на материальных резервах, психологической гибкости, необходимых социально-педагогических знаниях и навыках [4].

При этом важно учитывать, что семье принадлежит значительная роль во многих социальных процессах. Без опоры на потенциал семьи не могут быть разрешены многие современные социально-педагогические проблемы. Даже в благополучных (социально-адаптивных семьях) затруднено снятие общесоциальной напряженности, зачастую не работают традиционное восприятие дома как психологического убежища. А когда у семьи нет хорошо отработанных и апробированных временем и поколениями способов выхода из создавшейся ситуации, то ее члены прибегают к агрессии или к пассивным средствам защиты от жизни.

Изменяются показатели благополучия семьи. Такие традиционные показатели, как формальная устойчивость брака, экономическое благополучие, репродуктивная функция, хозяйственно-бытовая функция, уступают место другим показателям развития семьи — социально-психологической общности, интеграции, психологическому климату, удовлетворенности отношениями, сплоченности, развитию личности членов семьи, способности семьи оказывать моральную и психологическую поддержку, характеру общения и т. д. Отсюда вытекают новые требования к поведению в семье, способностям и личностным чертам домочадцев.

Традиционно в семье формируются психолого-педагогический, нравственный климат, система семейных представлений о благополучии, счастье, жизненных успехах. Целесообразно выделить три духовных поля в смысловом пространстве городской семьи. Во-первых, это ценности самосохранения семьи: взаимная любовь, уважение к родителям и семейным традициям, ценности здоровья, здорового образа жизни; во-вторых, это ценности социального поведения и интеграции: ценности профессионального престижа, ценности межличностного общения, сформировавшиеся на основе семейного воспитания; в-третьих, ценности самовыражения личности в семье и окружающей микросоциальной среде.

В зависимости от преобладания одной из групп ценностей может выстраиваться вся структура жизненного пространства семьи, ее образ жизни.

От супругов и детей при этом требуется высокая психолого-педагогическая культура, понимание законов общения, способность к доверительным отношениям, умение регулировать психологический климат и т. д. [6].

В переходном обществе городская семья оказалась в водовороте экономических, социальных катаклизмов, что, несомненно, сказывается на институциональной структуре жизненного пространства семьи и ее положении в общем жизненном пространстве города. Благополучная семья не застрахована от непредсказуемых факторов социального риска.

Наиболее проявляющиеся социальные изменения в стране создают определенные затруднения и негативные последствия для семьи. Одна из значительных тенденций современности — урбанизация, которая породила особые темпы и ритмы социальной жизни, ее интенсификацию. Жизненное пространство семьи и его территориальные, бытовые, родственные, социально-педагогические связи закрепляются посредством социальных норм, образцов поведения и структурируется членами семьи.

Макрогородская среда оказывает влияние на структуру жизненного пространства семьи. Изменение ценностей городской культуры в современных условиях влияет на ценностные ориентации семьи. На супругов ложится большая нагрузка. Многочисленные обязанности по ведению хозяйства, воспитанию детей, организации досуга и иных функций семьи, которые в семье разделяются лишь между супругами, создают большую зависимость, связанность, ответственность за реализацию различных сторон семейной жизни. Следствия этого — повышение личной ответственности, разнообразие выполняемых семейных ролей, необходимость осваивать нетрадиционные для мужчины и женщины

роли, интенсификация отношений. Не случайно одним из важных мотивов разводов и супружеских конфликтов выступает «безответственное отношение к семье».

Вторая значительная тенденция — массовое вовлечение женщин в производительный труд и их общественная активность и обусловленная этим проблема совмещения профессиональной карьеры и семейных обязанностей работающей женщиной.

Главенство в современной семье не всегда связано с экономическим, социальным или иным превосходством одного из супругов. Оно основывается скорее на доминировании, авторитетности и наличии решающего голоса при обсуждении и принятии решений по основным вопросам семейной жизни, а также проявлении личностных особенностей (интеллектуальных, морально-нравственных, характерологических, волевых и т. п.). Это порождает конфликт по поводу традиционно мужского главенства, борьбу за власть.

Характерно также изменение критериев брачного выбора: по мнению молодоженов, для спутника жизни важны именно указанные черты, а не хозяйственно-бытовые и родительские задатки. Отсюда и распространенность таких мотивов развода, как «несходство характеров», «непонимание», «утрата чувств» и т. п.

Еще одна важная для благополучия семьи тенденция: ряд традиционных функций семьи — бытовое, социальное и медицинское обслуживание, образование, охрана членов семьи, развитие сферы досуга — частично переданы обществу. В семье же актуализируются функции, составляющие ее социально-педагогический потенциал: обеспечение тесного общения, моральная и эмоциональная поддержка друг друга, создание условий для личностного роста и развития каждого члена семьи, стабилизация взаимодействия со средой.

Снижается значение бытовых отношений: семья теперь скорее не место воспроизводства жизни и бытового потребления, а место, где человек получает поддержку, чувствует себя комфортно.

Такие изменения произошли в исторически краткое время, многие из них еще не компенсированы социальными мерами, не усвоены общественным сознанием. Между бытовым пространством и социально-педагогическим потенциалом семьи существует устойчивая взаимосвязь [5].

Во-первых, усиливается локализация жизненного пространства в результате сокращения межгрупповых контактов семьи с внешней социальной средой. Так, сокращается участие семьи в различных формах семейного досуга (посещение театров, музеев, спортивных мероприятий), практически исчезают традиции семейного туризма и т. д.

Во-вторых, изменяются способы регулирования внутрисемейных отношений, связанные с изменением жизненных смыслов супругов и детей. Изменяющаяся урбанизированная среда предъявляет жесткие требования выживания. Жизненное пространство городской семьи все больше характеризуется духовной напряженностью, конфликтностью.

Нарастающие социальная дифференциация и социальная поляризация городского населения сопровождаются формированием новых стандартов, образ-

цов социального поведения, которые преломляются в новом образе семьи, фиксируют ее социальное положение и новый социальный статус. Чем выше социальный статус семьи, который все чаще определяется ее доходами, тем активнее в ее жизненное пространство входят современные нормы и образцы поведения, пропагандируемые в СМИ. И наоборот, чем ниже социальный статус семьи, чем значительнее снижение жизненного уровня, тем острее ностальгия по прошлому, готовность вернуться к этатизму и адресному социальному контролю.

Все вышеизложенное потребовало специального моделирования процесса социально-педагогического сопровождения благополучной (социально-адаптивной) семьи в городе в целях развития ее социально-педагогического потенциала, интегрирующего ряд функций. В ходе опытно-экспериментальных исследований с учетом изученных теоретических подходов и анализа конкретной практики работы по проекту «Мир семьи» была создана структурно-функциональная модель социально-педагогического сопровождения семьи, адаптированная к условиям г. Екатеринбурга как типичного мегаполиса.

Первым шагом по реализации этой модели была разработка проекта, который органично увязывал цели, задачи, содержание, основные технологии и организационные формы взаимодействия городской семьи с социумом как звенья социально-педагогического сопровождения в решении актуальных проблем семьи.

В основу технологической идеи положен проблемно-ориентированный подход, заключающийся в том, что сопровождение оказывается семье или ее членам, которые по собственной инициативе формулируют конкретный социальный заказ на определенные услуги, имеют определенную мотивацию в овладении знаниями и умениями, что даст возможность самостоятельно разрешать проблемы, возникающие в семье.

В рамках проекта функционировал общественный фонд, основной целью которого являлось привлечение материальных средств для оказания поддержки программам и проектам, содержащим значимые социальные, культурные, образовательные и другие общественно полезные инициативы, направленные на развитие и укрепление семьи как социального института, на формирование имиджа социально здоровой семьи и ее статуса, на удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, духовном и нравственном развитии.

Для конкретной реализации программы социально-педагогического сопровождения семьи был создан консалтинговый центр, структурными подразделениями которого являлись служба семейного консультирования, агентство семейного сервиса, родительская школа, бюро дидактических услуг, школа развития дошкольников и семейный досуговый центр.

Основными видами деятельности центра выступали следующие:

— инициирование, разработка, внедрение и экспертиза проектов и программ, направленных на создание условий для максимального развития семьи, ее самореализации;

— организация семейного консультирования, психологического патронажа развития семейных отношений, других форм оказания социально-психологической поддержки укрепления и сохранения семьи;

— реализация программ повышения квалификации, психолого-педагогического просвещения родителей, супругов;

— реализация программы занятий психолого-педагогического, образовательного, развивающего характера с детьми, не посещающими дошкольные образовательные учреждения;

Основной базой для реализации этих программ стали НОУ «Славянская школа» и ДОО «Монтессори-центр» г. Екатеринбурга.

Таким образом, моделирование социально-педагогического сопровождения — неотъемлемая часть и важное условие его эффективности, оно обеспечивает прогнозирование основных этапов и способов, отражает необходимые структурные звенья, функции и совокупность форм этой деятельности. При этом теоретико-методологический компонент определяет целевые ориентиры, принципы и подходы, на которых базируется социально-педагогическое сопровождение; структурно-функциональный компонент задает конструкции организационного плана, учитывая потребности благополучной (социально-адаптивной) семьи; а программно-методический — отражает содержательные и творческие параметры социально-педагогического сопровождения.

1. *Власюк И. В.* Социально-педагогическое проектирование региональной семейной политики. М., 2007.

2. *Елизаров А. Н.* Психологическое консультирование семьи : учеб. пособие. М., 2008.

3. *Курбатов В. И.* Социальное проектирование : учеб. пособие. Ростов н/Д, 2007.

4. *Реан А. А.* Социальная педагогическая психология. СПб., 2008.

5. Социальная педагогика: генезис научного исследования понятий, идей, проблематики : монография / под науч.ред. С. В. Сальцевой. Оренбург, 2010.

6. *Чернова Ж. В.* Семейная политика в Европе и России: гендерный анализ. СПб., 2008.

7. U. S. teenage pregnancies, births and abortions: national and state trends and trends by race and ethnicity. Guttmacher Institute. 2010. Jan. [Electronic resource]. URL:www.guttmacher.org

Статья поступила в редакцию 06.10.2011 г.

УДК 37.013.21 + 37.013.75 + 339.137

Е. В. Евлова

КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Рассмотрена проблема формирования конкурентоспособности; осуществлен анализ основополагающих понятий — «конкуренция», «конкурентоспособность»; представлены занимаемые отечественными и зарубежными учеными позиции по исследуемой проблеме.

Ключевые слова: конкуренция, конкурентоспособность, формирование, конкурентоспособный специалист, конкурентоспособная личность.

Каждый день мы слышим о конкурентоспособности товаров, услуг, экономики, науки, культуры... Конкуренция и конкурентоспособность добрались и до образования. Сейчас целесообразно говорить о конкурентоспособности личности или специалиста. Формирование конкурентоспособности стало педагогической проблемой.

Для наиболее эффективного изучения и решения выявленной проблемы обратимся к истории становления основополагающего понятия «конкуренция».

Данное понятие сравнительно недавно вошло в активный словарный запас. В обиходную речь оно было привнесено в XIX в. из латинского языка (*con + currere* — сбегать, сталкиваться). Подобное слово используется в итальянском, французском, португальском, норвежском, датском, шведском, немецком и голландском языках. В то же время для английского и испанского языков характерен термин «*competition*» (*competencia*), который восходит к латинскому «*competition*» (*con + petition* — стремление достать что-то, добиться чего-то). Это же слово имеет значение «соревнование», «соствязание».

Необходимо заметить, что изначально термин «конкуренция» был синонимом понятия «соперничество», «соревнование», «соствязание». Как считал В. И. Ленин, «конкуренция... является особой формой соревнования» [6, 24]. Подобное толкование можно встретить и в настоящее время как в отечественных, так и в зарубежных источниках.

Рассматриваемый термин был заимствован экономистами почти сразу после его появления. Но и в лексиконе экономистов в первое время это понятие употреблялось весьма вольно. Постепенно смысл его уточнялся, становился все более определенным, и в начале XX в. слово «конкуренция» стало считаться научным термином, что дало ему возможность войти в круг основных понятий экономической теории.

В развитие экономического понятия «конкуренция» внесли значительный вклад такие зарубежные ученые экономисты, как С. Брю, Дж. Кейнс, А. Курно,

ЕВПЛОВА Екатерина Викторовна — аспирант кафедры педагогики, психологии и предметных методик Челябинского государственного педагогического университета (e-mail: EvplovaEV_succes@mail.ru).

© Евлова Е. В., 2011

К. Макконелл, А. Маршалл, Дж. Милль, Ф. Найт, М. Портер, Дж. Робинсон, Д. Рикардо, А. Смит, Ф. Хайек и др.

Так, Дж. Милль доказал, что конкуренция сама по себе является законом, который устанавливает правила регулирования [9, 112]. Ф. А. фон Хайек считал, что «конкуренция ведет к лучшему использованию знаний и способностей людей и стимулирует рациональность [16, 208]. Ф. Найт утверждает, что «конкуренция — это ситуация, в которой конкурирующих единиц много и они независимы» [11, 22].

Все вышеназванные ученые-экономисты отмечали многогранность данного понятия, в связи с этим его изучение требует детальных и обширных исследований с разных точек зрения, обобщения работ многих авторов.

Кроме экономической существует и биологическая конкуренция — соревнование между особями одного или разных видов за средства существования и условия размножения [15].

Понятие «конкуренция» тесно связано с понятием «конкурентоспособность». Так же как и конкуренция, понятие «конкурентоспособность» — изначально категория экономическая, употребляемая при характеристике товаров или услуг.

Наряду с конкурентоспособностью товаров и услуг, конкурентоспособностью экономики, биологической конкуренцией особей в отечественной и зарубежной литературе говорится и о конкурентоспособности личности или специалиста.

Конкурентоспособность личности как значимая характеристика является предметом изучения разных областей науки — философии, психологии, педагогики и др.

В философском плане вопрос о конкурентоспособности личности напрямую касается важнейшего вопроса философии — вопроса о сущности человека, его месте в мире и о смысле человеческого бытия.

Проблема сущности человека, его роли и места в мире решалась еще античными философами, а также целой плеядой отечественных философов XIX–XX вв. Их труды послужили для нас методологической основой рассмотрения проблемы.

Так, русские мыслители XIX в. (Ф. М. Достоевский, В. В. Розанов и др.) главным назначением человека считали реализацию им своего нравственного потенциала, построение жизни на началах любви ко всему человеческому.

В. В. Розанов смыслом жизни считал стремление к достижению трех идеалов духовного назначения — истины, добра и свободы [14]. Важнейшее значение этих трех нравственных ориентиров в том, что обладающий ими имеет «неразрушимое ядро» для деятельности, т. е. они являются исходными условиями личностной конкурентоспособности человека.

Теоретический анализ философских трудов позволяет прийти к мысли о том, что личности присуще стремление к развитию, самоутверждению, к поиску себя и смысла своего существования, своего места в мире, т. е. философская идея усовершенствования личности и деятельности служит основой понятия «конкурентоспособный специалист».

Рассмотрев проблему формирования конкурентоспособности с философской позиции, нам представляется целесообразным рассмотреть исследуемую проблему с точки зрения психолого-педагогической науки. Следует сразу оговорить, что изучение понятия «конкурентоспособность» в педагогике и психологии является относительно новым направлением. Данное понятие вошло в психолого-педагогическую науку в связи с исследованиями зарубежных ученых Дж. Грейсона, К. О'Делла, Дж. Дьюи, Р. Мартенса, А. Маслоу, К. Роджерса, Э. Шострома и др., и именно этих ученых можно по праву считать основоположниками проблемы формирования конкурентоспособности будущего специалиста.

Так, К. Роджерс отмечает, что человеку «свойственна тенденция развивать все свои способности, чтобы сохранять и развивать личность» [13, 367].

Г. Олпорт конкурентоспособность личности раскрывает через анализ феномена зрелой личности, отмечая при этом, что созревание человека — это процесс становления, непрерывно протекающий и продолжающийся в течение всей его жизни [12, 113].

Дж. Грейсон и К. О'Делл отмечают, что характеристиками конкурентоспособности являются потребность в достижении успеха и уверенность в своих силах на основе осознания собственных способностей и возможностей [4, 38].

Р. Мартенс в конкурентоспособной личности видит основной результат социализации. Успешная деятельность человека зависит от способностей, приобретенных им знаний, умений и навыков. Быть социально конкурентоспособным, по мнению Р. Мартенса, значит быть способным выполнять многие социальные роли [8, 56].

Дж. Дьюи главную цель обучения видит в том, чтобы «подготовить молодежь к исполнению будущих обязанностей и реализации возможности преуспеть в жизни» [5, 327].

Таким образом, представители гуманистической психологии видели человека активным творцом собственной жизни, обладающим свободой выбора, разрабатывающим и развивающим индивидуальный стиль жизни.

С середины 90-х гг. прошлого века проблема формирования конкурентоспособности личности стала вызывать интерес и у отечественных педагогов и психологов в связи с переходом России к рыночной экономике. Данный тезис наглядно подтверждается тем, что в настоящее время вместо слова «профессионализм» все чаще работодатели используют термин «конкурентоспособность» [1].

В то же время, анализируя работу А. Г. Шмелева «Продуктивная конкуренция» [17], мы обратили внимание на тот факт, что термины «конкуренция» и «конкурентоспособность» долгое время не вызывали у российских граждан позитивных ассоциаций. Причина этого, по мнению А. А. Ангеловского, лежит в социальных стереотипах, часть которых сформировалась в период советского строя [1, 17].

В советский период развития высшего профессионального образования студентов не рассматривали на предмет их конкурентоспособности, поскольку отсутствовали социально-производственные предпосылки для реализации данного

качества. Каждый выпускник вуза был уверен в завтрашнем дне, в том, что он будет востребован на рынке труда и обеспечен работой по выбранной специальности. К тому же долгие годы в нашей стране образование ориентировалось не на раскрытие способностей, формирование личностных и профессиональных качеств, а на усвоение отработанных алгоритмов решения разного рода задач.

На сегодняшний день, в связи с переходом всей страны на рыночные рельсы, успех на рынке труда стал рождаться в конкурентной борьбе между потенциальными специалистами в той или иной сфере человеческих отношений. В результате этого проблема формирования конкурентоспособности встала в ряд приоритетных педагогических проблем, требующих срочного решения, а у отечественных педагогов и психологов возник интерес к изучению данной проблемы.

Значительный вклад в изучение проблемы формирования конкурентоспособности подрастающего поколения внесли В. И. Андреев, В. С. Безрукова, Н. А. Борисова, А. П. Беляева, Л. М. Митина, А. И. Субетто, Н. В. Тамарская, О. К. Филатов, Ю. К. Чернова, Д. В. Чернилевский, В. В. Щипанов и др. Эти ученые показывают сложность и многогранность понятия. Например, В. И. Андреев конкурентоспособность связывает с творческим саморазвитием личности. В работах В. Л. Лаптева, О. Е. Лебедева, Е. А. Ленской, Л. М. Митиной, А. И. Мищенко, З. И. Равкина, Т. А. Стефановской, Д. И. Фрумина, О. Ф. Чупровой и других ученых конкурентоспособность рассматривается как качество (характеристика) личности в плане самоопределенности, самореализованности, самоудовлетворенности. Н. В. Борисова, О. К. Филатов, Д. В. Чернилевский и другие рассматривают проблему конкурентоспособности в педагогическом аспекте, определяя конкурентоспособность как качество подготовки специалиста.

Однако несмотря на разнообразие подходов к рассмотрению данной проблемы, все вышеназванные ученые подчеркивают неоспоримую актуальность формирования конкурентоспособности личности или будущего специалиста.

Так, Л. М. Митина говорит, что «цель образования сегодня заключается в том, чтобы подготовить конкурентоспособную личность, востребованную на рынке труда» [10, 4].

Современные педагоги-исследователи (Ю. А. Кореляков, Г. В. Шавырина и др.) подчеркивают, что «с целью реализации себя лично, профессионально, социально, нравственно необходимы особые способности, позволяющие максимально расширить собственные возможности» [17, 34]. Данные способности, как утверждают авторы, заложены в конкурентоспособной личности.

В. И. Андреев, в свою очередь, утверждает, что «необходимо формировать конкурентоспособную личность, подготовленную к самовыживанию, к конкурентной борьбе в различных жизненных ситуациях» [3, 165]. Но в то же время, как справедливо отмечает автор, «нам нужна не вообще конкурентоспособная личность, а личность, чья конкурентоспособность достигается цивилизованными методами и средствами» [2, 377].

Таким образом, анализируя возросший интерес отечественных педагогов и психологов к данной проблеме, можно с уверенностью утверждать, что в стра-

не в целом завершается этап общественного неприятия самих терминов «конкуренция» и «конкурентоспособность». Наступает пора переосмысления и адекватной оценки действительной роли конкурентоспособной личности (специалиста) в разных сферах жизнедеятельности человека.

1. *Ангеловский А. А.* Формирование конкурентоспособности студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе : монография. Челябинск, 2006.
2. *Андреев В. И.* Педагогика : учеб. курс для творческого саморазвития. Казань, 2000.
3. *Андреев В. И.* Саморазвитие творческой конкурентоспособной личности менеджера. Казань, 1992.
4. *Грейсон Д. К.* Американский менеджмент на пороге XXI века. М., 1991.
5. *Дьюи Д.* Демократия и образование. М., 2000.
6. *Ленин В. И.* Полное собрание сочинений. Т. 36.
7. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина, Ю. А. Кореляков, Г. В. Шавырина и др. М., 2005.
8. *Мартенс Р.* Социальная психология и спорт. М., 1979.
9. *Милль Дж.* Основы политической экономики. М., 1980. Т. 1.
10. *Митина Л. М.* Психология развития конкурентоспособной личности. 2-е изд., стереотип. М., 2003.
11. *Найт Ф. Х.* Риск, неопределенность и прибыль. М., 2003.
12. *Олпорт Г.* Становление личности. М., 2002.
13. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.
14. Смысл жизни в русской философии, конец XIX — начало XX в. / сост. В. Г. Безносков ; отв. ред. А. Ф. Замалеев. СПб., 1995.
15. *Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка : [онлайн версия]. URL: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Vasmer-term-5758.htm>.
16. *Хайек Ф. А.* Индивидуализм и экономический порядок. М., 2001.
17. *Шмелев А. Г.* Продуктивная конкуренция. Опыт конструирования объединительной концепции. М., 1997.

Статья поступила в редакцию 04.10.2011 г.

УДК 378.6 + 614.8

Е. И. Пустовалова

УСПЕШНАЯ АДАПТАЦИЯ КУРСАНТОВ В ВУЗЕ МЧС КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ

Рассматривается проблема подготовки специалистов государственного пожарного надзора. Выявлены особенности адаптационного процесса курсантов вузов МЧС России и его связь с задачами педагогической поддержки каждого курсанта в образовательном процессе.

К л ю ч е в ы е с л о в а: адаптация, профессионально значимые качества, специалист государственного пожарного надзора (ГПН), курсанты вузов МЧС России.

Выпускник вуза МЧС может занимать различные должности, решать разнообразные задачи, использовать многочисленные средства и иметь значительно отличающиеся результаты труда. Будущий выпускник, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту третьего поколения [8], готовится к выполнению следующих видов профессиональной деятельности: проектно-конструкторской; сервисно-эксплуатационной; производственно-технологической; организационно-управленческой; научно-исследовательской; экспертной, надзорной и инспекционно-аудиторской. И каждый вид деятельности требует определенных личностных свойства и профессионально значимые качества, содействующие успешному выполнению трудовой деятельности, но в любом случае эта деятельность связана с управлением людьми, с работой в команде. Выпускник готовится к профессиональной деятельности по профилактике и тушению пожаров в качестве инженера по пожарной безопасности, а также к профессиональной деятельности в качестве специалиста среднего звена по соответствующей специальности в подразделениях Федеральной противопожарной службы МЧС России.

Наше исследование посвящено профессиональной подготовке специалистов МЧС, в частности государственной пожарной службы, и в ее рамках — специалистов государственного пожарного надзора (ГПН). Первым этапом на этом длительном пути является успешная адаптация курсантов-первокурсников к образовательному пространству вуза через освоение разнообразных видов деятельности, прежде всего учебной. От того, насколько успешно курсант адаптируется к новому социальному статусу, новому профессионально-ориентированному образовательному процессу, к новым требованиям военизированного характера и, наконец, к новому коллективу педагогов и курсантов, зависит формирование его как будущего специалиста.

В современном словаре иностранных слов [2] приведено определение понятия *адаптация* (лат. *adapto* — приспособляю) — это процесс приспособления

ПУСТОВАЛОВА Екатерина Игоревна — старший преподаватель Уральского института государственной противопожарной службы МЧС России, г. Екатеринбург (e-mail: rei70@e1.ru).

© Пустовалова Е. И., 2011

к изменяющимся условиям внешней среды. Существуют различия в междисциплинарном толковании содержания этого понятия, а также многообразие аспектов рассмотрения феномена адаптации в теориях личности. Можно выделить ряд подходов к изучению процесса адаптации студентов.

Так, А. К. Гришанов, В. Д. Цуркан утверждают, что под адаптацией студента следует понимать процесс приведения основных параметров его социальных и личностных характеристик в соответствие, в состояние динамического равновесия с новыми условиями вузовской среды как внешнего фактора по отношению к студенту [3].

Что касается основного содержания процесса адаптации студентов младших курсов, то названные авторы связывают его с формированием нового отношения к профессии через освоение новых учебных форм, способов и приемов самостоятельной работы. Происходит приспособление к новому типу учебного коллектива, его обычаям и традициям, к новым видам деятельности, новым условиям быта в студенческих общежитиях, новым образцам «студенческой» культуры, новым формам использования свободного времени.

А. В. Сиомичев [6] в сфере адаптации студентов выделяет познавательный и коммуникативный аспекты, подчеркивая необходимость приспособления обучающихся к жизни и деятельности в изменившихся условиях существования. Ю. С. Бабахан [1] отмечает значимость самооценки студента как показателя его способности к учебной адаптации, так как адаптация — это разновидность балансирования между внутренним и внешним, индивидуальным и общественным.

Важным условием успешной адаптации курсанов мы считаем наличие у них критически-рефлексивного мышления, способности адекватно оценивать свои возможности в отношении предъявляемых учебных требований, предлагаемых заданий и умения соблюдать определенный распорядок и выполнять необходимые правила.

В своем исследовании мы исходили из необходимости отслеживать динамику развития высших психических функций — внимания, памяти, мышления и речи, отражающую успешность адаптации. Разделяя подход Т. И. Ронгинской [5], выдвинувшей гипотезу о том, что адаптация студентов — это сложный процесс перестройки психической деятельности, который проявляется в изменениях уровневых значений отдельных характеристик личности, в изменении взаимосвязей между ними, мы использовали инструментарий, позволяющий получать достоверную информацию о процессе адаптации и его результатах.

Изучая трудности процесса адаптации курсанта, мы выявили два вида адаптации: первичную и вторичную. Под первичной адаптацией мы понимаем преодоление курсантом тех трудностей, которые встают перед ним в первые дни и месяцы пребывания и обучения в вузе. Как показали результаты анкетного опроса, который проводился среди первокурсников Уральского института государственной противопожарной службы МЧС России (опрошено свыше 300 человек), эти трудности заключаются в привыкании и приспособлении к новому коллективу, к новой, отличной от школьной, вузовской организации обучения,

новым методам и формам обучения, к большому объему самостоятельной работы и к новым условиям жизни (в казарме).

Остановимся на трудностях адаптации курсантов-первокурсников к условиям обучения в вузе. Они связаны, прежде всего, с преодолением «дидактического барьера», о чем говорят сами курсанты и данные других исследователей [4].

Большинство вчерашних школьников, пришедших в институт, не умеют эффективно работать на семинарах, лекциях, самостоятельно изучать литературные источники, наконец, рационально организовать свое личное время. Поэтому первое, что требуется курсанту-первокурснику для успешного преодоления дидактического барьера, это педагогическая помощь в развитии умения учиться в вузе и работать самостоятельно. Отсюда вытекает задача педагогической поддержки каждого курсанта в образовательном процессе. От постановки и решения этой задачи непосредственно зависит результат первичной адаптации курсантов, который в нашем вузе отслеживается психологической службой с помощью блока адекватных методик.

Вторичная адаптация связана непосредственно с развитием профессионально значимых качеств у курсантов как будущих специалистов государственного пожарного надзора. В нашем исследовании речь идет о таких профессионально значимых качествах специалистов, как компетентность, наблюдательность, коммуникативность, связанная с умением работать в группе, способность к риску, проявляемая в обоснованных решительных действиях, а также развитая личностная и социальная рефлексия.

Наблюдая за курсантами, проводя анкетные опросы и индивидуальные беседы, мы выделили несколько групп типичных затруднений, которые испытывают курсанты и преодоление которых непосредственно и опосредованно влияет на развитие профессионально значимых качеств специалиста. Охарактеризуем их подробнее.

1. *Недостаточная выраженность установки* курсантов на приобретение профессии специалиста государственного пожарного надзора, освоение знаний и умений на фоне неустойчивой мотивации. В результате проведенных опросов установлено, что более 60 % курсантов поступили в пожарно-технический вуз из-за «ограниченности выбора учебных заведений в городе», более 50 % — из-за «желания получить высшее образование, не уезжая от родителей», около 20 % выбрали этот вуз, так как «не уверены в своих силах при поступлении в вуз другого профиля». Приблизительно 14 % выбрали пожарно-технический вуз потому, что увлекались в школе математикой и физикой, менее 11 % — из-за увлечения техническим творчеством. При этом 42 % курсантов указали в качестве мотива поступления «семейные традиции» и 36 % — «возможность получения по окончании вуза интересной или хорошо оплачиваемой работы». Таким образом, многие курсанты лишь в ходе обучения в вузе начинают осознавать всю ответственность сделанного ими выбора. Озабоченность вызывает тот факт, что «с интересом и желанием» учатся чуть более 20 % курсантов младших курсов, а почти 2/3 учатся «лишь бы учиться». Все это осложняет процесс развития профессионально значимых качеств будущих специалистов.

2. *Недостаточный уровень общепредметной подготовки* значительной части поступивших в вуз. Об этом свидетельствуют следующие факты: 30 % первокурсников и более 20 % курсантов второго года обучения по результатам проверки не владеют достаточным уровнем знаний.

3. *Наличие устойчивого убеждения* в том, что их всему должны научить, отсюда пассивность в обучении. Преподаватели же, согласно положению Федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения, требуют самостоятельности, к чему большинство курсантов не готово.

4. *Слабовыраженные навыки учебной работы* у большинства курсантов. Опросы показывают, что у значительной части первокурсников отсутствуют устойчивые навыки пользования учебной литературой, конспектирования, рационального чтения, даже устного счета, организации самостоятельной работы, особенно ее планирования. Отсюда нежелание, например, обращаться к ГОСТам, текстам учебных программ, неумение вербально передать информацию, представленную графически, беспомощность при пользовании справочным материалом.

Однако заметим, что курсанты, обучающиеся на младших курсах, осознают эти проблемы: более 20 % учащихся первых и вторых курсов среди своих недостатков назвали неумение ясно излагать мысли; четвертая часть первокурсников и почти половина второкурсников отметили неумение организовать свой труд.

Проведенные опросы выявили неуверенность многих начинающих обучение курсантов в том, что они смогут успешно учиться в вузе МЧС. Однако у 40 % опрошенных не возникало желания уйти из института; почти 50 % отметили, что у них такое желание время от времени появляется. В качестве причин 20 % называют разочарование в выбранной профессии, материальные трудности, отсутствие интереса к учебе; 15 % — отсутствие необходимых качеств для работы по выбранной специальности; 10 % — трудности в овладении учебными знаниями, отсутствие стимула для получения высшего образования, конфликты в группе и с преподавателями.

Анализируя приведенные факты, мы пришли к выводу о том, что курсанты осознают свои проблемы. Поэтому они нуждаются, во-первых, в индивидуальной психолого-педагогической помощи; во-вторых, в целенаправленной работе по развитию профессионально значимых качеств. Развитие профессионально значимых качеств у курсантов вуза МЧС начинается с диагностики, результаты которой ориентируют на моделировании образовательного процесса с первого и до выпускного курса.

Что касается адаптации к требованиям профессии, в частности ГПН, то они начинают осознаваться лишь в процессе профессионального самоопределения, обычно на 4–5-х курсах, в период стажировки, подготовки и защиты выпускных квалификационных работ. Процесс адаптации включает в себя этапы развития профессионально значимых качеств. На каждом из этих этапов курсантами и педагогами-психологами оцениваются, корректируются и уточняются принятые ранее решения относительно избранной профессии. Отсюда понимание проблемы профессиональной адаптации как относительно самостоятельного

компонента общей системы профессиональной подготовки. Адаптация предполагает процесс активного приспособления обучающегося к профессиональным и социально-психологическим требованиям, к общественному мнению, которое существует по поводу профессии ГПН, к традициям учебного заведения, где осуществляется освоение профессиональных знаний, умений, овладение профессиональными компетенциями, к отношениям в коллективе. Успешная адаптация позволяет преодолевать пассивность восприятия внешних воздействий и вырабатывать установки на активные действия по приобретению опыта работы в команде. Успешность процесса адаптации к требованиям, которые предъявляются поэтапно (первичная и вторичная адаптации), непосредственно связана с овладением профессиональными компетенциями специалиста ГПН. Этому содействует целенаправленная педагогическая поддержка в период первичной и вторичной адаптации. Она предполагает комплекс педагогических мероприятий, основными из которых являются следующие:

1) изучение психолого-педагогических характеристик каждого обучаемого и проведение индивидуальной консультации в целях осознания им своих индивидуальных особенностей, способностей и возможных путей их совершенствования за счет самовоспитания и самообразования;

2) воспитание у курсанта чувства принадлежности к сотрудникам МЧС как социально-профессиональной группе общества;

3) включение в рабочие учебные планы дисциплин пункта о педагогической помощи каждому курсанту;

4) проведение перспективной ориентации на развитие профессионально значимых качеств в учебной работе с курсантами 1, 2 и 3-го года обучения, т. е. до того как начинается непосредственное обучение специальности.

Так, решая проблему успешной адаптации курсантов младших курсов к обучению в вузах МЧС, мы влияем прежде всего на развитие личности курсанта и в будущем на его вторичную адаптацию к требованиям выпускающих кафедр. Главное — преодолеть стихийность в процессах адаптации курсантов. Эти процессы поддаются управлению со стороны педагогов, если педагоги ориентированы в данной проблеме и осуществляют целенаправленную поддержку каждого курсанта.

Существенным в программе развития профессионально значимых качеств мы считаем введение на первом курсе занятий по имиджу офицера МЧС (теоретический и практический курс), которые способствуют личностному развитию и формированию качеств, необходимых для выбранной профессии. Для этого разработан инструментарий, с помощью которого отслеживаются профессионально значимые качества в ходе подготовки к профессиональной деятельности. Также важны индивидуальные консультации для курсантов, испытывающих затруднения в силу своих психологических особенностей. Осуществляя адаптацию курсантов к профессиональной деятельности, мы исходим из того, что большинство из них не имеют целостного представления о производственных ситуациях, которые им придется решать в будущем. Отсюда задача выработки у курсантов ценностного отношения к будущей профессии госу-

дарственного инспектора по пожарному надзору и в целом специалиста МЧС России.

1. *Бабахан Ю. С.* Самооценка студента как показатель его способности к учебной адаптации // Психологические и социально-психологические особенности адаптации студента. Ереван, 1973. С. 21–25.
2. *Баш Л. М.* Современный словарь иностранных слов. 7-е изд., стереотип. М., 2006.
3. *Гришанов Л. К., Цуркан В. Д.* Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов // Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе. Кишинев, 1990. С. 29–41.
4. *Миронов М. П., Павлов Б. С., Попов В. Г.* Выбор и освоение профессии риска как социологическая проблема : на материалах учеб. заведений ГПС МЧС РФ. Екатеринбург, 2006.
5. *Ронгинская Т. И.* Изменение системы личностных характеристик в процессе адаптации студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1987.
6. *Сиомичев А. В.* Психологические особенности адаптации студентов в сфере познания и общения в вузе : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1985.
7. *Терещенко А. Г.* Изменение особенностей психических процессов у студентов в связи с адаптацией к учебной деятельности // Адаптация учащихся и молодежи к трудовой и учебной деятельности. Иркутск, 1986. С. 89–103.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности «Пожарная безопасность». Квалификация (степень) специалист. М., 2010.

Статья поступила в редакцию 06.10.2011 г.

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.842 + 17.024 + 159.9.072.422

Е. С. Иванова

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ЭМОЦИЙ: ВОЗРАСТНЫЕ И ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ*

Представлены экспериментальные данные о существенных гендерных различиях в вербализации эмоций. Согласно полученным результатам, девушки в двух возрастных группах (13–14 и 16–17 лет) демонстрировали значительно больший объем словаря эмоций, чем юноши-сверстники.

К л ю ч е в ы е с л о в а: вербализация эмоций, гендерные различия, возрастные различия.

Вербальные репрезентации эмоций в тексте и межличностном общении осуществляются двояко: либо через эмотивы-номинативы (слова, непосредственно называющие эмоции: *радость, печаль, страх*), либо через эмотивные смыслы, которые имплицитно включены в различные высказывания (*довести до белого каления*) и отдельные слова (*малыш, подкидыш*). Для слов исследуемой группы важны прежде всего номинативная и экспрессивная функции. Они порождают два типа лексико-семантических вариантов — характеризующий (собственно номинативный) и оценочный [6, 8]. В настоящее время представляется актуальным выявление из общего языкового запаса и индивидуальных тезаурусов носителей языка именно номинативной лексики, так как в ней в значительной мере содержатся базовые и производные от них — дифференцирующие — эмотивные смыслы. Такой подход представляется особенно значимым

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Формирование словаря эмоций и развитие точности опознания эмоций по лицевой экспрессии», проект № 11-36-00332а2.

ИВАНОВА Екатерина Сергеевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психофизиологии и психофизики Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (e-mail: Ivanova_rina@mail.ru).

© Иванова Е. С., 2011

на данном этапе разработки вопросов этиологии, так как предметное поле этого направления остается слабо очерченным — как в психологии, так и в лингвистике, большинство исследователей пока недостаточно полно представляют весь спектр феноменов, нуждающихся в описании и изучении. Уже признанным является тот факт, что язык не отображает действительность полностью, всеобъемлюще, хотя и стремится к ее удвоению через собственную знаково-семантическую систему [5]. Однако вполне утвердила себя позиция, согласно которой языковые средства отображают и фиксируют наиболее значимые для индивида/группы/социума явления, в том числе состояния, эмоции, чувства [1, 6]. Таким образом, номинативная группа эмотивов позволяет достаточно полно выделить из языка как отрефлексированной системы знаний о внутреннем мире личности те переживания, которые оставили отпечаток в виде знака — слова-названия. Описать все нюансы внутреннего плана эмоциональной жизни человека не представляется возможным, но выделить эмотивы из лексического запаса языка — задача, решение которой позволит объективировать предметное поле психологии и лингвистики эмоций.

Большой вклад в разработку вопросов, связанных с этиологией, внесла волгоградская школа лингвистики эмоций под руководством В. И. Шаховского. В своей последней работе [8] он представил подробный обзор исторических этапов и современных направлений исследования эмоций не только в лингвистике, но и в психологии и культурологии. Однако обращает на себя внимание тот факт, что в публикациях В. И. Шаховского, как впрочем и в работах ряда других исследователей [1, 6], совершенно не обсуждается вопрос об экспериментальном исследовании вербализации эмоций с учетом половой принадлежности испытуемых, хотя влияние пола биологического и пола социального (гендера) на проявление, предпочтение, закрепление особых форм эмоционального реагирования активно обсуждается в психологии — как общей, так и возрастной. На данный момент научной общественности необходимо принять, что языковая личность априорно подвержена влиянию факторов пола и возраста, которые начинают осознаваться субъектом общения с раннего периода овладения речью, определяя векторы развития Я-концепции. В психологии накоплены убедительные данные, доказывающие различия способности вербализовать аспекты своего опыта, в том числе и эмоционального, у представителей мужского и женского пола на всех этапах личностного становления [3]. Очевидно, что лингвистам для получения наиболее достоверных научных сведений при планировании и реализации собственных экспериментальных исследований эмотивной лексики необходимо учитывать, что данный слой языкового запаса при его непосредственном использовании существенно подвержен влиянию половозрастных характеристик носителей языка. Можно с уверенностью предполагать, что это проявляется преимущественно в двух направлениях:

— в отборе используемых языковых единиц. То есть из всего многообразия эмотивов-номинативов субъект выделяет некоторую группу понятий для фиксации и репрезентации собственного эмоционального опыта и отражения переживаний окружающих. При этом он способен воспринимать значение большинства категорий, используемых партнерами по общению, однако избыточность

языковых возможностей вербализации эмоций обуславливает его личный выбор и частоту использования наиболее удобных, точных, индивидуально значимых, психосемантически подходящих номинативов. Подчеркнем существование важного противоречия: с одной стороны, избыточность языковых средств для отображения, экстерииоризации внутриличностных процессов, а с другой — схематичность языка, конвенциональность условий использования его категорий, обобщенность, что нередко затрудняет и репрезентацию, и восприятие индивидуальности, неповторимости личностного переживания. С этих позиций становится очевидно, что люди разного пола и возраста буквально говорят на разных языках, так как имеют разный уровень овладения языковыми средствами. При этом гендерные различия обусловлены стимуляцией социумом у девочек потребности в артикуляции переживаний, а у мальчиков — в значительном табуировании процессов осознания и вербализации эмоционального опыта. Важно подчеркнуть, что социальные стереотипы воспитания представителей разного пола сочетаются с некоторыми физиологическими особенностями организации мозговой активности, различиями в темпах созревания мозговых структур, в том числе ответственных за вербальные функции, что проявляется уже в раннем детстве [3]. Таким образом, гендерные стереотипы воспитания оформляют и подчеркивают различия в вербализации эмоций, обусловленные спецификой физиологического базиса данной функции у представителей мужского и женского пола;

— в формировании набора некоторых типичных для данной половозрастной группы, высокочастотных при употреблении в межличностном общении эмотивов-номинативов. То есть индивидуальный словарь активной эмотивной лексики включает эмотивы как общегрупповые, так и индивидуальные, отражающие личностные особенности, маркирующие специфику субъективных переживаний, характеризующие интенсивность, преобладающую модальность, глубину и направленность, а также знак тех эмоций и чувств, что входят в пространство наиболее актуализируемых представлений субъекта о собственном эмоциональном опыте. Неоднократно апробированная в наших исследованиях слабоструктурированная инструкция [см. 2], предлагаемая испытуемым при направленном ассоциативном эксперименте, позволяет, с одной стороны, задать некоторые рамки ассоциативного процесса, сфокусировать испытуемых на том слое лексики, который наиболее полно несет в себе эмотивные смыслы, в их чистом виде, а с другой — выявить личностно значимые переживания, которые являются предметом рефлексии либо маркируют наиболее важные потребности. Как показали исследования 2005–2006 гг., в выборке студентов именно в гендерных группах наблюдались существенные различия как в содержании, так и в количестве общегрупповых эмотивов, тогда как различия между студентами гуманитарных, естественно-научных, математических специальностей были несущественны [2].

Таким образом, встает задача последовательной разработки вопроса о гендерных различиях вербализации эмоций во всех доступных возрастных группах, способных воспринять инструкцию и выполнить задание на продуцирование эмотивной лексики. Представляемые для обсуждения экспериментальные

данные были собраны при обследовании 100 испытуемых в возрасте 13–14 лет (52 девушки, 48 юношей) и 100 испытуемых в возрасте 16–17 лет (56 девушек, 44 юноши). Результаты были подвергнуты качественной (содержательной) и количественной (статистической) обработке.

Содержательный анализ собранного лексического материала включал в себя:

1. Сопоставление активного словаря эмоций и чувств каждого испытуемого с Основным списком эмотивов. Этот этап предполагал выбраковку понятий, которые имеют сему эмотивности, но непосредственно называют либо экспрессивные акты (смех, слезы), либо физиологические состояния (голод, сонливость), либо черты характера (решительность, смелость).

2. Составление общегруппового списка, т. е. перечня эмотивов-номинативов, которые хотя бы единично упоминались испытуемыми определенного пола и возраста. Затем определялась частота упоминания для каждого эмотива и анализировался ранжированный ряд — от наиболее частотных до наименее частотных понятий. Отметим, что показатель свыше 10 %, согласно В. П. Серкину [7], является критическим уровнем, указывающим на неслучайность появления той или иной ассоциации в данной группе, и может рассматриваться как отображение некоторого значимого смысла. Таким образом, предметом анализа стали эмотивы, значения частотности которых преодолели рубеж в 10 %, при этом общегрупповой показатель 50 % был определен как уровень очень высокой частотности, позволяющий рассматривать такой эмотив в качестве типичного, характеризующего наиболее значимые для данной выборки переживания.

