

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

СУЩНОСТЬ, ЗАДАЧИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Ахатова Жанар Нурлыбаевна

старший преподаватель Института Инновационных и Телекоммуникационных Систем (Казахстан, г.Уральск),
аспирант Московского Института Экономики и Бизнеса

ESSENCE, TASKS AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT OF DUAL EDUCATION IN REPUBLIC OF KAZAKHSTAN

*Ahatova Zhanar Nurlibaevna, senior teacher of Institute of Innovative and Telecommunication Systems (Kazakhstan, Uralsk),
graduate student of the Moscow Institute of Economy and Business*

АННОТАЦИЯ

Цель статьи – изучить состояние развития дуального образования в РК.

Методы исследования: изучение литературных источников и ресурсов Интернета; метод экспертных; оценок, анализ документов, контент-анализ.

Результат: сформулировать и показать перспективы развития дуального образования в РК.

Выводы: в Казахстане необходимо качественно обновить содержание и структуру учебных образовательных программ для системы подготовки и переподготовки рабочих и технических кадров, обеспечивающих их высокий профессионализм и мобильность, а также создать благоприятные условия для кадрового, научно-методического и материально-технического оснащения организаций образования профессиональной подготовки и переподготовки.

ABSTRACT

Article purpose – to study a condition of development of dual education in RK.

Research methods: studying of references and resources of the Internet; method of the expert; estimates, analysis of documents, content analysis.

Result: to formulate and show prospects of development of dual education in RK.

Conclusions: in Kazakhstan it is necessary to update qualitatively the contents and structure of training educational programs for system of preparation and retraining of the working and technical shots providing their high professionalism and mobility and also to create favorable conditions for personnel, scientific and methodical and a materialnok-hardware of the organizations of formation of vocational training and retraining.

Ключевые слова: дуальное образование, кооперативное обучение, социальное партнерство, система подготовки и переподготовки рабочих и технических кадров, диверсификация профессионального образования

Key words: dual education, cooperative training, social partnership, system of preparation and retraining of working and technical shots, diversification professional dual education.

Дуальная система образования предусматривает сочетание обучения в учебном заведении с периодами производственной деятельности. Учебный процесс организуется следующим образом: параллельно с обычными занятиями в вузе, колледже или ином профессиональном учебном заведении (общеобразовательная подготовка) учащиеся ходят на работу на конкретное предприятие или фирму, где приобретают практический опыт (профессиональная подготовка).

Задачами дуального образования являются следующие:

1. Приведение объемов, профилизации и территориального размещения организаций подготовки рабочих и технических кадров в соответствие с потребностями рынка труда, динамикой и перспективами развития отраслей народного хозяйства и социальной сферы и с учетом инновационной направленности экономической стратегии развития РК.

2. Развитие многопрофильной и многофункциональной сети учебных заведений профессиональной подготовки и переподготовки рабочих и технических кадров, обеспечивающих удовлетворение потребностей населения и рынка труда.

3. Изменение и качественное обновление содержания и структуры учебных образовательных программ для

системы подготовки и переподготовки рабочих и технических кадров, обеспечивающих их высокий профессионализм и мобильность.

4. Создание благоприятных условий для кадрового, научно-методического и материально-технического оснащения организаций образования профессиональной подготовки и переподготовки [1, с. 256].

Основным принципом формирования образовательной программы является максимально возможный учет потребностей и требований к квалификации и компетентности работника со стороны работодателя, но без ущерба для общетехнической и общетеоретической подготовки. Дуальные образовательные программы: открывают дополнительные возможности повышения эффективности подготовки рабочих и технических кадров высшей квалификации; обеспечивают диверсификацию профессионального образования, т.е. позволяют увеличить разнообразие предлагаемых профессиональных программ; способствуют более разностороннему профессиональному развитию учащихся; обеспечивают взаимосвязь, взаимопроникновение и взаимовлияние различных систем (наука и образование, наука и производство и т.п.), что приводит к качественным изменениям в профессиональном образовании.

Работодателям, в конечном счете, экономически целесообразно инвестировать в образование, поскольку

«на выходе» они получают готового специалиста, досконально знакомого с особенностями работы именно этого предприятия (организации).

Для обучаемых дуальное образование, наряду с оптимальной передачей профессионального опыта, означает и совсем иную степень социализации: молодые люди проходят проверку и учатся утверждать свою позицию в производственных условиях и, тем самым, в ситуациях «реальной жизни».

Подготовленные кадры по окончании обучения сразу же могут быть задействованы в производстве: необходимость профессиональной адаптации отпадает.

Для формирования контингента обучаемых между работодателем и учебным заведением оформляется соответствующий договор, в котором учитываются квалификационные требования к специалистам, условия организации процесса обучения и проведения квалификационных экзаменов. Соответственно оформляется договор между работодателем и претендентом на обучение (в случае, если претендент не является сотрудником работодателя). В договоре указываются финансовые обязательства сторон, условия возмещения претендентом финансовых затрат работодателя на процесс обучения посредством оговоренного срока обязательной отработки. Не исключается оформление трехстороннего договора по схеме: работодатель — учебное заведение — претендент на обучение.

Работодатель и учебное заведение на основании собеседования, тестовой формы контроля совместно должны определить по каждому претенденту уровень, предшествующий обучению (переподготовке), и на основе полученных результатов принять решение о возможности обучения по той или иной образовательной программе, имеющейся в базе учебного заведения. Обязательным условием является медицинское заключение об отсутствии противопоказаний для претендента работать по данной специальности.

Таким образом, одновременно с обучением учащийся осваивает избранную профессию непосредственно на производстве, т.е. учится сразу в двух местах: в учреждении образования и на предприятии.

Структура рабочей программы должна быть ориентирована на запросы работодателя — заказчика конкретного специалиста, как по компетенции и квалификации обучаемого, так и по продолжительности срока обучения. Элективные дисциплины и количество часов на каждый предмет определяет заказчик по согласованию с учебным заведением. При разработке учебной программы нужно руководствоваться не специальностью, которую получает студент, а компетенциями — набором навыков и умений, дающих возможность менять специальности в течение жизни сколько угодно раз.

При насущной необходимости возможно изменение и обязательных курсов (в пределах 15 %).

В процессе обучения на практических и семинарских занятиях обсуждаются конкретные практические ситуации и решаются производственные задачи, возникающие на предприятиях, в которых стажировются учащиеся. Темы выпускных работ оговариваются с будущим работодателем.

Количество часов, отведенных на теоретическое и практическое (работа на предприятии) обучение, не должно превышать 40 часов в неделю. Пределы рекомендуемого распределения часов теоретического и практического обучения — от 1/5 до 1/4, т.е. примерно (20-25) % к (80-75) %.

Программа основной профессиональной подготовки (колледж) не должна превышать трех лет. График

обучения на краткосрочных курсах общей длительностью до 700 часов составляется индивидуально, на основании договоренностей с работодателем — заказчиком специалиста.

Для обеспечения конкурентоспособности и дальнейшего развития системы непрерывного профессионального образования необходима развитая инфраструктура в виде сети различных центров и краткосрочных курсов, занимающихся внутрипроизводственным и внутрифирменным обучением и переподготовкой. Программа таких курсов должна быть предельно гибкой, учитывающей насущные потребности предприятия, поэтому может составлять 72-700 час, но не более 1000 час.

Программа подготовки (переподготовки) завершается экзаменом, который принимает комиссия из представителей предприятия, учреждения образования и третьих лиц (независимые эксперты). Успешно сдавшие экзамен выпускники получают свидетельство (сертификат), дающее право работать по специальности. Сертификат должен содержать данные о типе, сроках и целях профессионального обучения, а также о компетенциях, которыми овладел студент.

Оценка качества обучения должна производиться независимыми институциональными механизмами с присвоением квалификационного сертификата.

По системе дуального образования может производиться обучение в рамках краткосрочных курсов в объеме до 700 часов. Такая форма подготовки и переподготовки работников технического и профессионального профиля позволяет гибко совмещать прохождение теоретического курса и профессиональной подготовки специалиста непосредственно на рабочих местах и обеспечить присвоение обучаемым более высоких квалификаций (разрядов), возможность расширения функциональных обязанностей. График учебного процесса по дуальной системе образования разрабатывается с учетом специфики каждого конкретного предприятия и требований к компетентности и квалификации обучаемого в соответствии с рекомендациями РГП «РНМЦ» МОН РК [2, с.5].

В Казахстане созданы необходимые правовые и нормативные предпосылки для развития дуального образования.

Первое. В Закон Республики Казахстан «Об образовании» введены:

- понятие «кооперативное обучение» как одной из форм организации подготовки кадров, основанной на ответственности государства, работодателей и учебных заведений. Практически аналог дуальной модели;
- новая статья «Социальное партнерство в области профессионального образования». В ней определены основные направления взаимодействия работодателей в подготовке специалистов, организации профессиональной практики и их трудоустройстве, привлечения работодателей к процессу обучения специалистов с производства, оценке профессиональной подготовленности выпускников.

Второе. Трудовым Кодексом Республики Казахстан предусмотрено создание Национальной квалификационной системы, разработка работодателями профессиональных стандартов, создание независимой системы сертификации квалификаций работников в отраслях обучения [4, с.24].

Теоретическое и практическое обучение производится в колледже, на предприятиях и в учебных центрах при предприятиях.

Президент Казахстана Н.А. Назарбаев призвал предприятия страны внедрять модель дуального образования.

Н.А. Назарбаев отметил, что эта модель уже внедрена в АО «Казахмыс», Донском ГОКе, Павлодарском электролизном заводе, в Фонде «Самрук-Казына». В таких компаниях, как Павлодарский нефтехимический завод, «Казахтелеком», КЕГОК, «Казатомпром», Аксуский завод ферросплавов, Сайрамский машиностроительный завод, переоборудованы учебные центры для дуального обучения [5].

Министерством образования и АО ФНБ «Самұрық-Қазына» утвержден План мероприятий (дорожная карта) по внедрению дуальной системы обучения рабочих кадров в Компанях АО ФНБ «Самұрық-Қазына», который предусматривает поэтапное внедрение дуальной системы подготовки рабочих кадров. Разработан проект Положения о предприятиях и организаций образования работающих по внедрению дуальной модели подготовки кадров.

По итогам круглого стола, проведенного 18 июня 2013 года под председательством Ирсалиева Серика Азтаевича - председателя Комитета по контролю в сфере образования и науки МОН РК, в АО «РНМЦ» созданы **24 экспериментальных площадок** по внедрению дуальной системы обучения на базе колледжей во всех 16 регионах Казахстана. Почти со всеми колледжами подписаны 3-сторонние договора.

В рамках данного проекта планируется в течение 3 лет изучение и выработка единых требований для создания **казахстанской модели дуального обучения в системе ТиПО.**

По словам заместителя председателя правления Национальной Палаты Предпринимателей РК Нуржана Альтаева, в рамках Дорожной карты внедрения дуального обучения 170 колледжей в течение 2014–2016 годов подготовят свыше 10 тысяч специалистов по 83 специальностям для порядка 400 предприятий, которые будут обязаны трудоустроить этих специалистов и платить им стипендии в период обучения [3, с.5].

Список литературы:

1. Агранович М.Л. Экономические и социальные эффекты образования. Опыт статистического анализа. — М.: Просвещение, 2001. — 256 с.
2. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы. Утверждена Указом Президента Республики Казахстан от 7 декабря 2010 года № 1118 zakon.kz
3. Киргеева Э. Национальная палата предпринимателей РК и Министерство образования и науки разработали проекты изменений в НПА.// Казахстанская правда, 25 июля 2014 г. - 5 с.
4. С.Б.Куземабаев, М.К.Альжанов, Д.Д.Нурмагамбетов, Ж.Н.Атамбаев, Г.Т.Аймагамбетова. **Казахстанская модель дуального обучения в системе ТиПО.**// Вестник КарГУ. 2013, № 1. - 24 с.
5. Стратегический план Министерства образования и науки Республики Казахстан на 2011-2015 годы // zakon.kz/141156-zakon-respubliki-kazakhstan-ot-27.html

НОКАУТ В КИКБОКСИНГЕ

Айгубов Нариман Магомедович

канд.п. наук, доцент Ивановского государственного университета

KNOCKOUT IN KICKBOXING

Aygubov Nariman Magomedovich, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Ivanovo state University, Ivanovo

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются наиболее уязвимые места попадания ударов руками и ногами, которые могут привести к нокауту. Так же рассмотрены способы исключения получения травм в следствии нокаута.

ABSTRACT

The article deals with the most vulnerable places hit punches and kicks, which can lead to a knockout. Just consider ways to exclude personal injury as a consequence of the knockout.

Ключевые слова: кикбоксинг, нокаут.

Keywords: kickboxing, knockout.

Нокаут является окончанием поединка кикбоксёров на ринге, при котором один из соперников не может продолжать бой спустя 10 секунд, после того как ему был нанесён очень сильный удар, или серия ударов руками или ногами. Чаще всего в таких случаях спортсмен, поверженный, падает на настил ринга [2, с. 235]. В результате нокаута у спортсмена происходит потеря сознания, сотрясение мозга, сильное головокружение, нарушение ориентации в пространстве. Часто бывает так, что после того, как молодой спортсмен, получив нокаут, принимает решение о прекращении участия в соревнованиях. Практика показывает, что кикбоксинг является одним из наиболее отсеиваемых видов спорта, поскольку помимо трудолюбия и самоотдачи, большой силы духа и воли к победе, требуется так же готовность переносить боль и возможные травмы, в том числе и нокаут.

Какие же места наиболее уязвимы, и при попадании в них велика вероятность нокаута? Прежде всего – это нижняя челюсть, благодаря её подвижности по отношению к черепу, именно через неё сильнее всего передаётся

инерция удара к головному мозгу. Большая часть нокаутов – результат попадания именно в неё. Спортсмен теряет сознание или ориентацию в пространстве вследствие сотрясения вестибулярного аппарата, при этом резкое возбуждение передается в различные отделы головного мозга и сопровождаются либо полным включением сознания, либо частичным [2, с. 235]. Опасны так же удары в область виска и сонной артерии. Даже если после пропущенных ударов в эту зону спортсмен и может подняться, то бой зачастую он вести уже не может.

Довольно часто, результатом пропущенных сильных ударов по туловищу так же может быть нокаут. При попадании в солнечное сплетение оказывается воздействие на блуждающий нерв, связанный с иннервацией сердца и лёгких. В итоге – нехватка воздуха, признаки удушья, кикбоксёр, скорчившись, опускается на пол. Для ослабления действия удара в эту зону необходимо развивать брюшную мускулатуру, которая при сокращении в

момент удара уменьшает его опасность. Возможны нокауты при пробивании в печень, левую часть груди, аорту над сердцем.

Технический нокаут представляет собой прекращение встречи по сигналу рефери, врача или секунданта. Возможна остановка боя самим кикбоксером. Если кикбоксер получил технический нокаут, он считается проигравшим встречу.

Нокаут является серьёзной травмой, как психической, так и физической. Немедленную помощь пострадавшему оказывают врач и секундант, при необходимости спортсмена госпитализируют в стационар. На три месяца запрещается участие в тренировках и соревнованиях. Спортсмен нуждается в реабилитации и восстановлении.

Бывают ситуации, когда оба кикбоксера встречными ударами повергают друг друга в нокаут. Если такая ситуация сложилась впервые, то встречу считают не разыгранной. Если ситуация повторяется, то победитель определяется по результатам раундов предшествовавших нокауту.

Далеко не всякий кикбоксер умеет отправлять своего соперника в нокаут. Лучшие нокауты – это нокауты особо одарённых бойцов. В чём же секрет их успешности, их умения наносить сокрушительные удары? От каких факторов зависит, будет данный удар нокаутирующим или нет?

Интересен такой факт: только кикбоксеры – нокаутеры толкают штангу тяжелее своего собственного веса, а время для достижения максимума развитого усилия при выполнении одиночного удара у них меньше [1, с.41]. Большое значение имеет сила удара, которая зависит от правильности его выполнения и умения правильно вложить в него силу ног, туловища и рук.

Однако, есть кикбоксеры, не отличающиеся большой силой удара и всё же умеющие победить соперника именно нокаутом. Здесь важной оказывается интуиция, некое чувство, подсказывающее в какой именно момент нужно нанести самый решительный удар. Именно такие кикбоксеры, обладающие таким чувством боя и становятся успешными нокаутёрами.

Определённую роль в том, что бы результатом выполненного удара был нокаут, играет степень сжатия кулака в момент удара. Это так называемая жёсткость. В момент соприкосновения кисти руки с целью, она должна быть максимально сжата.

Также необходимым условием является умение маскировать готовящий удар. Практика показала, что к нокауту приводят не столько сильные, сколько не замеченные противником удары. Даже очень сильный, но вовремя замеченный удар не приводит к поражению. Умело скрытый, возникший из ниоткуда, мгновенно нанесенный, даже не самый сильный удар может отправить соперника

в нокаут. Именно неожиданность пропущенного удара играет решающую роль.

Чаще всего нокауты в голову наносятся встречными ударами, при удачно исполненной контратаке. Сила такого удара увеличивается за счёт энергии вложенной в него атакующим соперником. Если кикбоксер в пылу атаки забывает о защите, буквально напарывается на ответную контратаку, удваивая силу ответа своим же усилием. При этом он, будучи сконцентрированным на своём нападении, не замечает ответного удара, реализуется эффект неожиданности. Как раз в таких случаях и бывают самые сильные нокауты, с наиболее серьёзными последствиями для проигравшего встречу спортсмена.

Неопытный кикбоксер, выходя на бой с сильным соперником, зачастую настраивает себя на поражение и, даже при не сильном ударе, оказывается без сознания.

При проведении боя с кикбоксером, для которого нокаут является обычным и желанным исходом боя, необходимо быть очень собранным, внимательным и не забывать о защите. Необходимо отличать обманные действия соперника от его истинных планов во время поединка. Обязательно следует прибегать к манёврам и не подпускать противника на расстояние, с которого он мог бы наносить удары без подходов. Частыми лёгкими ударами отвлекать его от своих замыслов, постоянно мешая ему. В случае проведения соперником контратаки постараться провести сильный ответ со своей стороны.

При подготовке кикбоксера к соревнованиям высокого уровня, зачастую проводится оценка соперника. Проматриваются бои, отслеживается тактика боя соперника, оцениваются его сильные и слабые стороны. Оценивается так же его физические показатели как рост и вес, что влияет на тактическую подготовку спортсмена – кикбоксера. После оценки соперника проводится отработка и совершенствование защиты. При выявлении слабых мест соперника отрабатываются возможные техники ведения боя, которые могут привести к нокауту и как следствие - к победе.

Всегда лучше самому обеспечить нокаут противника, нежели он это сделает с тобой, но для этого обязательно нужен психологический настрой.

И тогда, возможно, нокаут будет угрозой для него, а не для вас.

Список литературы:

1. Айгубов Н. М. Физическая подготовка студентов нефизкультурного вуза средствами кикбоксинга: дис...канд. пед. наук. – Шуя, Изд-во ШГПУ 2010. – 160 с.
2. Назаренко Л.Д., Колесник И.С. Физиология физических упражнений: учеб. пособие. Изд. 2, доп. Ульяновск, 2007. – 259 с.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ И СЕМЬИ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Антипова Елена Владимировна

старший преподаватель кафедры педагогики,

УО «Могилевский Государственный университет имени А.А. Кулешова», г. Могилев

Зайцева Лилия Геннадьевна

канд. пед. наук, зам. директора по учебной работе

ИПК и ПК УО «Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова», г. Могилев

Antipova Elena Vladimirovna, senior lecturer of the Department of pedagogics, «Mogilev State A.A.Kuleshov university», Mogilev

Zaitseva Lilia Gennadievna, candidate of Pedagogic sciences, deputy director of Academic affairs of the Institute for Professional Skills Upgrading and Retraining of «Mogilev State A.A.Kuleshov university», Mogilev

АННОТАЦИЯ

В статье обосновывается значимость экономической подготовки обучающихся для осознанного профессионального самоопределения. Раскрывается сущность взаимодействия учреждений образования и семьи как условия профессионального самоопределения обучающихся.

ANNOTATION

This article is determined to reveal the significance of economic education of students for their professional determination. The main point of the interaction of educational establishments and the family as one of the conditions of students professional determination.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, экономическая подготовка обучающихся, взаимодействие учреждений образования и семьи.

Keywords: professional self-determination, economic education of students, interaction of educational establishments and the family/

Современному быстро развивающемуся обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, конструктивностью, готовы к межкультурному взаимодействию, обладают чувством ответственности за судьбу страны, за ее социально-экономическое процветание. В данном контексте, особенно актуальной остается проблема профессионального самоопределения, так как она является одной из важнейших сторон благополучия жизни человека в конкретном обществе.

Профессиональное самоопределение представляет собой личностную характеристику, включающую осознанную и осмысленную субъективную позицию по отношению к будущей профессиональной деятельности, структуру которой составляет профессиональное самосознание, профессиональная направленность, профессиональная компетентность [1].

Общее образование, как один из важнейших социальных институтов, должно помочь обучающимся адаптироваться к современным социально-экономическим условиям и облегчить выпускникам вхождение во взрослую жизнь за счет создания предпосылок для их личностного роста, профессионального самоопределения. В данном контексте, немаловажным направлением деятельности современной школы, следует рассматривать экономическую подготовку школьников, которая предполагает усвоения экономических знаний и умений; формирование экономического мышления; сознательного включения в социально-экономические отношения и соответствующую практическую деятельность. Результат экономической подготовки учащихся – своевременная профессиональная ориентация, позитивная трудовая мотивация, общая гуманизация экономических отношений. Следовательно, специально организованная система экономической подготовки учащихся будет способствовать позитивным качественным изменениям в профессиональном самоопределении и социализации личности.

В современных условиях школа не в состоянии разрешить выше обозначенную проблему без интеграции усилий различных субъектов социума, что актуализирует разработку теоретических основ, механизмов, содержания, технологий взаимодействия учреждений образования и семьи в решении проблемы экономической подготовки обучающихся, их профессионального самоопределения.

Взаимодействие семьи и учреждений образования может быть успешным, если представляет собой четко выстроенную систему на основе целевой комплексной программы, которая может включать следующие направления:

- изучение семей учащихся, их образовательных и информационных потребностей и запросов;
- использование различных форм взаимодействия, наполнение их современным содержанием;

- создание условий для включения родителей в деятельность учреждения общего среднего образования как равноправных субъектов;
- повышение педагогической, информационной культуры субъектов образовательного процесса;
- организация родительского всеобуча;
- формирование единого информационного пространства, способствующего неконфликтному взаимодействию педагогов, детей, родителей [2,3].

Построение системы взаимодействия семьи и учреждений образования, включает следующие этапы:

- **подготовительный** – предполагающий выявление трудностей, с которыми сталкиваются родители в процессе развития экономического поведения личности ребенка; определение спектра проблем, связанных с экономическим воспитанием детей в семье; выработку цели, задач, основных путей взаимодействия учреждений образования и семьи в профессиональном самоопределении личности ребенка. *Основные формы работы:* анкетирование, тестирование, диагностические беседы и интервью, коллективное планирование.

- **теоретико-практический** – предполагающий психолого-педагогическое просвещение родителей, направленное на формирование навыков помощи ребенку в его профессиональном самоопределении. На этом этапе совместной деятельности будущие партнеры (педагоги и родители) на основе осознания взаимной ответственности за результаты воспитания проектируют конкретные программы совместной работы. *Формы работы:* родительские собрания, конференции, вечера вопросов и ответов, родительские университеты и др.

- **организационно-деятельностный** - предполагающий непосредственное взаимодействие: вовлечение родителей-специалистов в информационно-просветительскую, профориентационную работу, в целом в организацию учебно-воспитательного процесса. *Формы работы:* участие родителей в проведении информационных часов, тематических лекториев, организация экскурсий на предприятия, профконсультации, беседы-рассказы о своей профессии и другие совместные воспитательные мероприятия. Организация совместной с родителями деятельности расширяют представления обучающихся о самих себе формируют жизненные установки личности.

- **контрольно-коррекционный** – определение уровня педагогической культуры родителей, организация индивидуальной работы с педагогически ослабленными семьями. *Формы работы:* анкетирование, тестирование, анализ уровня воспитанности, обученности детей, индивидуальные беседы, групповые консультации и т.д.

В заключении следует отметить, что специально организованная система экономической подготовки учащихся будет способствовать позитивным качественным изменениям в профессиональном самоопределении и социализации личности.

Список литературы:

1. Андреева, Н.В. Практико-ориентированное обучение в процессе профессионального самоопределения студентов // Педагогическое образование и наука. – 2009. - № 12. – С.
2. Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь «Организация эффективного взаимодействия учреждения общего среднего образования с семьей»/ сайт Министерства образования Республики Беларусь.
3. О проведении профориентационной работы в учреждениях дошкольного, общего среднего, специального, профессионально-технического, среднего специального и высшего образования в 2012/2013 учебном году // Методические рекомендации Министерства образования Республики Беларусь, 29 июня 2012 г.

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ И АВТОМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЕННЫХ ИНСТИТУТОВ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ

Баданов Александр Анатольевич

кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирский военный институт ВВ МВД России, г. Новосибирск

Баранчев Олег Леонидович

доцент, Новосибирский военный институт ВВ МВД России, г. Новосибирск

Иващенко Евгений Никитович

кандидат физико-математических наук, доцент, Новосибирский военный институт ВВ МВД России, г. Новосибирск

INFORMATIZATION AND AUTOMATIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY IN MILITARY INSTITUTES OF INTERNAL FORCES OF MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA

Badanov Aleksandr Anatol'evich, Candidate of pedagogical sciences, docent, Novosibirsk military institute of Internal Forces of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Novosibirsk

Baranchev Oleg Leonidovich, docent, Novosibirsk military institute of Internal Forces of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Novosibirsk

Ivashchenko Evgenii Nikitovich, candidate of physical-mathematical sciences, docent, Novosibirsk military institute of Internal Forces of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Novosibirsk

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются основные определения и трактовки информатизация и автоматизация образовательной деятельности в том числе образовательной деятельности военных институтов внутренних войск МВД России.

ABSTRACT

We consider main concepts and handling of educational activity informatization and automatization, in particular that of military institutes of Internal Forces of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Ключевые слова: образовательная деятельность; образовательный процесс; информатизация; автоматизация.
Keywords: educational activity; educational process; informatization; automatization.

Современное состояние развития основных институтов социального общества характеризуется быстрым темпом, появлением новых векторов направления и изменением существующих. При этом часто среди различных специалистов в той или иной области нет единого понимания и трактовки основных определений исследуемых вопросов.

Исследуя основные направления и пути развития информатизации и автоматизации образовательной деятельности военных институтов внутренних войск МВД России, следует, на наш взгляд, прежде всего, уточнить такие определения, как «образовательная деятельность», «образовательный процесс», «информатизация», «автоматизация», рассмотреть особенности образовательной деятельности военных вузов, в том числе вузов внутренних войск.

Многие ученые, философы, педагоги, психологи, исследуя вопросы и проблемы образования, предлагают различные трактовки таких понятий как «образовательный процесс», «образовательная деятельность». С принятием Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [15] многие аспекты этой области уточнились. Мы в своей работе предлагаем на основе указанного Федерального закона, рассмотреть термины «деятельность» и «процесс».

Под деятельностью в некоторых источниках [6, 7, 16, 17, 18] понимается специфически человеческая форма

активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование. Тогда как под процессом часто понимается закономерное, последовательное изменение явления, его переход в другое явление, категория характеризующая совокупность необратимых взаимосвязанных, длительных изменений, как спонтанных, так и управляемых, как самоорганизованных, так и организуемых, результатом которых является некое новшество или нововведение. Кроме этого Сластенин В. А., Исаев И. Ф. и другие [12] рассматривают педагогическую деятельность, как «особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе», а под педагогическим процессом [6] понимается «целостный учебно-воспитательный процесс в единстве и взаимосвязи воспитания и обучения, характеризующийся совместной деятельностью, сотрудничеством и сотворчеством его субъектов, способствующий наиболее полному развитию и самореализации личности воспитанника». Под обучением группа военных педагогов [3] понимают «двусторонний активный процесс взаимосвязанной деятельности преподавателей и слушателей, курсантов».

На основе рассмотренных трактовок, мы предлагаем структуру взаимосвязи деятельности и процесса в педагогике (см. рис. 1). В соответствии с законодательством [15] под образованием понимается «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения», при этом обучение - целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся.

В процессе обучения деятельность обучающегося должна быть направлена на овладения знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретение опыта деятельности, развитие способностей, приобретение опыта применения знаний в повседневной жизни и формирование мотивации получения образования в течение всей жизни. Таким образом, в результате образования – процесса закономерно и последовательно изменяется квалификация обучающегося, его уровень знаний, умений, навыков и компетенций, который характеризует подготовленность к выполнению профессиональной деятельности определенного вида (в предложенной структуре – «Уровень 2»).

Образовательную деятельность - деятельность по реализации образовательных программ – мы в своей ра-

боте рассматриваем как совокупность учебной деятельности обучающегося, педагогической, научной и воспитательной деятельности педагога-воспитателя, научно-педагогического работника, руководящей деятельности и деятельности по обеспечению всего образовательного процесса, в том числе и по обеспечению рассмотренных видов деятельности.

Среди всех видов совместной деятельности, рассматриваемых в образовании, мы, как и многие исследователи, в своей работе выделяем именно учебную деятельность, так как она, с одной стороны, в конечном счете «определяет эффективность приобретения знаний, навыков и умений» [3], а с другой стороны эта форма психической активности человека направлена на преобразование самого себя, что представляет определенные особенности, актуальность изучения, вопросы, проблемы.

Кроме этих видов деятельности, каждая образовательная организация может в своей образовательной деятельности содержать какую-либо специфическую деятельность, определяющую направление подготовки обучающихся. Например, для военного вуза одна из таких определяющих направлений – служебно-боевая деятельность.

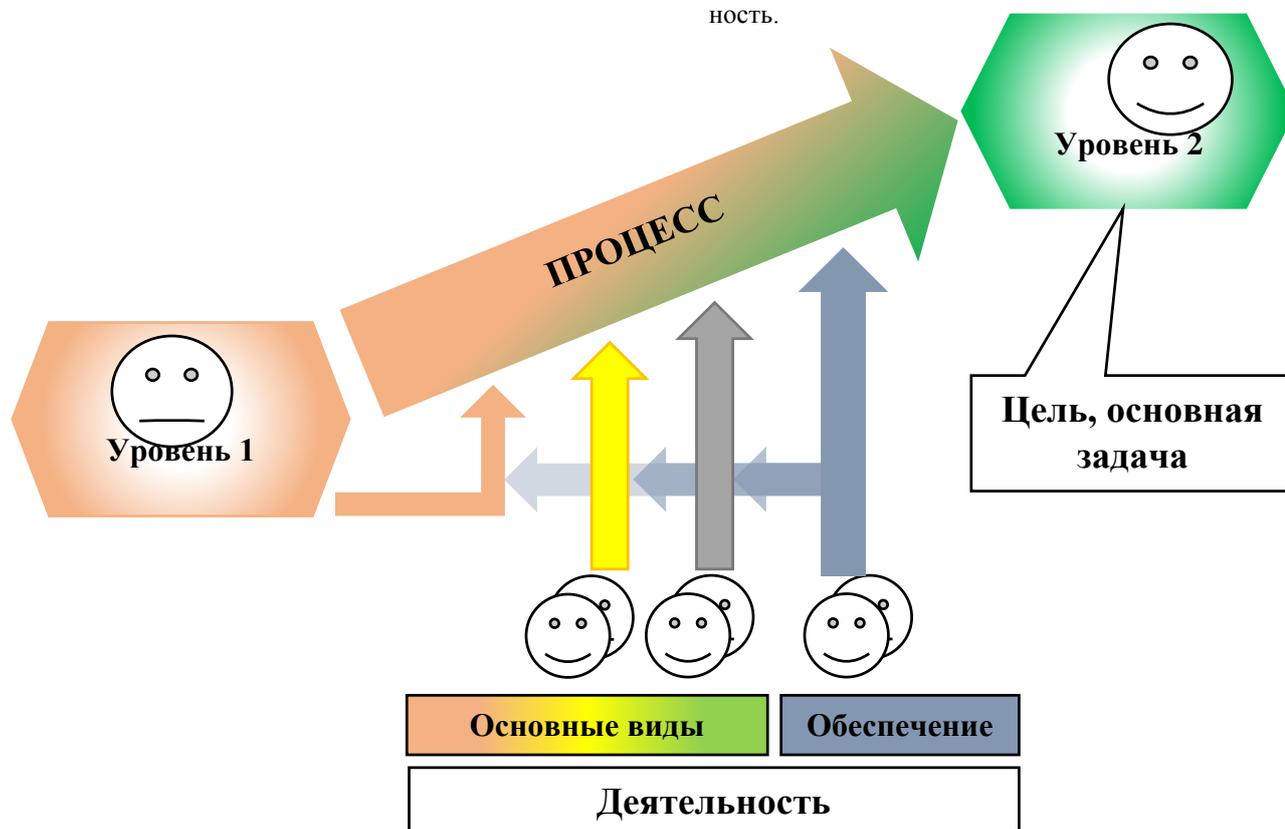


Рисунок 1. Деятельность и процесс в педагогике.

Появление и развитие информационных технологий, средств вычислительной (компьютерной, телекоммуникационной) техники повлекли использование многими учеными – педагогами и психологами терминов «информатизация обучения», «информатизация образования», «информационное общество» и прочих. Среди используемых, на наш взгляд, следует обратить внимание на основное понятие – «информатизация».

В Федеральном законе от 20 февраля 1995 г. № 24-ФЗ «Об информации, информатизации и защите информации» (отменен с принятием Федеральный закон от 27 июля 2006 г. № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации») под информа-

тизацией понимался «организационный социально-экономический и научно-технический процесс создания оптимальных условий для удовлетворения информационных потребностей и реализации прав граждан, органов государственной власти, органов местного самоуправления, организаций, общественных объединений на основе формирования и использования информационных ресурсов».

В модельном законе «Об информатизации, информации и защите информации» [8] (как и в других источниках [19]) под «информатизацией» рекомендуется понимать организационный социально-экономический и научно-технический процесс, в основе которого лежит массовое применение информационных систем и техноло-

гий в целях кардинального улучшения условий труда и качества жизни населения, значительного повышения всех видов деятельности физических и юридических лиц.

В некоторых источниках [20] акцент делается на построение и развитие телекоммуникационной инфраструктуры, объединяющей территориально распределенные информационные ресурсы.

В приказе МВД РФ от 5 июля 1996 г. № 362 [10] дается трактовка информатизации, как процесса внедрения технологий обработки, передачи и хранения информации с помощью современных технических средств. Здесь же отмечается важность информатизации образовательных учреждений МВД России, как элемента информатизации МВД России.

Понятие «информатизация» часто применяется вместо и вместе с понятием «компьютеризация». Часто эти термины используются, как синонимы, но иногда отмечают различия и особенности.

Термин «информатизация» рассмотрен Григорьевым С. Г. и Гриншкун В. В., в работе которых [5] рассмотрены исторические предпосылки информатизации, информационные революции. В своей работе авторы приводят определение понятия «информатизация» академика Ершова А. П. и под информатизацией понимается «комплекс мер, направленный на обеспечение полного использования достоверного, исчерпывающего и своевременного знания во всех общественно значимых видах человеческой деятельности». При этом подчеркивается, что информация становится «стратегическим ресурсом общества в целом, во многом обуславливающим его способность к успешному развитию». Здесь же авторы рассматривают заключение ЮНЕСКО, где информатизация — это широкомасштабное применение методов и средств сбора, хранения и распространения информации, обеспечивающей систематизацию имеющихся и формирование новых знаний, и их использование обществом для текущего управления и дальнейшего совершенствования и развития. Авторы делают выводы: «с одной стороны оба указанных определения не противоречат друг другу»; с другой стороны, определяется, что информатизация, в том числе и информатизацию сферы образования, является одной из областей деятельности человека; таким образом, понятие «информатизация образования» может быть введено «адаптацией этих двух определений». В указанной работе предлагается под информатизацией образования понимать «область научно-практической деятельности человека, направленной на применение методов и средств сбора, хранения, обработки и распространения информации для систематизации имеющихся и формирования новых знаний в рамках достижения психолого-педагогических целей обучения и воспитания».

При рассмотрении вопросов информатизации в образовании, необходимо, на наш взгляд уточнить понятия «информационная технология» и «образовательная технология» Под информационными технологиями в Федеральном законе [14] понимаются процессы, методы поиска, сбора, хранения, обработки, предоставления, распространения информации и способы осуществления таких процессов и методов. Образовательные технологии, технологии обучения трактуются и понимаются различными авторами неоднозначно. Мы под технологией обучения понимаем системное конструирование процесса обучения, который включает основные этапы: проектирование, реализацию и экспертизу. Структура одной из образовательных технологий представлена [2] и может быть реализована, в том числе и с использованием информационных технологий.

При рассмотрении термина «автоматизация», многие авторы, например Аберкромби Н., Хилл С, Тернер Б. С. [1], рассматривают историю технологических изменений в индустрии разных эпох, когда эти изменения направлялись на замену человеческой силы и человеческого контроля механическими средствами. В более простых формах речь идет о механизации, рабочие, занятые ручным трудом, выполняют свои задачи с помощью инструментов или машин, а конторские служащие используют печатные машинки или калькуляторы. При более передовых формах производство осуществляется, главным образом, машинами, а человеку остаются лишь функции контроля и регулировки машин. При таком рассмотрении автоматизация является той «стадией технической эволюции, когда окончательно устраняются остающиеся человеческие элементы». Авторы отмечают, что с развитием технологии обработки информации (информационной технологии), появилась возможность автоматизировать интеллектуальные усилия и контроль, привело также к трансформации умственного труда. Многие рутинные функции, ранее выполнявшиеся людьми, были автоматизированы в процессе компьютеризации. Также отмечено, что последствия автоматизации привлекли к себе серьезное внимание социологов, рассматриваются взгляды относительно воздействия автоматизации на содержание работы.

В работе под редакцией Фролова И. Т. [18] автоматизация трактуется, как высший этап в развитии техники, для которого характерно осуществление производственных, управленческих и иных общественно необходимых процессов без непосредственного участия в них человека.

В «свободной энциклопедии» [20] под автоматизацией понимается одно из направлений научно-технического прогресса, использующее саморегулирующие технические средства и математические методы с целью освобождения человека от участия в процессах получения, преобразования, передачи и использования энергии, материалов, изделий или информации, либо существенного уменьшения степени этого участия или трудоёмкости выполняемых операций. При этом отмечается, что «автоматизация позволяет повысить производительность труда, улучшить качество продукции, оптимизировать процессы управления, отстранить человека от производств, опасных для здоровья».

Некоторые ученые более подробно рассматривают автоматизацию обучения [9, 13] и трактуют его как — прием технологии обучения, в котором часть рутинных функций, выполнявшихся ранее преподавателем, передается автоматическим устройствам, реализующим возможности информационных и коммуникационных технологий. При этом указывается цель автоматизации обучения — повышение эффективности обучения.

Таким образом, исследуя информатизацию и автоматизацию образовательной деятельности военных институтов внутренних войск МВД России, рассматривая мнения ученых, педагогов, психологов, мы предлагаем рассматривать:

- информатизацию образовательной деятельности как организационный социально-экономический и научно-технический процесс, в основе которого лежит массовое применение информационных систем и технологий в целях кардинального улучшения условий труда, значительного повышения эффективности образовательной деятельности;
- автоматизацию образовательной деятельности — как общественный, социально-экономический и научно-технический этап в развитии общества, для

которого характерно осуществление производственных, управленческих и иных общественно необходимых процессов в образовании без непосредственного участия в них человека;

- под образовательной деятельностью совокупную учебную, педагогическую, воспитательную, научную, руководящую и другие виды деятельности обучающихся, педагогов, воспитателей и других, необходимых в образовательном процессе специалистов по реализации образовательных программ. Образовательная деятельность военных институтов ВВ МВД России включает в себя, кроме рассмотренных, специфические для этих вузов виды деятельности, такие как командная, служебно-боевая;
- деятельность, как специфически человеческую форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование. Исследование вопросов, связанных с деятельностью, в том числе образовательной, необходимо проводить в рассмотрении конкретного процесса или процессов;

Автоматизацию образовательной деятельности военных институтов ВВ МВД России следует рассматривать как этап в развитии военного образования системы МВД России, при котором сокращается непосредственное участие командно-педагогического состава и обучающихся в производственных, управленческих и иных аспектах образовательного процесса. При этом информатизация образовательной деятельности — процесс значительного повышения эффективности образовательной деятельности в основе которого лежит массовое применение информационных систем и технологий.