Статистическая обработка предполагала сопоставление объема общегрупповых и индивидуальных списков эмотивов на предмет возрастных и гендерных различий с помощью t-критерия Стьюдента.

Рассмотрим результаты содержательного анализа и количественной обработки полученных данных.

Общегрупповой список эмотивов в выборке девушек 13–14 лет составили 118 слов — названий эмоций. В качестве наиболее частотных т. е. представленных в активных словарях более чем у 50 % испытуемых, выступили: *любовь* (частота упоминания в данной группе — 77 %), *радость* (77 % соответственно), *грусть* (64 %), *ненависть* (64 %), *злость* (57 %), *печаль* (55 %) и *страх* (52 %). Отметим, что в перечне из 118 эмотивов выделилась значительная группа — 76 эмотивов, которая упоминается менее чем 10 % испытуемых или вообще единично. Таким образом, значимо частотными (упоминаемыми более чем 10 % испытуемых) являются 35,6 % эмотивов из общегруппового списка, в том числе высокочастотными — 6 %. Это характеризует индивидуальные словари девушек-подростков, с одной стороны, как наполненные общегрупповыми вербальными знаками эмоций, а с другой — как содержащие эмотивы, существенно различающиеся в пределах одной возрастной группы. В целом в вербальных репрезентациях эмоций и чувств у девушек-подростков отчетливо просматриваются две тенденции: стремление к индивидуализации, осознание уникальности и многообразия своего эмоционального опыта и наряду с этим потребность принадлежать некоторой группе, быть ее частью, в том числе разделять

ее выразительные (вербальные, экспрессивные) средства, что соответствует основным характеристикам подросткового возраста [4].

Общегрупповой список эмотивов в выборке юношей 13–14 лет составили 92 слова — названия эмоций. Среди наиболее частотных выделились: *любовь* (частота упоминания составила 76 %), *радость* (76 %), *злость* (54 %). Частоту упоминания менее 10 % показали 67 эмотивов. Всего значимо частотными являются 27,2 %, в том числе высокочастотными — 3,3 % эмотивов общегруппового списка. Это характеризует активные словари эмоций у юношей как наполненные очень индивидуализированными понятиями, используемыми для вербального означивания эмоционального опыта. Можно предположить, что данные эмотивы, довольно часто встречающиеся в различных художественных текстах (*страсть, негодование, безразличие* и т. д.), являясь единично представленными в активных словарях подростков, маркируют индивидуальный, личностно значимый опыт юношей в этот период, что позволяет рассматривать выявленный лексический материал как специфические понятия, несущие на себе отпечаток нетипичных характеристик каждого юноши-подростка. Таким образом, в противовес девушкам 13–14 лет, которые демонстрируют тенденцию к универсализации оторефлексируемого эмоционального опыта путем расширения слоя общегрупповой эмотивной лексики, юноши в указанный период стремятся выделить и подчеркнуть, используя языковые средства, уникальность своих значимых переживаний, зафиксировать их отличие от эмоций и чувств других людей.

В гендерных группах испытуемых 13–14 лет при наложении наиболее частотных эмотивов (имеющих частоту упоминания более 10 %) обнаружилось, что в обобщенный словарь девушек включены все частотные эмотивы юношей. Обращает на себя внимание тот факт, что в словаре девушек значимо представлены эмотивы отрицательных переживаний: *беспокойство, усталость, волнение, расстройство, ревность, зависть, боль, недовольство, огорчение, тоска, стеснение, безразличие, неуверенность, обида, неудовлетворенность, отвращение, скорбь*; а также эмотивы амбивалентных эмоций: *интерес, сочувствие, удивление* — и такой эмотив, как *влюбленность*.

В целом можно заключить, что при репрезентации своего эмоционального опыта юноши и девушки используют различные лексические средства, при этом девушки способны более тонко дифференцировать описания оттенков своих состояний, находя в них много общего с переживаниями других людей, киногероев, литературных персонажей. Можно прогнозировать, что в ситуации межличностного общения девушкам будет существенно не хватать информации о переживаниях и состояниях сверстников противоположного пола. Тогда как юноши могут испытывать дискомфорт от того, что их одноклассницы оперируют слишком большим объемом понятий, излишне дифференцированно отслеживая и артикулируя как свои переживания, так и эмоции окружающих. Здесь еще раз уместно подчеркнуть, что, несмотря на меньший объем активных эмотивов, юноши нередко используют специфические понятия, т. е. очень субъективно подходят к отбору из языка вербальных форм, призванных репрезентировать их чувства и эмоции. Очевидно, что это еще один фактор для

усиления непонимания между юношами и девушками в данной возрастной группе, а также серьезная предпосылка для возникновения чувства одиночества и отчужденности у юношей, демонстрирующих тенденцию к формированию собственного языка для отображения процессов, разворачивающихся во внутриличностном плане.

Статистический анализ, направленный на вычисление достоверности гендерных различий объема активного словаря эмоций в возрастной группе 13–14-летних подростков с помощью t-критерия Стьюдента, показал значительное (на уровне 0,99) превосходство девушек. Таким образом, в этот период девушки демонстрируют более сформированную способность вербализовать эмоциональный опыт и дифференцированно описывать переживания — как собственные, так и окружающих.

В целом можно заключить, что девушки в этом возрасте стремятся к расширению своего лексического запаса, интенсивно обмениваются вербальными формами репрезентации эмоций, в результате чего у них выделяется значительная группа активно используемых универсальных понятий. У юношей, напротив, наблюдается тенденция к подчеркиванию индивидуальности своих переживаний за счет использования специфических эмотивов, которые редко употребляются большинством представителей данной половозрастной категории.

Общегрупповой список эмотивов в выборке девушек 16–17 лет составили 120 понятий. В качестве наиболее частотных выявлены: *радость* (с частотой упоминания 89 %), *любовь* (86 %), *страх* (59 %), *грусть* (55 %), *ненависть* (52 %). Значимо частотные эмотивы охватывают 39 % общегруппового списка, 4,2 % составили высокочастотные эмотивы.

При сопоставлении содержания общегрупповых словарей эмоций девушек 13–14 лет и 16–17 лет обнаруживается тенденция повышения частотности большинства эмотивов в выборке старшеклассниц, в среднем на 10–18 %. Например, *радость* в первой возрастной группе показала частотность 77 %, во второй — 89 %, *уверенность* у девушек-подростков обнаружила частотность 21 %, у старшеклассниц — 32 %, *сочувствие* — 14 % и 41 % соответственно. Однако выявился перечень эмотивов, маркирующих негативные переживания, частотность которых у девушек-подростков выше, чем у старшеклассниц: *печаль*, *волнение*, *расстройство*, *ревность*, *усталость*, *боль*, *недовольство*, *огорчение*. Также более высокочастотны у девушек-подростков и некоторые эмотивы, номинирующие положительные переживания, близкие психическим и физиологическим состояниям: *удовольствие*, *бодрость*. У старшеклассниц высокочастотны такие эмотивы, как *гордость*, *ярость*, *восторг*, *тревога*. Эти понятия входят в общегрупповой перечень девушек-подростков, но набрали в нем низкие показатели частотности. Вероятно, их значительная (свыше 20 %) представленность в индивидуальных словарях старшеклассниц маркирует высокий уровень отрефлексированного эмоционального напряжения, интенсивность переживаний в юношеском возрасте, что несколько не согласуется с литературными данными [4], описывающими этот период как эмоционально уравновешенный, в противовес сильным перепадам эмоционального состояния у подростков.

Таким образом, сопоставление словарей эмоций девушек-подростков и старшеклассниц выявило две тенденции: с одной стороны, увеличение частотности значительной группы слов — названий эмоций, тенденцию к формированию единого понятийного пространства эмотивной лексики, с другой — дифференцированный подход к отбору лексических единиц, включаемых в это пространство (часть эмотивов девушек-подростков перешла на низкочастотные позиции в группе старшеклассниц).

В результате статистического анализа установлено, что возрастные различия объема активного словаря эмоций между девушками 13–14 лет и 16–17 лет недостоверны. В среднем показатели последних выше, однако среди девушек-подростков довольно значительную группу (35 % выборки) составили лица с высоким и очень высоким уровнем развития способности к номинативной вербализации эмоций и чувств (для сравнения: у старшеклассниц испытуемые этой категории составили 45 % выборки).

Общегрупповой список эмотивов в выборке юношей 16–17 лет включил 94 понятия, что количественно соответствует объему общегруппового списка юношей 14 лет (93 понятия). Однако и по содержанию, и по распределению частотных эмотивов общегрупповые списки юношей 13–14 и 16–17 лет существенно различаются. Так, у юношей 16–17 лет больше высокочастотных (набравших более 50 % частоты упоминаний) эмотивов, которые включают высокочастотные эмотивы юношей 14 лет: *любовь* (частота упоминания 75 %), *радость* (69 %), *гнев* (66 %), *злость* (63 %), *страх* (56 %), *ненависть* (53 %). Как видно из представленного перечня, высокочастотными в данной выборке стали негативные переживания — *гнев*, *ненависть*, *страх*, которые набрали значимую частотность в выборке 13–14-летних юношей, но упоминались менее чем 50 % испытуемых. Также у 16–17-летних юношей больше эмотивов, набравших свыше 10 % частоты упоминания. Если у подростков это 25 эмотивов, то у юношей — 32, при этом убывание частотности происходит более плавно. Этот факт указывает на увеличение объема общегрупповых эмотивов, некоторую универсализацию в юношеском возрасте (в противовес индивидуализации в подростковом) используемых понятий при вербализации эмоционального опыта. В первую очередь это достигается за счет увеличения объема индивидуального словаря эмоций: различия между подростками и юношами, вычисленные по t-критерию Стьюдента, достоверны на уровне 0,99.

При сопоставлении наиболее частотных эмотивов можно отметить, что в выборке юношей этот список практически включает весь перечень подростков, за исключением таких эмотивов, как *возбуждение* и *бодрость*, характеризующих в значительной мере физиологическую составляющую эмоциональной реакции, а также *обида*, *скорби* и *горя* — пассивных реакций, которые, по-видимому, к юношескому возрасту становятся неприемлемы с позиций автостереотипов маскулинного поведения. Обращает на себя внимание частотность у юношей таких эмотивов, как *апатия*, *равнодушие*, *безразличие* — возможно, это отражает механизм защиты от интенсивных переживаний, таких как *отчаяние*, *неудовлетворенность*, *тоска* — принятие состояния нечувствования позволяет юноше в некоторой степени снять напряженность, отвлеченно осмыслить тот

круговорот переживаний, в который он оказывается погружен. Важно отметить и частотность таких эмотивов, как *зависть*, *ревность*, *огорчение*, что явно указывает на большое количество неудовлетворенных потребностей, как в близких межличностных отношениях, так и в плане самоутверждения себя как взрослого, самостоятельного человека, что особенно характерно для данного возрастного периода.

Гендерные различия объема активного словаря эмоций в возрастной группе 16–17 лет достоверны на уровне 0,99. Как и в подростковом возрасте, девушки существенно превосходят юношей в способности вербализировать свой эмоциональный опыт.

Таким образом, можно отметить тенденцию нарастания интенсивных негативных переживаний в юношеском возрасте, что противоречит имеющимся литературным данным [4], согласно которым, именно подростковый период характеризуется сильными отрицательными эмоциями, тогда как юношеский описывается как рациональный, уравновешенный, ориентированный на логику и даже некоторое «резонерство». Можно предположить, что избыточная рациональность является в юношеский период лишь компенсаторной попыткой скрыть от окружающих интенсивные негативные переживания, а подчеркнутая рассудочность и логичность представляют собой способ овладения энергией этих импульсов. Необходимо признать нормативность такого рода реакций — ведь в этот период активно развивается абстрактно-логический интеллект, что способствует восприятию не только индивидуального, но и общекультурного, общечеловеческого опыта переживаний. Также перед юношей встает множество задач, связанных с самоопределением, выбором жизненного пути, что нередко входит в конфликт с потребностью в близости, стремлением поддержать контакты с семьей. Вероятно, с этим связана частотность таких эмоций, как *знев*, *злость*, *ненависть*, наряду с *любовью*, *восхищением*, *симпатией*.

Представленные данные позволяют сделать предварительное заключение, что в целом в подростковом возрасте активный словарь эмоций у девушек уже сформирован, однако способность к увеличению количества составляющих его лексических единиц продолжает развиваться, что становится очевидным при обследовании группы старшеклассников. Гендерные различия способности вербализировать свой эмоциональный опыт, обнаруженные нами ранее на студенческой выборке, отчетливо проявляют себя и в подростковом, и в юношеском возрасте, что может рассматриваться как маркирующая полостецифическая особенность развития когнитивно-эмоциональной сферы в указанные периоды становления личности. Подтверждение полученных выводов запланировано путем реализации лонгитюдного эксперимента.

1. *Бабенко Л. Г.* Лексические средства обозначения эмоций в русском языке. Свердловск, 1989.

2. *Иванова Е. С.* Половозрастные особенности словаря эмоций студентов // Изв. Урал. гос. ун-та. Сер. 1 : Проблемы образования, науки и культуры. 2007. Вып. 21. С. 262–273.

3. *Ильин Е. П.* Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб., 2002.

4. *Кон И. С.* Психология ранней юности. М., 1989.
5. *Лурия А. Р.* Язык и сознание. М., 1979.
6. *Мяжкова Е. Ю.* Эмоциональная нагрузка слова: опыт психолингвистического исследования. Воронеж, 1990.
7. *Серкин В. П.* Методы психосемантики. М., 2004.
8. *Шаховский В. И.* Эмоции: долингвистика, лингвистика, лингвокультурология. М., 2010.

Статья поступила в редакцию 10.10.2011 г.

УДК 159.9.072.2 + 159.9.072.5

Ф. С. Исмагилова

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПЫТА В ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Рассмотрены подходы к исследованию структуры и содержания профессионального опыта, а также варианты построения его модели, представленные в зарубежных психологических исследованиях.

Ключевые слова: профессиональный опыт, стаж работы, структура, содержание, интегрированные модели профессионального опыта, метаанализ, профессиональная деятельность.

Проблема исследования

Сущность профессионального опыта как целостного психического образования часто отражается в метафорах, которые используют для его определения. Например, мы встречаем такое определение опыта, как «круги на воде». Подобно кругам на воде, от центрального звена опыта вширь расходятся его проявления в личной и профессиональной жизни субъекта. Вопрос встает о том, что же составляет центральную ядерную зону опыта. Вполне допустимо предположение, что его основу, так же как и основу личности в целом, составляют ценности, причем не только профессиональные, но и личные. Другая не менее распространенная метафора определения профессионального опыта — «бархатные наручники» (velvet handles). В этой метафоре проявляется более чем осторожное отношение к опыту, который воспринимается как носитель устаревших практик, тормозящих профессиональное развитие субъекта. Наконец, пожалуй, самое популярное восприятие профессионального опыта — опыт как «портфолио» (portfolio), отобранный материал (знания, умения, навыки, привычки, а в последнее время сюда добавились еще и компетенции), позволя-

ИСМАГИЛОВА Файруза Салихджановна — доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и психологии личности Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (e-mail: Ismagilova.f@gmail.com).

© Исмагилова Ф. С., 2011

ющий получить представление о возможностях его владельца. Во всех приведенных выше метафорах отражается попытка создать и представить интегративную модель профессионального опыта, которую можно было бы с успехом использовать не только как исследовательский конструкт, но и как удобный прикладной инструмент. Попытка рассмотреть профессиональный опыт и профессиональный путь человека сквозь призму метафор [6] позволяет высказать предположение о том, что таким образом частично восполняется определенный дефицит психологических конструктов, которые могли бы быть применены в практике профессионального консультирования.

Фактически исследователи часто рассматривают опыт и стаж как единое понятие. Однако, несмотря на их схожесть, существуют важные отличия опыта и стажа. Одно из них в том, что длительность работы по-разному имплицирована разными людьми. Люди, ориентированные лишь на время измерения, не могут учитывать индивидуальные различия и индивидуальные изменения. Вопрос «Что в таком случае опыт?» (если это не просто функция от стажа) остается открытым. В психологии по-прежнему все еще нет единой «теории опыта». Возможно, в силу определенного удобства использовались измерения опыта, основанные на шкале времени (т. е. стажа), без особых попыток более полно операционализировать наполнение структуры опыта. Вместе с тем исследования природы профессионального опыта позволили выявить корреляции между ним и выполнением работы во многих разных профессиях. При этом опыт оценивали и как стаж, и как время длительности выполнения определенных задач, и как особенности содержания труда, ротации. Согласованы взгляды на то, что люди отличаются по тому, какой опыт они извлекают из одних и тех же ситуаций.

Сегодня все чаще приходится иметь дело с противоречиями между изменяющимися требованиями рынка и профессиональным опытом работников, сформировавшимся в течение 15–20 лет работы в прежних условиях. Решение лежит в поиске баланса между профессиональным опытом как результатом профессионального прошлого и профессиональным опытом как условием успешности профессионального настоящего и будущего субъекта. Суть проблемы в том, что в опыте постепенно накапливаются устаревающие характеристики, и проблема, как успешно интегрировать их в актуальную профессиональную деятельность, есть проблема конкурентоспособности работника. Для того чтобы оставаться востребованным в течение профессионально-трудовой жизни, нужно сделать свой профессиональный опыт объектом своего активного воздействия, т. е. выработать и использовать собственные эффективные стратегии управления профессиональным опытом. Если не делать свой профессиональный опыт объектом управления (целенаправленного воздействия), избегая его реорганизации и реконструкции, то опыт приобретает закрытую, жесткую, ригидную структуру. Собственно, тип отношений «профессионал — профессиональный опыт» и предопределяет конкурентоспособность профессионала в условиях рыночных отношений [7, 8].

Цель данного исследования — провести теоретический анализ подходов к определению структуры и содержания профессионального опыта и рассмотреть

варианты построения его моделей с тем, чтобы впоследствии предложить собственную интегрированную модель профессионального опыта, позволяющую оценивать профессиональный опыт субъекта как значимый фактор его индивидуальной конкурентоспособности на рынке труда.

Психологическое содержание профессионального опыта

М. А. Quinones, J. К. Ford и М. S. Teachout [11] предложили концептуальную структуру для измерения профессионального опыта, базирующуюся на двух главных измерениях. Первое измерение (*measurement mode*) описывает то, как опыт оценивается, а именно: а) сколько раз человек делал эту работу; б) стаж; в) трудность работы, сложность задач. Второе измерение представляет собой модель из трех уровней специфичности опыта: уровень задачи, уровень работы и организационный уровень. Соединяясь, описанные выше измерения (3 × 3) дают категорийную схему из 9 видов опыта. Авторы применили эту структуру для метаанализа отношений «профессиональный опыт — профессиональная деятельность и работа». Было установлено, что вместе оба уровня функционируют как модераторы отношения «опыт — работа». Этот анализ подтвердил полезность концептуализации опыта как сложного многомерного образования и призвал исследователей изучать ячейки профессионального опыта. Далее авторы провели концептуальный обзор и метаанализ исследований проблемы отношения между профессиональным опытом и выполнением работы. Целью их исследования было развитие концептуальной структуры с тем, чтобы улучшить понимание измеримой и значимой конструкции профессионального опыта. Критерии подбора исследований: во-первых, исследования, которые изучали связи между профессиональным опытом и деятельностью; во-вторых, исследования в науке и военных докладах; в-третьих, исследования с использованием эмпирических данных — всего 22 исследования с 53 полезными статистиками в области психологии, образования, управления человеческими ресурсами и организационного поведения, прикладной психологии [Там же].

В результате М. А. Quinones, J. К. Ford и М. S. Teachout выделили так называемые «хард»-критерии деятельности (производительность, объемы продаж, образцы работы, моделирование работы) и «софт»-критерии (оценка супервизоров, наблюдение, самооценка). Данные показатели почти полностью согласованы с измерениями опыта и деятельности. Метаанализ позволил проследить связи между показателями опыта и показателями деятельности (хард и софт). В исследовании принимали участие механики, профессионалы-специалисты, работники социальной сферы и бизнесмены. Результаты метаанализа выявили, что связь между опытом и деятельностью существует вне зависимости от способов измерения и показателей измерения. Более надежными проявили себя показатели «хард» по сравнению с «софт». Наиболее сильные связи выявлены между численной оценкой опыта (число задач, время выполнения задач) и деятельностью. Показатели времени (стаж) обнаружили слабые связи с деятельностью. Опыт на уровне задачи более тесно коррелирует с деятельно-

стью, чем опыт на уровне организации. Это подтверждает, что разные измерения опыта отражают разные аспекты опыта, связанного с разными проявлениями деятельности. Измерения числа и уровня задач, возможно, лучше отражают то, что человек делает на работе. А вот измерения временные являются слабыми индикаторами актуальных опытов. В противоположность количественному аспекту рассмотрению качественного компонента профессионального опыта в научной литературе уделялось относительно меньше внимания.

Наилучшим образом элементы структуры опыта могут быть представлены как ситуации, обогатившие его разнообразием и широтой задач и особо ответственных видов работ, типов вызовов, с которыми довелось встретиться на работе [11]. Количественный компонент профессионального опыта может быть описан в соответствии с многочисленными измерениями. Качественные аспекты опыта специфичны также с точки зрения контекста. Например, уровень вызова, прожитый в опыте, позволяет предсказать у человека наличие упорства и настойчивости, в то же время разнообразие опыта можно напрямую связывать с креативностью и инноваторством его носителя. Разнообразие вызовов и сложность были использованы лишь в целях иллюстрации. Однако в разных рабочих контекстах для разных целей уместны разные виды опыта. Последний компонент опыта, рассмотренный в модели [Там же], включает *взаимодействие* между качественными и количественными компонентами. Он может быть описан в понятиях различных типов приобретенных профессиональных опытов, которые зависят от особенных периодов времени. Таким образом, компонент взаимодействия представляет особую комбинацию количественных и качественных компонентов.

Один из показателей, который назван *плотность/насыщенность*, характеризует интенсивность опытов. Quinones и соавторы определяют его как «развивающий толчок/удар», обеспеченный каким-то событием. Например, если один человек в течение года работы в своей должности многократно сталкивался лицом к лицу со сложными событиями, содержащими в себе определенный вызов для него, а второй человек за этот же период работы на такой же должности переживал таких событий намного меньше, то опыт первого человека имеет более высокую плотность/насыщенность, чем второго [Там же].

Р. Е. Tesluk и R. R. Jacobs [13] проанализировали различные подходы к описанию профессионального опыта и в результате представили свою интегрированную модель профессионального опыта. Отмечая, что опыт играет центральную роль в моделях профессиональной деятельности и поведения, они подчеркивают, что опыт и связанные с ним зрелость (*seniority*) и стаж (*tenure*) используются в различных функциях применения человеческих ресурсов, включая отбор, продвижение, карьеру и развитие управления, системы вознаграждения, увольнение и отмену решений. При этом они указывают, что подавляющее большинство исследований предлагали измерять профессиональный опыт в терминах стажа, и в целом всех их объединяет то, что они оценивали и измеряли опыт в его количественном выражении. Очевидно, что данный подход не обеспечивает адекватного понимания качественных аспектов профессионального опыта. Использование таких качественных компонентов, как наличие

возможностей развивать новые знания и умения через обучение или работа рядом с внимательным наставником, позволяет сфокусироваться на разных типах опыта на протяжении карьеры. Р. Е. Tesluk и R. R. Jacobs поставили перед собой 4 задачи: 1) развить дальше принципы, предложенные Quinones и соавторами (например, как количественные и качественные ячейки могут быть скомбинированы для описания относительной сконцентрированности или провалов в развитии, сформированных определенным опытом); 2) увязать профессиональный опыт с контекстуальными и индивидуальными различиями и описать эти отношения в манере, которая передает внутренне динамичную природу опыта, конструируемую временем; 3) определить прямые результаты опыта, такие как возрастающие знания и навыки, мотивация, ценности и отношения, и не прямые результаты, включающие деятельность и участие в развивающих деятельности; 4) оценить практические и теоретические импликации/вовлечения приложения предлагаемой модели опыта, включающие применение в системах человеческих ресурсов и конструирование опыта на групповом уровне анализа [13].

В результате ими предложена модель профессионального опыта, которая объединяет ключевые грани опыта, факторы, влияющие на его развитие, и прямые и не прямые результаты опыта. Эта модель предлагается ими как структура для описания результатов опыта. По мнению авторов, она служит трамплином для целого ряда предположений, рассматривающих профессиональный опыт как многоизмеримую многоуровневую и динамичную структуру, и позволяет применить некоторые допущения относительно роли опыта в моделях рабочей деятельности и практике УЧР. По сравнению с моделью Quinones и соавторов в модели Tesluk и Jacobs появляются дополнительные грани и она увязывается ими, с одной стороны, с индивидуальными и средовыми факторами, а с другой — с непосредственными и опосредованными результатами опыта. Таким образом, эту модель можно рассматривать как номонологическую сеть. Р. Е. Tesluk и R. R. Jacobs считают, что исследования должны развивать понимание профессионального опыта, рассматривая его сущность как а) многомерную, б) динамичную и многонаправленную, в) многоуровневую. Определение опыта в терминах качественных и количественных компонентов и рассмотрение путей их взаимодействия и действия на различных специфических для них уровнях помогает избавиться от узости взглядов на опыт лишь как на стаж. Количественный компонент есть первый компонент из трех компонентов профессионального опыта. Он включает две из трех измеряемых вариаций, описанных Quinones и соавторами. Первая — основанная на времени — измеряет опыт, отражающий традиционную опору на длительность времени работы над задачей или на одном рабочем месте или в одной организации, и определяется разными измерениями стажа. Вторая измеримая вариация, содержащаяся в количественном компоненте, представляет собой сумму измерений. Однако подобные суммирование измерений, связанных со временем или количеством повторений выполняемых задач, описывают опыт непосредственно только в количественных терминах. Они почти не дают информации о сущности этих опытов и, таким образом, позволяют лишь частично оценить их структуру [Там же].

Существенной характеристикой высоконасыщенных опытов является то, что они как бы впитали такие драматические эффекты, как научение, мотивация или действия, которые драматическим образом изменили индивидуальную траекторию карьеры человека. Например, многочисленные оскорбления, сексуальное домогательство и изнасилование, достаточно часто встречающиеся в армии, несомненно серьезно влияют на карьеру непосредственно вовлеченных в это сторон. И даже если человек непосредственно не столкнулся с этим сам (например, инструктор, который выполнял свои обязанности в соответствии с воинским порядком), подобный опыт повлияет на его мотивацию, а также на внутриармейскую политику (на ожидания/восприятия новичков на весь оставшийся период карьеры).

Введение понятия уровней углубляет представление о профессиональном опыте и позволяет напрямую исследовать факторы, влияющие на развитие опыта и его результативность. Характеристики, или факторы, внешней среды, ранжированные от макро (социальные, демографические и пр.) к микро (особенности работы и т. п.), рассматривались в разных теориях деятельности. Конкурентные условия ведения бизнеса влияли на становление профессионального опыта работников посредством возросшей практики реструктуризаций и даунсайзингов. В результате эти и подобные им макрофакторы обуславливали больший или меньший период пребывания на одном рабочем месте. И хотя при этом стаж несколько обесценивался, тем не менее другие аспекты опыта были востребованы. Сокращение сроков пребывания работника на одном рабочем месте приводило к возрастанию числа разных работ и организаций, в которых он работал, при этом у него возрастало количество разных профессиональных опытов. Эти изменения также создали предпосылки для таких видов профессиональных опытов, как проведение организационной децентрализации, использование команды, продолжительные изменения в работе, которые часто ретранслировались в сложный вариативный профессиональный опыт [13].

На организационном уровне использование управления карьерой и кадровых практик, таких как ротация (т. е. перемещения с одного места на другое внутри организации), влияет на продолжительность пребывания на данной работе, а также на то, сколько выполнялось человеком разных работ или решалось разных задач. Ротация, требующая освоения нового и выполнения различных задач, может существенно обогатить количественные аспекты опыта, так же как работа, представляющая собой определенный вызов для человека или достаточно сложная для него, так сказать, напрягающая его способности. Другая стратегия управления карьерой может предполагать увеличение длительности пребывания на одном месте и тем самым углубление профессионального опыта. Более простые особенности рабочих ситуаций, такие как наставничество, климат в рабочей группе или особенности самой работы, могут также влиять на развитие профессионального опыта. Вопрос о роли объективных и субъективных факторов касается того, как именно — непосредственно или опосредованно — они влияют на профессиональный опыт. Однако это еще и вопрос о том, что именно будет собрано/сосредоточено в профессиональном опыте. Многочисленные исследования подтверждают высокие корреляционные

связи стаж — деятельность, количественные компоненты профессионального опыта — деятельность. Причем наиболее значительно это проявляется в первые годы работы. После нескольких лет пребывания на одной должности эффективность применения опыта уменьшается. Особенно это значимо для технических специальностей, где изменения происходят очень быстро и опыт теряет свою значимость быстрее, чем в иных сферах [13].

Авторы считают, что следует подвергнуть изучению: а) природу и происхождение ключевых компонентов профессионального опыта; б) влияние среды и индивидуальных особенностей на развитие профессионального опыта; в) непосредственные и опосредованные результаты профессионального опыта и предпосылки управления человеческими ресурсами; г) подходы к измерению и дизайн дальнейших исследований [Там же].

Р. Е. Tesluk и R. R. Jacobs предлагают несколько возможных линий дальнейшего изучения профессионального опыта, среди них, в частности, взаимодействие личных и средовых факторов в виде интеграции карьерных перспектив и актуальных на данный момент характеристик опыта. Поскольку работники управляют факторами профессиональной среды как внутри, так и вне профессии, организации, работы и рабочего места, в соответствии со своими карьерными устремлениями, постольку со временем влияние индивидуальных особенностей, таких как стиль научения, мотивация и личностные черты, становится более очевидным. Еще одно направление связано с тем, что измерения количественных компонентов профессионального опыта в большей степени связаны с деятельностью по решению текущих задач, в то время как качественные компоненты больше связаны с нерегулярными задачами. Для более точной оценки опыта надо подбирать критерии в зависимости от его объема: чем больше опыт, тем более одинаковым он должен быть у групп обследуемых [Там же].

Методы изучения профессионального опыта

Р. Е. Tesluk и R. R. Jacobs проводят достаточно подробный обзор методов исследования профессионального опыта, отмечая, что требуются принципиально новые дизайн и стратегии исследования для того, чтобы выявить паттерны интериндивидуальных и интраиндивидуальных изменений во времени, определяющих опыт. Если использовать только кросс-секционный подход, то эти различия могут быть ошибочно определены как обусловленные возрастом. Однако если применить лонгитюдный подход и рассматривать только когорту профессионалов одной сферы, то эти различия, выявленные у разных поколений, скорее будут отражать разные социальные, общественные тренды, проявившиеся в разные годы профессионального становления этих специалистов. Tesluk и Jacobs предлагают в качестве основных методов исследования профессионального опыта следующие:

1. Методы T&E, т. е. традиционные методы обучения и развития опыта, — используются для предварительной оценки эффективности работы путем систематического анализа письменной информации, взятой из опросников, резюме

и других документов. Здесь анализируется информация о работе, такая как достижения прошлой работы, а также задачи, которые приходилось решать, тренинги и курсы обучения.

2. Метод поведенческого постоянства (the behavioral consistency method) — основан на предположении, что прошлое поведение является наилучшим показателем будущего поведения, и требует от обследуемого перечислить и описать свои прошлые достижения, которые потом оценят эксперты; показал наибольшую валидность. Ограничения: а) сосредоточен на продуктах опыта, а не характеризует природу самого опыта как такового (например, уровень вызова занимаемой должностной позиции/ level of challenge of an assignment); б) упор на письменные коммуникативные навыки, не всегда существенные для разных работ.

3. Метод «Профиль развивающих вызовов» (the Developmental Challenge Profile — The DCP) — направлен на описание рабочих ситуаций и событий, которые связаны с обучением и развитием: перемещения, назначения с вызовами, ситуации принятия ответственности и ситуации с преодолением препятствий. Он нацелен на ситуации, которые спровоцировали формирование того или иного опыта, а не его результаты; поскольку связи здесь более однозначны, то существенно снижается влияние коммуникативных способностей обследуемых.

4. Лонгитюдный подход (лонгитюдный дизайн) или, иначе, кросс-секционный подход — предполагает использование архивных записей с личными файлами, где описаны виды выполненных работ. Здесь эффекты когорты, которые отражают сходный социальный и общественный опыты, являются примером одного макроуровневого контекстуального фактора, который влияет на опыт такими путями, которые не могут быть охвачены с использованием только лишь одного из этих подходов [13].

Профессиональный опыт как условие профессиональной успешности: исследования опыта конкретных видов профессиональной деятельности

Исследования профессионального опыта, ориентированные на решение проблем, имеющих прикладную ценность, вызваны потребностью специалистов, работающих в области оценки персонала, перейти от использования инструментария, оценивающего личностные и деятельностные характеристики субъекта, к инструментариям, которые позволили бы соединить в себе оба этих подхода. Профессиональный опыт, соединяя в себе личностные диспозиции и субъектные характеристики профессиональной деятельности, вполне позволяет это сделать. Надежные инструменты анализа деятельности [1] только выиграют, если к ним будет присоединен не менее информативный анализ профессионального опыта. Традиционные системы оценок человека в труде [2] сегодня требуют ревизии в связи с отчетливо намечившимися изменениями профессиональной деятельности (виртуальные связи, мощные информационные потоки, высокий уровень неопределенности и возрастающие требования готовности к изменениям).

D. B. Golub [4] предложил свою модель успешного профессионального опыта для работников с поврежденным зрением. Рейтинг безработицы среди людей

с ограниченным зрением неприемлемо высок. Так, если в среднем 82 % трудоспособных людей имеют работу или свой бизнес, то среди слабовидящих людей в возрасте от 21 до 64 лет трудоустроены только 31 % слепых и 44 % слабовидящих. Несмотря на то что имеют свое значение и возраст, и здоровье, и образование, критическая роль в этом принадлежит корпоративной практике. Автор особо останавливается на трудностях организационного контекста, ссылаясь на предшествующие исследования. Если так можно сформировать установки по отношению к слепым или к людям с другими поражениями, то почему бы не взять это на вооружение и подобным же образом не подготовить молодые кадры к конструктивному диалогу с профессионалами старшего поколения? Цель его исследования — выявить факторы, оказывающие влияние на успешный профессиональный опыт людей, которые, обладая ограниченным зрением, тем не менее сумели интегрироваться в организационную практику. Вместо фокусирования на проблемах и трудностях в данном исследовании изучались успешные профессионалы с травмированным зрением. Были поставлены следующие вопросы: почему эти работники успешны? Какие их умения способствуют этому? Какие факторы влияют? Какие они использовали подходы? Изучались ответы и мнения работодателей [4].

Методом исследования было избрано письменное интервьюирование работодателей. Были заданы 5 вопросов: какой тип корпоративной культуры и организационной структуры поддерживает продвижение людей с ограниченным зрением? Какие особенные социальные навыки используют успешные работники с ограниченным зрением? Каким образом работники с ограниченным зрением помогают другим людям чувствовать себя рядом с ними комфортно? Какие шаги делают корпорации, чтобы обеспечить работникам с ограниченным зрением успешное продвижение? Был проведен телефонный опрос с последующей обработкой аудиозаписи 22 работодателей (32 % коммерческих и 68 % некоммерческих организаций) в 11 американских штатах. Обработку проводили независимые консультанты. Обработка была проведена строго в соответствии с требованиями контент-анализа. Затем была построена модель, где показано, как навстречу друг другу должны двигаться работодатель и работник, делая необходимые 7 шагов. Если представить этот метафорический путь в виде лестницы, то мы увидим, как движутся навстречу друг другу наставник и стажер, причем у каждого свои шаги и ступени. В результате были определены 7 шагов, которые следует проделать работодателю, чтобы помочь работнику с поврежденным зрением стать успешным, и соответственно 7 шагов, которые следует проделать этому работнику [4] (см. таблицу).

К. А. Moreland и М. Angur [9] инициировали исследование вопроса о вкладе опыта и обучения в развитие компетенции бухгалтеров. Сравнение этих вкладов показало преимущество опыта над обучением. Было выявлено, что только такая компетенция, как знание зарубежной бухгалтерской отчетности, развивается эффективно под влиянием обучения, а не опыта, в то время как на остальные исследованные компетенции, судя по оценкам опрошенных экспертов, опыт оказывает более весомое влияние, чем университетское обучение (например, на способность мотивировать и развивать людей). Исследователи

**Модель взаимодействия работника и работодателя
(по материалам исследования D. B. Golub)**

№ п\п	Шаги работодателя	Шаги работника
1	Признать, что внутренние ценности организации оказывают на успех работников важное влияние	Показывать свои приспособления, приемы, результаты, а также успехи другим работникам, быть открытым к общению
2	«Наполнить ящик с инструментами»: продумать соответствующий инструментарий, спрашивая самих работников о том, в чем они нуждаются на рабочем месте, чтобы успешно справляться со своими задачами	Использовать, развивать и демонстрировать ключевые для успеха компетенции, в том числе способности к ориентации, мобильность, стратегии коупингового поведения, установление связей и оперативное получение необходимой информации
3	Обеспечить всех работников необходимой информацией	Помогать другим слабовидящим адаптироваться к рабочей среде
4	Делать упор не на физические ограничения работника, а на его личностные черты	Сталкиваясь с препятствием, предпринимать все возможные действия для его преодоления
5	Проговаривать все, что в обычных ситуациях передается визуально или языком тела	Ставить в центре не себя, а задачу, быть внимательными друг к другу
6	Установить определенный уровень работы, посильный для такого работника	Соблюдение тех же стандартов: быть уверенным, что каждый делает свою часть работы
7	Приспосабливаться к работнику независимо от того, кто и сколько ценного привносит в компанию	Помочь своим работодателям в реализации подхода взаимного приспособливания

изучили влияние профессионального опыта на развитие и уровень следующих компетенций: делегирование полномочий; способность определять приоритеты; умение решать проблемы; умения в сфере письменных и устных коммуникаций, общения; способность пользоваться информационными технологиями и навыки пользования компьютером; общее понимание бизнеса; межличностные навыки; организационные навыки; способность анализировать и решать структурированные и неструктурированные проблемы; знание налогообложения; знание бухгалтерских информационных программ; способность разрешать этические проблемы и применять аргументированные доводы; знание аудита. В результате этого исследования подтвердилось предположение, что профессиональный опыт по-прежнему более значительным образом, по сравнению с университетским учебным курсом, обуславливает развитие ключевых компетенций практикующих аудиторов [9].

T. Griffiths [5], исследуя современные подходы к профессиональному опыту в контексте перспектив для обучения, отмечает, что природа работы сильно и

быстро меняется из-за изменчивой среды, глобальных научных и технологических инноваций и использования информационных и коммуникационных технологий. Различия между формальным и неформальным контекстами обучения, появившиеся в результате инновационных технологий, таких как «обучающаяся организация», очень сильно влияют на будущую роль профессионального опыта. Это дает основания полагать, что обучающий потенциал профессионального опыта до конца еще не понят и не раскрыт. Данное исследование профессионального опыта велось на протяжении 16–19 лет в 6 странах. Автор пытался понять теорию научения и инновационные подходы к профессиональному опыту. Разные экономические, технологические и социальные факторы, преобладающие в европейских странах, а также разные идеи относительно обучения и развития отражены в 5 моделях профессионального опыта, которые успешно могут сосуществовать в одной и той же стране: а) традиционная модель, именно на ней прежде всего и основана подготовка студентов к работе; б) экспериментальная модель, понимаемая как соразвитие; в) общая модель как возможность оценки ключевых умений; г) рабочий процесс — модель-стратегия помощи студентам в настраивании на рабочую среду; д) связующая модель как своего рода форма рефлексивного обучения. Вместе с тем были выявлены очень слабые отношения между политикой и практикой, недостаток ясности в определении целей и задач профессионального опыта (особенно в отношении супервизорства на рабочем месте, возможностей и качества рабочей позиции и др.), недостатки в обучении, в определении роли работодателей. Автор считает, что следует пересмотреть порядок обучения на рабочем месте, которое традиционно закреплено двумя следующими положениями: а) главная цель профессионального опыта помочь молодым людям воспроизводить предстоящую деятельность (альтернатива: побуждать их учиться и развиваться путем «помещения задачи» в разные контексты); б) обучение на рабочем месте наилучшим образом поддерживается, когда молодых людей вовлекают в планирование приобретаемого профессионального опыта, управление и оценку обучения (альтернатива: учить их ориентироваться не на рабочий процесс, а на продукты/результаты). Однако упор на то, чтобы сделать профессиональный опыт более пригодным для молодых людей, должен быть направлен на новые подходы к развитию навыков, полагаясь на старые модели обучения на рабочем месте. Профессиональный опыт не должен рассматриваться и дальше как способ развития технической компетенции в чем-либо или способ обеспечения возможности воспользоваться «результатами обучения». Профессиональный опыт должен рассматриваться как средство развития и усиления чувства ответственности. Доминирующая сегодня интерпретация понятия «трансфер», смысл которой видят в том, что «квалификация — это повторение поведения в новой ситуации», является ограниченной. Необходимо понятие «последовательных переходов», которое предполагает экстрадинамичный процесс освоения новой территории, где становятся неприемлемыми ответы и решения, не основанные на обученности. Эти переходы могут активизировать изменения в тождественности/самоидентификации, также в знаниях и умениях, таким образом активизируя личность в целом, а не только результаты обучения (навы-

ки и техники). Работники ожидают деятельности «на пересечении границ» между «разными системами деятельностей», т. е. хотят вкладываться в развитие новых форм социальной практики и продуцировать новые формы знаний. Это влечет за собой необходимость учить тому, как влиять на изменения в содержании труда. Таким образом, можно развивать инновационную «связующую» модель педагогики и обучения, основанную на рабочих контекстах. Работа не должна быть только контекстом, которому учат студенты, она должна стать контекстом, посредством которого студенты учат и развивают. Такая смена фокусировки позволяет быть внимательным к тому, как человек учится, растет и развивается.

Рекомендации автора: обучение профессиональному опыту должно включать не только знание того, чему надо учиться, но и знание того, как меняется труд; институты бизнес-образования и профессионального образования должны использовать и развивать «связующую» модель обучения через профессиональный опыт. Это предполагает: а) соединить формальные и неформальные контексты обучения в одном курсе развития; б) достичь эффективных отношений между обучением в классе и на рабочем месте, развивая партнерство между учителем и инструктором; в) то же в отношении развития качества работы. Следует учесть, что часто инновации в обучении означают «инновации без изменений» [5].

T. Regan и R. Оахаса провели исследование задействия потенциальной и актуальной частей опыта в различных оценочных моделях [12]. Полученные ими результаты были подвергнуты строгой статистической обработке и показали, что потенциальный опыт влияет на школьное обучение и задействован в контексте рынка труда.

Группа исследователей (M. D. Mumford, M. S. Connelly, G. Scott, J. Espejo, L. M. Sohl, S. T. Hunter и K. E. Bedell) [10] изучила опыт карьерных достижений в научной деятельности. В данном исследовании была сделана попытка выявить события в карьере, внесшие вклад в достижения в науке. Для того, чтобы понять, являются ли события жизни значимыми для карьеры в науке, были проанализированы 499 некрологов ученых, работавших в разных сферах (социальная, физика, жизнь и здоровье). Сравнивались события в карьерах ученых с высокими и низкими достижениями с тем, чтобы установить связь событий и достижений. Идея этого исследования заключалась в том, чтобы провести развернутое изучение того, как специфичные типы карьерного опыта влияют на развитие креативного потенциала в одной сфере. Наука была выбрана потому, что до этого уже были проведены количественные и эмпирические исследования оценки релевантных карьерных опытов и, кроме того, был доступен соответствующий экспериментальный материал (некрологи), что позволяло изучить большое число данных и таким образом прийти к заключению о критических карьерных опытах.

Люди развиваются в своей жизни через то, что они делают, и то, что с ними делает их окружающая среда. Одним из подразумеваемых тезисов этой модели является то, что опыт, к которому приходят люди на протяжении своей карьеры, способен повлиять на развитие креативного потенциала. На важность быть

рядом и работать вместе с выдающимися профессионалами как менторами и сейчас часто обращают внимание в литературе [14].

Исследование профессионального опыта ученых [10] включало 105 маркеров карьерных событий и опиралось на предположение, что ранний карьерный опыт, такой как менторинг и профессиональный престиж, не проявляется фрагментарно, изолировано, а, напротив, представляет собой сеть взаимоотношений. Были определены 16 диспозиций, релевантных научным достижениям: умственные способности, критичное мышление, когнитивная сложность, когнитивная гибкость, мотивация достижений, влияние, агрессивность/самоуверенность, автономность, добросовестность, открытость, любопытство, принятие рисков, интроверсия, эмоциональная стабильность, личностное принятие и ясность карьерных целей. Был определен фундаментальный для данного исследования вопрос: добавляет ли карьерный опыт что-либо к диспозиционным характеристикам, чтобы в сумме дать научное достижение? Результаты исследования показывают, что не только карьерные опыты влияют на диспозиции, но и диспозиции влияют на карьерные опыты. Исследование предположительно выявило 8 вариаций карьерного опыта, релевантных развитию научного потенциала в разных профессиональных областях: а) раннее определение своей области; б) возможность раннего менторства; в) ранние негативные события; г) образовательная напряженность и высокие образовательные нагрузки; д) активный интеллектуальный обмен и сотрудничество; е) сильная институциональная поддержка исследований; ж) вовлеченность в лабораторную деятельность; з) использование креативных рабочих стратегий. Если эти вариации карьерных опытов служат причиной различий в карьерных достижениях ученых, то уместно задать вопрос: а какие именно вариации карьерных опытов обеспечивают наибольшие различия? Традиционно в подобных исследованиях упор делался на ранние развивающие опыты, такие как образование или менторство. Однако результаты, полученные в данном исследовании, показывают что поздние карьерные опыты, особенно креативные рабочие стратегии, включенность в лабораторные исследования, сильная исследовательская поддержка и активный интеллектуальный обмен, способны оказывать значительно более сильные эффекты на научное достижение. Полученные результаты относительно важности позднего карьерного опыта примечательны в силу трех причин. Во-первых, следует изучить, как контекстуальные факторы, особенно рабочий контекст, предопределяют развитие и проявление научного потенциала в связи со значимостью выявленных факторов «исследовательская поддержка» и «включенность в лабораторные исследования». Во-вторых, следует изучить, как развивается научный потенциал вне лабораторных условий. В-третьих, нужно использовать лонгитюдный метод, чтобы понять, как разворачивается талант в течение карьерного пути во взаимодействии с многообразным окружением. Фактически лонгитюд, описанный выше, содержит структурную модель, описывающую отношения между вариациями карьерного опыта, ориентированными на научные достижения. Диспозиционные вариации ассоциированы с ориентацией на интеллектуальные достижения, что обуславливает раннюю включенность в научную деятельность. Ранние карьерные опыты создают контекст, который

формирует последующие карьерные опыты, в то же время поздние карьерные опыты действуют в системе, где эффекты деятельности были случайными для разных вариаций. Не собственно само событие является критичным для людей и их достижений, а эффекты этого события [10].

J. Davies и M. Estarby-Smith — авторы исследования, посвященного факторам влияния профессионального опыта менеджера на его профессиональное развитие [3], указывают, что они намеренно использовали термин «развитие», а не «обучение», для того чтобы обозначить длительность и непрерывность изменений в профессионализме менеджера в противовес «разовости», эпизодичности, краткосрочности изменений, происходящих обычно в результате обучения. В течение 12 месяцев они отслеживали и исследовали карьерный путь и профессиональный опыт 60 менеджеров, работавших в 5 разных компаниях. Методами служили интервью и анализ ситуаций. Основной вывод таков: большим обучающим эффектом для менеджера обладают не привычные ситуации (что, казалось бы, вполне естественно, имея в виду, что повторение шлифует умение), а новые, нестандартные ситуации, требующие новых решений и поиска новых путей выхода из проблемы. Поскольку турбулентность среды становится в бизнесе неотъемлемой характеристикой будущего, постольку важно, чтобы менеджеры могли проводить изменения. Однако исследователи обнаружили, что между этими изменениями среды и опытом менеджеров организации выставляют, как правило, слишком много фильтров, тем самым не способствуя, а препятствуя обучению менеджеров на своем профессиональном опыте. Путь, который предлагается в этой связи авторами, таков: либо чаще перемещать менеджеров на новые для них позиции, либо ставить перед ними новые задачи, предполагающие определенный риск. Последнее кажется не совсем оправданным в краткосрочной перспективе, но важно для подготовки менеджера к работе над стратегическими задачами в условиях высоких рисков. Также авторы столкнулись с тем, что менеджеры, особенно высшего звена, под развитием подразумевают исключительно карьерный рост, хотя сегодня мы видим, как многие организации успешно выживают на рынке, но при этом сохраняют свои размеры и свою структуру. Развитие на одном рабочем месте вполне возможно, если, конечно, оно стимулируется, а не ограничивается задачами, которые ставит высшее руководство. В частности, это могут быть новые проекты, которые не только решали бы реальные задачи в условиях реальных рисков, но и побуждали бы менеджеров по-другому выполнять их обычную работу. Факторами развития становятся, во-первых, «развивающая организационная культура» (которая призвана поддерживать менеджеров, ориентированных на поиск нестандартных профессиональных решений) и, во-вторых, институт менторства, предполагающий привлечение индивидуального внутреннего или внешнего ментора или тьютора [Там же].

Выводы

Данный обзор выявил ряд убедительных аргументов в пользу того, что в профессиональном опыте содержится существенно больше поводов для развития,

чем где бы то ни было. Опыт — это намного больше, чем просто продолжительность, исчисляемая количеством времени пребывания на работе, в профессии, в организации. Не объединив количественные и качественные измерения, мы не сумеем изучить всю сложность профессионального опыта, а его выгоды так и останутся недоступными для практиков. Правда, при этом возникает вопрос: идет речь об опыте или приобретенных в процессе личной практики знаниях? В одном случае профессиональный опыт — это событие (например, начать свой бизнес), а приобретенные при этом знания — это уже его продукт. Если два человека одинаково и одновременно начнут схожий бизнес, получат ли они таким образом одинаковый опыт? В каком случае каждому из них обеспечен полезный опыт? Только ли в случае удачного развития бизнеса?

Важным направлением развития дальнейших исследований представляется поиск и конструирование такой интегративной модели профессионального опыта, которая не только позволяла бы проводить оценку ценности и полноты приобретенного опыта, но и обладала бы еще прогностической ценностью, давая возможность строить заключение относительно конкурентоспособности субъекта этого опыта на рынке труда.

-
1. *Bartram D.* Work profiling and job analysis // Chmiel N. (ed.) An introduction to work and organizational psychology: a Europe perspective. Oxford, 2008. P. 3–28.
 2. *Cook M., Cripps B.* Psychological assessment in the work place: a Manager's Guide. N. Y., 2005.
 3. *Davies, J., Estarby-Smith M.* Learning and developing from managerial Work Experience // Journal of Management Studies. 1984. № 21/2. P. 169–183.
 4. *Dawn B. G.* A Model of Successful Work Experience for Employees Who Are Visually Impaired: The Results of a Study // Journal of Visual Impairment & Blindness. 2006. Vol. 100, № 12. P. 715–725.
 5. *Griffiths T.* Work Experience as an Education and Training Strategy New Approaches for the 21st Century. Context of the Research, 2001 [Electronic resource]. URL: www.pjb.co.uk/npl/bp3.htm.
 6. *Inkson K., Amundson N. E.* Career metaphors and their application in theory and counseling practice // Journal of employment counseling. 2002. Vol. 39, Sept. P. 98–108.
 7. *Ismagilova F.* Matrix of professional experience as an instrument of professional development // South-East European Regional Conference of Psychology, Sofia, 30.10–1.11.2009. Sofia, 2009. P. 225.
 8. *Ismagilova F.* The Importance of Professional Experience to Organizational Development: Matching the Opinions of 35 y. o. Professionals with the Opinions of 55 y. o. Professionals in Organization // Decent Work and Beyond: W&O Psychologists' contribution to society — 15th Conference of the European Association of Work and Organizational Psychology, 25–28 May 2011, Maastricht, Netherlands. Maastricht, 2011. P. 165.
 9. *Moreland K. A., Angur M.* The Importance of Work Experience to Accountants' Professional Development // The Journal of American Academy of Business (Cambridge). 2006. Vol. 9, № 2, Sept.
 10. *Mumford M. D., Connelly M. S., Scot G. et al.* Career Experiences and Scientific Performance: A Study of Social, Physical, Life, and Health Sciences // Creativity Research Journal. 2005. Vol. 17, № 2–3. P. 105–129.
 11. *Oiuones M. A., Ford J. K., Teachout M. S.* The Relationship between Work Experience and Job Performance: a Conceptual and Meta-analytic Review // Personnel Psychology. 1995. № 48. P. 887–910.

12. Regan T., Oaxaca R. Work experience as a source of specification error in earnings models: implications for gender wage decompositions // Journal of Population Economics. 2009. Vol. 22(2), Apr. P. 463–499.

13. Tesluk P., Jacobs, R. Toward an Integrated Model of Work Experience // Personnel Psychology. 1998. № 51. P. 321–355.

14. Wademan D. The best advice I ever got // Harvard Business Review. 2005. № 3, Jan. P. 35–44.

Статья поступила в редакцию 27.10.2011 г.

УДК 004.773 + 811.71 + 811.161.1

Л. В. Оконеchnикова
Р. Арди

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ АНОНИМНОСТИ И САМОРАСКРЫТИЯ В ИНТЕРНЕТ-ОБЩЕНИИ (на примере индонезийской и русской культур)

Исследование посвящено изучению особенностей самораскрытия и анонимности в непосредственном общении и интернет-общении носителей русского и индонезийского языка. Выявленные различия объясняются особенностями индонезийской и русской культуры и спецификой интернет-общения.

К л ю ч е в ы е с л о в а: самораскрытие, воспринимаемая анонимность, непосредственное общение, социальные сети, носители индонезийского языка, носители русского языка.

С каждым годом количество интернет-пользователей в мире стремительно растет. Например, в России, согласно мировой интернет-статистике, рост интернет-пользователей с 2000 до 2010 г. составил 1852,8 %. Россия по использованию Интернета занимает второе место в Европе и седьмое — в мире. Согласно тем же статистическим данным, Китай является мировым лидером по использованию Интернета, а Индонезия находится на 16-м месте.

Другие данные, опубликованные в мае 2010 г. Всероссийским центром изучения общественного мнения [20], показывают, что самой популярной социальной сетью среди россиян является VKontakte, на втором месте находятся «Одноклассники». Одна треть участников опроса (31 %) посещает сайт VKontakte.ru ежедневно, еще 23 % — еженедельно. Что касается сети «Одноклассники», то 20 % пользователей посещают сайт ежедневно, 28 % — заходят туда каждую неделю. Исследование 2009 г., проведенное somscore [22], обнаружило, что

ОКОНЕЧНИКОВА Любовь Викторовна — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии и психологии управления Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (e-mail: dokonechnikov@mail.ru).

АРДИ Рахман — магистрант Университета Аирланга (Индонезия, Сарабайя) (e-mail: Ardi1982@gmail.com).

© Оконеchnикова Л. В., Арди Р., 2011

наиболее вовлеченные в социальные сети пользователи живут в России, они проводят там в среднем 6,6 часов и просматривают 1307 страниц в месяц. Благодаря этим данным мы можем сделать вывод о том, что большинство русских использует в основном социальные функции Интернета с целью общения и взаимодействия с другими людьми.

Анонимность и доступность Интернета изменили структуру выражения мыслей и взаимодействия людей. Tidwell и Walther [28] обнаружили, что люди намного более откровенны при компьютерно опосредованной коммуникации (КОК), чем лицом к лицу. В условиях компьютерно опосредованной коммуникации люди позволяют себе задавать вопросы более личного характера, чем в условиях реального мира [23].

Американский психолог Turkle [29] продемонстрировал, что в киберпространстве у всех есть возможность придумать новые личности, новые места, новые роли. Baggack и Suller [3] утверждают, что психологическая реальность в киберпространстве весьма отличается от действительности. Waskul и Douglas [28, 395] отметили, что природа киберпространства представляет собой дислоцированную, многократно-одновременную и анонимную форму взаимодействия. Анонимность Интернета дает возможность людям экспериментировать с различными личностями [3, 4].

Это противоречие между глубоким самораскрытием, с одной стороны, и манипулированием — с другой, и обусловило выбор нашей темы: исследование анонимности и самораскрытия пользователей социальных сетей (на примере русской и индонезийской культур).

Анализ литературы по изучаемой нами проблеме позволил выделить несколько теорий феномена анонимности в КОК. Первая теория — это теория «фильтрации знаков», которая обозначила анонимность как нехватку соприсутствия или невидимость партнера общения [32, 5]. Самым главным является то, что интернет-технологии и СМИ могут продемонстрировать эффект «присутствия»: они как будто взаимодействуют с пользователем лицом к лицу.

Вторая теория — «модель деиндивидуализации с точки зрения социальной идентичности» [32, 6]. Эта теория выделяет 4 формы анонимности:

1. Видимость/физическая анонимность — относится к тем пользователям компьютерно опосредованной коммуникации, которые находятся далеко друг от друга.

2. Визуальная анонимность — относится к визуальным каналам (видеоконференции или экран компьютера).

3. Номинальная анонимность — имеет отношение к именам, или псевдонимам, или личным идентификаторам людей.

4. Биографическая анонимность — относится к детальной информации пользователя, такой как пол, возраст, образование и т. д. [Там же].

Третья теория — теория «социальной обработки информации» (СОИ). Согласно теории СОИ, анонимность воспринимается как недостаток обмена личными данными, которые помогли бы идентифицировать друг друга [32, 26]. Эта теория полагает, что люди могут приспособиться к своим недостаткам за счет анонимности [Там же, 8].

Самораскрытие подразумевает любую личную информацию, которую человек сообщает другому [31, 243]. Самораскрытие — это то, что люди устно открывают о себе другим: их мысли, чувства и переживания.

Wheeless и Grotz создали шкалу самораскрытия, которая состоит из 5 независимых величин: глубина или близость; честность или точность; количество; валентность; намерение самораскрытия [Там же].

Глубина или близость касаются степени контроля глубины или близости того, что раскрыто. Честность и точность отражают степень раскрытия, воспринимающегося как истинное представление внутреннего «я». Количество касается степени частоты самораскрытия. Валентность — это положительно-отрицательное измерение, которое определяет, каким образом, положительно или отрицательно, содержание раскрытий влияет на человека. Измерение намерения касается сознательной уверенности в самораскрытии [Там же].

Люди имеют тенденцию раскрываться незнакомым людям, потому что они чувствуют себя в безопасности. Таким образом, анонимность в интернет-взаимодействиях дает возможность людям, общающимся с помощью КОК, намного меньше бояться потенциального осуждения или неприятия [19]. Sheldon [23] объяснил, что при отсутствии внешней привлекательности или при таких недостатках, как заикание, застенчивость, самораскрытие в онлайн-режиме возрастает.

Ellison и др. [8] также обнаружили, что при КОК пользователи вовлечены в обсуждение более интимных вопросов и показывают более глубокий уровень доверия и самораскрытия, чем при реальном общении.

Сравнительный анализ индонезийской и российской культур показал, что Индонезия является одной из стран с самым низким уровнем индивидуализма (индекс индивидуализма Hofstede равен 14) [20]. Для России свойственна культура коллективизма. Но в настоящее время Россия становится более индивидуалистическим обществом и коллективистские культурные ценности заметно уменьшаются. Согласно индексу индивидуализма Hofstede, российский показатель равен 39 [14].

Другой аспект культурного дифференцирования — аспект контекстного общения. В ширококонтекстной культуре информация собирается из окружения, контекста, ситуации и из невербальных сигналов, которые наполняют сообщения смыслом при отсутствии явных вербальных высказываний. Узкоконтекстные сообщения — полная противоположность ширококонтекстным сообщениям; большая часть информации закодирована [2, 99]. Узкоконтекстные сообщения должны быть подробными, точно переданными и очень определенными.

Индонезия — страна ширококонтекстной культуры. Индонезийцы используют не прямое и косвенное невербальное общение [21, 141]. Человек, принадлежащий к яванской культуре (одна из основных культур в Индонезии), должен обладать способностью поймать идею, передаваемую партнером по общению косвенно [25], косвенная речь является одной из особенностей яванской вежливости.

Россию также рассматривают как страну с ширококонтекстной культурой [1, 167]. Согласно Boyle [6], типичное ведение переговоров российскими

негоциантами отражает их ширококонтекстную культуру. Особенности взаимодействия российских неготиантов включают в себя [6]:

- общение и обмен информацией, которые являются обычно косвенными и неявными;
- культурно закодированное взаимодействие;
- отношения и неписанные правила, которые могут быть неразличимы для сторонних наблюдателей.

На основе этих теоретических обзоров нами были сформулированы три гипотезы исследования:

1. Существует различие между самораскрытием в реальном общении и в социальных сетях.
2. Существует связь между воспринимаемой анонимностью и самораскрытием в социальных сетях.
3. Существует различие между воспринимаемой анонимностью и самораскрытием пользователей социальных сетей в двух выборках (носители индонезийского языка и носители русского языка).

Сбор данных проводился в <<http://www.surveymonkey.net/s/ardirahkman>>. Респондент приглашался войти в веб-сайт списком рассылки (mailing list), группой Facebook, группой Vkontakte и личной электронной почтой.

Объектом исследования стали интернет-пользователи социальных сетей (Facebook и Vkontakte) в России и Индонезии. Выборка исследования составила 153 человека: 76 носителей индонезийского языка и 77 — русского языка.

Для проведения исследования нами были выбраны три методики: шкала воспринимаемой анонимности Haejin Yun [32], шкала самоконтроля Lennox и Wolfe [18] и шкала самораскрытия Wheelless и Grotz [31]. Наша модификация заключалась в том, что мы просили испытуемых в ответах сначала характеризовать свое непосредственное общение, а затем интернет-общение в режиме онлайн.

Исследование проходило в несколько этапов. На первом этапе все шкалы были переведены с английского языка на индонезийский и русский языки. Были подобраны 2 группы экспертов: знающие английский и индонезийский языки, знающие русский и английский языки для перевода шкал. На втором этапе была осуществлена проверка отобранных нами шкал на надежность. Все статистическое вычисление в этом исследовании было выполнено с использованием SPSS 17 для Windows.

Общая характеристика шкал

А. Шкала воспринимаемой анонимности Haejin Yun

Шкала была составлена в 2005 г. в Мичиганском государственном университете под руководством Haejin Yun. Она включает в себя 5 категорий: имя или псевдоним, местоположение, социальную категоризацию, стиль образца общения, аудиовизуальную информацию.

Данная шкала состоит из двух разделов: собственной анонимности и чужой анонимности, и насчитывает 26 пунктов. Восприятие собственной анонимности человека зависит от того, сколько личной информации, которая раскрывает

его/ее реальную личность, было представлено другим во взаимодействии онлайн [32, 20]. Восприятие чужой анонимности человеком определяется тем, насколько хорошо он или она может распознать партнеров при общении онлайн, основываясь на том, кем они, как утверждают, являются в онлайн-режиме [Там же].

В. Шкала самоконтроля Lennox и Wolfe

Леннокс и Вольф переработали шкалу самоконтроля Шнайдера. Переработанная шкала самоконтроля состоит из 13 вопросов. Эти вопросы учитывают два аспекта: способность человека к изменению самопрезентации (7 пунктов) и личную чувствительность к поведению других людей (6 пунктов). Эта шкала была сконструирована для того, чтобы распознавать личностные различия, касающиеся чувствительности к самовыражению и самопрезентации других людей, в социальных ситуациях и использовать эти сигналы как указания для контроля и управления выраженным поведением [18, 400].

С. Шкала самораскрытия Wheelles и Grotz

Wheelles и Grotz [31] усовершенствовали шкалу измерения самораскрытия, которая была создана Jourard и Lasakow. Они включили 31 вопрос и пять факторов самораскрытия: глубина или близость; честность или точность; количество; валентность; намерение самораскрытия [Там же, 243].

Все используемые нами шкалы были проанализированы с точки зрения их надежности с помощью альфа-коэффициента Кронбаха. Альфа-коэффициенты выше 0,70 обычно рекомендуют для изображения зависимости между вопросами в пределах оценки [9].

Для проверки предположения о разнице между самораскрытиями в реальном общении и социальных сетях использовался Т-критерий Уилкоксона. Этот критерий показал, что существенной разницы между намерением самораскрытия в реальном общении и в социальных сетях нет ($z = -1,399, p = 0,162$). Это означает, что в реальном общении и в социальных сетях респонденты демонстрировали схожую степень осознанности самораскрытия.

Респонденты и в непосредственном общении, и в социальных сетях также показали схожую степень глубины/близости самораскрытия ($z = -0,318, p = 0,751$). Полученный нами результат не соответствует подобным исследованиям, которые показали, что анонимность в КОК способствует более быстрому и более свободному задаванию глубоких интимных вопросов и выдаче информации более свободно и быстро, чем в ситуации тет-а-тет [10, 56]. Это можно объяснить тем, что наше исследование проводилось в общих социальных сетях (Facebook и Vkontakte), а не в социальных сетях, специализирующихся на поиске вторых половинок (исследования Gibbs и Elisson [Там же]). Считается, что пользователи, которые посещают веб-сайты онлайн-знакомств для поиска второй половинки, отличаются от пользователей, которые посещают Facebook и Vkontakte как пространство для общения с друзьями, известными и в реальном общении.

Наши респонденты показали значительную разницу между валентностью самораскрытия в реальном общении и социальных сетях ($z = -3,475, p = 0,001$).

Этот результат подтверждает то, что социальные сети дают возможность людям поделиться такой личной информацией, раскрытие которой обычно социально недопустимо. Таким образом, из-за относительной анонимности и физического отсутствия люди чувствуют себя более безопасно при раскрытии вещей, которые могут быть недопустимы в реальном общении.

Нами выявлена значительная разница между показателями самораскрытия в реальном общении и в социальных сетях ($z = -2,611, p = 0,009$). Это соотносится с данными литературы. Tidwell и Walther [28, 24] обнаружили, что высокие показатели раскрытия в онлайн-режиме мотивированы желанием уменьшить неуверенность во время взаимодействия.

Нами установлена значительная разница между честностью/точностью самораскрытия в реальном общении и в социальных сетях ($z = -3,693, p = 0,000$). Респонденты более честны/точны при реальном общении (медиана = 19), чем в социальных сетях (медиана = 16). Этот результат подтверждает предыдущие результаты исследования.

Для измерения корреляций между переменными (самораскрытие, управление впечатлением и воспринимаемая анонимность), которые имели нормальное распределение, использовался анализ корреляции Пирсона (табл. 1). Для нескольких переменных, данные которых не имели нормального распределения, использовался анализ корреляции Спирмена (табл. 2). При значении $p < 0,05$ корреляция между переменными значительна.

Таблица 1

Корреляция Пирсона глубины/близости самораскрытия, управления впечатлением и воспринимаемой анонимности в социальных сетях

	Управление впечатлением	Собственная анонимность	Чужая анонимность
Честность/точность самораскрытия	0,059 0,467	-0,318* 0,000	-0,260* 0,001
Управление впечатлением	1	0,012 0,883	-0,251* 0,002

* Корреляция существенна на уровне 0,01 (2-сторонняя).

Результат анализа корреляции Пирсона показал, что чужая анонимность коррелирует с управлением впечатлением ($r = -0,251, p < 0,01$). Это означает, что чем лучше респондент узнает других людей (меньше чужая анонимность), тем больше он старается управлять впечатлением. Человек не будет пытаться управлять своим образом ради пользователей, которых он не знает. Becker и Stamp объяснили, что одним из мотивов управления впечатлением в КОК является развитие и поддержка отношений [4, 247].

Намерение самораскрытия отрицательно связано с чужой анонимностью ($r = -0,478, p < 0,01$) и собственной анонимностью ($r = -0,428, p < 0,01$). Это

Таблица 2

Корреляция Спирмена индикаторов самораскрытия, управления впечатлением и воспринимаемой анонимности в социальных сетях

	Управление впечатлением	Собственная анонимность	Чужая анонимность
Намерение самораскрытия	0,176* 0,030	-0,428* 0,000	-0,476* 0,000
Количество самораскрытия	0,132 0,104	-0,090 0,268	-0,021 0,795
Валентность самораскрытия	0,226** 0,005	-0,106 0,193	-0,142 0,080
Глубина/близость самораскрытия	0,089 0,273	0,167* 0,040	0,186* 0,021

* Корреляция существенна на уровне 0,05 (2-сторонняя).

** Корреляция существенна на уровне 0,01 (2-сторонняя).

можно объяснить тем, что люди, знающие друг друга, более склонны к самораскрытию. Человек может не иметь намерения раскрыть себя перед людьми, которых он не знает и которые не знают его. Таким образом, хотя социальные сети и дают широкую доступность к странице пользователя незнакомым людям, но намерение самораскрытия всегда нацелено на людей, которые знакомы пользователю.

Выявлена сильная связь между валентностью самораскрытия и управлением впечатлением ($r = 0,226$, $p < 0,01$). Люди имеют тенденцию больше раскрывать положительную информацию [14, 243], независимо от того, кто перед ними — знакомый или совершенно незнакомый человек.

Анализ корреляций Пирсона также показал, что честность/точность самораскрытия существенно и отрицательно связана с собственной анонимностью ($r = -0,318$, $p < 0,01$) и чужой анонимностью ($r = -0,260$, $p < 0,01$). Это значит, что чем меньше воспринимаемая анонимность (собственная анонимность и чужая анонимность), тем больше людей раскрывают себя честно или точно в социальных сетях. Человек вряд ли будет раскрывать себя точно/честно, если он незнаком с другим человеком.

Глубина/близость самораскрытия в социальных сетях положительно связана с восприятием человека, когда он узнают личную информацию от других людей (чужая анонимность) ($r = 0,186$, $p < 0,05$), и также положительно связана с восприятием другими людьми личной информации пользователя (собственная анонимность) ($r = 0,167$, $p < 0,05$). Это значит, что респонденты склонны раскрываться кому-то, кого они не знают (незнакомцам). Исследования ученых подтверждают, что онлайн-среда позволяет людям быть более открытыми, потому что маловероятно, что пользователь в режиме онлайн столкнется с неодобрением близких ему людей — друзей или семьи [10, 156].

Из всего сказанного можно сделать два вывода:

1. Респонденты имеют тенденцию раскрываться более глубоко перед людьми, которых они не знают.

2. Безопасность — это доминирующий фактор для респондентов при раскрытии личной информации. Но чувство безопасности не связано с усилиями произвести впечатление на других пользователей.

Однако установление факта отрицательной связи глубины/близости самораскрытия с воспринимаемой анонимностью и положительной связи честности/точности самораскрытия с воспринимаемой анонимностью показало неоднозначную природу социальных сетей. Этот факт Gibbs и другие объяснили тем, что функции самораскрытия в КОК были неоднозначны. С одной стороны, анонимность может проявляться в более личных вопросах и на более глубоком уровне самораскрытия, но с другой — может заставить кого-то быть менее честным из-за выборочной самопрезентации [10, 156].

Для измерения различий между двумя выборками (носители индонезийского языка и носители русского языка) в каждой переменной, которая имеет нормальное распределение, использовался дисперсионный анализ. Для нескольких переменных, данные которых не имели нормального распределения, использовался тест Крускала — Валлиса.

Из результата дисперсионного анализа мы можем сделать вывод, что разница между носителями индонезийского языка и носителями русского языка существенна в следующих переменных: честность/точность самораскрытия в социальных сетях ($F = 4,569$, $p = 0,34$); управление впечатлением в социальных сетях ($F = 5,923$, $p = 0,016$); собственная анонимность ($F = 13,198$, $p = 0,000$); чужая анонимность ($F = 22,633$, $p = 0,000$).

Из результатов теста Крускала — Валлиса мы можем сделать вывод, что разница между носителями индонезийского языка (НИЯ) и носителями русского языка (НРЯ) существенна в следующих случаях: близость/глубина самораскрытия в социальной ситуации (хи квадрат = 11,289, $p = 0,001$); намерение самораскрытия в социальных сетях (хи квадрат = 29,374, $p = 0,000$); глубина/близость в социальных сетях (хи квадрат = 16,899, $p = 0,000$).

Носители индонезийского языка имеют более низкую степень честности/точности самораскрытия в социальных сетях, чем носители русского языка (М. НИЯ = 31,17; М. НРЯ = 33,66). Этот факт говорит о том, что в социальных сетях носители индонезийского языка раскрываются более неявно и неоднозначно. Они менее точны и менее однозначны в процессе самораскрытия. Однако это подтверждает вывод исследования Cho [12, 100], что люди, которые имеют более индивидуалистические наклонности и принадлежат к узкоконтекстной культуре, раскрываются в социальных сетях больше, чем люди из коллективистских культур.

Носители индонезийского языка также имеют более высокую степень управления впечатлением в социальных сетях, чем носители русского языка (М. НИЯ = 61,6184; М. НРЯ = 56,4675). Этот факт подтверждает, что визуальная анонимность социальных сетей заставляет носителей индонезийского языка больше контролировать себя во время взаимодействия в киберпространстве.

Несколько предыдущих исследований, которые сравнивают индивидуалистические и коллективистские культуры, также обнаружили, что люди, представляющие коллективистские культуры, имеют более высокую степень самопрезентации в социальных сетях, чем люди, представляющие индивидуалистическую культуру [12, 102]. Люди из Юго-Восточной Азии обычно избегают свободного выражения своих чувств и мыслей перед другими людьми, особенно публично, этим они поддерживают гармонию, предотвращают разногласия или неприятный взаимообмен [15, 102].

Носители индонезийского языка также показывают более высокую степень собственной анонимности (М. НИЯ = 34,67; М. НРЯ = 28,58) и чужой анонимности (М. НИЯ = 45,94; М. НРЯ = 35,46). Однако так как носители индонезийского языка имеют более высокий уровень самоконтроля при оценке других людей, они хранят свою личную информацию тщательнее, чем носители русского языка. Кроме того Cho [7, 101] обнаружил, что члены коллективистских культур на своих страницах в социальных сетях предпочитают быть более визуально анонимными, чем члены индивидуалистических культур.

Носители индонезийского языка также имеют меньшую степень намерения самораскрытия в социальных сетях. Это интересный факт, так как, с одной стороны, носители индонезийского языка обладают большим самоконтролем, чем носители русского языка, но с другой стороны, у них меньше осознания, когда они раскрываются в социальных сетях.

Это можно интерпретировать следующим образом: носители индонезийского языка отдают себе отчет в собственных действиях, когда они раскрывают себя в социальных сетях, и имеют меньшую степень намерения самораскрытия. Скорее всего, это связано с рефлексивным поведением индонезийцев по отношению к другим людям. Индонезийцы избегают свободного выражения своих чувств и мыслей. В яванской культуре есть философия *Eling*, которая обращается к высокому уровню самосознания, позволяющему человеку управлять своим «я» с помощью действий, слов и мыслей. Но благодаря анонимности киберпространства дает большую степень свободы. Таким образом, самораскрытие носителей индонезийского языка зависит от желания свободно выразиться и контролировать себя перед другими людьми.

В целом результаты исследования показали, что:

— существует разница между такими аспектами самораскрытия в реальном общении и в социальных сетях, как валентность, количество самораскрытий, честность/точность самораскрытия;

— существует корреляция между несколькими аспектами самораскрытия в социальных сетях, управлением впечатлением, воспринимаемой анонимностью;

— культурные различия обуславливают разницу аспектов самораскрытия и воспринимаемой анонимности в социальных сетях.

Однако это исследование имеет несколько ограничений: результаты исследования не могут применяться по отношению к другим объектам киберпространства, потому что оно сосредоточено на пользователях Facebook или Vkontakte.

Выводы

1. Валидность шкалы управления впечатлением в режиме онлайн и шкалы самораскрытия в режиме онлайн: модификация шкал самоконтроля и самораскрытия не достаточно глубоко рассматривает различия между природой киберпространства и реального взаимодействия.

2. Шкала воспринимаемой анонимности была создана Yun [32], чтобы измерить воспринимаемую анонимность участников в социальном сообществе поддержки онлайн. Цель социального сообщества поддержки онлайн – оказание социальной поддержки каждому участнику. Однако цель Facebook и V Kontakte состоит в том, чтобы связать человека с другими людьми. Отличные цели КОК, на наш взгляд, влияют на воспринимаемую анонимность [Там же, 98].

3. Наше исследование показало, что собственная анонимность не коррелирует с управлением впечатлением. Эта проблема возникает из-за неточности управления впечатлением в социальных сетях. Проблема неточности может возникнуть из-за ограничений социальных сетей, которые имеют низкую степень защиты конфиденциальной информации, или из-за того, что пользователи не знают, как установить конфиденциальность в социальных сетях. Проблема неточности может быть решена при введении контроля или ограничений характеристик респондента.

Это исследование не учитывало особенности респондента, такие как:

– мотив взаимодействия в социальных сетях. Зная причины использования социальных сетей, мы, вероятно, можем предельно точно объяснить особенности самораскрытия и воспринимаемой анонимности;

– степень зависимости использования социальных сетей. Считается, что люди с более высокой степенью зависимости имеют отличительные характеристики самораскрытия и управления впечатлением в социальных сетях.

При дальнейших исследованиях, чтобы получить ясное описание новых феноменов взаимодействия в киберпространстве, необходимо обратить внимание на усовершенствование валидности шкалы, контроль особенностей выборки и использование альтернативного метода. Как бы то ни было, стремительно развивающиеся технологии киберпространства в настоящее время становятся новой областью исследования различных наук, и в частности психологии. Преодоление ограничений данного исследования поможет получить более четкое описание новых феноменов взаимодействия в киберпространстве на самых разных выборках.

1. *Adair. W. L., Brett. J. M.* Culture and negotiation process / ed. by M. J. Gelfand and J. M. Brett // *The Handbook of Negotiation and Culture*. Palo Alto, 2004.

2. *Andersen P.* Nonverbal communication: forms and functions. 2nd ed. Illinois, 2007.

3. *Barak A., Suler J.* Reflection on the psychology and social science of cyberspace. N. Y., 2008.

4. *Becker J. A. H., Stemp G. H.* Impression management in chat rooms: a grounded theory Model // *Communication studies*. 2005. № 3. P. 243–260.

5. *Boyle K., Johnson T. J.* MySpace is your space? Examining self-presentation of MySpace users // *Journal of computer-mediated communication*. 2010. № 26(6). P. 192–199.

6. Boyle S. Irish-Russian cross-cultural negotiations : Seminar presentation. Dublin, 2010.
7. Cho S. E. A Cross-cultural comparison of Korean and American social Network sites: exploring cultural differences in social relationships and self-presentation : doctoral dissertation. Rutgers University, 2010.
8. Ellison N., Heino R., Gibbs J. Managing impressions online: Self-presentation processes in the online dating environment [Electronic resource] // Journal of computer-mediated communication. 2006. № 11(2). URL: <http://jcmc.indiana.edu/vol11/issue2/ellison.html>
9. Fayers P. M., David M. Quality of life: assessment, analysis and interpretation. Chichester, 2000.
10. Gibbs J. L., Ellison N. B., Heino R. D. Self-presentation in On-line personals, the role of anticipated future interaction, self-disclosure, and perceived success in internet dating // Communication Research. 2006. № 2. P. 152–177.
11. Goffman E. The Presentation of self in everyday life. Garden City ; New York, 1959.
12. Govani T., Pashley H. Student awareness of the privacy implications while using Facebook [Electronic resource]. Unpublished manuscript retrieved. 2007. № 1. URL: <http://lorrie.cranor.org/courses/fa05/tubzhlp.pdf>, accessed
13. Joinson A. Internet behavior and the design of virtual method // Virtual methods: issues in social research on the Internet / ed. by C. Hine. Berg publisher, 2005.
14. Leung L. Loneliness, self disclosure, and ICQ («I seek You») // Cyberpsychology & Behavior. 2002. Vol. 5, № 3. P. 241–251.
15. Mathews R. Cultural patterns of south asian and southeast asian Americans // Journal of Intervention in school and clinic. 2000. Vol. 36, № 101. P. 101–104.
16. Mazur M. A., Burn R. J., Emmers-Sommer T. M. Perceptions of relational interdependence in online relationships: The effects of communication apprehension and introversion // Communication research reports. 2000. №. 75(4). P. 397–406.
17. McCroskey J. C., Richmond V. P. Communication apprehension as a predictor of self-disclosure // Communication Quarterly. 1977. Vol. 25, № 4. P. 40–43.
18. O’Cass A. A psychometric evaluation of a revised version of the Lennox and Wolfe revised self-monitoring scale // Journal of Psychology and Marketing. 2000. Vol. 17(5). P. 397–419.
19. Qian H., Scott C. R. Anonymity and self-disclosure on weblogs [Electronic resource] // Journal of Computer-Mediated Communication. 2007. № 12 (4). URL: <http://jcmc.indiana.edu/vol12/issue4/qian.html>
20. Rating Popularity of Social Networks. Russian public opinion research centre [Electronic resource]. URL: <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=13526>
21. Reisinger Y., Turner L. Cross-cultural differences in tourism: Indonesian tourist in Australia // Journal of Tourism Management. 1997. Vol. 18, № 3. P. 139–147.
22. Russia has World’s Most Engaged Social Networking Audience [Electronic resource]. URL: http://www.comscore.com/Press_Events/Press_Releases/2009/7/Russia_has_World_s_Most_Engaged_Social_Networking_Audience.
23. Sheldon P. «I’ll poke you. You’ll poke me!» Self-disclosure, social attraction, predictability and trust as important predictors of Facebook relationships [Electronic resource] // Cyberpsychology: Journal of psychosocial Research on Cyberspace. 2009. № 3(2). URL: <http://cyberpsychology.eu/view.php?cisloclanku=2009111101&article=1>
24. Sherman R. C., End C., Kraan E. et al. Metaperception in cyberspace // Journal of cyberpsychology and behavior. 2001. № 4 (1).
25. Sosik J., Jung D. Impression management strategies and performance in information technology consulting: The role of self-other rating agreement on charismatic leadership // Management Communication Quarterly. 2003. № 17. P. 233–268.
26. Suler J. R. The online disinhibition effect // Journal of CyberPsychology and Behavior. 2004. № 7 (4). P. 321–326.
27. Sukarno A. The Reflection of the Javanese Cultural Concepts in the Politeness of Javanese // Journal Kata. 2010. № 12 (1). 142 p.

28. *Tidwell L. C., Walther J. B.* Computer-mediated effects on disclosure, impressions, and interpersonal evaluations: Getting to know one another a bit at a time // *Human Communication Research*. 2002. № 28. P. 317–348.

29. *Turkle S.* *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet*. N. Y., 1995.

30. *Waskul D., Douglass M.* 'Cyberself: The Emergence of Self in On-Line Chat' // *The Information Society*. 1997. № 13 (4). P. 375–397.

31. *Wheless L. R., Grotz J.* Conceptualization and measurement of reported self-disclosure // *Human Communication Research*. 1976. № 2. P. 338–346.

32. *Yun H.* The creation and validation of perceived anonymity scale based on the social information processing model and its nomological network test in an online social support community : unpublished PhD Dissertation of Department of Telecommunication, Information studies and media. East Lansing (USA), 2006. P. 183.

Статья поступила в редакцию 27.10.2011 г.

УДК 159.944.4 + 37.04

И. О. Куваева

СПЕЦИАЛИЗАЦИЯ СОТРУДНИКА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА У ПЕРСОНАЛА КОНТАКТ-ЦЕНТРОВ

Статья посвящена проблеме профессионального стресса у сотрудников контакт-центров. Установлено, что большинство операторов контакт-центров переживают стресс на рабочем месте. Одним из факторов развития стресса у персонала является специализация сотрудника. Наиболее напряженным видом деятельности в контакт-центре выступает супервизорская работа.

Ключевые слова: профессиональный стресс, диагностико-превентивная система ИДИКС, контакт-центр, оператор входящих вызовов, оператор исходящих вызовов, супервизор.

Проблема профессионального стресса, переживаемого работниками современных организаций, вызывает интерес не только у психологов-практиков в связи с необходимостью предотвращения негативных последствий стресса, но и теоретиков, пытающихся найти объяснительные модели развития синдрома стресса и концептуальные схемы анализа его проявлений [1, 2, 6, 14].

Под термином «профессиональный стресс» (далее – ПС) подразумевается комплекс явлений, связанных с повышенными требованиями к адапционным ресурсам человека и их деструктивными последствиями под воздействиями факторов, присущих как конкретной трудовой ситуации, так и профессиональной жизни человека в целом [3, 76]. Современная комплексная методология изучения ПС рассматривает проявления стресса и закономерности его разви-

КУВАЕВА Ирина Олеговна – ассистент кафедры психологии развития и педагогической психологии Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (e-mail: irina.kuvaeva@usu.ru).

© Куваева И. О., 2011

тия в полном цикле: от источников и субъективных репрезентаций до симптоматики стрессовых состояний и негативных последствий [3, 4, 6]. Понимание синдромов профессионального стресса у представителей различных профессий позволяет разрабатывать научно обоснованные оптимизационные программы целевого назначения по снижению напряженности трудовой деятельности и повышению стрессоустойчивости персонала к изменяющимся условиям функционирования предприятий.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что деятельность персонала контакт-центров (далее — КЦ, в англоязычном варианте call center) относится к категории риска с точки зрения развития профессионального стресса [5, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 15, 16]. К числу психологических факторов, ведущих к повышенной напряженности труда сотрудников КЦ, относят: интенсивность социальных контактов, монотонность выполняемых действий, строгое следование технологическим стандартам обслуживания, постоянный контроль супервизоров, нестандартные графики работы, фиксированные перерывы, длительное сидячее положение и повышенный шум в помещениях.

Качественное своеобразие проявлений стресса у персонала контакт-центров определяется специализацией работника [9, 15, 16]. Традиционно в КЦ выделяются следующие специализации персонала: 1) *входящие вызовы*; 2) *исходящие вызовы* и 3) *эксперты (или супервизоры)*. Так, операторы входящей специализации обслуживают звонки, которые поступают от клиентов. Операторы исходящих вызовов самостоятельно осуществляют обзвон клиентов. Эксперты представляют собой группу самых опытных и квалифицированных сотрудников: работают с претензиями клиентов, обучают новых сотрудников, контролируют качество работы операторских групп, осуществляют техническую поддержку, реагируют на ситуации перегрузок в КЦ. В нашем исследовании поставлена *цель* — провести сравнительный анализ синдромов профессионального стресса у сотрудников различных специализаций в контакт-центре.

Организация исследования

Общая характеристика выборочной совокупности. В исследовании приняли участие сотрудники семи разных контакт-центров г. Екатеринбурга, всего 262 человека (из них 222 женщины и 40 мужчин). Возрастной диапазон обследованной профессиональной группы — от 18 до 57 лет. Средний возраст — 27 лет, средний стаж работы выборочной совокупности — 6 лет 7 месяцев, средний стаж работы в должности сотрудника КЦ — 2 года 3 месяца.

В соответствии с целью исследования в выборочной совокупности были выделены три группы: 1) «*Входящие*» — работники, обслуживающие поступающие от клиентов вызовы; 2) «*Исходящие*» — операторы, осуществляющие исходящий обзвон; 3) «*Эксперт*» (или *супервизор*). Демографические характеристики сотрудников разных специализаций представлены в таблице.

Методика исследования. Для изучения синдромов стресса у персонала контакт-центров использовалась диагностико-превентивная система «Интегральная

**Численный состав и демографические характеристики сотрудников
различных специализаций в контакт-центре**

Показатель	Специализация		
	«Входящие»	«Исходящие»	«Эксперт»
Количество, чел.	171	54	37
Пол:			
женщины	155	49	18
мужчины	16	5	19
Возраст, лет	18–51 (ср. – 28,5)	20 – 57 (ср. – 32)	19 – 49 (ср. – 23,4)
Общий трудовой стаж, лет	Ср. – 5,7	Ср. – 11,5	Ср. – 4
Стаж работы в КЦ, лет	Ср. – 2	Ср. – 3,2	Ср. – 2, 3

Примечание. «Ср.» – среднее значение показателя.

диагностика и коррекция стресса» (сокращенно – ИДИКС). Диагностический компонент системы представляет собой структурированный психометрический тест опросного типа. В его состав входит шесть основных шкал: «Условия и организация труда» (TV1), «Субъективная оценка профессиональной ситуации» (TV2), «Вознаграждение за труд и социальный климат» (TV3), «Переживание острого стресса» (TV4), «Переживание хронического стресса» (TV5), «Личностные и поведенческие деформации» (TV6). Каждая шкала включает набор субшкал [подробно см.: 4]. В качестве обобщающего показателя используется интегральная оценка по шести основным шкалам – общий уровень стресса (TV0). Для всех показателей ИДИКС существуют нормативные диапазоны, соответствующие различным уровням развития стресса (низкий, умеренный, выраженный, высокий и предельно высокий). Для качественной интерпретации полученных данных анализируются те показатели, которые являются пиками по основным шкалам и субшкалам (наиболее сильно выраженные значения, определяющие профиль стресса). В качестве основных зон риска для профессионального здоровья работников определяются такие значения, которые соответствуют высокому и предельно высокому уровням проявления ПС. Таким образом, применение системы «ИДИКС» позволяет детально представить целостный синдром ПС через выявление риск-факторов, особенностей субъективного образа профессиональной ситуации, симптоматики острых и хронических стрессовых состояний и негативных последствий стресса.