Список литературы:

1. Аберкромби Н., Хилл С, Тернер Б. С. Социологический словарь, 2008 г.
2. Баданов А. А., Баранчев О. Л., Голубятников В. П., Иващенко Е. Н. Информационные системы в реализации модели обучения информатике курсантов военных вузов ВВ МВД России. III Международной научно-практической конференции: «Отечественная наука в эпоху изменений: постулаты прошлого и теории нового времени». -Екатеринбург, 2014.

3. Вопросы обучения и воспитания в военно-учебных заведениях. Под ред. И. Н. Шкадова.-М.: Воениздат, 1976.
4. Воройский Ф. С. Информатика. Новый систематизированный толковый словарь-справочник (Введение в современные информационные и телекоммуникационные технологии в терминах и фактах). — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: ФИЗМАТЛИТ, 2003.
5. Григорьев С. Г., Гриншкун В. В. Информатизация образования. Фундаментальные основы. Москва 2005 г.
6. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. — М.: Академия, 2003.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975.
8. Об информатизации, информации и защите информации (модельный закон): постановление Межпарламентской ассамблеи государств - участников СНГ от 18.11.2005 № 26-7.
9. Приказ Госкомвуза РФ от 12.02.1996 № 260 «Об утверждении отраслевого стандарта ОСТ ВШ 01.002-95».
10. Приказ МВД РФ от 5 июля 1996 г. № 362 «Об информатизации образовательных учреждений МВД России».
11. Приказ Министра внутренних дел Российской Федерации от 14 января 2005 г. № 22.
12. Слостенин В. А., Исаев И. Ф. и др. Педагогика.- М.:Школа-Пресс, 2000.
13. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования. — М.: ИИО РАО, 2006.
14. Федеральный закон от 27 июля 2006 г. № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации».
15. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
16. Философская энциклопедия dic.academic.ru/contents/nsf/enc_philosophy/
17. Философский словарь. Под общ. ред. Ярещенко А. П. — Ростов н/Д: Феликс, 2004.
18. Философский словарь. Под ред. Фролова И. Т. — 5 изд. — М.: Политиздат, 1987.
19. <http://official.academic.ru/8288>
20. <https://ru.wikipedia.org>

КОМПЛЕКСНОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ НА ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ

Бочаров Илья Петрович

Аспирант, Пензенский государственный технологический университет

COMPLEX INFLUENCE ON THE FORMATION OF TECHNICAL COLLEGE STUDENTS VALUABLE RELATION TO HEALTH

Bocharov Ilya, Postgraduate, Penza State Technological University

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены основные компоненты авторской программы комплексного педагогического воздействия на ценностную сферу студентов технического вуза с акцентом на формировании ценности здоровья. Обоснована необходимость построения и реализации такой программы на системном подходе, охватывающем все компоненты отношения (когнитивный, эмоциональный и мотивационно-деятельностный).

ABSTRACT

The article describes the main components of the author's program of integrated pedagogical impact on the value sphere of technical college students, with an emphasis on the formation of the value of health. The necessity of the construction and implementation of such a program on a systematic approach that encompasses all the components of attitude (cognitive, emotional and motivational-activity).

Ключевые слова: здоровье, ценностное отношение к здоровью, системный подход, комплексное педагогическое воздействие.

Keywords: health, value related to health systems approach, integrated pedagogical influence.

В качестве основных направлений модернизации профессионального образования называют демократизацию, гуманизацию, гуманитаризацию, фундаментализацию, информатизацию, регионализацию, глобализацию и интернационализацию. Все эти процессы благоприятствуют организации специальной работы по формированию у студентов ценностного отношения к здоровью, по сути их можно рассматривать в качестве факторов эффективности такой работы. В то же время, специфика технического вуза заключается в таких характеристиках, как постепенное сокращение гуманитарного знания, которое способствует самопознанию и самопониманию; преимущественное оперирование знаковыми моделями, переход на дистанционные контакты и сокращение непосредственного межличностного взаимодействия между преподавателями и студентами, ориентированного на развитие ценностно-смысловой сферы [1].

Поскольку влияние на процесс формирования у студентов ценностного отношения к здоровью возможно только при системном подходе, охватывающем все компоненты отношения (когнитивный, эмоциональный и мотивационно-деятельностный), мы создали и апробировали программу комплексного педагогического воздействия на ценностную сферу студентов с акцентом на формировании ценности здоровья.

Задачи программы:

- объективация участниками образовательного процесса смысла и личностной ценности здоровья;
- развитие мотивации студентов на здоровый образ жизни;
- развитие у студентов навыков рефлексии, способствующих самопониманию, самоотношению и саморегуляции в сфере здоровья;
- развитие у студентов качеств (интернальность, активность, самоценность), обеспечивающих ответственную субъектную позицию в отношении здоровья;
- формирование умений и навыков защиты от воздействия неблагоприятных для здоровья факторов;
- содержательная интеграция компонентов ценностного отношения к здоровью на личностном уровне;
- педагогическое содействие, при обеспечении студенту субъектной позиции, в организации его здоровьесберегающей и здоровьеразвивающей деятельности;
- создание в вузе атмосферы нетерпимости к здоровьеразрушающему и культивирование здоровьесберегающего поведения.

В программу вошли следующие комплексно реализуемые направления:

- выявление и акцентировка в содержании учебных дисциплин аспектов, направленных на присвоение студентами универсальной ценности здоровья в контексте профессионального и личностного самоопределения;
- специально разработанный тренинг «Я и мое здоровье»;
- повышение квалификации педагогов по проблемам психолого-педагогического сопровождения формирования ценностного отношения студентов

к здоровью через постоянно действующий семинар;

- профилактика нарушений поведения студентов в сфере здоровья, в том числе - превенция употребления психоактивных веществ;
- привлечение студентов к научно-исследовательской деятельности и социальному проектированию с акцентом на витально-аксиологическом контенте;
- организация разнообразной внеучебной деятельности студентов (в том числе физкультурно-оздоровительной направленности), развивающей мотивацию их здоровьеориентированного поведения;
- организация сетевого взаимодействия социальных партнеров вуза в процессе формирования у студентов ценностного отношения к здоровью.

Коротко опишем содержание некоторых направлений.

В качестве основного компонента программы выступает содержание образования, усиление в нем нацеленности на культивирование здоровья как высшей ценности. Проведенный анализ учебных планов специальности, которую осваивали студенты экспериментальной группы, показал, что некоторые учебные дисциплины содержат в себе весомый аксиологический и здоровьеориентирующий потенциал, а элементы знания о здоровье и его ценности могут быть внедрены практически во все учебные курсы. Когнитивный компонент ценностного отношения к здоровью создает при этом основу для актуализации эмоционального и мотивационно-поведенческого компонентов.

Педагогам рекомендовалось в процессе преподавания своего предмета, основываясь на принципе избыточности ценностной информации, постоянно учитывать возможность восхождения к общекультурному контексту, ценностной проблематике, по возможности делать смысловую привязку предметного материала к ценности здоровья. При этом тема здоровья, близкая и понятная каждому студенту, в свою очередь может наполнить личностным смыслом излагаемый программно-предметный материал, дополнить его научную и практическую значимость. Учебно-методические комплексы по разным дисциплинам рекомендовано было дополнить материалами о здоровье как ценности, ценностно-смысловыми заданиями со здоровьеразвивающим контентом, актуализирующим, по возможности, витагенный опыт студентов, и задачами-ситуациями, моделирующими реальные жизненные ситуации, где есть риск нарушения здоровья, и требующими от студентов оценки и оценочных суждений.

Формирование отношения личности к чему-либо не может происходить вне эмоционального реагирования. Поэтому акцентировалась необходимость создания на занятиях эмоционально насыщенной среды, стимулирующей интерес к объекту отношения (здоровью) и потребность лучше узнать объект. В случае наличия при этом положительного эмоционального фона, создания ситуаций успеха, удовлетворенности процессом занятий, появляется положительная модальность отношения к объекту, происходит присвоение объекта как личностной ценности. Рекомендации касались и необходимости активизации рефлексивных процессов у студентов, диктуемой принципом саморазвития, столь актуальным при формировании у личности ценностного отношения.

Мы проанализировали учебно-методические комплексы учебных дисциплин «Введение в специальность», «История», «Философия», «Культурология», «Физическая культура», «Социология», «Экология», «Безопасность жизнедеятельности», «Иностранный язык» с точки зрения их возможности воздействовать на формирование ценностного отношения студентов к здоровью и сформулировали рекомендации для преподавателей каждой из этих дисциплин.

Для преподавателей профессионального цикла были даны единые рекомендации, включающие следующие положения:

- акцентирование гуманитарного смысла инженерной деятельности, что выражается прежде всего в человекоберегающем и природосберегающем поведении инженера;
- демонстрация гуманитарного смысла техники, ее интеграции в природную, социальную и культурную среду, а также в сферу здоровья человека;
- развитие у студентов ценностно-смысловых ориентаций на экологически обоснованную и здоровьесберегающую трудовую деятельность в техно-сфере;
- нацеленность, при ведении учебных курсов, на формирование у студентов отношения к своему здоровью не только как к условию психофизического и социального благополучия, но и как к профессиональной ценности;
- насыщение содержания дисциплины фактами и закономерностями, демонстрирующими взаимосвязь здоровья человека и его профессиональной успешности с учетом специфики инженерных функций;
- включение в свою дисциплину везде, где представляется возможным, информации о требованиях к здоровью человека при выполнении тех или иных аспектов инженерной деятельности;
- моделирование, в процессе преподавания, предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности с включением задач здоровьесбережения специалиста;
- информирование студентов о реальных факторах риска нарушения здоровья в сфере будущей профессиональной деятельности, формирование культуры профессиональной безопасности;
- формирование умений оценивать ситуации, связанные со здоровьем в профессиональной деятельности;
- стимулирование саморазвития будущих инженерно-технических работников в плане ответственности за свое здоровье, что актуально для построения успешной карьеры;

- создание интегрированных модулей дисциплин технического цикла с учебными курсами «Экология», «Безопасность жизнедеятельности» и «Физическая культура».

В процессе преподавания дисциплин пополнялись представления студентов о современных концепциях здоровья, ЗОЖ и безопасного поведения, то есть целенаправленно формировались когнитивный и, частично, эмоциональный компоненты ценностного отношения к здоровью. Параллельно проводился разработанный нами социально-психологический тренинг (СПТ) «Я и мое здоровье», основной целью которого является создание условий, располагающих к ценностно-ориентационной коммуникации и интенсификации формирования в ней эмоционального и мотивационно-поведенческого компонентов отношения к здоровью, целостной установки на здоровье как высшую индивидуальную ценность.

Присвоение ценности здоровья как личностно-значимой может быть эффективным, если студент является субъектом здоровьесберегающей и здоровьеразвивающей деятельности. Формула «Хочешь выучить сам – объясни другому» не является исключением и в случае с формированием ценностного отношения человека к здоровью. Поэтому важнейшим направлением реализации программы явилось социальное проектирование и реализация проектов в контексте здоровьесбережения самими студентами. При этом процессу социального проектирования придавался ярко выраженный ценностный смысл. Мотивация студентов на создание проектов в сфере здоровья актуализировалась, кроме прочего, потому, что в данном случае имело место очевидное соответствие студенческих инициатив актуальным проблемам социума (состояние здоровья волнует многих людей). Проектирование и реализация студентами социально-значимых акций в сфере здоровья побуждают к осмыслению, переоценке и проектированию собственной деятельности по отношению к своему здоровью. Ценным является и факт взаимодействия студентов разных курсов с разным отношением к здоровью вне аудиторных занятий, что способствует ценностно-ориентационной коммуникации, обмену информацией между студентами, трансляции ценности здоровья в формате «равный-равному».

Анализ результатов первичной и итоговой диагностики (после апробации программы) дал основания заключить, что предложенная программа оказалась эффективной.

Литература:

1. Прима А.К. Психологические особенности развития представлений о жизненном пути студентов технических специальностей: автореф. дис. ... канд. психол. наук - Ростов-н/Д., 2013 – 21с.

ИЗУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Дейкова Людмила Александровна

Канд. пед. наук, доцент Ульяновского Государственного Педагогического Университета имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск

FOREIGN CULTURE STUDIES IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION

Deikova Liudmila, Ph.D., Associate Professor in Ulyanovsk State, Teachers Training University, Ulyanovsk

АННОТАЦИЯ

Цель: определить особенности обучения иноязычной культуре в условиях глобализации. Методы: в данном исследовании использован сравнительно-исторический метод. Результат: в итоге исследования было подтверждено, что важной задачей иноязычного лингвистического образования является понимание и знание культуры стран изуча-

емого языка. Выводы: было установлено, что в процессе расшифровки социолингвистического кода иной нации необходимо развивать толерантность к иным культурным проявлениям, сохраняя при этом культурную самоидентичность.

ABSTRACT

Background: the necessity to determine peculiarities of foreign culture studies in the context of globalization. Methods: this research is made with the help of comparative-historical method. Result: it was confirmed that an important aim of foreign-language studies is to know and understand foreign culture as well. Conclusion: in the process of decoding a socio-linguistic code of a foreign nation it's vital to develop tolerance to foreign cultural manifestations in accordance with keeping your own cultural identity.

Ключевые слова: глобализация, иностранный язык, иноязычная культура

Key words: globalization, foreign language, foreign culture

Понятие глобализации возникает в мировой истории после Второй мировой войны. Термин «глобализация» впервые появился в 60-х годах в работах канадского философа и культуролога М. Маклюэна, который ввел понятие «глобальной деревни» (global village) и высказал мысль о том, что развитие средств массовой информации привело к стиранию времени и пространства. Он предсказал, что глобализация неизбежно вызовет культурную интеграцию, станет мощным орудием воздействия на национальные культуры и языки. В социологический контекст понятие «глобальной деревни» вошло в 1981г. благодаря Дж. Макмену, указавшему на начавшуюся глобализацию социальных отношений. Некоторые авторы отмечают, что термину глобализация предшествовал термин «устойчивое развитие». Р. Робертсон в 1983г. употребил термин "globality", в 1985г. дал толкование понятию «глобализация», а в 1992 г. сформулировал основы концепции глобализации. [5, с.67]

В XXI веке потребность в глубоком научном осмыслении природы процесса глобализации с точки зрения лингвистики представляется особенно насущной. Язык как средство коммуникации, традиционно считается одним из основных индикаторов состояния общества в целом, поэтому любые трансформации общественных отношений в первую очередь проявляются в языковой среде страны.

В настоящее время в условиях процесса глобализации от образования, науки и техники, культуры зависят действенность и результативность социально-экономических, политических и духовно-нравственных процессов развития общества. Таким образом, необходимо взаимопонимание и тесное сотрудничество политиков, правоохранительных органов, педагогов, психологов, социологов и т.п.

Необходимо отметить, что глобализация, несмотря на общую цель объединения, способствует глубокому внутреннему разделению человеческих обществ, в первую очередь развитых, за счет действия следующих основных механизмов:

- формирования «информационного сообщества» – обособленного от основной части общества круга людей, причастных к систематическому использованию технологий формирования сознания;
- выделению маргинализованных социальных групп в результате систематического стимулирования средними и мелкими субъектами глобальных рынков маргинальных типов потребления;
- различной реакции основных социальных групп на стандартные технологии формирования сознания;
- иммиграции, дополняющей внутреннюю социальную разнородность обществ этнической и культурно-цивилизационной разнородностью. [2, с.40]

В свете глобальных вызовов, оказывающих влияние на государства, организации, институты в целом, а также на жизнь каждого человека, образование в широком

смысле рассматривается как инвестирование в развитие общества и личности. В число таких глобальных вызовов входят быстрые социальные и технологические преобразования, экономическая и культурная глобализация.

Сегодня глобальным может быть все: телевидение, язык, мораль, искусство, политическая и социальная сферы, ментальность. Поскольку глобализация призвана объединить для решения насущных проблем усилия всех стран, постольку разноязычным народам потребовалось средство для осуществления успешной коммуникации и достижения взаимопонимания. Таким средством международного общения стал английский язык, который является языком глобального распространения и общечеловеческой культуры, выполняющим максимальный объем общественных функций.

Расширение и качественные изменения характера международных связей нашего государства, интернационализация всех сфер общественной жизни делают иностранный язык реально востребованным в практической и интеллектуальной деятельности человека, в культурном сотрудничестве с зарубежными странами. Становится очевидным, что владение основными языками международного общения является залогом удачной карьеры специалиста, развитием его профессиональной компетентности.

В условиях активизации международного сотрудничества подготовка квалифицированных специалистов, владеющих иностранным языком, остается важной и актуальной задачей современного информационного общества. Знание языков, и, прежде всего, языков международного значения, выступает в качестве важного показателя современного образования. Современный специалист должен быть подготовлен к профессиональной деятельности в контексте глобализационных процессов, Среди наиболее важных обстоятельств, свидетельствующих в пользу востребованности иностранных языков в современной России, можно назвать:

1. глобализацию интеграционных общественных процессов;
2. межгосударственную интеграцию в сфере образования;
3. доступ к опыту и знаниям в мире, к большому информационному богатству, к качественному образованию в стране и за рубежом. [3, с.39]

Иностранный язык является важным инструментом вторичной социализации личности обучающихся. На основе тематического наполнения учебных программ и пособий по иностранному языку, а также методов и приемов подачи материала происходит моделирование социокультурного пространства учащихся – формирование их представлений об окружающем мире и определение своего места в нем. Поэтому с помощью содержания отдельных текстов, а также методических приемов работы с ними можно как расширить социокультурное пространство учащихся и

помочь им увидеть себя в качестве равноправных представителей мирового сообщества, объединенных общими интересами, проблемами и решениями, так и сузить, ограничить их социокультурное пространство, противопоставив «себя» «другим». [4, с.189]

Поднимая проблему возможности отражения широкой палитры культур стран изучаемого языка, невольно возникает вопрос о реальности достижения поставленной цели в рамках иноязычной лингвистической подготовки в школе. Ответ можно найти в критериях отбора текстов и учебных материалов социокультурного содержания. Например, объем используемых текстов по определенной тематике может быть одним и тем же, однако тексты могут значительно отличаться по насыщенности социокультурного наполнения. Кроме того, тексты не должны являться единственным источником социокультурного материала.

Большой объем материала о культурном разнообразии страны иностранного языка по изучаемому аспекту может быть представлен в виде схем, таблиц, рисунков, диаграмм и т.п., в форме обобщения данных, окружающих каждого из нас в реальной жизни. Поэтому в плане объема учебного времени, необходимого на ознакомление учащихся с культурным разнообразием стран изучаемого языка по исследуемым аспектам, поликультурность материала не является проблемой.

Фактором, детерминирующим содержание иноязычного лингвистического образования в современных условиях, согласно мнению ведущих отечественных дидактов (таких, как В.А. Сластенин, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.), является социально-культурная среда, которая несет в себе знания и опыт, ценности культурно-исторического развития общества.

Е.Я. Григорьева одним из этапов алгоритма методического проектирования содержания иноязычного лингвистического образования выделяет создание «массива поведенческих программ, позволяющих вовлечь обучающегося и педагога в культурные и социальные взаимодействия». [5, с.35] Отмечается также необходимость включения их в инновационный образовательный процесс, позволяющий каждому переживать ситуации межличностной и межкультурной коммуникации.

Несмотря на то, что поликультурность содержания обучения не вызвала возражений и номинально даже стала носить аксиоматический характер, исследователи по-разному понимают значение *соизучения культур* разных групп, что оказало существенное влияние на отбор социокультурного материала и его использование в учебных пособиях.

Специфика сегодняшнего дня требует осмысления той глобальной задачи, на решение которой направлено обучение иностранному языку как средству межкультурного общения. В многочисленных проектах ЕС, Совета Европы, ЮНЕСКО заложены принципы «многоязычия», «мультилингвизма» и «мультикультурности». Непрерывно расширяющиеся контакты, мобильность населения, в особенности студентов учебных заведений разных стран, предполагают не только устранение конфликтов, но и понимание специфики межкультурного общения в быстро меняющемся мире. [1, с.307]

Сегодня для гуманизации процесса обучения иностранным языкам важно информировать учащихся о своей и иноязычной культуре, как примерах разнообразия форм коллективного бытия. Концепции зарубежных исследователей У.Ф. Макки, Ф.Н. Куммаста, М. Шеннона, К.А. Тайля и работы отечественных ученых В.В. Сафоной, Е.И. Пассова, Е.М. Верещагина и других показали,

что язык является не только средством общения, но и средством приобщения к культурным ценностям других народов, средством достижения понимания других культур.

Культурная вариативность является одним из основных дидактических инструментов достижения главной цели иноязычного лингвистического образования – подготовки к активному и полноценному сотрудничеству в современном мультикультурном мире средствами изучаемого языка.

Бесспорно, формирование определенного мировоззрения, а именно на это и направлено иноязычное лингвистическое образование, невозможно только на каком-то одном отрезке образования – в средней школе или вузе. Поэтому межкультурное образование возможно в условиях системы непрерывного образования, когда сохраняется преемственность в подходах к обучению иностранному языку в средней школе и вузе.

Для лучшего понимания всей комплексности обучения иноязычной культуре в рамках иноязычного лингвистического образования, а также для успешной реализации поставленной цели, целесообразно выделить следующие задачи:

1. Формирование представлений о культуре как о социальном конструкте.
2. Формирование представлений о разнообразии современных мультикультурных сообществ стран как родного, так и изучаемого языков.
3. Формирование представления о сходствах и различиях между представителями различных этнических, социальных, лингвистических, территориальных, религиозных, культурных групп в рамках определенного региона, страны, мира.
4. Формирование способностей позитивного взаимодействия с представителями других культур.
5. Культурное самоопределение личности средствами родного и изучаемого языков. [4, с.158]

Ядро культуры можно определить как социолингвистический код, который обеспечивает устойчивость нации как социального организма, защищающий от воздействия импульсов других культур, но при этом принимая их особенности и ценностные ориентиры. [1, с.309] Культура является специфическим способом трансляции знаний наряду с наследственной видовой памятью и индивидуальной памятью. В основе мировосприятия и миропонимания каждого народа лежит своя система предметных значений, социальных стереотипов, когнитивных схем. Даже заимствование элементов одной культуры другой не всегда протекает как механический процесс и не всегда является автоматическим следствием культурных контактов. Даже когда происходит процесс заимствования, часто принимаемый элемент культуры переосмысливается и приобретает в иной культуре иное значение, нежели имел в изначально варианте первичной культуры. [1, с.306]

Несомненно, расширение культурных контактов в современном мире, общение и познание способствует сближению народов. Однако чрезмерно активное заимствование опасно потерей культурной самобытности. В результате того, что молодое поколение перенимает друг у друга моду, привычки, пристрастия, обычаи, они становятся похожими, а часто просто безликими. Возможность утраты культурной самобытности кроется в нарастающей угрозе ассимиляции — поглощению малой культуры более крупной, растворении культурных особенностей национального меньшинства в культуре большой нации, забвении отеческой культуры при массовой эмиграции в другую страну и получении там гражданства. При этом утрата

культурной самобытности и культурное растворение может быть полным и частичным. Открытость границ для культурного влияния и расширяющееся культурное общение могут привести, с одной стороны, к обмену положительным опытом, обогащению собственной культуры, подъему ее на более высокую ступень развития, с другой — к ее культурному истощению за счет унификации и стандартизации, распространения одинаковых культурных образцов по всему миру.

Изучение иностранных языков и сопоставление культур — родной и иноязычной — должны стать позитивным фактором развития и обогащения мировоззрения, а также способствовать отказу от негативных стереотипов и предвзятого отношения к представителям других культур. В данном вопросе особенно важным является сохранение собственной культурной самобытности. Этнокультурная целостность нации вырастает из системы ценностей определенного сообщества. Таким образом, системе современного образования необходимо определить целеполагание обучения и воспитания как развернутое поликультурное становление личности в сочетании с нравственно осознанной культурной принадлежностью.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ (КОМПЬЮТЕРНЫЕ) ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Дережанова Валентина Дмитриевна

Ст. преподаватель кафедры изобразительного искусства и методики ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет»

INFORMATION AND COMMUNICATION (COMPUTER) TECHNOLOGY IN EDUCATION

Lecturer at the Department of fine arts and techniques of Irkutsk State University, Irkutsk

АННОТАЦИЯ

Процессы информатизации современного общества. Использование информационно-коммуникационных технологий для передачи информации и обеспечения взаимодействия преподавателя и обучаемого в современных системах открытого и дистанционного образования. Современный преподаватель должен не только обладать знаниями в области информационно-коммуникационных технологий, но и быть специалистом по их применению в своей профессиональной деятельности.

Ряд положительных и отрицательных последствий использования ИКТ в обучении.

ABSTRACT

The processes of Informatization of modern society. The use of information and communication technologies for information transfer and networking of teacher and learner in modern systems of open and distance education. The modern teacher must not only have knowledge in the field of information and communication technologies, but also to be an expert on their application in their professional activities.

The number of positive and negative effects of ICT use in education.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии; основные категории программных средств; информационно-коммуникационные технологии в обучении студентов.

Keywords: information and communication technologies; major categories of software; information and communication technologies in teaching students.

Процессы информатизации современного общества и тесно связанные с ними процессы информатизации всех форм образовательной деятельности характеризуются процессами совершенствования и массового распространения современных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Подобные технологии активно применяются для передачи информации и обеспечения взаимодействия преподавателя и обучаемого в современных системах открытого и дистанционного образования. Современный преподаватель должен не только обладать знаниями в области ИКТ, но и быть специалистом по их применению в своей профессиональной деятельности.

Слово «Технология» имеет греческие корни и в переводе означает науку, совокупность методов и приемов обработки или переработки сырья, материалов, полуфабрикатов, изделий и преобразования их в предметы потребления.

Современное понимание этого слова включает и применение научных и инженерных знаний для решения практических задач.

В таком случае информационными и телекоммуникационными технологиями можно считать такие технологии, которые направлены на обработку и преобразование информации [1].

Информационно-коммуникационные технологии — это обобщающее понятие, описывающее различные устройства, механизмы, способы, алгоритмы обработки информации.

Важнейшим современным устройствами ИКТ являются компьютер, снабженный соответствующим программным обеспечением и средства телекоммуникаций вместе с размещенной на них информацией.

Основным средством ИКТ для информационной среды любой системы образования является персональный компьютер, возможности которого определяются установленным на нем программным обеспечением.

Список литературы:

1. Дейкова Л.А. Роль иноязычных культур в гуманизации процесса обучения иностранным языкам//Гуманизация и гуманитаризация образования XXI века: Проблемы современного образования: Материалы 13 Международной научно-методической конференции. — Ульяновск: УлГПУ, 2012. — С.306-309.
2. Долгов К.М. Культура в эпоху глобализации //Философия и культура. — 2011. - №9.- С.38-43.
3. Дражан Р.В. Историко-педагогическая репрезентация понятия «Языковая компетенция»: автореф. дис. ...к.п.н./ Р.В. Дражан. Ростов-на-Дону, 2008. — С. 9-11.
4. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование: Теория и практика. М.: Глосса-Пресс, 2008. — 389 с.
5. Федотова Н.Н. Глобализация как фактор формирования новой парадигмы в социологии. Дис. ... канд. социол. наук.- М., 2000.- 149 с. [электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://dlib.rsl.ru/rsl0100000000/rs101000311000/rs101000311200/rs101000311200.pdf>.

Таблица 1.

Основные категории программных средств:

системные программы	прикладные программы	инструментальные средства
К системным программам, в первую очередь, относятся операционные системы, обеспечивающие взаимодействие всех других программ с оборудованием и взаимодействие пользователя персонального компьютера с программами. В эту категорию также включают служебные или сервисные программы.	К прикладным программам относят программное обеспечение, которое является инструментарием информационных технологий – технологий работы с текстами, графикой, табличными данными и т.д.	инструментальные средства для разработки программного обеспечения

В современных системах образования широкое распространение получили универсальные офисные прикладные программы и средства ИКТ: текстовые процессоры, электронные таблицы, программы подготовки презентаций, системы управления базами данных, органайзеры, графические пакеты и т.п.

С появлением компьютерных сетей и других, аналогичных им средств ИКТ образование приобрело новое качество, связанное в первую очередь с возможностью оперативно получать информацию из любой точки земного шара. Через глобальную компьютерную сеть Интернет возможен мгновенный доступ к мировым информационным ресурсам (электронным библиотекам, базам данных, хранилищам файлов, и т.д.).

В сети доступны и другие распространенные средства ИКТ, к числу которых относятся электронная почта, списки рассылки, группы новостей, чат.

С помощью специального оборудования и программного обеспечения через Интернет можно проводить аудио и видеоконференции.

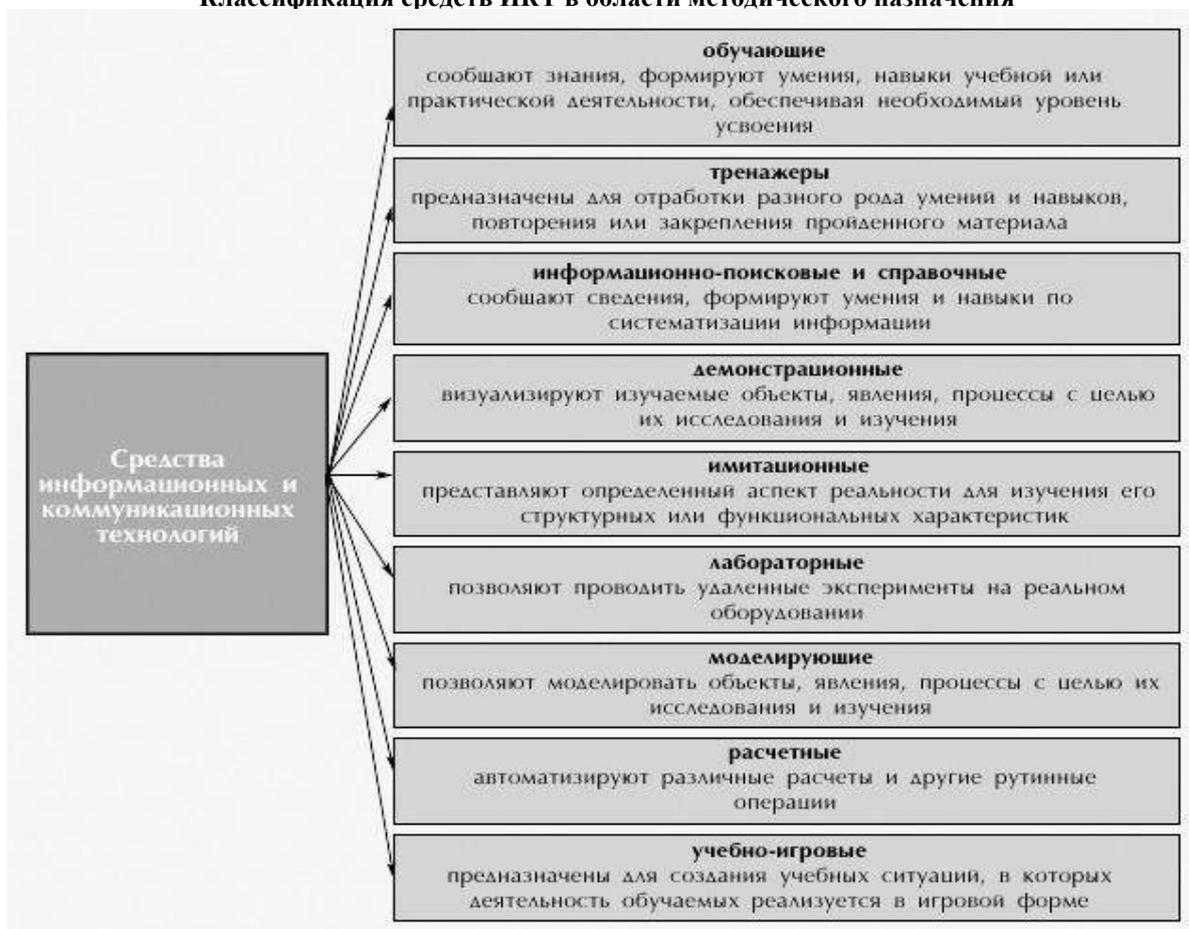
С помощью сетевых средств ИКТ становится возможным широкий доступ к учебно-методической и научной информации, организация оперативной консультационной помощи, моделирование научно-исследовательской деятельности, проведение виртуальных учебных занятий (семинаров, лекций) в реальном режиме времени.

Существует несколько основных классов информационных и телекоммуникационных технологий, значимых с точки зрения систем открытого и дистанционного образования. Одними из таких технологий являются видеозаписи и телевидение. Видеозаписи и соответствующие средства ИКТ позволяют огромному числу студентов прослушивать лекции лучших преподавателей. Видео с лекциями могут быть использованы как в специальных видеоклассах, так и в домашних условиях.

В отличие от традиционной книги, образовательные электронные издания позволяют подавать материал в динамичной графической форме [2].

Таблица 2.

Классификация средств ИКТ в области методического назначения



Стоит отметить, дидактические задачи, решаемые с помощью ИКТ:

- Совершенствование организации преподавания, повышение индивидуализации обучения;
- Повышение продуктивности самоподготовки учащихся;
- Индивидуализация работы самого учителя;
- Ускорение тиражирования и доступа к достижениям педагогической практики;
- Усиление мотивации к обучению;
- Активизация процесса обучения, возможность привлечения учащихся к исследовательской деятельности;

- Обеспечение гибкости процесса обучения [2].

В таблице 3. представлен фрагмент из учебных программ кафедры изобразительного искусства и методики Иркутского государственного университета (ИГУ), из которых видно, насколько необходимо использование ИКТ сегодня, в современном мире, также, в соответствии с требованиями ФГОС, где указаны компетенции, которыми должен обладать каждый будущий учитель.

В таблице 4. представлены образцы работ студентов кафедры изобразительного искусства и методики ИГУ, где заметна высокая динамика и эффективность использования ИКТ в обучении.

Таблица 3.

Тематическое планирование (фрагменты из учебных программ по дисциплинам: «Художественное оформление в школе», «Основы дизайна»)

Магистратура. Программа: Информационные технологии в художественном образовании (2 года)	Специалитет: Изобразительное искусство (5 лет)	Бакалавриат, профиль: Декоративно-прикладное искусство (4 года)
<p><i>Дисциплины:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Графический дизайн (оформление книг и журналов, интернет-сайтов, упаковки, СМИ и телепередач, фирменный стиль и логотипы, знаки ориентации) • Шрифтовая композиция (кинетическая типографика) • Цветоведение (создание цв. круга, создание интерьеров с учетом психологических и физиологических особенностей) 	<p><i>Дисциплины:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Художественно-оформительская практика (решение интерьеров: спорт.зал, столовая, классы в СОШ) • Художественное оформление в школе (типографика – шрифты, шрифтовые композиции и пр.) • Основы дизайна (вещь в интерьере, создание 3D моделей) 	<p><i>Дисциплины:</i></p> <p>Дизайн интерьера (создание интерьеров в 3D)</p>

Таблица 3.

Сравнительная таблица положительной динамики, в учебных работах студентов кафедры изобразительного искусства и методики, с использованием ИКТ

<p>Шрифтовые композиции, выполненные студентами самостоятельно, с использованием графических материалов: фломастер, шариковая ручка</p>	<p>Шрифтовые композиции, выполненные студентами самостоятельно, с использованием ИКТ</p>
	

Эскизы студенческого кафе, выполненные студентами самостоятельно, с использованием простого карандаша



Эскизы студенческого кафе, выполненные студентами самостоятельно, с использованием ИКТ



Однако, существует ряд негативных последствий воздействия средств ИКТ на обучающегося:

- Использование ИКТ свертывает дефицитное в учебном процессе живое диалогическое общение участников образовательного процесса - преподавателей и студентов, студентов между собой - и предлагает им суррогат общения в виде "диалога с компьютером".
- Использование информации Интернет ресурсов, часто приводит к отрицательным последствиям. Благодаря использованию ИКТ современный человек экономит свои время и силы, заимствовав из Интернет ресурсов, к

примеру, готовые рефераты, доклады и решения задач которые не способствуют повышению эффективности обучения.

Вопрос использования Икт в образовании остается темой раскрытой для обсуждений и слабо исследованной [3].

Список литературы:

1. Романова Ю.Д. Информатика и информационные технологии: учеб.пособие, 3-е изд., 2008.- 592с.)
2. Романова Ю.Д., Лесничая И.Г. Информатика и информационные технологии. Конспект лекций: 2009, - 320с.
3. Степанов А.Н. Информатика: учеб.пособие, 4-е изд., 2006. – 684 с.

ПОЛИКУЛЬТУРНОСТЬ КАК ПРИНЦИП ОРГАНИЗАЦИИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Длужневская Дарья Александровна

Омский государственный педагогический университет, магистрант 2 курса (начальное образование)

Современная педагогическая наука располагает определенным теоретическим знанием, необходимым для постановки и решения проблемы воспитания поликультурности как интегративного качества личности человека. Различные ее грани нашли отражение в философских, этнографических, социально – психологических и педагогических исследованиях.

Концептуальные вопросы многокультурного образования, его принципы и основные категории во взаимосвязи с различными видами идентичности (этнической, языковой, социальной, физической, возрастной, родовой) рассматривает в своих работах Г.Д. Дмитриев. Придавая культуре всеобъемлющий характер (то есть рассматривая культуру как совокупность менталитета, традиций, отношений, ценностей и др.), он определяет многокультурное образование как «способ противостоять расизму, предубеждениям, ксенофобии, предвзятости, этноцентризму, ненависти, основанной на культурных различиях». [1, с.34]

В каждом человеке представлено несколько культурных идентичностей («пересечение многих культур»), культурные различия могут выступать объективной характеристикой действительности. Поэтому главный принцип многокультурного образования есть признание уникальности каждой культурной группы. Согласно ему, Г.Д.

Дмитриев сформулировал цель многокультурного образования: способствовать созданию в России демократического государства, которое характеризуется толерантностью взглядов; развитием культурного плюрализма в обществе; справедливостью для всех и каждого; уважением права свободного выбора человеком своих культурных идентичностей. Ученый ставит вопрос о придании многокультурности статуса дидактического принципа, реализации его в учебной деятельности через всю методику преподавания. Особое значение педагог придает многокультурному становлению учителя, с которого начинается многокультурное образование и который должен выявлять негативные явления и противостоять неравенству, несправедливости и не толерантности. [2, с.38]

Главной задачей поликультурного образования О.В. Аракелян признает воспитание культуры межнационального общения, акцентируя внимание на уважительном отношении к Другим культурам, Другим людям и определяя толерантность лишь как терпимость. В то же время, по ее мнению, в школе нужно не терпеть друг друга, а уважать, учитывать поликультурный принцип в общении, а это требует специальной организационной работы. Целями поликультурного воспитания при этом выступают: обеспечение поликультурного просвещения; приобщение к культуре своего этносоциума (а, значит, сохранение национальных культур), обучение общению.

Средствами их реализации в поликультурной школе становятся: изучение предметов этноцикла, а также учебных дисциплин блока «Культура мира» (этнология, этнопсихология, культурология и др.); изучение каждым ребенком родного языка и культуры; знакомство с культурой своих сверстников за рубежом. [3, с.32]

Таким образом, основным в поликультурном развитии личности современные педагоги называют уважение культуры другого, ее понимание и толерантное отношение к представителю иной культуры.

Важнейшей задачей процесса становления поликультурной личности является признание другой культуры как альтернативной формы бытия.

Успешному воспитанию поликультурности способствует комплекс педагогических условий: 1) включение в содержание образовательного процесса стержневых поликультурных идей в контексте диалогичности; 2) погружение в поликультурное пространство на основе рефлексивного мышления, самостоятельной познавательной активности, креативной самореализации и социальных действий учащихся.

Рассмотрим данные педагогические условия, используя формулу В.В. Князевой: функции - структура - принципы правила - содержание. [4]

Условие первое: включение в содержание образовательного процесса стержневых поликультурных идей в контексте диалогичности.

Функции. Мировоззренческая - развивающая - воспитательная - познавательная - обучающая - коммуникативная.

Структура. Поликультурные идеи - вариативное познание - субъектно смысловое общение - диалогичность.

Принципы. Гуманистический принцип, поликультурный принцип, принцип сотрудничества, принцип научности содержания, принцип положительного эмоционального фона, принцип личностно-ориентированного обучения, принцип равенства, принцип сознательности.