Описание и анализ полученных результатов

При рассмотрении интегрального показателя профессионального стресса (TV0) по совокупности собранных данных следует отметить, что для большинства сотрудников (97 % от всей выборки) работа в контакт-центре является напряженной, поскольку общий уровень ПС находится за пределами приемлемого (умеренного) уровня. При этом одна четвертая выборочной совокупности

находится в группе риска — эти сотрудники переживают высокий и предельно высокий уровни стресса при выполнении профессиональной деятельности. При сравнении интегрального показателя стресса (TV0) у сотрудников различных специализаций в КЦ было установлено, что операторы групп «Входящие» и «Исходящие» имеют выраженный уровень ПС (TV0 = 52 и TV0 = 50 соответственно), эксперты — на грани выраженного и высокого (TV0 = 53,2; высокий уровень диагностируется от 54 Т-баллов). Следует отметить, что почти половина экспертов (43 %) имеют высокий уровень ПС, в то время как среди сотрудников специализаций «Входящие» и «Исходящие» эти показатели значительно меньше (21 % и 7,4 % соответственно).

Рассмотрим целостные синдромы профессионального стресса у сотрудников разных специализаций, выделяя общие и специфические проявления ПС (см. рисунок).

Специфические проявления стресса у разных групп специалистов в КЦ связаны с факторами развития ПС и субъективной репрезентацией типичных зат-

«Входящие»	«Исходящие»	«Эксперты»
TV1 Интенсивность нагрузок TV2 Однообразие (!), простота (!), низкая значимость (!), отсутствие автономии в исполнении (!) TV3 Оплата за труд, обратная связь (!), контроль за исполнением (!)	TV2 Однообразие (!), простота (!), низкая значимость (!), отсутствие автономии в исполнении (!) TV3 Обратная связь (!), контроль за исполнением	TV1 Интенсивность нагрузок TV2 Разнообразие (!), сложность (!), высокая значимость (!), автономия в исполнении (!) TV3 Оплата за труд (!), обратная связь (!), контроль за исполнением (!)
TV4 Когнитивная напряженность (!), самочувствие (!!), затруднения в поведении (!!) TV5 Тревога, депрессия, психосоматические реакции, нарушение сна TV6 Поведенческие риск-факторы (!), синдром выгорания, невротические реакции		

Синдромы профессионального стресса
у работников различных специализаций в контакт-центре.
Условные обозначения уровня стресса: (!) — высокий, (!!) — предельно высокий

руднений, возникающих у работников при выполнении трудовой деятельности. Так, источниками стресса для операторской группы «Входящие» являются рабочие нагрузки, связанные с высокой «плотностью» обращений клиентов в контакт-центр, и неудовлетворенность операторами материальным вознаграждением. Типичные затруднения сотрудников специализации «Входящие» представлены в субъективном образе работы, которая воспринимается ими как однообразная, простая, низкоквалифицированная и малоавтономная. Операторы испытывают постоянный контроль со стороны супервизоров и специального программного обеспечения; система обратной связи оценивается данной операторской группой

как неэффективная, ориентированная на выявление ошибок или сбоев в работе. Для работников специализации «Исходящие» профессиональная деятельность также является субъективно затруднительной. Работа воспринимается ими как рутинная, простая, малозначимая, сверхтехнологичная, с неэффективной обратной связью и чрезмерным контролем со стороны экспертов. Самые квалифицированные специалисты контакт-центров — *супервизоры* (или *эксперты*) — источниками стресса считают высокую интенсивность рабочих нагрузок и несправедливое материальное вознаграждение. Работа воспринимается экспертами как слишком разнообразная, сложная, автономная, значимая для отдельных сотрудников и всего подразделения в целом.

Идентичными проявлениями ПС у работников разных специализаций в контакт-центре являются симптомы острого и хронического стресса, признаки поведенческих и личностных деформаций. Актуальное рабочее состояние сотрудников сопровождается максимальным ухудшением самочувствия, затруднениями в поведении и повышенной включенностью различных психических процессов при выполнении трудовой деятельности. Хронические стрессовые состояния проявляются в тревоге, устойчивом подавленном настроении, психосоматических реакциях и нарушениях сна. Признаки синдрома выгорания и невротические реакции отмечают у себя работники разных специализаций. С помощью вредных для здоровья привычек персонал контакт-центра купирует повышенную напряженность своей деятельности.

Выводы

1. Результаты эмпирического исследования подтверждают, что деятельность персонала контакт-центров является напряженной. Существенным фактором риска в развитии профессионального стресса у сотрудников выступает специализация работника.

2. Наиболее напряженной специализацией в контакт-центре является деятельность эксперта (или супервизора).

3. Специфические проявления стресса у сотрудников разных специализаций обусловлены источниками развития ПС и особенностями субъективного восприятия выполняемой деятельности. Идентичные проявления профессионального стресса у персонала представлены в виде негативной симптоматики острого и хронического стресса, личностных и поведенческих деформаций.

Таким образом, в результате проведенного исследования на основе многомерной диагностики было получено детализированное качественное описание синдромов профессионального стресса у сотрудников различных специализаций в контакт-центре. Эти данные обеспечивают организационным психологам отправные точки для разработки и проведения оптимизационных мероприятий по уменьшению стрессогенности деятельности различных категорий сотрудников в контакт-центрах.

2. *Карпайт С., Купер К. Л.* Стресс на рабочем месте. Харьков, 2004.
3. *Леонова А. Б.* Комплексная стратегия анализа профессионального стресса: от диагностики к профилактике и коррекции // Психол. журн. 2004. № 2. С. 75–85.
4. *Леонова А. Б.* Методика интегральной диагностики и коррекции профессионального стресса (ИДИКС) : метод. руководство. СПб., 2006.
5. *Леонова А. Б.* Структурно-интегративный подход к анализу функциональных состояний человека // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14 : Психология. 2007. № 1. С. 87–103.
6. *Леонова А. Б., Кузнецова А. С.* Психологические технологии управления состоянием человека. М., 2007.
7. Оператор call-центра: от найма до увольнения / В. В. Вольский, О. В. Веселова, Н. К. Золкина. Тверь, 2008.
8. *Самолубова А. Б.* Call center на 100 %: Практическое руководство по организации Центра обслуживания вызовов. 2-е изд. М., 2010.
9. *Aksin Z., Armony M., Mehrotra V.* The modern call-center: a multi-disciplinary perspective on operation management research // Production and Operations Management. 2007. Vol. 16, № 6, Nov. — Dec. P. 665–688.
10. *Bohle P., Willaby H., Quinlan M., McNamara M.* Flexible work in call center: Working hours, work-life conflict and health // Applied Ergonomics. 2011. №. 42. P. 219–224.
11. *Grebner S., Semmer N. K., Faso L. L. et al.* Working conditions, well-being and job-related attitudes among call centre agents // European Journal of Work and Organizational Psychology. 2003. №. 12 (4). P. 341–365.
12. *Lewig K. A., Dollard M. F.* Emotional dissonance, emotional exhaustion and job satisfaction in call center workers // European Journal of Work and Organizational Psychology. 2003. № 12 (4). P. 366–392.
13. *Lin Y-H., Chen C-Y., Lu S-Y.* Physical discomfort and psychological job stress among male and female operators at telecommunication call center in Taiwan // Applied Psychology. 2009. №. 40. P. 561–568.
14. *Quick J. C., Quick J. D., Nelson D. L., Hurrell J. J.* Preventive stress management in organizations. Washington, 1997.
15. *Tuten T. I., Neidermeyer P. E.* Performance, satisfaction and turnover in call centers. The effects of stress and optimism // Journal of business Research. 2004. № 57. P. 26–34.
16. *Zapf D., Isic A., Becholdt M., Blau P.* What is typical for call centre jobs? Job characteristics and service interactions in different call centers // European Journal of Work and Organizational Psychology. 2003. Vol. 12, № 4. P. 311–340.

Статья поступила в редакцию 08.09.2011 г.

УДК 159.943 + 159.947.5 + 355.337

Т. С. Вершинина
Л. Т. Баранская**ФЕНОМЕН ПОДРОСТКОВОГО ВОЕННОГО ГЕРОИЗМА
КАК ОТРАЖЕНИЕ СОЦИОТИПИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ НА ВОЙНЕ**

Рассматриваются проблемы формирования социотипического поведения подростков. На примере итальянских, германских и советских молодежных организаций анализируются социокультурные условия, ценностно-смысловые детерминанты и т. п., влияющие на формирование поведения подростков в военное время.

Ключевые слова: героическое поведение, социокультурные условия, денотативное и коннотативное значения, мотивационно-смысловые детерминанты, объективные и субъективные ценности, мифология образа.

Исследование развития личности в различные исторические эпохи и в различных культурах становится ключом к пониманию взаимосвязи исторического времени, социального пространства и индивидуального жизненного пути человека. В то же время обнаружение сходного феномена социотипического поведения у разных народов в конкретный исторический период позволяет с уверенностью утверждать, что в нем отражены социогенетические закономерности развития личности [1, 304].

Процесс социогенеза порождает особое сосуществование социотипического и индивидуального поведения, которое причудливо переплетается в действиях и поступках человека, как обычных, так и необычных, экстраординарных. Примером последних является подростковый героизм военного времени.

В военном героизме, с одной стороны, в наибольшей степени проявляются все существенные аспекты данного феномена: социокультурные условия, денотативное и коннотативное значения, мотивационно-смысловые детерминанты, соотношение объективных и субъективных ценностей и целей, мифология образа. С другой стороны, процесс социализации и механизмы усвоения личностью общественно-исторического опыта существенным образом определяют формы и способы героизма, или героического поведения, а также методы «взрачивания» героев. В связи с этим заметим, что взращивание героев в Советском Союзе являлось одной из актуальнейших задач системы воспитания и пропаганды. Причем подобные тенденции отмечаются не только в СССР, но и в других тоталитарных государствах.

Важную роль в данном процессе играет пропаганда, поскольку тоталитарная система нуждается в фанатично преданных ей и верных людях нового

ВЕРШИНИНА Татьяна Станиславовна — кандидат филологических наук, доцент кафедры клинической психологии Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (e-mail: wtatiana@mail.ru).

БАРАНСКАЯ Людмила Тимофеевна — кандидат педагогических наук, завкафедрой клинической психологии Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (e-mail: lubaran@rambler.ru).

© Вершинина Т. С., Баранская Л. Т., 2011

типа. В процессе создания нового человека тоталитарные режимы работают по общим технологиям — стирание прошлого с последующим устранением постороннего влияния (семьи). Отсюда наиболее эффективный и надежный путь создания «нового человека» — воспитание молодежи, потому что именно лишенная богатого жизненного опыта молодежь легче поддается обработке и формированию установок, соответствующих целям власти.

В Советском Союзе эти функции были возложены на пионерскую организацию, в нацистской Германии — на гитлерюгенд, в Италии времен Муссолини — на Балилла (позднее — единая молодежная организация ДЖИЛ, итальянская ликторская молодежь). Именно молодежь должна была обеспечить прочность и «вечность» режима, именно из молодежи тоталитарные режимы хотели вырастить «нового человека». Подростковый период (12–18 лет) характеризуется формированием самосознания, мировоззренческих установок, ценностей и самооценки личности. Ключевые вопросы подросткового периода становления личности: «Кто я?», «Какой я?». Тоталитарные государства, создавая молодежные организации, исходили из своих задач, навязывали приоритеты, вовлекали молодых людей в такие виды деятельности, которые гарантировали бы формирование необходимых режиму качеств и форм поведения.

Молодежные организации в разных странах строились примерно по одним принципам, причем гитлерюгенд и Балилла заимствовали их у комсомольской организации. Подобие принципов функционирования и идеологических установок молодежных организаций, действенность схожих пропагандистских методов, используемых режимами, объясняются также тем, что в основе воспитательных систем лежали (в Германии и России еще с XIX в.) принципы прусской педагогики. Это, прежде всего, вера в в духовную особенность, общинность мышления и служение всему народу, преданность государству, воспитание характера, физические (позднее — военные) тренировки. Молодежные организации были едва ли не единственным инструментом партии и государства, осуществляющим внешкольное воспитание.

Новая «государственная» религия во главе с верховным божеством диктовала создание нового мира. Пропагандистская машина создавала эмоционально насыщенный визуально-вербализованный ряд символов-героев, используя художественный вымысел, нарративные истории из прошлого и настоящего государства. Для молодых людей организация представляла собой боевое сообщество со строгой дисциплиной, пропагандистские идеи также вносили в движение некий элемент революционности и романтизма. Основные формы работы — это митинги, демонстрации, распространение листовок, расклеивание плакатов под руководством старших товарищей. Кроме этих относительно недорогих средств, государство использовало для повышения эффективности своего идеологического влияния на неокрепшие умы и поддержания поведенческих моделей более дорогостоящие методы воздействия. Если взять пионерскую литературу, то вся она наполнена сюжетами о буднях и праздниках пионерских отрядов или дружин, о взаимоотношениях между пионерами, пионерами и семьей и т. д. Все сюжетные линии согласованы с основными

идеологическими постулатами устава пионерской организации, большинство из них утверждают способность пионера бороться с врагами советского государства.

К началу Второй мировой войны формируется тоталитарный героический дискурс, суть которого состоит во внедрении в массовое сознание установок преобразования «плохого» в «хорошее», обыденного в героическое. Многократное повторение одних и тех же установок в текстах массовой культуры умножает определенность представлений о героизме и героическом поведении. Сильные эмоции, которые вызываются подобными установками при помощи средств художественного и тоталитарного дискурсов (кинофильмы, плакаты, газетные публикации, карикатуры и т. п.), могут подавить способность человека рационально мыслить. В СССР этому способствовали репрессии в мирное время, формирование безразличного отношения к собственной жизни, обесценивание жизни граждан. Сильные эмоции, как правило, возникают вследствие конфликта осознаваемых и неосознаваемых действий человека. Цель пропаганды и состоит в том, чтобы вызвать этот конфликт, спровоцировав возникновение такого эмоционального состояния, при котором человек не сможет расшифровать многослойную структуру символа.

В СССР в предвоенные годы, когда вся жизнь граждан была подчинена не только реальным, но и беспочвенным страхам, когда социально значимые ценности (патриотизм, гражданственность, самоотверженность и т. д.) формировались дисциплинарными мерами, указанные установки могли привести к рискованному поведению как форме психологической защиты. Эффективность подобных установок в СССР обеспечивалась также «закрепощенностью» общественного сознания советских граждан.

Советские художественные фильмы для молодежи и документальные хроники, литература навязывали зрителю невротические фиксации на символах Супер-Эго, воплощаемых в различных героических образах, семантика которых, как правило, была продиктована характером человека, стоящего у власти. «Архетип» героя бессознательно переводится Супер-Эго «в дискурс Другого и для Другого» [3, 251]. Невротические фиксации на героических символических рядах приводят человека в иллюзорное состояние общности с героической личностью. Чувство сопереживания герою, своего рода идентификация с ним укрепляют надежду на лучший мир.

Вся идеологическая машина работала на формирование героических символов, замешанных на патриотизме. Набор символов-героев не был исключительно пионерским, они являлись неотъемлемой частью советской идеологической системы и советской культуры в целом. То же можно сказать и о героических символах тоталитарного дискурса Германии и Италии.

Особенностью пропаганды Третьего рейха является героизирующий натурализм. В книге А. Гитлера «Mein Kampf» первые его герои описываются «забрызганными кровью победителями в неравном бою, достойными подражания бойцами в исторических схватках на митингах». Следующий во времена нацистской Германии героический символ основан на образе автогонщика — Бернда Роземайера (самый излюбленный героический образ 1930-х гг.), вслед за Хорстом

Весселем он занял в народном сознании немцев почетное место¹. С 1939 г. автогонщика сменил танкист. «На протяжении двенадцати лет понятие героического и соответствующий набор слов все чаще применяются к воинской доблести, дерзкой отваге, презрению к смерти в боевой схватке и ограничиваются этой областью» [2, 4]. Отличительная черта нацистской пропаганды, с точки зрения эффективности воздействия, — вечерняя работа с ее объектами. Успешность такого воздействия и формирования необходимых установок объясняется тем, что вечером ослаблены психические и физические возможности человека, следовательно, способность «расшифровать» символ также снижена.

Анализ потерь молодежи воюющих сторон и героической символики XX в. дает основание предположить, что создание образцов героического поведения позволяет наименее оснащенной (по качественному составу вооружения) и подготовленной (участие в приближенных к боевым условиям действиях) армии² вести длительные боевые действия за счет жизней своих бойцов. По разным данным в годы войны в Красной армии в боевых действиях участвовали более 3,5 млн детей (данные занижены, не учтены дети-партизаны, разведчики и т. п.). Позже, после выхода книги В. Катаева, это явление получило название «сын полка», прежде таких детей называли воспитанниками. В России эта традиция существует с XVIII в. Дети становились участниками боевых действий вследствие разных причин: например, солдаты воинских подразделений подбирали детей, оставшихся без попечения родителей в ходе боевых действий. Это могли быть как сироты, так и просто потерявшиеся дети. В советских частях были нередки случаи, когда родители, занимающие командные должности, один или оба, проходя службу в подразделении, привозили на передовую детей, полагая, что здесь для ребенка будет безопасней, нежели в тылу. Пополнение происходило и за счет детей, убежавших из тыла на фронт и удачно добравшихся до передовой. Большинство из сыновей полка просто выполняли различные хозяйственные функции в подразделении. Однако многие из них принимали непосредственное участие в боевых действиях: юные разведчики, пехотинцы, танкисты, юнги и даже летчик — 14-летний Аркадий Каманин. Многие юные солдаты были награждены орденами и медалями. Самым юным сыном полка, награжденным боевой наградой, стал шестилетний Сергей Алешков, который спас командира и был награжден медалью «За боевые заслуги». Многие из них становились индивидуальными символами героического поведения.

¹ Ханс Хорст Вессель (1907–1930) — немецкий штурмовик; после гибели в уличной драке был возведен нацистской пропагандой в ранг национального героя. Бернд Роземайер (1909–1938) — немецкий автогонщик.

² В соответствии с постановлением СНК СССР «О комплектовании школ и училищ летчиков ВВС Красной армии» № 2264-976 от 05.11.1940 г. для «комплектования школ и училищ летчиков ВВС Красной армии, Совет народных комиссаров Союза ССР постановляет... обучение дополнительного контингента производить из числа, главным образом, учащейся молодежи, обучающейся в 9–10 классах, служащих, колхозной молодежи и лишь до 10–15 % рабочей молодежи. ...к обучению допускать лиц, имеющих общее образование не ниже 7 классов средней школы».

Формы поведения молодежи разных государств были различными. Гитлерюгенды и джилы отличались особой жестокостью во время участия в боевых операциях, но это поведение считалось героическим в их странах.

В рамках нашего исследования мы можем с уверенностью сказать, что поведение подростков на фронте (да и в тылу) свидетельствует о сильном эмоциональном воздействии на них дискурсивных практик и последующем формировании устойчивых поведенческих реакций, поскольку подростки, в силу своих возрастных и психологических особенностей, наиболее подвержены манипулятивному влиянию пропаганды.

Анализ «взрослого» героического поведения советских подростков и членов молодежных организаций Германии и Италии в годы Второй мировой войны дает основание сделать вывод о том, что героизм представляет собой надсознательное поведение, усвоенное человеком как членом той или иной группы, образец социальной активности, типичной для данной идеологической парадигмы, влияние которой не осознается и не контролируется человеком.

Это позволяет рассматривать героизм как форму психологической защиты, снижающей уровень аффективной напряженности в импульсивном рискованном поведении. Героизм становится нарративом, представленным в форме символа, распространяемого средствами массовой культуры.

В качестве организованной формы выявления настроения молодежи, пионерское движение, гитлерюгенд и ДЖИЛ давали выход героическим инстинктам. В настоящее время отсутствие целенаправленной работы с молодежью приводит к переходу социально одобряемого героического поведения в социально неприемлемую, противозаконную форму. Невыраженная агрессия в условиях публичной демонстрации насилия, социальной неопределенности и напряженности приобретает криминальные формы. Понятие «героизм» по-прежнему сохраняет сему смерти. Криминальный подвиг становится высшим проявлением дисциплины, навязанной криминальным порядком. Этим, в частности, объясняется криминализация подросткового поведения в 1990-е гг. (стремление в криминальные объединения у мальчиков, проституция — у девочек), когда развалилась система организованной работы с подростками и молодежью и не была предложена альтернатива, дающая возможность управлять героическими инстинктами и направлять их в русло, соответствующее целям власти, согласованным с общественным развитием.

1. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М., 2007.

2. Клемперер В. ЛТІ. Язык Третьего рейха. Записная книжка филолога / пер. с нем. А. Васильева. М., 1998.

3. Руднев В. П. Словарь безумия. М., 2005.

УДК 159.973:616.8

Е. В. Павлова
П. П. Симонова

ИЗМЕНЕНИЕ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ У ПАЦИЕНТОВ В КРИЗИСНЫХ СОСТОЯНИЯХ

Статья посвящена рассмотрению временной перспективы как механизма саморегуляции личности при совладании с жизненными кризисами. При обследовании пациентов клиники неврозов установлено, что для кризисного состояния характерен дисбаланс временной перспективы в различных ее аспектах: слабая дифференцированность и осмысленность временных локусов, сокращение перспективы будущего и др. Результаты исследования позволяют расширить возможности оказания обоснованной психологической помощи пациентам в состоянии кризиса.

Ключевые слова: кризисное состояние, саморегуляция, дисбаланс временной перспективы.

Проблема исследования базисных характеристик человеческого бытия и особенностей индивидуального мировосприятия является весьма актуальной. Временная перспектива существования человека, проявляющаяся в непрерывности его бытия от рождения до смерти, связана как с постоянным изменением, так и константностью осознания себя. Можно предположить, что психологическая целостность личности тесно связана с возможностью внутреннего удержания этих двух противоречивых моментов единого жизненного процесса.

В современных отечественных психологических исследованиях временная перспектива рассматривается как механизм саморегуляции личности [1, 2, 4, 5, 6]. Особое внимание уделяется изменению временной перспективы при нарушениях психологического благополучия, в основе которых лежит дефект осознания непрерывности изменения и стремление в своей жизни постоянно повторять одно и то же. Такая сверхприверженность к постоянству и страх изменений имманентно присущи невротической личности, неспособной встретиться лицом к лицу с новой изменившейся жизненной обстановкой. В ситуации кризиса эти личностные особенности обуславливают утрату контактов не только с временной перспективой, но и с реальным временем. Именно этому и посвящено настоящее исследование. В основу положена гипотеза о том, что трудности совладания с кризисом связаны с дисбалансом временной перспективы, т. е. нарушением механизма саморегуляции личности, а значит, невозможностью самостоятельно разрешить кризисную ситуацию. Данный ракурс рассмотрения

ПАВЛОВА Елена Владимировна — ассистент кафедры клинической психологии Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, медицинский психолог (e-mail: ev.pav@rambler.ru).

СИМОНОВА Полина Петровна — медицинский психолог Свердловской областной клинической психиатрической больницы (e-mail: sima-dolphin@mail.ru).

© Павлова Е. В., Симонова П. П., 2011

личностной проблематики позволит расширить направления оказания психологической помощи пациентам в кризисном состоянии.

Участниками исследования стали пациенты, проходящие стационарное лечение в отделении кризисных состояний клиники неврозов «Сосновый бор» г. Екатеринбурга. Было обследовано 30 человек: 21 женщина и 9 мужчин в возрасте от 19 до 64 лет (средний возраст — $40,2 \pm 12,6$ лет). Основными причинами обращения за помощью в клинику были стрессовые события в жизни пациентов: развод (6 человек, 20 %), трудности, связанные с работой (6 человек, 20 %), смерть близкого человека (5 человек, 17 %), измена мужа (4 человека, 13 %), разрыв отношений с любимым человеком (4 человека, 13 %), попытка суицида (3 человека, 10 %), потеря работы (2 человека, 7 %). Кроме того, была сформирована контрольная группа лиц в состоянии психологического благополучия (30 человек), уравненная с экспериментальной по полу и возрасту.

При выборе экспериментальных методик мы опирались на концепцию Ж. Нюттена, согласно которой временная перспектива должна рассматриваться как многоаспектное образование. Она включает в себя три составляющих: собственно временную перспективу (способность человека ставить и осуществлять отдаленные во времени цели), временную установку (позитивное или негативное отношение человека к локусам прошлого, настоящего и будущего) и временную ориентацию (направленность поведения человека на объекты и события прошлого, настоящего или будущего). Психологическое благополучие личности выстраивается на основе достижения сбалансированности временной перспективы во всех перечисленных аспектах [3].

Для оценки собственно временной перспективы использовались следующие методики:

— «Линия жизни» Т. Д. Василенко — графическая методика изображения пространства жизни и ее событий, включая их аффективную оценку, что в целом позволяет оценить протяженность временной перспективы, ее глубину и насыщенность [5];

— тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева в модификации А. В. Серого — позволяет оценить состояние субъективной смысловой реальности индивида, осмысленность его жизни в целом и в отдельных аспектах: осмысленность жизненных целей (соответствует локусу будущего), процесса жизни (соответствует локусу настоящего) и ее результатов (соответствует локусу прошлого) [6];

— методика Дембо — Рубинштейн, направленная на исследование самооценки и уровня притязаний, а также оценки уровня реалистичности временной перспективы личности (через соотношение уровня самооценки в настоящем и уровня притязаний на будущее) [8].

Для оценки сбалансированности временных установок использовалась шкала временных установок Ж. Нюттена — тест для измерения индивидуальных установок (позитивных, негативных или нейтральных) по отношению к личному прошлому, настоящему и будущему [3].

Для оценки степени сбалансированности временных ориентаций применялся опросник временной перспективы личности Ф. Зимбардо в адаптации А. Сыр-

цовой, позволяющий оценить степень сбалансированности временной перспективы через соотношение выраженности пяти ориентаций: на будущее, гедонистическое и фаталистическое настоящее, позитивное и негативное отношение к прошлому [7].

Статистическая обработка результатов проводилась с помощью непараметрического критерия Манна — Уитни и коэффициента корреляции Пирсона в программе Microsoft Office Excel 2007.

При проведении методики «Линия жизни» выявлено, что пациенты в состоянии кризиса в сравнении с испытуемыми контрольной группы актуализируют достоверно меньше событий своего прошлого (рис. 1). Событийная насыщенность будущего у них также значительно ниже, чем в контрольной группе. Следует добавить, что 12 испытуемых из числа пациентов клиники неврозов (39,6 %) вообще не включили будущее в свою «линию жизни» и затруднялись с его обозначением даже после наводящих вопросов экспериментатора. Протяженность линии будущего у пациентов в кризисном состоянии составляла в среднем $1,5 \pm 1,9$ года, в то время как испытуемые контрольной группы планировали свою жизнь в среднем на $5,3 \pm 4,2$ года вперед. Получены значимые различия и в оценке настоящего: пациенты экспериментальной группы оценивали его преимущественно негативно (аффективная оценка в среднем составила $-1,8 \pm 2,9$), а лица в состоянии психологического благополучия — позитивно (аффективная оценка в среднем $1,7 \pm 2,3$). Описанные различия между группами являются достоверными при $p < 0,05$. Таким образом, результаты методики «Линия жизни» позволяют констатировать у лиц, находящихся в состоянии кризиса, снижение протяженности временной перспективы, а также ее событийной насыщенности и аффективной глубины.

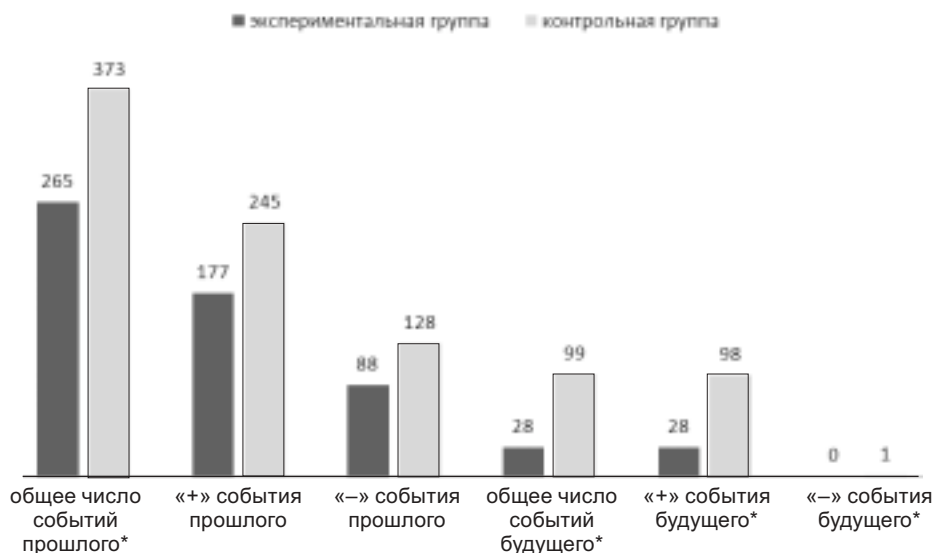


Рис. 1. Количество актуализированных жизненных событий при выполнении методики «Линия жизни» (* обозначены статистически значимые различия между группами при $p < 0,05$)

Результаты выполнения методики СЖО выявили достоверные различия (при $p < 0,05$) по общему показателю осмысленности жизни (в экспериментальной группе он составил в среднем $3,2 \pm 2,4$ балла, а в контрольной — $5,7 \pm 2,6$ баллов) и по показателю осмысленности в субшкале «процесс жизни», который соотносится с локусом настоящего времени (в среднем $2,8 \pm 2,3$ балла в экспериментальной группе и $5,3 \pm 2,4$ балла в контрольной группе). Это означает, что пациенты в состоянии кризиса в целом обладают меньшей способностью к осмыслению своей жизни и того, что происходит в ней в настоящий момент, т. е. имеют нарушения механизма личностной саморегуляции, позволяющего эффективно совладать с жизненными переменами.

Наиболее показательным результатом использования методики Дембо — Рубинштейн стало выявление низкого уровня самооценки по шкале «Счастье» почти у половины обследованных пациентов клиники неврозов (у 14 человек, 47 % экспериментальной выборки; в контрольной группе — только у 2 человек, 7 % выборки). Примечательно, что это сопровождается высоким уровнем притязаний по данной шкале (среди лиц в состоянии кризиса — у 21 человека, 69,3 % выборки; в контрольной группе — у 13 человек, 19,8 % выборки). Такая существенная разница между показателями уровня самооценки в настоящее время и уровня притязаний на будущее по шкале «Счастье» (количественно она составляла более 50 баллов у 19 человек, 63 %, в экспериментальной группе и только у 8 человек, 27 %, в контрольной группе) может расцениваться как снижение реалистичности временной перспективы. Другими словами, пациенты в состоянии кризиса утрачивают эффективный контакт с реальностью в плане самоотношения. Они испытывают сильную неудовлетворенность собой, ощущение своей незначительности, которое, с одной стороны, компенсируется представлениями о том, что они достойны высокого уровня счастья в будущем, но, с другой стороны, им непонятны возможности его достижения, т. е. каким образом счастливое будущее может выстроиться из несчастья в настоящем. Это может рассматриваться как один из механизмов, затрудняющих адаптацию к происходящим в жизни изменениям.

По результатам методики «Шкала временных установок» Ж. Нюттена выявлено, что средние показатели в обеих группах характеризуют положительные установки испытуемых в отношении всех временных локусов (настоящего, прошлого и будущего). Но степень выраженности этих положительных установок достоверно различается в экспериментальной и контрольной группах (при $p < 0,05$). У пациентов в состоянии кризиса отмечается меньшая выраженность позитивных установок в отношении прошлого и настоящего, но большая выраженность позитивных установок в отношении своего будущего, чем в контрольной группе (рис. 2). Примечательно, что у 3 человек (10 %) из группы пациентов клиники неврозов выраженность положительной установки на будущее достигала максимальных значений, чего не было отмечено у лиц контрольной группы. Это свидетельствует о том, что пациенты в состоянии кризиса проявляют склонность к положительной аффективной перегрузке своего будущего. Следует полагать, что при этом представления о будущем теряют свою

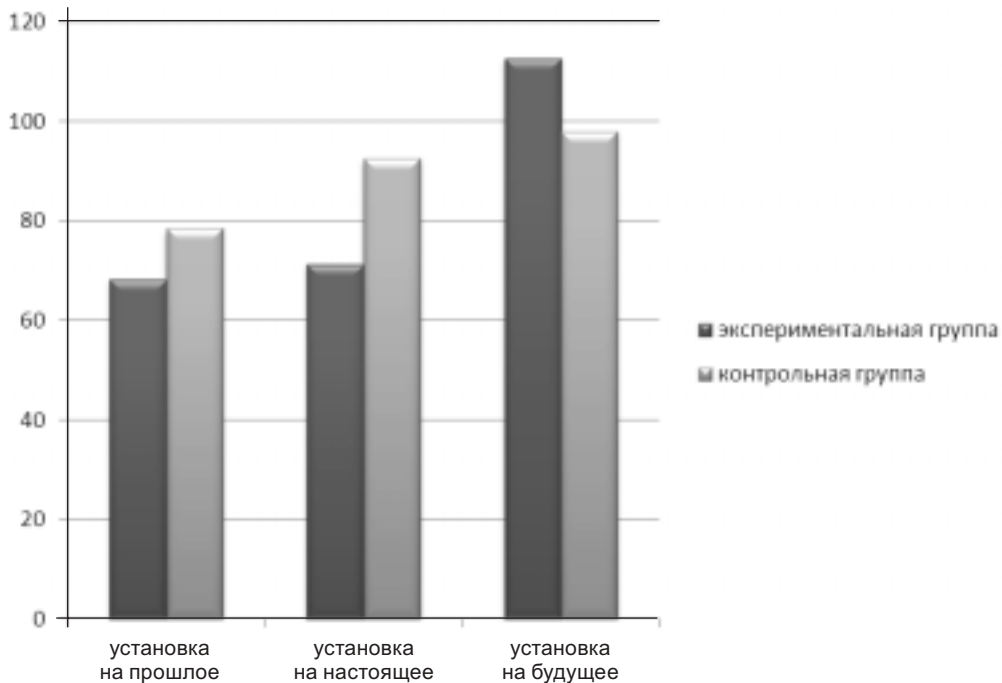


Рис. 2. Средние показатели по шкале временных установок Ж. Нюттена, баллы

регулирующую функцию в целенаправленном поведении и просто являются попыткой сбежать в идеальный мир фантазий.

Результаты по опроснику временной перспективы личности Ф. Зимбардо показали, что в контрольной группе лиц в состоянии психологического благополучия временные ориентации являются сбалансированными, так как соответствуют условной норме (умеренно высокая выраженность ориентаций на будущее, гедонистическое настоящее и позитивное прошлое, а также умеренно низкая выраженность ориентаций на фаталистическое настоящее и негативное прошлое). В группе же пациентов клиники неврозов выявлена достоверно большая выраженность ориентаций на негативное прошлое и фаталистическое настоящее, а также меньшая выраженность ориентации на позитивное прошлое в сравнении с контрольной группой (рис. 3). Таким образом, для пациентов в кризисном состоянии характерным является дисбаланс временных ориентаций, что не позволяет им принимать эффективные решения и действительно осуществлять поведение, направленное на совладание с жизненными трудностями.

Проведение корреляционного анализа показало наличие достоверных положительных связей между аффективной оценкой настоящего момента времени по методике «Линия жизни» и общим показателем осмысленности жизни (ОЖ) по методике СЖО, а также между уровнем самооценки по шкале «Счастье» методики Дембо — Рубинштейн и показателем ОЖ. Это позволяет утверждать, что испытываемые пациентами клиники неврозов негативные эмоции по

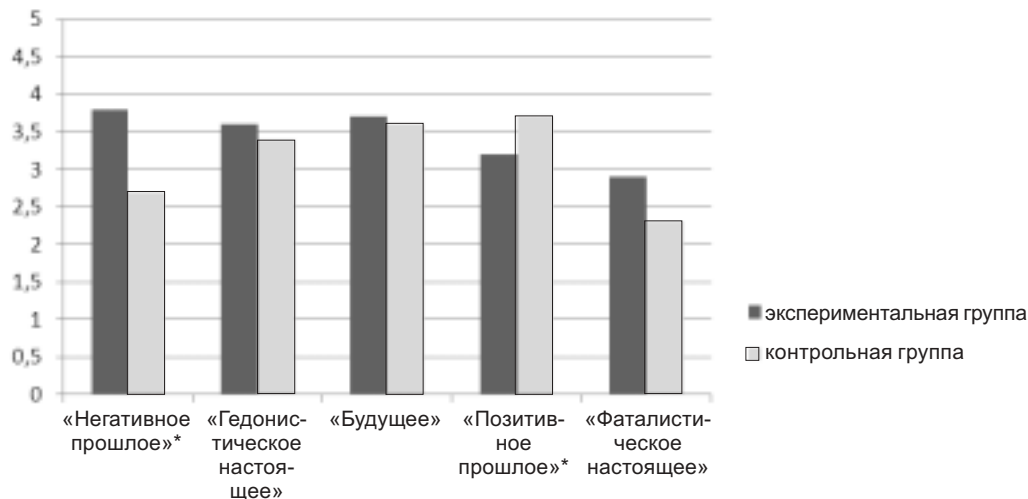


Рис. 3. Средние значения показателей опросника временной перспективы личности Ф. Зимбардо (* обозначены статистически значимые различия между группами при $p < 0,05$)

поводу происходящих в их жизни перемен, ощущение себя несчастными связаны с их низкой способностью осмысливать свою жизнь. Кроме того, выявлены достоверные положительные корреляции между показателем ОЖ и выраженностью ориентации на позитивное прошлое, а также достоверные отрицательные корреляции между показателем ОЖ и ориентацией на негативное прошлое по методике Ф. Зимбардо. Это означает, что свойственное пациентам в состоянии кризиса «зацикливание» на ранее возникших неудачах и обесценивание достижений прошлого опыта также связано с недостаточным функционированием механизмов смысловой саморегуляции.

Проведенное исследование показало, что у пациентов в кризисном состоянии наблюдаются следующие нарушения механизмов саморегуляции, проявляемые как дисбаланс временной перспективы в каждом из ее аспектов:

1. Нарушение баланса собственно временной перспективы:

а) имеется слабая дифференцированность прошлого, негативная оценка настоящего периода жизни и сокращение перспективы будущего, что в целом может быть охарактеризовано как темпоральная дезинтеграция;

б) нарушена синхронизация временных локусов смысла, которая выражается в затруднении осмысления событий и переживаний настоящего времени, что, в свою очередь, затрудняет их смысловое связывание с прошлым опытом и с планированием будущего, приводит к сужению субъективных границ реальности и затрудняет интеграцию личности в новые, изменившиеся условия жизни;

в) снижен уровень реалистичности временной перспективы, проявлением чего является сочетание низкой самооценки в настоящем времени и очень высокого уровня притязаний на будущее (в частности, по такому критерию, как «счастье»), и это также свидетельствует о нарушении темпоральной интеграции и снижении саморегулирующих психологических функций.

2. Нарушение баланса временных установок, которое проявляется в склонности к аффективной перегрузке своего будущего, представляемого как чрезвычайно позитивное, в то время как события настоящего нагружаются противоположным аффективным содержанием.

3. Нарушение баланса временных ориентаций, что проявляется как обусловленность принятия решений и поведения негативно реконструируемыми событиями прошлого, сопряженными с чувством боли и сожаления, и установкой на то, что будущее предопределено, а настоящее должно переноситься с покорностью (фатализм).

Таким образом, было выявлено, что у пациентов клиники неврозов, находящихся в кризисном состоянии, нарушен такой механизм саморегуляции, как владение широкой сбалансированной временной перспективой. Это объясняет трудности их самостоятельного совладания с негативными жизненными переменами и обосновывает необходимость психологической помощи. Кроме того, полученные экспериментальные данные позволяют обозначить стратегию психотерапевтического воздействия, ее направленность на перестройку ценностно-смысловой сферы личности, развитие навыков рефлексии и смыслового связывания, способствующих более глубокому осмыслению текущей кризисной ситуации в широкой жизненной перспективе, выстраиванию более адекватного и реалистичного взаимодействия между опытом прошлого, содержанием настоящего момента жизни и нацеленностью в будущее.

1. *Зейгарник Б. В., Холмогорова А. Б., Мазур Е. С.* Саморегуляция поведения в норме и патологии // Психол. журн. 1989. № 10(2). С. 122–134.

2. *Николаева В. В.* Влияние хронической болезни на психику. М., 1987.

3. *Нюттен Ж.* Мотивация, действие и перспектива будущего. М., 2004.

4. *Полетаева А. В.* Особенности смысложизненных ориентаций лиц с признаками посттравматического стрессового расстройства // Методические проблемы современной психологии: иллюзии и реальность : материалы Сиб. психол. форума. Томск, 2004. С. 30–73.

5. *Селин А. В., Василенко Т. Д.* Особенности временной перспективы больных хроническим соматическим заболеванием // Современные проблемы науки и образования. 2008. № 6. С. 3–7.

6. *Серый А. В.* Применение теста смысложизненных ориентаций к диагностике актуальных смысловых состояний // Сибирская психология сегодня : сб. науч. тр. Кемерово, 2002. С. 55–72.

7. *Сырцова А., Соколова Е. Т., Митина О. В.* Адаптация опросника временной перспективы личности Ф. Зимбардо // Психол. журн. 2008. № 29(3). С. 101–110.

8. *Яньшин П. В.* Практикум по клинической психологии: методы исследования личности. СПб., 2004.

Статья поступила в редакцию 03.10.2011 г.

В ЛАБОРАТОРИИ УЧЕНОГО

УДК 316.454.5 + 316.77

П. А. Амбарова

ТЕМПОРАЛЬНЫЕ КОНЦЕПЦИИ КАК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Проанализированы некоторые концепции социального времени. Показаны возможности их применения в межкультурных исследованиях, в частности для определения перспектив межкультурного взаимодействия российской и западной культур. Раскрываются объяснительные возможности концепции темпомиров на примере сравнения темпоральных характеристик российской и европейской культур. Рассмотрены проявления и механизмы конструирования темпоральности российской культуры, ее внутренняя временная неоднородность и противоречивость.

К л ю ч е в ы е с л о в а: межкультурные коммуникации, межкультурное взаимодействие, межкультурные различия, темпоральность, темпомиры, «социальные часы».

Исследования в области межкультурных коммуникаций носят междисциплинарный характер. В качестве их теоретико-методологического основания выступают философские, культурологические, антропологические, социологические и другие концепции. Ряд научных подходов имеет междисциплинарный характер, и, соответственно, их методология может быть использована с полным основанием в различных отраслях научного знания.

Проблема времени — одна из ключевых для науки. Ее исследование актуализировано в точных, естественных науках, гуманитарных и социальных дисциплинах. Идея «социального времени» достаточно долго приобретала научную легитимность. Сегодня категория социального времени развивается и используется как эффективный инструмент познания сложных систем — обще-

АМБАРОВА Полина Анатольевна — кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и социальных технологий управления Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (e-mail: borges75@mail.ru).

© Амбарова П. А., 2011

ства и культуры. Это делает возможным изучение содержания, противоречий, тенденций и перспектив межкультурного взаимодействия России и других стран, в частности западноевропейских.

Одной из концепций, имеющих междисциплинарный характер, является концепция темпомиров. Ее основоположник С. П. Курдюмов писал: «...чтобы начать функционировать в системе единого кольца цивилизаций, подобной той, о которой мыслил И. Ефремов, нужно иметь определенную конфигурацию, подходить по определенным параметрам» [10, 325]. Разрывы между темпами, по его мнению, являются существенным препятствием к взаимодействию и взаимослиянию систем.

Темпомиры — понятие, разрабатываемое в рамках синергетики. Темпомир трактуется как автономный фрагмент мира со своим внутренним временем, идущим независимо от остальных частей мира по причине ограничений или отсутствия с ними взаимодействия. В разных системах темпы времени могут радикально отличаться [17]. Сторонники данного подхода мыслят мир как иерархию темпомиров. Понятие темпомира — инструмент описания систем различных уровней и типов — космических, биологических, социальных. Создателями и носителями темпомира могут выступать человек, социум, культурные процессы и т. д.

Разность временных параметров функционирования социокультурных систем была зафиксирована многими исследователями. Основоположник теории межкультурных коммуникаций Э. Холл рассматривал время в качестве основы социальных отношений и отношений человека к миру в целом [19]. Исследования Г. Ховстеде показали чрезвычайную важность хронотопа в формировании ментальных программ, регулирующих поведение человека [11]. Различия темпомиров определяют специфику «социальных часов» и соответственно содержание понятия социального возраста [1, 2].

Основы понимания темпоральности общества и культуры были заложены и развиты также в социологической традиции. О релятивной природе времени рассуждали Э. Гидденс и Р. Ленуар [6, 12]. Реляционная концепция времени рассматривает время как свойство отношений, взаимодействия между материальными сущностями, в частности между людьми. Так, например, Р. Ленуар показывает, что скорость взросления человека и освоения им соответствующих возрасту социальных ролей определяются межпоколенческой конкуренцией [12]. Дж. Мид в своих работах говорил о синхронности временных перспектив социальных акторов как основы их совместного существования [4, 15].

Концепция темпомиров выводит исследование проблемы темпоральности с уровня межличностного и межгруппового взаимодействия на уровень взаимодействия социальных систем — обществ, культурных регионов, цивилизаций. Соответственно, такой подход дает возможность определения перспектив интеграции России в европейскую или — шире — западную цивилизацию на основе выявления и изучения особенностей ее темпоральности.

Исторически так сложилось, что средством преодоления многочисленных кризисов, переживаемых российским обществом начиная с эпохи Петра I, становится разработка и последующая реализация проекта модернизации.

Необходимость модернизации и ее противоречивый, незавершенный характер хорошо освещены и обоснованы в многочисленных исторических, политологических, философских исследованиях.

Среди причин незавершенности модернизации отмечают ее неорганический характер, неизбежное контрреформистское движение, ограниченность рамками институтов государства. А. Г. Вишневецкий при анализе этих процессов употребляет термин «консервативная модернизация», отмечая ее медленный характер и ориентацию на сохранение традиционных ценностей, институтов и отношений [5, 48]. Задачи форсированной военно-индустриальной модернизации государства, усиления его как мировой державы часто решались за счет антимодернизации, частичной архаизации и деградации общества [3]. Выявленные качественные характеристики модернизационных процессов, происходящих в России, дают возможность зафиксировать общую особенность — медленный темп, отсутствие динамики, консерватизм, возврат к архаичным состояниям.

Таким образом, исследование инвариантных темпоральных характеристик российской культуры показывает глубинные причины противоречий и перспективы ее развития. По убеждению А. А. Пилипенко, ни хозяйственно-экономические, ни технологические, ни социально-политические факторы сами по себе не являются для культурных общностей системообразующими. Таковыми становятся типы ментальных конституций людей и внутренняя конфигурация самой системы, ее структурный паттерн [16]. Думается, что темпоральность (скорость, ритм развития) является одним из важнейших системообразующих качеств культуры, которое определяет режим ее функционирования, конфигурацию, структуру.

Тенденция к унификации культур, сглаживанию межкультурных различий, наблюдаемая в разных обществах, несмотря на увеличивающиеся масштабы, все же имеет пределы. Во многом это связано с работой механизмов самосохранения культуры, заложенных в ее «генетике», а также с кардинальными различиями в системообразующих факторах.

Прикладные кросскультурные исследования дают богатый материал для определения темпоральных различий России и западноевропейских стран. Например, для европейцев доминирующей стратегией преодоления кризиса (экономического, политического и т. д.) служит оптимизация деятельности и внедрение инноваций. Для России в этом случае характерна инверсия, т. е. возвращение к неким исходным, порой архаическим формам деятельности и взаимодействия (ведение подсобного хозяйства как экономическая стратегия, усиление авторитарных традиций в управлении как средство преодоления политического кризиса и пр.). Временные вектора развития, таким образом, кардинально отличаются друг от друга. Несмотря на то, что во многих сферах общественной жизни в России управление ориентировано на модернизацию на основе инноваций, реализация управленческих решений «спотыкается» о традиционные ментальные матрицы.

Препятствием в осуществлении модернизационного проекта служит понимание роли различных возрастных когорт, совокупность и взаимоотношения

которых образуют еще одну временную структуру российского общества. Примерно четверть россиян принадлежат старшей возрастной группе. В то же время обозначение этого возраста как «возраста невидимки» и анализ различных социальных программ, направленных на решение проблем этих людей, свидетельствуют о том, что старшее поколение рассматривается не как ресурс модернизации, а как социальный «балласт», который «втаскивается» в новый мир или даже остается за его границами. Исследование проблемы и возможностей «серебряного возраста» давно актуализировано в западной науке и получило практическое воплощение в социальной практике, позволяющей пожилым европейцам быть если не в авангарде, то, по крайней мере, равноправными акторами социального взаимодействия.

Особенностью российской культуры и препятствием к интеграции в европейское пространство является неоднородность ее темпоральной структуры, которая прослеживается на многих уровнях. Конечно, в любых системах есть более и менее динамично изменяющиеся элементы, подсистемы. Но для России различия между ними приобретают особый масштаб. Различны темпомиры социальных групп и поколений, центров и периферии, городов и сельских поселений. Крупные российские города-мегаполисы откололись от общей временной структуры традиционной российской культуры. В них скорости повседневной жизни, социального, технологического развития значительно отличаются от хронотопов малых городов и сельских поселений. Например, в Свердловской области проживает малочисленный коренной народ манси, представители которого «выпали» из общей временной структуры: отдельные семьи манси до сих пор живут с керосиновой лампой, а на дорогу до ближайшего населенного пункта тратят по несколько суток, распорядок и ритм их жизни по-прежнему определяются традиционным образом жизни. Время их культуры — это время не информационного и даже не индустриального, а традиционного, архаичного общества, которое делает их действительно «невидимым» меньшинством.

Данный пример — яркая иллюстрация фундаментального положения концепции темпомиров, согласно которому слишком быстрое развитие какой-либо одной структуры может привести к тому, что она переходит в иной, более быстрый темпомир, а ее прежние фрагменты остаются слабым, едва различимым фоном [10]. Проблема заключается в том, что культурная система не может функционировать как целостность, если ее отдельные компоненты развиваются несинхронно. Рассогласованность внутренних временных связей, с одной стороны, является признаком критического состояния социальной системы, с другой стороны, мешает ей выступать в качестве целостного агента в межкультурном взаимодействии. Это означает, что Россия только «одним боком» взаимодействует с западной цивилизацией и не готова следовать западной модели развития. Модальная темпоральность российской культуры и ее временная рассогласованность как актуальное состояние делают эти перспективы весьма туманными.

Выход из этой ситуации видится прежде всего в гармонизации временных связей. По мнению А. Г. Зарубина, ее признаки — постепенное восстановление

естественной последовательности эволюции основных сфер общественной жизни, снижение частоты бурно протекающих событий, заметное сокращение количества и падение влияния временных инверсий, выравнивание темпов разнородных общественных процессов [9]. Фактором, управляющим темпом, выступают ценностные ориентации [18]. Индивиды и группы, проживающие в пределах одного темпомира, имеют схожие ценностные системы и одинаковую ориентацию на них. Поэтому их деятельность согласована относительно ценностных образцов и целенаправленна.

Ценностные образцы лежат в основе темпоральных представлений, характерных для той или иной культуры. Изучение групповых представлений о времени связано с выявлением их структуры, функций и способов формирования. Темпоральные представления содержат образы времени как части картины мира и основания для временной идентичности, представления о времени протекания социальных процессов, определяют отношение к времени как ценности (ресурсу). Одна из главных функций темпоральных представлений — регулирование социальных отношений с целью синхронизации скорости и ритмов, согласования временных векторов деятельности различных акторов. Таким образом, первой предпосылкой возникновения в культуре различных механизмов конструирования темпоральных образов является необходимость социального взаимодействия, второй — воспроизводство темпоральности социальной системы.

Особое значение имеют инструменты конструирования временной перспективы. Образы будущего формируются в практиках пророчества, гадания, ясновидения [13]. Другой пласт представлений о времени составляют футурологические концепции, сформированные посредством научного прогнозирования. Образы будущего строятся как иррациональными, так и рациональными методами.

Темпоральную картину мира дополняет ретроспективное конструирование, интересное не только в плане его «механики», но и значения для социальной практики. Известное «переписывание» истории, названное А. Медушевским «узурпацией времени» [14], меняет историческую память, влияет на идентификацию ныне живущих людей. Особую роль выполняют ритуалы меморизации, посредством которых осуществляются переоценка значения и перекодирование смыслов различных исторических событий [7]. Ритуалы и обычаи не только представляют коллективную память, но и задают перспективу — представления о будущем, отношение к новому.

Важным механизмом регулирования настоящего времени отдельного человека, социальной группы и общества в целом являются «социальные часы», представляющие собой нормативные биографические схемы, которые выстраивают настоящее в соответствии с представлениями о будущем. Понятие «социальных часов» определяет основные возрастные периоды в жизни человека, в которые предписывается или допускается освоение тех или иных социальных статусов и ролей, видов деятельности. Временное измерение человеческой жизни включает представления о «старте» разворачивания тех или иных «жизненных сюжетов», их длительности и привязке к определенному возрасту. Временная картина мира

и «социальные часы» в различных культурах имеют свою специфику, что отражается на содержании и значимости различных этапов социализации.

Другим средством конструирования времени выступает планирование, регулирующее деятельность различных социальных субъектов (человека, организации, общества). Например, социальное время может рассматриваться как элемент организационной культуры, а планирование — как инструмент согласования времени различных внутриорганизационных процессов, индивидуальных временных траекторий сотрудников, синхронизации времени организации и окружающей среды [8]. Планирование задает принципы структурирования и использования временных ресурсов. В свою очередь, характер планирования, отношение к нему как социальной практике определяются ценностными ориентациями.

Способы и характер конструирования времени модифицируются в зависимости от источника и канала трансляции временных представлений. Религиозная или художественная картины мира существенно отличаются от той, которая формируется, например, массмедиа. В современном обществе ключевое значение приобретают информационно-коммуникативные технологии (реклама, Интернет), продуцирующие «дигитальное» время. Реклама конструирует время по принципу ускорения потребления («здесь и сейчас»). Специфичны средства конструирования темпоральной картины в интернет-дискурсе, которая характеризуется «мозаичностью», скачками из одного темпомира в другой, стремительной сменой временной перспектив. Интернет нарушает целостность темпоральности, темпоральных представлений, поскольку нарушает логику, последовательность, взаимосвязи между отдельными их элементами.

Исследование способов, механизмов и каналов формирования темпоральности культуры подводит к вопросу о возможности управления ею в контексте межкультурных коммуникаций. Темпоральные концепции культуры в этом случае служат не только теоретической схемой изучения, но и методологической основой социального управления. С позиций синергетического подхода культура рассматривается как самоорганизующаяся, саморазвивающаяся система, конфигурация которой зависит от внутренних, имманентных ей законов. И управление такой сложной системой, реализация проектов ее трансформации возможны только с учетом особенностей и законов ее функционирования и развития.

1. Амбарова П. А. Культурная вариативность «социальных часов». Начало жизненного пути // Изв. Урал гос. ун-та. Сер. 1 : Проблемы образования, науки и культуры. 2011. № 2. С. 220–229.

2. Амбарова П. А. Культурная вариативность «социальных часов»: «серебряный возраст» или «возраст невидимки»? // Там же. № 3 (92). 172–178.

3. Баранов Н. А. Политические отношения и политический процесс в современной России : курс лекций : в 3 ч. Лекция 22 [Электронный ресурс]. СПб., 2004. URL: <http://viperson.ru/wind.php?ID=486618&soch=1>

4. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания. М., 1995.

5. Вишневецкий А. Г. Серп и рубль: консервативная модернизация в СССР. М., 1998.

6. Гидденс Э. Социология. М., 2005.

7. Дубин Б. Память, война, память о войне: конструирование прошлого в социальной практике последних десятилетий // Отеч. зап. 2008. № 4 (43). С. 6–21.
8. Дружинина Ю. В. Субъективное социальное время как элемент управления организационной культурой : автореф. дис. ... канд. социол. наук. Новосибирск, 2010.
9. Зарубин А. Г. Социальное время и особенности его свойств в периоды общественно-политических кризисов [Электронный ресурс]. URL: http://www.chronos.msu.ru/RREPORTS/zarubin_social_vremya.htm
10. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. СПб., 2002.
11. Конева А. «Критерии Ховстеда»: культура имеет значения [Электронный ресурс] // Международ. журн. исслед. культуры. URL: <http://www.culturalresearch.ru/ru/theor/32-hofsted>.
12. Ленцар Р., Мерлье Д., Пэнто Л., Шампань П. Начала практической социологии. СПб., 2001.
13. Лукиа П. О. Конструирование времени и возможные механизмы пророчествования и гадания // Синергетика времени. М., 2007. С. 141–150
14. Медушевский А. Сталинизм как модель социального конструирования: к завершению научно-издательского проекта // Рос. история. 2010. № 6. С. 3–29.
15. Нестик Т. А. Социальное конструирование времени // СОЦИС. 2003. № 8. С. 12–20.
16. Пилипенко А. А. Между природой и культурой [Электронный ресурс] // Семь искусств. 2010. № 9 (10). URL: <http://7iskusstv.com/2010/Nomer9/Pelipenko1.php>
17. Рыжов В. Концепции синергетики [Электронный ресурс]. URL: http://vladimir.socio.msu.ru/3_SYNERGY/
18. Сурина И. А. Ценностные ориентации как управляющий параметр организации «жизненного мира» [Электронный ресурс]. URL: http://www.mosgu.ru/nauchnaya/publications/professor.ru/Surina_IA2/M.
19. Trager G., Hall E. Culture as Communication: A Model and Analysis. N. Y., 1954.

Статья поступила в редакцию 10.10.2011 г.

УДК 792.03+792.09

В. К. Крылова

ОБРАЗ «ВРАГА» НА СЦЕНЕ И В ЖИЗНИ (1920–1930-е гг.)

Анализируется образ «врага», настойчиво внедряемый в 1920–1930-е гг. в сознание народа. Это позволяло отвлечь людей от реальных проблем, а заодно представить вымышленных виновников их тяжелого положения. Образ «врага» становится неизбежным содержанием, отражением бытия, представлением реальности в тоталитарном обществе.

К л ю ч е в ы е с л о в а: «враг народа», цензура, образ «врага», советская идеология, диктатура пролетариата, тоталитаризм, Ленин, классовая борьба.

Период 1920–1930-х гг. для России оказался столь же судьбоносным, как и 1917 г., когда произошла смена власти, которая поделила мир на два противостоящих лагеря. 26 октября (8 ноября) 1917 г. поздно вечером состоялся Все-

КРЫЛОВА Вера Климентьевна — кандидат искусствоведения, старший научный сотрудник Института гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера Сибирского отделения Российской академии наук, г. Якутск (e-mail: kvkrepresgur@mail.ru).

© Крылова В. К., 2011

российский съезд Советов рабочих и солдатских депутатов, носивший чрезвычайный характер. На съезде было образовано правительство — Совет народных комиссаров во главе с В. И. Лениным, избран Всероссийский центральный исполнительный комитет (ВЦИК), руководить которым было доверено большевикам Л. Б. Каменеву, затем Я. М. Свердлову. 27 октября (9 ноября) 1917 г. совместным Декретом ВЦИК и СНК была учреждена Государственная комиссия по просвещению во главе с А. В. Луначарским. На нее возлагалась задача руководить всей системой народного образования и культурой. В ноябре 1917 г. декретом Совета народных комиссаров театры выводились из-под полицейского надзора и передавались в ведение Народного комиссариата просвещения.

Театральный отдел Народного комиссариата просвещения РСФСР (ТЕО Наркомпроса) был создан в январе 1918 г., но окончательное оформление получил только в августе 1919 г., после того как вышел декрет «Об объединении театрального дела», подписанный В. И. Лениным. В феврале 1918 г. из представителей театральных трупп был сформирован Театральный совет. С августа 1919 г. контроль над сферой сценического искусства осуществлял Центральный театральный комитет (Центротеатр) Наркомпроса. На местах этими вопросами занимались Советы. В 1920 г. контроль над театральным делом перешел в ведение Главного политико-просветительного комитета (Главполитпросвета).

ТЕО был организован для того, чтобы максимально централизовать руководство театральным делом, активно бороться за создание нового репертуара и революционного театра, интерпретировать культурное наследие прошлого в рамках господствующей идеологии настоящего, исходя из ленинского принципа «партийности литературы» [7, 104]. Так новая власть брала под контроль духовную жизнь страны.

Идеи Октября, события Гражданской войны, военный коммунизм, казарменный социализм, нэп — все это должно было стать смыслом нового искусства, и в том числе драматургии, — так того требовала революция.

Мифология драматургического сюжета была направлена на полное разрушение прежней цивилизации, создание нового миропорядка и отражала битву добра и зла. Противостояние расценивалось как необходимость, единственно верный оправданный путь. В такой ситуации театральное искусство вынуждено было отражать «деформированный социум, мир разрушенных гуманистических ценностей, порожденный идеологией и призванный служить новому режиму» [14]. Таким образом, создавался общий художественный контекст, в основе которого лежало либо физическое, творческое, либо моральное уничтожение всех тех, кто не соответствовал параметрам советского канона.

Герои первых революционных пьес («Шторм» В. Билль-Белоцерковского, «Разлом» Б. Лавренева, «Мятеж» Д. Фурманова и С. Поливанова, «Страх» А. Афиногенова, «Ярость» Е. Яновского, «Разгром» по роману А. Фадеева, «Хлеб» В. Киршона, «Любовь Яровая» К. Тренева, «Гибель эскадры» А. Корнейчука и др.) требовали от исполнителей совершенно иной органики. Содержанием драматургических произведений стала повседневность, та разрушительная сила, которая, попирая человеческое достоинство, устанавливала новый

миропорядок, искусственно насаждая аскетизм, не свойственный людям в обычной жизни. На сцену советских театров вышли герои Гражданской войны, коммунисты, секретари партийных, уездных комитетов, которые либо боролись с врагами революции, либо отдавали за нее свою жизнь. «Враги» были везде: в городе, в деревне, на предприятии, в школе, в научном учреждении, внутри и вне государства.

Сюжет «Разлома» Б. Лавренев строил не на созидании, а на разрушении, на искажении духовных традиций, нравственных ценностей. Героиня пьесы Татьяна презирала мужа за то, что тот не желал торговать офицерской честью. Сама она не прочь была «отпустить демократический жаргон». Разнузданность, грубость толпы оказывалась для нее не более чем «перегорающей накипью вековой ненависти». Этого открыто не отрицал ее отец, капитан Берсенева, кадровый офицер флота элитных частей русской армии, для которого в реальной жизни честь была превыше всего. Но в пьесе оказывалось все наоборот.

Ради борьбы с «внутренними врагами» образованная Татьяна пошла на сближение с бывшим пастухом и слесарем Артемом Годуном, возглавлявшим судовой комитет крейсера «Заря», на котором и разворачивались события. Ненависть, которую вместе с Борисом Лавреневым пропагандировал театр через спектакль «Разлом», бушующей рекой разливалась на сцене. Ради идеалов революции Татьяна выдает мужа разъяренной толпе, хотя в жизни такой поступок совершенно противоестественен. Ей легче убить, чем возлюбить. И все это делалось в угоду «винтовочной правде» Годуна, который превозносился революционной пропагандой как идеал человека высокой революционной сознательности. Чуждая русскому духу логика «Разлома»: «бей в самое сердце, хоть отец родной перед тобой встанет» [б. 495], была продиктована теми самыми ленинскими требованиями «партийности литературы». Поэтому так часто из уст героев звучали призывы о революционной свободе, которую «по-настоящему можно добыть только тогда, когда жалость от себя отгонишь и в праведную, последнюю злобу войдешь» [Там же]. Так «железная логика» пролетариата 1920–1930-х гг. пером драматургов и строителей «новой жизни» «разъясняла» суть борьбы с «врагами революции» и построения новой жизни.

Подобные представления поддерживали в обществе ту напряженность, которая была необходима, чтобы оправдать классовую борьбу. Вместе с новым героем утверждалась новая «коммунистическая нравственность», которая, по словам В. И. Ленина, «была необходима, потому, что служила разрушению старого эксплуататорского общества». И в этой «нравственности» «образ врага» выступал в качестве основной фигуры. Считалось, что на «фронте» построения нового общества нельзя обойтись без жертв. Они были везде, на любом этапе строительства, причем безвинный, как правило, оказывался «виновным», а виновный — имел презумпцию невиновности. Взять хотя бы период новой экономической политики, которая кругом была обставлена «врагами»: и сами нэпманы «враги», и те, кто их покрывал, или, наоборот, те, кто их грабил. В этой ситуации решение Ленина было однозначным: «...нужен ряд образцовых процессов с применением жесточайших кар. НКЮст, кажись, не понимает, что новая экономическая политика требует новых способов новой жестокости

кар» [4]. Такова была ленинская «стратегия» и «тактика» построения социализма, ради которого отряды Годуна из «Разлома» сметали и разламывали все на своем пути. «Величайшая ошибка думать, — писал Ильич Л. Б. Каменеву в марте 1922 г., — что нэп положит конец террору. Мы еще вернемся к террору и к террору экономическому» [Там же]. И действительно, не только в 1920–1930-е, но и в последующие годы террора хватало, что давало право на существование бессмертного лозунга времен социализма: «Дело Ленина живет и побеждает».

В спектакле «Шторм» по пьесе В. Билль-Белоцерковского, как и в «Разломе», действовали не просто люди, но «представители человечества» тех грозных революционных лет. Кстати, пьесу настоятельно рекомендовали к показу на всех советских сценах не только в 1920–1930-е гг. В истории советской драматургии и театра пьеса открывала собой ряд произведений советского театрального искусства, которые навсегда вошли в фонд советской театральной классики, несмотря на то, что эта самая «классика» носила антигуманный характер. Нетрудно понять, что ее злободневность объяснялась не вечными человеческими ценностями, а «героической, революционной борьбой» героя с собственным народом. Тем самым логически оправдывались и постоянно актуализировались призывы В. И. Ленина о том, что «диктатура пролетариата есть самая свирепая, самая острая, самая беспощадная война нового класса против <...> буржуазии» [10, 27]. Следовательно, надо не ослаблять, а усиливать классовую борьбу в обществе.

Вместе с этими пьесами на подмостки вышли новые герои — люди в валенках, бушлатах: председатели укомов, подразверстники, представители Чека, комиссары, а вместе с ними вылезла вся накипь человеческого бытия (грубое слово, хамство, сила, вражда, ненависть). Несмотря на то, что пьеса «Шторм» — это своего рода хроника провинциальных локальных событий, тем не менее ее герои мыслят масштабными категориями. Чтобы завоевать весь мир, они готовы «с винтовкой в руках, с красным знаменем, на красном коне пойти на Колчака, Деникина и всех прочих...» [3, 154]. Среди их будничных дел столь же незаметной становилась жизнь человека.

Как в 1920-е, так и в последующие годы «реализм будней революции» в спектакле, как ни странно, мог отождествляться с «музыкой революции» и включать в себя «элементы романтики» [5, 23–25], которые и создавали на сцене «атмосферу трепетную и тревожную» [Там же]. А тревожиться было от чего, особенно тем, кто не по своей воле мог оказаться в «одном из цехов революции» в руках таких «делопроизводителей», как Предукома и Братишка. «Именем революции» они в одночасье могли решить судьбу любого, кто «искривлял» ее линию. Братишка прошел Гражданскую войну, для него призрачные идеалы дороже человеческой жизни. Председатель уездного комитета — деревенский, малограмотный мужик, пришедший в революцию «по путевке жизни». Он один из тех, кто стал под ее знамена, кому революция отдала приказ: «Надо!» — и он ответил: «Есть!»

Нельзя не заметить, что «знамена победы революции» развивались на площадях, улицах, сценах театров, окрашивая людские судьбы цветом крови.

Диктатура пролетариата, освещенная мыслью Ленина, была непреклонна и неустанно требовала новых жертв, ибо таково ее существо. В этом нетрудно убедиться, прочитав ленинскую статью «К истории вопроса о диктатуре», которая с ноября 1920 г. начала свое победное шествие со страниц журнала «Коммунистический интернационал». Обращаясь в статье к своим непонятливым оппонентам — кадетам, меньшевикам, «людям науки» и прочим либералам, вождь революции назидательно, с едва скрываемым раздражением давал определение нового режима. «Диктатура означает — примите это раз и навсегда к сведению — неограниченную, опирающуюся на силу, а не на закон, власть» [8, 367]. Следовательно, победивший «революционный народ» объективно получал право на беззаконие, на любого рода расправу. Таким образом, под это самое беззаконие подводилась основа, позволяющая карать как тех, кто против революции, так и тех, кто еще не определился с выбором. Расправа от имени диктатуры пролетариата и есть, по Ленину, «революционное право».

Вот почему главным аргументом сценических героев в отстаивании своих принципов было оружие. «Время такое... жестокое штормовое... На десять баллов» было, когда «землю вверх дном ставили», шли в «мировой шторм»... «Полным ходом в разлом... ломать навеки буржуйский хомут». Клялись «драться, как никогда не дрались» до тех пор, пока не будет «вырвана победа» [6, 507].

«Враг» становился неизбежным содержанием, отражением бытия, представлением реальности в тоталитарном обществе. Несмотря на то, что во временном пространстве он менялся, в социальной среде его образ оставался неизменным. В спектакле «Любовь Яровая» К. Тренева в постановке Московского Малого театра, затем многократно растиражированного во всех советских театрах, действия комиссара Кошкина по организации взрыва Жегловского моста расценивались как успешная победа над «врагом», как «торжество революции» [11, 19]. И это «торжество» победным маршем шествовало по всем сценическим подмосткам страны.

Жегловский мост — главный узел столкновения двух лагерей одного народа, ведущих непримиримую борьбу за и против завоеваний революции. Под стать прочности моста характер комиссара Кошкина. Это «человек внутренне сосредоточенный, зоркий, вдумчивый, самоотверженный. Его твердость и неколебимость основаны на беззаветной вере в победоносность не только чисто политической, но и этической правоты, которую заключают в себе идеи коммунизма» [12, 20]. Таким воспринимал его критик, памятуя о ленинской «коммунистической нравственности», что, впрочем, не помешало Кошкину в нужный момент «без колебаний, твердой рукой пустить оружие в дело». Спектакль завершался победой над «врагом» и верой в то, что «Красное знамя будет развиваться... в мировом масштабе!» [Там же].

Так, через подобные спектакли, в жизни сохранялось, пропагандировалось, утверждалось насилие. С их героями ассоциировался образ врага и образ защитника. Классовое противостояние определяло все существо бытия 1920–1930-х гг., как в жизни, так и на сцене. Создавая новый искаженный, трансформируемый образ, актер должен был стать и становился солдатом, надев на себя идеологическую униформу. Не мог не надеть, так как театр являлся связую-

щим звеном между политикой и обществом. Поэтому на протяжении многих лет с завидным постоянством на советской театральной сцене пропагандировались жестокость, насилие, издевательство над собственным народом, его физическое уничтожение. Делалось это не столько во имя переустройства собственного дома — России, ее окраин, сколько во имя глобализации, осуществления бредовой ленинской идеи — мирового господства пролетариата. «Дело не в России, — убеждал соратников вождь, — на нее... мне наплевать — это только этап, через который мы проходим к мировой революции» [1, 246].

Вопросы коллективизации деревни, преобразования провинции, изменения сознания крестьян, перехода от частного к коллективному хозяйству, которые обнажали социально-политическую линию села, впервые в советской драматургии были подняты в спектакле «Ярость» Е. Яновского, затем продолжены в «Хлебе» В. Киршона.

До революции Россия была аграрной страной, а потому крестьяне составляли подавляющее большинство российского населения. Их хлебом была сыта вся страна. Однако, получив власть в руки, большевики отrekliсь от лозунга «Земля — крестьянам». Им не нужны были собственники, их больше устраивал «казарменный коммунизм», «земледельческие промышленные армии». С внедрением политики военного коммунизма фактически вводился бесплатный труд, отменялись товарно-денежные отношения на селе и таким образом все уравнивались. Главным, самым страшным и кровавым этапом этой политики стала продразверстка или принудительное изъятие всего произведенного продукта в единые фонды. Это означало, что военный коммунизм становился своеобразным средством борьбы с крестьянами, которых Ленин называл «мелкобуржуазной стихией» и «главным врагом диктатуры пролетариата, ежедневно и ежечасно порождающим капитализм» [9, 615, 630]. В мае 1918 г. председателем ВЦИК Я. Свердловым в докладе «О задачах Советов в деревне» были предложены меры по обузданию этой стихии, которые сводились к необходимости «переноса классовой борьбы в деревню» [13, 177, 178].

Теоретические выкладки вождей революции на практике оборачивались бесчисленными трагедиями и загубленными жизнями, которые получали свое продолжение на сценической площадке. «Враг народа» в образе кулака многократно тиражировался на подмостках театров. Девять картин ломки тысячелетнего деревенского уклада в спектакле «Хлеб» в период коллективизации подавались на сцене наглядно и достоверно. Это были будни села, наполненные борьбой классов, в которых все было по-деревенски правдоподобно: берданки и плетень, револьвер и обрезы, лунная ночь и слезы, людской гнев и смерть.

Спектаклем «Хлеб» советские театры поднимали тему идейной, мировоззренческой борьбы классов. Зажиточный крестьянин Квасов воплощал образ колхозного «врага», а в образах коммуниста Михайлова и оппортуниста-попутчика Раевского раскрывались противоречия пролетарской революции и «мелкобуржуазной стихии».

Деспотизм и террор властей порождали в обществе недоверие, подозрительность, доноительство и в конечном счете страх. Причем властями сознательно культивировались, поощрялись, подогревались, поддерживались людские

пороки под видом борьбы с «классовым врагом». Страх заставлял подавать «сигнал» на сослуживца, кулака, подкулачника, нэпмана, неустойчивого элемента в самые разные органы — «куда надо» или «куда следует». Страх извращал исконное представление о чести, достоинстве. Страх быть не только арестованным, но и расстрелянным делал из гражданина приспособленца, создающего впечатление, что он «вместе со всеми шагает в ногу с революцией».

И этот феномен нашел отражение в спектакле «Страх» А. Афиногенова. Его действие разворачивалось в Институте физиологических стимулов. Показана острая борьба молодых коммунистов Елены Макаровой, Хусаина Килебаева, старой коммунистки Клары Спасовой с представителем «старой интеллигенции» профессором Бородиным. Он разрабатывал теорию «вечных безусловных стимулов», регулирующих человеческое поведение (от отдельной личности до истории человеческого общества). По его мнению, таких стимулов четыре — голод, гнев, любовь и страх. Последний в исследовании профессора занял лидирующую позицию.

Данные обследования советских людей позволили Бородину сделать вывод о том, что восемьдесят процентов из них живут «в эпоху великого страха. Страх заставляет талантливых интеллигентов отречься от матерей, подделывать социальное происхождение, пролезать на высокие посты, потому что... на высоком месте не так страшна опасность разоблачения. Страх ходит за человеком. Молочница боится конфискации коровы, крестьянин — насильственной коллективизации, советский работник — непрерывных чисток, партийный работник боится обвинений в уклоне, научный работник — обвинения в идеализме, технический — обвинения во вредительстве. Страх порождает прогулы, опоздание поездов, прорывы производства, общую бедность и голод» [2, 282]. Остальные же двадцать процентов обследуемых — «это рабочие-выдвиженцы, им нечего бояться, они хозяева страны».

По сути дела, в нескольких словах Бородин нарисовал картину «социалистического рая», в котором «никто ничего не делает без окрика, без занесения на черную доску, без угрозы осудить или выслать» [Там же].

Однако в центре пьесы находилась не столько научная, сколько идейно-политическая борьба. «Старому интеллигенту» противостояла коммунистка со стажем и знаковой фамилией Клара Спасова. Следовательно, кому как не ей спасать, защищать идеалы революции от таких «несознательных», «политически безграмотных», как Бородин. Она и становится его основным оппонентом в долгом научном споре, олицетворявшем собой реальность советских лет — нескончаемые собрания по ликвидации политической неграмотности, «проработке» и «воспитанию пролетарской сознательности».

Не случайно в победители вышла обычная работница завода Клара Спасова, представлявшая меньшинство населения, а профессор Бородин, на чьей стороне было большинство, оказался побежденным. С точки зрения социалистического реализма, такой «отщепенец» в науке и в обществе не мог появиться на сцене ни в качестве «трагической фигуры», ни в качестве положительного героя. В государстве, переходящем от диктатуры пролетариата к тоталитаризму, иного не могло быть.

Таким образом, понадобилось не так много времени, чтобы мечты людей, поверивших во всеобщее братство, обернулись крушением идей гуманизма, а ожидаемый социалистический «рай» стал «адам» реальной жизни. В 1920–1930-е гг. как в жизни, так и на сцене «жестокость становилась позитивным элементом самоуважения, рационализировалась, превращалась в ролевой кодекс группового поведения и институционализировалась как практика советских органов управления» (Л. Гудков). Ломая привычную атмосферу зрительного зала, атмосферу отдыха, театр становился продолжением реальной жизни, местом казни, коллективных расстрелов «врагов народа». Сцена являла собой арену борьбы и кровопролития. Она становилась местом активных государственных преобразований, ломки характеров и привычных устоев морали. На этой, пожалуй, самой всеохватывающей трибуне власть театральными средствами культивировала симбиоз страха и веры в будущее, террора и героизма с заложничеством как нормой морали. Зрительный зал пробирал страх, в воздухе повисала угроза неожиданной, страшной повседневности.

1. Алексеев В. В. Основополагающая тенденция Российской империи в XX в. // Мельчунов С. П. Как большевики захватили власть. Париж, 1984.
2. Афиногенов А. Страх : пьесы. М., 1935.
3. Билль-Белоцерковский В. Н. Шторм // Пьесы советских писателей : в 12 т. М., 1956. Т. 1.
4. Волкогонов Д. «Ленин». Трилогия «Вожди» [Электронный ресурс]. URL: http://belousenko.com/books/publicism/volkogonov_lenin_1.htm (дата обращения: 13.05.2010).
5. Воробьев В. Музыка революции // Театр. 1971. № 6. С. 23–25.
6. Лавренев Б. Разлом // Пьесы советских писателей : в 12 т. Т. 1.
7. Ленин В. И. Партийная организация и партийная литература // Полн. собр. соч. Т. 12.
8. Ленин В. И. К истории вопроса о диктатуре // Там же. Т. 41.
9. Ленин В. И. Избранные произведения : в 3 т. М., 1978. Т. 2.
10. Ленин В. И. Детская болезнь «левизны» в коммунизме // Полн. собр. соч. Т. 41.
11. «Любовь Яровая» : альбом. изд. 1937. Цит. по: Росточкий Б. Противоречивое взаимодействие // Театр. 1978. № 4. С. 19.
12. Росточкий Б. Противоречивое взаимодействие. С. 20.
13. Свердлов Я. М. Избранные произведения : статьи, речи, письма. М., 1976.
14. Соловьева Н. Ю. Драматургия 1920-х годов — образ советской эпохи [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dissland.com> (дата обращения: 12.10. 2010).

Статья поступила в редакцию 27.07.2011 г.

УДК 7.011.3 + 7.067

А. А. Лысакова

ПАРАДОКСЫ СОВРЕМЕННОГО АРТ-РЫНКА КАК ГЛОБАЛЬНОГО ИНСТИТУТА

Статья представляет собой одну из первых в отечественной культурологии попыток выявления характерных черт и парадоксов арт-рынка наших дней. Особое внимание уделяется именно актуальному искусству, потребление которого становится сегодня показной тратой, способом обособления новой элиты.

Ключевые слова: современный арт-рынок, contemporary art, актуальное искусство, символический капитал, практики потребления, трата.

Товарное обращение предметов искусства сегодня — объективно существующая реалья, ярко воплощенная в самом арт-рыночном институте. Последний, как отмечает один из отечественных исследователей этого феномена А. Долгин, является частью рынков культуры, к которым относится «вся система обмена продуктами творческой деятельности на платной (возмездной) основе, а именно: художественные произведения, распространяемые на физических носителях или в цифровом виде — кино, телепередачи, литература, музыкальные записи, компьютерные игры и т. п.; произведения изобразительного искусства, скульптура, дизайн, архитектура и т. д.; вся исполнительская сфера (театр, опера, танцы, цирк, эстрада...); продукция индустрий моды, роскоши и вкуса» [8, 13]. Система арт-рынка влияет как на отношения между создателями произведений и потребителями результатов их интеллектуальной и творческой деятельности, так и на функционирование искусства в социокультурной практике современности. Неистовое и страстное потребление художественной продукции, в которое вовлечена масса людей по всему миру, превратило арт-рынок в глобальный институт, привлекающий внимание и профессионалов мира искусства, и широкой зрительской аудитории. Новостные ленты наполнены сообщениями о свежих ценовых рекордах. Все большее количество банков открывают направления по инвестированию в произведения искусства. Обязательной составляющей каждого светского журнала, позиционирующего себя в качестве путеводителя для успешных людей (соответственно канонам современного общества, активно потребляющих продукцию класса luxury), стали рубрики о событиях арт-мира. Одна из самых динамично развивающихся отраслей современного туристического бизнеса — так называемый арт-туризм, или «путешествия за искусством», в обязательном порядке включает посещение знаковых арт-рыночных событий. Активно развиваются и открываются коммерческие галереи и аукционные дома. Эти обстоятельства сделали изучение арт-рынка особенно актуальным. Он стал объектом исследования мно-

ЛЫСАКОВА Анастасия Алексеевна — аспирант кафедры культурологии и социально-культурной деятельности Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (e-mail: alysakova@gmail.com).

© Лысакова А. А., 2011

гих гуманитарных наук — истории, экономики, социологии культуры, культурологии.

Историки исследуют процесс складывания классического арт-рынка, создают портреты арт-рынка прошлых эпох. Этому аспекту посвящены статьи Б. Денисова, в которых описываются различные исторические типы арт-рынка.

Экономическая теория изучает товарное обращение предметов искусства. Основное внимание она уделяет созданию способов материальной оценки символических благ — рыночному измерению культурной ценности, выявлению факторов, влияющих на цену произведения, разработке инвестиционных планов. Проблема искусства как товара исследуется в трудах А. Долгина.

По мысли П. Бурдьё, история развития арт-рынка может быть понята и как «история изменений функций институций по производству символической продукции и самой структуры этой продукции» [4, 49]. И социология культуры изучает арт-рынок именно как систему таких институций, обеспечивающих движение художественных ценностей от авторов (создателей, производителей художественных продуктов) к потребителям (зрителям, покупателям, коллекционерам).

Культурология, в свою очередь, стремится к созданию целостного образа арт-рынка, ставит своей целью определить место и роль этого феномена в современной культуре. Культурологический подход к указанной проблеме заключается в анализе взаимодействия арт-рынка с социокультурным контекстом бытия современного общества, в раскрытии отраженных в феномене арт-рынка характерных черт культуры эпохи постмодерна.

Таким образом, наиболее полно и объективно исследовать арт-рынок со всей его сложностью и многогранностью возможно в русле междисциплинарного комплексного подхода. Такой подход к анализу арт-рынка, включающий описание составляющих его институтов, был применен авторами монографии «Художественный рынок: вопросы теории, истории, методологии» — Л. И. Гительманом, А. В. Карповым, Т. Е. Шехтер и др.

Понятие «арт-рынок» прочно закрепилось в лексиконе современной культуры. Классический (традиционный) арт-рынок представлял собой систему, построенную на связях между создателями и потребителями искусства. В зависимости от того, кто в этой системе выполняет роль продавца, различают первичный и вторичный художественные рынки. На первичном в качестве продавца произведения выступает его создатель, на вторичном место художника занимает профессиональный посредник (дилер, маршан, галерея, аукционный дом). Современный арт-рынок, в свою очередь, представляет собой нечто большее, нежели способ распространения арт-продукции. Это глобальный институт, глобальность которого проявляется как географически, так и функционально. Современный арт-рынок влияет как на аудиторию, так и на создателей искусства. В отношении публики он транслирует определенные формы потребления искусства, формирует вкус посредством создания «моды на искусство» — на определенный круг авторов, художественные направления и т. д. В отношении художников рынок задает темпы работы, оказывает относительное влияние на трансформацию авторских стилей. Рынок влияет и на статус произведения,

превращая работу из предмета самодостаточного в знак высокого статуса и престижа.

Арт-рынок каждой исторической эпохи имеет свои особенности. И современный арт-рынок предполагает:

- 1) глобализацию деятельности;
- 2) страсть к приобретению новейшей арт-продукции (произведений искусства категории contemporary);
- 3) изменение традиционных функций художественных институций и гипертрафированную роль посредников;
- 4) отсутствие четкой ценовой политики и невозможность контроля уровня цен;
- 5) виртуализацию рынка.

Выделить единственный центр, столицу арт-бизнеса наших дней, не представляется возможным. В орбиту последнего втягиваются территории, когда-то находившиеся на его периферии (такие, например, как Бразилия, Индия, Китай, Мексика, Объединенные Арабские Эмираты).

Международные ярмарки появляются на всех континентах. К важнейшим из них, по нашим данным, относятся следующие:

1. Австрия: VIENNAFAIR. The International Contemporary Art Fair focused on Central and Eastern Europe (Вена), ART BODENSEE (Дорнбрин);
2. Бельгия: ART Brussels, VAAF (Брюссель);
3. Великобритания: лондонские Frieze Art Fair, London Art Fair, Olympia International Art and Antiques Fair, The London Original Print Fair; шотландская Glasgow Art Fair (Глазго);
4. Германия: «Art Forum Berlin» (Берлин), ArtCologne (Кельн);
5. Испания: ярмарка «ARCO» (Мадрид);
6. Италия: Arte Fiera, Art First (Болонья), MiArt Art Now! (Милан);
7. Канада: Toronto International Art Fair (Торонто);
8. Китай: HONG KONG INTERNATIONAL ART FAIR (Гонконг), ShContemporary (Шанхай);
9. Нидерланды TEFAF – The European Fair Art Fair (Маастрихт), ART AMSTERDAM (Амстердам);
10. Объединенные Арабские Эмираты: Art Dubai (Дубай);
11. Россия: «Арт-Москва», «Арт-Манеж» (обе – Москва);
12. США: The Armory Show, Bridge Art Fair (обе – в Нью-Йорке); Art Chicago (Чикаго); Art Miami, Art Basel Miami Beach (обе – в Майями);
13. Франция: FIAC, Paris Photo (обе – Париж);
14. Швейцария: ярмарки «Art Bazel», PRINT BASEL, ART ASIA, LISTE – THE YOUNG ART FAIR, ART 40 BASEL, BRIDGE ART FAIR, RED DOT BASEL, VOLTA 5 (все перечисленные события проходят в Базеле), EUROP'ART (Женева), ART INTERNATIONAL ZURICH (Цюрих);
15. Япония: WHAT'S NEW 101 TOKYO (Токио).

Вместе с изменением особенностей функционирования художественного рынка меняются и виды потребления искусства. «Раньше коллекционеры имели обыкновение каждую субботу обходить галереи. Сегодня формула потребления совсем другая. Предложение стало интернациональным, и сообщество

коллекционеров перемещается по свету к месту очередного события» [2, 123]. В результате наиболее востребованным институтом арт-рынка нашего времени становится ярмарка произведений искусства. Участниками события могут быть художники, галереи, художественные салоны.

Ярмарка представляет собой организованное на определенный срок локальное рыночное пространство, служащее местом встречи продавцов и потребителей арт-продукции. Каждая ярмарка имеет свою специализацию (например, ярмарки антиквариата, современного искусства, ярмарки, представляющие национальное искусство — индийское, китайское, русское), в соответствии с которой и формируется состав ее участников.

Организаторы ярмарок преследуют различные цели, среди которых — продажа произведений искусства, реклама, приобретение экономических связей, поиск новых партнеров и покупателей. Если круг участников ярмарки достаточно широк и неоднороден, то представляемые экспозиции дают возможность познакомиться и оценить ситуацию в искусстве в целом, что важно не только для рядовых зрителей, но и для художественных критиков, экспертов, арт-агентов и самих художников.

Ярмарка, таким образом, помимо своей прямой — коммерческой функции, выполняет еще одну. Она превращается в место популяризации и актуализации искусства (в том числе — современного), становясь важнейшим институтом в системе потребления искусства.

Современный рынок порождает большое число ярмарок актуального искусства, концентрирующих самую «свежую» арт-продукцию. Появление институций такой специализации — ответ на желание публики потреблять contemporary art, которое является одной из главных особенностей современного арт-рынка.

В русском языке под «contemporary art» понимают искусство не только современное, но актуальное. Это не просто искусство, созданное нашими современниками. Это искусство, в котором являет себя эпоха, мир, в котором мы живем, и наш взгляд на этот мир и на самих себя. «Сегодня термин “современное искусство” (“contemporary art”) не просто обозначает искусство, создаваемое в наше время. Скорее, сегодняшнее современное искусство демонстрирует способ, которым современность представляет свою сущность, — акт презентации настоящего» [5]. Современное искусство есть активно рефлексующее искусство, искусство, которое нужно постигать снова и снова. Искусство давно перестало быть только искусством, сделавшись одновременно философией, культурологией, антропологией, социальной практикой и собственно жизнью, жизнью, предполагающей отсутствие границ.

Потребление актуального искусства — это потребление, во многом не связанное с истинной природой потребляемого продукта. Внутреннее содержание, смысл вещи, такая характеристика традиционного произведения, как художественная ценность, сегодня не имеют определяющего значения для его арт-рыночной судьбы.