Содержание. В основе процесса развития поликультурности находится комплекс идей, которые включают вопросы множественности и равнозначности культур и выступают стержнем для проектирования системы воспитания. В частности, поликультурные идеи определяют диалогичность содержания воспитательного процесса: отрицание стереотипного, догматичного, односторонне-однозначного рассуждения и понимания, признание важности вариативного познания мира культуры.

Диалог как дидактический компонент является одним из ведущих методов воспитания и обучения. Связанный с субъект-субъектным взаимодействием, он предусматривает познание учеником себя и окружающей действительности в условиях субъектно-смыслового общения, самоизменение участников диалога. Диалог - это всегда разговор о смысле события для личности, о значимости самой личности для других людей и событий, это подтверждение для личности ее ценности (В.В. Сериков). [5] Диалогу свойственен поиск личностных смыслов в ситуации выбора. Для этого его содержание должно включать вопросы, в ходе которых человек изучает себя и Других, определяет свои предпочтения, симпатии и антипатии, самостоятельно строит заключения, приходит к определенным выводам. По М.М. Бахтину, сознание есть там, где есть два сознания, где в мое «Я» включается отношение «Я и Ты». Поэтому принципиальным моментом процесса воспитания поликультурной личности выступает диалог разных культур, творческое понимание иной культуры, оценивание явлений с позиции другого.

Как вид педагогического метода диалог «вхож» в любую группу методов и в каждом из них имеет свое наполнение. Главное, чтобы в ходе диалогового общения его участники могли прояснять сомнения, уточнять детали, высказывать личное суждение (чем больше вариантов, разнообразных точек зрения, тем насыщеннее диалог), а задача ведущего - подчеркивать ценность каждого мнения, предлагать альтернативы решения проблемы и попытаться отразить целостность рассматриваемого явления. Таким образом, четко и ясно выявленные особенности, ценности, представления о другой культуре, эпохе, личности (в зависимости от тематики диалога) оказываются доступнее для восприятия подростками и помогают осознать альтернативность поликультурного многообразия.

Особенность технологии диалогового общения как основы первого педагогического условия призвана обеспечивать поликультурную направленность деятельности участников образовательного процесса во взаимосвязи с другими педагогическими условиями.

Условие второе: погружение в поликультурное пространство на основе рефлексивного мышления, познавательной активности, креативной самореализации и социальных действий учащихся.

Функции. Рефлексивная - развивающая - воспитательная - познавательная - мировоззренческая - коммуникативная - моделирующая - креативная.

Структура. Поликультурное пространство - рефлексивное мышление - познавательная активность - креативная самореализация - социальные действия учащихся.

Принципы. Принцип систематичности и последовательности, гуманистический принцип, поликультурный принцип, принцип культуросообразности, социально-ценностный, сотрудничества, сознательности, развития познавательных способностей учащихся, доступности и прочности в усвоении поликультурного знания, творческой активности учащихся, положительного эмоционального фона, аксиологический принцип, принцип наглядности, сознательности и индивидуализации.

Правила. Игровые технологии выступают эффективным методом погружения в поликультурное пространство в контексте рефлексивного мышления, самостоятельной познавательной активности, творческого потенциала и социальных действий учащихся. Игра как форма деятельности в условных ситуациях направляется на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в рамках науки и культуры. Здесь игровая деятельность, воспроизводя нормы человеческой жизни и деятельности, сопровождает процесс познания и усвоение предметной и социальной действительности, интеллектуальное, эмоциональное и нравственное развитие личности.

Таким образом, в воспитательном поликультурном пространстве школы существует немало факторов, активизирующих процесс развития поликультурности учащихся. Это: 1) учебный материал (содержание дисциплин, идеи, межпредметные связи), 2) педагогические технологии (игровые, проблемные, проективные, интегрированные, диалоговые и др.), 3) спецкурсы, 4) классные часы (беседа, анкетирование, совместная работа по поликультурной тематике), 5) исследовательская деятельность учащихся, 6) общешкольные конкурсы (стихов, плакатов, рисунков по вопросам поликультурности), 7) коммуникативные тренинги (упражнения, занятия с психологами школы), 8) дополнительное образование в пределах школы (клубы, кружки).

Список литературы:

1. Гайсина, Г.И. Образование как социокультурный феномен / Г.И. Гайсина. – Москва-Уфа: МПГУ, БГПУ, 2000. - 148 с.
2. Гайсина, Г.И. Образование как социокультурный феномен / Г.И. Гайсина. - Москва-Уфа: МПГУ, БГПУ, 2000. - 148 с.
3. Аракелян, О.В. Поликультурное образование как новое направление в общеобразовательной системе России / О.В. Аракелян // Этнопанорама. -2003. - №3-4.-С. 31-33.
4. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: методическое пособие / М.А. Чошанов. - М.: Народное образование, 1996.-160 с.
5. Ибрагимова, Л.А. Поликультурное образование в многонациональной России / Л.А. Ибрагимова, И.И. Легостаев // Социально-гуманитарные знания. - 2003. - № 3. - С. 234-240.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОГРАММ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА ХИМИИ НА ЛЕЧЕБНОМ И ПЕДИАТРИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТАХ ПЕРВОГО МГМУ ИМ. И.М.СЕЧЕНОВА

Головина Н.В.

Кандидат фармацевтических наук, доцент

Первого Московского Государственного Медицинского Университета им. И.М.Сеченова. Москва

Попков В.А.

Доктор фармацевтических и педагогических наук, профессор

Первого Московского Государственного Медицинского Университета им. И.М.Сеченова, академик РАО. Москва

Доброхотов Д.А.,

Кандидат фармацевтических наук, доцент

Первого Московского Государственного Медицинского Университета им. И.М.Сеченова. Москва

USE OF EDUCATIONAL INNOVATION Programmes at ORGANIZATION OF TEACHING COURSE CHEMISTRY FOR MEDICAL AND DEPARTMENTS OF THE FIRST PEDIATRIC MG MU; MI. Sechenov.

Golovina N.V., Candidate of Pharmaceutical Sciences, Associate Professor of the First Moscow State Medical University. Sechenov

Popkov V.A., Doctor of Pharmacy and pedagogical sciences, professor of the First Moscow State Medical University. Sechenov, Academician of RAE

Dobrokhoto D.A., Candidate of Pharmaceutical Sciences, Associate Professor of the First Moscow State Medical University. Sechenov

АННОТАЦИЯ

Разработка общего стандарта учебных материалов и единой подачи информации, а также разработка проектов инновационных программ по курсу химии для студентов лечебного и педиатрического факультетов медицинских вузов. Использовались материалы программ по курсу химии для студентов медицинских вузов, положения новых проектов федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Разработана примерная инновационная программа по курсу химии, осуществлена задача перехода к моделирующему и унифицированному образовательному процессу.

ABSTRACT

Development of a common standard of training materials and a uniform presentation of information and the development of projects of innovative programs at the rate of chemistry for students of medical and pediatric departments of medical schools. Materials used programs on the rate of chemistry for medical students, the provisions of the new projects of the federal state educational standards (GEF). Developed an innovative program to approximate the rate of chemistry, carried out the task of transition to a unified model and the educational process.

Ключевые слова: программа, модуль, инновационные технологии, интегрированный курс, дистанционное обучение, стандарт дисциплины.

Keywords: program, module, innovative technology, an integrated course, distance learning, the standard discipline.

Важнейшим направлением последние годы является совершенствование содержания и технологий обучения при получении высшего образования. уделяется большое внимание проблеме модернизации высшего образования, важнейшим направлением является совершенствование содержания и технологий обучения. В большинстве ведущих образовательных центров мира принята модульная система обучения. В Первом МГМУ им. И.М.Сеченова проводится большая работа по совершенствованию образовательной системы в медицинском вузе, сохраняя преемственность между традиционными методами и инновационными технологиями. К числу первоочередных задач относится обновление образовательных программ

разных уровней с использованием методологии модульной системы обучения.[1]

В международном образовательном пространстве нельзя прекращать поиск научно- педагогических идей и образовательно - воспитательных стратегий, поэтому необходимо реформировать категории, принципы и закономерности в обучении; формировать у студентов определенное мировоззрение; создавать новые педагогические технологии, которые позволят вести обучение на уровне международного образовательного пространства. Поэтому разработка, изучение и применение оптимальных и унифицированных методов, необходимых для успешного преподавания студентам очных, очно-заочных и заочных форм обучения, не подлежит сомнению. Традиционные

педагогические технологии имеют определенные недостатки и главные из них - разрыв между требованиями, предъявляемые студенту в процессе обучения и реальной профессиональной деятельностью.

Чтобы приблизить учебный процесс к мировым стандартам и устранить недостатки традиционного обучения, используют новые информационные технологии (НИТ), которые позволяют учесть влияние информации на содержание обучения.

Использование инновационных подходов к представлению и систематизации знаний на предметную структуру содержания образования, создает необходимость подготовки будущих студентов-медиков, которые могли бы с помощью полученных при довузовском образовании знаний, освоить, закрепить и применить эти знания, а также умения и навыки в своей будущей профессиональной деятельности. [2]

Одной из важных задач в этом направлении с нашей точки зрения, является создание Примерной (инновационной программы) по дисциплине «Химия» (интегрированный курс), который разработан в соответствии с Государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования. Интегрированный курс химии для студентов лечебного и педиатрического факультетов является одной из основных дисциплин на факультете и играет важную роль в системе фундаментальной подготовки специалистов медицинского профиля.

Необходимость разработки новой Программы предопределена и актуальна, т.к. перед образованием стоят задачи совершенствования образовательного процесса на базе современных инновационных технологий, которые диктуют переход от информационно-сообщающего обучения к активным формам обучения: модульным, дистанционным.

На кафедре общей химии Первого МГМУ им. И.М.Сеченова на протяжении многих лет ведется системное внедрение модульной технологии обучения студентов. Также в последние годы вводятся формы дистанционного обучения студентов. Накопленный опыт позволил ведущим специалистам кафедры разработать новую Программу и создать новый, скоординированный с этой программой комплекс учебно-методической литературы – учебник, практикум, обучающую рабочую тетрадь (в форме лабораторного журнала), сборник задач. Следует отметить, что программа представляет собой четко структурированный управляющий документ, соединивший в себе традиционные методы обучения с принципами модульных технологий.

В **Пояснительной записке** содержатся четко сформулированные цели и задачи изучаемой дисциплины, как лекционного, так и лабораторно-практического курсов. В разделе **Стандарт дисциплины** конкретно определены требования к уровню освоения дисциплины через перечень знаний, умений, практических навыков, которые определяют уровень компетентности студентов.

Важным является **впервые введенный в Программу объем учебной дисциплины в сани-кредитах, что соответствует международным образовательным стандартам.**

Содержание дисциплины – раздел, в котором изложен « генеральный план » выполнения Программы. Содержание обязательной части Программы представлено в развернутом виде, досконально изложен весь тематический, теоретический и фактический материал, который разделен на 12 модулей, которые охватывают весь необходимый материал, отведенный для данного курса химии.

В первом модуле - освещены теоретические основы общей химии вводятся основные понятия из химической аналитики (способы выражения состава раствора, методы получения химической информации, использующиеся в медико-биологических исследованиях). **Во втором модуле** - изучаются основы химической термодинамики, направление и глубина протекания процесса. **В третьем модуле** – изучаются теоретические основы химической кинетики. Отличительной чертой изложения материала в этом блоке является переход на количественный уровень описания физико-химических процессов. **Четвертый модуль** рассматривает осмотические свойства растворов. **С пятого по десятый модуль** с термодинамических и кинетических позиций рассматриваются основные типы равновесий и процессов в жизнедеятельности в норме и при патологии, использование их для коррекции патологических состояний и в целях диагностики (протолитические, гетерогенные, лигандообменные, редокс-равновесия, адсорбционные). **11 и 12 модули** посвящены дисперсным системам и высокомолекулярным соединениям.

В качестве положительного фактора нужно отметить то большое внимание, которое уделено в Программе применению физико-химических методов. **Рекомендации по разработке календарных планов лекций и лабораторных занятий** составлены с учетом норм учебного времени, отводимого для изучения данного курса.[3,4]

Надо отметить, что регулярно, на протяжении долгих лет, авторы данной статьи активно занимались **учебно-методическим обеспечением дисциплины**, создавая широкий круг учебно-методических, обучающих и контрольно-измерительных материалов по интегрированному курсу химии для студентов лечебного и педиатрического факультетов.

При создании программы мы учитывали способы достижения цели, которые могут быть следующими: а) накопление, систематизация информации, обобщение материала, освоение готовых алгоритмов деятельности или их конструирование, решение заданий различного уровня сложности; б) выполнение студентами определенных действий в целях самостоятельного проведения эксперимента и отработки практических навыков; в) анализ специализированной литературы, различные виды реферативной деятельности.

Нами ставилась задача формирования креативной личности в системе профессиональной деятельности студентов.

Конечными целями изучения дисциплины по нашему мнению являются то, что должен уметь и знать студент:

А) уметь:

1. Описывать наблюдаемые явления и делать из своих наблюдений обоснованные выводы.
2. Прогнозировать результаты физико-химических процессов.
3. Представлять экспериментальные данные в виде графиков или таблиц.
4. Производить физико-химические измерения, характеризующие свойства систем, моделирующих протекающие процессы в живом организме.
5. Решать типовые практические (расчетные) задачи на основе теоретического минимума.

Б) знать:

1. Классификацию химических реакций.
2. Способы выражения концентраций.

3. Основы количественного и качественного анализа.
4. Свойства биогенных элементов и их соединений в живых системах.
5. Элементы химической термодинамики и химической кинетики.
6. Основные типы равновесий и процессов в жизнедеятельности:
7. протолитические, гетерогенные, лигандообменные, редокс, адсорбционные
8. Свойства дисперсных систем и биополимеров.

Программа разработана на современном научно-методическом уровне с использованием новых инновационных технологий, где учтены новые информационные научные достижения в профессиональном медицинском образовании. Накопив огромный положительный опыт преподавания интегрированного курса химии, Программа представляет собой системно-построенный, логически обоснованный учебно-методический документ, созданный на современном уровне, с творческим подходом и в свете инновационных технологий. [5]

Составители программы осуществили задачу перехода к моделирующему и унифицированному образовательному процессу, формирующему активные формы обучения с применением новых педагогических технологий.

Список литературы:

1. Головина Н.В., Попков В.А., Решетняк В.Ю., Нестерова О.В., Филиппова А.А. Инновационные аспекты

- и методические рекомендации в определении содержания курса химии в медицинских и фармацевтических вузах при дистанционных формах обучения.: Материалы научно-практической конференции «Интеграция образования, науки и производства в фармации»: Ташкент.: - 2012- С.112-114.
2. Попков В.А., Головина Н.В., Бабаскин В.С., Гарнова Н.Ю., Доброхотов Д.А. Внедрение модульных и дистанционных технологий обучения при изучении интегрированного курса химии в медицинских и фармацевтических вузах.: Материалы научно-практической конференции «Интеграция образования, науки и производства в фармации». Ташкент: -2013- С.
3. Проекты Федеральных Государственных Образовательных Стандартов - материалы Министерства образования России, 2010г.
4. Попков В.А., Головина Н.В., Машнина Н.В. Использование инновационных технологий в организации преподавания и контроля качества познавательной деятельности студентов- заочников. - СПб.: Изд. МГУ-2009.
5. Попков В.А., Головина Н.В.Современные тенденции развития инновационного подхода к проблемам педагогических аспектов образования при изучении интегрированного курса химии в медицинских вузах». М: Известия РАО, №4, 2012, С.63-72

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И ТРУДНОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Флеров Олег Владиславович

канд. п. наук, доцент Московского университета имени С.Ю. Витте

DIDACTIC PECULIARITIES AND DIFFICULTIES OF COMMUNICATIVE TEACHING GRAMMAR AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Flerov Oleg, Candidate of Science, associate professor of Moscow Witte University, Moscow

АННОТАЦИЯ

В данной статье затрагивается вопрос о месте грамматического материала на занятиях по иностранному языку, проводимых по коммуникативной методике. Автором рассматриваются особенности коммуникативного обучения грамматике и объективные трудности, встающие перед преподавателем в данном процессе.

ANNOTATION

This article deals with the place of grammar material at communicative lessons of foreign language. The author analyses the peculiarities of communicative teaching grammar and objective difficulties faced by teachers in this process.

Ключевые слова: грамматика, коммуникация, структура, трудность, компетенция.

Keywords: grammar, communication, structure, difficulty, competence.

Проблема коммуникативного обучения грамматике представляется актуальной в первую очередь с практической точки зрения. Это обусловлено тем, что коммуникативная методика преподавания иностранных языков за последние десятилетия в нашей стране завоевала огромную популярность, практически вытеснив традиционное грамматико-переводное обучение иностранному языку, все чаще считающееся устаревшим и недостаточно эффективным в современных условиях.

Это произошло в связи с тем, что были существенно пересмотрены цели и задачи обучения иностранным языкам. В современном поликультурном и многонациональном мире с открытыми границами основной целью обучения иностранным языкам является формирование коммуникативной компетенции, то есть умения использовать иностранный язык как средство общения.

Результатом распространения этих идей, а также их недостаточно правильной интерпретации общественным сознанием является представление о том, что коммуникативное обучение иностранному языку – это обучение без грамматики вообще. Так коммуникативная методика, по крайней мере, часто противопоставляется традиционному обучению, при котором понятия «обучение языку» и «обучение грамматике» почти тождественны.

Действительно, существует представление, что возможно эффективно обучить иностранному языку только лишь тренируя навыки устной разговорной речи, то есть, работая над такими видами речевой деятельности, как говорение и слушание.

Тем не менее, практика коммуникативного обучения показывает, что без введения в него элементов грамматики формируемые речевые навыки не могут быть

прочными. Учитывая, что коммуникативная методика подразумевает обучение иностранному языку без теории, а с практическим использованием образцов, то в ее рамках следует говорить не о грамматических правилах, а о грамматических конструкциях.

О.В. Хасанова и Ф.Х. Кайбушева справедливо отмечают, что полноценная коммуникация не может происходить при отсутствии грамматики. Поэтому грамматический компонент является неотъемлемой частью иноязычной коммуникативной компетенции. Однако обзор зарубежных педагогических исследований показывает то, что для многих ученых и учителей коммуникативный метод обучения иностранного языка означал отход от грамматики. [1, с.70]

Дело в том, что результатом эффективного обучения грамматике является не только отсутствие грамматических ошибок в речи, на которые, впрочем, в наши дни методистами рекомендуется закрывать глаза, если эти ошибки не препятствуют пониманию смысла высказывания. Результат освоения грамматического материала это еще и навык быстрого построения предложений на иностранном языке. Доведенный до автоматизма, он позволяет экономить говорящему при речи доли секунды и использовать их для подбора наиболее удачных слов, активной лексики, синонимов, идиом, которые позволяют значительно разнообразить речь. Следовательно, формирование лексического навыка взаимосвязано с навыком грамматическим.

Отсутствие четкого понимания иноязычных грамматических структур заставляет говорящего на иностранном языке человека действовать наугад, не только порождая большое количество ошибок, но и существенно замедляя темп речи, а именно беглая речь, согласно современным представлениям, является одним из важных показателей высокого уровня коммуникативной компетенции.

Данный вопрос является особенно актуальным для преподавания английского языка, грамматический строй которого существенно отличается от русского. Опыт преподавания показывает, что несуществующие в русском языке конструкции, такие как сложное дополнение, сложное подлежащее, перфектный инфинитив, «*for+to* конструкция» и другие невольно избегаются учащимися во многом из-за недостаточного четкого представления ими того, как эти конструкции функционируют в языке. Вместо них студенты стараются употреблять их русские эквиваленты, переводя фактически слово в слово русское предложение на иностранный язык, что делает речь несколько неестественной и перегруженной.

Как отмечают Е.В. Варлахова и Н.И. Панжинская, одним из основных факторов успешного формирования грамматических навыков являются упражнения. В упражнениях, моделирующих деятельность, формируются, развиваются и совершенствуются речевые умения и навыки студентов. Обучение при этом происходит на доступном материале. Слишком легкие или слишком трудные упражнения не стимулируют активность студентов, поэтому преподаватель использует дифференцированный подход на учебных заданиях. [2, с.73]

С другой стороны, если для грамматико-переводного обучения подобрать необходимые упражнения для формирования грамматического навыка не составляет труда, поскольку работа над ними может выступать как совершенно самостоятельный этап занятия, то для коммуникативного обучения это в некоторых случаях проблематично. Дело в том, что в рамках коммуникативной методики любой материал должен подаваться не сам по себе, а

обязательно быть привязан к какой-нибудь ситуации общения людей между собой. Часто бывает трудно подобрать много неискусственных ситуаций, в которых одна и та же грамматическая конструкция могла бы употребляться достаточно много раз для успешного ее освоения обучающимися.

Например, на коммуникативных занятиях по английскому языку для отработки времени Present Perfect такой ситуацией может быть обмен людей впечатлениями или опытом: Have you ever done something? – Yes, I have. Для тренировки употребления сложного дополнения с глаголами восприятия можно предложить студентом описать картинку: I see businessmen discussing something, I notice the secretary bringing coffee into the room и так далее. Для отработки перфектного инфинитива после модального глагола *should* хорошо подходит анализ ситуации, где кто-то сделал что-то не так, поступил неправильно или допустил ошибку: He shouldn't have done that, he should have done this, he shouldn't have acted so.

Но некоторые английские конструкции, такие как, например, *for + to + инфинитив* или сложное подлежащее, сложные конструкции с герундием проблематично привязать к типовой ситуации общения людей между собой, во многом потому, что они нечасто употребляются в разговорной речи. В этом смысле обучать грамматике сложнее, чем лексике, поскольку грамматический материал лимитирован и далеко не так богат, как лексический.

Ввиду этого преподавателю не стоит упускать возможность просить студента выразить высказанную мысль, используя изученную грамматическую конструкцию, если коммуникативная ситуация предоставляет такую возможность.

Тенденция употреблять в спонтанной речи простейшие грамматические конструкции, аналоги которых существуют в русском языке и избегать своеобразные иноязычные структуры – проблема, на которую часто указывают преподаватели, являющиеся носителями преподаваемого языка. Природа ее заключается в том, что из-за недостаточной языковой практики, из-за отсутствия повседневной иноязычной среды студент, говоря на иностранном языке, переводит слово в слово. Свободное же употребление грамматических структур разной сложности возможно только в том случае, если человек начинает именно мыслить на неродном языке, то есть оперировать им, а не переводить в уме с родного. Следовательно, в рамках коммуникативной методики обучения иностранным языкам следует говорить не только об активной лексике, но и об активных грамматических конструкциях.

Еще одна сложность заключается в том, что студенты, изучающие иностранный язык на достаточно высоком уровне, то есть уже неплохо говорящие на нем, сами чувствуют, что намного меньше «привязаны к грамматике» по сравнению с начальными уровнями.

Таким образом, трудности, с которыми сталкивается преподаватель в данном процессе, несут в основном объективный характер. Они обусловлены сущностью коммуникативного обучения. Дополнительную сложность придает то, что многие практикующие сегодня педагоги сами изучали язык не по коммуникативной методике, то есть учили грамматические правила и теорию.

Работая над грамматикой, преподавателю следует самому как можно чаще употреблять в своей речи изучаемые конструкции, с тем чтобы студенты могли узнавать их в речи. При этом возможно акцентировать внимание на ней разными средствами. Ими могут выступать, например, жест или интонация.

Во время подготовки к занятию необходимо подбирать коммуникативный материал таким образом, чтобы он хотя бы в какой-то степени мог быть привязан к грамматическому. Это сделает работу над грамматикой более систематичной и поможет органично ввести грамматические конструкции в коммуникативный процесс.

Список литературы

1. Варлахова Е.В., Панжинская Н.И. Обучение грамматике как компонент языковой компетенции студентов медицинского колледжа // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. - № 4.1. – с. 72-74
2. Хасанова О.В., Кайбушева Ф.Х. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции в обучении грамматике английского языка на старшем этапе // Современные наукоемкие технологии. – 2007. - № 7. – с. 69-71

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ СПЕЦКУРСА «СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА»

Гамзаева Мадина Вагидовна

канд. пед. наук, доцент Дагестанского гос. педагогического университета

*DIDACTIC GAME AS A METHOD OF TEACHING STUDENTS IN THE STUDY OF THE COURSE «SOCIAL PEDAGOGICS»
Gamzaeva Madina Vagidovna, candidate of Science, aassociate professor of the Dagestan state pedagogical University*

АННОТАЦИЯ

В статье раскрывается механизм проведения дидактической игры в рамках спецкурса «Социальная педагогика» как важнейший инструмент активизации учебно-познавательного процесса. Также описаны требования к проведению дидактической игры.

ABSTRACT

The paper reveals the mechanism of didactic games in amkah special course "Social Pedagogy" kakvazhneyshy tool activation training and learning process. Also describes requirements for didactic games.

Ключевые слова: Дидактическая игра, цель, задачи, студенты, преподаватель, ситуация.

Keywords: Didactic game, goal, objectives, student, teacher, sitatsii.

Среди педагогического инструментария активизации учебно-познавательного процесса особое место принадлежит дидактической игре (далее — ДИ).

Учебная дидактическая игра — вариативная, динамично развивающаяся форма организации целенаправленного взаимодействия всех ее участников при педагогическом руководстве со стороны преподавателя. Сущность этой формы составляет взаимосвязь имитационного моделирования и ролевого поведения участников игры, направленных на воссоздание и усвоение социального и профессионального опыта, в результате чего происходит накопление, актуализация и трансформация знаний в умения и навыки, накопление опыта личности и ее развитие. [2]

Дидактическая игра — это аналог профессиональной культуры: чем он сложнее, тем глубже процесс становления профессионализма участников игры, тем богаче потенциал профессиональных возможностей данного человека. [5]

С.Я.Харченко подчеркивает, что организация игровой деятельности в педагогическом процессе требует соблюдения таких методических требований, как:

1. Обеспечение соответствия педагогической игры целям обучения.

Преподаватель должен хорошо представлять себе, чему он хочет научить студентов на занятии и чего можно достичь с помощью педагогической игры.

Игра, таким образом, не исчерпывает всего курса обучения, она лишь часть учебного процесса, и использовать ее нужно в оптимальном сочетании с традиционными и другими активными методами обучения.

2. Максимально возможное сходство с реальными производственными условиями. Реальность игры заключается не только в подборе типичных жизненных ситуаций. Она должна представлять для студента какую-то новизну, проблему, требующую решения.

3. Создание атмосферы поиска и непринужденности. Готовность студентов к игре выражается в интеллектуальной и эмоциональной установке. Игроки зачастую не прилагают достаточно усилий, чтобы играть реалистически, независимо от того, является ли игра реалистической. Такие недостатки реалистичности должны компенсироваться квалифицированными действиями преподавателей по созданию установки на игру.

4. Соответствие содержания игры уровню подготовленности ее участников. Однако если игра чрезмерно упрощена, то она, лишь подкрепляет стремление студентов опираться в основном на интерпретацию прошлого опыта, не стимулирует их мыслительную деятельность. В связи с этим следует так подбирать или разрабатывать игру, чтобы она была мерой посильной трудности, мерой умственного и физического напряжения студентов.

5. Определение роли преподавателя как организатора игры. Эффективность использования педагогической игры во многом зависит от мастерства ее организатора, знания им деталей проведения игры, умения создавать такие условия, в которых достигается максимальная заинтересованность и польза для участников игры. Преподаватель обязан не только поддерживать интерес студентов, но также эффективно проводить инструктаж, руководить ее проведением и анализом [4].

Характерные особенности использования метода дидактической игры при подготовке социальных работников/социальных педагогов хорошо видны на конкретном примере. Рассмотрим семинарское занятие «Социально-педагогическая деятельность с детьми-сиротами и детьми, лишенными родительской опеки, в приемной семье».

Цель семинарского занятия: раскрыть особенности социально-педагогической деятельности с детьми-сиротами и приемными родителями в приемной семье и показать разные модели поведения социального работника социального педагога в конкретных ситуациях.

Задачи семинарского занятия:

– закрепление теоретического материала (понятия «дети-сироты» и «дети, лишенные родительской опеки»; формы и методы социальной работы с детьми-сиротами и приемными родителями);

– развитие умения устанавливать контактное взаимодействие с клиентом;

– активизация навыков по генерированию идей решения конкретной проблемы;

– овладение навыками разыгрывания профессиональных ролей.

Время проведения: 90 мин.

Методические указания к дидактической игре (ДИ) «Социальное сопровождение приемных семей в центрах социальных служб для семьи, детей и молодежи».

Введение в дидактическую игру.

Цель ДИ: формирование у студентов навыков оказания социально-педагогической помощи детям-сиротам и приемным родителям.

Задачи ДИ:

– научить выделять главную проблему клиента и выбирать наиболее

рациональные ее решения;

– обучить студентов методике установления контактного взаимодействия с клиентом;

– творчески использовать многообразие форм и методов социально-педагогической деятельности с приемными семьями.

Время проведения: 80 мин.

Участники:

– студенты, разыгрывающие профессиональные роли;

– студент-эксперт.

Материальное обеспечение: листы А-4, маркеры.

Элементы ДИ: правила игры, профессиональные роли, критерии оценивания, инструкции преподавателю, инструкции участникам, комплект заданий (конкретная проблемная ситуация с клиентом (далее – КПСК) и задачи к ней).

I. Правила игры:

1. Не перебивать выступающего.

2. Не критиковать.

3. Участвовать в обсуждении и анализе КПСК.

4. Активно слушать выступающего.

II. Профессиональные роли: социальный работник, социальный педагог, приемный отец, приемная мать, приемная дочь, приемный сын, врач, родной сын, родная дочь, юрист, психолог, учитель, эксперт.

III. Критерии оценивания:

1. Реализация цели дидактической игры: от 1 до 12 баллов.

2. Соблюдение правил игры: от 1 до 6 баллов.

3. Несоблюдение правил игры: — 3 балла (за каждое нарушение).

4. Соблюдение регламента игры: от 1 до 6 баллов.

5. Несоблюдение регламента игры: — 3 балла (за каждое нарушение).

6. Умение вычленять профессиональную проблему: от 1 до 12 баллов.

7. Творческое решение сложной проблемы: от 1 до 12 баллов.

8. Качество разыгрывания профессиональных ролей: от 1 до 12 баллов.

9. Умение устанавливать контактное взаимодействие с клиентом: от 1 до 12 баллов.

10. Психологический климат в группе: от 1 до 6 баллов. Следует отметить, что, разрабатывая критерии оценивания, их можно совершенствовать, исходя из содержания дидактической игры.

IV. Инструкция преподавателю: а) заранее дать домашнее задание;

б) перед игрой объяснить ее правила и регламент; в) наблюдать за ходом игры и вступать в нее, если обсуждение затягивается, а эксперт не реагирует на это; потеря интереса к игре, и она проходит вяло, нереалистично; возникает конфликтная ситуация, а эксперт не справляется с ее решением; г) проанализировать степень достижения цели, действия всех участников, глубину анализа эксперта; указать на ошибки в социально-педагогической деятельности с клиентом и исправить их.

V. Инструкции участникам:

1. Инструкция эксперту: вы должны следить за а) ходом игры, обращая внимание на активность каждого участника; б) соблюдением правил и регламента игры; в) творческими предложениями решения конкретной проблемы;

г) умением «вжиться» в профессиональную роль; д) эффективностью установления контакта с клиентом; е) своевременным решением конфликтных ситуаций в случае их возникновения; ж) темпом игры.

2. Инструкция студентам, которые будут разыгрывать профессиональные роли: вы должны а) активно принимать участие в процессе обсуждения КПСК, аргументировать свою точку зрения, предлагать разные варианты решения проблемы; б) «войти» в свою профессиональную роль, прочувствовать ее, думать от лица того, кого вы играете, максимально приблизить игровые действия к реальным производственным условиям; в) проанализировать ваши чувства во время исполнения роли, принятого как вашей подгруппой, так и другой подгруппой.

VI. Комплект заданий (конкретная проблемная ситуация с клиентом и задачи к ней). КПСК №1. Марина оставлена 15-летней матерью в доме малютки. У мамы Марины была трудная семейная ситуация: ее родители категорически отказались принять ее вместе с ребенком домой. Отец ребенка неизвещен. В возрасте 3 лет Марину взяли в приемную семью, в которой в то время не было своих детей. Когда ей было 6 лет, в приемной семье родился мальчик. Марина стала ревновать приемных родителей, появились проблемы в поведении.

Отец настроен отдать Марину в школу-интернат, а мать хочет ее оставить и решить проблему. Поэтому она обратилась к специалисту Центра социальных служб для семьи, детей и молодежи за помощью.

Задачи:

а) определить главную проблему клиента;

б) обсудить формы и методы, необходимые для решения этой проблемы; предложить варианты решения и обосновать их;

в) разыграть лучший вариант решения проблемы клиента, распределив социальные роли;

г) проанализировать сильные и слабые стороны своего решения, насколько получилось вжиться в профессиональную роль, какие трудности возникли при разыгрывании ролей.

КПСК №2. Магомед не знал своих родителей, которые от него отказались.

Он воспитывался в школе-интернате до 10 лет, потом его взяли в приемную семью. Он очень хотел жить в семье, иметь родителей. Однако когда приехал в приемную семью, он чувствовал себя неловко, скованно, боялся всего нового. Однажды после незначительного семейного конфликта Магомед сел в автобус и поехал за 40 км в другой город. Его нашли. Через некоторое время он опять убежал. Теперь, если что-то не так, — на автобус и куда глаза глядят. Родители обратились за консультацией к специалисту Центра социальных служб для семьи, детей и молодежи.

Задачи:

а) определить суть проблемы приемной семьи (Чем вы можете объяснить поведение Магомеда? В помощи каких специалистов нуждаются приемные родители и Магомед? Составить план работы с приемной семьей);

б) разыграть лучший вариант консультирования приемных родителей,

распределить социальные роли;

в) проанализировать сильные и слабые стороны своего решения, насколько получилось вжиться в профессиональную роль, какие трудности возникли при разыгрывании ролей;

Содержание дидактической игры. После того как мы объяснили правила игры и критерии оценивания, а также провели инструктаж участников, необходимо распределить игроков по подгруппам. Мы предлагаем использовать игру «4 угла», которая описана В.В. Величко [1]. На это необходимо выделить не более 5 минут.

Важным этапом реализации ДИ является коллективная работа в подгруппах:

1. Обсуждение в подгруппе КПСК: выделение сути проблемы клиента, предложение нескольких вариантов решения данной проблемы (не больше 10 мин.).
2. Демонстрация лучшего варианта решения КПСК: разыгрывание ролей, исходя из предложенной ситуации (не больше 10 мин.).
3. Самоанализ подгруппой эффективности своего решения и качества разыгрывания профессиональных ролей (не больше 5 мин.).
4. Анализ всей группой сильных и слабых сторон показанного решения (не больше 5 мин.).
5. Анализ экспертом игровой деятельности участников.

Как правило, на это необходимо выделять из общего лимита времени не меньше 60 минут. Это очень важный этап игры, потому что он дает возможность самовыражения, стимулирует самостоятельность и активность, потребность в приобретении умений и навыков, необходимых в практической профессиональной деятельности, а также вызывает эмоциональный подъем участников.

С.А. Мухина подчеркивает, что для того, чтобы ДИ прошла результативно, имитировала профессиональную ситуацию и занятых в ней людей, необходимо создать комплект соответствующих ролей. В каждой игровой группе должны быть так называемые управленцы — лидер или менеджер по персоналу, т.е. игроки, которые занимаются управленческими функциями, коммуникацией между игроками, распределением ролей, регламентом [3]

Перед студентами ставится цель вжиться в образ специалиста, роль которого они будут выполнять. При подготовке игры преподаватель, как правило, рекомендует им попытаться мыслить, как их персонаж. В то же время студент учится преодолевать трудности вербального (слово) и невербального (жесты, мимика, пластика) общения. Мы считаем, что важное место в ходе организа-

ции игры занимает аспект анализа психологического состояния студента в момент выполнения роли, задачи которого — проговаривание чувств, эмоций, переживаний, которые испытывались во время игры, переориентация эмоционального игрового настроения на дальнейшую аналитическую работу.

Итоговое обсуждение игры является обязательным этапом ее проведения. Подведение итогов проходит в два этапа: сначала, руководствуясь инструкцией и критериями оценивания, эксперт проводит анализ деятельности каждой подгруппы, а потом преподаватель анализирует ДИ в целом. На наш взгляд, анализ деятельности подгрупп необходимо начинать с положительных моментов, а потом указывать на ошибки студентов и исправлять их.

Глубокий анализ этих ошибок, проводимый при подведении итогов, снижает вероятность их повторения в реальной обстановке. На наш взгляд, подведение итогов и оценивание дидактической игры должно занимать не больше 15 мин. Необходимо подчеркнуть, что после обсуждения ДИ преподаватель должен проанализировать семинарское занятие в целом, отметить общую теоретическую подготовку студентов, их активность, интересные мысли, а также указать на противоречия, которые могут возникнуть между теорией и практикой социальной работы.

Опираясь на опыт систематического проведения ДИ в рамках семинарских занятий по дисциплине «Социальная педагогика», мы считаем, что условиями ее эффективности будут: теоретическая подготовленность студентов по теме; психологическая совместимость в подгруппах при игре; доброжелательное отношение студенческой группы к преподавателю; открытость и направленность группы на взаимодействие; понимание технологии проведения игры (структуры, этапов, правил, критериев оценивания, темпа и т. п.); фиксирование сценки на видеокамеру для более детального анализа и самоанализа (по возможности).

Таким образом, дидактическая игра как метод обучения студентов по спецкурсу «Социальная педагогика» является своеобразной эффективной моделью, которая формирует личностные качества будущих педагогов, позволяет отрабатывать профессиональные умения и навыки в условиях, приближенных к реальным.

Список литературы

1. Величко В.В., Карпиевич Д.В. Активное обучение: инструментарий и методы // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – №12. С. 30-39.
2. Морозов А.В. Креативная педагогика и психология. – М., 2004.
3. Мухина С.А., Соловьева А.А. Нетрадиционные педагогические технологии. – Ростов-н/Д., 2004.
4. Харченко С.Я. Педагогическая игра как метод формирования у студентов общественно-политических умений: Дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1984.
5. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. – М., 2002.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ: ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ

Хлупина Надежда Олеговна

аспирант ГОУ «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования», г. Кемерово

ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS: THE CHALLENGES OF THE TIME

Khlyupina Nadezhda, graduate student Kuzbass Regional Institute of Vocational Education Development, Kemerovo

АННОТАЦИЯ

В статье представлены современные подходы к организации самостоятельной работы студентов учреждений среднего профессионального образования в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов.

ABSTRACT

The article presents modern approaches to the organization of independent work of students of institutions of secondary professional education in accordance with the requirements of Federal state educational standards.

Ключевые слова: самостоятельная работа.

Keywords: independent work.

В концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года модернизация системы образования рассматривается как условие инновационного развития экономики и общества. В документе отмечается, что реформирование системы образования всех уровней даст возможность обеспечить качественным образованием, соответствующим современным потребностям личности и общества.

Обществу нужны творческие, предприимчивые, самостоятельные люди, способные мыслить самостоятельно, творчески, критически, умеющие самостоятельно обучаться и ориентироваться в быстро обновляющемся потоке информации. В связи с этим, необходимо поэтапно формировать умение добывать знания и применять их в практической деятельности, развивать активность, творческие способности [1].

В Федеральном законе «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ в статье 17 обозначено, что «В РФ образование может быть получено вне организаций, осуществляющих образовательную деятельность (в форме самообразования)» [2]. Исходя из этого, становится очевидным, что в стремительно развивающемся информационном обществе самообразование становится неотъемлемой составляющей получения той или иной специальности. Необходимо изменение технологий обучения, совершенствование форм обучения, что на наш взгляд, будет способствовать активизации, развитию самостоятельности обучающихся, выбору ими индивидуальной траектории обучения.

В статье 68 закона «Об образовании в РФ» отмечается, что среднее профессиональное образование «имеет целью подготовку квалифицированных рабочих или служащих и специалистов среднего звена по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, а также удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования» [2]. В связи с этим приобретение навыков самообразования является важной составляющей в подготовке квалифицированных специалистов. Поскольку в современном динамично развивающемся обществе приобретенные знания и умения быстро устаревают, следовательно, без способности к самообразованию специалист не может соответствовать современным требованиям.