Уровень цен, по которым покупается contemporary art, сопоставим с уровнем цен на проверенное временем искусство старых мастеров. Интернет-порталы,

специализирующиеся на инвестициях в искусство (такие, как российский www.artinvestment.ru, иностранные www.artprice.com, www.artnet.com), ежегодно составляют рейтинги самых дорогих художников.

Согласно рейтингу, представленному artinvestment.ru, в десятку самых дорогих художников 2008 г. по годовому объему продаж вошли Фрэнсис Бэкон (годы жизни: 1909–1992; годовой объем продаж произведений — 256 млн долл.), Энди Уорхол (годы жизни: 1928–1987; годовой объем продаж произведений — 236 млн долл.), Дэмиен Херст (родился в 1965 г.; годовой объем продаж произведений — 230 млн долл.), Альберто Джакометти (годы жизни: 1901–1966; годовой объем продаж произведений — 132 млн долл.), Герхард Рихтер (родился в 1932 г.; годовой объем продаж произведений — 122 млн долл.), Лучио Фонтана (годы жизни: 1899–1968; годовой объем продаж произведений — 95 млн долл.), Ив Кляйн (годы жизни: 1928–1962; годовой объем продаж произведений — 91 млн долл.).

В 2009 г. по версии французского artprice.com в тройку самых дорогих художников (лидеров аукционного рынка по цене, за которую были проданы их произведения) вошли Энди Уорхол (его картина 1962 г. «200 долларовых банкнот» была продана за 39 млн долл., общий годовой объем продаж составил 106 млн долл.) и китайский художник Ци Байши (годы жизни: 1864–1957; общий годовой объем продаж — 79 млн долл.).

Следуя данным, опубликованным на указанном интернет-портале, в тройку самых дорогих художников 2010 г. снова вошел Энди Уорхол (годовой объем продаж его работ — 313,4 млн долл.). За ним следует Чжан Дацань (годы жизни: 1899–1983; годовой объем продаж произведений китайского мастера — 249, 1 млн долл.).

Все перечисленные художники создают (или создавали) contemporary art. Произведения этой категории пользуются не просто стабильно высоким спросом, они продаются за рекордные суммы, превышающие цены на искусство прошлых эпох. Однако именно качественный антиквариат является «золотым слитком», год от года стабильно растущим в цене и приносящим своим владельцам гарантированный доход. Покупка contemporary art, в свою очередь, не может считаться проверенной инвестиционной стратегией. И все же эти работы сегодня в большой цене.

Согласно методологии, предложенной Ж. Батаем в его сочинении «Проклятая доля», такое потребление актуального искусства может трактоваться как одна из форм показной траты. «В потреблении следует различать две отдельные стороны. Первая сторона, сводимая к производству и сохранению, представляет собой использование индивидами данного общества необходимого им минимума для сохранения жизни и продолжения производственной деятельности. Вторая сторона — это так называемые непроизводительные траты: роскошь, траур, войны, культы, возведение бесполезных монументов, игры, зрелища, искусство... деятельность, цель которой заключается в ней самой» [1, 188].

Суть непроизводительной траты заключается в ритуальном разрушении представителем элиты своего богатства с целью демонстрации и закрепления социального превосходства.

По Ж. Бодрийяру, смысл богатства проявляется именно в непроизводительной трате. «Акт потребления никогда не является просто покупкой (обратное превращение меновой стоимости в потребительную), ведь он еще и трата, то есть декларация богатства, декларируемое разрушение богатства» [3, 145]. Возможность такого особого рода трат, заключающихся в публичном разрушении богатства, и подчеркивает высокий социальный статус человека, его место в общественной иерархии.

Как объекты показной траты, произведения contemporary art сами по себе не важны — их художественная ценность не имеет для потребителя большого значения. Приобретая актуальное искусство, покупатель руководствуется не принципом финансовой выгоды, который, наряду с художественной и исторической ценностью, принимают во внимание собиратели «старого» искусства. Покупая вещь, «старые» коллекционеры нередко запирают ее в недоступных для публики сейфах, где создаются оптимальные условия хранения, обеспечивающие произведениям долгую жизнь. Произведения стараются уберечь не только из-за художественной или исторической, но и из-за финансовой стоимости, ведь со временем их цена только возрастает.

В свою очередь, многие работы contemporary art даже технологически не поддаются долговому хранению. Яркий тому пример — нашумевшая «Физическая невозможность смерти в сознании живущего» Дэмиена Херста. Она представляет собой наполненный формальдегидом аквариум, в который помещена гигантская тигровая акула. Некоторое время арт-объект принадлежал коллекционеру Чарльзу Саатчи. Однако постепенно с произведением стали происходить необратимые изменения — несмотря на формальдегид, акула начала разлагаться. Это не помешало Саатчи продать ее в 2004 г. за 12 млн долл. Стиву Коэну (который купил акулу, зная, что даже при должном хранении уже через несколько лет вещь разрушится окончательно). Коэн платил не за вещь. Он платил за статус и за подтверждение своего статуса. За принадлежность к элите. В ситуации массовой культуры, когда снимаются такие социальные барьеры, как доступность политической власти, высшего образования и т. п., приобретение произведений категории contemporary служит для новой элиты социальным маркером, отличающим касту «своих». Потребление современного искусства из отдельного, обособленного и единичного акта покупки трансформируется в стиль жизни.

Произведения contemporary art превращаются в своего рода фетиши. Особое значение придается сегодня не столько их создателю, художнику, сколько коллекционеру, которому они ранее принадлежали. Легитимность, которая, по мысли Ж. Бодрийяра, начиная с искусства модернистского, смещалась на акт рисования, сместилась на факт принадлежности значимому лицу. Потребительский успех вещи обеспечивается во много фигурами прошлых владельцев. Именно коллекционер создает «новым» художникам имена. Ни Чарльз Саатчи, ни Марат Гельман изначально не являлись профессионалами мира искусства (в том смысле, что ни у первого, ни у второго не было специального образования). Однако они меняли судьбу художников, создавая своим авторитетом дополнительную стоимость их работам. Никем не виданная вещь из

мастерской художника и вещь этого же автора, когда-то входившая в известную коллекцию, стоят по-разному. Вторая вещь — это вещь «породистая», вещь с провенансом, вещь-фетиш, заключающая в себе частицу социального успеха своего предыдущего владельца. «В “фетишистской” теории потребления <...> предметы постоянно выдаются и воспринимаются в качестве распространителей неких сил (счастья, здоровья, безопасности, почета и т. д.)», — объясняет Ж. Бодрийяр [3, 112–113]. Приобрести предмет искусства, принадлежавший ранее какому-то известному лицу, означает приблизиться к нему, стать его наследником, обладать частичкой мифа о нем.

Арт-рынок торгует сегодня не просто картинами-художественными ценностями и картинами-товарами. Он торгует картинами-знаками. «Магия нынешнего рынка состоит в том, что в сделку включается и набор грез, связанных с предметом покупки» [2, 87]. Бренд, в который превращается коллекция предыдущего обладателя «шедевра», позволяет новому покупателю почувствовать уверенность в своем выборе, акт покупки сопровождается позитивными эмоциями.

Эта новая «важность» фигуры коллекционера — один из примеров изменения традиционных функций художественных институций.

Тотальность массовой культуры и стандартов современного общества сделали потребление contemporary art занятием не просто массово модным, но изыскано элитарным. Это привело к расширению традиционно узкой и ограниченной группы покупателей искусства. «Для этих новых коллекционеров принцип быстрой покупки и перепродажи — вещь естественная. Решения принимаются мгновенно, как на финансовом рынке. Теперь уже нет речи о том, чтобы хранить работы десятилетиями, как требовала великая традиция коллекционирования. Все эти люди “рыночно ориентированы”» [2, 78]. Арт-рынок contemporary art начинает функционировать по законам других инвестиционных рынков, когда нужно быстро купить и быстро «сбросить» активы. В свою очередь, автономизация поля символического производства и внутренний раскол в нем на поле массового производства и поле ограниченного производства (о чем писал Бурдье) привели к тому, что современное искусство стало для широкой публики тайной за семью печатями. Это и стимулировало появление класса посредников — людей со специальным образованием, большим «визуальным» опытом, высоким художественным чутьем и тонким вкусом. Такие посредники стали необходимы как профессиональные и авторитетные консультанты новым коллекционерам, не всегда разбирающимся в современном искусстве.

Следующая черта, отличающая глобальный арт-рынок, — отсутствие четкой ценовой политики. Выделить ясные объективные критерии образования цены на предмет искусства не представляется возможным. Симптоматичным здесь является следующее высказывание художника Андрея Кузькина: «Я пока не могу сказать, почему эта работа хорошая и она стоит столько, а вот эта чашка, которая стоит на столе, не представляет такой ценности. И поэтому я придумал проект — как реакцию на то, что мои работы покупают, и на относительность цены искусства. Проект заключается в том, что все вещи, которые есть в мастерской, включая работы и мусор, будут заварены в металлические

ящики с тем, чтобы их невозможно было вскрыть. Пока я думаю о сроке — минимум 28 лет. Пускай покупают ящики» [10, 60]. Наиболее успешные и известные (мейнстримные) арт-дилеры современности практикуют политику закрытых цен на представляемые ими произведения. Их подход к продаже заключается в том, что цены никогда не называются публично, нигде не публикуются и не обсуждаются с дежурными в зале. Английский исследователь арт-рынка Д. Томпсон свидетельствует о том, что «дилеры никогда не стали бы обсуждать процесс оценки с клиентом. Коллекционер или хочет приобрести произведение, или нет» [9, 259].

Наряду с невозможностью контроля уровня цен еще одной важнейшей особенностью арт-рынка наших дней можно считать тотальную виртуализацию, которая проявляется как в изменении самого характера арт-рыночного пространства (в появлении многочисленных интернет-галерей и интернет-аукционов), так и в характере искусства, существующего онлайн (яркий пример — проект китайской художницы Цао Фэй «Вторая жизнь» — компьютерный город, существующий исключительно в виртуальном пространстве).

Интернет-аукцион и интернет-галерея изначально не предполагают возможность «личного» контакта с произведением искусства. Доступно только изображение предмета. Сегодня множество сделок, как на аукционах, так и между маршанами, совершаются в условиях, когда клиенты видят картину, фотографию или скульптуру только на репродукции, максимум — в 3D модели. Очевидно, что даже очень качественная репродукция не в силах передать художественную специфику — колорит, экспрессию мазков, контрасты, размер полотна. Эти традиционно ценимые качества произведения также не являются ключевыми для актуального искусства, работ категории contemporary art. После тиражности, проанализированной Беньямином «технической воспроизводимости», виртуализация стала следующим шагом к разрушению «ауры» произведения искусства. К виртуальному пространству понятие «ауры» нельзя отнести априори.

Аргумент о художественной ценности произведения для потребителя новейшей арт-продукции не считается решающим. Его место постепенно занимает вопрос о подлинности произведения.

Вот здесь произведение искусства и переходит в категорию бренда, а в бренде, как известно, созданные человеческим сознанием (и бессознательным) субъективные «чудесные» «сверхсвойства» произведения превалируют над их «объективными» характеристиками (эстетическими, художественными). Такие интерпретанты имеют свойство мутировать в коннотаты, т. е. в «социальные значения» произведения, совокупность которых образует идеологию знака.

Покупка таких произведений-знаков, произведений-брендов является маркером, помечающим «своих» коллекционеров, знаком, отличающим VIP-потребителей от всех других индивидов, знаком принадлежности к закрытому кругу избранных. «Предмет потребления — это предмет, специфицированный своей метой, нагруженный различными коннотациями статуса, престижа и моды... Такой предмет приобретает смысл лишь по отличию от других предметов в соответствии с кодом иерархизированных значений» [3, 70].

Бренды вообще и произведения-бренды, произведения-знаки в частности создаются, как правило, искусственно, с применением всего спектра средств массовой информации. «Эта индустрия социального зомбирования... способна приравнять художественное произведение к знаку, клейму, символу, автографу выбранного счастливого» [2, 109].

«Выбранный счастливчик», т. е. художник, автор, играет первостепенную роль в создании образа произведений-знаков, произведений-брендов. Да и фигура самого творца тоже со временем может превратиться в знак. «На арт-рынке — таком, каким он сложился сегодня, — произведение искусства может интерпретироваться под влиянием мифа, который связан с самим художником» [Там же, 137].

Итак, произведение искусства сегодня уже не просто произведение-знак. Из знака оно превращается в пустой знак, т. е. в знак, не имеющий денотата, знак, оторванный от реальности — от творческих замыслов и стремлений художника, его создававшего. Произведения искусства сегодня во многом интересны потребителю в качестве «повода» — повода для демонстрации собственной состоятельности, осведомленности, изысканной проницательности и вкуса. Поиски денотата (т. е. идеи, смысла, заложенного художником в свое творение) больше не увлекают зрителя, а подчас об этом не задумывается и сам творец. Интерпретантой произведения становится его стоимость, аксиоматичным признается утверждение о том, что деньги определяют вкус.

Свобода интерпретации, дарованная потребителям contemporary art философией постмодерна, приводит к тому, что произведения модных молодых авторов попадают на (финансовые) вершины арт-рынка. Каждый может по-своему объяснять такое произведение, и, по Бодрийяру, «даже обладая грузом культурных коннотаций, они (произведения категории contemporary art. — А. Л.) не представляют никаких проблем для окружения» [3, 141].

Таков, на наш взгляд, важнейший парадокс сегодняшнего арт-рынка, в ситуации которого произведение искусства интересно прежде всего не как предмет самодостаточный, несущий в себе авторскую идею, обладающий определенными художественными качествами (традиционно ценимые характеристики произведения), а как знак, воплощающий в себе элитарность, престиж и высокий статус своего владельца.

-
1. Батай Ж. Проклятая доля. М., 2003.
 2. Бенаму-Юэ Ж. Цена искусства. М., 2008.
 3. Бодрийяр Ж. К критике политической экономии знака. М., 2003.
 4. Бурдьё П. Рынок символической продукции // Вопр. социологии. 1993. № 1/2. С. 49–62.
 5. Гройс Б. Топология современного искусства [Электронный ресурс]. URL: <http://xz.gif.ru/numbers/61-62/topologiya/>
 6. Денисов Б. А. Арт-рынок: общие черты и генезис // Маркетинг. 1998. № 3. С. 105–109.
 7. Денисов Б. А. К экономическим критериям ценности произведений изобразительного искусства // Рос. экон. журн. 1996. № 4. С. 104–110.

8. Долгин А. Экономика символического обмена. М., 2006.
9. Томпсон Д. Как продать за 12 миллионов долларов чучело акулы. Скандальная правда о современном искусстве и аукционных домах. М., 2009.
10. Федотова Е. Андрей Кузькин: я парень с района // Артхроника. 2011. № 3. С. 58–65.
11. Художественный рынок: вопросы теории, истории, методологии / А. В. Карпов, Т. Е. Шехтер, Л. И. Гительман [и др]. СПб., 2004.

Статья поступила в редакцию 29.07.2011 г.

УДК 821.161.1–1(091)

О. В. Мякотных

**«ЛЕРМОНТОВСКИЙ ЭЛЕМЕНТ» В ЛИРИКЕ Н. П. ОГАРЕВА 1840-х гг.
(«Благодарность» М. Ю. Лермонтова и «Прощанье с краем,
откуда я не уезжал» Н. П. Огарева)**

Сопоставляются два стихотворения эпохи 1840-х гг. — «Благодарность» М. Ю. Лермонтова и «Прощанье с краем, откуда я не уезжал» Н. П. Огарева. Отмечается, какие жанровые и стилистические элементы Огарев заимствует у своего гениального современника, а в чем проявляется его творческая оригинальность. Подчеркивается глубокое интуитивное проникновение Огарева в поэтику лермонтовской «Благодарности». При этом показано, что Огарев сохраняет самостоятельность лирического голоса, не растворяясь полностью в лермонтовских традициях. В отличие от лермонтовского «дерзки-иронического вызова к Богу» (В. И. Коровин) огаревское «Прощанье...» — выражение искренней, сердечной благодарности России за «горький» и «сладкий» опыт, полученный героем на родине.

Ключевые слова: М. Ю. Лермонтов, Н. П. Огарев, молитва, элегия, лирический герой, стиль, жанр.

О воздействии М. Ю. Лермонтова на поэтическое творчество Н. П. Огарева говорилось не раз (см.: [3, 7, 10, 12, 13, 14, 16, 20, 21]). И это не случайно. Сам Огарев утверждал, что ни в одном из русских поэтов он не находил такого «лирически настроенного мозга», как у Лермонтова. «Мне трудно, — продолжает он, — оторваться от его стихов, как от *какой-то собственной страсти* — хорошей или дурной — все равно, только никогда не солганный (здесь и далее курсив в цитатах наш. — О. М.)» [17, 193].

Напомним, что Огарев в одно время учился с Лермонтовым в Московском университете (1830–1832), у них были общие знакомые, хотя друг с другом они не были лично знакомы. Кроме того, оба поэта печатали свои лирические произведения в одном и том же периодическом издании — «Отечественных записках» [6, 350–351]. Лермонтов и Огарев принадлежали к одному поколению передовой дворянской молодежи (они были почти сверстниками: один

МЯКОТНЫХ Ольга Викторовна — педагог по развитию речи детского благородного пансиона «La Mama», г. Екатеринбург (e-mail: olya846@rambler.ru).

© Мякотных О. В., 2011

родился в 1814 г., другой — в 1813 г.; детские годы они провели в пензенской деревне: Лермонтов — в Тарханах, Огарев — в Старом Акшене) и отразили — Лермонтов во всем своем творчестве, а Огарев в значительной части своего творчества — одну эпоху, эпоху николаевской реакции: «Огарев выразил те же противоречия жизни и мысли передового интеллигента из дворян николаевской эпохи, которые получили выпуклое выражение в лирике Лермонтова» [3, 53]. Недаром некоторые исследователи (например, Ю. Н. Верховский и Д. Д. Благой) относят Огарева к «лермонтовской школе» в русской литературе (см.: [2, 4]).

Нам важно проследить, как обнаруживает себя «лермонтовский элемент» (В. Г. Белинский) в поэтическом творчестве Огарева 1840-х гг. Под «лермонтовским элементом» мы (вслед за Белинским) разумеем не просто и не только прямые, непосредственные воздействия Лермонтова на Огарева (тем более их не так уж много, так как большая часть стихотворений Лермонтова при жизни поэта не печаталась). Речь идет прежде всего об усвоении и творческом претворении Огаревым самого типа миропереживания, свойственного Лермонтову, обусловленного, в свою очередь, типом его лирического субъекта — «внутреннего человека». Поэтому, говоря о близости Огарева Лермонтову, мы должны учитывать не только факты непосредственных влияний одного поэта на другого, но и созвучность характерных мотивов, идей, образов, являющуюся результатом одинаковых или сходных устремлений близких друг другу творческих индивидуальностей.

Так, в 1840 г. «под непосредственным впечатлением от недавно прочитанной в “Отечественных записках” лермонтовской “Благодарности” (1840)» [16, 82] Огаревым будет создано «Прощанье с краем, откуда я не уезжал». Между тем первая же строчка огаревского «Прощанья...» («Прощай, прощай, моя Россия!» [18, 87]) вызывает в памяти еще одно стихотворение Лермонтова, написанное им годом позднее, — «Прощай, немытая Россия...» (1841). Однако последнее при жизни Лермонтова не печаталось, а следовательно, не было известно Огареву (хотя можно предположить, что один из списков лермонтовского стихотворения, сделанных в разное время П. И. Бартеневым, и мог попасть в руки Огареву)¹. Поэтому, говоря о переключках огаревского и лермонтовского «Прощаний...», мы имеем в виду прежде всего типологические схождения: в стихотворении Огарева нашли отражение не только его индивидуальные переживания, но и те мысли, чувства, настроения, которые делали поэта выразителем настроений и чувств *своего времени*.

Обращает на себя внимание не только переключка начальных строк лермонтовского и огаревского произведений («Прощай, немытая Россия...» [15, 472] — «Прощай, прощай, моя Россия!»), но и название стихотворения Огарева — «Прощанье с краем, откуда я не уезжал». С одной стороны, название вступает в противоречие с самим содержанием стихотворения — прощанием

¹ Стихотворение «Прощай, немытая Россия...» М. Ю. Лермонтова «впервые было опубликовано (с цензурными искажениями) в 1887 г. в “Русской старине” (№ 12, с. 738–739)». См. об этом: Голованова Т. П., Чистова И. С. Примечания // Лермонтов М. Ю. Собр. соч. : в 4 т. Л., 1979–1981. Т. 1. С. 614–615.

лирического героя с покидаемой им родиной. С другой стороны, стихотворение написано в 1840 г., когда Огарев «хлопотал о разрешении на выезд за границу» [19, 376], лишь 29 апреля (11 мая) 1841 г. он покинет Россию. Лирический субъект Огарева «прощается» с родиной, еще находясь в России, но уже предчувствуя глубокую печаль разлуки со страной, где он родился: «*Еще недолго — и уж я / Перелечу в страны чужие, / В иные, светлые края*». Однако тогда в названии «смущает» глагол прошедшего времени (прерогатива, как мы помним, элегического жанра) — «не уезжал». Почему же «не уезжал», а не «пока не уехал»? Дело в том, что, в отличие от лермонтовского героя, лирический субъект Огарева не может сказать России решительное «прощай». Так, если герой Лермонтова страстно и бесповоротно порывает со «страной рабов, страной господ», миром жандармского произвола и несправного, угнетенного народа («И вы, *мундиры голубые, / И ты, им преданный народ*»), то для огаревского субъекта воспоминания о России становятся животворными. Он как будто действительно «не уезжает» из России, потому что воспоминания о ней все время оживают в его сердце. На фоне «иных светлых краев» — будь то Рим, Болонья, Венеция, Триест, Вена, Прага, Дрезден, Лейпциг или Берлин — перед умственным взором лирического героя Огарева 40-х гг. то и дело возникает череда лелеемых им «святых воспоминаний» о «сером небе» и «степи под снежной пеленой». В одной из элегий этих лет лирический субъект Огарева прямо скажет:

В Италии брожу *и вновь тоскую:*
 Мне хочется опять к *моим снегам,*
 Послушать песню грустную, родную,
 Лететь на тройке вихрем по степям,
 С друзьями выпить чашу круговую,
 Да поболтать по длинным вечерам,
 Увидеть взор спокойный, русский локон,
 Да *небо серое* сквозь полумерзлых окон.

(«На севере туманном и печальном...») [18, 116].

В огаревском «Прощаньи...» нет ощущения неумолимой и безвозвратной утраты родины. Воспоминания о родине «в далекой стороне» призваны приблизить дорогой для героя ее светлый образ. Более того — еще не успев покинуть Россию, лирический субъект огаревского «Прощанья...» уже предчувствует трепетную радость встречи с родиной:

Вернусь — и с теплою слезой
 На небо серое взгляну я,
 На степь под снежной пеленой... [18, 87].

Вот почему так важно поэту акцентировать в первой строке, что для его лирического «я» Россия «моя» (в противовес «чужим краям», в которые герой «перелетит»). Вдали от «своей» России он особенно остро ощущает близость к родному краю.

Добровольное изгнание лирического героя в «иные, светлые» края; мотив воспоминаний о родине, которые словно оживают, как тень, повсюду

следуя за своим «владельцем»; тоска, чувство ностальгии по России («не раз вздохну я», «с теплою слезой»), трепетность и теплота в изображении природы — все это традиционные «знаки» элегического жанра.

Однако знакомые элегические «атрибуты» дополняются в произведении Огарева совершенно неожиданной молитвенной интонацией². Начиная с 5-й строки в художественном мире огаревского стихотворения нетрудно заметить отзвуки лермонтовской «Благодарности» — «своего рода молитвы, в которой как бы подводятся печальный итог сложных и запутанных отношений “лермонтовского человека” с Богом» [8, 99]. Авторская установка на лермонтовский стиль и лермонтовское слово более всего проявляется в поэтической интонации и в отборе лирических образов 5–13-й строк стихотворения:

у Лермонтова:

*За все, за все тебя благодарю я
За тайные мучения страстей,
За горечь слез, отраву поцелуя,
За месть врагов и клевету друзей;
За жар души, растроченный в пустыне,
За все, чем я обманут в жизни был...*
[15, 445].

у Огарева:

*Благодарю за день рожденья,
За ширь степей и за зиму,
За сердцу сладкие мгновенья,
За горький опыт, за тюрьму,
За благородные желанья,
За равнодушные людей,
За грусть души, за жажду знания,
И за любовь, и за друзей, —
За все блаженство, все страданья...*
[18, 87].

Нарастание лирического напряжения и в лермонтовской «Благодарности», и в огаревском «Прощаньи...» обусловлено ритмико-синтаксическим строением длинной фразы, занимающей практически все стихотворение: внутри нее нет перебоев ритма, пауз, но есть анафорические формулы, которые обуславливают подъем интонации (у Лермонтова: «За все, за все тебя благодарю я... / За все, чем я обманут в жизни был»; у Огарева: «Благодарю за... за... за... за...»; «И за любовь, и за друзей, — / За все блаженство, все страданья»). Произносимая на одном дыхании, синтаксически сложная, с обилием нанизываемых друг на друга однородных дополнений, «благодарность» в обоих случаях выражает страстное, напряженное излияние мысли и чувства лирического героя, порыв, разрешающийся лишь в финале предложения. Напряженную эмоциональность текста создают «настойчивые» повторы как отдельных слов и сочетаний (у Лермонтова: «за... за...»; «за все, за все... за все...»; у Огарева: «за... за...», «и за... и за...», «за все... все...»), так и общая синтаксическая схема строк (предлог «за» + прямое дополнение с согласованным или несогласованным определением). Обращают на себя внимание предельная уплотненность и энергия стихотворных строк. Как известно, в молитве все — логическая упорядоченность, син-

² В статье мы опираемся на толкование понятия «молитва», предложенное Э. М. Афанасьевой. См.: Афанасьева Э. М. «Молитва» в русской лирике XIX в.: логика жанровой эволюции : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2000. С. 7.

таксическая структура, ритм, звукопись — нацелено на создание эмоционального эффекта.

Однако однообразные по интонационно-синтаксической структуре строки огаревского «Прощанья...» и лермонтовской «Благодарности» наполняются совершенно различным внутренним содержанием. Так, в «Прощаньи с краем, откуда я не уезжал» Огарев выступает вовсе не как простой подражатель или послушный ученик Лермонтова. Идею «благодарности» он понял и воплотил по-своему. Это признание в любви России, где поэт претерпел столько мук и гонений и в то же время испытал немало «сладких мгновений». Лирический «двойник» Огарева принимает и горячо любит Россию такой, какая она есть, со всеми ее радостными и горестными мгновениями, «блаженством» и «страданиями»: «Я все люблю, все святы мне / Твои, мой край, воспоминанья / В далекой будут стороне».

Структурно «молитвенная» часть стихотворения Огарева представляет собой объединение противоположных начал, антитезу, элементы которой, дополняя друг друга, призваны создать объемный и противоречивый образ родины. В условиях «тесноты стихового ряда» все положительные характеристики России спаяны воедино с отрицательно оценочными словами. Так, повторы в огаревском «Прощаньи...» связаны не только с функцией создания основного эмоционального тона стихотворения и определенной эмоциональной насыщенности текста. При помощи анафор сближаются различные, подчас контрастные явления и признаки образа России, как бы «втянутые» поэтом в теплые и трогательные слова «благодарности» родному «краю». Лирический субъект Огарева искренне признателен России не только за «день рожденья», «ширь степей», «зиму», «сердцу сладкие мгновенья», «благородные желанья», «жажду знанья», «любовь», «друзей», но и за «горький опыт», «тюрьму», «равнодушие людей», «грусть души».

Эмоциональное напряжение первых 16 строк огаревского «Прощанья...» спадает в финальной фразе стихотворения («Вернусь — и с теплой слезой / На небо серое взгляну я, / На степь под снежной пеленой...»), а вместе с ним — и интонационная «волна», вызванная семикратным повторением предлога «за». Весьма значимо в этом смысле многоточие в конце «Прощанья...», придающее огаревскому произведению некоторую недосказанность, незавершенность, недоговоренность. Такое ощущение, что лирический герой Огарева настолько глубоко погружается в себя, что его «святые» «воспоминанья» о родине продолжают уже за пределами стихотворения. Еще не успев «уехать» из России, «перенестись в иные, светлые края», он *уже*, «здесь и сейчас», проецирует в сознании ситуацию «возвращения» на родину после долгой разлуки, *уже* думает о том, как он «с теплой слезой» «взглянет» на «серое» «небо» и «степь под снежной пеленой»... При этом многоточие в финале оставляет фактически предметный ряд открытым, указывая на возможность его продолжения.

«Саркастическая» благодарность у Лермонтова преследует совершенно иную цель. Лермонтовский герой благодарит Бога... за испытанные в жизни страдания. Причем сама форма «благодарности» поэтом иронически переосмыслена. «Благодарность» начинается строкой, напоминающей страстную и проникновенную

молитву верующего человека, еще ничем не предвещающую горькое содержание: «За все, за все тебя благодарю я...» Но дальше следует разъяснение, меняющее тему и смысл стихотворения. Лермонтов нагнетает слова с резкой и противоположной стилистической окраской: «горечь слез», «отрава поцелуя», «клевета друзей», «жар души, растроченный в пустыне». Мы помним, что Огарев подхватит этот прием, однако подвергнет его переосмыслению: *антитезы*, сложные «сцепления» характеристик родины в большей степени призваны воссоздать противоречивое переживание героем «своей» России. В лермонтовской же «Благодарности» «*оксюморонные словосочетания*» (В. И. Коровин) символизируют предельное отчаяние и беспредельный скепсис сомневающегося человека. Вместо прославления созданного Богом мира в этих внутренне противоречивых формулах звучит горечь за алогично и неразумно устроенную жизнь. Прием же шестикратного единоначатия не усиливает «благодарность» героя, как в огаревском стихотворении, а «передает душевную опустошенность лирического субъекта, окончательно расставшегося со всеми “обманами” юности» [9, 17].

В финале герой Лермонтова поднимается до уровня категорического неприятия такого мироустройства, в котором нет места «идеальным» ценностям, он против жизни, представляющей собой цепь страданий и разочарований: «*Устрой лишь так, чтобы тебя отныне / Недолго я еще благодарил*». Последние две строки рождают чувство едкой мрачно-горькой иронии, возникшей как результат осознания героем невозможности примирения с несовершенным миропорядком, желания «не быть» его частью. Смерть оказывается единственно возможной для лермонтовского человека ипостасью покоя. В то время как для лирического «я» Огарева такой прочной основой, спасением оказывается постоянная мысль о России.

Смена интонации скрытой горечи на открытую иронию звучит заключительным аккордом, переосмысляющим всю тему (в том числе и название) лермонтовской «Благодарности».

Таким образом, «Прощанье с краем, откуда я не уезжал» Огарева представляет собой сложное жанровое образование: поэт включает в элегию устойчивые черты поэтики молитвы для создания открытой, искренней, задушевной интонации. Однако здесь нет традиционного «охранного, очистительного молитвенного “богообщения”». Это скорее молитва, обращенная не к Богу, а к России, ибо в «Прощаньи...» между молящимся и его *родиной* (а не Богом, который даже не упоминается) устанавливаются особые духовные отношения. «Благодарственная молитва» в огаревском стихотворении сохраняет лишь свои стилиевые (формальные) особенности (наличие анафорических повторов, синтаксически параллельных конструкций в пределах строфы, «молитвенное слово, ориентированное на гармоничное примирение... расколотого, разорванного антиномиями мира сознания» [1, 7]).

Молитвенная же интонация лермонтовского стихотворения наполняется совершенно неожиданными, новыми оттенками лирического переживания — душевной незатихающей болью, горечью, опустошенностью, разочарованием. Лирический герой Лермонтова, «протестуя против несовершенства мира,

предъявляет счет тому же Богу, возлагая на него ответственность за свои “разбитые” надежды, “за все”, чем он “обманут в жизни был”, в его душе живет «страстная жажда веры» и протест против такого порядка мироустройства [8, 101].

Как видим, говоря о «Прощаньи с краем, откуда я не уезжал», более предпочтительным представляется вывод о глубоком *интуитивном* проникновении Огарева 40-х гг. в поэтику лермонтовских «Прощай, немытая Россия...» и «Благодарность», об особой поэтической памяти, запечатлевшей дух и форму лермонтовского стиля. В своем «Прощаньи...» Огарев сохраняет самостоятельность лирического голоса, не растворяясь полностью в лермонтовских традициях. Так, у Огарева нет той горькой иронии, которая придает особое своеобразие лермонтовскому монологу и оттеняет его внутренний трагизм. Если лермонтовская «Благодарность» представляет собой не тихую мольбу, а скорее «дерзки-иронический вызов Богу» [11, 63], а «Прощай, немытая Россия...» — «гневную инвективу, одно из острых политических выступлений поэта» [5, 452], то огаревское «Прощанье...» — выражение искренней, сердечной благодарности России за «горький» и «сладкий» опыт, полученный героем на родине. В мучительных противоречиях лирики Лермонтова Огарев находит выражение своих собственных душевных мук и исканий.

1. Афанасьева Э. М. «Молитва» в русской лирике XIX в.: логика жанровой эволюции : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2000.
2. Благой Д. Д. Поэзия декабристской каторги // Одоевский А. И. Полн. собр. стихотворений и писем : в 2 т. М. ; Л., 1934. Т. 1. С. 28.
3. Бочкарев В. А. Н. П. Огарев и Лермонтов // Учен. зап. гос. пед. ин-та им. В. В. Куйбышева. 1942. Вып. 6. С. 49–64.
4. Верховский Ю. Н. Н. П. Огарев. М., 1928. С. 33–34.
5. Динесман Т. Г. «Прощай, немытая Россия» // Лермонтовская энциклопедия / гл. ред. В. А. Мануйлов. М., 1999.
6. Дмитрук Е. Я. Огарев Н. П. // Там же.
7. Дмитрук Е. Я. Огарев о Лермонтове // Вопросы русской литературы. Львов, 1969. Вып. 3 (12). С. 11–17.
8. Ермоленко С. И. Монолог: наедине с вечностью // Ермоленко С. И. Лирика М. Ю. Лермонтова: жанровые процессы. Екатеринбург, 1996.
9. Ермоленко С. И. Религиозное чувство М. Ю. Лермонтова в лирическом выражении // Лермонтовские чтения — III : материалы Всерос. науч. конф., 15–16 окт. 2009 г. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2010.
10. Конкин С. С. Н. П. Огарев: жизнь — идейно-творческие искания — борьба. Саранск, 1975.
11. Коровин В. И. «Благодарность» // Лермонтовская энциклопедия.
12. Котляревский Н. А. М. Ю. Лермонтов. Личность поэта и его произведения. Пг., 1915. С. 314–323.
13. Ленина Л. И. Некоторые особенности реализма стихотворений М. Ю. Лермонтова, посвященных Н. Ф. Ивановой, и «Buch der Liebe» Н. Огарева // Проблемы реализма в русской и зарубежной литературах : тез. докл. межвуз. конф., 1965, февр. Вологда, 1965. С. 11–12.
14. Ленина Л. И. Огарев и Лермонтов // Рус. лит. 1968. № 2. С. 180–192.

15. *Лермонтов М. Ю.* Собрание сочинений : в 4 т. Л., 1979–1981. Т. 1 : Стихотворения 1828–1841.
16. *Нейман Б. В.* Огарев и Лермонтов // М. Ю. Лермонтов. Проблемы типологии и историзма. Рязань, 1980. С. 11–17.
17. *Огарев Н. П.* Избранные социально-политические и философские произведения : в 2 т. М., 1952–1956. Т. 2.
18. *Огарев Н. П.* Стихотворения и поэмы : в 2 т. Л., 1937–1938. Т. 1.
19. *Рейсер С. А., Сурина Н. П.* Примечания // Огарев Н. П. Стихотворения и поэмы : в 2 т. Л., 1937–1938. Т. 1.
20. *Розанов И. Н.* Отзвуки Лермонтова // Венок М. Ю. Лермонтову : юбил. сб. М. ; Пг., 1914. С. 240–241.
21. *Семенов Л. П.* М. Ю. Лермонтов. Статьи и заметки. М., 1915. С. 210–227.

Статья поступила в редакцию 27.06.2011 г.

УДК 008 + 94(491.1)

П. К. Ольховикова

ПРОБЛЕМА ПЕРЕМЕЩЕНИЯ ЦЕНТРА ИСЛАНДСКОЙ КУЛЬТУРЫ В XX в.

Рассматривается феномен перемещения центра исландской культуры и его влияние на национальную идентичность. Дается диалогический анализ процесса на основе концепции диалогической самости Х. Херманса. В результате формируется представление о составляющих «образа себя», характерного для современной исландской культуры, их взаимоотношениях и отражении этих взаимоотношений в различных сферах жизни — от экономики до искусства.

Ключевые слова: диалогичность, диалогическая самость, национальная идентичность, центр культуры, внутреннее пространство культуры, образ себя, исландская культура.

Огромное количество работ исследователей-скандинавистов посвящено Исландии эпохи викингов, в то время как о современной культурной ситуации в этой стране написано очень и очень мало. Многочисленные туристические путеводители, иногда на скорую руку замаскированные под страноведческие исследования, разумеется, не в счет. Вместе с тем, читая о раннем Средневековье, мы немало узнаем о современной Исландии, ведь эту культуру отличает не просто глубокая связь с традицией, но ее непрерывность, постоянное сосуществование традиций и современности. Подобно тому, как в исландском ландшафте сочетаются конструктивистская архитектура, передовые технологии и суровая нетронутая природа, в религиозном сознании — лютеранство и живое,

ОЛЬХОВИКОВА Полина Константиновна — аспирант кафедры культурологии и социально-культурной деятельности Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (e-mail: sumarugla@yandex.ru).

© Ольховикова П. К., 2011

как ни в одной другой европейской стране, язычество, — так в исландской культуре сосуществуют, перекликаются, взаимодействуют панк, сюрреализм и скальдическая поэзия, средневековые римы и электронная музыка. Исландская культура в полной мере отражает библеровское определение современной *культуры как диалога культур*, демонстрируя пример одновременности разновременных пластов традиции, явлений культуры. Иностранные влияния здесь ассимилируются всегда своеобразно, «переводятся» на собственный язык во всех смыслах и становятся полноценными «участниками» диалога.

На наш взгляд, современная исландская культура требует тщательного и всестороннего изучения. В данной статье мы остановимся на одном из ее аспектов, понять который можно лишь в рамках культурологического подхода: ни социология, ни антропология, ни литературоведение, ни лингвистика, ни экономика не дадут нам целостного понимания феномена. Однако, используя данные всех перечисленных наук и анализируя их с помощью культурологической методологии, мы сможем не только разглядеть некий внутрикультурный процесс, имевший место на протяжении XX в., но и понять его «механику», вникнуть в его суть.

Речь идет о феномене перемещения — причем неоднократного — центра исландской культуры в течение XX в., который, насколько нам известно, не рассматривался в русскоязычной и англоязычной литературе. Между тем это перемещение серьезно повлияло на процесс формирования национальной идентичности.

Прежде всего, познакомим читателя с основным содержанием нашей гипотезы. Традиционно центром культурного пространства, ключевым с точки зрения национальной идентичности, был хутор. Когда экономические приоритеты сместились в сторону рыболовства, с периферии к центру выдвинулся рыбацкий поселок. Соответственно, произошла смена «образа себя», акцентировались или, наоборот, нивелировались определенные качества личности, присущие рыбаку или крестьянину. Мы попытаемся выяснить, как и почему это произошло, и как отразилось на национальном искусстве. Поздняя урбанизация, пришедшая в Исландию во второй половине XX в., вызвала перемещение экономической и социальной жизни в города. Произошло ли реальное третье перемещение центра культуры? Сложился ли новый образ «исландскости», связанный с городским образом жизни, или же духовное «не успевает» за материальным? Мы попытаемся ответить на поставленные вопросы.

В данной статье мы проследим вышеописанные перемещения, пользуясь работами исландских и зарубежных социологов и антропологов, а также продемонстрируем, как перемещения центра культуры отразились в исландском искусстве — преимущественно в художественной литературе, музыке и кинематографе. Значительную роль в анализе феномена сыграла диалогическая методология, а именно концепция диалогической самости Х. Херманса. Концепция Херманса, как будет показано ниже, предоставляет возможность целостного, всестороннего и динамичного осмысления феномена.

Конечно, данная гипотеза не является целиком и полностью нашим изобретением. О перемещении рыбацкого поселка с периферии к центру культуры и

обратно писал социолог Гестур Гудмундссон. Рыбацкий и крестьянский идеал в культуре затрагивали в своих работах Э. Брайдон и Э. П. Дурренбергер. Однако описание и анализ процесса перемещения от начала до текущей стадии в литературе отсутствует.

Как известно, структура социального пространства непосредственно влияет на структуру пространства культуры. Поэтому замечание Г. Гудмундссона о том, что привычное деление «город — село» в случае Исландии неприемлемо, имеет для нас принципиальное значение. Действительно, урбанизация пришла в Исландию поздно и ее влияние на культуру проявилось, возможно, лишь в последние десятилетия XX в. Городов в Исландии немного, и по европейским или российским меркам они представляют собой скорее большие деревни (в самом густонаселенном Рейкьявике проживает около 100 тыс. человек). Гудмундссон выделяет три типа поселений: городского типа (основа экономики — промышленность, сфера услуг), прибрежные (деревни и городки, основу экономики которых составляет рыболовство) и сельского типа (в Исландии это распыленные по всей территории хутора) [4, 111].

До начала XX в. прибрежный поселок занимал периферическое положение относительно хутора как своеобразного центра национальной идентичности. «Одинокий хутор в долине» романтизировался в стихах, картинах, романах, песнях, первых кинофильмах; но со временем эта романтизация приобретала все более ностальгический оттенок [Там же, 117]. Экономические изменения, приведшие к расцвету многих рыбацких поселков в начале XX в. (поселки получили возможность вести непосредственную торговлю с иностранными государствами), на некоторое время вывели их из периферического положения. Эта перемена неминуемо отразилась в живом и выразительном исландском языке. Гудмундссон пишет: «В конце XIX века обычным пренебрежительным выражением, обозначающим культурную отсталость, было *nesjamennska*, буквально — “с дальнего побережья”. Полвека спустя его сменило слово *afdalamennska*, означающее “с дальней пустоши”» [Там же, 110].

Представление о самих себе, образ идеального исландца находятся в тесной связи с текущим положением центра культуры. Так, наиболее устойчивый идеал «самостоятельного человека», истоки которого — в эпохе заселения страны, связан также с периодом господства образа «одинокого хутора» как центра национальной идентичности. Характерный для исландцев акцент на идее автономного индивида, пишет Дурренбергер, выражается в отрицании классов как социального феномена; а если нет классов, то нет и сферы социального как отличной от индивидуального. Особенно важно, что «это явление не отражает социальную реальность, а насаждается сознательно, как часть идеологии романтизма и национально-освободительного движения» [3, 171].

Идея автономного индивида выражается на разных уровнях и в самых разных сферах жизни. Дурренбергер приводит жалобу исландского чиновника на своих соотечественников: они понимают смысл законов и правил, признают их необходимость, но каждый из них считает себя «особым случаем». В качестве комментария к этому примеру дается высказывание упомянутого социолога Р. Томассона: «Исландцы — эмпирики, но не в идеологическом, теоретическом

или философском смысле, а в самом подходе к жизни» [3, 172]. О проявлении идеи автономного индивида в историческом сознании свидетельствует приводимое далее высказывание одного из самых выдающихся исландских ученых — Сигурда Нордаля: «Исландская история — это скорее история людей, чем история народа. Мы всегда были сведущи в генеалогии больше, чем в политике» [Там же, 173].

Представление исландца о способе существования личности в обществе отразилось даже на церковном пении. Как отмечает Эйлин Майлс, исландские прихожане поют, разумеется, один и тот же гимн, но не одну и ту же мелодию. Органы не были широко распространены до 30-х гг. XX в, а церкви, как и подавляющее большинство строений, были торфяными, что исключало всякий резонанс. Поэтому резонировали не стены и своды, а горло и грудная клетка каждого поющего человека. Когда органы наконец появились, а церкви стали строить из более современных материалов, многие пожилые прихожане просто-напросто перестали посещать службы: «Сама мысль о том, что все должны петь одну и ту же мелодию одновременно, казалась им оскорбительной, она оскорбляла их исландские представления о религиозности, о личности, или же просто их понимание смысла бытия в обществе» [8, 47].

Эта идеология, утверждает Дурренбергер, служила прежде всего интересам фермеров и основывалась на буколическом образе сельской жизни, поддерживаемом сельской элитой. Очень важно, что расцвет ее ведет отсчет с середины XIX в., когда начался постепенный сдвиг от фермерского хозяйства к рыболовству, составившему впоследствии основу экономики страны. До сих пор на мелких монетах — кронах — мы видим не профили политических деятелей или героев, а изображения промысловых рыб. Сельдь — это «морское серебро», это то, что впервые после столетий нищеты стало давать исландцам деньги. «Фермеры потеряли свое место в экономике и принялись искать убежища в истории... пытаюсь контролировать парламент посредством своего рода символической гегемонии» [3, 182].