В Федеральном государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования (ФГОС СПО) пункте 7.1 в качестве требования к условиям реализации основной профессиональной образовательной программы является обеспечение эффективной самостоятельной работы обучающихся в сочетании с совершенствованием управления ею со стороны преподавателей. Исходя из данного требования, мы полагаем, что существующий подход к организации самостоятельной работы на современном этапе оказался малоэффективным и не обеспечивает формирование общих и профессиональных компетенций, так как в основу ФГОС СПО положен компетентный подход. Все это требует пересмотра и изменения психолого-педагогических подходов к организации самостоятельной работы обучающихся. Эффективность самостоятельной работы обучающихся, на наш взгляд, будет зависеть от ряда условий, в частности, от

четкого планирования, организации и своевременного контроля самостоятельной работы, что позволит развивать у студентов умение самостоятельно осуществлять поиск необходимой информации, умение планировать свою деятельность, самостоятельно принимать решения, а в целом обеспечивать поэтапность развития самостоятельной, творческой личности.

В ФГОС СПО регламентируется максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, который составляет 54 академических часа в неделю, обязательный объем аудиторной учебной нагрузки составляет 36 академических часов в неделю, что позволяет просчитать нагрузку обучающихся для внеаудиторной самостоятельной работы, которая составляет в учреждении СПО 18 часов в неделю. В пункте 7.16 ФГОС СПО отмечается, что «внеаудиторная работа должна сопровождаться методическим обеспечением и обоснованием времени, затрачиваемого на ее выполнение» [4]. В силу того, что увеличилось количество часов на внеаудиторную самостоятельную работу до 50 % учебного времени, мы полагаем, что необходимо, с одной стороны, обновление методического обеспечения самостоятельной работы, а с другой стороны, мотивация обучающихся к выполнению самостоятельной работы. Современный студент большую часть времени проводит в сети Интернет, значит, использование Интернет-ресурсов, электронных ресурсов будет обеспечивать возможность доступа к заданиям для внеаудиторной самостоятельной работы, а также их выполнение в независимости от того где находится студент в библиотеке, в аудитории, дома или на улице.

Таким образом, значение самостоятельной работы заметно возрастает, самостоятельная работа студентов становится одной из важнейших составляющих учебного процесса, в ходе которой у студентов формируются навыки, умения и знания, а в последующем - усвоение приемов познавательной деятельности, интерес к творческой работе. При этом организация самостоятельной работы студентов должна способствовать переводу студента в позицию «активного производителя» способов деятельности, собственного мнения на учебных занятиях разных форм.

Изменяется и позиция преподавателя, требующая от него овладение новыми ролями (тьютор, консультант), как основа нового характера взаимодействия с обучающимися при увеличении доли самостоятельной работы и переходе на обучение по индивидуальным образовательным маршрутам. Преподаватель также овладевает ролью консультанта, организующего взаимодействие с обучающимися на разрешение проблем и внесение позитивных изменений в деятельность студента.

В документе «Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования» согласно пункту 28 «Учебная деятельность обучающихся предусматривает учебные занятия (урок, практическое занятие, лабораторное занятие, консультация, лекция, семинар), самостоятельную работу, выполнение курсового проекта (работы) (при освоении программ подготовки специалистов среднего звена), практику, а также другие виды учебной деятельности, определенные учебным планом» [3]. В документе обозначено, что самостоятельная

работа является обязательным видом учебной деятельности в ходе получения среднего профессионального образования. А это значит, что данная деятельность организуется, управляется и контролируется образовательным учреждением.

Проанализировав перечисленные документы, мы пришли к следующим выводам:

- идея получения качественного образования прослеживается во всех рассмотренных документах;
- в образовательном процессе необходимо использовать информационные технологии;
- требуется обновление методического обеспечения самостоятельной работы;
- усиление роли самостоятельной работы предполагает пересмотр организации образовательного процесса, основной акцент которого должен быть сделан на развитие у студентов умения учиться, формирование способности к самообразованию, самоуправлению и саморазвитию.

Следовательно, вызовы времени диктуют вновь обращаться к проблеме организации самостоятельной работы студентов. К современным условиям, обеспечивающим эффективную организацию самостоятельной работы студентов в учреждении среднего профессионального образования, мы относим:

- четкое и обоснованное планирование самостоятельной работы студентов в тематическом планировании учебной дисциплины, междисциплинарного курса;
- материально-техническое и информационно-техническое обеспечение самостоятельной работы студентов;
- наличие учебной и учебно-методической литературы;
- внедрение в учебный процесс современных образовательных и информационных технологий учебно-профессиональной деятельности;
- наличие и доступность всего необходимого учебно-методического и справочного материала как печатного, так и электронного, методических рекомендаций по выполнению самостоятельной работы, технологических карт прохождения индивидуального образовательного маршрута студента, доступа в сеть Интернет; наличие web-страницы каждой предметно-цикловой комиссией на сайте образовательной организации;
- обеспечение компьютерной поддержки организации самостоятельной работы студентов для опера-

тивной выдачи учебных материалов, автоматизированного учета учебных достижений, самоконтроля и оценки знаний;

- дифференциация содержания учебного материала в соответствии с повышением уровня сложности предлагаемых заданий внутри дисциплины и междисциплинарного курса и многообразием видов деятельности;
- повышение педагогической квалификации преподавателей по проблемам организации самостоятельной работы студентов;
- создание системы контроля качества выполненной самостоятельной работы;
- расширение и повышение ценности самостоятельной работы для студентов за счет использования форм и методов поощрения за успехи в учебе и творческой деятельности.

Таким образом, эффективность организации самостоятельной работы студентов в рамках образовательного учреждения, с нашей точки зрения, во многом будет зависеть от подготовки каждого преподавателя, от четкой и слаженной работы предметно-цикловых комиссий, методической службы, библиотеки по развитию инициативы, активности, ответственности студентов за выполнение различных видов учебной деятельности.

Список литературы:

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]: распоряжение Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р. – URL: <http://www.ifap.ru/ofdocs/rus/rus006.pdf>.
2. Об образовании в РФ [Электронный ресурс]: фед. закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2974>.
3. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования [Электронный ресурс]: приказ Минобрнауки России от 14 июня 2013 г. № 464. – URL: <http://www.rg.ru/2013/08/07/obr-dok.html>.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 050144 Дошкольное образование [Электронный ресурс]: приказ Минобрнауки России от 05 ноября 2009 г. № 530. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/1496>.

ОСОБЕННОСТИ ИЗМЕНЕНИЯ АНТРОПОМЕТРИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ И НАСОСНОЙ ФУНКЦИИ СЕРДЦА БАСКЕТБОЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ МНОГОЛЕТНЕЙ СПОРТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ

И.Х. Вахитов, И.И. Хузиахметова

Ключевые слова: частота сердечных сокращений, ударный объем крови, антропометрические показатели юных баскетболистов.

Введение. Значительный интерес у исследователей вызывает изучение закономерностей изменения показателей насосной функции сердца развивающегося организма, при систематических мышечных тренировках [1,2]. Организм в целом и, в частности сердце, при мышечных тренировках испытывает большие физические

нагрузки. В этой связи изучение насосной функции сердца, а так же антропометрических показателей спортсменов, регулярно занимающихся популярным видом спорта-игрой в баскетбол, представляется важным для возрастной физиологии, физиологии физических упражнений и теории спортивной тренировки.

Методы и организация исследований.

Для изучения показателей насосной функции сердца, а так же антропометрических данных нами были исследованы спортсмены, занимающиеся в специализированной ДЮСШ г. Казани - по баскетболу, и дети, обучающиеся в общеобразовательной школе. Обследование юных баскетболистов проводили в процессе многолетней спортивной подготовки в группах начальной подготовки (ГНП), учебно-тренировочных группах (УТГ) и группах спортивного совершенствования (ГСС). Продолжительность спортивной подготовки в каждой группе составляет в среднем три года [3].

Для определения ЧСС и УОК использовали метод тетраполярной грудной реографии [4].

Результаты исследований и их обсуждение.

1. Изменения антропометрических показателей баскетболистов в процессе многолетней спортивной подготовки.

Как показали наши исследования, длина тела у детей, занимающихся баскетболом в течение одного года, составляла $139,5 \pm 6,9$ см (табл.1). К второму году систематических мышечных тренировок длина тела увеличилась до $147,2 \pm 6,7$ см, что на $7,7$ см оказалась больше по сравнению с исходными данными ($P < 0,05$). В течение третьего года занятий баскетболом длина тела спортсменов увеличилась по сравнению со значениями роста спортсменов предыдущей группы на $6,3$ см ($P < 0,05$). На четвертом и пятом годах систематических мышечных тренировок у баскетболистов показатели длины тела увеличились на $14,0$ и $9,7$ см, соответственно ($P < 0,05$). В последующие три года систематических занятий баскетболом у спортсменов показатели длины тела также увеличивались, однако достоверных значений не достигали. Следовательно, у баскетболистов длина тела более значительными тем-

пами увеличивается в течение первых пяти лет систематических мышечных тренировок, а в последующем темпы его прироста несколько замедляются.

Масса тела у детей, занимающихся баскетболом в течение одного года, составляла $34,6 \pm 2,2$ кг. Ко второму году занятий баскетболом масса тела детей увеличилась до $39,2 \pm 2,6$ кг, что на $4,6$ кг оказалась больше по сравнению с исходными данными ($P < 0,05$). На третьем году систематических мышечных тренировок масса тела у баскетболистов также продолжала увеличиваться, однако достоверных значений не достигла. На четвертом году занятий баскетболом у детей вновь произошло значительное увеличение массы тела по сравнению с показателями спортсменов предыдущей группы на $6,5$ кг ($P < 0,05$). В течение пятого года масса тела баскетболистов увеличилась незначительно. На шестом году систематических мышечных тренировок у баскетболистов вновь произошел значительный прирост массы тела на $11,5$ кг ($P < 0,05$). Достоверный прирост массы тела у баскетболистов также наблюдался и на восьмом году систематических мышечных тренировок. Таким образом, у детей, систематически занимающихся баскетболом, прослеживается определенная закономерность прироста массы тела через каждые два года мышечных тренировок, т.е. на втором, четвертом, шестом и восьмом годах занятий баскетболом.

Анализируя изменения показателей физического развития баскетболистов, нами выявлена следующая закономерность. Наиболее существенные изменения длины тела если у баскетболистов отмечаются на начальных этапах многолетней спортивной подготовки, то увеличение массы тела происходит более равномерно в течение всего периода многолетней спортивной подготовки. Таким образом, наблюдается определенная разновременность в становлении антропометрических показателей юных баскетболистов в процессе многолетних мышечных тренировок.

Таблица 1

Изменения антропометрических данных у баскетболистов в процессе многолетней спортивной подготовки

Антропометр данные детей	Тренировочные группы							
	ГНП-1	ГНП-2	УТГ-1	УТГ-2	УТГ-3	УТГ-4	УТГ-5	ГСС
Длина тела (см)	$139,5 \pm 6,9$	$147,2 \pm 6,7^*$	$152,5 \pm 7,0^*$	$166,5 \pm 6,5^*$	$176,5 \pm 6,4^*$	$181,2 \pm 6,2$	$185,2 \pm 6,5$	$191,1 \pm 7,0^*$
Масса тела (кг)	$34,6 \pm 2,2$	$39,2 \pm 2,6^*$	$41,7 \pm 3,0$	$48,2 \pm 2,4^*$	$51,7 \pm 2,8$	$63,2 \pm 3,0^*$	$67,1 \pm 3,1$	$72,8 \pm 2,5^*$

*- достоверность различий по сравнению с показателями предыдущей группой ($P < 0,05$).

2. Изменения показателей насосной функции сердца баскетболистов в процессе многолетней спортивной подготовки.

В процессе первого года систематических мышечных тренировок у баскетболистов частота сердечных сокращений существенно не изменилась по сравнению с исходными данными. Ко второму году мышечных тренировок частота сердечных сокращений снизилась с $85,7 \pm 2,5$ уд/мин до $78,6 \pm 2,4$ уд/мин, т.е. урежение ЧСС составило $7,1$ уд/мин ($P < 0,05$) (табл. 2). На третьем году занятий баскетболом частота сердечных сокращений у баскетболистов продолжала урежаться, однако достоверных значений не достигла. В процессе четвертого года занятий баскетболом у детей вновь произошло достоверное урежение ЧСС по сравнению с предыдущей группой спортсменов на $12,4$ уд/мин ($P < 0,05$). Однако, на пятом году систематических мышечных тренировок у баскетболистов вновь наблюдалась лишь тенденция к урежению частоты сердечбиений. В процессе шестого года мышечных трениро-

вок у баскетболистов произошло урежение ЧСС по сравнению с показателями частоты сердечбиений спортсменов предыдущей группы на $3,7$ уд/мин ($P < 0,05$). В процессе шестого года мышечных тренировок вновь наблюдалась лишь тенденция к урежению ЧСС, а на восьмом году произошло урежение ЧСС на $5,8$ уд/мин ($P < 0,05$).

Следовательно, можно утверждать то, что в процессе систематических занятий баскетболом развивается брадикардия тренированности. При этом следует отметить, что урежение частоты сердечных сокращений у баскетболистов происходит неравномерно. Достоверное урежение частоты сердечбиения у баскетболистов наблюдается на втором, четвертом, шестом и восьмом годах систематических мышечных тренировок, т.е. через каждые два года занятий баскетболом.

Как показали наши исследования, показатели ударного объема крови в процессе первого года систематических мышечных тренировок существенных изменений не претерпевают. Ко второму году систематических мышеч-

ных тренировок ударный объем крови юных баскетболистов увеличился с $28,1 \pm 2,1$ мл до $41,9 \pm 3,0$ мл, т.е. на 7,1 мл ($P < 0,05$). В процессе третьего года систематических мышечных тренировок у детей, занимающихся баскетболом, наблюдалась лишь тенденция к приросту ударного объема крови. Однако в процессе четвертого года систематических занятий баскетболом у спортсменов вновь произошло достоверное увеличение ударного объема по сравнению со значениями УОК спортсменов предыдущей группы на 10,1 мл ($P < 0,05$). В последующем у баскетболистов ударный объем крови увеличивался ежегодно в среднем на 4-5 мл, однако достоверности не достигает. Таким образом, у баскетболистов ударный объем крови достоверно увеличивается на втором и четвертом годах систематических мышечных тренировок. На последующих годах мышечных тренировок наблюдается лишь тенденция к приросту ударного объема крови.

Минутный объем кровообращения у баскетболистов ко второму году мышечных тренировок увеличился с $2,4 \pm 0,2$ до $3,2 \pm 0,4$ л/мин, т.е. на 0,8 л/мин ($P < 0,05$). На третьем и четвертом годах систематических мышечных

тренировок у баскетболистов показатели минутного объема кровообращения достоверно увеличивались на 0,3 л/мин. С пятого года систематических мышечных тренировок у баскетболистов также происходил прирост МОК, однако достоверных значений не достигал. Следовательно, у детей, систематически занимающихся баскетболом, достоверный прирост МОК происходит на начальных этапах мышечных тренировок, а в дальнейшем наблюдается лишь тенденция к приросту минутного объема кровообращения.

Обобщая вышеизложенное, можно утверждать, что если у баскетболистов в процессе систематических мышечных тренировок достоверное урежение частоты сердечных сокращений происходит через каждые два года мышечных тренировок, то ударный объем крови значительными темпами увеличивается на начальных этапах занятий, а в последующем темпы его прироста несколько замедляются. Следовательно, показатели насосной функции сердца юных баскетболистов, в процессе многолетних мышечных тренировок, изменяются гетерохронно.

Таблица 2

Изменения показателей насосной функции сердца баскетболистов в процессе многолетней спортивной подготовки

Показатели НФС	Тренировочные группы							
	ГНП-1	ГНП-2	УТГ-1	УТГ-2	УТГ-3	УТГ-4	УТГ-5	ГСС
ЧСС (уд/мин)	85,7±2,5	78,6±2,4*	81,2±2,5	68,8±2,3*	70,6±1,5	66,9±1,5*	65,9±2,0	60,1±2,1*
УОК (мл)	27,2±2,2	41,9±3,0*	38,6±1,9	48,7±2,7*	51,4±2,6	55,2±2,7	54,0±2,4	58,6±2,8
МОК (л/мин)	2,4±0,2	3,±0,4*	3,1±0,3	3,4±0,3*	3,6±0,3	3,7±0,3	3,6±0,3	3,5±0,4

* - достоверность различий по сравнению с показателями предыдущей группы ($P < 0,05$)

Литература

1. Абзалов Р.А., Ситдииков Ф.Г. Развивающееся сердце и двигательный режим.- Казань, 1999.- 95 с.
2. Вахитов И.Х. Изменение ударного объема крови юных спортсменов в восстановительном периоде после выполнения Гарвардского степ-теста //Теория и практика физической культуры. - 1999.- №8.- С.30-31.
3. Платонов В.Н. Структура многолетней подготовки. В кн.: «Подготовка квалификационных спортсменов». М. «ФиС», 1986.с220-230
4. Kubichek W.P. The Minnesoz impedans cardiograph and appalications//Biomed. End 1974. V. 9.410

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНОГО МАТЕРИАЛА КАК ЭФФЕКТИВНОГО СРЕДСТВА В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Иманалиева Рахима Бейсебековна

Кандидат филологических наук, доцент Таразского Государственного Университета им. М.Х. Дулати, Тараз

USING AUTHENTIC MATERIAL AS AN EFFECTIVE TOOL IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Imanaliyeva Rakhima, Candidate of philological sciences, associate professor of Taraz State University named after M.Kh.Dulaty, Taraz

АННОТАЦИЯ

Преподаватели согласны, что аутентичный материал полезен для языкового обучения, но в чем они менее согласны - когда эти материалы должны быть введены и как они должны использоваться в классе. Газета - одно из важных средств массовой коммуникации, оказывающее влияние на наши жизни. В нашей статье представлены серии интерактивных видов учебной деятельности использования газеты для развития интегрированных навыков. Выбор заданий для «продвинутого» и «выше среднего» уровней направлен на осуществление интерактивной деятельности, с помощью которой моделируется реальное использование языка.

ABSTRACT

Teachers agree that authentic materials are beneficial to the language learning process, but what is less agreed is when authentic materials should be introduced and how they should be used in an ELT classroom. The newspaper is one of the most

important media of mass communication exerting a powerful influence on our lives. This article presents the series of interactive activities using newspaper for developing integrated skills. The selection and design of tasks for advanced and upper-intermediate levels are focused on practicing interactive ability which simulates real-life language use.

Ключевые слова: аутентичный материал, использование СМИ в преподавании иностранных языков, интегрированные навыки

Key words: authentic material, use of media on foreign language teaching, integrated skills

The use of authentic materials in an ELT classroom is what many teachers involved in foreign language teaching have discussed in recent years. There are many persuasive voices insisting that the English presented in the classroom should be authentic, not produced for instructional purposes. Generally, what this means are materials which involve language naturally occurring as communication in native-speaker contexts of use, or rather those selected contexts where Standard English is the norm: real newspaper reports, for example, real magazine articles, real advertisements, cooking recipes, horoscopes, etc. Most of the teachers throughout the world agree that authentic texts or materials are beneficial to the language learning process, but what is less agreed is when authentic materials should be introduced and how they should be used in an ELT classroom.

The newspaper is one of the most important media of mass communication exerting a powerful influence on our lives. In a democracy a free press plays a dominant role in preserving the democratic form of government. Readers as well as editors and publishers must realize both the need for having a responsible free press and the duties each group has in keeping the press free. For centuries, parents, teachers, and even the students themselves have recognized the value of the newspaper as an educational tool.

The newspaper with its many examples of writing enables students to evaluate good writing and to observe the power of well-written communication.

Not only through the study of the written word but also through the sharing orally of material found in the newspapers students can recognize the newspaper as a vital force in the learning process. In the newspaper students can find varied materials to share with classmates in different interactive activities to stimulate other students' thinking and widen their interests.

Learning from the real world has magnetic appeal for students [1, p.51]. That's one reason why the newspaper is the perfect teaching tool. In addition, using a newspaper in the classroom improves student vocabulary skills, increases knowledge and encourages a positive attitude toward learning.

As English teachers, we sometimes may find that our students are bored with their course books or seem to be unmotivated in class from time to time. A well-chosen newspaper text can bring lively and contemporary issues into the classroom and at the same time motivate the students. Therefore newspapers are considered the most up-to-date, inexpensive textbook available to students. The skills gained from regular newspaper exposure make each student a better learner, a better problem-solver, and a better leader. Adapting the newspaper to classroom instruction is a natural way to introduce students to these cultural and linguistic concepts. In the past, creative teachers developed their own lessons around the newspaper; however, they often restricted this practice to advanced learners of English. In this way, beginning level students missed out on a natural source of meaningful linguistic and cultural "news." [2, p.47]

But the newspaper can be used for English language learners of all levels. For beginning students, the large-print headlines, recognizable symbols and numbers, and many color and black-and-white photographs can convey information that students understand.

We had elaborated series of interactive activities using newspaper for developing integrated skills: reading, listening, speaking and writing. The selection and design of tasks for advanced and upper-intermediate levels to practice interactive ability which simulates real-life language use is important to any course that includes the aim of improving ability in spoken interaction.

Interactive activities with newspaper headlines

A teacher finds two headlines where the only common feature is the number of words - between three and six words is the optimum number. He makes copies of the two accompanying articles for his students to read at the end of the activity.

In class a teacher does the following:

1. Writes the two headlines on the board, pairs students and asks each pair to copy them - the first at the top of a sheet of paper, the other at the bottom of the sheet.
2. Explains that by changing only one word at a time, they should progressively change the first headline into the second headline. Each time they do this, they should write the new headline below the previous one. Their aim is to reach the second headline with as few new headlines as possible.
3. Points out that each new headline they make will tell a different story, and that they should be able to make up suitable stories to match their new headlines.
4. Begins the activity. Circulates to help students if they get stuck, and gives encouragement.
5. When students are ready, puts two pairs together and asks them to compare their work. Tells them that each pair should briefly tell the stories behind the new headlines they have made.
6. At the end of the activity, finds out which pair(s) managed to change the first headline into the second in the minimum number of moves, and tells them to write their headlines on the board.
7. Allows the class to challenge any doubtful headline by asking to hear the story behind the headline.

Extension: Gives his students a copy of the original articles for them to read.

Comment: This activity is based on a popular word game in newspapers where the player has to convert one word (e.g. *said*) into another word with the same number of letters (e.g. *tell*) in the minimum number of moves.

Interactive activities with editorials

Preparation: A teacher selects several articles, each of which has an accompanying photograph with caption. From each individual editorial he will need four items: the headline, the photograph, its accompanying caption and the opening paragraph. Together, these four items make up one set of material and he will use them to form a group of four students. He makes up enough sets of material from the remaining articles to match the number of groups (of four students each).

In class a teacher does the following:

1. Jumbles up all the headlines, photographs, captions and opening paragraphs and gives one item to each student in the class. Tells them not to show these to each other.
2. Explains that each student has to find their three partners, e.g. if they have an opening paragraph, they need to find three other students with a matching

headline, a matching photograph and a matching caption.

3. Tells his students that those with headlines, captions or paragraphs can read them aloud, and students with photographs should describe them.
4. Asks all students to come into the middle of the room and begin the activity. He should circulate to help with vocabulary and language problems as they arise.
5. When all his students have found their matching partners, and groups have been formed, he tells each group to look at their headline, photograph, caption and paragraph together to check that they do and make a set.
6. When all the groups have been formed correctly, asks each group to study their four items together and identify the elements which link them.

Variations:

1. To form pairs, use an article and its accompanying photograph.
2. To form groups of three students, use an article plus its headline and accompanying photograph.
3. To form larger groups of five or six students, use additional paragraphs from each article.

Interactive activities with articles

Preparation: A teacher brings to class a selection of recent newspapers - if possible, one copy for each student in the class.

1. A teacher begins the lesson by telling his students about a newspaper story he has read recently which interested him. He should also explain why it interested him. If necessary, he allows the students ask questions if they wish.
2. Spreads out the newspapers he has selected and asks the students to each choose one.
3. Explains that for homework, they should look through their newspapers and find one story which particularly interests them. They should read this carefully and come to the next lesson ready to tell other students their story. Tells them they should use dictionaries to look up any key vocabulary.
4. Pairs students and asks them to tell each other their stories (without referring to their newspapers) and to explain why they chose them.
5. When they have exchanged stories, tells them to change partners and retell their stories. This stage can be repeated with several other partners.
6. At the end of the activity, asks the students to comment on any story they heard which interested them enough to want to read it themselves. He allows them to take home the newspapers, which contain these articles to read.

Variation

If a teacher does not have enough newspapers for each student to have their own, the activity can be made into a

rotating homework with one storyteller (who takes a newspaper home to read) and the whole class as listeners. In subsequent lessons, each student can take the role of storyteller.

Vocabulary activities

Preparation: A teacher makes up a vocabulary list of up to twenty items related to the language of newspapers. For each item, he will need to find one separate page of a newspaper which contains an example of the item. For instance, for strip cartoon he will need to find a page which actually contains a strip cartoon. He should circle the strip cartoon with a brightly colored marker pen. In total, he will need twenty newspaper pages. Finally, he numbers all the pages clearly for ease of reference, and displays the newspaper pages on walls or desktops.

In class a teacher does the following:

1. Writes his vocabulary list on the board, puts the students into pairs, and tells each pair to make a copy of the list. Explains that these are all words related to newspapers, and that they will be useful words to know when talking about newspapers.
2. Tells his students that on the numbered newspaper pages around the room, he has circled one strip cartoon, one caption, one competition, and so on. His students' task is to match these circled items with the corresponding word(s) on their list and to write the appropriate page number.
3. Tells the students that this is a race and that they have five minutes (or other reasonable amount of time) to match as many of the items as they can. The pair with the most correct answers at the end of the time limit will be the winners.
4. Stops the activity promptly at the end of the time limit and checks the answers with the whole class. Awards one point to each pair for a correct answer and deals with any items the students were unable to match.
5. Finally, asks each pair to add up their scores to find the winners.

Comment: It is helpful to do this activity with a class in the early stages of working; with newspapers. It introduces students to language which will be useful when doing activities with newspapers and talking about newspapers.

Newspaper materials help bring the world into the classroom and significantly enliven the English language class. It's clear that newspapers follow the time closely and the contents are new and attractive. In this way, they can always keep students motivated and up-to-date.

List of literature

1. Antepara, R. Using News Stories in the ESL Classroom. The Internet TESL Journal, Vol. 9, No 12. 2003
2. Brinton, D.M. The Use of Media in Language Teaching // English Teaching Forum, 1991.

СУЩНОСТЬ И РОЛЬ КОНСТРУКТИВИСТСКОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Калина Наталья Дмитриевна

канд. пед. наук, доцент/профессор Владивостокского государственного университета экономики и сервиса

ESSENCE AND ROLE OF CONSTRUCTIVIST APPROACH IN PROFESSIONAL EDUCATION

Kalina Natalia, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vladivostok State University of Economy and Service, Vladivostok

АННОТАЦИЯ

Конструктивистский подход к профессиональному образованию раскрывается по отдельным направлениям практико-ориентированной деятельности. Результатом применения конструктивистского подхода в образовании является конструктивная компетентность будущего специалиста. В этом заключается его главное отличие от всеобщих подходов, используемых в образовании, таких как личностный, системный, деятельностный и компетентностный подходы.

ABSTRACT

Constructivist approach to professional education reveals in the certain directions to the practice-focused activity. Constructive competence of future expert is result of application of constructivist approach in education. Its main difference from the general approaches used in education such as personal, system, activity and competence-based approaches consists in it.

Ключевые слова: конструктивистский подход; эпистемология; естественно-научные знания; гуманитарное мировоззрение; смыслы.

Keywords: constructivist approach; epistemologiya; natural-science knowledge; humanitarian outlook; meanings.

Образование осуществляется в интересах личности и общества, при этом оно отвечает не только актуальному, но и потенциальному состоянию развития личности и общества. Новые цели образования – формирование у личности профессиональной компетентности определяют новые стратегии. К их числу мы относим конструктивистский подход к формированию конструктивной компетентности у студентов. Подход определяется как позиция исследователя, включающая систему концептов, воздействующих на развитие деятельности и формирование личности.

За основу взято следующее определение: в методологическом пространстве конструктивистский подход выступает как эпистемология познания и изучения человека. На основе данного подхода осмысливаются и синтезируются идеи, характерные как для логики естествознания, так и для гуманитарных наук [4]. **Эпистемология** – раздел философии, анализирующий природу познания и знания с точки зрения внутреннего развития и функционирования, а не происхождения. Гносеология, в отличие от эпистемологии, охватывает процессы познания в целом, изучает нормы и регуляторы познавательной деятельности. Этим она влияет на познание «сверху». Эпистемологию интересуют фундаментальные понятия, принципы научного познания и логический анализ определенных направлений деятельности. На ее основе осмысливается переход от знания к практике, конкретного восприятия к знаково-символическому языку выражения и конструктивной логике [7]. По мнению А. Конт-Сильвиля, эпистемология влияет на гносеологию «снизу», т.е. она не рассматривает знание вообще, чем занимается гносеология, а исследует знания отдельных наук, разрабатывает методологию науки и понятийный аппарат [5]. Из этого следует, что взаимосвязанный с эпистемологией конструктивистский подход повышает научно-теоретический уровень по отдельным областям профессионального образования человека в результате конструирования искусственных объектов «второй природы» и выращивания конструктивного потенциала личности.

В.А. Лекторский разработал теорию классической и неклассической эпистемологии. В классической эпистемологии человек ориентирован на объект и внешние по отношению к своему опыту законы. Ее теорию определяют следующие положения: критицизм (поиск совершенного знания), фундаментализм и нормативизм (обоснование конструкции знаний и эксперимента), субъектоцентризм (познание объекта как рациональной конструкции знаний), наукоцентризм (опора на представление научных знаний). Неклассическую эпистемологию характеризуют положения: пост-критицизм (расширение тематических линий), отказ от фундаментализма (изменение норм обоснования познания), отказ от субъектоцентризма (включение субъекта в систему культурных коммуникаций), отказ

от наукоцентризма (признание кроме научного других типов познания) [6]. Неклассическая эпистемология заменяет понятия смыслами, при этом объективное познание заменяется субъективной интерпретацией. Анализ указанных различий классической и неклассической эпистемологии позволяет констатировать, что студент может профессионально интерпретировать лишь то, что достаточно хорошо понимает. На начальных этапах обучения конструктивизму внутренняя конструкция познания у студентов еще не развита. Для ее развития больше подходит классическая модель эпистемологии с ее обоснованным и нормативным характером. Для творческой позиции субъекта характерны интерпретации знания, поэтому применение неклассической модели возможно лишь при достаточном познавательном развитии учащегося.

Модели эпистемологии в профессиональном образовании становятся основаниями для определения уровней познавательной-конструктивной деятельности студентов и структурирования на этой основе содержания образования. Классическая модель эпистемологии обеспечивает студентов в процессе конструирования нормами и понятийным обоснованием однозначно-детерминированных взаимосвязей в познании естественно-научных закономерностей природы. Неклассическая эпистемология основывается на концептуальной позиции студента относительно исследования и конструирования модели с опорой на принципы *интерпретации* и *вероятности*. Конструктивная деятельность студентов на этом уровне согласовывает естественно-научные знания с гуманитарными мировоззренческими смыслами.

По отдельности естественно-научные и гуманитарные знания развивают у студентов различные типы мышления. На основе конструирования геометрического знаково-символического языка те и другие знания согласовываются. Например, в изобразительной деятельности естественно-научные знания и геометрический знаково-символический язык выражения позволяет студентам конструировать однозначные взаимосвязи пространственной структуры объекта. Природа гуманитарного знания и свобода мировоззренческого выбора эстетических теорий, ценностей и идеалов самовыражения позволяет студентам осмысливать многообразные интерпретации пространственной структуры объекта.

Конструктивистский подход в профессиональном образовании взаимодействует с другими: его концептуальные основания имеют общие свойства с личностным, системным, деятельным и компетентностным подходами. Несмотря на теоретическую общность определенных взглядов с ними, конструктивистский подход имеет существенные отличия. Каждый из подходов основывается на своем педагогическом смысле.

Область личностно-ориентированного подхода более широкая, чем у конструктивистского подхода: на

его основе личность обретает нравственные, духовные ценности и смыслы жизни, при которых осуществляется развитие человека как элемента культуры и целостной личности, способной с максимальной эффективностью реализовать свои способности и стремления к творчеству [1]. Конструктивистский подход, также как и личностно-ориентированный, может создавать условия для развития личности, признавая, что личность студента является основной фигурой педагогического процесса. Личностно-ориентированный подход формирует ценности и смыслы личности более широкого плана: смыслы жизни, образования, выполнения деятельности и др. Конструктивистский подход позволяет развиваться не только личностным смыслом, но и смыслом предметных областей, при этом раскрывает конструктивное развитие личности в условиях профессионального образования. Предметно-смысловая сфера личности развивается во взаимодействии естественно-научных и гуманитарных знаний, наполняющих значимую для нее деятельность ценностями в построении конструкции модели и ее осмыслении. Учебный процесс позволяет включать в достижение цели личностную позицию. В.А. Дудко, ссылаясь на А.В. Брушлинского, описала конструктивное развитие личности как динамичное качественное изменение. Конструктивное развитие личности включает расширение активности студента, обусловленное созданием новых разработок и новой языковой культуры, с включением пересмотра стереотипов деятельности, исследовательских и конструктивных компетенций [3].

Системный подход применяется к явлениям, относящимся к категории системы, к анализу объектов, имеющих множество взаимосвязанных элементов, объединенных общностью цели, единством управления и функционирования. В моделировании системы педагог выявляет компоненты и их системообразующие связи, определяет основные факторы, влияющие на функционирование этой системы, а также определяет роль и место данной системы как целостного образования в системе других явлений [9]. Системный подход обращает внимание на строение объекта и его структуру, но его действия обезличиваются. Сферой конструктивистского подхода являются нелинейные влияния образовательной среды, формирующей творческую индивидуальность человека с учетом его психофизических и личностных ресурсов, позволяющих реализовать себя в познании и моделировании. Личность и система ее компетенций находятся в более крупной системе образовательной среды и взаимосвязаны с ней прямыми и обратными связями, их содержание выбирается студентом самостоятельно.

Деятельный подход, опираясь на совокупность теоретико-методологических положений, обосновывает единство сознания и деятельности [11]. Деятельность всегда приводит к определенному запланированному результату. Конструктивистский подход, также как и деятельный, является рационально-ориентированным. Отличие заключается в том, что конструктивистский подход сочетает в себе линейные алгоритмические процессы при выполнении анализа и нелинейные процессы синтеза информации, полученной от образовательной среды. В деятельном подходе единицей анализа является отдельное действие. Конструктивистский подход наоборот, обуславливает стремление к целостности построения системы взаимосвязанных действий конструктивного процесса и модели как его результата. На основе конструктивистского подхода развиваются процессы осознания и осмысления потребностей конструктивной деятельности, при этом осуществляется становление ценностно-смысловой

сферы личности студента. Предметные смыслы развиваются в системе значений, определяющих целостность, поэтому знания о действиях не могут привести к пониманию смысла вне конструирования смысловой модели. Применение конструктивистского подхода к моделированию студентом системы знаний нацеливается на новую комбинацию знаний и новый результат. Творческое конструирование модели осуществляется нелинейно, и это может привести к неожиданным результатам.

Компетентностный подход ориентирует студентов на приобретение практико-ориентированных знаний и развитие определенных профессионально-важных качеств, владея которыми, он сможет успешно выполнять профессиональную деятельность [2]. Конструктивистский подход в профессиональном образовании, также как и компетентностный, сфокусирован на развитии у студентов теоретических знаний в результатах практической деятельности и проявлении при этом компетентности. Конструктивистский подход отличается от компетентностного тем, что большое внимание уделяет индивидуальному развитию творческого потенциала и, в связи с этим, качественным исследованиям проявлений студентов в конструктивной деятельности. Внимание педагогов в исследованиях акцентируется на дифференциации опыта каждого из компонентов в структуре профессиональной компетентности, динамике его индивидуального развития, упорядочения в конструктивной деятельности и интеграции в определенных соотношениях индивидуальной структуры. В связи с этим конструктивистский подход допускает многообразие вариантов как в результатах конструирования, так и в моделях компетентности.

Знания в профессиональном образовании всегда изучаются по областям. Конструктивистский подход базируется на методологии конструктивизма, проблемах определенного направления науки или образовательной области и соответствующего им знания. Методологию конструктивизма характеризуют признаки локальности и индивидуального конструирования, а также технологического решения задач [8, с. 44]. Каждое из направлений исследования в конструктивизме имеет свою онтологию, методологию и эпистемологию [12]. В связи с этим, тенденция конструктивистского подхода в профессиональном образовании в отличие от других подходов, имеющих общезначимый характер, имеет более углубленное, дифференцированное и целостное постижение определенного направления деятельности – научно обоснованное познание и моделирование системы знаний и при этом формирование у студентов конструктивной компетентности специалиста.

Моделирование предполагает активное познание сущности внутреннего строения предмета, выраженного в единстве свойств и отношений на основе соответствующего профессии знаково-символического языка. Конструирование модели основывается на свободном мировоззренческом выборе, что является образовательной ценностью. Это также осмысление исследовательской позиции студента, общего замысла и внутренней логики конструктивного процесса. Направленность познания как построения модели предполагает конструирование в образовании специализированной системы учебных задач. В решении задач студент изучает язык моделирования, выдвигает гипотезы исследования реальных объектов, производит сравнения и аналогии и в результате формирует конструктивную компетентность – это та профессионально обусловленная реальность, на основе которой он конструирует модель.

В применении конструктивистского подхода к определенному направлению профессиональной деятельности у личности формируется *конструктивная компетентность в построении модели*, включающая три аспекта: смысловой – адекватное понимание и осмысление культурных образцов; проблемно-практический – оценка ситуации, определение проблем, постановка целей и задач эффективного их решения; коммуникативный – обращение к взаимодействию и общению в образовательной среде [10]. Конструктивная компетентность студента включает профессиональный и общекультурный компоненты. В построении модели они частично интегрируются. В профессиональном компоненте конструктивной компетентности ведущим оказывается экспериментальное содержание, а в общекультурном – ценностно-смысловое и коммуникативное содержание.

Принятые в настоящее время подходы многолики, они не обеспечивают в должной мере задачу стратегического планирования высшего образования – формирования компетентности будущих специалистов в согласованном единстве профессиональных (конструктивных) и общекультурных компетенций. Содержательной направленностью конструктивистского подхода в профессиональном образовании является согласованное изучение естественно-научных и гуманитарных знаний, что способствует усилению теоретической и практической направленности дисциплин, формированию у студентов самостоятельности в действиях. В построении ценностно обусловленной конструкции знаний студенты формируют образ будущего и строят его как смысловую модель.

В процессе формирования конструктивной компетентности у студентов развитие системно-аналитических компетенций совмещается с формированием творческой индивидуальности, ее субъектного опыта, эстетических ценностей и уникальности позиции личности как специалиста. Значимость этих положений на сегодняшний день и на перспективу обуславливает необходимость теоретико-концептуальной разработки и применения конструктивистского подхода по направлениям профессиональной деятельности.

Итак, значение конструктивистского подхода к профессиональному образованию обусловлено, во-первых, восполнением дефицита практико-ориентированного методологического знания, во-вторых, возрастанием роли

каждого студента в педагогическом процессе, развитием его индивидуальности и, в-третьих, усилением конструктивного и смыслового характера практической деятельности студентов.

Список литературы:

1. Борисенков Е.В., Гукаленко О.В., Данилюк А.Я. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования: монография. М.: Изд-во ООО «Педагогика», 2006 – 464 с.
2. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009. – 336 с.
3. Дудко В.А. Критерии конструктивного развития личности // Социально-гуманитарные знания. – 2011. – № 1. С. 94–101.
4. Конструктивистский подход в эпистемологии и науках о человеке / отв. ред. акад. РАН В.А. Лекторский. М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2009. – 368 с.
5. Конт-Сионвиль А. Философский словарь / пер. с франц. Е.В. Головиной. М.: Этерна, 2012. – 752 с.
6. Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая. М.: Эдитурал УРСС, 2001. – 256 с.
7. Лешкевич Т.Г. Философия науки: традиции и новации: учебное пособие для вузов. М.: «Издательство ПРИОР», 2001. – 428 с.
8. Маркова Л.А. На пути к новой отнологии в философии науки // Вопросы философии. – 2013. – № 11. – С. 40–49.
9. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.
10. Розов Н.С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии. Новосибирск: Новосибирского ун-та, 1998. – 292 с.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1999. – 705 с.
12. Улановский А.М. Конструктивизм, радикальный конструктивизм, социальный конструктивизм: мир как интерпретация // Вопросы психологии. – 2009. – № 2. – С. 35–45.

ПОЛИКУЛЬТУРНОСТЬ И ЕЕ ПРОБЛЕМЫ НА ЭТАПЕ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Карандасова Екатерина Дмитриевна

канд. пед. наук, преподаватель Государственного бюджетного образовательного учреждения города Москвы средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением английского языка № 1278

MULTICULTURALISM AND PROBLEMS AT THE STAGE OF FORMATION OF THE PERSONALITY

Karandasova Ekaterina, Candidate of Science, professor of Moscow Secondary School 1278

АННОТАЦИЯ

В последнее время в нашей стране продолжает приобретать поликультурное образование. В центре внимания педагогов находятся многоязычие, требующее от педагогов изменения в теории образования и воспитания. Получившая широкое развитие концепция поликультурного воспитания направлена на создание такой атмосферы, живя в которой любой человек чувствовал бы себя не только сыном своей родины, но и гражданином вселенной, уважал право другой личности на свободное культурное развитие. Реализация концепции подводит учащихся к пониманию существования других стилей жизни, которые столь же значимы и имеют право на существование, как и их собственный стиль. Содержание поликультурного воспитания строится вокруг следующих ориентиров: социокультурной идентификации личности освоения системы понятий и представлений о поликультурной среде; воспитания положительного отношения к культурному окружению; развития навыков социального общения.

ABSTRACT

In recent years, our country continues to acquire multicultural education. The focus of the teachers are multilingual, requiring teachers to change the theory of education. Concept of multicultural education is aimed at creating an environment in

which any living person would have felt not only the son of his native land, but also a citizen of the universe, to respect the rights of another person to the free cultural development. Implementation of the concept leads students to an understanding of the existence of other life styles, equally significant and have the right to exist, as well as their own style. The content of multicultural education is built around the following guidelines: the socio-cultural identity development of concepts and ideas of a multicultural environment; parenting positive attitude towards cultural environment; development of social skills. Success of multicultural education depends on whether doing so in the education of pre-school educational institutions.

Ключевые слова: поликультурность в образовании и воспитании, многоязычие, социокультурная идентификация личности, межкультурная компетенция.

Keywords: multiculturalism in education, multilingualism, linguistic ethnic culture, socio-cultural identification of the person cross-cultural competence.

С учетом реалий полиэтничности и многонациональности нашей столицы, особую актуальность продолжает приобретать поликультурное образование. Поликультурность в образовании и воспитании – это интеграция человека в культуру, бесконфликтная идентификация личности в многокультурном обществе.

Особенности современной педагогики заключаются в том, что приходится принимать во внимание в образовании этнокультурный фактор, а также создавать условия для познания культуры других народов. В центре внимания педагогов стали находиться важнейшие аспекты: языковые особенности, культурные ценности, а также стереотипы и национальный менталитет. Многоязычие, полицивилизованность общества требует от педагогов изменений в теории образования и воспитания.

Говоря о России, нельзя не учитывать ее поликультурности – основного духовного богатства. Нормальное самосознание гражданина новой России — это единство трех начал:

- чувство принадлежности к своему этносу, своему народу, любовь и уважение к своим национальным традициям и истории своего народа;
- чувство принадлежности к многонациональному российскому обществу, патриотизм;
- чувство принадлежности к мировому сообществу.

Поликультурное воспитание представляет собой целостный универсальный процесс взаимодействия культур. В центре внимания воспитания находится личность – главное богатство общества. Основные составляющие воспитания в поликультурной среде: общечеловеческие, гражданские и семейные. Являясь частью поликультурного пространства, каждая культура участвует в создании концепции общенационального воспитания, одновременно, сохраняя за собой дальнейшее развитие и процветание своей неповторимости. В современных условиях широкое развитие получает концепция поликультурного воспитания. Ее реализация направлена на создание такой атмосферы, живя в которой любой человек чувствовал бы себя не только сыном своей родины, но и гражданином вселенной, понимал и уважал, хранил не только культуру своего народа, но и культуру других народов, а, следовательно, уважал право другой личности на свободное культурное развитие. Реализация концепции подводит учащихся к пониманию существования других стилей жизни, которые столь же значимы и имеют право на существование, как и их собственный [1,3].

Содержание поликультурного воспитания строится вокруг следующих ориентиров: социокультурной идентификации личности освоения системы понятий и представлений о поликультурной среде; воспитания положительного отношения к культурному окружению; развития навыков социального общения.

В отличие от природы, культура передается по традиции, посредством символов, языка, а не посредством биологического наследования. Она усваивается личностью в процессе ее социального становления и включает в

себя главным образом распространенные и общепринятые образцы поведения, мышления и чувствования и в меньшей степени индивидуально-значимые действия.

Захватившая весь земной шар глобализация вместе с положительными изменениями в сфере образования и воспитания, создает множество проблем, связанных с увеличивающимся потоком мигрантов. Это не может не сказаться на системе образования и воспитания, которая должна учитывать данный фактор – вхождение групп иммигрантов в культуры страны пребывания, в данном случае, Россию. При этом должна быть сохранена этнокультурная идентичность. В нашей стране глобализация вместе с многочисленными миграциями населения, способствовала более полному раскрытию своей внутренней поликультурности, обращению к субкультурам, которые являются составляющими российской культуры. Естественно, что культурная неоднородность и многообразие российского социума может приводить к трудностям в воспитании поликультурности.

Поскольку ребенок всегда оценивает происходящее с позиции модели миропонимания, усвоенной в родном лингвосоциуме, соответственно, любая новая ситуация оценивается им с учетом принятых в его лингвосоциуме культурных норм и ценностей. Восприятие мира ребенком происходит через сознательные отношения – связи с окружающей его действительностью, которые отражаются в понятиях, сформированных на исходном родном языке и с учетом всей специфики и особенностей родного языка, характерных для данной лингвоэтнокультуры. Поликультурное сознание закладывается с раннего детства. И успехи поликультурного воспитания зависят от того, занимались ли таким воспитанием в дошкольных образовательных учреждениях.

Реализованной этнической идентичности ребенок достигает в подростковом возрасте, когда рефлексия себя самого приобретает для человека первостепенное значение [2]. Осознанное включение себя в состав той или иной группы становится возможным в условиях получения новой информации от окружающего мира. Первоначально эта этническая идентичность основывается на очевидных показателях – цвете кожи, внешности, языке, элементах материальной культуры (еде, одежде), обычаях. Постепенно повышается способность ребенка воспринимать, описывать, интерпретировать этнические признаки. Он включает в их комплекс все новые элементы – общность предков, общность исторической судьбы, религию. Таким образом, он становится полноправным представителем своей лингвоэтнокультуры.

Культурная политика нашей столицы отличается поликультурностью и поликонфессиональностью и в полной мере отражает общегосударственные цели и методы управления культурой, в отличие от провинциальных городов. В условиях многоэтничности и поликультурности большое значение придается решению проблем воспитания и образования. Таким образом, перед педагогами

встала важная задача подготовки и подростков к полноценной жизни в поликультурном пространстве. Это относится не только к мегаполисам, таким, как Москва, но и к провинциальным городам, поскольку явления массовой иммиграции затрагивают все российское пространство. Изменившийся и продолжающий меняться этнический состав мегаполиса нуждается в полноценной теоретической и практической разработке методики поликультурного образования. В центре внимания учителей находятся важнейшие аспекты: языковые особенности, культурные ценности, а также стереотипы и национальный менталитет.

Помимо внутренних российских миграций увеличивается приток мигрантов из бывших союзных республик. Возникают новые диаспоры различных этносов, существенные демографические изменения. Соответственно меняется и современная российская школа, которая приспосабливается к неизбежным потребностям нового многонационального и поликультурного социума под воздействием глобальных процессов.

Возникло новое понятие - «лингвоэтнокультурное пространство», представляющее собой социальное пространство, представители которого принадлежат к различным этническим группам, обладают различными этнокультурными ценностями и разговаривают на разных языках. По своему содержанию лингвоэтнокультурное пространство или лингвоэтнокультура включает следующие компоненты: многонациональный коллектив учащихся; кросскультурный характер учебного процесса; социокультурная среда образовательного учреждения мегаполиса.

Развитие системы поликультурного образования Московского мегаполиса является неотъемлемой частью общей стратегии культурного развития, которая исходит из необходимости сохранить социокультурную ситуацию плюрализма и многообразия, защитить самобытность каждого этнического сообщества, создавая тем самым гуманитарный фундамент для гражданских, надэтнических принципов общественного устройства [4].

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции в школьной среде мегаполиса дает возможность эффективно реализовать сложные правила сосуществования, позволяет успешно решать жизненные проблемы, создавать паритетные отношения между языками, культурами и странами для их слаженного взаимодействия.

При взаимосвязанном обучении иностранному языку и соответствующей культуре, а также при обучении

родной культуре на занятиях по иностранному языку культура рассматривается сквозь призму языка, а язык воспринимается как главное средство отражения и выражения культуры. Язык в данном случае представляется как часть социальной памяти, как совокупность значений, составляющих основу человеческой деятельности

Обучать иностранному языку, вне культуры народа, говорящего на этом языке, бессмысленно и глупо. В коммуникации культура, в широком смысле слова, это все то, что отличает коммуниканта и делает его другим. Культура потенциально многомерна и ее актуализация происходит лишь в соприкосновении с другой культурой. Культура этот опыт человечества. Изучая иностранный язык, учащийся соприкасается с новой культурой, которая представляет собой также набор знаковых систем. И, именно, в этой знаковой форме или системе и зафиксирован опыт отдельного народа. Язык в этой функции выступает связующим звеном между поколениями, служит «хранилищем» и средством передачи внеязыкового коллективного опыта.

Воспитание культуры межнационального общения подразумевает развитие у школьников способности воспринимать и уважать этническое разнообразие и культурную самобытность других учеников. Отсутствие же такового приводит к нетерпимости и враждебности.

Список литературы:

1. Вайндорф-Сысоева, М. Е. Педагогический потенциал инновационной деятельности в образовании [Текст]: моногр. / М. Е. Вайндорф-Сысоева. - М.: Изд-во МГОУ, 2007. - 130 с.
2. Валетова, О.В. На пути к межкультурной толерантности [Текст] / О.В. Валетова // Язык. Культура. Коммуникация: материалы Международной научной конференции, г. Волгоград, 18-20 апреля 2006 г.: в 3 ч. Ч. 1 / ВолГУ; оргкомитет: О.В. Иншаков (пред.) [и др.]. – Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2006. – С. 85-89.
3. Крившенко, Л.П. Педагогика [Текст] / Л.П. Крившенко, М.Е. Вайндорф-Сысоева, Т.А. Юзефович и др.; Под ред. Л.П. Крившенко. – М.: ТК Велби: Проспект, 2004. – 432 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. Проект (доработка 15 февраля 2011 года).

ОБОСНОВАНИЕ НАИБОЛЕЕ ЗНАЧИМЫХ ПОДХОДОВ В ПРОЦЕССЕ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ХОРЕОГРАФОВ

Кузнецова Юлия Юрьевна

Ассистент кафедры хореографии Института искусств СГУ им. Н.Г.Чернышевского, г.Саратов

JUSTIFICATION OF THE MOST IMPORTANT APPROACHES IN THE QUALITY CONTROL PROCESS OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF STUDENTS-CHOREOGRAPHERS

Kuznetsova Julia, The assistant of choreography Department of the Institute of arts, Saratov state University of Saratov State University named after N.G. Chernyshevsky

АННОТАЦИЯ

В статье речь идет о качестве профессиональной деятельности студентов-хореографов. Автором рассмотрены компетентностный и динамический подходы в процессе обучения студентов-хореографов, выделены общепрофессиональные и узкопрофессиональные компетенции. Материалом для данной статьи служит многолетний опыт ученых в области педагогики и ФГОС ВПО, где излагаются взгляды и трактуются понятия «компетенция» и «компетентность». В работе выделяются наиболее значимые подходы в процессе управления качеством профессиональной деятельности студентов-хореографов, которые можно соотносить с принятой трактовкой показателей качества образования.

ABSTRACT

This article is about the quality of professional activity of students-choreographers. The author considered two basic approaches in a process of students-choreographers's studying: competency building approach and dynamic approach. The author also noted general and professional competences. This article is based on long experience of scientists in the field of pedagogy and Federal state educational standards of higher education, where were described concepts of competency and competence. In this scientific work were considered the most important approaches in the quality control process of professional activity of choreographers. And these approaches can be used to correlate with the accepted interpretation of the indicators of education quality.

Ключевые слова: качество образования; компетентностный; динамический; компетенция; компетентность; образовательный стандарт.

Keywords: quality of education; competency building approach; dynamic; competency; competence; educational standart.

Изучение процесса управления качеством профессиональной деятельности студентов-хореографов в высших учебных заведениях свидетельствует о том, что в современной системе образования идет поиск путей формирования эффективной системы управления качеством. Управление качеством профессиональной деятельности студентов-хореографов в современном вузе требует особых подходов, нестандартных решений, которые в полной мере могли бы учесть особенности образовательной среды учреждения.

В настоящее время, в области педагогических изменений сформировалось несколько подходов к определению качества результатов образования. Среди них можно выделить наиболее значимые: динамический и компетентностный. В основе компетентностного подхода, качество нормируется путем задания требований к результатам образования студентов и нуждается в сопоставлении достигнутых и планируемых результатов профессиональной деятельности. Динамический подход прочно вошел в практику деятельности многих структур, занимающихся оценкой качества образования.

Согласно динамическому подходу, качество профессиональной деятельности студентов обосновывается как позитивные изменения в процессах и результатах образования, обусловленные развитием науки и производства и отражающие тенденции в изменении целей образования, запросов обучающихся, общества. Выявление таких изменений позволяет оперативно вносить корректирующие воздействия в процесс обучения, способствующие эффективному решению задач управления качеством профессиональной деятельности студентов-хореографов.

Для применения динамического подхода при оценке качества результатов профессиональной деятельности студентов-хореографов необходимо «накапливать данные о познавательной творческой активности, уровне сформированности компетенций, освоенных знаниях и умениях или о других учебных достижениях студентов на протяжении всего периода обучения и фиксировать эти данные для анализа прироста качества в виде описательной статистики и различных документов на количественном и качественном уровнях измерения»[4]. В результате, в динамическом подходе оценка качества результатов профессиональной деятельности студентов-хореографов будет строиться на проведении многофакторного анализа изменений по ряду показателей качества образования, позволяющих выявлять тенденции изменения качества, прогнозировать их и принимать не только оперативные, но и стратегические управленческие решения.

Из-за несоответствия результатов образования современным запросам общества и потребностям возник компетентностный подход к определению качества профессиональной деятельности студентов-хореографов, отражающий стремления участников образовательного про-

цесса к повышению его эффективности на фоне приоритета прагматизма без ущерба для фундаментальности результатов образования.

Для целостного понимания терминологии целесообразно разграничить понятия «компетенция» и «компетентность» по следующим основаниям: потенциальное – актуальное, когнитивное – личностное, данное – освоенное. Компетенция задает круг предназначений, обязанностей, ролей, комплекс задач, которые человек должен решать.

О.Е.Лебедев определяет компетентность как «способность действовать в ситуации неопределенности»[6]. И.А.Зимней компетентность трактуется как «основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека»[1].

А.В.Хуторской, различая понятия «компетенция» и «компетентность», предлагает следующие определения. «Компетенция – включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности»[2, 3].

Другими словами, компетентность – совокупность качеств, которое предполагает владение, обладание студентом соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности, минимальный опыт деятельности в заданной сфере. То есть, *компетенция* – это заданное содержание компетентности, которое необходимо освоить, чтобы быть компетентным. В этом случае, под компетентностью понимается не суммарная совокупность, а целостная система личностно-осмысленных знаний, умений и принятых ценностей, как раз и направленных на применение этих самых компетенций. При этом подчеркнем, что *компетентность* – это опыт успешного осуществления деятельности по выполнению определенной компетенции.

Это означает, что компетенция, являясь частью целого и, достигая необходимого уровня развития в результате обогащения новыми знаниями, умениями, владениями «превращается» в компетентность как интегративное качество личности. В любом случае, как компетенция, так и компетентность рассматриваются как результат развития личности в образовательном процессе.

Таким образом, компетентность в той или иной деятельности можно рассматривать как способ существования того или иного содержания образования, способ его успешного воплощения в деятельности.

«Компетентностный подход – это метод моделирования результатов обучения и их представления как норм качества высшего образования. Под результатами

понимаются наборы компетенций, включающие знания, умения и владения обучаемого, которые определяются как для каждого модуля программы, так и для программы в целом»[5]. Создание сопоставимой системы степени готовности потребовала изменения всей парадигмы высшего образования, в том числе изменения методов обучения, процедур и критериев оценки, способов обеспечения качества образования, которые нашли отражение в новых федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования (ФГОС ВПО). В них разработано содержание квалификаций в терминах компетенций и результатов обучения, что решает задачу выработки общеевропейского консенсуса в определении степеней с точки зрения того, что выпускники должны уметь делать по завершении обучения.

Преимущество компетентностного подхода в профессиональной деятельности студентов-хореографов заключается в том, что он позволяет сохранять гибкость и автономию в структуре и содержании учебного плана по специальным дисциплинам. Таким образом, компетентностная модель профессиональной деятельности студента-хореографа должна быть ориентирована на сферу профессиональной деятельности специалиста-хореографа. Данная модель менее жестко привязана к конкретному объекту и предмету труда, что должно обеспечить мобильность выпускников-хореографов в изменяющихся условиях современного образования. Модель должна представлять собой описание того, каким набором компетенций должен обладать выпускник-хореограф вуза, к выполнению каких функций он должен быть подготовлен и какова должна быть степень его готовности к выполнению конкретных обязанностей.

Учитывая вышесказанное, применительно к сфере деятельности «хореография», можно выделить общепрофессиональные компетенции: художественно-технологические, проектные, экспериментальные, исследовательские и так далее и узкопрофессиональные компетенции, относящиеся к сфере деятельности «педагог-хореограф»: учебно-развивающие, научно-методические, научно-исследовательские, научно-педагогические.

Компетентностная характеристика студента-хореографа является одной из составляющих общей характеристики специальности. Наряду с компетенциями сюда также относятся: 1) области профессиональной деятельности и их виды; 2) возможности продолжения образования; 3) требования к уровню подготовки абитуриента; 4) сроки освоения образовательной программы.

Компетенциями более высокого уровня в области решения организационно-художественных задач при осуществлении инновационных проектов должен обладать педагог, владеющий современными подходами к процессу обучения, методикой создания инновационных коллективов. Кроме того, в основе профессиональной деятельности

студентов-хореографов должны лежать знания основных методов организации научных исследований и управления инновационной деятельностью на всех этапах жизненного цикла деятельности.

Таким образом, в настоящее время наиболее плодотворным можно считать то понимание качества профессиональной деятельности студентов-хореографов, в котором идут по пути соединения компетентностного и динамического подходов, позволяющих сформировать совокупность требований к качеству, адекватную современным тенденциям в изменении целей образования, запросов обучающихся, общества, применять аппарат педагогических измерений и получать надежные и высокие оценки тех позитивных изменений в процессах и результатах профессиональной деятельности студентов-хореографов, которые можно соотнести с принятой инновационной трактовкой показателей качества образования.

Список литературы:

1. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия/И.А.Зимняя.-М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
2. Хазова С.А. Компетентность конкурентноспособного специалиста по физической культуре и спорту: монография. Изд. «Академия Естествознания», 2010. ISBN 978-5-91327-070-2
3. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие. А. В. Хуторской. — М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. — 73 с.: ил. (Серия «Новые стандарты»).
4. Гончарова Е. В. Мониторинг качества подготовки студентов с учетом европейских стандартов//Гильдия экспертов в сфере профессионального образования//Библиотека//Сборники статей: Внедрение европейских стандартов и рекомендаций в системы гарантии качества образования, 2011[электронный ресурс].-Режим доступа: -URL: <http://expert-nica.ru/index.php>
5. КООРДИНАЦИОННЫЙ СОВЕТ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ И НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИХ СОВЕТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [электронный ресурс].-Режим доступа: -URL: <http://fgosvo.ru/news/7/365>
6. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании// Школьные технологии.-2004.-№5.-С.3-1 [электронный ресурс]. -Режим доступа: -URL: http://www.pedlib.ru/Books/3/0389/3_0389-1.shtml

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ МЕЖДУ НАЧАЛЬНОЙ И ОСНОВНОЙ СТУПЕНЯМИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДОСТИЖЕНИЯ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС

Лукина Евгения Александровна

канд. в. наук, ведущий научный сотрудник Воронежского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования

CONTINUITY BETWEEN PRIMARY AND BASIC LEVELS OF GENERAL EDUCATION TO ACHIEVE THE REQUIREMENTS OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD

Loukina Eugenia Aleksandrovna, Candidate of Science, the leading research assistant of The Voronezh regional institute of improvement of professional skill and retrainings of educators

АННОТАЦИЯ

Успешное осуществление процесса преемственности при переходе на основную ступень общего образования является необходимым условием для достижения требований ФГОС. Эффективность сопровождения состоит в определении общих и специфических целей образования на смежных ступенях обучения, осуществлении координации действий учителей-предметников, классных руководителей, педагогов дополнительного образования и педагога-психолога.

ABSTRACT

The successful implementation of the process of succession in the transition to the main stage of general education is a prerequisite for achieving the requirements of the FSES. The effectiveness of support is to determine the general and specific objectives related to education levels of education, the implementation of the co-ordination of subject teachers, headteachers, teachers, additional education and an educational psychologist.

Ключевые слова: преемственность, координация, универсальные учебные действия, планируемые результаты.
Key words: continuity, coordination, universal learning activities, the expected results.

Соблюдение преемственности является необходимым условием для достижения требований Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) к результатам освоения основных образовательных программ общеобразовательного учреждения, а также обеспечивает создание системы непрерывного образования с учетом сохранения самоценности каждого возрастного периода развития учащегося [6].

Переход из начальной школы в основную является кризисным периодом в школьной жизни. Дети переходят от одного основного учителя к системе «классный руководитель – учителя-предметники», появляется кабинетная система. Необходимость на каждом уроке приспосабливаться к индивидуальному стилю преподавания педагога, разнообразие требований является серьезным испытанием для учащихся. Встречаются дети, у которых процесс адаптации затягивается на несколько месяцев.

Понятие преемственности включает следующие содержательные компоненты:

- эмоциональный, отражающий специфику эмоциональной личности ребенка на переходном этапе, приоритет положительных эмоций;
- деятельностный, отражающий обеспечение связей ведущих деятельностей смежных периодов, опора на актуальные, создание условий для формирования предпосылок ведущей деятельности следующего возрастного периода;
- содержательный - правильное соотношение между знаниями об окружающем мире, о самом себе, процессе познания, установление перспектив в содержании обучения на предшествующей и последующей ступени развития;
- коммуникативный – учет особенностей общения детей начальной и средней ступени развития, обеспечение непосредственного контактного общения.

Понимание администрации школы в необходимости серьезной работы по организации преемственности, методическое сотрудничество учителей, работающих на различных ступенях обучения, а также организация психолого-педагогического сопровождения являются необходимыми условиями для преодоления дезадаптации среди учащихся. Руководителем такой творческой группы может быть заместитель директора образовательного учреждения.

Планируемые результаты освоения основной образовательной программы являются важнейшим механизмом реализации требований Стандарта и представляют собой систему ведущих целевых установок и ожидаемых результатов освоения всех компонентов, составляющих содержательную основу образовательной программы. Стандарт устанавливает требования к личностным, мета-

предметным, предметным результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования [3, 4].

Система планируемых результатов даёт представление о том, какими именно универсальными учебными действиями (УУД) - познавательными, личностными, регулятивными, коммуникативными, преломлёнными через специфику содержания того или иного предмета, овладеют обучающиеся в ходе образовательного процесса [4].

В связи с этим для успешного осуществления процесса преемственности во-первых, необходимо определить общие и специфические цели образования на смежных ступенях обучения, обеспечить эффективное поступательное развитие ребенка. Во-вторых, необходима согласованность каждого компонента методической системы (целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации образовательного процесса). Понимание содержания процесса преемственности педагогами обеспечивает у них развитие умения ставить цели и задачи. Несогласованность между быстрыми изменениями общественного сознания и инертностью традиционной системы педагогического образования, использование репродуктивно-монологических методов обучения и воспитания, являются причиной кризиса профессионально-педагогической компетентности. В результате несоответствия уровня компетентности современным требованиям системы образования среди учителей наблюдается негибкая, односторонняя приверженность традиционной классно-урочной системе, четырехэлементной структуре урока, отсутствие использования социальных детерминант, ориентации на личность учащегося. Для создания условий, способствующих освоению учителями реальности педагогической практики и преодоления затруднений, необходимо не только формирование понимания того, что большинство научных понятий вытекает из практических нужд человека, но и широкое обращение преподавателя на занятиях непосредственно к субъектному опыту учителей и его осмыслению [5]. Известно, что познавательные возможности обучаемых не являются врожденными, а формируются в процессе обучения. Поэтому отсутствие практической направленности на занятиях противоречит деятельностному подходу в образовании, т.к. не способствует формированию универсальных учебных действий (УУД), обеспечивающих применение полученных знаний. Структура планируемых результатов требует от учителя использования современных образовательных технологий, основанных на дифференциации требований к подготовке обучающихся. С этим связана одна из основных трудностей в реализации ФГОС: необходимо переориентировать сознание учителя.

Общение с компетентным учителем формирует у подростков чувство уверенности в себе, оптимизирует об-

шение со сверстниками и взрослыми. Успешная адаптация позволяет сочетать интегрированность ребенка в группе с его индивидуализацией и автономностью.

Одной из основных причин дезадаптации обычно является низкий уровень общеучебных умений и навыков, познавательных УУД. Трудности связаны с несформированностью мыслительных действий и операций, плохим речевым развитием, недостаточным развитием внимания и памяти, самостоятельности мышления, познавательных интересов. Учащиеся не обладают достаточно развитыми личностными и регулятивными УУД, необходимыми для осуществления эффективной учебной деятельности: умением владеть собой, ответственностью, организованностью, трудолюбием, способностью к самовоспитанию, умением планировать собственную деятельность и мотивацией к обучению [1].

Для грамотного проведения профилактической работы необходимо определить, какие психологические новообразования младшего школьника – будущего пятиклассника обеспечат успешную адаптацию, опираться на сильные стороны ученика, представляемые в таких основных психологических новообразованиях, как произвольность, осознанность и интеллектуализация всех психических процессов, самооценка. Центральное и важнейшее новообразование – «чувство взрослости» как результат осознания собственных изменений, развития рефлексии проявляется в новой личностной позиции. Учащиеся должны стать субъектом собственной учебной деятельности, т.е. понять смысл учения для себя, научиться осуществлять волевые учебные усилия, регулировать приоритеты, заниматься самообразованием и др. Кроме того, основным видом деятельности учеников становится не запоминание и репродукция выученного, а исследование взаимосвязей, взаимозависимостей фактов и явлений. Новое знание открывается учеником в результате его сопоставления, сравнения с уже известным [2]. Возникает переход от ролевых к межличностным отношениям. Внутригрупповая жизнь класса начинает развиваться автономно от влияния взрослых. Для этого необходима определенная социальная зрелость, конструктивность во взаимоотношениях, умение наладить устойчивые эмоциональные связи со сверстниками – те качества личности, которые пока не сформированы у подростков [1]. Формированию таких позиций способствует психолого-педагогическая работа по развитию навыков общения, повышению уровня социальной зрелости и др.

Специалист не добьется успеха, если будет работать автономно. Под руководством заместителя директора общеобразовательного учреждения в состав творческой группы, осуществляющей решение проблемы преемственности, необходимо включить руководителя методи-

ческого объединения учителей начальной школы, руководителей методических объединений образовательных областей «Филология», «Математика» и др. основной ступени, педагога-психолога. Процесс сопровождения преемственности в образовательном учреждении является неотъемлемой частью как учебного процесса, так и внеурочной деятельности и включает: методическую работу, направленную на совершенствование качества организации и содержания адаптационного периода; индивидуальную и дифференцированную работу учителей-предметников, классных руководителей, специалистов, администрации; консультативную помощь всем участникам образовательного процесса; диагностическую работу, направленную на выявление статуса ребенка. Работа осуществляется в нескольких направлениях: формирование дидактической готовности школьников и преподавателей к участию в учебном процессе, методической готовности учителя к обучению пятиклассников, учителей-предметников (знание индивидуальных и возрастных особенностей школьников, умение прогнозировать возможные трудности в процессе обучения и преодолевать их), психологической готовности учащихся (уровень развития внимания, памяти, мышления, формирование устойчивой мотивации к обучению, развитие волевых качеств личности и т.д.).

Перед участниками творческой группы могут быть поставлены следующие задачи: создание условий для успешной социально-психологической адаптации к новой социальной ситуации (помощь классному руководителю в формировании коллектива класса и установление норм взаимоотношений учащихся со сверстниками, совместно с преподавателями выработка единой системы последовательных требований к учащимся); адаптация учебных программ, нагрузки, образовательных технологий к индивидуальным и возрастным особенностям пятиклассников; формирование психолого-педагогической готовности школьников к успешной адаптации и дальнейшему развитию в средней школе. Для выполнения поставленных задач необходимо осуществление глубокой координации действий учителей, работающих в среднем звене, согласование методических позиций учителей-предметников, единых требований к организации учебно-воспитательного процесса. Данные задачи могут быть выполнены только при совместных усилиях администрации школы, преподавателей, педагога-психолога и родителей. Организовать такое сотрудничество способен педагог-психолог (психологическая служба) образовательного учреждения под руководством заместителя директора.

Процесс сопровождения преемственности 1 и 2 ступени осуществляется в 4 четверти учебного года с выпускниками начальной школы и в 1 четверти с пятиклассниками. Примерное содержание программы «Преемственность 1 и 2 ступени» представлено в таблице 1.

Таблица 1.

Примерное содержание программы «Преемственность 1 и 2 ступени»

Месяц	Содержание	Цель, форма проведения
март	Административный контроль	Посещение уроков, внеклассных мероприятий. Фронтальная проверка состояния преподавания учебных дисциплин. Проверка качества знаний и уровня обученности учащихся 3-4 классов по всем предметам.
апрель	Знакомство учителей-предметников 2 ступени обучения совместно с классными руководителями с организацией учебного процесса и внеурочной деятельности в 3-4 классах.	Взаимопосещение уроков, внеклассных мероприятий. Выполнение единых требований для учащихся. Проведение уроков в 4-х классах учителями-предметниками. Итоговое совещание администрации образовательного учреждения по проблеме: «Создание условий успешной адаптации».

Месяц	Содержание	Цель, форма проведения
сентябрь	Работа с классным коллективом	Классные часы: «Особенности организации учебной деятельности в 5-м классе», «Организация работы актива класса». Проведение педагогической диагностики, анкетирования на тему «Отношение к школе». Выявление дезадаптированных учащихся.
	Работа с родителями	Родительское собрание на тему «Особенности периода адаптации учащихся в 5 классе». Индивидуальные консультации на тему «Единство требований к учащимся на уроках». Родительское собрание «Итоги контрольных работ, пути устранения пробелов».
	Работа с учащимися. Знакомство учащихся с культурой поведения в коллективе, выявление уровня общеучебных навыков, познавательной активности, уровня знаний, умений и навыков по предметам.	Посещение уроков в 5 классах. Индивидуальная работа с учащимися и родителями. Пробная проверочная работа на «входе».
октябрь	Проблемы в обучении учащихся 5 классов в период адаптации. Выявление знаний, умений и навыков учащихся по предметам за 1 четверть.	Посещение уроков в 5 классах, организация учебной деятельности школьников с учетом особенностей периода адаптации. Контрольные работы по математике и русскому языку.
	Работа с преподавателями.	Обработка полученного аналитического материала. Педагогический совет. Составление плана расширенного заседания методического объединения учителей начальных классов, русского языка и математики.
ноябрь	Подведение итогов работы по проблеме преемственности между 1 и 2 ступенями обучения. Разработка методических рекомендаций на основании заключения расширенного заседания методического объединения. Совместная методическая работа учителей начальных классов и среднего звена школы.	Проведение расширенного заседания методического объединения, планирование работы на текущий год с учетом рекомендаций. Индивидуальная работа руководителей методических объединений с учителями-предметниками. Родительское собрание «Пути формирования познавательных интересов учащихся. Подведение итогов успеваемости за 1 четверть. Консультации для учителей начальных классов и учителей-предметников в 5 классах. Взаимопосещение уроков.

В результате работы творческой группы могут быть успешно сформированы коллективы классов и установлены нормы взаимоотношений среди учащихся 5 классов со сверстниками и преподавателями; совместно с преподавателями разработана единая система последовательных требований к организации учебно-воспитательного процесса и учащимся. При этом планируемые результаты выступают содержательной и критериальной основой для разработки программ учебных предметов, курсов, учебно-методической литературы, с одной стороны, и системы оценки – с другой; учебные программы, нагрузки, образовательные технологии адаптированы к индивидуальным и возрастным особенностям пятиклассников; проведена работа по формированию психолого-педагогической готовности школьников к успешной адаптации и дальнейшему развитию в основной школе; созданы условия для успешной социально-психологической адаптации педагогического коллектива и учащихся к новой социальной ситуации.

Оценка эффективности сопровождения носит системно-деятельностный характер и осуществляется на индивидуальном (динамика индивидуального развития) и групповом уровне (на уровне класса, параллели). Каждая диагностическая схема содержит упорядоченный набор характеристик, позволяющих оценить уровень социализации учащихся. В качестве критериев могут быть выбраны: эффективность учебной деятельности, усвоение школьных норм поведения, успешность социальных контактов, исследование особенностей памяти, логического,

наглядно-образного мышления, эмоциональное благополучие и др. Необходимо проводить работу с родителями, которые также способны оценить адаптированность ребенка по успешности выполнения школьных заданий, степени усилий, необходимых при этом ребенку, самостоятельности при выполнении заданий и др.

Таким образом, проблема управления, организации и контроля деятельности всех участников образовательного процесса при переходе учащихся в основную школу может быть успешно решена только путем создания творческой группы педагогов, заинтересованных в создании благополучной образовательной среды.

Список литературы:

1. Лукина Е.А., Зуева Л.И. Организационно-управленческие формы работы при переходе учащихся в среднюю школу как фактор повышения качества образования // Проблемы качества повышения квалификации и профессионального развития работников образования: материалы заочной межрегиональной научно-практической конференции – Воронеж: ВОИПКИПРО, 2009. – с. 202 – 209.
2. Нечаева Н.В. Преемственность между начальным и основным звеном школы (электронный ресурс) // Н.В. Нечаева. - <http://www.zankov.ru>
3. Основы разработки основной образовательной программы образовательного учреждения. Начальная школа: учебно-методическое пособие / сост.: Л.П. Барылкина, Е.А. Лукина. – Воронеж: ИПЦ ВГУ, 2012. – 94 с.

4. Разработка основной образовательной программы: основная школа: учебно-методическое пособие / сост.: А.М. Фактор, Л.П. Барылкина, Е.А. Лукина, И.В. Бутова. – Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2012. – 176 с.
5. Савинков Ю.А., Мозгарев Л.В., Дубовицкая Т.В., Лукина Е.А. О модульной организации повышения квалификации работников образования (опыт Воронежского ИПКиПРО). – Ж: Человек и образование. – 2011. - №1. – с. 39-45.
6. Шипигузова Т.Н. Организация преемственности между начальной и основной ступенями обучения // Т.Н. Шипигузова. – Ж: Справочник заместителя директора школы. – 2012. - №7.

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Мандель Борис Рувимович

канд. пед. наук, doctor of science, honoris causa, профессор Новосибирского гуманитарного института, г. Новосибирск

PROBLEMS PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF EDUCATIONAL PROCESS OF MODERN UNIVERSITY

Mandel Boris, Candidate of Science, doctor of science, honoris causa, professor of Novosibirsk Institute of Humanities, Novosibirsk

АННОТАЦИЯ

статья посвящена рассмотрению важного и, в то же время, проблемного вопроса организации психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в современном высшем учебном заведении. Автор рассматривает принципы, основные функции и формы, цели и задачи деятельности практических психологов по оказанию реальной помощи в организации учебного и воспитательного процессов.

ABSTRACT

article considers important and, at the same time, the problematic question of the organization of psycho-pedagogical support of the educational process in modern higher education. The author considers the principles, basic functions and forms, goals and objectives of clinical psychologists to provide real assistance in organizing the training and educational processes.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, учебно-воспитательный процесс, практическая психология, педагогическая система, мониторинг.

Keywords: psychological and educational support, educational process, practical psychology, pedagogical system, monitoring.

Развитие практической психологии в России в значительной степени обусловило гуманизацию (и гармонизацию) всей педагогической системы и, наконец, в свое время привело к возникновению служб практической психологии образования в Российской Федерации.

В 1988 г. вышло Постановление о введении ставки школьного психолога во все учебно-воспитательные учреждения страны, и с данного времени начинается, собственно, организация психологической службы образования. Как указывалось в решении коллегии Министерства образования РФ «О состоянии и перспективах развития службы практической психологии образования в Российской Федерации» от 19.03.95 г., введение практической психологии в систему образования способствовало постановке и решению задач перехода от унифицированного образования к вариативному; от педагогики знаний, умений и навыков к педагогике развития; помогло переориентации сознания учителя от школоцентризма к детоцентризму; формированию культуры обращения к психологу как к междисциплинарному специалисту в образовательных учреждениях; разработке развивающих, коррекционных и компенсаторных программ обучения в дошкольном, общем, дополнительном, начальном профессиональном и специальном образовании; сделало возможным экспертизу и проектирование развивающей среды. И в начале XXI века в России сложилась уже не только законодательная база для существования и развития службы, но и система подготовки и переподготовки специалистов психологов-практиков. Сегодня обучение в сфере практической психологии проводят более 100 факультетов различных государственных и негосударственных вузов. В настоящее время служба психологов и психолого-педагогического сопровождения охватывает всю систему образова-

ния от детского сада, школы, учреждений начального профессионального образования до вузов; от детского дома, школы-интерната до элитных частных учебных заведений. Хотя зачем, казалось бы, заниматься психологическим обеспечением того, кто добровольно пришел получать высшее профессиональное образование? Конечно, развитие практической психологии и психологических служб различной направленности реально содействует переориентации образования на индивидуальное развитие личности, изменение всей образовательной ситуации в стране. Служба практической психологии уже сегодня доказала свою эффективность в решении широкого спектра таких проблем, как проектирование развивающего образа жизни личности, составление психологического портрета индивидуальности, оказание психологической помощи при работе с семьями, обеспечение психологической поддержки при выборе жизненного пути и профессиональной карьеры, в том числе, в процессе профессиональной адаптации, а также при выявлении причин отклонений в развитии личности, профилактике и коррекции подобных отклонений. Практический психолог содействует гармонизации социально-психологического климата в образовательных учреждениях. И сегодня психологическая служба является необходимым компонентом системы народного образования (на всех ступенях), обеспечивающим развитие личностного, интеллектуального и профессионального потенциала общества. Это не только гордые слова, это и правда, хотя, бывает, и горькая – все ли школы и вузы могут похвастаться тем, что в их штате есть психолог? Возможно, речь еще должна идти и о проверке деятельности подобного специалиста, о проверке временем, о проверке критериальной основы работы психолога, о проверке того, что может быть оценено только спустя много лет...

Важнейшими условиями эффективности работы такой службы является правильное понимание самим психологом и педагогическими работниками/преподавательским составом/администрацией учебных заведений существа профессионального взаимодействия в единой системе образования и воспитания, взаимодополняемость позиций психолога и педагога в подходе к студенту, курсанту, учащемуся консерватории в решении проблем учебно-воспитательного учреждения и, по возможности, проблем личностных, социальных.

Психологическая служба [в идеале] осуществляет свою деятельность в вузе в тесном контакте с кураторами и родителями или лицами, их заменяющими, с органами опеки и попечительства, инспекциями и соответствующими подразделениями полиции, занимающимися делами молодежи и юношества, представителями общественных организаций, оказывающими образовательным учреждениям помощь в воспитании и развитии юношей и девушек. Для обеспечения успешной работы психолого-педагогической службы необходимы постоянные и, конечно, творческие контакты и с медицинскими учреждениями [3, с.354].