Одним из ярчайших примеров отображения «сельского» идеала в литературе служит роман Халлдора Лакснесса «Самостоятельные люди». Его главный герой, Бьяртур, и его домочадцы независимы, автономны (даже друг от друга), им не приходится в голову обратиться за помощью к посторонним. Символично и то, что Бьяртур с отвращением отказывается от свежей рыбы, а в одном из эпизодов, чудом выбравшись из бурана во время поисков пропавшей овцы, на вопрос «Как это он очутился здесь, на пустоши, в такую убийственную для человека погоду?» сварливо отвечает: «Для человека? Подумаешь, какая важность! Мне всегда казалось, что главное — овцы» [1, 104].

Появление в начале XX в. моторной лодки повлекло дальнейший расцвет рыбной индустрии. Смена основы экономики вызвала постепенное замещение старого образа «исландскости» — образа самостоятельного и трудолюбивого фермера — новым образом шкипера рыболовного судна, героического индивида, в одиночку сражающегося с морской стихией. «Как отмечает Энн Брайдон, историческая и политическая мобилизация, национальное самоопределение, оплачиваемый труд, надежда на будущее благополучие, — все это слилось

с рыболовством, морем, процветанием нации и индивидуальной независимостью в единый гештальт, соответствующий тому, как исландцы сейчас понимают свое прошлое и будущее» [3, 184].

Иными словами, образ рыбака перемещается с периферии к центру пространства культуры; однако идея автономного индивида остается, по сути, неизменной, меняется только «содержание» образа, связанное с родом деятельности и специфическими реалиями.

Однако этот сдвиг нельзя назвать окончательным: образ фермера, «одинокой фермы в долине» как центра национальной идентичности, оставил отчетливый след в культурной памяти народа. «До сих пор считается, что “настоящая” Исландия — в деревне, на ферме. Городские родители по-прежнему считают нужным ознакомить детей с “подлинными” ценностями исландской жизни, отправляя их на лето на ферму» [Там же, 185].

Тем не менее в 50–60-е гг. XX в. рыбацкие поселки, преимущественно юное их население, сыграли важную роль в диалоге культуры Исландии с культурой Европы и Америки. Рыбацкий поселок стал культурным медиатором в диалоге между городом и «большим миром». Гудмундссон рассматривает этот процесс на примере аккультурации рок-н-ролла в Исландии. Роль рыбацких поселков здесь аналогична роли портовых городов в других странах (Ливерпуля в Англии, Гамбурга в Германии и др.), ставших столицами рок-н-ролла. «В то время как в музыкальные магазины Рейкьявика было завезено всего несколько рок-н-рольных пластинок, в рыбацких поселках, по давней традиции, траулеры и крупные суда раз в год отплывали в Европу или Англию с грузом рыбы, а возвращались с дефицитными для Исландии потребительскими товарами. Молодые члены экипажа направлялись напрямик в музыкальные магазины, и позднее сезонные рабочие из Рейкьявика завидовали коллекциям пластинок своих поселковых сверстников» [4, 118].

Танцевать рок-н-ролл тоже начали в рыбацких поселках: ведь здесь не было ограничений по возрасту на посещение ресторанов и танцплощадок (и продажу алкоголя). Первая волна «битломании», обычно — сугубо городской феномен, также нахлынула на Исландию со стороны рыбацкого поселка. Самыми популярными группами «а-ля Битлз» были Hljómar из Кеблавика и Logar из Вестманнейара — рыбацких городков с населением около 5 тыс. жителей каждый (расположенных к тому же на юге, где лучше всего ловилось «Радио Люксембург»).

Рыбацкий поселок вновь сыграл ключевую роль в развитии популярной культуры в 80-х гг. XX в. «Новая волна» того периода, вдохновленная британским панком, «одной ногой стояла в утонченной богеме Рейкьявика, а другой — среди молодежи и сезонных рабочих рыбацкого поселка» [Там же, 119].

Во второй половине XX в. урбанизация постепенно отодвинула рыбацкий поселок на периферию, на этот раз — относительно города. Однако и прибрежный поселок, и ферма оставили свой след в исландском менталитете. Гудмундссон представляет их в виде двух противодействующих сил: «...аскетический дух крестьянина и менталитет рыбака, трудящегося целыми днями в сезон и наслаждающегося бездельем в оставшееся время» [Там же, 117]. И хотя эти

образы, действительно, во многом противоречивы, в эпоху урбанизации они начинают парадоксальным образом сливаться. Хутор и рыбацкий поселок теперь зачастую выступают в качестве единого ностальгического образа «старой жизни», жизни «настоящей», близкой к природе. Так взаимоотношения города как центра современной жизни и двух центров жизни прежней соединяются с дихотомией природа/техника. Обычно сельская/рыбацкая жизнь изображается с ностальгическим оттенком, а городская жизнь символизирует деградацию, утрату простоты и невинности. Такая биполярность часто представлена как выбор между двумя образами жизни, что можно рассматривать как реакцию на стремительную урбанизацию в течение XX в. Гибнущий рыбный промысел в крошечном поселке сопоставлен с распадом межличностных отношений и общим «падением нравов» в фильме Балтазара Кормакура «Море» (Hafid, 2002). Овцу, которая бродит по развалинам опустевшего рыбного завода в заключительных кадрах фильма, можно интерпретировать как намек на приоритет в глазах режиссера «сельского» идеала. Клипы Бьорк Human Behavior, Isobel, Bachelorette, Triumph of a Heart демонстрируют уверенный выбор в пользу сельской жизни, выражая утопическое желание победы природы над городом.

Более сложная концепция отношений между центром и периферией, между городом и селом представлена в фильме Heima («Дума», реж. Дин Де Блуа, 2007). Здесь они не репрезентируются как выбор между двумя альтернативами. Фильм, рассказывающий о путешествии по стране группы музыкантов, дающих бесплатные концерты в самых неожиданных местах, представляет собой постепенное «движение от отдаленного ядра культуры» — т. е. ферм и рыбацких поселков в далеких фьордах — «к национальному метрополису» (Рейкьявику) [2, 141]. Сельская жизнь здесь символизирует прошлое, в которое люди настоящего могут возвращаться, чтобы воссоединиться с национальной историей и традициями. Тур и фиксирующий его документальный фильм являются для его участников средством восстановления связи с общей идентичностью; не случайно исландская газета *Morgunblapip* назвала его «благородным актом, воссоединившим душу исландского народа» [Там же, 142]. Важен и образ нации, конструируемый в фильме: исландцы показаны как люди, объединенные узами рода, общей землей и общей историей.

Суммируя сказанное, мы можем заключить, что перемещение центра в культурном пространстве Исландии не только отразилось на менталитете (например, усилив ценность самостоятельности и независимости), но и создало — на текущем этапе — феномен «отдаленного центра культуры». Столица, город Рейкьявик, была основана первыми поселенцами — викингами; но чтобы прикоснуться к «настоящей» Исландии, человеку нужно уехать на отдаленные и зачастую уже необитаемые фермы и в рыбацкие поселки.

Следует отметить, что этот первичный анализ показался нам несколько поверхностным: мы зафиксировали культурные изменения, однако не проникли в их «механику», не вполне уловили суть процессов. В поисках более глубокого понимания мы обратились к диалогической методологии в одном из ее наиболее современных вариантов — концепции диалогической самости Х. Херманса. Выбор был сделан отнюдь не случайно: придерживаясь библеровского

понимания современной *культуры как диалога культур*, мы стремились найти методологию, не только наиболее адекватную эпохе и предмету исследования, учитывающую динамику ситуации, но в то же время обладающую определенной наглядностью и стройностью; иными словами, мы стремились наложить на описанную ситуацию некий трафарет, позволяющий нам разглядеть отдельные составляющие процесса, их взаимное расположение и траекторию перемещения в пространстве данной культуры. Модель Х. Херманса наилучшим образом подошла для осуществления нашей цели. Поскольку данная концепция не может похвастаться большой известностью и популярностью в среде отечественных культурологов, мы позволим себе изложить ее ключевые положения и затем перейдем к непосредственному анализу.

Центральное место в теории Х. Херманса занимает понятие диалогического селф (dialogical self), или *диалогической самости* — в работе мы будем придерживаться второго варианта перевода, который кажется вполне правомерным и стилистически более грамотным. Диалогическая самость определяется как «пространственно-временной процесс позиционирования» [5, 297] или, более развернуто, «динамическое множество относительно автономных “Я-позиций” (I-positions) в пространстве сознания, взаимосвязанных точно так же, как сознание связано с сознаниями других людей» [Там же, 303]. Постулируя неразрывную связь личности и культуры, идентичности и социума, Х. Херманс и его сторонники стремятся создать наиболее адекватную методологию для их эмпирического изучения в современном состоянии. Отталкиваясь от постмодернистских идей плюральности и децентрализации как культуры, так и личности, они развивают собственную достаточно оригинальную концепцию.

Диалогическая самость в концепции Х. Херманса противопоставлена картезианскому Я. Понятие было сформировано главным образом под влиянием или, точнее, на пересечении концепций двух мыслителей — У. Джемса и М. Бахтина, работавших в разных странах (США и России соответственно), в разных дисциплинах (психологии и литературоведении) и в разных традициях (прагматизма и диалогизма).

В концепции У. Джемса отправной точкой стало деление на «Я как познающее» (self-as-knower) и «Я как познаваемое» (self-as-known). Первое обладает чувством личной идентичности, чувством «отдельности» от других; второе же состоит из эмпирических элементов, рассматриваемых как принадлежащие личности, проще говоря — из всего, что личность называет «своим». Это означает, что личности принадлежит не только «моя мать», но и «мой враг». С точки зрения У. Джемса, личность «расширена» (extended) вовне.

У Джемса «Я как познающее» представлено как объединяющий принцип, ответственный за организацию разнообразных аспектов личности; это подчеркивает непрерывность личности. Однако аспект прерывности, полифоничности также прослеживается: так, Джемс даже использует термин character (персонаж, характер) для обозначения различных компонентов личности, что резонирует с метафорой полифонического романа М. Бахтина. М. Бахтин подчеркивает аспект многоголосия, конструируя нарратив как полифоническое пространство оппозиций. Концепции У. Джемса и М. Бахтина обусловили спе-

цифическую черту диалогической самости — сочетание прерывности и непрерывности, множественности и единства. Другой своей особенностью — сочетанием временных и пространственных характеристик — концепция диалогической самости также обязана бахтинскому понятию хронотопа. Это сочетание выражается в понятиях «позиция» и «позиционирование», более гибких и динамичных, по мнению Х. Херманса, чем традиционный термин «роль». Х. Херманс пишет: «Понятия пространства и диалога тесно связаны. В самом широком смысле диалог может быть понят как акт обмена между двумя или более позициями, расположенными в реальном или воображаемом пространстве... Даже если индивид ведет диалог с самим собой, этот диалог возможен только при условии наличия воображаемого пространства, в котором участники взаимодействия находятся на разных позициях. Это может выражаться во фразах “я говорю себе”, “я пытаюсь убедить себя” и т. д.» [5, 302–303].

На формирование теории также повлияли идеи, пришедшие из информатики, в частности, Хофстадера и Мински, описавших мозг как сообщества «агентов» или голосов.

Структура диалогической самости подробно изложена и проиллюстрирована в одноименной статье Х. Херманса от 2001 г. [7, 253]. Модель состоит из двух концентрических кругов. Точки, расположенные во внутреннем круге, — это «внутренние» позиции, воспринимаемые личностью как часть себя (я — мать, я — амбициозный работник, я — жизнелюб). Точки во внешнем круге представляют «внешние» позиции, воспринимаемые как части окружающего мира, но также входящие в состав личности (мои дети, мои коллеги, мой друг Джон). «Внешние позиции относятся к людям и предметам окружающего мира, которые в глазах индивида важны с точки зрения одной или более внутренних позиций (например, мой коллега Питер важен для меня, потому что я задумал амбициозный проект). И наоборот, внутренние позиции важны, исходя из их связи с одной или более внешними позициями (я ощущаю себя матерью, потому что у меня есть дети). Другими словами, внутренние и внешние позиции наделяются значениями во взаимодействии друг с другом во времени. Надо отметить, что все эти позиции (внутренние и внешние) — это “Я-позиции”, так как они являются частями личности, по своей природе расширенной вовне, и соотносятся с ее объектами, воспринимаемыми как “мои” (мой друг, мой оппонент, моя родина)» [7, 252].

Круги на рисунке начерчены пунктирными линиями — это отражает открытость, проницаемость границ не только между внешним и внутренним пространствами самой личности, но и между личностью и окружающим миром. Другие люди, социальные группы, культуры входят в состав личности как целого в качестве множества голосов, или позиций. Хотя внутренние и внешние диалоги тесно переплетаются, необходимо разграничивать воображение и реальность. Воображаемый диалог — т. е. внутренний диалог между позициями — может развиваться в абсолютно ином направлении, чем диалог реальный. Настоящие слова «реального другого» (Actual Other) способны побудить личность к изменению своего мнения в процессе взаимодействия [6, 155]. Фактически «реальный другой» влияет на существующие позиции и

может спровоцировать возникновение новых. Диалог с «реальным другим» представляет значительно большее многообразие вариантов развития с высокой вероятностью непонимания; Х. Херманс изображает его в виде двух пар концентрических кругов, пересекающихся друг с другом [7, 256].

Позиции внутри отдельно взятой личности также находятся в постоянном диалогическом взаимодействии; они могут противостоять друг другу или создавать коалиции. Со временем отдельные позиции могут отодвигаться на задний план, другие, напротив, выходить на передний. Перемещение позиций в пространстве личности и их взаимоотношения напрямую зависят от культурных сдвигов. Очевидно, что диалогическая самость — не уникальная особенность современной эпохи, а, скорее, общечеловеческое состояние. Однако современная эпоха, часто характеризуемая как «состояние постмодерна», отличается беспрецедентной интенсификацией передвижения позиций, увеличением скорости их вхождения в пространства личности и выхода из него.

Наложение данной модели на описанную ситуацию наилучшим образом помогает представить ее как непрерывный диалогический процесс, создает целостное видение ситуации.

Внутренняя позиция, отвечающая за национальную идентичность: «я — исландец». Эта позиция сама по себе комплексна, она выстраивается из более частных и конкретных внутренних позиций, образующих в итоге национально окрашенный «образ себя».

Овцы — *внешняя позиция*, соответствует внутренней позиции «я — крестьянин» («я — потомок крестьян»). «Мне всегда казалось, что главное — овцы». Натуральное хозяйство. Близость к природе. Образ себя — «грустное коровье лицо» [8, 41].

Рыба — *внешняя позиция*, соответствует внутренней позиции «рыбак». Рыба — деньги, «морское серебро». Крестьяне в условиях натурального хозяйства жили, не видя денег («Возвращенный рай» Лакснесса). Индустриальная эпоха.

Три романа Х. Лакснесса — о трех «образах себя»: «Самостоятельные люди» — позиция «я — крестьянин»; «Салка Валка» — позиция «я — рыбак». «Свет мира» — позиция «я — скальд». Вплоть до начала XX в. доминирующей оставалась позиция «я — крестьянин»; затем ее сменила позиция «я — рыбак». Некоторое время позиции «я — крестьянин» и «я — рыбак» соперничали (см. замечание о «символической гегемонии» крестьян). Позиция «я — скальд» носит вневременной характер, являясь одной из ключевых для исландского менталитета. Стихи слагают герои всех трех романов, однако лишь для героя «Света мира» это основное занятие. В настоящее время позиции «я — крестьянин» и «я — рыбак» для городского населения предположительно трансформировались в синкретическую «я — потомок крестьян/рыбаков»: и сельская, и рыбацкая жизнь в равной степени служат объектом ностальгии. Можно предположить, что позиция «я — скальд» с переходом к городскому образу жизни для многих исландцев стала ведущей (всплеск творческой активности, особенно много музыкантов всех возрастов).

Итак, перемещение символического центра культуры на протяжении XX в. можно рассматривать как диалог и перемещение внешних и внутренних пози-

ций в модели Х. Херманса. В результате таких перемещений происходит выдвигание на первый план тех или иных составляющих «образа себя», личностных качеств и ценностей, а также меняется отношение к материальным объектам, выступающим как соответственные внешние позиции (это выражается как на практическом, хозяйственном уровне, так и символически, в произведениях искусства, в частности, в литературе). «Третье перемещение», поставленное нами под вопрос в начале статьи, представляется не простым созданием нового образа «исландскости» на основе нового образа жизни, но слиянием прежде конфликтующих позиций «я — крестьянин» и «я — рыбак», результатом которого стал некий ностальгический образ прошлого в виде феномена отдаленного центра культуры. С другой стороны, третье перемещение способствовало актуализации прежде второплановой позиции «я — скальд».

-
1. *Лакснисс Х.* Самостоятельные люди. Исландский колокол. М., 1977.
 2. *Dibben N.* Nature and Nation: National Identity and Environmentalism in Icelandic Popular Music Video and Music Documentary // *Ethnomusicology Forum*. 2009. Vol. 18 (1). P. 131–151.
 3. *Durrenberger E. P.* Every Icelander A Special Case // *Images of contemporary Iceland: everyday lives and global contexts* / ed. by Gísli Pálsson and E. Paul Durrenberger. Published by University of Iowa Press, 1996. P. 171–190.
 4. *Gupmundsson G.* Mediators and agents of change. Youth and centre/periphery relations in a coastal Iceland in the 20th century // *Young*. 2002. Vol 10. P. 108–127.
 5. *Hermans H. J. M.* Introduction: The Dialogical Self in a Global and Digital Age // *Identity: An international journal of theory and research*. 2004. Vol 4. P. 297–320.
 6. *Hermans H. J. M.* The Dialogical Self as a Society of Mind: Introduction // *Theory & Psychology*. 2002. Vol. 12 (2). P. 147–160.
 7. *Hermans H. J. M.* The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning // *Culture & Psychology*. 2001. Vol. 7 (3). P. 243–281.
 8. *Myles E.* The Importance of being Iceland: Travel Essays in Art. Los Angeles, 2009.

Статья поступила в редакцию 11.10.2011 г.

УДК 327(470) + 327(477) + 323.172

Р. С. Мухаметов

РОССИЙСКО-УКРАИНСКИЕ ОТНОШЕНИЯ И ПРЕЗИДЕНТСТВО ЯНУКОВИЧА

В статье говорится о проблемах и перспективах внешнеполитического диалога между Россией и Украиной на современном этапе. Рассматриваются ситуация, касающаяся функционирования Черноморского флота РФ на территории Украины, и возможности членства Украины в НАТО. Автор полагает, что самый трудный вопрос российско-украинских отношений — это газовый.

Ключевые слова: внешняя политика России, Украина, постсоветское пространство, российско-украинские отношения, газовые конфликты.

Российско-украинские отношения занимают особое место во внешней политике России. Украина является одним из самых крупных по территории и населению и мощных по своему промышленному и военному потенциалу государств Восточной Европы, непосредственно граничащим с Россией. Этой стране принадлежит уникальная роль в определении внешнеполитического статуса самой России. Украина способна служить как барьером, так и мостом российско-европейской интеграции. Кроме того, историко-культурная близость, этническое и языковое родство двух стран чрезвычайно важны в определении цивилизационной идентичности России.

При президентстве Виктора Ющенко отношения между Российской Федерацией и Украиной приобрели характер противостояния, были отмечены конфронтацией по целому ряду важнейших политических вопросов.

Болевой точкой в двусторонних межгосударственных отношениях является сотрудничество Украины с НАТО. Вопрос о вступлении Украины в альянс активно продвигали предыдущие украинские власти. Так, в январе 2008 г. заявление с просьбой присоединиться к членству в НАТО подали тогдашние президент Виктор Ющенко, премьер-министр Юлия Тимошенко и спикер Верховной рады Арсений Яценюк. Действующий президент Украины Виктор Янукович неоднократно заявлял об отказе от устремлений Украины в НАТО. Откат от курса на сближение с альянсом был одним из пунктов его предвыборной президентской программы. Первым делом президент Украины Виктор Янукович своим указом упразднил Межведомственную комиссию по вопросам подготовки страны к вступлению в НАТО и Национальный центр по вопросам евроатлантической интеграции [7]. Кроме того, Янукович подписал закон об основах внутренней и внешней политики Украины. Документ не просто корректирует внешнеполитическую ориентацию Киева, а, по сути, отменяет провозглашенный экс-президентом Виктором Ющенко курс на вступление страны

МУХАМЕТОВ Руслан Салихович — кандидат политических наук, ассистент кафедры теории и истории политической науки Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (e-mail: muhametov.ru@mail.ru).

© Мухаметов Р. С., 2011

в НАТО. В документе нет ни слова о том, что стратегическим направлением внешней политики является евроатлантическая интеграция. Вместо этого в законе говорится, что «основным принципом внешней политики страны является соблюдение Украиной политики внеблоковости, что означает неучастие в военно-политических союзах» [8, 2].

Таким образом, вопрос о членстве Украины в НАТО на данный момент снят с повестки дня. Украинское правительство отказалось от подобного шага, сделав выбор в пользу статуса неприсоединившегося государства.

В центре внимания российско-украинских межгосударственных отношений нередко оказывается российский Черноморский флот (ЧФ), базирующийся в Севастополе. Речь идет о предпринимаемых Киевом попытках установить прямой контроль над его вооружением в обход подписанных соглашений, воспрепятствовать деятельности Черноморского флота России. Ситуация с Черноморским флотом в Крыму резко обострилась, когда в ответ на выход севастопольской флотилии ВМФ в зону грузино-абхазского конфликта тогдашний президент Украины Виктор Ющенко подписал указ, требовавший от российских военных уведомлять обо всех своих передвижениях. Для того чтобы корабль ЧФ РФ мог покинуть место дислокации, флот должен согласовать это с украинским министерством обороны за 10 рабочих дней. Выполняя указ президента, в 2008–2009 гг. сотрудники МВД Украины регулярно задерживали военнослужащих флота вне пределов базы и проверяли у моряков наличие документов, подтверждающих законность их пребывания на территории Украины. После этого моряки депортировались обратно в часть. На данный момент Россия и Украина близки к тому, чтобы решить проблему передвижений Черноморского флота РФ, вызвавших скандал при прежнем украинском президенте Викторе Ющенко. Премьер-министр России Владимир Путин одобрит проект соответствующего соглашения. Российские военные по-прежнему должны будут уведомлять о своих перемещениях власти Украины, но неудобные для Москвы сроки будут заметно сокращены [9].

Сроки пребывания российского Черноморского флота в Украине также являются одним из наиболее сложных проблем в российско-украинских отношениях. Соглашение о статусе и условиях пребывания Черноморского флота России на территории Украины между Москвой и Киевом было подписано 28 мая 1997 г. Договоренности предусматривают аренду Россией базы в Севастополе на 20 лет, до 2017 г., с возможным продлением. Прежнее украинское руководство выступало против продления действия договора. Настоящий прорыв произошел 21 апреля 2010 г. в Харькове, где Виктор Янукович и российский президент Дмитрий Медведев подписали договор о продлении срока пребывания Черноморского флота РФ в Крыму после 2017 г. на 25 лет с возможной пролонгацией еще на пять лет. В обмен на это Украина получила скидку на газ. В соответствии с договоренностью, срок пребывания Черноморского флота в Крыму продлевается до 2042 г. Арендная плата за пребывание Черноморского флота РФ начиная с 28 мая 2017 г. складывается из платежей России Украине в размере 100 млн долл. в год, а также из дополнительных средств, получаемых за счет снижения цены за газ, поставляемый в Украину.

Одним из наиболее болезненных вопросов в отношениях России и Украины остается вопрос о положении русских в Украине и статусе русского языка. Вопрос о русском языке в Украине является болезненным вопросом взаимоотношений двух стран, вокруг которого часто возникает противостояние.

При предыдущем президенте Украины Викторе Ющенко, который ушел с поста в феврале 2010 г., проводилась политика украинизации, т. е. права русскоязычных граждан медленно, но уверенно ущемлялись (впрочем, начало этой политики было положено еще в период правления Леонида Кравчука). Правительства Украины реализовывали программы по переводу детских садов, школ и институтов на украинский язык обучения, предпринимали меры, связанные с переводом вещания СМИ на украинский язык. Происходило сворачивание образования, теле- и радиовещания на русском языке, принимались постановления государственных ведомств и местных органов власти, имеющие целью ограничение сферы использования русского языка.

Таким образом, до прихода президента Януковича в Украине происходила насильственная языковая ассимиляция людей.

Администрация президента Виктора Януковича предприняла ряд шагов к тому, чтобы разрешить более широкое использование русского языка на региональном уровне, исправить «перекося» в языковой политике, которые допустили прежние власти. Так, в 2010 г. Верховная рада приняла закон, который разрешает использовать документы на русском языке, если численность говорящих на таком языке в соответствующем регионе превышает 10 %. Закон также предусматривает, что доля теле- и радиовещания на русском языке не должна быть меньше 20 % и что учащиеся и рекламодатели должны иметь возможность выбора между русским и украинским языками [6].

В целом новый закон особенно важен для людей, проживающих в районах, где русский язык является наиболее распространенным языком устной речи, а во многих случаях единственным общепринятым языком. Однако до своего избрания президентом Виктор Янукович обещал своим избирателям поднять статус русского языка до уровня второго государственного наравне с украинским. Придание русскому языку статуса второго официального языка необходимо для взвешенной политики, ведущей к «национальному согласию». Такая политика не только открыла бы путь к укреплению единства по-настоящему двуязычной Украины, но также способствовала бы дальнейшему развитию научных и культурных связей между двумя государствами.

Дополнительное напряжение в отношении соседних государств вносят попытки украинской власти внедрить новые трактовки различных исторических событий и персонажей. В последние годы украинская и российская историографические школы выработали совершенно разные подходы ко многим историческим событиям — от переяславского договора об объединении Украины и России и Полтавской битвы до голодомора и событий Второй мировой войны.

Прежняя власть Украины всячески заостряла внимание общественности на проблеме голодомора. В ноябре 2006 г. президент Украины Виктор Ющенко подписал принятый Верховной радой закон «О голодоморе 1932–1933 годов на Украине». Законом голодомор признается геноцидом украинского народа.

Публичное отрицание голодомора, согласно закону, считается «надругательством над памятью миллионов жертв голодомора, унижением достоинства украинского народа и является противоправным». 22 мая 2009 г. Служба безопасности Украины возбудила уголовное дело по факту совершения на Украине геноцида в 1932–1933 гг. Виновным в геноциде Киев называет большевистский режим [2]. Иными словами, в Украине трагические события начала 1930-х гг. трактуются как «целенаправленный голодомор-геноцид украинского народа». Суть данной точки зрения состоит в том, что в 1932–1933 гг. по отношению к украинской нации был совершен акт геноцида. Голод подается как запланированный и осуществленный московской правящей верхушкой этнический геноцид с целью уничтожить способность украинской нации к сопротивлению коммунистическому строю и наказать этнических украинцев за их националистические устремления [4, 28].

С приходом к власти Виктора Януковича Украина попыталась дистанцироваться от спорной исторической темы. Президент Украины считает неправильным и несправедливым утверждение о том, что голодомор был геноцидом в отношении какой-либо одной нации [3].

В России вызывает беспокойство подход определенных политических сил в Украине к общему для наших государств историческому прошлому. Так, российская общественность крайне негативно оценивает шаги официального Киева по героизации Организации украинских националистов (ОУН) и Украинской повстанческой армии (УПА), а также увековечиванию памяти ее главарей (Степана Бандеры и Романа Шухевича) как «борцов» за национальную независимость. Однако в период президентства В. Януковича Донецкий окружной административный суд признал незаконным указ предыдущего президента страны Виктора Ющенко о присвоении Степану Бандере звания «Герой Украины» и постановил его отменить. Ющенко присвоил Бандере звание героя 22 января 2009 г. — примерно за месяц до истечения срока президентских полномочий. Бандера был лидером Организации украинских националистов, одним из главных инициаторов создания УПА, целью которой провозглашалась борьба за независимость Украины. В годы Великой Отечественной войны Бандера сотрудничал с фашистами, помогал формировать эсэсовские батальоны. Виктор Янукович формально никакого отношения к этому решению не имеет, однако оно довольно символично.

Виктор Ющенко предпринимал действия, направленные на популяризацию гетмана Мазепы, как символа независимости от России, как «выдающегося борца» за «незалежность» Украины, который якобы пытался освободить Украину из-под гнета Московского царства. В настоящее время в Украине в честь Мазепы названы улицы, установлены памятники, учреждены государственные награды и премии, его портрет изображен на украинской банкноте номиналом в 10 гривен. Была учреждена также государственная награда в честь «героя украинской нации» — Крест Ивана Мазепы. Однако при президентстве Виктора Януковича Киевсовет 8 июля 2010 г. переименовал часть улицы Ивана Мазепы (от площади Славы до площади Героев Великой Отечественной войны), на которой размещена Киево-Печерская лавра, в улицу Лаврскую.

Одним из наиболее острых вопросов в двусторонних отношениях является церковный вопрос. В Украине в начале 1990-х гг. произошел раскол в православии. Помимо канонической Украинской православной церкви (УПЦ), которая является самоуправляемой церковью в составе Московского патриархата (МП), действуют не признанные мировым православием церковные структуры. Это Украинская православная церковь так называемого Киевского патриархата (УПЦ-КП), которую возглавляет отлученный от Русской православной церкви Филарет Денисенко, и Украинская автокефальная православная церковь (УАПЦ), возглавляемая митрополитом Мефодием Кудряковым. Преподобный президент Украины Виктор Ющенко поддерживал отношения со всеми православными церквями, отдавая при этом предпочтение Киевскому патриархату. Он неоднократно высказывался за создание некоей единой поместной православной церкви на территории Украины, предпринимал попытки создания автокефальной церкви и перенесения центра церковной власти из Москвы в Киев. Так, летом 2008 г. во время празднования 1020-летия Крещения Руси Ющенко просил приглашенного на торжества Патриарха Константинопольского (Вселенского) Варфоломея способствовать созданию в Украине автокефалии, но не получил согласия. При этом украинские власти старались всячески замолчать визит Патриарха Московского Алексия Второго. Как считают российские эксперты, «национальная Украинская православная церковь, полностью отделенная от Москвы, — это идея фикс украинских “строителей нации” с самого момента распада Советского Союза» [4].

Что касается нынешнего президента Украины Виктора Януковича, то новый глава государства считает себя прихожанином УПЦ МП. Кроме того, Патриарх Московский и Всея Руси Кирилл стал единственным, кому новый глава украинского государства позволил благословить себя на «служение народу» [10]. По мнению председателя Синодального информационного отдела Русской православной церкви В. Р. Легойды, главное изменение, которое произошло в религиозной жизни Украины после смены власти, — отсутствие политического давления на Московский патриархат [1].

Таким образом, после того как в 2010 г. президентом Украины стал Виктор Янукович, в России возникла эйфория. Первые шаги нового украинского лидера подтвердили ожидания. На волне этих успехов Москва предложила Киеву целый ряд интеграционных проектов. Помимо вступления в Таможенный союз (ТС), речь шла о слиянии атомных компаний, создании СП Объединенной авиастроительной корпорацией и КБ «Антонов», вхождении российского капитала в ряд украинских активов. Венцом интеграции должно было стать объединение Газпрома и Нафтогаза на основе их рыночной стоимости, что позволило бы Газпрому, по сути, поглотить Нафтогаз, а Кремлю установить контроль над ключевым экономическим активом Украины — ее газотранспортной системой (ГТС). Однако для Киева большинство требований оказались неприемлемыми.

Кроме того, смена власти в Украине не привела пока к переформатированию газовой повестки дня. С момента прихода к власти в феврале 2010 г. администрация Виктора Януковича стала настаивать на пересмотре газовых догово-

ренностей с РФ, заключенных в период правления президента Виктора Ющенко. Газовый вопрос как был, так и остается одним из наиболее актуальных и драматичных. Сложности в отношениях между двумя странами в нефтегазовой сфере, вызванные транзитными «капризами» Украины, самостоятельными повышениями цен за транзит, несанкционированным отбором при Викторе Ющенко, привели российскую сторону к необходимости искать пути обхода Украины для экспорта углеводородов в Европу. Иными словами, цена на газ остается ключевым вопросом в российско-украинских отношениях. Новое украинское правительство не хочет признавать контракт от 19 января 2009 г., хотя он был заключен на 10 лет и призван стать гарантом стабильности российско-украинских газовых отношений. Киев считает соглашение с Россией «кабальным», так как условия поставки и транзита газа, определенные в нем, крайне невыгодны и дискриминационны для Украины. Киев предлагает изменить эту формулу и сделать ее «справедливой». Позиция Москвы предельно ясна: она обещает скидку на газ лишь в том случае, если Украина вступит в Таможенный союз по примеру Белоруссии и уступит России контроль над ГТС. Однако Киев сопротивляется интеграционным планам Москвы и не желает терять контроль над собственной газотранспортной системой. Обе стороны рассматривают свои интересы в этом споре как критично значимые с точки зрения национальной безопасности и уступить не намерены.

Таким образом, после достаточно непростого периода взаимодействия, который пришелся на срок президентства Виктора Ющенко (с января 2005 по январь 2010 г.), когда вопреки интересам обоих государств искусственно подогревались старые проблемы, осложняющие двусторонние отношения и вызывающие взаимное недоверие, у сторон появился шанс для «перезагрузки» в отношениях. Решающим событием для «перезагрузки» связей между двумя странами стало изменение политического режима на Украине. Новые власти Украины во главе с президентом Виктором Януковичем взяли курс на сближение с Россией, заявляя о необходимости покончить с периодом конфронтации времен Виктора Ющенко. Россия и Украина перешли к взаимодействию в конструктивной тональности. «Кризис доверия», существовавший в двусторонних контактах, окончательно преодолен. Обе стороны нацелены на полноценное межгосударственное взаимодействие как два дружественно настроенных друг к другу субъекта. Данный период двусторонних отношений характеризуется постепенной нормализацией двустороннего диалога, переходом от режима обоюдного размежевания к конструктивному сближению, приобретает все более прагматичный характер.

1. Владимир Легойда: «Проблема церковного раскола на Украине может быть разрешена» [Электронный ресурс]. URL: <http://pravoslavie.org.ua> (дата обращения: 20.07.2011).

2. Голодомор на Украине. Историческая справка от 28.04.2010 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rian.ru> (дата обращения: 20.07.2011).

3. «Голодомор не был геноцидом в отношении какой-либо нации» — Янукович [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rian.ru> (дата обращения: 20.07.2011).

4. *Золотов А.* Современная Византия в украинской церковной политике [Электронный ресурс]. URL: www.rian.ru (дата обращения: 12.07.2011).
5. *Касьянов Г.* Голодомор и строительство нации // Pro et Contra. 2009. № 3. С. 24–42.
6. Основные вопросы, стоящие перед Украиной в 2011 году [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ua.rian.ru> (дата обращения: 12.06.2011).
7. Откат от НАТО [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gazeta.ru> (дата обращения: 27.05.2010).
8. *Соловьев В., Калныш В.* Янукович исполнился чувства должности // Коммерсантъ. 2010. 4 июня.
9. Украина отпустит Черноморский флот [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gazeta.ru> (дата обращения: 12.05.2011).
10. *Яковина И.* Раскол раскола [Электронный ресурс]. URL: <http://lenta.ru> (дата обращения: 11.08.2011).

Статья поступила в редакцию 05.09.2011 г.

ЮБИЛЕИ

К ЮБИЛЕЮ КОНФЕРЕНЦИИ «УРАЛ ИНДУСТРИАЛЬНЫЙ»

Конференция «Урал индустриальный», известная также как «Бакунинские чтения», отмечает два юбилейных события. Во-первых, это десятая по счету конференция, а во-вторых, данное научное мероприятие проводится уже 15 лет. За этот период конференция стала не только заметным научным форумом, пройдя трансформацию из региональной во Всероссийскую, но и значительным историографическим событием.

В 1996 г., когда состоялась первая конференция, никто не предполагал, что она будет иметь такую большую и богатую историю. В те непростые для страны и исторической науки годы, когда большинство ученых выживало, у многих преподавателей вузов возникла проблема с публикациями их работ. Конференций было мало, они проходили в центре и требовали от участников значительных материальных затрат. Нужна была «домашняя» конференция. С инициативой проведения такой конференции выступила кафедра истории России УГТУ–УПИ возглавляемая профессором, доктором исторических наук Б. В. Личманом. Поскольку конференция была задумана в недрах технического вуза, естественным явилось ее название — «Урал индустриальный».

Данное мероприятие очень скоро стало приобретать единомышленников. Со Второй конференции вторым и бессменным ее организатором стал Институт истории и археологии УрО РАН. За 15 лет в составе учредителей конференции побывали Правительство Свердловской области, Екатеринбургский общественный благотворительный фонд, Институт истории и археологии, Межвузовский центр художественной культуры студентов при УГТУ–УПИ, Российское национальное представительство Международного комитета по сохранению индустриального наследия, Уральское отделение Академии инженерных наук им. А. М. Прохорова.

Первые три конференции «Урал индустриальный» (1996, 1997, 1999) имели статус региональных научно-практических конференций и завершались публикацией небольших малотиражных сборников без научно-справочного

аппарата. Выступления на конференциях носили преимущественно краеведческий характер.

С 1997 г. в Екатеринбурге Институтом истории и археологии УрО РАН и Обществом уральских краеведов стала проводиться конференция «Татищевские чтения», которая по своей направленности совпала с конференцией «Урал индустриальный». Поэтому организаторы обеих конференций договорились, что они будут чередоваться: в один год проводятся «Татищевские чтения», в другой — «Урал индустриальный».

Это обстоятельство заставило организаторов конференции «Урал индустриальный» изменить ее формат и характер. С 2000 г. чтения были преобразованы в научные, приобрели мемориальный характер и получили второе название в честь одного из основателей конференции — профессора, доктора исторических наук Александра Васильевича Бакунина (1924–1999) — «Бакунинские чтения». Материалы конференции стали издаваться благодаря финансовой поддержке семьи Бакуниных.

С Шестой конференции (2004) чтения приобрели статус всероссийских, их материалы были опубликованы в двух томах и в качестве приложения к ним были изданы сборник воспоминаний об А. В. Бакунине и том его избранных работ. Материалы всех последующих конференций публиковались в двух томах.

Тем не менее в материалах конференции «Урал индустриальный» сохраняется мощный краеведческий блок, что вызвано тем, что в названии конференции стоит слово «Урал». Академизм не очень современен в условиях демократизма и плюрализма. Ставить себя в какие-либо рамки, конечно, можно. Но нужно ли? Конференция расширила свои границы во многом благодаря демократизму, тому, что в ней принимают участие все желающие — от академика до учащихся школ.

Довольно часто конференции посвящались какому-нибудь важному историческому событию. Третья конференция (1999) проводилась в честь 75-летия А. В. Бакунина, Четвертая (2001) — в честь 300-летия уральской металлургии и 80-летия УГТУ–УПИ, Шестая (2004) — в честь 80-летия А. В. Бакунина, Седьмая (2005) — в связи с 60-летием Победы в Великой Отечественной войне и 85-летием УГТУ–УПИ, Девятая (2009) посвящалась 85-летию А. В. Бакунина.

О том, что конференция стала заметным явлением в жизни региона и исторической науке, свидетельствует участие в ее работе таких крупных уральских ученых, как академик РАН В. В. Алексеев, член-корреспондент РАН С. С. Набойченко, заслуженный деятель науки РСФСР А. В. Бакунин, заслуженные работники высшей школы РФ В. Д. Камынин и Б. В. Личман, заслуженные деятели науки РФ Д. В. Гаврилов и Г. Е. Корнилов, представители органов власти края А. М. Чернецкий и Я. П. Силин. На конференцию приезжали также иностранные ученые из Украины и Германии.

В течение 15 лет на конференции «Урал индустриальный» работали самые различные секции. Только в последние годы ее структура стала постоянной. К традиционным секциям конференции можно отнести секции историографии, источников и методологии; истории науки и техники; секции по экономике и

культуре Урала. Долгое время довольно представительной была молодежная секция. Затем редколлегией было принято решение отнести к участникам конференции «по-взрослому» и не выделять молодежь в отдельную группу.

Проблемные исторические рубрики конференции охватывают значительный временной период: Урал с древнейших времен до XX в. и Урал в XX в. По предложению участников на Девятой конференции (2009) была сделана попытка создать секции по видам истории (политическая, экономическая, социальная и культурная). Такое деление вызвало дискуссии на самой конференции, ибо соотношение между этими видами истории до сих пор точно не определено, у них имеется масса пересечений.

Содержание конференции и ее вклад в историческую науку проанализированы в выступлениях С. Е. Алексева, Е. Б. Заболотного, В. В. Запария и В. Д. Камынина¹. Авторы делают вывод, что за пятнадцать лет своего существования конференция «Урал индустриальный» стала заметным фактом научной жизни не только Урала, но и страны в целом. Об этом говорит широкое представительство на ней научной общественности из различных регионов страны. Участников конференции привлекает ее демократический характер, широта охвата проблем, систематическая публикация материалов. Конференция превратилась из краеведческих чтений в научный форум, на котором ставятся актуальные и современно звучащие проблемы, апробируются материалы будущих диссертационных исследований, ведутся научные дискуссии. Но ее «визитной карточкой» остается история уральской индустрии и личностный фактор в истории. Тем самым сохраняется мемориальный характер конференции, которая является достойным памятником одному из ее основателей — видному уральскому ученому-историку А. В. Бакунину.

Материалы конференции «Урал индустриальный»

А. В. Бакунин в воспоминаниях и документах. Екатеринбург, 2004. 332 с.

Бакунин А. В. Избранные труды. Екатеринбург, 2004. 544 с.

Урал индустриальный : тез. докл. регион. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 17 окт. 1996 г. Екатеринбург, 1997. 150 с.

Урал индустриальный : материалы докл. и сообщ. второй регион. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 17 дек. 1997 г. Екатеринбург, 1998. 188 с.

Урал индустриальный : материалы докл. и сообщ. II регион. науч.-практ. конф., Екатеринбург, май 1999 г. Екатеринбург, 1999. 242 с.

¹ *Алексеев С. Е., Камынин В. Д.* Серия сборников «Урал индустриальный» как историографический источник по истории уральской промышленности // Урал индустриальный: Бакунинские чтения : материалы V регион. науч. конф., Екатеринбург, дек. 2002 г. Екатеринбург, 2003. С. 34–37; *Заболотный Е. Б., Камынин В. Д.* Теоретические вопросы исторической науки на страницах сборника «Урал индустриальный» // Там же. С. 22–25; *Запарий В. В.* «Урал индустриальный», научные конференции, нововведения и традиции // Урал индустриальный: Бакунинские чтения : материалы VI Всерос. науч. конф., Екатеринбург, апр. 2004 : в 2 т. Екатеринбург, 2004. Т. 1. С. 54–68.

Урал индустриальный: Бакунинские чтения : материалы IV регион. науч. конф., Екатеринбург, нояб. 2000 г. Екатеринбург, 2001. 266 с.

Урал индустриальный: Бакунинские чтения : материалы V регион. науч. конф., Екатеринбург, дек. 2002 г. Екатеринбург, 2003. 397 с.

Урал индустриальный: Бакунинские чтения : материалы VI Всерос. науч. конф., Екатеринбург, 7 апр. 2004 : в 2 т. Екатеринбург, 2004. Т. 1. 560 с. ; Т. 2. 352 с.

Урал индустриальный: Бакунинские чтения : материалы VII Всерос. науч. конф., Екатеринбург, нояб. 2005 г. : в 2 т. Екатеринбург, 2005. Т. 1. 497 с. ; Т. 2. 416 с.

Урал индустриальный: Бакунинские чтения : материалы VIII Всерос. науч. конф., Екатеринбург, 27–28 апр. 2007 : в 2 т. Екатеринбург, 2007. Т. 1. 436 с. ; Т. 2. 391 с.

Урал индустриальный: Бакунинские чтения : материалы IX Всерос. науч. конф., Екатеринбург, 8–9 окт. 2009 г. : в 2 т. Екатеринбург, 2009. Т. 1. 472 с. ; Т. 2. 393 с.

Урал индустриальный: Бакунинские чтения : материалы X юбил. Всерос. науч. конф., Екатеринбург, 27–28 сент. 2011 г. : в 2 т. Екатеринбург, 2011. Т. 1. 485 с. ; Т. 2. 518 с.