Вместе с тем, как показывает педагогическая практика, еще (и это просто странно!) недостаточно изучены механизмы и закономерности формирования профессионально важных качеств, их динамика в ходе профессионального развития; нечетко определены критерии, педагогические показатели и уровни профессионального совершенствования в вузах; недостаточно внимания уделено целостному, системному анализу их профессионального становления и развития. А ведь профессиональные способности следует рассматривать не как изначально присущие человеку, а как потенциальную динамическую структуру, тесно связанную с пространственно-временными и другими структурными характеристиками социального и профессионального окружения будущего специалиста. Можно выделить два направления при определении составляющих индивидуального ресурса профессионального развития, обеспечиваемого психолого-педагогическим сопровождением образовательного процесса:

- использование результатов определения индивидуального ресурса профессионального развития: данные о психологических особенностях как конкретного человека, так и совокупности членов данного профессионального сообщества (студенческой группы, факультета, вуза);
- привлечение всей совокупности мероприятий по психологическому обеспечению эффективной профессиональной деятельности, позволяющих развивать профессионально важные качества и функции человека, повышать его резервные возможности, компенсировать те или иные ограничения и пр. для эффективного использования имеющегося у человека потенциала.

Индивидуальный потенциал профессионального развития будущего специалиста должен рассматриваться как системное свойство, имеющее множественную и разноуровневую детерминацию. Раскрыть индивидуальный ресурс профессионального развития студента можно и должно попробовать на основе анализа взаимосвязей:

- индивидуального ресурса профессионального развития с процессом жизненного и профессионального пути;
- индивидуального ресурса профессионального развития с процессом профессиональной деятельности;

- индивидуального ресурса профессионального развития со свойствами профессионала (как индивида, личности, субъекта труда, индивидуальности).

Можно считать продуктивным использование, назовем его так, синдромного подхода (его преимущества определяются как в медицине: возможностью формулировать диагноз в терминах, задающих направление коррекции – в данном случае – психологической).

Поскольку профессионализм является интегральной характеристикой профессионала, его деятельности и общения, то, например, такие факторы, как профессионально важные качества, сформированные ранее знания, умения и навыки, предшествующая успешность или неуспешность, а также профессиональная компетентность и имеющийся у будущего специалиста профессиональный и социальный опыт, могут быть включены в исходные предпосылки формирования *синдрома профессионализма*, но при этом они же являются факторами формирования профессиональной личности. Но поскольку профессиональная личность формируется в процессе деятельности и общения, то в ходе обучения, которое рассматривается как процесс освоения профессиональной роли, претерпевает изменение структура профессионально важных качеств, происходит дальнейшее формирование и развитие знаний и умений, их «встраивание» в личность, развивается профессиональный опыт. Все это не только влияет на характеристики деятельности и особенности профессионального взаимодействия, но и становится на следующем этапе профессионального становления исходной предпосылкой.

Можно попробовать определить основные цели психологической службы — содействие формированию подрастающего поколения, становлению индивидуальности и творческого отношения к жизни на возрастных этапах юношества, молодости, зрелости, развитие способностей и склонностей, изучение особенностей психического развития, определение психологических причин нарушения личности и интеллекта, профилактика подобных нарушений. И, без сомнения, одной из основных целей службы психолого-педагогического сопровождения, является обеспечение психического и психологического здоровья обучающихся [1, с. 59]

Основная цель совершенствования психолого-педагогического сопровождения профессионального развития студентов может рассматриваться и как постоянный мониторинг этого процесса. Необходимой представляется обратная связь, имеющая отношение к результатам, которую следует установить со всеми педагогами. Это инструментарий, благодаря которому можно судить о различных аспектах психолого-педагогического сопровождения, в том числе, о мере включенности в этот процесс педагогов, каналах коммуникации, идущих «снизу вверх» и наоборот. Введение в практику вузов психолого-педагогического сопровождения, полагаем, дает некоторые преимущества: апробация определенного образца, за внедрением которого ведется систематическое наблюдение, становится первым шагом в реализации задач профессионального развития и педагогов, и студентов. Правда, апробирование систем психолого-педагогического сопровождения может выявить необходимость перемен. Это могут быть и изменения самой системы, и отдельных аспектов организационного контекста. Разработка и реализация процесса психолого-педагогического сопровождения часто как бы повторяется заново, а проведение обратной связи делает петлю: выделяются проблемы, которые нужно решить, и по истечении определенного периода времени новая система

может быть введена более эффективно. Чем экстенсивнее перемены, тем больше времени потребуется на их осуществление: большинство преобразований, связанных с профессиональным становлением студентов часто оказывается довольно продолжительным по времени [4, с.87].

Любую новую, авторскую систему психолого-педагогического сопровождения нельзя внедрить, полагая, что все пройдет гладко, без проблем - необходимо руководить этим процессом и оказывать ему поддержку - в частности, важно иметь инфраструктуру, способствующую коммуникации в рамках вуза - самой привычной комбинацией методов коммуникации является использование цепочки субъектов управления образовательным процессом в сочетании, например, с регулярными письменными отчетами. Но есть и более широкий аспект психолого-педагогического сопровождения - постоянное информирование педагогов, психологов, кураторов о происходящем. Таким образом, средства коммуникации можно разнообразить. Правда, заметим, случаи использования в вузе коммуникаций, осуществляемых «снизу-вверх», восходящих, встречаются относительно редко. Обычно они принимают форму обсуждения предложений или исследования особенностей отношений психологов и педагогов к тому или иному аспекту профессиональной деятельности. Для психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса вуза необходимо, чтобы всегда принимались во внимание конкретные оценки, полученные в обследованиях отношения к труду, результаты процедур мониторинга и оценки, направленные на изменение, если это необходимо, практики обучения студентов.

Можно выделить и критерии психологической оценки работы преподавательского состава по осуществлению психолого-педагогического сопровождения:

- фактор оптимистичности - измерение удовлетворенности работой и обязательства. Следует спрашивать о том, какие ощущения испытывают работники или что они чувствуют, например, по отношению к своему руководству (при этом речь идет о личной идентификации, включенности и лояльности) - здесь важно оценить степень удовлетворенности педагогов и психологов своей работой;
- индекс деятельности - показатель удовлетворенности системой организации обучения студентов. Он выводится из оценок главных аспектов: внутренней коммуникации, внешней коммуникации, личной оценки, проверки педагогической деятельности, планирования, общих целей и направления развития вуза;
- мониторинг системы психолого-педагогического сопровождения - он, конечно, должен соответствовать целям развития, обучения и воспитания в вузе. Возможны несколько уровней проводимого мониторинга - существующие процедуры психолого-педагогического сопровождения профессионального становления могут быть отслежены с разных сторон: проанализировано содержание образовательного процесса, что предполагает выяснение того, насколько система психолого-педагогического сопровождения соответствует установленным целям и в какой мере направления оказываются подходящими.

Психолого-педагогическое сопровождение сегодня может рассматриваться как особый вид вузовской образовательной практики, которая должна основываться на глубокой и точной теории, определяющей конкретные механизмы и динамику развития психики молодого человека.

Итак, уточним основные задачи психологической службы образования:

- реализация в работе возможностей, резервов возрастного развития;
- развитие индивидуальных особенностей обучающихся - интересов, способностей, склонностей, чувств, отношений, увлечений, жизненных планов и др.;
- создание благоприятного для развития психологического климата (в вузе), который определяется организацией продуктивного общения молодых людей с взрослыми и сверстниками;
- оказание своевременной психологической помощи и поддержки студентам, педагогам (возможно, родителям).

Основным средством достижения поставленной цели является создание благоприятных психолого-педагогических условий для полноценного проживания молодым человеком своего возрастного периода, для реализации заложенного в соответствующем этапе онтогенеза возможностей развития индивидуальности. Поэтому деятельность психологической службы образования и направлена на создание таких условий, обеспечивающих духовное развитие каждого, его душевный комфорт (что и лежит в основе психологического здоровья). Но, конечно, психолог создает необходимые условия только вместе с преподавательским составом [и иногда с родителями и близкими обучающихся].

Отсюда следует: содействие психическому, психофизическому и личностному развитию молодых людей и есть главная задача, при выполнении которой может вполне определенно состояться:

- обеспечение полноценного личностного, интеллектуального и профессионального развития человека на данном возрастном этапе; реализация возможностей, резервов развития;
- обеспечение индивидуального подхода к каждому; развитие индивидуальных особенностей - интересов, способностей, склонностей, чувств, отношений, увлечений, жизненных планов и др.;
- психолого-педагогическое изучение;
- профилактика и коррекция отклонений в интеллектуальном и личностном развитии;
- социально-психологическая реабилитация, особый подход к студентам, оставшихся без попечения родителей, сиротам, самостоятельно зарабатывающим на обучение, с возможными отклонениями в физическом или даже умственном развитии;
- оказание помощи молодым людям и педагогам, родителям в экстремальных и критических ситуациях;
- консультирование родителей, родных, близких по вопросам воспитания и обучения, создания благоприятного семейного микроклимата;
- оказание своевременной психологической помощи и поддержки всем участникам образовательного процесса.

Резюмируя вышесказанное, отметим: психологическая служба образования, психолого-педагогическая поддержка образовательного процесса - не просто важная часть целостной системы образования, это интегральное

явление, представляющее собой единство научного, прикладного, практического и организационного аспектов, и как для вполне научной и уж точно практической части нашего учебно-воспитательного процесса психологическое сопровождение можно определить по актуальности и перспективности:

- в рамках актуального направления обсуждаются и решаются злободневные проблемы и вопросы, связанные с конкретными трудностями в обучении и воспитании, с нарушениями в поведении, с трудностями в общении (в той или иной системе отношений) и т.п.;

- в рамках перспективного направления осуществляются, реализуются своего рода прогностические программы с учетом индивидуальных особенностей студентов, их потенциальных возможностей для гармонического развития и формирования психологической готовности к созидательной жизни и профессиональной деятельности в обществе (а это возможно только при создании благоприятных психологических условий для развития всех и каждого). Оба направления связаны между собой, влияют друг на друга, но определяющим, в достижении целей

службы психолого-педагогического сопровождения, естественно, является все-таки перспективное направление [3, с 94].

Список литературы:

1. Васильева, О.С., Филатов, Ф.Р. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки Текст. / О.С. Васильева, Ф.Р. Филатов. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 352 с.
2. Калягин В. А., Матасов Ю. Т., Овчинникова Т. С. Как организовать психологическое сопровождение в образовательных учреждениях. – СПб: КАРО, 2005. - 128 с.
3. Мандель Б.Р. Педагогическая психология. – М.: Курс, 2012. - 367 с.
4. Психолого-медико-педагогическая консультация. Методические рекомендации. /Под ред. Л.М. Шипициной. — СПб.: Институт специальной педагогики и психологии им. Р. Валленберга, 1999. - 167 с.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЯ ФАКТОРОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ

Паначев Валерий Дмитриевич

д.социол.н., профессор, академик МАНПО, РАЕ, заслуженный работник физической культуры РФ, зав. каф. физической культуры Пермского национального исследовательского политехнического университета

Панченко Сергей Львович

ст. преподаватель каф. физической культуры Пермского национального исследовательского политехнического университета

Сбитнева Оксана Анатольевна

ст. преподаватель каф. физической культуры Пермского национального исследовательского политехнического университета

SOCIOLOGICAL ANALYSIS OF THE STUDY FACTOR SOUND LIFESTYLE STUDENTS

Panachev Valery Dmitrievich, d.sociol.n., professor, academician MANPO, RAE, well-earned workman of the physical culture RF, zav. kaf. physical culture Perm national exploratory polytechnic university Perm

Panchenko Sergey Livovich, cl. teacher kaf. physical culture Perm national exploratory polytechnic university

Sbitneva Oksana Anatolievna, cl. teacher kaf. physical culture Perm national exploratory polytechnic university

АННОТАЦИЯ

В данной статье проведен анализ социологического исследования факторов здорового образа жизни студентов Пермского края и их предпочтения при занятиях физической культурой и спортом.

Ключевые слова: социологическое исследование, анализ, здоровый образ жизни, физическая культура, спорт, студенты.

ABSTRACT

In given article is organized analysis of the sociological study factor sound lifestyle students of Perm edges and their preferences at occupation by physical culture and sport.

Keywords: sociological study, analysis, sound lifestyle, physical culture, sport, students.

С этого учебного года в учебных заведениях вводится мониторинг состояния здоровья и физической подготовленности студентов [1-5]. Указом Президента РФ введены нормативы ГТО, который прекрасно себя зарекомендовал в советское время. Профессора нашего университета на себе испытали этот комплекс, принесший им активное долголетие и здоровье. Мы решили провести специализированное исследование отношения сегодняшней молодежи к здоровому образу жизни. В ходе социологического исследования изучался вопрос об уровне знаний о здоровом образе жизни. Опрошено 1500 студентов. На вопрос: “Что такое здоровый образ жизни (ЗОЖ)?” относительно полные ответы дали 4% юношей и 5% девушек из

числа опрошенных. На вопрос: “Назовите составные части ЗОЖ”, - далеко не полные ответы дали 40% юношей и 57% девушек. По данным опроса: 28% юношей и 23% девушек курят; 14% юношей и 19% девушек передают, в основном, по праздникам и семейным торжествам; 17% юношей и 8% девушек недоедают; регулярно выпивают 11%, (по праздникам – 38%); совсем не пьют 51% юношей и девушек. 3% девушек и 4% юношей пробовали наркотики, 87% - не пробовали и не имеют желание пробовать, понимая пагубность этого увлечения. Из проведенного исследования можно сделать вывод, что все опрошенные студенты понимают, что важно придерживаться ЗОЖ. Преподаватели физической культуры вузов на занятиях обязаны настойчиво разъяснять студентам теоретические

положения ЗОЖ и побуждать их включать основные его положения в повседневную жизнь. В современных условиях социально-экономической действительности эти проблемы особенно актуальны, так как ухудшение уровня жизни общества оказывает негативное воздействие на состояние здоровья и воспитание физической культуры молодежи – ценного стратегического ресурса страны. Данные социологического исследования студентов показывают, что состояние здоровья респондентов находится на низком уровне по данным ответов студентов. Следует обратить внимание, что 74 % участников опроса являлись представителями семей интеллигенции – той части общества, которая призвана формировать моду на здоровье, физическую культуру и здоровый образ жизни. Это интеллектуальная элита новой России. К сожалению, на деле это не так. Можно утверждать, что не на должном уровне находится семейное, дошкольное и школьное физическое воспитание, которое формируют наличие интереса, знаний, убеждений и потребностей к самостоятельным занятиям физическими упражнениями. За период обучения в вузе, где происходит становление личности будущего бакалавра, магистра и специалиста, у студентов должна быть сформирована убежденность в необходимости постоянной работы над собой, изучения особенностей организма, рационального питания, оптимального использования своего физического потенциала, ведения здорового образа жизни. Исследование факторов здорового образа жизни показало, что динамика отношений к нему неуклонно ползет вниз и это снижение обусловлено изменениями в социальной среде и общем снижении уровня жизни. Общество не играет должной роли в воспитании сознательного отношения к здоровому образу жизни. Новые условия социально-экономического и культурного развития Российского общества в настоящее время выдвинули на повестку дня вопросы о поиске новых форм спортивной работы в вузах. В современных условиях возникла потребность, во-первых, в активизации культурно-спортивной работы, расширении спортивно-массовых мероприятий и, во-вторых, в изменении характера, содержания, направлении их деятельности. В связи с этим можно увидеть две основные задачи. Первая задача - усиление демократического характера, гуманистическая направленность работы спортивного актива студентов. Вторая - учет принципиального отличия массового спорта (спорта для всех) и спорта высших достижений. Спортивное студенческое самоуправление и клуб «Политехник» для этого поддерживает деятельность своих филиалов по 14 видам спорта. В них занимаются вместе со студентами аспиранты и преподаватели, спорт актив ПНИПУ, которые получают возможность развивать определенные физические качества и двигательные способности, вместе отдыхать и развиваться в общении с другими людьми, в получении эстетических эмоций, в социальной адаптации и развитии своих творческих способностей во время полезного досуга и т. д. А для спорта высших достижений, в первую очередь необходим рост спортивного мастерства, отбор перспективных спортсменов и совершенствование их спортивного мастерства. И здесь есть большой простор для развития профессиональных студенческих клубов, которые могли бы не только обеспечивать себя сами, но и подпитывать свой основной резерв - студенческий спорт. От этого единства будет зависеть развитие, как массового спорта, так и спорта высших достижений студенческого спортивного союза.

Целью социологического исследования было изучение социальных и культурных особенностей студентов различных вузов и факультетов, их отношение к спорту,

здоровому образу жизни. Для реализации поставленной цели использовались методы анкетирования, статистическая и графическая обработка данных. Методика анкетного опроса, как прием социологического исследования включала в себя две стороны: интервьюирование и анкетирование, осуществляемые параллельно. Было опрошено 1680 студентов различных факультетов вузов Пермского края и курсантов военных институтов. В качестве опросника использовалась разработанная анкета. С ее помощью оценивалась спортивная активность, здоровье, учеба, стиль жизни, ценностные ориентации респондентов. Результаты анкетирования показали, что подавляющее большинство 85% студентов занимались или занимаются спортом (87% юношей и 82% девушек). 95% респондентов положительно относятся к спорту (96% юношей и 93% девушек). Причем многие – 35% (27% юноши и 48% девушки) хотели бы заниматься плаванием, если бы были подходящие условия. Популярность плавания объясняется повышенным прикладным интересом большинства студентов к этому виду спорта – он включен и в комплекс ГТО, так как в нашем крае рек, озер и прудов хватает на всех, а бассейнов очень мало, особенно в вузах. Массовость таких видов спорта, как аэробика, спортивные игры, туризм, видимо, связаны с их зрелищностью и полезностью для здоровья. Поступив в вуз, молодые люди обычно прекращают активно заниматься спортом, что связано с большой занятостью учебной. Лишь 16% (20% юноши и 11% девушки) респондентов занимаются спортом «высших достижений» на международном, республиканском, краевом и городском уровне. В настоящее время для поддержания здоровья студенты достаточно активно занимаются физической культурой и спортом. Отрицательное отношение к наркотикам – 68,0%, а к курению – 63%. Изредка употребляют спиртные напитки 58% студентов. Вероятно, необходимо в этом возрасте в вузах усилить пропаганду спортивного стиля, здорового образа жизни. В ходе проведенного исследования было выявлено, что большинство опрошенных положительно высказались о качестве занятий по физической культуре – 46% (49% и 41% соответственно). Они удовлетворены в целом, как формой обучения, так и ее содержанием, за исключением несоответствия спортивной базы вузов современным международным требованиям. Финансовое положение студентов практически полностью зависит от родителей и родственников – 87%. На одну стипендию умудряются выжить в наше трудное время 6% респондентов. Часть студентов подрабатывают - 24%. Будущую профессию большинство студентов связывают с высокооплачиваемой работой – 65%. Оценивая вероятность реализации планов на будущее, студенты высказали различное мнение. В будущей профессии самым главным студенты считают самые разные факторы: высокий заработок, удовольствие от работы, возможность путешествовать, высокий престиж, самоутверждение, возможность открыть свое дело – 45%. Образ жизни студентов Пермского края по данным социологического исследования является интегральным показателем того, каковы мотивы, ценностные ориентации, содержание, способы и формы жизнедеятельности будущих бакалавров, магистров и специалистов. Социологический анализ показал, что студенты вузов края в основном ведут здоровый образ жизни, занимаются спортом, стараются контролировать свое здоровье, не употребляют наркотики, но недостаточно отдыхают, не рационально используют свой досуг. Кафедры физической культуры, социологии и политологии ПНИПУ в течение 2014 г. провели совместно социологическое исследование. Актуальностью данного исследования заключается в том, что более

30% студентов гуманитарного факультета освобождены от занятий в основной группе по физической культуре. В специальной медицинской группе занимаются большинство экономистов, политологов факультета. По данным социологического исследования студенты до поступления в ПНИПУ занимались спортом 85% и сейчас хотели бы заниматься плаванием, аэробикой, туризмом, спортивными играми. К сожалению, в учебные часы это сделать невозможно, так как пока в университете нет бассейна, но в ближайшие годы его строительство уже запланировано. Для повышения мотивации студентов к регулярным занятиям на кафедре физической культуры разработан учебно-методический комплекс по дисциплине «физическая культура». Подготовлена к новому учебному году более совершенная рабочая учебная программа для специальной медицинской группы с учетом индивидуальных занятий по каждой группе заболеваний состояния здоровья студентов. Разработаны комплексные тесты по специальной физической подготовке. Оценка результатов и анализ сдачи тестов дают возможность разработать правильные рекомендации студентам по коррекции функционального состояния и развитию профессионально важных качеств в процессе плановых учебных и самостоятельных занятий,

а также по здоровому образу и стилю жизни. Эти мероприятия позволили повысить мотивацию к занятиям физической культурой, которая объективно выражается данными социологического исследования.

Список литературы

1. Десневская Л.Б. Факторы развития высшего образования в условиях кризиса // Совет ректоров. 2008. № 6. С. 10.
2. Добрынина В.И., Добрынин В.В. Вузы России: реальность и перспективы // Alma mater: Вестник высшей школы. 2009. № 6. С. 4.
3. Загревская А.И., Шилько В.Г. Концептуальные основы физкультурного образования студентов с ослабленным здоровьем на основе модульного обучения // Теория и практика физической культуры. 2010. № 10. С. 6.
4. Кочеткова А., Захарова Н. Современный российский человеческий потенциал: социокультурный подход // Alma mater: Вестник высшей школы. 2006. № 11. С. 5.
5. Рыжаков М.В., Кузнецов А.А. Российская система образования: состояние и перспективы // Стандарты и мониторинг в образовании. 2006. № 6. С. 6.

РАЗЛИЧНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ИССЛЕДОВАНИЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Походзей Галина Викторовна

канд. пед. наук, доцент Уральского Государственного Педагогического Университета

VARIOUS APPROACHES IN STUDIES OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

Pokhodzey Galina, Candidate of Science, associate professor of Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg

АННОТАЦИЯ

Статья рассматривает различные направления в исследованиях межкультурной коммуникации, выступающей в качестве многоаспектной, присущей человеку деятельности. Особое внимание уделяется психологическим, социологическим и лингвистическим направлениям. В зависимости от объекта исследования и применяемых методик выбирается тот или иной подход.

ABSTRACT

The article considers different directions in the research of intercultural communication, serving as a multidimensional, inherent human activity. Special attention is paid to the psychological, sociological and linguistic areas. Depending on the object of research and applied techniques a particular approach is chosen.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; психологические, социологические, лингвистические направления; межкультурный тренинг; аккомодация; дискурс; кросс-культурная прагматика.

Key words: intercultural communication; psychological, sociological, linguistic approaches; intercultural training; accommodation; discourse; multicultural pragmatics.

В зависимости от объекта исследования и применяемых методик в исследованиях межкультурной коммуникации выделяются психологические, социологические и лингвистические направления.

В современных условиях транснациональные корпорации для достижения высоких результатов и получения максимальных прибылей в своей деятельности не способны обходиться без социологических исследований. Социологами, работающими в области межкультурной коммуникации, проводится анкетирование выбранных определенным образом групп респондентов. Цель данного анкетирования заключается в выявлении ценностных установок и стереотипов, проявляющихся в поведении людей. Основное внимание уделяется поведению на рабочем месте, в деловом взаимодействии и бизнесе. Организуются специальные межкультурные тренинги на базе сформулированных социологами практических рекомендаций. Результаты обобщений о характерных и предпочтительных для той или иной культурной группы типах поведения являются основой данного рода тренингов.

Объектом пристального внимания социологов при проведении анкетирования являются обмен информацией, взаимодействия с коллегами, принятие решений, поведение в конфликтных ситуациях, отношение к лидеру, связь между работой и частной жизнью, отношение к инновациям. Отсюда следует, что культурные параметры, введенные Хофстеде, оказывают непосредственное влияние на большую часть исследуемых культурно обусловленных поведенческих стереотипов.

Социальная адаптация мигрантов, сохранение или потеря традиционных культур у национальных меньшинств и т.п. являются сутью более общих социологических проблем.

Влияние культурных различий на процессы интерпретации и категоризации, а также природа соответствующих поведенческих стереотипов находятся в поле зрения психологов, работающих в области межкультурной коммуникации. Социальная психология, начиная с 1970-х годов, занималась изучением таких важных понятий, как тревожность, неопределенность, потенциальный объем

категорий, особенности межгрупповой категоризации и многих других.

Существует определенная трудность, когда говорят о коммуникации, особенно о межкультурной коммуникации, в определении границ между социологическими и психологическими исследованиями, проводимыми в области социальной психологии. Ценности, мотивы, установки, стереотипы и предрассудки – это сложные категории, возникающие в процессе коммуникации или передающиеся посредством нее, с которыми и те и другие имеют дело. Обозначение наблюдаемого феномена (возможно, связав его с другими), показ отличия от подобных реакций и установок в ситуации внутригруппового, а не межкультурного взаимодействия – ключевая задача как тех, так и других.

И только лингвистов в первую очередь интересует, как именно это происходит. Какие моменты в языковом сообщении демонстрируют о наличии межкультурного взаимодействия? Какую характеристику о сообщениях при обмене представителями разных культур можно получить? Какова специфика коммуникативных контекстов, в которых это отражается? Каким образом случается непонимание, неполное понимание, какие языковые особенности и механизмы способствуют или препятствуют компенсации не(до)понимания?

Изучение различных коммуникативных стилей и их использования внутри и за пределами своей группы – одна из ближайших к области психологии разрабатываемых лингвистических тем. Ряду параметров коммуникации, таких как темп речи, выбор соответствующей лексики (при разговоре с иностранцем, с ребенком и т.п.), упрощенная или усложненная грамматическая структура приемлемо использование психологического термина аккомодация. По своему роду аккомодация делится на позитивную (подстраивание под собеседника) или негативную (использование максимально отличного от собеседника стиля). Проявляется зависимость направленности аккомодации при общении представителей разных групп (если говорить о вкладе культурного компонента) от отношения одной группы к другой. Шкалы «плохо - хорошо», «снизу - сверху», «близко - далеко» выступают в качестве существенных звеньев структуры отношений. Особый интерес приобретают такие противопоставления, как функции собственно речи и молчания, как отсутствия речи. К примеру, европейские культуры не поощряют молчание в ситуации общения с малознакомыми или незнакомыми людьми, что рассматривается даже невежливым. Чтобы поддержать определенный уровень социальных отношений для ситуаций так называемого фактического общения, изобрели специальные темы «о погоде», выражения типа «повисло неловкое молчание». Согласно атапаскской культуре индейцев Северной Америки не поощряется и даже представляет опасность разговор с малознакомым человеком в отличии от европейских культур, в которых разговор используют в качестве способа более близкого знакомства.

Последние десятилетия отмечались бурным развитием изучения дискурса как некоторого интегрального процесса, занимающего центральное положение в коммуникативной деятельности. Данное явление позволяет выделить второе важное направление лингвистических исследований. Дискурс, будучи сложным и многогранным явлением, при попытках выделить основные факторы, влияющие на его формы, способствовал развитию ряда направлений, изучающих несобственно языковые (понимаю грамматику и лексику) факторы существования дискурса. Были выявлены факторы культурного характера в

составе факторов прагматической направленности дискурса. Присутствует существенная разница в плане использования собственно дискурсивных правил в зависимости от культуры той группы, в рамках которой этот дискурс сформирован. К примеру, дискурс делового письма, выражения соболезнования, речи на собрании, извинения по поводу опоздания и т.д. сильно отличается в терминах используемых макро- и микроструктур. Так, в Юго-Восточной Азии наблюдается индуктивная структура написания текста делового письма: сначала причины, обстоятельство и лишь в конце собственно требования или деловые предложения. С точки зрения европейской и североамериканской традиции, в начале такого письма должно идти формулирование основного требования или предложения с последующим его обоснованием и детализацией.

Выявить культурно обусловленную картину мира - задача большинства кросс-культурных исследований дискурса. Так, автор книги «Рассказ по-американски» (Telling the American Story, 1989) Ливия Поланьи предлагает вниманию читателя ряд неформулируемых утверждений, являющихся неизбежными презумпциями, на которые опираются рассказчик и слушающий, создавая таким образом архетип современного американского сознания.

При исследовании жанра профессиональной коммуникации и попытке дедуктивными способами выявить основные культурные противопоставления, принимая во внимание различные дискурсивные параметры, Рон и Сюзан Сколлон в своей книге «Межкультурная коммуникация: дискурсивный подход» (Intercultural Communication: A discourse approach, 1995) демонстрируют плодотворный подход к исследованию дискурса в целях межкультурного сопоставления.

Кросс-культурная прагматика представляет собой другой вариант исследований в области прагматических аспектов дискурса. В центре внимания кросс-культурной прагматики находится сопоставительный анализ отдельных принципов, характеризующих коммуникативную деятельность, и соответствующих культурных сценариев. «Принцип вежливости» считается одним из наиболее значимых и при этом противоречивых в культурном отношении прагматических принципов. При выявлении кросс-культурных различий учитывается, какой тип вежливости - основанный на солидарности или на поддержании дистанции – присущ данной культуре. К примеру, немцам русские, опираясь на принцип солидарности с коммуникативным партнером, могут казаться невежливыми, навязчивыми при высказывании ими своего мнения или предложения совета в тех случаях, когда немецкая коммуникативная культура уважает принцип автономности и дистанции.

А. Вежбицкая и ее последователи продемонстрировали совершенно иной подход в своих исследованиях по кросс-культурной прагматике. Разработав и используя свой метаязык семантических примитивов, А. Вежбицкая в процессе сравнения слов, конструкций, текстов, которые в разных языках являются как будто бы точными соответствиями, приходит к выводу о том, что прямые переводные эквиваленты могут скрывать существенные культурно обусловленные различия. Понятия «дружба», «свобода», «гнев» при использовании их в нашей речи невольно приобретают культурно обусловленные смыслы, характерные соответствующим словам данного языка. При этом слова получают несуществующую универсальность при совершении нами серьезной культурной ошибки. В английском понятии "friend" отсутствуют те смысловые компоненты, которые имеют место в русском

понятии «друг» (напр., возможность поделиться некоторой не предназначенной для других информацией или получить/предоставить помощь, не считаясь с затратами). Аналогия прослеживается не только со значениями слов, но и при использовании культурных сценариев, являющихся также не универсальными относительно той роли, которую они играют в коммуникативной деятельности конкретной культуры. В первую очередь, функциональная направленность отличает кросс-культурная прагматику от традиционных, собственно лингвистических сопоставительных исследований категорий вежливости, форм референции и обращения, анализа речевых актов. Те области конкретного языка, в которых имеется возможность варьировать и выбирать ту или иную стратегию, где нет жестких запретов на употребление той или иной формы со стороны языковой структуры, вызывают подлинный интерес у исследователей. Культурные особенности соответствующей коммуникативной общности влияют на выбор конкретной стратегии, культурного сценария для воплощения данного дискурса (данного выражения). По-немецки запрет на курение звучит *Rauchen verboten* (приблизительно 'Курить запрещается'). По-английски - *No smoking* (приблиз. 'Здесь не курят'). Употребление прямого перевода немецкого выражения на английский язык (*Smoking forbidden*) возможно в том случае, когда курение связано с угрозой жизни. Согласно правилам англоязычных культур именно такого рода случаи позволяют неким лицам или инстанциям диктовать личности, как себя вести. В обычной ситуации лишь происходит информирование о правилах поведения в данном конкретном месте.

Форма сопоставительного анализа «языков» двух культурно противопоставленных групп, пользующихся вроде бы одним общим языковым кодом, является приоритетной в процессе кросс-культурного лингвистического исследования. Работы Деборы Таннен об особенностях коммуникативного поведения мужчин и женщин являются ярким тому доказательством. Существует разница в понимании простых высказываний, сделанных на одном и том же английском языке в рамках разных сценариев, представителями этих групп. В случае, когда «стандартная» женщина в разговоре со «стандартным» мужчиной информирует его о какой-то проблеме в форме жалобы, они оказываются вовлеченными в совершенно разные коммуникативные акты: женщина желает сочувствия, а, по мнению мужчины, он обязан дать ей какой-то практический совет. Самая известная книга Таннен так и называется – «Ты просто не понимаешь» (*You Just Don't Understand*, 1990).

Итак, будучи академической дисциплиной, межкультурная коммуникация базируется в первую очередь на достижениях культурной антропологии и результаты ис-

следований коммуникативных процессов в обществе. Когнитивная и социальная психология, социология, когнитивная лингвистика и типология языков – это важные академические дисциплины, вносящие наиболее значимый вклад в изучение и дальнейшее развитие коммуникации. Неудивительно, что для исследования коммуникации, выступающей в качестве многоаспектной, непрерывной и бесконечной, неизменно присущей человеку деятельности, используют подобное разнообразие направлений, методов и подходов.

Список литературы:

1. Кочетков В.В. Психология межкультурных различий. М.: ПЕР СЭ, 2002. - 416 с.
2. Курбакова Ю.В. Национально-прецедентные феномены в межкультурной коммуникации (на материале языка американских журналов). //Лингвистика и лингвистическое образование в современном мире. М.: ГНО «Прометей» МПГУ, 2004. – 213 с.
3. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. М.: Высшая школа, 2005. — 310 с.
4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. М.: Слово/Slovo, 2000. — 624 с.
5. Hirsh E.D. Cultural Literacy. N.Y., 1988. – P. 2 – 8.
6. Hofstede G. Cultures and Organisations. Software of the Mind. L., 1991.
7. Hofstede G. Interculturelle Zusammenarbeit. Kulturen – Organisationen Management. Wiesbaden, 1993.
8. Nash D., Smith V.L. Anthropology and Tourism.// Annals of Tourism Research. Vol.18, 1991.
9. Polanyi L. (1989). Telling the American story: a structural and cultural analysis of conversational storytelling. Cambridge, Mass., MIT Press.
10. Scollon, R. & Wong Scollon, S. (1995). Intercultural Communication: A Discourse Approach. Cambridge: Blackwell.
11. Sept, Ron. Review of 'Culture and Interpersonal Communication. By William B. Gudykunst & Stella Ting-Toomey' University of Calgary [On-line] Available URL: <http://hoshi.cic.sfu.ca/calj/cjc/BackIssues/16.1/sept.html>
12. Tannen, D.F. You just don't understand. Women and Men in Conversation [Текст] / D. Tannen. – N.Y.: Quill, 2001. – 342 p.
13. Wierzbicka A. Cross-cultural Pragmatics: the Semantics of Human Interaction, Berlin - New-York: De Gruyter, 1991.
14. Wierzbicka A. Understanding Cultures through their Key Words: English, Russian, Polish, German and Japanese. N. Y.: Oxford University Press, 1997.

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ИМПЕРАТОРСКИХ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ДОМОВ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ДЕТСКОЙ БЕСПРИЗОРНОСТИ В РОССИИ

Потепалов Дмитрий Владимирович

ст. преп. Российского государственного профессионально-педагогического университета

SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES OF THE IMPERIAL CHILD-CARE HOME TO COMBAT CHILD HOMELESSNESS IN RUSSIA

Potepalov Dmitry, Senior Lecturer, Russian State Professional and Pedagogical University

АННОТАЦИЯ

В работе представлены содержание, методы и формы социальной поддержки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, реализовывавшиеся в императорских воспитательных домах.

ABSTRACT

The paper presents the contents, methods and forms of social support for orphans and children left without parental care, to implement in the imperial foster homes.

Ключевые слова: дети-сироты, внебрачные дети, воспитательный дом.

Keywords: orphans, illegitimate children, orphanage.

Важное значение для решения проблемы детской беспризорности в императорской России имела социально-культурная деятельность Московского и Санкт-Петербургского Воспитательных домов. Инициатором их создания выступил известный филантроп и педагог, генерал-поручик И.И. Бецкой, внебрачный сын фельдмаршала И.Ю. Трубецкого, на себе познавший горечь безотцовщины. И.И. Бецкой прожил 15 лет за рубежом, преимущественно в Париже, где посещал светские салоны, свел знакомство с энциклопедистами (Гольбах, Даламбер и др.) и путем бесед и чтения усвоил модные тогда идеи. Очевидно, уже тогда он избрал круг интересов, который предопределил его будущее.

Вернувшись в Россию при Петре III, Бецкой, после переворота 1762 г., занял прочное и видное место при Екатерине II в качестве личного секретаря. Тесное общение с императрицей объяснялось не столько их давним знакомством, сколько близостью взглядов. Страстная поклонница Просвещения, Екатерина II к этому времени была немало начитана в вопросах педагогики. Социально-педагогическая система, созданная в ходе этого общения была результатом их совместной работы.

Российские социально-педагогические реформаторы-утописты решили осуществить на практике, двинуть в жизнь идею Ж.Ж. Руссо, которую, разумеется, утопией не считали. Не смущаясь тем, что эта идея не получила должной апробации, они хотели ее осуществить с истинно русским размахом. Сам Ж.Ж. Руссо скептически добавлял, что ребенка, дабы полностью изолировать от порочной среды, нужно поместить на Луну или, по крайней мере, на необитаемый остров. Наши энтузиасты считали, что у них это может получиться в Москве или Петербурге: ведь одна самодержавно сидела на троне, а другой был в числе первых государственных деятелей страны.

Даже не эта, утопичная сама по себе, задача была главной идеей проекта. Вопрос стоял шире — создать в стране новый социальный слой — Средний класс или как в то время говорили, — третье сословие. В России XVIII в. почти отсутствовал общественный слой, который на Западе назывался «третьим сословием» — промышленники, фабриканты, купцы, ремесленники — на который власть могла бы опереться, получив, таким образом, относительную независимость от дворянства. Воспитательный дом должен был создать «средний класс» или «третий чин людей». «Третье сословие» предполагалось вырастить в буквальном смысле слова. И.И. Бецкой в «Генеральном плане императорского Воспитательного дома» прямо говорит: цель воспитания в Доме совсем не та, что при воспитании благородных; питомцы Дома должны служить Отечеству делами рук своих. Очень важно, что все они по положению своему были объявлены вольными людьми, никто ни при каких обстоятельствах не смеет их закрепостить или закабалить [19, с. 126].

Любопытно, что в качестве «исходного материала» для формирования «новой породы» людей предлагались не дети из благополучных семей, а их асоциальная часть — бедные дворянские сироты, безродные подкидыши, нищие, незаконнорожденные, которых родители не в силах

прокормить, бродяги. Возникает естественный вопрос, а сколько же в России было таких несчастных детей, если из них предполагалось создать новый социальный слой? Видимо в то время количество беспризорных детей возрастало.

Будучи фактически соавтором проекта, императрица план И.И. Бецкого одобрила. Более того, в изданном ею 1 октября 1763 г. в манифесте «Призрение бедных и попечение об умножении полезных обществу жителей» говорилось: «Надеемся, что ... каждый по возможности своей потщится снабжать боголюбивым подаянием как на строение сего дома, так и содержание сего общего добродетельного дела, дабы и самые уже ближние наши потомки к славе нашего века, могли пользоваться из того действительными плодами» [10, с. 290]. Этим пожеланием Екатерина II положила начало российской гражданской благотворительности, не выходящей ранее за рамки княжеской или царской. Издание данного манифеста имело принципиально важное для России значение, т.к. в условиях авторитарной власти даже такое «богоугодное» дело как благотворительность требовало царского разрешения и монаршей инициативы. Известно, например, что Петр I, преследуя нищенство, законодательно запрещал частную благотворительность и даже наказывал за нее. С другой стороны, призвав вельмож к благотворительной деятельности, Екатерина II снимала с государства часть забот по созданию и содержанию домов для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

В апреле 1764 г. в Москве был открыт Воспитательный дом (другое название — Сиропитательный дом). В день открытия было принесено 19 младенцев [11, с. 1]. Это гуманное мероприятие приветствовали передовые люди России и Запада. М.В. Ломоносов (1711-1765) писал по этому поводу: «Блаженство общества вседневно возрастает...». Основной капитал данного учреждения состоял из личных средств императрицы и ее 10-летнего наследника Павла (единовременные пожертвования 100 тыс. рублей ежегодно). Святейший Синод поддержал инициативу императрицы и обратился с воззванием «содействовать благому начинанию». Во всех церквях были выставлены кружки для «доброхотных подаяний». Среди первых благотворителей, откликнувшихся на призыв церкви и пример императрицы, были И.И. Бецкой, Д.А. Голицын (1743-1803), П.А. Демидов (1710-1788), А.П. Бестужев-Рюмин (1693-1768), А.Г. Разумовский (1709-1771) и др.

Круг деятельности Воспитательного дома был широк. Руководство в лице благотворителей, называвших себя попечителями, помогало собирать подкидышей в разных городах и направляло их для дальнейшего воспитания и обучения в данное учреждение [14, с. 129-130].

Разработанная И.И. Бецким программа образования в Воспитательных домах была продумана до мелочей. Принятый в Воспитательный дом ребенок поручался кормилицам или нянькам для грудного или рожкового вскармливания. У кормилиц дети находились до двух лет, а затем воспитывались под контролем специальных надзирательниц. С 7 лет мальчики получали систематическое обучение, отдельно от девочек. Дети ежедневно посещали

школу, где их учили Закону Божьему, чтению, письму и арифметике. В остальное время они занимались работами в саду и рукоделием. В подростковом возрасте (11-14 лет) изучались бухгалтерия и география. После 14 лет питомцев обучали ремеслам, которые осваивались под руководством особых мастеров. После окончания обучения часть детей оставалась в мастерских в качестве мастеров. Наиболее способных питомцев отправляли в Санкт-Петербург, в Академию художеств, но эти случаи происходили очень редко.

Важно отметить особенности административного устройства Воспитательного дома. Во главе управления стоял Главный Попечитель, назначавшийся императрицей Екатериной II. Первым попечителем был И.И. Бецкой. Для высшего надзора за исполнением генерального плана был учрежден Опекунский совет из 6 лиц, пользующихся личным доверием императрицы. Он рассматривал отчет Главного надзирателя за минувший год, принимал бюджет Дома и изучал предложения по улучшению его функционирования.

Во главе самого Дома было поставлен Главный надзиратель. Он был постоянным членом в составе Опекунского совета и ему же подчинялся весь персонал заведения Воспитательного дома. Надзором за воспитанием малолетних детей и руководство женским составом заведения поручалось главной надзирательнице. Для обучения малолетних детей существовал учебный персонал из дяконов и приставников, два священника для церковных треб. Во главе медицинского персонала находился доктор, у которого в подчинении находились лекари и повивальные бабки [15, с. 156-157].

Вельможам было лестно и выгодно стать членами Опекунского совета или попечителями. Дворяне за пожертвование 600 руб. в пользу Воспитательного дома получали чин камергера от Коллегии, а за пожертвование 1000 руб. давался чин комиссара Коллегии. А «не дворяне, пожертвовавшие не менее 25 рублей, получают за бесчестье столько же, а за увечье вдвое против суммы подаяния, в удовольствие, чего выдается соответствующий вид от Опекунского совета и публикуется в ведомостях». За 15 лет, с 1765 г. по 1780 г., было внесено пожертвований от различных лиц на сумму 43250 рублей [4, с. 147]. Дворянство и богатые купцы дарили Дому деньги, везли туда продукты, вещи. Попечителями Дома стали графы А.Г. Орлов (1737-1807), Н.И. Панин (1718-1783), А.С. Строганов (1733-1811), И.Э. Миних (1707-1788), графиня П.А. Брюс (1729-1786), князь Я.П. Шаховской (1705-1777).

К сожалению, реализация благих намерений была почти сразу же осложнена жестокой действительностью. Количество детей в Воспитательном доме стало быстро возрастать. Росли расходы заведения, а материальных средств не хватало. Идеи новой светской благотворительности с трудом приживались даже в Москве. В конце 1764 г. один из опекунов сообщил Бецкому, что москвичи не стремятся помогать Дому — «делу новому и необыкновенному» и, в отличие от Петербурга, «крайне надобно стыдиться здешним жителям, что никто ни одного шелега еще по сю пору подать не уболил» [18, с. 274]. Печальным итогом стал недостаток в кормилицах, теснота и духота в грудных отделениях. Результат был ужасным: из принятых в 1764 г. 523 детей умерло 424; в 1765 г. умерло 597 детей из 793 принесенных; в 1766 г. соответственно 494 из 742; в 1767 г. умерли почти все (1073 из 1089 или 98,5%) [20, с. 277].

Тогда Опекунский Совет, по примеру западных сиротских учреждений, признал наилучшей мерой раздачу детей для вскармливания в деревни за плату. В Москве

оставляли только 500 детей, а остальные проживали в крестьянских семьях и по достижении 17-летнего возраста мальчиков зачисляли в сословие казенных крестьян, а девочкам, если они не выходили замуж, выдавались увольнительные свидетельства. Помимо этого, было разрешено ремесленникам, проживающим в столичных и губернских городах брать к себе на воспитание и обучение ремеслу призываемых в Доме детей не старше 8 лет мальчиков, а девочек — 12 лет (патронатное воспитание и обучение) [15, с. 159-160]. После этого смертность в самом Доме пошла вниз и составила в 1768 г. — 62%, в 1769 г. — 39%, в 1770 г. — 25% [20, с. 277]. Однако значительно сократившись в самом Доме, смертность, последовала за детьми в деревню. Условия кормления и ухода в деревнях были едва ли лучше. Брели детей исключительно из денежных соображений. Вскармливание и воспитание питомцев стало почти таким же промыслом, как извоз, пила дров и т.п. Крестьянки, не окрепшие после родов, ради заработка устраивались в Воспитательный дом кормилицами и нередко хоронили и своего, и чужого ребенка. За 10 лет умерло 64% розданных детей [1, с. 29].

Не сохранилось никаких свидетельств того, как реагировали инициаторы социально-педагогической реформы на сложившуюся ситуацию. Можно предположить, что таких свидетельств и не было, а сама ситуация не казалась трагедией. Даже такая высочайшая детская смертность не была в то время чем-то исключительным.

Неудача, очевидно, не обескуражила Екатерину II. В 1770 г. был открыт Петербургский Воспитательный дом [13; 12]. Как и в Москве, смертность в нем поражает. За 1770-1779 гг. она составила более 85% [17, с. 144]. Воспитательные дома все чаще стали именоваться «гробами», в которые сваливают детей до переноса их на кладбище» [1, с. 29].

Выход из ситуации виделся только в передаче детей на вскармливании в деревню. Для этого к Московскому воспитательному дому было приписано 4300 селений Московской, Тульской, Владимирской, Тверской и Рязанской губерний с 30 тыс. кормилицами, воспитывавших до 40 тыс. детей. К Петербургскому дому было приписано 2000 селений Санкт-Петербургской, Псковской и Новгородской губерний, где 18 тыс. кормилиц содержали 25 тыс. питомцев. В села отдавали физически крепких детей, а в Воспитательных домах оставляли лишь наиболее слабых.

Однако эта мера не изменила ситуации. Количество детей в Воспитательных домах возрастало. Ощущался острый недостаток в кормилицах, помещениях, материальных средствах. В приютах царила скученность, антисанитария, нищета. Смертность детей достигала 60-80% от числа принятых [3, с. 71].

Дети, направленные на содержание и воспитание в деревни, также большей частью умирали. В течение 32-летнего пребывания Бецкого на посту управляющего Московским императорским Воспитательным домом из 30014 питомцев, отправленных в деревню в грудном возрасте, выжил лишь каждый четвертый, возвратился — один из шести. Одни пропали без вести, другие были зачислены в крепостные. В дальнейшем число детей, возвращающихся из деревень в Воспитательный дом, с каждым годом уменьшалось [2, с. 131].

Таким образом, российская социально-педагогическая утопия не осуществилась. Создание «новой породы» людей и третьего сословия из детей-сирот, и подкидышей оказалось мифом. Да и могло ли быть иначе? Екатерина II и ее приближенные рьяно бросились спасать несчастных

детей, но при этом не позаботились ни о необходимых помещениях, ни о квалифицированных воспитателях, ни о соответствующем финансировании.

После ухода из жизни И.И. Бецкого и Екатерины II, ведущая роль в реализации социально-культурной деятельности по отношению к «незаконнорожденным» детям, перешла ко второй супруге императора Павла I — Марии Федоровне (1759-1828). В 1797 г. она была назначена императором «главной начальницей» над столичными воспитательными заведениями. В этот же год был осуществлен переезд Московского Воспитательного дома в новое более приспособленное здание. В Воспитательные дома кроме внебрачных детей стали чаще приниматься и дети родителей, неспособных их содержать по причине бедности или болезни. Воспитательный дом, по мысли императрицы Марии Федоровны, не только должен был призывать детей с колыбели до 18 лет, но также заботиться об их дальнейшем образовании. С этой целью при Московском и Санкт-Петербургском Воспитательных домах организовывалось несколько классов, отделений и школ [7, с. 2]; вводилось разделение воспитанников по способностям. С 1807 г. основаны два так называемых «латинских» класса, в которых изучали медицину. С 1815 г. — еще два параллельных класса — один высший, а другой пригготовительный с двухлетним сроком обучения в обоих классах.

Закончившие полный гимназический курс, определялись на гражданскую службу. Менее способные из среднего и низшего классов — назначались в фельдшера при Военном госпитале и Мариинской больнице или в фармацевты (в Павловске или Горенках), а также в Земледельческую школу для практического изучения ботаники и садоводства — с 1830 г. в Ремесленное или Техническое учебное заведение. С 1809 г. для девочек были открыты Французские классы. В 1827 г. были созданы два специализированных класса, готовивших гувернанток и учителей музыки.

Срок обучения для обоих полов составлял 11 лет, а затем следовал год практики и шесть лет обязательной службы. Об успехах этих преобразований можно судить по тому, что в 1826 г. образование, полученное в Воспитательном доме, приравнивалось к курсу гимназии. Воспитанники могли поступать в университет или на гражданскую службу, а также становиться фельдшерами или садовниками. Положительным моментом было и то, что при поступлении в Воспитательный дом на имя воспитанника в Сохранную казну помещалась определенная сумма (из года в год она менялась). При условии успешного прохождения обязательной службы, после ее окончания воспитанники получали из Сохранной казны денежное пособие с процентами, т.е. материальные средства на первое время. Однако касалось это только того небольшого процента детей, которые оставались в самом Воспитательном доме, а не отправлялись в деревни. Направленным в сельскую местность детям возможности получения образования не предоставляли до 1871 г. Усугубляло положение сирот в деревнях и то, что, несмотря на существование целого штата служащих, осуществлявших контроль за их воспитанием, надзор проводился непоследовательно и недостаточно тщательно [11, с. 3-6; 9, с. 36-40].

Предпринимались неоднократные попытки к снижению смертности в Воспитательных домах. Причинами смертности являлись отсутствие надлежащего ухода в раннем возрасте, слабость и болезни детей [11, с. 31]. В период 1799 — 1812 гг. матерям, приносившим детей в Дома, предлагалось оставлять их в семье до достижения 7-

летнего возраста, а в качестве социальной помощи им выдавалось небольшое денежное пособие [5, с. 67]. Однако желающих получить пособие оказалось такое множество, что удовлетворить всех не оказалось возможности. В целях сокращения расходов, Императрица Мария Федоровна распорядилась, чтобы пособие выдавалось каждый раз с ее разрешения [8, с. 169].

Государыня выделяла два основных направления в социально-культурной деятельности: сокращение притока детей в Воспитательные дома и организацию необходимого содержания питомцев. Для этого с 1807 г. и в течение нескольких лет по инициативе Марии Федоровны женщинам, пожелавшим отдать в Воспитательный дом новорожденных крещеных, и с метрической выпиской детей, предлагалось за вознаграждение оставить их у себя. За это им выплачивалась определенная сумма: 4 руб. за первую неделю, 3 руб. — за вторую, 2 руб. — за третью и 1,5 руб. — за четвертую. Предполагалось, что за этот период установится эмоциональная связь с ребенком и женщина не захочет с ним расстаться [5, с. 71]. С 1809 г. и в течение нескольких последующих лет от каждого лица, приносившего младенца в Воспитательный дом, требовали предъявлять паспорт, а также спрашивали, чей это ребенок и кто его родители; однако вскоре эта мера была отменена [5, с. 68], т.е. практиковался анонимный прием ребенка в Воспитательный дом.

Все эти способы сохранения связи матери и ребенка оказались недостаточно результативными. Количество детей в Московском и Санкт-Петербургском Воспитательных домах постоянно увеличивалось. Фактически они были единственными учреждениями в России готовыми к постоянному приему обездоленных детей, хотя и сохранялась нехватка материальных и людских ресурсов. В итоге в 1812 г. Опекунский Совет писал Марии Федоровне: «... ни по числу сбереженных питомцев, ни по оборотам и доходам, не увидите в них тех утешительных извлечений, каких в прежних усматривали...» [5, с. 69]. Величайшим распоряжением в 1815 г. государыня повелевала: «Учрежденный особый присмотр за приносимыми детьми и всякое о них разведывание уничтожить и прием производить по-прежнему» [5, с. 69].

Вследствие недостатка материальных средств, небрежного ухода за детьми, смертность в столичных Воспитательных домах продолжала оставаться высокой: в 1797 г. — 34,44%; 1800 г. — 34,87%; 1810 г. — 42,83%; 1820 — 49,60% [5, с. 66]. Решение виделось в передаче внебрачных детей на содержание в деревни. Питомцев брало преимущественно бедное население. Плата за питомца зависела от возраста и прекращалась с 16-ти лет, а затем он приписывался в сословие крестьян или мещан. За воспитание в деревне первоначально платили 2 руб. в месяц (1767). С 1857 г. за ребенка до 3-х лет платили 2 руб. 40 коп., от 3-х до 7 лет по 1 руб. 90 коп., от 7 до 10-ти лет — 1 руб. 60 коп., от 10 до 15-ти лет за девочку и от 10 до 17-ти лет за мальчика — по 1 руб. [11, с. 52]. Отправленные на воспитание в деревни дети оставались в семье крестьян до 21 года. За содержание «приютских» детей крестьянам не только платили, но и предоставляли ряд льгот, например, при рекрутском наборе от службы освобождался собственный сын и т.п.

Для наблюдения за жизнью питомцев из столичных Воспитательных домов у крестьян-воспитателей существовали особые окружные врачи и надзиратели, в большинстве своем проживающие постоянно в деревнях. Врачи имели в своем заведении округ, состоящий из определенного числа деревень, в котором осуществляли медицинский контроль за детьми [16, с. 143].

Можно утверждать, что при Марии Федоровне социально-культурная деятельность государственных и общественных организаций оформилась в виде приютско-патронажной системы над неблагополучными детьми. Приют и патронаж были призваны дополнять друг друга: призываемый ребенок сначала поступал на временное содержание в приют, а затем передавался в патронаж на воспитание в деревню или на обучение мастеру в городе. Созданный первоначально для борьбы с переполнением Воспитательных домов патронаж сыграл благотворную роль, т.к. детская смертность снизилась со 100% до 30%, а в отдельных случаях и до 20%.

Однако, как единое целое приют и патронаж порождали ряд неустрашимых недостатков. Если приют выполнял функцию сохранения жизни детей путем приема и распределения среди крестьянских семей, то патронаж не обеспечивал полностью необходимых условий для воспитания и обучения несчастных детей. Отданный на воспитание в деревню питомец Воспитательного дома проживал всю жизнь чужим — в чужой семье, без материнской ласки. Смертность в патронаже оставалась высокой. При этом передача питомцев на воспитание в деревню понижала рождаемость среди населения и увеличивала смертность собственных детей. Рост смертности собственных детей объяснялся грудным вскармливанием приемного ребенка в ущерб своему: взяв на грудное вскармливание, кормилица переводила своего ребенка на искусственное питание — на рожок и жеванный черный хлеб. По свидетельству дореволюционных врачей соска из жеванного хлеба уносила в России больше жизней, чем все войны [8, с. 145].

Условия обучения детей ремеслу в городе были очень тяжелыми. Ребенок за свой труд получал скудное пропитание, а с 15-летнего возраста имел скромное жалование — 1 руб. в месяц. Вследствие этого лишь 10% детей достигало уровня подмастерьев, а остальные — либо бросали учебу и на всю жизнь оставались недоученными, либо становились преступниками.

Более того, приютско-патронажная система порождала злоупотребления. Долгое время в обществе господствовало ошибочное убеждение, будто подкидывать внебрачных детей матерей заставлял стыд, а не бедность. В императорские Воспитательные дома России стали тайно приносить младенцев без предъявления документов на них. Появилась возможность использовать чужих детей для передачи в сиротские заведения с целью получения денежного пособия на питомца. Возник вредный «питомнический» промысел, которым занимались женщины. Они доставляли детей в казенные учреждения из провинции в полуживом состоянии и с разными болезнями, а те, несмотря на сносный уход и лечение, умирали.

Следующий этап социально-культурной деятельности Московского и Санкт-Петербургского Воспитательных домов приходится на период 1829-1893 гг. Он был весьма противоречивым. Можно отметить положительные и отрицательные моменты. Один из самых серьезных недостатков в функционировании Домов был связан с системой приема детей. Он был по-прежнему тайным, т.е. ребенка принимали без документов (выписок из метрических книг об их рождении и крещении). Вследствие этого в Воспитательные дома поступали не только внебрачные дети, но и «законные», прижитые в браке. Большой приток подброшенных в заведения для обездоленных детей, приводил к острой нехватке помещений для всех нуждаю-

щихся в приюте. Трудно было обеспечить всех детей грудным питанием, поэтому их переводили на рожок — искусственное вскармливание. Искусственное вскармливание приводило к увеличению гибели младенцев.

Царское правительство и администрация Воспитательных домов предпринимали усилия для совершенствования системы приема детей. В 1869, 1878 и 1882 гг. менялись правила приема и возврата матерям детей. Попытки сократить приток детей была предпринята путем выплат небольших денежных пособий женщинам для того, чтобы они могли оставить у себя детей на содержании. Пытались заменить закрытый прием открытым, но это не уменьшало приток детей, поэтому смертность продолжала оставаться высокой.

Были внесены изменения и в обучение обездоленных детей. Указ императора Николая I от 25 июня 1835 г. требовал «всех незаконнорожденных детей отправлять по деревням», и таким образом, лишать их образования [6, с. 45]. В итоге в 1837 г. будущность питомцев Московского Воспитательного дома подверглась коренному изменению. Дети были разделены на две категории: законные и «несчастнорожденные». Для первых учебные классы переименовали в Институт для образования осиротевших детей военных и гражданских обер-офицеров. Вторые были лишены права обучаться. Предусматривалась отправка их на воспитание в деревни или отдача в обучение какому-либо мастеру в городе [5, с. 6, 15]. В 1870 г. руководство Московского Воспитательного дома признавало, что отправляя в 1837 г. всех питомцев на воспитание в деревни, они оставляли их дальнейшую участь на произвол судьбы: не давая им первоначального элементарного обучения и знания какого-либо ремесла [7, с. 79]. Проблему стали решать с 1871 г. В сельской местности открывали элементарные школы, а по окончании отдавали воспитанников в разные частные ремесленные заведения г. Москвы [11, с. 66]. В 1871 г. открывалось 13 закрытых сельских школ. Однако их количество оставалось недостаточным, и было низким качество преподавания. Кроме того, появлялась возможность поступать на конкурсной основе в Учительскую семинарию (100 чел.), Фельдшерскую школу (40 чел.), школу Садоводства (20 чел.) [11, с. 80].

Последний этап в социально-культурной деятельности столичных Воспитательных домов наступает в 1890-е гг. Императорские Московский и Санкт-Петербургский Воспитательные дома к этому времени накопили значительный опыт государственного призрения внебрачных детей. Они состояли из целого ряда органически связанных между собой различных учреждений. К числу их принадлежали: 1) грудные отделения, столичный и сельские округа, сельские приюты и школы. Кроме того, в состав Санкт-Петербургского Воспитательного дома входили: Мариинская учительская семинария и практическое училище при ней, в состав Московского — Дом призрения штаб и обер-офицеров благотворительницы Шереметевой [15, с. 167].

В 1894 г. произошла замена неэффективной приютско-патронажной системы, т.н. системой охраны материнства. Сущность этой системы заключалась в следующем. Прием детей в Воспитательный дом осуществлялся только с предоставлением женщиной метрической выписки о рождении своего ребенка. При поступлении матери кормилицей в Воспитательный дом проверялось ее здоровье. Не принимались кормилицами те матери, которые признавались врачом неспособными в силу разных причин к кормлению или предоставлявшие письменное

подтверждение от полиции о уже имеющихся малолетних детях, которых нельзя оставить без попечения. При поступлении женщины в казенное заведение или в случае вскармливания ребенка дома, ей выплачивалось денежное пособие в размере 30 коп. в день на первом году жизни ребенка и 20 коп. — на втором. Если грудного молока было в избытке, то руководство Дома предлагало прикармливать еще одного чужого ребенка или даже двух. В случае невозможности для матери кормить ребенка грудью по уважительным причинам — разрешалось искусственное вскармливание, хотя пособие в этом случае выдавалось обычно в меньшем размере, чем при кормлении грудью. Если мать внебрачного ребенка была серьезно больна или умирала, то ребенок принимался в приют. Все женщины, воспитывавшие своих детей у себя на дому и получавшие пособие, находились под наблюдением окружного врача Столичного Округа и четырех его помощников [8, с. 154-155, 172].

Значительная часть питомцев Императорских Воспитательных домов, по-прежнему, передавалась на воспитание в сельскую местность. Отправленные в деревни дети, в соответствии с новыми правилами, воспитывались в крестьянских семьях до совершеннолетия за определенную, прогрессивно уменьшающуюся с возрастом, плату, которая окончательно прекращалась с 16-летнего возраста. Каждым округом заведовал окружной врач или надзиратель, наблюдающий за кормлением и воспитанием питомцев вверенного ему округа.

Преобразования в социально-культурной деятельности по отношению к детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, способствовали значительному сокращению детской смертности в Воспитательных домах. После введения новых правил смертность упала ниже 10%. [15, с. 177]. Это свидетельствует о положительной динамике в социально-культурной деятельности государственно-общественных организаций.

Итак, первая серьезная попытка создать систему организации социально-культурной деятельности со стороны государства была предпринята в правление Екатерины II, когда под влиянием философии Просвещения возникло представление о том, что оказание необходимой помощи обездоленным детям является безусловным долгом и обязанностью общества. Она выражалась, в том числе и в устройстве специальных учреждений, под названием императорских Воспитательных домов. На протяжении второй пол. XVIII — нач. XX вв. они являлись самыми крупными государственно-общественными структурами, обеспечивавшими призрение нуждающихся детей. История столичных Воспитательных домов сложна и полна драматизма. Приток детей в них постоянно возрастал, в отделениях наблюдался недостаток персонала, антисанитария, скученность. Вследствие этого смертность в них в отдельные годы приближалась к 100%. Свообразие Московского и Санкт-Петербургского Воспитательных домов заключалось в том, что они представляли собой комплекс заведений медицинской, воспитательной и образовательной направленности, в которых осуществлялась апробация новых способов попечения над беспризорными детьми. Их социально-культурный опыт по профилактике и преодолению детского неблагополучия являлся образцовым для сиротских учреждений во всей Российской империи.

Список литературы:

1. Азарова Е. Правовое положение детей одиноких матерей в царской России // Социальное обеспечение. 1974. № 4. — С. 28-29.
2. Александрова В. Московский воспитательный дом // Народное образование. 1990. № 12. — С. 130-131.
3. Алферова Е.Ю. Призрение сирот в дореволюционный период // Население России и СССР: новые источники и методы исследования. Сб. науч. ст. Екатеринбург. Уральский кадровый центр, 1993. — 84 с.
4. Благотворительная Россия: История государственной, общественной и частной благотворительности в России. СПб.: Б. и. 1901. Т. 1. Ч. 1.
5. Благотворительная Россия: История государственной, общественной и частной благотворительности в России. СПб.: Б. и. 1901. Т. 2. — 264 с.
6. Благотворительность и милосердие: историко-документальное издание. Рубеж XIX — начало XX веков. СПб.: Лики России. 2000. — 247 с.
7. Благотворительные учреждения России. СПб.: Тип. Императорского училища глухонемых. 1912. — 120 с.
8. Залеский В.Ф. Попечение о беспризорных и покинутых детях. Казань, 1916. — 714 с.
9. Императрица Мария Федоровна в богоугодных заведениях / пер. с нем. Е. Гана. — СПб.: Тип. департ. нар. просв. 1832. — 103 с.
10. Кузьмин К.В., Сутырин Б.А. История социальной работы за рубежом и в России. М.; Екатеринбург: Академический проект, 2003. — 480 с.
11. Монография учреждений Ведомства императрицы Марии. Приложение к изданию 50-летия IV отделения Собственной Его Императорского величества Канцелярии 1828-1878 гг. СПб.: Тип. В. Демакова, 1888. — 421 с.
12. О доставлении младенцев, подкидываемых частным людям, в Воспитательный дом // ПСЗРИ: в 45 т. Т. 19. — № 13554.
13. О назначении места для постройки Воспитательного дома в Санкт-Петербурге // ПСЗРИ: в 45 т. Т. 19. — № 13429.
14. Павлова О.К. Благотворительность в России X — XVIII веков // Клио. 2003. № 3 (22). — С. 124-139.
15. Труды съезда по общественному призрению. Созванного министерством внутренних дел 11-16 мая 1914 г. Т. 2. Материалы. СПб.: Тип. В. Безобразов и К°, 1914.
16. Фирсов М.В. Антология социальной работы. В 3 т. М.: Сварогъ-НВФСПТ. 1994-1995. Т. 3.
17. Фирсов М.В. История социальной работы в России. М.: Владос. 1999. — 247 с.
18. Фруменкова Т.Г. Воспитательные дома и начало светской благотворительности и общественного призрения в России в царствование Екатерины II // Благотворительность в России. Исторические и социально-экономические исследования / сост. О. Лейкинд, А.В. Орлова, Г.Н. Ульянова. СПб.: Лики России. 2003. — 635 с.
19. Чайковская О.Г. Воспитание «новой породы людей» (Об одном социальном эксперименте XVIII в.) / О.Г. Чайковская // Социологические исследования. 1987. № 2. — С. 121-134.
20. Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона: в 82 т. М.: Терра. 1991. Т. 59. — 480 с.

ИЗУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В РУССКО-АРМЯНСКОЙ СРЕДЕ

Саркисян Шушаник Михайловна

учитель английского языка высшей категории,

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 1 имени Федора Григорьевича Логинова

город Волжский, Волгоградская область

TEACHING ENGLISH IN THE RUSSIAN-ARMENIAN COMMUNITY

Sarkisian Susanna, The English teacher of secondary school in the town of Volzhsky

АННОТАЦИЯ

Целью работы была оптимизация усвоения английского языка в русско-армянской среде. В ходе работы был использован исследовательский метод выявления метапредметной связи. Результат - беглый разговорный английский. Данная методика преподавания может быть использована в полилингвистической среде с обучающимися как школьного возраста, так и представителями разных коммерческих и некоммерческих предприятий, тесно связанных с ближним и дальним Зарубежьем.

ABSTRACT

Aim of this work was to optimize the assimilation of the English language in Russian-Armenian environment. In the course of research method was used to identify a meta-communication. Result- fluent spoken English. This method of teaching can be used in the polylingual environment with training as school age, as well as representatives of various commercial and non-profit enterprises, closely related to the near and far abroad.

Ключевые слова: лингвокультурология; иноязычная среда; исторический экскурс; фониксы; параллельный и фоновый перевод; сублимация значков.

Keywords: cultural linguistics; foreign language environment; historical review; Phonics; parallel and background transfer; sublimation badges.

*«Кто не знает чужих языков,
не имеет понятия и о своем»*

И.В.Гете

Не секрет, что легче общаться, не будь полилингвистической среды, не позволяющей общаться на подсобном уровне. Но поскольку данный факт имеет место быть, нужно обязательно учитывать лингво-культурологические и языковые особенности данных индивидуумов. Являясь представителем армянской национальности, получившим среднее и высшее образование на русском языке, я всегда задумывалась над эффективностью преподавания английского языка в иноязычной среде. Столкнувшись с проблемой преподавания английского языка в армяноязычной среде, я поняла, что традиционными методиками преподавания мне не обойтись. Пришлось еще раз заняться самообразованием, но уже не по методу академика Пумпянского, давшего мне возможность преподавать в политехнической среде и провести тематические курсы на тему *техническое оснащение* в рамках сетевого сотрудничества с англоязычными странами. Тут стоял вопрос знания грамматики армянского и русского языков для интеграции с английской грамматикой. Проработка тематического материала по заданной проблеме, исторический экскурс в область армянского, русского и английского языков [1,2,3] позволили мне сделать следующие выводы:

а) сходство армянской и английской грамматики безусловно;

б) phonics многих выражений идентичен.

В чем же заключалось сходство? Как оказалось, в армянском, как и в английском языках нет в окончаниях глаголов (в единственном числе) показателей рода. Gender определяется только с помощью существительных и местоимений. Compare:

eg

–На (тхан) гнуме дпроц. - Он(мальчик) идет в школу

На (ахчике) гнуме дпроц – Она(девочка) идет в школу.

Анг.вариант-

He (a boy) goes to school.

She (a girl) goes to school;

Что касается phonics, то логичнее всего начать с ABC., большинство литер, точнее, звуков, идентичны с армянскими, например, звук h-вдох, выдох, является калькой армянского звука h. Соответственно, армяноязычные студенты с легкостью смогут усвоить этот звук, стоит лишь только провести параллель.

Приведем для большей ясности еще несколько примеров, подтверждающих сходство:

Звук dz -ճ

Звук p' - Փ փ

звук k' - Զ ք

звук t' - Թ ք

звук d - Դ ղ и т.д.

Староармянский язык, как оказалось, много общего имел с английским языком. Например, слово дустер (дочь) - английский daughter (дочь) - в древнеанглийском читалось как духтер. Т.е. все буквы в слове давали звук.

Английское слово to bump (ударять) - армянское слово бампел(ударять).

Английское слово generation (поколение)- армянское слово жаранг (поколение).

И, наконец, на уровне предложений и связных текстов: английский вариант who is coming (кто идет) - армянский вариант - уве кям (кто идет)- (стар. арм.)

Попытки отработать навыки практического английского путем интегрирования через греческий язык, как европейский и близкий исторически к армянскому языку, не привели к успеху. Несмотря на сходство культур, традиций, у этих двух языков мной не было обнаружено типичное сходство. В этимологии 2 этих языков не было достаточно симиальности.

Армянский язык, являясь индоевропейским языком, имеющим фригийские и греческие корни, не в достаточной мере подвергся инверсии со стороны Греции. Единственным объяснением сходства могло явиться соприкосновение его в разное время с такими языками, как греческий и латинский, который и явился основополагающим звеном для всех индоевропейских языков, коими являются и армянский и английский языки. Простудировав

ряд исторических опусов, я пришла к выводу, что изучать английский язык в армяноязычной среде можно только при наличии **5 language technics**:

- 1) интеграция,
- 2) использование аудио- и видеоматериала with parallel and background translation;
- 3) подборка соответствующего материала with parallel and background translation;
- 4) встречи с англоговорящими студентами;
- 5) сублимация армянских значков в английские с помощью соответствующей артикуляции.

При этом ни один теоретический труд не мог бы иметь силу без продуктивного использования на практике. На курсах армянского языка в городском округе г. Волжский я провела ряд уроков английского языка по 5 техникам в качестве эксперимента. Резонанс был достаточно

ощутим уже с первых занятий, несмотря на то, что это долгосрочный проект (полный курс обучения по данной методике рассчитан на 5 лет). Я думаю, что прорыв этого проекта заключается в том, что все большее количество армяноязычного населения России стремится к би-, а в большинстве случаев, и к полилингвистическому образованию.

Список литературы:

1. Григорян Э. А. Краткий русско-армянский словарь лингвистических терминов, Издание: Григорян 2005.- 202с.
2. Клян, Армяно-русский - Русско-армянский словарь. Издательство: Орлов, 2005.- 1194с.
3. Andonian Hagop. Beginner's Armenian. Hippocrene Books. 1999. - 216 p.

РЕЧЕВАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩИХ ПОГРАНИЧНИКОВ: ДИАГНОСТИКА В АСПЕКТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Лазарева Лариса Петровна

Доктор педагогических наук, профессор Дальневосточного государственного гуманитарного университета, г. Хабаровск

Семиделихина Ольга Юрьевна

Аспирант, Дальневосточного государственного гуманитарного университета, г. Хабаровск

SPEECH CULTURE OF THE FUTURE BORDER CONTROL AGENTS: DIAGNOSTICS IN THE ASPECT OF PEDAGOGICAL TASKS

Lazareva Larisa, Doctor of Pedagogy, Professor of the Far Eastern State University of Humanities Khabarovsk
Semideliikhina Olga, Post-graduate student of the Far Eastern State University of Humanities, Khabarovsk

АННОТАЦИЯ

Целью статьи является представление основных результатов эксперимента по выявлению понимания будущими пограничниками термина «речевая культура» и необходимости применения ключевых аспектов речевого взаимодействия в профессиональной деятельности. Основные результаты были получены путем проведения анкетирования курсантов, групповой беседы и наблюдения. С учетом полученных результатов авторами предложены основные направления работы вузов пограничного профиля по вопросам повышения уровня речевой культуры курсантов.

ABSTRACT

The article is aimed at offering main results of the experiment on the cadets' understanding of the definition "speech culture" and necessity to follow the key aspects of speech interaction in their professional activity. The main results were obtained by means of questionnaires, group interview and observation. The authors of the article propose some essential strategies on perfecting the level of speech culture of the future border control agents.

Ключевые слова: речевое взаимодействие; речевая культура военно-профессиональной среды; уровень развитости культуры речи.

Keywords: speech interaction; speech culture within the professional military environment; level of development of the speech culture.

Культура речи как социальный атрибут коммуникации в современном российском обществе находится в крайне уязвимом состоянии.

Во-первых, постулаты культуры (или бескультурия?) 90-ых годов прошлого столетия сокрушили абсолютизм речевых норм русского литературного языка, введя тем самым молодое поколение в условия либерально-попустительского отношения к нормативам, неуважительного отношения к чистым образцам языка.

Во-вторых, у нового поколения уже сформирована «всеядность» потребления речевых стереотипов сленгового характера, привычка замены ими предписаний высокого стиля.

Эта мнимая языковая свобода (в отличие от допустимой, когда с талантливого поэта или писателя не взыскивается за пользование собственными правилами словоупотребления, словоизменения, постановки знаков препинания) влечет за собой безграмотность, предрасполагающую к агрессии, грубости, нетерпимости в отношениях между людьми.

Будущие пограничники должны быть не только людьми, овладевшими высокопрофессиональными компетенциями, которые открывают им возможности безупречного несения службы в специфических трудных условиях, но и людьми, готовыми к культурному речевому взаимодействию.

Это возможно, если профессионально развитая личность имеет не только теоретическое представление о коммуникативных и этических аспектах речевого взаимодействия, знает требования речевого этикета, но и обладает развитой потребностью пользоваться ими, а также умением делать это.

Особо следует подчеркнуть и то, что высокий уровень речевой культуры является важной составляющей профессиональной деятельности сотрудников подразделений пограничного контроля. От того, насколько четко, тактично, в соответствии с конкретной ситуацией сотрудник КПП сформулирует вопросы при осуществлении проверки документов, выберет верные для этой ситуации язы-

ковые средства, зависит не только быстрота и качество решения профессиональных задач, но и формируется образ сотрудника подразделения пограничного контроля в представлении и глазах общественности.

К сотрудникам пограничного контроля предъявляются высокие требования. Помимо того, что он «должен обладать отличной фотографической памятью, в совершенстве знать описания паспортов более сотни зарубежных государств, чтобы в считанные секунды определить самую искусную подделку или неисправность в документах», он еще и должен быть «человеком спокойным и уравновешенным, отменным психологом. ... в совершенстве владеть компьютерами, быть вежливым, эрудированным, *обладать высокой культурой общения*» [8].

Другими словами, от сотрудника подразделения пограничного контроля требуется подлинная интеллигентность, которую трудно себе представить без знания основ культуры речи. Как говорил А. П. Чехов, «для интеллигентного человека дурно говорить также неприлично, как не уметь читать и писать». Осознают ли это курсанты – будущие сотрудники подразделений пограничного контроля? Представляют ли они в полной мере всю степень ответственности за уровень развитости культуры своей речи? Задавшись для себя этими вопросами, мы пытались выяснить у курсантов, считают ли они необходимым требованием для осуществления успешной профессиональной деятельности наличие высокого уровня речевой культуры.

Курсантам младших и старших курсов было предложено из списка качеств (общительность, смелость, дисциплинированность, патриотизм, знание иностранного языка, находчивость, высокий уровень речевой культуры, физическая выносливость, толерантность, напористость, решительность) выбрать наиболее важные для сотрудника подразделения пограничного контроля. Патриотизм, дисциплинированность и физическая выносливость были определены курсантами младших курсов как самые необходимые качества. Культура речи оказалась на последних позициях вместе с такими характеристиками как толерантность и знание иностранных языков, пропустив вперед общительность, напористость и находчивость.

Курсанты старших курсов, имея опыт стажировки, на первые места поставили такие качества как решительность (умение принять решение), толерантность и дисциплинированность. Причем, один (успешно обучающийся!) курсант определил высокий уровень речевой культуры как самое важное требование, объяснив, что «обладание высоким уровнем культуры речи делает человека толерантным и дает возможность легко общаться». Большинство курсантов, участвующих в опросе, не указали, что высокий уровень культуры речи является одним из ключевых требований, предъявляемых к сотруднику подразделения пограничного контроля.

Выбор не в пользу «культуры речи» был сделан курсантами осознанно и объяснен тем, что специфика профессиональной деятельности не позволяет «вести долгие беседы» и использовать многочисленные «будьте любезны». Данное объяснение позволило нам предположить, что полученные результаты появились в связи с неточным пониманием курсантами термина «культура речи». Мы решили проверить данное предположение и предложили курсантам выбрать наиболее правильное, по их мнению, объяснение термина «культура речи» из списка определенных и указать отличительные признаки культуры речи военнослужащего, если таковые присутствуют. Подавляющее большинство участвующих в опросе отметили, что

культура речи – это умение строить грамматически правильные предложения и соблюдение речевого этикета, причем в «упрощенной» форме (использование слов «спасибо», «пожалуйста», «будьте добры» и т.д.). К отличительным признакам культуры речи военнослужащего курсанты отнесли следующие: лаконичность, тактичность, грамотность и соблюдение воинского этикета. Таким образом, не все курсанты правильно понимают термин «культура речи», ошибочно выделяя в нем только два аспекта: нормативный и этический и игнорируя коммуникативный компонент. Большинство курсантов понимают под речевой культурой военнослужащего следование правилам Устава, упуская из виду, тот факт, что выполнение профессиональных задач не всегда происходит по схеме: военнослужащий – военнослужащий. Перенос такой схемы на гражданских лиц приводит к «утрате» коммуникативного компонента речевой культуры и нарушению в выборе языковых средств при решении коммуникативной задачи.

Для определения типа речевой культуры по преобладающим признакам (классификация профессора О.Б. Сиротина [7, 10]) курсантам нескольких групп было предложено провести диагностику своей речи. Результаты самодиагностики позволили выявить следующее: 6 процентов респондентов, от общего количества опрошенных, считают, что допускают частое нарушение языковых норм; 35 процентов отмечают «простительное» отношение к собственным ошибкам и отсутствие привычки сомневаться в правильности своей речи. Для 47 процентов привычным является «связочное» использование вульгаризмов, жаргона и сленга. А 29 процентов отметили, что в экспрессивной и связочной функции регулярно используют нецензурные выражения. Более 90 процентов опрошенных указали, что в основном соблюдают нормы речевого этикета. 74 процента отметили, что владеют основными стилями устной речи, 24 процента указали, что владеют преимущественно двумя функциональными стилями: профессиональным и разговорным. Полученные результаты привели к выводу: многие курсанты достаточно высоко оценивают этический аспект своей речевой культуры, нормативный и коммуникативный большинство из них определяют как достаточные. Наблюдения за речью и анализ ответов курсантов на занятиях не по всем показателям совпадают с результатами проведенной самодиагностики, что может свидетельствовать или о завышенной самооценке уровня речевой культуры курсантами, или недопонимании ими основных критериев речевой культуры.

Интересным представляется мнение курсантов на предмет совершенствования речевой культуры. Путем анкетирования курсантов мы выяснили, что только 63 процента от общего количества считают, что культура речи развивается на протяжении всей жизни. 33 процента курсантов полагают, что речевая культура формируется до 45 лет, оставшиеся 4 процента указали возраст 18 лет, как пограничный для формирования культуры речи.