В. В. Запарий,
завкафедрой истории науки и техники УрФУ

В. Д. Камынин,
завкафедрой евразийских исследований УрФУ

ИЗДАТЕЛЬСТВО УРАЛЬСКОГО УНИВЕРСИТЕТА: СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

К 25-летию юбилею Издательства Уральского университета

Традиции книгоиздания в Уральском университете начали складываться с первых дней его основания. Уже осенью 1920 г. вышел первый номер журнала «Известия Уральского государственного университета». В 1921 г. студенты химико-металлургического факультета на базе металлургического кружка организовали стеклографию — прообраз современной ризографии. Среди первых книг были конспекты лекций по теории металлургического процесса профессора И. А. Соколова и теории пламенных печей профессора В. Е. Грум-Гржимайло. Металлургическая тематика первых изданий не случайна — одним из сильнейших институтов, вошедших в состав нового университета, был горный.

В 1936 г. к УрГУ перешла типолаборатория Коммунистического института журналистики, а в 1966 г. в университете был открыт редакционно-издательский отдел, готовящий к печати учебные, методические и небольшие по объему научные материалы и сборники. Но даже на этой весьма скромной издательско-полиграфической базе были подготовлены уникальные книги: достаточно вспомнить знаменитую «Одиссею» Гомера в классическом переводе П. А. Шуйского (1948) или серию «Математических записок», которую выпускали ученые уральской алгебраической школы, известной далеко за пределами нашей страны (1940–1960-е гг.).

К середине 1980-х гг. стало очевидным, что отсутствие собственного уставного издательства существенно сдерживает реализацию научного и учебного потенциала Уральского государственного университета им. А. М. Горького. Для публикации научной монографии, необходимой соискателю докторской степени, приходилось ехать, к примеру, в Красноярск, поскольку ближе издательств не было, кроме московских, которые неохотно брали рукописи провинциальных ученых. Это прекрасно осознавало и руководство вуза. Именно к этому времени наш университет становится одним из ведущих научно-образовательных центров не только региона, но и страны в целом. Во многом благодаря усилиям тогдашнего ректора УрГУ П. Е. Суетина Минвуз РСФСР и Госкомиздат РСФСР вышли с предложением в Совет министров РСФСР об организации издательства в Уральском университете «за счет общей численности штатов, без увеличения фондов заработной платы и бумаги, выделенных Минвузу РСФСР», что и было отражено в постановлении Совета министров РСФСР от 24.12.85 г. за № 589. Следующим этапом стал приказ министра высшего и среднего специального образования РСФСР И. Ф. Образцова от 13.01.86 г. за № 30 «Об организации издательства в Уральском университете», в котором, в частности, говорилось:

1. Организовать с 01.01.86 на хозрасчете издательство в Уральском университете.
2. Ректору Уральского университета т. Суетину П. Е.:
 - 2.1. Провести организационные мероприятия по открытию издательства:

- выделить рабочие помещения для издательства в соответствии с существующими нормативами. Оборудовать склады;
 - обеспечить издательство грузовым автотранспортом в соответствии с его заявками.
- 2.2. Представить до 30 марта 1986 г.
- Учебно-методическому управлению проекты Устава издательства и планы выпуска литературы на 1986 год;
 - Планово-финансовому управлению проекты штатного расписания издательства, производственно-финансового плана на 1986 год и расчет нормативов собственных оборотных средств.

Дальше последовал ряд организационных распоряжений ректора П. Е. Суэтина. Приказом № 7 д/у от 31.01.86 г. для более оперативной и предметной координации работы вновь открытого издательства с редакционно-издательским отделом оба подразделения были переданы, как сейчас принято говорить, в зону ответственности проректора по учебной работе А. В. Гайды, который вложил немало сил в становление молодого предприятия.

Наконец, 17 апреля 1986 г. был издан приказ ректора за № 42 д/у, первый пункт которого гласил: «Во исполнение Постановления Совета министров РСФСР от 24.12.85 г. и приказа Минвуза РСФСР 13.01.86 г. № 30 приказываю: организовать с 15.04.1986 г. на основе хозрасчета уставное издательство Уральского университета». Тем же приказом директором издательства был назначен старший научный сотрудник Е. И. Кочетков, которому поручалось сформировать штаты аппарата управления и редакционно-издательского персонала.

В конце апреля того же года под грифом «Издательство Уральского университета» вышли первые книги.

Так 25 лет назад появилось крупнейшее на сегодняшний день издательство Екатеринбург и Свердловской области.

Создание Издательства Уральского университета весной 1986 г. кардинально изменило состояние дел в книгоиздании не только в самом университете, но и во всем Уральском регионе. У ученых и преподавателей появилась прекрасная возможность публикации результатов своих научных исследований, поскольку главной задачей издательства, как это было записано в его Уставе, стало содействие развитию науки, росту научных кадров вузов Уральского региона, обеспечение студентов и преподавателей учебной литературой по всем разделам вузовских программ.

Тематический план издательства в первые годы его существования, будучи составной частью Федеральной целевой программы книгоиздания России, в количественном соотношении не был столь уж впечатляющ — не более 75–80 позиций, в подавляю-



щем большинстве научной и учебной литературы. Но требования хозрасчета, самоокупаемости деятельности издательства позволяли включать в тематический план и издания авторов, чьи книги были тогда в страшном дефиците (М. Цветаева, В. Брюсов, А. Грин, Ю. Олеша, О. Уайльд, А. Прево, а позже и Ф. Ницше, Н. Бердяев). За первое десятилетие существования Издательство УрГУ выпустило около 1000 наименований книг общим тиражом свыше 4 000 000 (четырёх миллионов!) экземпляров. Естественно, что фантастические для современного регионального вузовского издательства тиражи достигались за счет дефицитной художественной литературы.

Возьмем, например, тематический план выпуска литературы Издательством Уральского университета на 1989 г. В нем 72 позиции, включающие учебную и научную литературу по актуальным проблемам современной науки. Как написано в аннотации «От издательства», «*в центре внимания — общественно-политическая и социально-экономическая литература, посвященная методологическим проблемам марксистско-ленинской философии, критике буржуазной идеологии, утверждению норм и принципов социалистического образа жизни*». Кроме того, здесь же представлены учебные пособия и монографические исследования по экономическим и юридическим наукам, математике, физике, биологии, медицине, педагогике, философии, филологии, искусствоведению. Наиболее распространенные тиражи — 600, 1000, 1100, единичные — 1500, 3000 экз. И неожиданно (или нет?) — 25-тысячный тираж «Практикума для медицинских сестер гражданской обороны», 50-тысячный — монографии В. Г. Бабенко «Артист Александр Вертинский: Материалы к биографии. Размышления» (в 2011 г. Издательство Уральского университета переиздало книгу ректора Екатеринбургского государственного театрального института, доктора филологических наук, профессора В. Г. Бабенко «Арлекин и Пьеро. Николай Евреинов и Александр Вертинский: Судьбы артистов», но в 10 раз меньшим тиражом), 150-тысячный — книги А. И. Уткина «Теодор Рузвельт» и 220-тысячный — «Избранного» М. Цветаевой.

Начало 1990-х гг. стало трудным испытанием для издательства. Распад Союза, разрыв прежних экономических связей, отсутствие государственной поддержки вузовскому книгоизданию обернулось для него угрозой закрытия. В это трудное время редакторы вынужденно переквалифицировались в booksellers, словно коробейники, зазывая потенциальных покупателей на площади перед университетом. Необходима была новая концепция развития издательства, ориентированная на коммерциализацию и свободный рынок. Такой подход и предложили директор В. В. Кочкин и главный редактор Ф. А. Еремеев, в 1994 г. вставшие во главе издательства. Следуя устоявшейся на Западе системе, согласно которой издания серьезной литературы в основном финансируют фонды и меценаты, они создали уральский фонд «Четвертое поколение», позволивший выпустить





Редакция ИПЦ «Издательство УрГУ». 2000-е гг. Слева направо: Е. И. Маркина, В. И. Первухина, Ф. А. Еремеев, Н. В. Чапаева, С. Г. Галинова

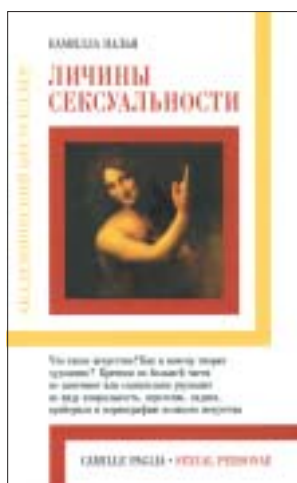
как популярные серии, так и книги для самых высоких интеллектуалов.

В 2000 г. Издательство Уральского университета было преобразовано в Издательско-полиграфический центр «Издательство УрГУ», который объединил все издательские и полиграфические мощности университета. Последовавшее вскоре за объединением обновление типографского оборудования (приобретение офсетных станков, линии твердого переплета) позволило окончательно выстроить издательский цикл: от рукописи до переплета.

Издательство вправе гордиться своим кадрами (в его штате более 50 человек): редакторами, дизайнерами, печатниками, переплетчиками. Его сотрудники представляют собой сплав молодости и опыта. Рядом с теми, кто начинал работать в Издательстве с первых дней его основания (не могу не назвать их имен: С. Г. Галинова и Н. В. Чапаева), трудятся молодые выпускники университета. И когда просишь вспомнить что-либо яркое из истории издательства, то все как один вспоминают книги, над которыми они работали.

На сегодняшний день Издательство Уральского университета подготовило более 3 тыс. изданий: монографий, учебников, хрестоматий, словарей, энциклопедий, сборников научных трудов, учебных и методических пособий, книг литературно-художественного характера, альбомов (см.: Издательство Уральского университета: каталог книг. 1986–2010. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2011).

Издательство может гордиться своими сериями: «Autre histoire», посвященной исследованиям по истории европейского мышления; «Studia humanitatis», включающей труды по языкознанию, литературоведению и куль-



турологии; «USлавистика», печатающей работы американских славистов по истории русской литературы; серией из 50 монографий, учебников и учебных пособий, подготовленных по приоритетному национальному проекту «Образование».

Особо можно выделить серию книг «Русская философия» под редакцией профессора Б. В. Емельянова. Даже неполный список вышедших изданий впечатляет: «Очерки истории. А. И. Введенский и др.», «Н. А. Бердяев. Избранные труды» (в 2 т.), «Русская философия второй половины XVIII века: хрестоматия», «Русская философия второй половины XIX века: хрестоматия», «Русская философия Серебряного века», «Русские мыслители второй половины XIX — начала XX века: опыт краткого библиографического словаря», «Русская философия в портретах», «Русская иммертология: конец XIX — начало XX века», «Борис Чичерин. Интеллектуальная биография и политическая философия», «Народничество: русский путь», «Педагогическая антропология: российский опыт», «Петр Энгельмейер: философия техники и творчества», «Русская философия права: история становления и развития», «Русский космизм: основные направления», «Три века русской философии», «Русские религиозные философы: краткий библиографический словарь» (работа над этим совместным с РПЦ изданием близится к завершению).



На выпуск сложной научной и технической литературы издательство специализировалось с самого основания: монографии и учебники по физике, химии и математике, руководства для врачей, определители, астрономические таблицы и т. п. К самым заметным последним изданиям в этой области можно отнести, например, «Красную книгу Среднего Урала», «Красную книгу



Ямало-Ненецкого автономного округа», справочник-определитель «Птицы Урала, Приуралья и Западной Сибири» В. К. Рябицева, «Квантовую механику» К. Коэн-Таннуджи, Б. Диу, Ф. Лалозэ (в 2 т.) и «Mathematical Jurisprudence and Mathematical Ethics» В. Лобовикова, а также впервые полностью переведенные на русский язык с латинского и греческого «Сатурналии» позднеантичного автора Макробия.

Важное место в деятельности издательства занимают проблемы уральской истории, литературы, искусства. Недавно завершена работа над уникальными проектами: «Бажовская энциклопедия», «Павел Петрович Бажов: библиографический указатель. 1913–2010», на очереди «Маминская энциклопедия» (посвященная выдающемуся уральскому писателю Д. Н. Мамину-Сибиряку). За последние годы выпущено шесть научных сборников статей по уральской литературе, которые, по сути, готовят появление академической истории литературы Урала. При поддержке Министерства культуры и туризма Свердловской области вышли книги о замечательных уральских поэтах М. П. Никулиной и Ю. В. Казарине.

Широкий резонанс не только в России, но и за ее пределами вызвали художественные альбомы «Уральская икона», «Сергей Дягилев. Пермь — Петербург — Париж», «Василий Денисов. Живопись и графика», «Галерея “Автограф”», «Альберт Коровкин», «Виктор Махотин», «Виталий Волович. Графика»; изда-



ния «Очерки истории Верхотурья и Верхотурского края», «Екатеринбургская епархия. События. Люди. Храмы»; книги о Л. Туржанском и А. Языкове, воспоминания художника Н. Чеснокова и учебник для начинающих живописцев Г. Райшева.

Широко представлены в каталоге издательства поэтические и прозаические книги известных уральских авторов А. Верникова, А. Власова, В. Голубицкого, О. Дозмарова, Ю. Казарина, Ю. Кокошко, А. Матвеевой, М. Никулиной, А. Папченко, Е. Ройзмана, Б. Рыжего, Р. Тягунова и др., чьи имена достаточно регулярно появляются на страницах центральных журналов («Новый мир», «Звезда», «Знамя»).

О двух наиболее знаменитых проектах Издательства необходимо сказать отдельно. Во-первых, это ставшая, без преувеличения, сенсационным событием книга-альбом «Невьянская икона», которую подготовили академик РАН С. В. Голынец и член-корреспондент РАН Г. В. Голынец. Издание уникальное не только по художественному исполнению и качеству иллюстраций, но и потому, что фактически подводит итог большой многолетней работы, подтвердившей существование самобытной школы иконописи на горнозаводском Урале. Мы знаем икону новгородского, псковского, московского, тверского письма. Икона невьянская, связанная с духовным складом переселившихся на Урал старообрядцев — ревнителей старой веры, сформировалась сравнительно поздно, в XVIII–XIX вв. Сохранив традиции Древней Руси, невьянская икона оказалась чуткой к контексту нового времени, синтезировав барокко и классицизм, романтизм и реализм, каноны византийского письма с элементами западноевропейской живописи, народное представление о красоте с рафинированным эстетством. Эта яркая, неповторимая страница отечественного искусства, написанная талантливыми художниками. Знаменательно, что во время визита в Екатеринбург осенью 1997 г. двух первых леди — России и США — Наины Ельциной и Хиллари Клинтон губернатор Свердловской области вручил им альбом «Невьянская икона».

Во-вторых, это беспрецедентный для вузовского издательства проект «Энциклопедия читателя» в 7 томах, полное название которого под стать объему (каждый том более 1000 страниц): «Энциклопедия аллюзий, реминисценций, тем и сюжетов, вымышленных топонимов, литературных фактов, мифологических и сказочных героев, вечных образов, литературных масок и персонажей, прототипов, кратких биографий и рекомендательных библиографий». Составителям, Федору Еремееву и Игорю Богданову,



удалось сплотить вокруг идеи создания уникального справочника профессиональных научных редакторов, переводчиков, преподавателей, студентов, просто любящих книгу. В результате «Энциклопедия читателя» охватывает все существующие литературные жанры от самого зарождения словесности до наших дней — в границах Европы, исламского мира и обеих Америк.



О признании заслуг издательства свидетельствуют две губернаторские премии в области литературы и искусства (1998, 2011), многочисленные дипломы престижных международных и всероссийских конкурсов («Университетская книга», «Книга года», «Искусство книги»), членство в Ассоциации книгоиздателей России (АСКИ), Совете по книгоизданию при Международной ассоциации академий наук. По данным АСКИ и Комитета по печати и массовым коммуникациям, Издательство Уральского университета входит в пятерку лучших региональных издательств.



Несколько лет назад в Уральском государственном университете, единственном классическом среди многочисленных технических и гуманитарных университетов на Урале, задумались о том, как можно, сохранив свою самобытность и приверженность к классическому, академическому образованию, не выпасть из современности, соответствовать инновационным требованиям времени. И тогда возник лозунг, определивший наше сознание и дальнейшее движение вперед: «Авангард классики». Этим заложен некий фундамент и в настоящие процессы реорганизации Уральского государственного в Уральский федеральный университет, а Издательства УрГУ в Издательство УрФУ. Осваивая инновационное пространство, издательство ставит перед собой и начинает решать новые, актуальные на сегодняшний день задачи: подготовка электронных изданий, юридическое сопровождение книгоиздания (в частности, соблюдение норм авторского права), дизайнерская эстетика университетской книги, книгораспространение и выход за пределы вузовских аудиторий.

Проблем на сегодняшний день у издательства немало, но есть богатый опыт и есть желание идти вперед и развиваться. И потому нынешний девиз может быть созвучен оптимистичному латинскому выражению: *Viam supervadet vadens*, что в переводе на русский означает *Осилит дорогу идущий*.

Проблем на сегодняшний день у издательства немало, но есть богатый опыт и есть желание идти вперед и развиваться. И потому нынешний девиз может быть созвучен оптимистичному латинскому выражению: *Viam supervadet vadens*, что в переводе на русский означает *Осилит дорогу идущий*.

А. В. Подчиненов,
директор Издательства Уральского университета,
доцент, член Союза журналистов России

ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

И. Д. Панькин

ИСТОРИОГРАФЫ О СВОЕМ РЕМЕСЛЕ И СОВРЕМЕННОЙ ИСТОРИЧЕСКОЙ НАУКЕ В РОССИИ

(рец. на кн.: Заболотный Е. Б., Камынин В. Д. *Историографическое наследие и личность историка*. Тюмень : РИЦ ТГАКИСТ, 2010. 264 с.)

В Уральском государственном университете им. А. М. Горького в 1980-е гг. сложилась уральская историографическая школа, которую создал профессор, доктор исторических наук О. А. Васьковский (1922–1995). Представители этой школы в настоящее время плодотворно работают в Екатеринбурге, Тюмени, Челябинске и других городах Урала в области изучения историографии, источниковедения и методологии отечественной истории XVI – начала XXI в. В 2010 г. в связи с юбилеями двух руководителей этой школы – профессоров, докторов исторических наук Е. Б. Заболотного (Тюмень) и В. Д. Камынина (Екатеринбург) вышла книга, дающая представление об основных направлениях деятельности уральской историографической школы на рубеже XX–XXI столетий.

В рецензируемой книге представлено четыре блока материалов. Первый из них посвящен складыванию и функционированию научной историографической школы в Уральском государственном университете. Е. Б. Заболотный и В. Д. Камынин показали вклад в создание школы профессоров Уральского университета В. Я. Кривоногова (1911–1977) и О. А. Васьковского, возглавлявших кафедру историографии и источниковедения истории СССР, на которой возникла школа, а также академика РАН директора Института истории и археологии

ПАНЬКИН Игорь Дмитриевич – кандидат исторических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных наук Уральского государственного университета физической культуры, г. Челябинск (e-mail: igor0303@mail.ru).

© Панькин И. Д., 2011

УрО РАН В. В. Алексеева и видного московского историографа профессора Московского государственного историко-архивного института В. А. Муравьева (1941–2009), на протяжении долгих лет оказывавших организационную и творческую поддержку представителям уральской историографической школы.

Во втором блоке раскрываются воззрения Е. Б. Заболотного и В. Д. Камынина на теоретические проблемы современной исторической науки. Авторы в 1990-е и 2000-е гг. принимали активное участие в научной жизни страны, выступая на многочисленных научных конференциях по самым дискуссионным проблемам исторической и историографической науки. Они охарактеризовали основные черты современного этапа развития исторической науки в России, высказали свое мнение по таким актуальным проблемам, как природа исторического и историографического источника, исторического факта, место, функции и периодизация истории исторической науки, а также по вопросу о микро- и макроподходах и т. д. Вклад авторов книги в изучение современного этапа развития исторической науки в России признан научным сообществом страны. По словам преподавателей исторического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова Г. Р. Наумовой и А. Е. Шикло, авторов одного из последних учебных пособий по историографии истории России, «первой попыткой осмыслить историографию 1980–1990-х гг. была работа Е. Б. Заболотного и В. Д. Камынина “Историческая наука России в преддверии третьего тысячелетия” (1999)» [1, 10].

Материалы этих двух разделов книги могут оказаться чрезвычайно полезными для тех, кто осваивает ремесло историографа.

В третьем разделе Е. Б. Заболотный и В. Д. Камынин высказывают свое мнение об особенностях изучения современными российскими и зарубежными исследователями таких важных проблем, как социальные трансформации, пережитые Россией в XX в., природа современных международных отношений. Основное внимание они обращают на причины дискурса, характерного для современного периода развития исторической науки. По их мнению, научный плюрализм в современной науке вызван не только объективными изменениями в методологическом и методическом арсенале историков, вовлечением в научный оборот новых пластов источников, но и субъективными, зачастую конъюнктурными соображениями исследователей.

Авторы книги на рубеже XX–XXI столетий много занимались организационной деятельностью. Следует отметить огромный вклад, который они внесли в подготовку региональных энциклопедий. Они принимали участие в издании Уральской исторической энциклопедии (1998, 2000), энциклопедии «Екатеринбург» (2002), энциклопедий «Югория», «Ямал» и Большой Тюменской энциклопедии, увидевших свет в первой половине 2000-х гг. В четвертом блоке книги представлены материалы Е. Б. Заболотного и В. Д. Камынина по краевой историографии.

Следует согласиться с мнением видного московского историка доктора исторических наук, главного редактора журнала «Исторический архив» А. А. Чернобаева о том, что «Евгений Борисович Заболотный и Владимир Дмитриевич Камынин представляют уникальное творческое содружество, которое длится уже свыше 25 лет» [2, 258]. Рецензируемая книга может оказать помощь всем,

кто занимается проблемами историографии отечественной истории и интересуется процессами, происходящими в современной российской исторической науке.

1. *Наумова Г. Р., Шикло А. Е.* Историография истории России : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. 2-е изд. М., 2009.

2. *Чернобаев А. А.* Размышления о новой книге по историографии // Заболотный Е. Б., Камынин В. Д. Историографическое наследие и личность историка. Тюмень, 2010.

SUMMARY

PERIODICAL PRESS AND MASS-MEDIA

- Bessonov S. I.* Observer activity in the mirror of problem of specialized education in journalism 7
This article deals with the specificity of observer activity in the context of problem of specialized education in journalism.
Key words: journalism specialization, professional culture, specialized education, beat-reporting, observer/columnist/commentator.
- Bulatova E. V.* Lexical expressive methods of advertising 14
The article describes some principles of the construction of the expressive part of the advertisement. Special attention is given to the types of the regular metaphors, the peculiarities of estimation lexis usage, epithets and other expressive methods. The author points out the possible influence of the present methods to the addressee.
Key words: advertising, lexis, expression, metaphor.
- Volkomorov V. A.* Web-sites of provincial newspapers and magazines of Ural Federal District: features and functions 22
The article describes the online-versions of small town newspapers of the rural areas and districts in comparison with actual tendencies of world web media development. The features are researched according to the internet penetration growth at such areas and as a result the growth of the interest of local press to web as a new media for content distribution.
Key words: hyper-local journalism, Internet, rural areas.
- Golousova E. S.* The story of British tabloid «News of the World» as an example of «yellow» press in today's Britain 27
The problem of «yellow» press functioning in Great Britain is being examined in this article. The articles written by national and foreign authors related to the «News of the World» close-down were used as the basis for the analysis. It has been concluded that that the tabloid's staff in spite of the fact they were carrying on the tradition of «yellow» journalism, suffered a major setback leading to the newspaper's closed-down.
Key words: British mass media, «yellow» press, «News of the World», Murdock's empire, private life, illegal tapping.
- Domozhurov V. I.* Creation of the crime covering concept in mass-media 32
The knowledge about the information on the crime theme which was collected during the educational

process is summarized as well as the work experience of the printed media specializing on covering the outlaw situations which are the integral element in the society.

Key words: crime theme, theory of aggression, ways of covering crime themes, crime covering concept in the media, the law culture, professional culture of journalist.

Lebedeva S. V. Modern school press: problems of monitoring and development 40

The article indicates the problem of monitoring and organizing of the school press of the last decade, providing methodological assistance to media educators, media relations for the school education. The analysis of the role of the school press contests in their development is provided.

Key words: school press, media educators, monitoring, school press contests.

Sokolova E. A. The system of women's images in the modern regional press 45

The stereotypical attitudes concerning women's role in the modern society are presented in the article along with their typological characteristics. The 8 basic women's images are being identified in the article.

Key words: gender stereotypes, regional mass-media, social roles, women's images.

Khudovekova M. A. The technology of manipulation in the practice of terror related online resources 51

The article is devoted to description of functions, pattern, target audience and variant concepts of terrorist sites as the mass-media (based on the Russian-language Islamite terrorist resources).

Key words: terrorism, terrorist site, information warfare, ideology, propaganda, mass media, Internet.

PEDAGOGICS AND EDUCATION

Rybtsova L. L. E. Durkheim's standpoint on the correlation between pedagogy and sociology 60

The author justifies the relevance of E. Durkheim's ideas about the correlation between pedagogy and sociology.

Key words: pedagogical ideal, upbringing, social needs, social structure.

Merenkov A. V. The nature of qualitative changes of upbringing strategies in the rapidly changing world 68

The article highlights the major factors responsible for compulsory qualitative changes of social upbringing strategies. The author claims that the organization of youngsters' upbringing ought to be based on the mechanisms of individual development and self-development as well as on the interrelation of traditions and innovations in material and spiritual culture.

Key words: upbringing, qualitative changes of upbringing, self-developing individual.

Grechukhina T. Iv. Professional upbringing in the university's contemporary educational environment 74

The article highlights the theoretical and practical issues of upbringing in terms of their functional realization in contemporary educational environment.

Key words: the university's function of upbringing, contemporary educational environment, social and pedagogical planning.

Dudina M. N. Synergetic historicism of traditions and innovations in pedagogical culture 81

The author deals with the historical and pedagogical process in terms of synergy which allows to trace the logical flow of establishing of humanistic paradigm of upbringing aimed at rights, freedom and dignity of a child.

Key words: synergy, pedagogical synergy, pedagogical culture, traditions, innovations.

- Zagorulya T. B.* Problematic instruction: synergetic aspect 89
 The author considers problematic instruction as the method of the realization of synergetic approach in the education.
 Key words: problematic instruction, synergetics, pedagogical synergetics, synergetic culture of the personality.
- Usacheva A. V.* The distinctive ways of applying the methods of organized intellectual dialogic communication to the educational process 97
 The article covers the problem of applying the methods of organized intellectual dialogic communication to the educational process. Defining the sense-relation connections of learning process as the main goal of cognitive understanding, the author draws attention to the role of motives for learning, the need for purposeful work of instructors to create conditions for overcoming the problems of training's organization; takes into account the experience of Russian teachers who have outlined the basis of the dialogic communication methods and explores the forms of training, organizing principles, basic pedagogical ideas, principles of selection of educational material, practical use of methods, limits of their application.
 Key words: cognitive activity, positive educational motivation, the general forms of training, dialogical communication, understanding, communication within groups, common competence, pedagogical technology, mutual training in pairs, method of talgenizm, item reading, method of projects.
- Deryabina N. A.* The destructive nature of speech in the university environment: pedagogical perspective 105
 The article emphasizes the increasingly destructive nature of speech and highlights the problem of deteriorating linguistic culture among the student body.
 Key words: language, speech, value of language, linguistic identity, the destructive nature of speech, anthropological disparity.
- Kozachek A. V.* Social order focused on professional training of the engineer-ecologist 111
 In this article existing models of the social order and their applicability to process of vocational training are being analyzed. The state role as the basic customer of professional engineering ecological training and interaction of the state with other participants of the social order are being defined.
 Key words: environment protection, the engineer-ecologist, the federal state educational standard, the social order, the state, the employer, professional community, the market of educational services.
- Vasilkov V. A.* Monitoring of the Process of Formation of Health Saving Educational and Social Environment in the Northern Region 119
 The author describes the Theory and positive experience of the Conception of monitoring of health saving educational and social environment in the Northern region. Innovative Model of monitoring of the educational system at all levels including formation of healthy and close-knit family in the region is developed and approved.
 Key words: health, monitoring, school-centre of health in socium, health saving educational and social environment, healthy and close-knit family.
- Vorotkova I. Yu.* The development of individual ecological culture in modern educational institutions 126
 The article explores the system of ecological upbringing and education functioning in modern educational institutions and its efficiency in terms of the development of individual ecological culture. The author inspects the conditions mandatory for the adequate implementation of the standard based on the conceptual line «Ecological Culture» and the efficiency boost of the educational process in terms of shaping and further development of ecological culture among modern school children.

Key words: individual ecological culture, development of ecological culture, ecological upbringing, ecological education.

- Ponomareva O.* The design technology as the main development tools for the information competence for masters 134

The article describes the design technology of masters' research efforts in the field of «Information Science and Computational Technologies» as the main development tools for informational competence.

Key words: the design technology, the informational competence, masters.

- Glazyrina E. Yu.* Heuristics and distant education technologies in musical education of youngsters 142

The article contains approaches to organization and implementation of distant heuristics Olympiad in music. The author proves the relevance of this innovative technology from the perspective of modern educational paradigm, describes its methodology and experience and eventually draws out the conclusions based on the testing carried out in the Russian State Pedagogical Vocational University.

Key words: olympiad, heuristics, musical education, distant education, paradigm, interface.

- Korobeinikova E. Yu.* Diagnostic information competence of schoolchildren enrolled in the class of a keyboard synthesizer 148

The article discusses how to diagnose the information competence of schoolchildren formed on the lessons of discipline «Keyboard Synthesizer.» In particular the article deals with the concept of information competence, describes a set of diagnostic techniques for detection of this competence, the results of the use of techniques in the two groups of students.

Key words: information competence, computer literacy, music, music-information activities and creative initiative.

- Beltyukov A. O.* The peculiarities of presenting the technology of electronic arrangement to the bachelors of art 157

This article is devoted to teaching electronic arrangement in the national higher musical education. The article regards the peculiarities of arrangement as a kind of musical activity, reveals the specific character of presenting electronic arrangement at the present stage of development of musical culture and justifies the need to implement the practice of musical style in the process of learning for the bachelors' successful mastering of arrangements.

Key words: arrangement, the electronic arrangement, instrumentation, style, stylization.

- Arsentyeva O. Yu.* Theoretical and applied foundations of modeling of family's social and pedagogical support 163

The article deals with distinctive features of modeling of family's social and pedagogical support in terms of pedagogical theory and practice. The author describes the algorithm, stages and forms of interaction between teachers, social workers and parents, revealing social and pedagogical means of functional's activation in megalopolis.

Key words: family, family's social and pedagogical support, modeling, family welfare indices, the project of family's social and pedagogical support.

- Evplova E. V.* Competitiveness as a pedagogical problem 169

The article shows the state of formation and development problems of competitiveness: The analysis of the fundamental concepts – the «competition», «competitiveness»; are held by domestic and foreign scholars to study the problem of the position.

Key words: competition, competitiveness, development, competitive professional, competitive personality.

- Pustosvalova E. I.* Successful adaptation of cadets in higher educational institutions of Emergencies Ministry as the base of professional competence development 174

The article deals with the problem of training of Russian Emergencies Ministry specialists, in particular, of the state fire control (SFC). Attempts have been made to show the peculiarities of cadets adapting to educational process and the necessity of pedagogical support of every cadet in the educational process has been proved.

Key words: adaptation, professional competence, a specialist of the state fire control (SFC), cadets of higher educational institutions of Emergencies Ministry.

PSYCHOLOGY

- Ivanova E. S.* Verbalization of emotions: age and gender differences 180

This experimental research showed strong gender differences in verbalization of emotion: according our data, girls in 13–14 and 16–17 aging groups much better represent their emotional vocabulary than boys in the same aging groups.

Key words: verbalization of emotions, gender differences, age differences.

- Ismagilova F. S.* Theoretical research of the approaches to the investigation of the work experience at foreign psychology 188

This article examines different approaches to the investigation of the work experience's structure and work experience's content. The different versions of integrative model of work experience at foreign psychology are considered also.

Key words: work experience, tenure, structure of work experience, content of work experience, integrative model of work experience, meta-analysis, professional performance.

- Okonechnikova L. V., Ardi R.* Research self-disclosure and anonymity among social networking users in Russia and in Indonesia 203

Research is devoted approbation of the scales studying features of self-disclosing and anonymity in direct dialogue and Internet dialogue, among Russian native speakers and Indonesian native speakers. The revealed distinctions are interpreted by features of the Indonesian both Russian culture, on the one hand, and specificity of Internet dialogue, on the other hand.

Key words: self disclosure, impression management, perceived anonymity, real situation, social networking sites, Indonesian native speakers, Russian native speakers.

- Kuvaeva I. O.* Worker's specialization as the factor of occupational stress of call-center's agents 214

This paper focused on the research of call-center agent's occupational stress. It was shown that majority workers have occupational stress. One of the main stress factors is the agent's specialization. More stressful and intensive specialization is supervisor's work.

Key words: occupational stress, diagnostic-preventive system «Managerial Stress Survey», call-center, inbound agent, outbound agent, supervisor.

- Vershinina T. S., Baranskaja L. T.* The phenomenon of juvenile military heroism as a reflection of socio-typical behavior during wartime 220

Phenomenon of teenager military heroism as reflexion socitypical behavior in the war. The article deals with the problem of formation of socitypical teenagers' behavior. Special attention is paid to the analysis of sociocultural conditions and motivational determinants of teenagers' behavior during the war. The youth organizations of Italy, Germany and Soviet Union are given as examples.

Key words: heroic behavior, sociokultural conditions, denotative and connotive values, motivatsionno-semantic determinants, objective and subjective values, mythology of an image.

Pavlova E. V., Simonova P. P. Time perspective changes of patients in the crisis states 225

The article is devoted to the consideration of time perspective as a mechanism of self-identity in coping with life's crises. The comparative analysis achieved the presence various aspects of time perspective disbalance in a crisis: low differentiation and meaningfulness of the time locuses, reducing the prospects of future and etc. The results of a study permit to expand capabilities informed (substantiated) psychological support for patients in crisis.

Key words: critical state, self-regulation, time perspective disbalance.

AT THE SCHOLAR'S LABORATORY

Ambarova P. A. Temporal conceptions as a theoretical-methodological foundation for intercultural studies 232

The article carries out analysis of some conceptions of social time. Possible applications of these conceptions are shown in the sphere of intercultural studies, specifically, in defining perspectives for intercultural interactions of Russian and western cultures. The explaining capabilities of temporal world's conception are demonstrated by example of comparing temporal characteristics of Russian and some of European cultures. Some appearances of temporality in Russian culture are analyzed, as well as internal temporal inhomogeneity and contradictions in Russian culture.

Key words: intercultural communications, intercultural interaction, intercultural differences, temporality, temporal worlds, «social clocks».

Krylova V. K. «Enemy» on stage and in life 1920–1930-s 238

The article analyzes the image of «the enemy» aggressively implemented in 1920-1930-ies. in people's minds. This allowed us subordinate their minds and distract from real problems, but at the same time provide fictional perpetrators to their plight. «Enemy image» becomes inevitable content, a reflection of life, a representation of reality in a totalitarian society.

Key words: «enemy of the people», censorship, the image of the «enemy», the Soviet ideology, dictatorship of the proletariat, totalitarianism, Lenin, class struggle.

Lysakova A. A. Paradoxes of the art market of the newest time as a global institute 246

The article first in domestic cultural studies represents one of the attempts of revealing of characteristic features and paradoxes of the art market of our days. The special attention is given to contemporary art which consumption becomes today ostentatious expenditure and a way of isolation of new elite.

Key words: art market of the newest time, contemporary art, actual art, the symbolical capital, consumption practice, expenditure.

Myakotnykh O. V. «Lermontov's element» in Ogarev's lyric poetry of 1840s (Lermontov's «Gratitude» and Ogarev's «Farewell with the land I've never left») 255

The article is devoted to comparison analysis of two poems of 1840s: Lermontov's «Gratitude» and Ogarev's «Farewell with the land I've never left». It is admitted what genre and stylistic elements Ogarev borrows from his genius contemporary, and where he demonstrates his creative singularity. A deep intuitive feeling by Ogarev into Lermontov's «Gratitude» is highlighted. At the same time it's shown that Ogarev saves the independence of his own lyric voice, without dissolving into Lermontov's traditions. Unlike Lermontov's «insolent ironic challenge to God» (by V. Korovin), Ogarev's «Farewell...» is an expression of sincere, warm gratitude to Russia for «rough» and «nice» experience, taken by the hero in his motherland.

Key words: Lermontov, Ogarev, prayer, elegy, lyric hero, style, genre.

Olkhovikova P. K. Problem of moving of the center of the Icelandic culture in 20 century 262

In this paper the phenomenon of moving of the given culture's center is considered. Herman's dialogical self theory is employed to analyze the process. As a result we clarify certain aspects of the self-image intrinsic to the contemporary Icelandic culture and describe various relations between them. Finally, we illustrate how these relations influence different areas and aspects of life – from economy to art.

Key words: dialogical self, culture's center, identity, self-image, Icelandic culture.

Muhametov R. S. Russian-Ukrainian relations and President Yanukovich 272

The text deals with controversial issues of Russian-Ukrainian relations. The paper touches upon the situation concerning the presence and operation of the Black Sea Fleet of the Russian Federation on the Ukrainian territory, possible Ukrainian NATO-membership. The author believes that the most difficult topic of Russian-Ukrainian relations is the gas issue.....

Key words: foreign policy of Russia, Ukraine, the Post-Soviet space, Russian-Ukrainian relations, gas disputes.

ANNIVERSARIES

Dedicated to the Anniversary of the conference «Industrial Urals» (*V. V. Zapariy, V. D. Kamynin*) 279

The publishing house of the Ural Federal University. Dedicated to the 25-th Anniversary of the publishing house of the Federal University (*A. V. Podchineynov*) 283

REVIEWS

Pankin I. D. Historiographers about their craft and modern historical science (review of the book by Zabolotsky E. B. and Kamynin V. The historiographical heritage and historian's personality) 291

ИЗВЕСТИЯ
УРАЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры
2011
№ 4 (95)

Редактор и корректор *Н. В. Чаноева*
Компьютерная верстка *Л. А. Хухаревой*

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-23103.
Учредитель — Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Уральский государственный университет им. А. М. Горького».
620000, Екатеринбург, пр. Ленина, 51.

Подписано в печать 12.12.2011. Формат 70 × 100 ¹/₁₆.
Уч.-изд. л. 24,0. Усл.-печ. л. 24,7. Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman.
Печать офсетная. Тираж 300 экз. Заказ

Издательство Уральского университета
620000, Екатеринбург, пр. Ленина, 51.

Отпечатано в типографии Издательско-полиграфического центра УрФУ
620000, Екатеринбург, ул. Тургенева, 4
Тел.: +7 (343) 350-56-64, 350-90-13
Факс: +7 (343) 358-93-06
E-mail: press.info@usu.ru

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ

О порядке предоставления рукописей

1. Автор высылает в редакцию по электронной почте (izvestia_1@usu.ru) **текст статьи** (см. ниже требования к оригиналу), **анкету статьи** (см. на сайте журнала <http://proceedings.usu.ru>) и отсканированную **внешнюю рецензию** (внешнюю рецензию дает специалист соответствующей отрасли знаний, не работающий в одном вузе или на одном факультете, или на одной кафедре с автором статьи). Официально заверенный оригинал внешней рецензии автор предоставляет в редакцию по почте или лично. Статьи без анкеты и внешней рецензии не рассматриваются.

2. По электронной почте редакция уведомляет автора о том, принят или не принят материал к рассмотрению, и, если принят, сообщает автору замечания по содержанию и оформлению рукописи, которые необходимо устранить до передачи текста на рецензирование.

3. Автор пересылает исправленный текст в редакцию по электронной почте.

4. При одобрении рукописи рецензентами и редколлегией издательство сообщает автору, не состоящему в штате УрГУ, реквизиты УрГУ для частичного возмещения расходов на рецензирование, научное, литературное, техническое редактирование и тиражирование материала, пересылку авторского экземпляра по почте и т. д.

Примечание. Статьи аспирантов печатаются бесплатно.

5. Редакция согласует с автором все исправления, дополнения и т. п., которые необходимо внести в статью по рекомендации рецензентов.

Требования к авторскому оригиналу

1. Авторский оригинал должен иметь следующую структуру:

а) сведения об авторе: фамилия, имя, отчество — полностью, ученые степень и звание, должность, место работы, телефоны, в т. ч. сотовые, e-mail (обязательно!), домашний почтовый адрес.

Аспирантам и докторантам необходимо указать, в сфере каких наук — филологических, педагогических, психологических, искусствovedения — они выступают соискателями ученого звания;

б) инициалы и фамилия автора на русском языке;

в) заголовок статьи на русском языке;

г) краткая, 5–7 строк, аннотация (включает характеристику основной темы, проблемы, объекта, цели работы и ее результаты, указывает, что нового несет в себе данная статья в сравнении с другими, родственными по тематике и целевому назначению; ее рекомендуется писать простыми предложениями, без сложных синтаксических конструкций) к статье на русском языке (по ГОСТу 7.9.–95);

д) ключевые слова по исследуемой проблеме;

е) инициалы и фамилия автора, заголовок статьи, аннотация к статье, ключевые слова на английском языке;

ж) основной текст статьи с отсылками на затекстовые библиографические ссылки;

з) список затекстовых библиографических ссылок в алфавитном порядке (см. образцы оформления).

2. Оформление библиографического аппарата.

После написания статьи автор оформляет библиографические ссылки в соответствии с требованиями ГОСТа Р 7.0.5—2008 «Библиографические ссылки. Общие требования и правила составления»:

а) цитируемые литература и другие источники располагаются в алфавитном порядке по первой букве фамилии авторов или первой букве названия других источников. Литература и источники на иностранных языках располагаются в конце затекстового списка по латинскому алфавиту. Затем весь затекстовый список пронумеровывается по порядку. Например:

1. *Бернштам Т. А.* Приходская жизнь русской деревни. СПб., 2005.
2. Выступление Президента на сборе руководящего состава Вооруженных сил от 16.11.2006 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru>
3. *Герцен А. И.* С того берега // Соч.: в 9 т. М., 1956. Т. 3. С. 58–112.
- ...
9. *Коробкин М.* Уральское хозяйство и внешний рынок // Хоз-во Урала. 1925. № 27. С. 8–10.
10. *Куропаткин А. Н.* Отчет генерал-адъютанта Куропаткина: в 4 т. Санкт-Петербург; Варшава, 1906–1907. Т. 1.
11. *Николаев И. А., Марушкина Е. В.* Бедность в России [Электронный ресурс] // Экономический анализ. М., 2005. URL: <http://www.fbk.ru>
- ...
21. *Шацкелло К. Ф.* Консерватизм на рубеже XIX–XX вв. // Русский консерватизм XIX столетия. Идеология и практика / под ред. В. Я. Гросула. М., 2000. С. 56–64;

б) внутритекстовые ссылки обозначаются цифрами в квадратных скобках следующим образом:

- [1] — общее указание на книгу или другой источник по теме исследования;
[1, 23] — первая цифра указывает на источник прямого или косвенного цитирования согласно алфавитному списку источников, вторая (курсивом) — на страницу.

Примечание. При ссылке на электронный ресурс страницы не указываются.

в) отсылки на архивные документы в тексте оформляются аналогично: в квадратных скобках, элементы отсылки через запятую. Ссылки на архивный источник за текстом — по правилам оформления затекстовых ссылок. Название архива, если оно не является общепринятым, расшифровывают:

[ГАСО (Гос. арх. Свердлов. обл.). Ф. 773, оп. 1, д. 27, л. 14–14 об.]

[РГИА. Ф. 773, оп. 1, д. 27, л. 14–14 об.].

3. Работы докторантов (до 0,5 а. л., 20 000 знаков с пробелами) и аспирантов (до 0,4 а. л., 16 000 знаков с пробелами) должны содержать основные совокупные, а не фрагментарные результаты проведенного научного исследования.

4. Текст не должен содержать сложных таблиц, графиков и рисунков.

Почтовый адрес редакции: 620000, Екатеринбург, пр. Ленина, 51. Редакция журнала «Известия УрГУ. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры».

Главному редактору Макушину Леониду Михайловичу.

Рукописи принимаются в ИПЦ «Издательство УрГУ»: ул. Тургенева, 4, приемная или отдел допечатной подготовки (для Ларисы Александровны Хухаревой).

Тел. для справок: (343) 350-59-68 в рабочие дни.

Электронный адрес журнала: izvestia_1@usu.ru

АНКЕТА СТАТЬИ

ФИО автора 1 (полностью)	
Ученая степень, звание	
Должность	
Организация	
Страна	
Город	
E-mail:	
Почтовый адрес и телефон	
Код научной специальности	
Автор 2 (аналогичные сведения о соавторе (соавторах))	
Наименование статьи	
Код УДК	
Аннотация	
Ключевые слова	
Список библиографических ссылок	
На английском языке:	
Author 1 (полностью)	
Organization	
Country	
City	
Author 2	
Title of article	
Abstract	
Key words	