Среди источников, под влиянием которых, в большей степени развивается и формируется речевая культура, курсантами были выделены следующие: среда (коллектив, семья, друзья), преподаватели и офицеры (в качестве образца), на третьем месте самообразование. По мнению курсантов в меньшей степени на развитие речевой культуры оказывают влияние учебные дисциплины и средства массовой информации. Тем не менее, мы попытались выяснить, какие из учебных дисциплин все-таки развивают культуру речи. В список предметов мы преднамеренно не внесли «русский язык и культуру речи». В результате ран-

жирования учебных дисциплин были получены следующие результаты: наибольшее влияние на развитие речевой культуры отведено курсантами истории государства и права, затем иностранному языку, юридической психологии, уголовно-процессуальному праву, далее следует ряд специальных учебных дисциплин.

Итак, речевая культура в целом и речевая культура военнослужащего в частности, в представлении большинства курсантов включает, прежде всего, правильность речи, которая воспринимается носителями языка (говорящими и пишущими) в качестве образца, а также этический аспект.

Исследование выявляет проблему. Обнаруживается расхождение с точкой зрения российских лингвистов (Граудина Л. К., Даниленко В. П., Ширяев В. Н. и др.), выражающейся в том, что важнейшими аспектами культуры речи, прежде всего, являются коммуникативный и этический, так как в целом «культура речи представляет собой выбор и такую организацию языковых средств, которые в определённой ситуации общения при соблюдении современных языковых норм и этики общения позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач» [3,156]. Освоение курсантами коммуникативных задач посредством повышения своей речевой культуры – задача долговременная, к тому же, требующая интегративных усилий профессорско-преподавательского состава пограничного института, офицеров – наставников (тех, кто сам обладает высокой речевой культурой). Сегодня же для исполнения государственной функции по осуществлению пограничного контроля в пунктах пропуска высокий уровень речевой культуры не является одним из определяющих требований. А в период обучения будущих пограничников в вузе непосредственное влияние на формирование их речевой культуры оказывают в основном учебные дисциплины гуманитарного цикла.

Ситуация указывает на явную необходимость постановки педагогической задачи по выработке основных направлений работы в сфере повышения уровня речевой культуры курсантов. Решить её возможно в том случае, если будут задействованы все имеющиеся в арсенале учебных дисциплин средства. Лишь тогда можно предполагать, что мотивационная направленность курсантов на развитие культуры речи будет связана в их сознании с осуществлением профессиональных задач.

Список литературы:

1. Безменова Н.А., Белеяев В.П. Оптимизация речевого воздействия: монография. М.: Наука, 1990. — 240 с.
2. Гольдин В.Е. Внутренняя типология русской речи и строение русистики // Русский язык сегодня / РАН. – М.: Азбуковник, 2000. – С. 53–66.
3. Граудина Л.К., Ширяев Е.Н. Культура русской речи и эффективность общения: монография. М.: Наука, 1996. — 441 с.
4. Костомаров В. Г. Языковой вкус эпохи: Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. – Санкт-Петербург: Златоуст, 1999. – 319 с.
5. Мильруд Р. П. Язык как символ культуры // Язык и культура. – 2013. – № 2. – С. 43–60.
6. Подоляк Я.В. Офицеру об этикете. — М.: Воениздат, 1991. – 127 с.
7. Сиротина О.Б. Устная речь и типы речевых культур. // Русистика сегодня. – 1995. – № 4. – С. 3–21.
8. Республиканское информационное агентство // Режим доступа: <http://www.riadagestan.ru> «Новости»_identified_the_best_of (дата обращения 08.10.2014).

ОБРАЗ КРЕАТИВНОГО ПЕДАГОГА

Сергиенко Юлия Анатольевна

магистр 1 года обучения Кубанского государственного университета филиала в г. Славянске-на-Кубани

Суняйкина Татьяна Васильевна

канд. пед. наук, доцент Кубанского государственного университета филиала в г. Славянске-на-Кубани

IMAGE CREATIVE TEACHER

Sergienko Julia, master 1 year of study Kuban State University branch in Slavyansk-on-Kuban

Sunyaykina Tatiana, Candidate of pedagogical Sciences, Associate Professor Kuban State University branch in Slavyansk-on-Kuban

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматривается креативность педагога с практической стороны. Целью этой работы является обобщение опыта педагогов конкретной школы и сопоставление его с теоретико-методологическими аспектами обучения, воспитания и развития.

ABSTRACT

This article discusses the creativity of the teacher with the practical side. The purpose of this paper is to generalize the experience of teachers and school-specific comparison with its theoretical and methodological aspects of the training, education and development.

Ключевые слова: креативность, креативный педагог, инновации.

Keywords: creativity, creative teacher, innovation.

Сегодня человечество вошло в новую фазу своего развития и на новый уровень информационного обмена. Кризисы, поразившие различные сферы, вскрывают не только накопившиеся проблемы, но и требуют незамедлительного решения их. Кризис это источник прогресса и ступень в новую фазу развития.

В программе развития образования на 2013-2020 годы определены основные задачи модернизации образования: формирование квалифицированного работника, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, свободно владеющего профессией, способного работать

по специальности на уровне мировых стандартов, обладающего чувством ответственности за судьбу страны, постоянно работающего над повышением образовательного и профессионального уровня.

Из программы развития становится явным, что педагог – ключевая фигура реформирования образования. «В деле обучения и воспитания, во всем школьном деле ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя» (К.Д. Ушинский). В стремительно меняющемся открытом мире главным профессиональным качеством, которое педагог должен постоянно демонстрировать своим ученикам, становится умение учиться. Готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений – все эти характеристики деятельности успешного профессионала в полной мере относятся и к педагогу. Обретение этих ценных качеств невозможно без расширения пространства педагогического творчества или креативности самого педагога.

По утверждению знаменитого психолога Абрахама Маслоу «Креативность – это творческая направленность, врожденно свойственная всем, но теряемая большинством под воздействием сложившейся системы воспитания, образования и социальной практики».

Креативность – это смелость при решении задач, то есть способность решить вопрос не штампованным подходом, который может граничить с риском провалиться или получить негативную оценку окружающих.

Креативность – это иное видение простого в сложном ракурсе и наоборот, сложного в простом.

Итак, из определений креативности становится понятно, что креативность присуща всем людям, но не развивая ее – мы утрачиваем такую способность. Креативность – это свойство личности, и использование его в профессиональной деятельности помогает и активизирует.

Креативность, прежде всего, призвана раскрепостить педагога, дать новый импульс его развитию.

Меняется мир, изменяются дети, что, в свою очередь, выдвигает новые

требования к квалификации педагога. От педагога нельзя требовать то,

чему его никто никогда не учил. Следовательно, введение нового должно неизбежно повлечь за собой изменение стандартов его подготовки и переподготовки в высшей школе и в центрах повышения квалификации.

Труд педагога должен быть избавлен от мелочной регламентации, освобожден от тотального контроля. Существующие громоздкие квалификационные характеристики и должностные инструкции, сковывающие инициативу учителя, обременяющие его формальными требованиями (например, предписывающими составлять образовательные программы) и дополнительными функциональными обязанностями, отвлекающими от непосредственной работы с детьми, не отвечают духу времени. Только расширяя границы свободы педагога, можно говорить о создании условий для креативности.

Для выявления образа креативного педагога начальных классов мы провели опрос учителей. Педагогам предлагалось ответить на вопрос:

какими качествами должен обладать креативный педагог?

В опросе приняло участие 16 учителей начальных классов МБОУ СОШ № 5 г. Славянска-на-Кубани. В соответствии с полученными ответами мы составили образ креативного педагога начальных классов.

На первое место по большинству упоминаний выходит такая способность педагога, как умение создать

психологически комфортную атмосферу в классе. Так же креативный педагог должен развивать умение учиться (универсальные учебные действия) до уровня, необходимого для обучения в основной школе. Быть готовым, как самый значимый взрослый в социальной ситуации развития младшего школьника, к общению в условиях повышенной степени доверия детей учителю. Очень важной способностью, по мнению учителей, является умение реагировать на непосредственные по форме обращения детей к учителю, распознавая за ними серьезные личные проблемы. Нести ответственность за личностные образовательные результаты своих учеников. Учитывать при оценке успехов и возможностей учеников неравномерность индивидуального психического развития детей младшего школьного возраста, а также своеобразие динамики развития учебной деятельности мальчиков и девочек.

В контексте профессиональной деятельности креативный педагог должен так владеть материалом, что бы сложное оказалось легким и доступным. Так же учитель просто обязан владеть современными технологиями обучения, методами и приемами. Уметь планировать, реализовывать и анализировать образовательную работу с детьми в соответствии с ФГОС. Уметь планировать и корректировать образовательные задачи (совместно с психологом и другими специалистами) по результатам мониторинга, с учетом индивидуальных особенностей развития каждого ребенка. Реализовывать педагогические рекомендации специалистов (психолога, логопеда, дефектолога и др.) в работе с детьми, испытывающими трудности в освоении программы, или детьми с особыми образовательными потребностями.

Не мало важной особенностью является владение методами и средствами психолого-педагогического просвещения родителей (законных представителей), умение выстраивать партнерское взаимодействие с ними для решения образовательных задач.

Креативному педагогу не стоит забывать о самообразовании. Креативный педагог всегда находится в постоянном развитии. Такому педагогу присущи нестандартные формы проведения уроков.

Итак, обобщая все вышеизложенное, можно отметить, что в понимании самих педагогов начальных классов образ креативного педагога или не сложился совсем, или представлен в краткой недосказанности.

Выход из такой ситуации обуславливается в применении нормативно-правовой базы в соответствии с программой развития на 2013-2020 годы, а так же готовностью к изменениям каждого педагога.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Иванченко, В. Н. Инновации в образовании: общее и дополнительное образование детей: учебно-методическое пособие / В. Н. Иванченко. - Ростов н/Д: Феникс, 2011. - 341 с. - (Сердце отдаю детям). - ISBN 978-5-222-18066-2
2. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. - Санкт-Петербург: Питер, 2012. - 448 с.: ил. - (Мастера психологии). - ISBN 978-5-459-01638-3
3. Корепанова, М.В. Основы педагогического мастерства: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / М. В. Корепанова, О. В. Гончарова, И. А. Лавриненц. - 2-е изд., перераб. и доп. - Москва: Академия, 2012. - 240 с. - (Высшее профессиональное образование. Бакалавриат. Педагогическое образование). - ISBN 978-5-7695-8741-2

БИОМЕХАНИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДВИГАТЕЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ В СПОРТИВНОЙ БОРЬБЕ

Тихонова Ирина Владимировна,

канд. пед. наук, доцент Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма, г. Краснодар

Омарова Патимат Гасанкадиевна,

*канд. пед. наук, преподаватель Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма
г. Краснодар*

Розевика Екатерина Анатольевна

аспирант Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма г. Краснодар

BIOMECHANICAL CHARACTERISTICS OF MOTOR ACTIONS IN WRESTLING

Tikhonova Irina, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Kuban state university of physical culture, sports and tourism, Krasnodar

Omarova Patimat, candidate of pedagogical sciences, teacher, Kuban state university of physical culture, sports and tourism, Krasnodar

Rozevika Ekaterina, graduate student, Kuban state university of physical culture, sports and tourism, Krasnodar

АННОТАЦИЯ

Спортивная биомеханика выступает как педагогическое средство, позволяющее повысить эффективность спортивной практики. В спортивной борьбе каждая группа приемов выделяется по биомеханическому признаку. Учет этого признака позволяет формировать у борца умение получать преимущество в силе над соперником во время схватки. Существует классификация кинематических характеристик и динамических параметров технических действий борцов в условиях соревновательного поединка. Возникает необходимость создания модели технического арсенала борца с различными приемами маневрирования, захватов, стоек, изменения дистанции.

ABSTRACT

In wrestling each group of receptions is allocated on a biomechanical sign. The accounting of this sign allows to form ability to get advantage in force over the rival during fight at the fighter. There is a classification of kinematic characteristics and dynamic parameters of technical actions of fighters in the conditions of a competitive duel. There is a need of creation of model of a technical arsenal of the fighter with various receptions of maneuvering, captures, racks, distance changes.

Ключевые слова: Спортивная борьба, кинематические характеристики и динамические параметры, биомеханическая модель формирования техники борца.

Keywords: Wrestling, kinematic characteristics and dynamic parameters, biomechanical model of formation of equipment of the fighter.

Спортивная биомеханика выступает как педагогическое средство, позволяющее повышать эффективность спортивной практики анализом двигательной активности и ее конструктивным синтезом, обоснованием спортивной техники, ее конструированием, нахождением путей ее совершенствования, нахождением и осмыслением причин двигательных ошибок и эффективных путей борьбы с ними, в том числе путей и приемов профилактики их появления [4, с. 6].

Знание закономерностей спортивной биомеханики позволяет объективизировать анализ как техники спортивных двигательных действий, т.е. той схемы системы телодвижений, реализацией которой субъект хочет достигнуть желаемого двигательного результата, так и ее реализации, т.е. превращения в систему реальных телодвижений, выполнения двигательных действий [4, с. 9].

Для того, чтобы оценить отдельные движения или сопоставить их между собой, определяют их биомеханические характеристики, которые делятся на две группы: качественные (напряженность, расслабленность, свобода, легкость, выразительность и др.) и количественные (кинематические, динамические и статические). Характеристики движений во многом зависят от двигательных возможностей спортсмена, под которыми понимаются предпосылки, сложившиеся в организме в процессе развития (филогенеза и онтогенеза).

Тренер, учитывая реальные двигательные возможности борцов, ставит перед ними те или иные двигательные задачи. Это предполагает выполнение движений с заданными биомеханическими характеристиками, стимулирующими активизацию мыслительной и двигательной де-

ятельности и в конечном итоге позволяющими достичь соответствующих целей. Двигательная задача решается путем специально организованных двигательных действий.

В спортивной борьбе оцениваются различные виды воздействий на противника, которые по способу выполнения двигательных действий объединены в группы приемов. Среди выделяемых групп приемов имеются близкие по выполнению (броски - сваливания), противоположные по выполнению (броски - удержания) и с различным способом выполнения (удушающие захваты - болевые приемы) [3, с. 83].

Каждая группа приемов в спортивной борьбе выделяется по биомеханическому признаку - какие действия необходимо выполнить для достижения оцениваемого преимущества при воздействии на противника. Необходимо формировать у борца умение получать преимущество в силе над соперником во время схватки благодаря умелому использованию не только дополнительных сил, но и различных закономерностей биомеханики.

Смысл разрешения конфликта в схватке борцов определяется с учетом биомеханических характеристик выполнения приемов по изменению или сохранению положения противника относительно ковра. При этом действия атакующего направлены на оптимальное выполнение движений с учетом биомеханических закономерностей эффективного воздействия на противника [2, с. 135].

Все двигательные действия в спортивной борьбе могут быть описаны кинематическими характеристиками и динамическими параметрами. Кинематические характеристики технических действий подразделяются на: 1) пространственные (система отсчета расстояния), 2) временные (системы отсчета времени), 3) пространственно-временные (табл. 1).

Таблица 1

Кинематические характеристики двигательных действий в спортивной борьбе

Пространственные	Временные	Пространственно-временные
координаты точек тела	моменты времени	скорость перемещения точек тела
координаты системы двух тел	длительность движения	ускорение точек тела
траектории точек	темп движения ритм движения	

К динамическим параметрам борца в условиях соревновательного поединка относят инерционные, силовые и энергетические (табл. 2).

Таблица 2

Динамические параметры двигательных действий в спортивной борьбе

Инерцион-ные	Силовые			Энергетические
	В динамике	В статике		
масса тела	сила	тип равновесия: - устойчивость - неустойчивость - безразличное	критерии равновесия: - расположение ОЦМ - площадь опоры - линия тяжести - угол устойчивости - момент устойчивости	работа
момент инерции	момент силы			мощность
	импульс силы			механическая энергия тела: - кинетическая - потенциальная

Основная задача в спортивной борьбе – переводение тела сопротивляющегося противника из какого-либо исходного в заданное правилами конечное положение. Это предопределяет доминирование кинематических параметров, влияющих на формирование модели деятельности борца.

Каждый биомеханический параметр модели формирования техники задает условия ее вариативности по определенному алгоритму соотношения через конструирующие блоки [2, с. 139].

Конструирующими блоками качественной биомеханической модели являются следующие:

1. Выделение смысловой направленности выполнения приемов борьбы. В данном блоке выделяется двигательный смысл оцениваемых приемов в стойке, который заключается в изменении расположения противника относительно ковра. Биомеханически это достигается с помощью проведения следующих вращений противника: опрокидывания, кувыркания, скручивания, заведения, сгибания, разгибания и сбивания.

2. Описание биомеханического воздействия на противника приемами борьбы. В этом блоке рассматриваются следующие биомеханические характеристики: изменение положения проекции О. Ц. Т. на площадь опоры и направления сил воздействия; создание пары сил; реакция взаимного контакта; изменение момента рычага приложения сил; создание моментов вращения в различных плоскостях; изменение угла устойчивости [5 с. 13].

3. Описание двигательного воплощения смысловой направленности приема борьбы, биомеханических закономерностей его выполнения в условиях противоборства. В данном блоке представлены основные движения для осуществления воздействия на противника: рывки, толчки, наклоны, подвороты, повороты, прогибы, скручивание, сгибание, сед, разгибание, сгибание, сдавливание, затягивание и другие.

Новым мощным стимулом интенсификации тренировочного процесса является применение компьютерной техники, позволяющей проанализировать динамику борцовских поединков и многообразие факторов, влияющих

на их результативность. Современный тренер должен глубоко знать биомеханику, спортивную метрологию, чтобы измерять и анализировать состояния борцов и характеристики их двигательных действий [5 с. 8].

Следовательно, главной задачей следует признать биомеханический анализ профилирующих движений борцов (наклонов, прогибов, вращений и др.) с помощью новейших бесконтактных методик. Наиболее информативной из них является видеосъемка с последующим автоматическим анализом кинематических и инерционных характеристик движения с помощью программы «Siliconcoach Pro 7», которые мы неоднократно использовали при проведении различных экспериментов. Полученные данные позволяют вносить коррекцию в двигательные действия высококвалифицированных борцов в связи с изменением весовой категории, правил соревнований, с учетом морфофункциональных особенностей соперника.

Список литературы:

1. Гожин В.В., Малков О.Б. Теоретические аспекты техники и тактики спортивной борьбы: Монография / В.В.Гожин, О.Б.Малков. – М.: Физкультура и спорт, 2005. – 168с.
2. Дзюдо. Система и борьба: учебник для СДЮШОР, спортивных факультетов педагогических институтов, техникумов физической культуры и училищ олимпийского резерва/Ю.А. Шулика [и др.]; худож.-оформ. А. Киричек. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 800 с.
3. Коренберг В.Б. Лекции по спортивной биомеханике: учебное пособие / В.Б. Коренберг. – М.: Советский спорт, 2011. – 6 с.
4. Кривошапкин П.И. Общая и специальная физическая подготовка юных борцов с ориентацией на развитие гибкости: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.04 /П.И.Кривошапкин. – Красноярск, 2004. – 23 с.
5. Нелюбин В.В. Развитие теории и практики классификации тактико-технических действий: автореф. дис.... док. пед. наук: 13.00.04 /В.В.Нелюбин. – СПб., 1999. – 44 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАФЕДРЫ¹

Токтарова Вера Ивановна

канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола

Коробейникова Александра Андреевна

студентка 5 курса, ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола

PEDAGOGICAL DESIGNING OF THE DEPARTMENT'S E-LEARNING ENVIRONMENT

Toktarova Vera Ivanovna, Candidate of Pedagogics, Associate Professor of Mari State University, Yoshkar-Ola

Korobeynikova Alexandra Andreevna, Student of Mari State University, Yoshkar-Ola

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с педагогическим проектированием современной информационно-образовательной среды кафедры высшего учебного заведения. В качестве методологической основы проектирования рассмотрена система педагогических сценариев.

ABSTRACT

The article deals with the problem of pedagogical designing of the modern university department's e-learning environment. The system of pedagogical scenarios as the methodological principles of design is considered.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, электронное обучение, информационно-образовательная среда, педагогический сценарий, образовательный процесс, высшая школа

Keywords: pedagogical design, e-learning, educational e-environment, pedagogical scenarios, educational process, university

Эффективность образовательного процесса находится в прямой зависимости от качества процесса его организации. При этом неизбежно возникает понятие педагогического проектирования, которое предполагает выбор средств и методов подачи материала, планирование учебно-познавательной деятельности, предварительную работу над учебным курсом.

В различных источниках под педагогическим проектированием понимается:

- предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности педагога и учащихся, включающей в себя моделирование, проектирование и конструирование [4];
- интегративное направление педагогики, ориентированное на решение вопросов развития, совершенствования, преобразования противоречий в образовательных системах [3];
- разработка на основе психолого-педагогических теорий среды обучения для обеспечения высокого качества преподавания [5].

Основная цель, по мнению основоположника данной отрасли В.П. Беспалько, состоит в создании предположительных вариантов предстоящей учебной деятельности и прогнозировании ее результатов, а также разрешении сложившихся ситуаций с наибольшей пользой как для обучаемого, так и для преподавателя.

К основным характеристикам педагогического проектирования, как одной из основополагающих функций каждого преподавателя, относят:

- *цель:* создание условий для организации нового типа педагогической деятельности, включая ее методы, формы, способы и содержание;
- *задача:* обоснование определенных путей поиска в создании вышеуказанных условий [1];
- *сущность:* формирование образа предстоящей деятельности;
- *новизна:* прогнозирование развития образовательных процессов.

Стремительная информатизация образования, развитие новых компьютерных и сетевых технологий способствуют популяризации электронного обучения, о чем свидетельствуют и недавно вступившие в силу правовые акты. Так, правила и порядок применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий устанавливают Приказ Минобрнауки РФ от 09 января 2014 г. [6] и Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г., в котором в качестве условия реализации указывается функционирование электронной информационно-образовательной среды.

Информационно-образовательная среда (ИОС) – это система инструментальных средств и ресурсов, обеспечивающих условия для реализации образовательной деятельности на основе информационно-коммуникационных технологий [2]. Организация образовательного процесса в ИОС приводит к изменению методов и средств обучения, источников знаний, трансформированию роли и функции педагога, а также способов его коммуникации со студентами.

Рассматривая вопросы педагогического проектирования применительно к информационно-образовательной среде, данный процесс можно определить как систему психолого-педагогических спецификаций и подходов для моделирования, разработки и реализации учебного контента в соответствии с дидактическими принципами. Одним из методологических подходов организации эффективного педагогического проектирования информационно-образовательной среды является система образовательных траекторий (педагогических сценариев обучения).

Под педагогическим сценарием понимается целенаправленная личностно-ориентированная модель обучения, состоящая из описания методов, целей и результатов учебно-воспитательного процесса [7]. Он включает в себя определение структуры и содержания учебного контента, соотношений между его элементами, в том числе теоретическими, практическими, контрольными и справочными, а также способы управления обучением и строится на основе межпредметных связей.

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке гранта Президента РФ для молодых российских ученых – кандидатов наук № МК-1634.2014.6.

Педагогические сценарии обеспечивают персонализацию образовательного процесса, позволяя студентам строить траекторию изучения курсов в удобном для них формате, выбирать форму представления материала, его объем, уровень сложности и форму организации образовательной деятельности.

В условиях ИОС кафедры прикладной математики и информатики ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет» по дисциплинам основной образовательной программы направления подготовки 010400 «Прикладная математика и информатика» разработана и

реализована система педагогических сценариев, подразделяющихся на следующие типы в зависимости от критериев (рис. 1):

- вида представления учебного материала (текстовое описание; видеозанятия; аудиолекции);
- уровня сложности (начальный; средний; высокий);
- объема учебного материала (краткое ознакомление; подробное изучение);
- формы организации учебной деятельности (теоретическое обучение; выполнение лабораторно-практических работ; подготовка к зачету, экзамену; комплексное изучение курса).

Кафедра ПМии

На главную Дисциплины Личный кабинет

Информационно-образовательная среда кафедры прикладной математики и информатики, ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет»

Контактная информация:

- Заведующий кафедрой: д-р тех. наук, доцент Петропавловской Михаил Вячеславович
- Расположение: каб. 224 корп. "Е"
- Адрес: 424002, г. Йошкар-Ола, ул. Машиностроителей, 15
- Телефон: (8362) 42-97-94
- e-mail: prm_inf@margu.ru

Выберите сценарий обучения по курсу "Технология JavaServer Pages"

Какие разделы курса Вы желаете изучить?

JSP.1 Обзор

- JSP.1.1 Технология JavaServer Pages
- JSP.1.2 Базовые Понятия

JSP.2 Синтаксис Ядра и Семантика

- JSP.2.1 Что такое Страница JSP?
- JSP.2.2 Web-Приложения
- JSP.2.3. Синтаксические Элементы страницы JSP

Выберите представление теоретической части:

- краткий теоретический обзор в текстовой форме
- краткий теоретический обзор в звуковой форме
- подробное теоретическое изучение в текстовой форме
- отказаться от теоретической части

Выберите представление практической части:

- практическая часть в виде инструкций, представленная в текстовой форме
- практическая часть в виде инструкций, представленная в форме видео
- практическая часть в виде набора заданий
- отказаться от практической части

Контрольный модуль:

- тесты после каждой изученной главы
- отказаться от контрольного модуля

Меню

- > Домашняя страница
- > Личный кабинет
- > Учебный план
- > Форум
- > Сайт МарГУ

Профиль

Для прохождения обучения необходимо выполнить аутентификацию

Логин:

Пароль:

> Зарегистрироваться

ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», кафедра прикладной математики и информатики © Copyright

Рисунок 1. Фрагмент построения педагогического сценария обучения.

При формировании педагогического сценария необходимо оценивать начальный уровень знаний студента, учитывать его индивидуальные особенности. Осно-

вываясь на этих данных, можно построить наиболее комфортную среду для обучения, создать все условия для стимулирования учебно-познавательной деятельности, что

значительно повысит качество педагогического проектирования ИОС, и как следствие, эффективность образовательного процесса.

Список литературы:

1. Бондаревская Р.С. Педагогическое проектирование в контексте инновационной образовательной деятельности // Человек и Образование. 2009. №4. С. 94-96.
2. ГОСТ Р 53620-2009 Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные образовательные ресурсы. Москва: Стандартинформ, 2011.
3. Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования: учеб. пособие для студ. педагогич. бакалавриата, педагогов практиков. СПб.: РГПУ, 1995.
4. Кукушин В.С. Общие основы педагогики. Москва: МарТ, 2002.
5. Оспенникова Е.В. Современные концепции и модели обучения как основа педагогического проектирования (дизайна): учебное пособие. Пермь, 2007.
6. Министерство образования и науки РФ. Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ: приказ от 9 января 2014 г. № 2. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 03.10.2014).
7. Роберт И.В. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебно-методическое пособие. М.: Дрофа, 2008.

СОДЕРЖАНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Воцкий Алексей Зигезмундович

Преподаватель Троицкого филиала

Челябинского государственного университета

CONTENTS AND TECHNOLOGIES OF DEVELOPMENT MOTIVATIONAL READINESS OF STUDENTS FOR INNOVATIVE ACTIVITY

Voitsky Alexey, Teacher of Troitsk branch Chelyabinsk state university, Troitsk, Chelyabinsk Region.

АННОТАЦИЯ

В статье дается авторское определение понятия «мотивационная готовность к инновационной деятельности» и выделяется структура мотивационной готовности; обосновываются принципы организации педагогического содействия развитию мотивационной готовности студентов к инновационной деятельности. Предлагается авторская лично-развивающая диалоговая технология, интегрированная с проектным обучением на основе Smart-технологий.

ABSTRACT

In article author's definition of the concept "motivational readiness for innovative activity" is given and the structure of motivational readiness is allocated; the principles of the organization of pedagogical assistance to development of motivational readiness of students for innovative activity locate. The author's personal developing dialogue technology integrated with design training on the basis of Smart-technologies is offered.

Ключевые слова: инновационная деятельность, лично-развивающая технология, готовность к инновационной деятельности, мотивационная готовность, Smart-технологии, метод проектов

Keywords: innovative activity, the personal developing technology, readiness for innovative activity, motivational readiness, Smart-technologies, method of projects.

Переход к инновационным методам развития, является необходимым условием экономической безопасности любой страны. В России этот процесс существенно тормозится из-за неготовности большинства специалистов к иницированию или активному включению в инновационную деятельность. В связи с этим, проблема подготовки студентов вуза к инновационной деятельности является в настоящее время актуальной. Особенно важно рассмотреть мотивационные аспекты обозначенной проблемы, так как согласно результатам исследований, проводимых нами в вузах Челябинской области в 2013–2014 гг., только 28–30 % студентов связывают своё профессиональное становление с инновационной деятельностью.

Однако прежде чем говорить о содержании и технологиях педагогического содействия развитию у молодежи мотивационной готовности к инновационной деятельности, уточним, что *мотивационную готовность к инновационной деятельности* мы рассматриваем как качество личности, определяющее направленность и характер её действий, при решении сложных, многофункциональных проблем, связанных с инициацией или включением в

инновационную деятельность при наличии благоприятных для этого условий.

Мотивационная готовность рассматривается нами как более сложный конструкт, чем мотивация инновационной деятельности [5]. В состав мотивационной готовности кроме установочного компонента мы включаем когнитивный и конативный компоненты:

- *установочный компонент* отражает мотивационные установки студентов в аспекте инновационной деятельности;

- *когнитивный компонент* связан с содержательной основой мотивационной готовности к инновационной деятельности, он отражает уровень интеллектуальных способностей, позволяющих гибко изменять мотивы, определяющих направленность и характер инновационной деятельности под воздействием вновь поступающей значимой информации;

- *конативный компонент* является интегрирующим, так как связан с практической деятельностью и определяет способность человека в ситуации значимого изме-

нения внешних условий активизировать свой мотивационный потенциал в области инновационной деятельности, кроме того, он отражает те качества личности, которые не только позволяют создать мотивационную основу инновационной деятельности, но и гибко её корректировать на основе анализа изменившихся значимых условий.

К основным принципам содействия развитию мотивационной готовности студентов к инновационной деятельности мы отнесли принципы: ценностной ориентации, саморегуляции, личностной ориентации, совместной творческой деятельности. Рассмотрим их подробнее.

Принцип *ценностной ориентации* материала является ведущим, так как позволяет создать систему ценностей, которая определяет внутреннюю мотивацию инновационной деятельности. К таким ценностям мы относим ценности профессионального самоопределения и самореализации; ценности новаторства, творчества, активной жизненной позиции.

Выбор принципа *саморегуляции* во многом определяется выделенной нами структурой мотивационной готовности к инновационной деятельности. Данный принцип ориентирует на создание условий для поэтапного становления у студентов осознанной саморегуляции своей деятельности в инновационном поле на основе управления мотивационной сферой.

Принцип *личностной ориентации* предопределяет использование материала, имеющего для студента повышенный интерес, он должен затрагивать эмоциональную сферу, опираться на его предшествующий субъектный опыт, предусматривать возможность преобразования и коррекции субъектного опыта, связанного с инновационной деятельностью.

Принцип *совместной творческой деятельности* определяется необходимостью развития мотивационных аспектов творческой составляющей инновационной деятельности. При этом мы полагаем, что каждый человек в той или иной степени способен к творчеству и данная способность в значительной мере может быть развита в образовательном процессе. При раскрытии данного принципа необходимо отметить, что инновационная деятельность, как правило, носит коллективный характер, поэтому мы подчеркиваем важность получения в студенческие годы совместной творческой деятельности.

Гуманистический подход в нашем исследовании, дополненный непротиворечивыми положениями акмеологического, синергетического и деятельностного подходов, а также выделенные выше принципы, предопределяют использование для реализации педагогического содействия личностно-развивающих технологий [1; 4]

В своем исследовании мы выделяем следующие характеристики лично-развивающей технологии педагогического содействия развитию мотивационной готовности студентов к инновационной деятельности:

- обеспечение информационного богатства среды, ориентирующей на инновационное поведение;
- поэтапная подготовка студента к продуктивному использованию многовариантных возможностей развития готовности к инновационной деятельности на основе: выбора лично значимой информации, развития позитивной мотивации инновационного поведения, рефлексии, творческого и критического мышления;

- создание инструментальной основы мотивационной готовности к инновационной деятельности через освоение методик управления своей мотивационной сферой;
- выбора оптимальных решений в нестандартных ситуациях и др.;
- содействие в построении и реализации индивидуальной траектории становления мотивационной готовности студентов к инновационной деятельности посредством активизации и обогащения субъектного опыта студента.

Активизация и обогащение компонентов субъектного опыта возможна только при целенаправленном развитии рефлексивных способностей студентов. Для этого целесообразно использовать диалоговые методы обучения.

Нами были выделены правила организации диалога, которые мы применили в разработанной технологии:

- поэтапное наращивание сложности диалога и самостоятельности студентов в нем;
- определение содержания, конечной и промежуточных целей диалога до начала его проведения; определение способов и методов организации и поддержания диалога на всех эго этапах;
- предварительное (явное или скрытое) распределение ролей в диалоге исходя из личностных предпочтений и уровня подготовленности студентов;
- построение диалога по схеме сложной коммуникации; совместная со студентами рефлексия достигнутых в ходе диалога результатов и путей их достижения.

Таким образом, развитие мотивационной готовности студентов к инновационной деятельности будет эффективным при использовании лично-развивающей диалоговой технологии, позволяющей активизировать и обогатить субъектный опыт инновационного поведения студентов на рефлексивной основе.

Говоря о развитии мотивационной готовности студентов к инновационной деятельности, мы не можем обойти вниманием новые тенденции, наблюдаемые в мировом и отечественном образовании – Smart (смайт) технологии. Так как это понятие является новым для педагогики, его сущность еще не до конца раскрыта. Поэтому мы считаем важным уточнить, что, применительно к теме нашего исследования, под *Smart-технологиями* мы понимаем технологии, построенные в насыщенном интерактивном информационном пространстве, позволяющие студенту реализовать индивидуальную траекторию своего профессионального становления на основе высокой мотивации и осознанной саморегуляции учебно-профессиональной деятельности.

Основными признаками Smart-технологий, на наш взгляд являются:

- обеспечение свободного доступа к информационному интерактивному пространству вуза, созданного при помощи различных средств;
- создание и непрерывное развитие мотивационной основы самостоятельной учебно-профессиональной деятельности;
- поэтапное формирование у студентов инструментальной основы самостоятельной учебно-профессиональной деятельности;

- создание мониторинга продуктивности самостоятельной учебно-профессиональной деятельности с постепенным переходом от внешнего мониторинга к самомониторингу;
- фасилитация построения и реализации индивидуальной траектории профессионального становления студента с учетом его индивидуальных предпочтений и возможностей.

Исходя из выше сказанного, реализация Smart-технологий возможна в сочетании с различными методами и формами обучения. Особый интерес в аспекте развитие у студентов вуза мотивационной готовности к инновационной деятельности представляет интеграция Smart-технологий с «Методом проектов» [1; 4; 6]. Наш выбор обусловлен тем, что в рамках проектной технологии, у студентов появляется реальная возможность получения опыта инновационной деятельности (в том числе и профессиональной): как на уровне создания инноваций, так и на уровне их реализации.

В современном профессиональном образовании «Метод проектов» рассматривается как система обучения, при которой обучающийся приобретает знания, умения и навыки, а также компетентности, компетенции и метапрофессиональные качества в процессе конструирования, планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов [1]. Таким образом, основная идея метода проектов, как и Smart-технологий, состоит в стимулировании мотивации студентов к продуктивной инновационной деятельности, предоставлении студентам возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических профессионально ориентированных задач или проблем, требующего интеграции знаний из различных предметных областей. Преподавателю при этом отводится роль разработчика, координатора, эксперта, консультанта.

Применительно к выбранной проблеме исследования мы рассматриваем *Smart-технологию на основе методов проектов* как технологию содействия реализации индивидуальной траектории становления мотивационной готовности студентов к инновационной деятельности в насыщенной, интерактивной информационной среде, посредством включения их в конструирование, планирование и выполнение постепенно усложняющихся творческих, практико-ориентированных заданий.

Анализ литературы по проблеме исследования [2; 3; 7] позволил нам выделить основные правила реализации Smart-технологии на основе методов проектов:

- создание насыщенной, интерактивной информационной среды;
- обеспечение высокого уровня включенности студента в интерактивную информационную среду посредством создания мотивационной и инструментальной основы работы в информационном поле;
- личная значимость темы проекта для студентов;
- инновативность темы исследования – ярко выраженная творческая составляющая проекта;
- возможность практической реализации проекта;
- фасилитация проектной деятельности на основе поэтапного делегирования управляющих функций студентам;
- обеспечение различного вида интеграции: познавательной, творческой и практической деятельности;

знаний и умений, полученных в процессе обучения и жизненного опыта;

- предоставление возможности выполнения проекта в группах и парах.
- Указанные выше правила позволят обеспечить еще один вид интеграции – интеграции компонентов мотивационной готовности к инновационной деятельности: уставочного, когнитивного, конативного.

Таким образом, развитие мотивационной готовности к инновационной деятельности будет успешным, если:

- разработано и реализовано педагогическое содействие этому процессу, на основе принципов ценностной и личностной ориентации, саморегуляции, совместной творческой деятельности;
- для реализации содержания педагогического содействия используется личностно-развивающая диалоговая технология, позволяющая активизировать и обогатить субъектный опыт инновационного поведения студентов на рефлексивной основе;
- используются Smart-технология на основе метода проектов, ориентированная на включение студентов в конструирование, планирование и выполнение постепенно усложняющихся творческих, практико-ориентированных заданий в условиях насыщенной, интерактивной информационной среды.

Эксперимент по оценке эффективности разработанных содержания и технологий педагогического содействия проходил в Троицком филиале Челябинского государственного университета с 2012 по 2014 год. Результаты эксперимента показали значимую разницу между уровнем развития мотивационной готовности к инновационной деятельности в контрольных и экспериментальных группах студентов. Это позволяет судить об эффективности разработанного педагогического содействия.

Список литературы:

1. Зеер Э.Ф. Личностно-развивающее профессиональное образование. Екатеринбург: Изд-во ГОУВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2006. – 170 с.
2. Келейникова В.А., Романова Е.В. К вопросу реализации ИТ-образования в рамках концепции Smart education // Прикладная информатика. – 2014. – № 1. – С. 82–90.
3. Лапчик М.П. Россия на пути к Smart-образованию // Информатика и образование. – 2013. – № 2. – С. 3–9.
4. Лежнева Н.В. Непрерывное профессиональное образование: проблемы и перспективы. Монография. Челябинск: Из-во Челябинского государственного университета, 2013. – 261 с.
5. Лежнева М.С. Становление готовности к межпрофессиональному взаимодействию у будущих специалистов в области информационных технологий. Челябинск: Изд-во «ЧелГУ», 2013. – 230 с.
6. Полат Е.С. Метод проектов [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://iteach.arpteka.ru/metodika/a_2wn3.html.
7. Россия на пути к Smart-обществу: монография / Под ред. проф. Н.В. Тихомировой, проф. В.П. Тихомирова. М.: НП «Центр развития современных образовательных технологий», 2012. – 280 с.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ПРОСТРАНСТВА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТСКОГО САДА И НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Золотухина Ирина Петровна,

канд. пед. наук, ФГБОУ ВПО «ХГУ им. Н.Ф. Катанова», Абакан

THE DESIGN OF ZDOROVESBEREGAJUSHCHEGO THE INTERACTION SPACE OF THE KINDERGARTEN AND PRIMARY SCHOOL

Zolotukhina Irina Petrovna, candidate of pedagogical Sciences, FSEI HPE "KSU them. NF Katanov", Abakan

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена некоторым аспектам проектирования здоровьесберегающего пространства взаимодействия детского сада и начальной школы на основе наиболее значимых положений: системный подход к конструированию образовательного пространства, взаимосвязь между его составом, структурой и функциями, структурное единство и взаимосвязь образовательного пространства на всех уровнях его формирования и функционирования.

ABSTRACT

The article deals with some aspects of the design of health-saving space interaction kindergarten and elementary school on the basis of the most significant provisions of the: a systems approach to engineering education space, relationship between composition, structure and functions of structural unity and relationship education system at all levels of its formation and operation.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, здоровьесберегающее пространство, разноуровневое конструирование, культура здоровья

Keywords: instructional design, zdorov'esberegajushchee space, being design, culture of health

Теория проектирования состоит из знаний по определению методов деятельности и технологий ее организаций и организации способов взаимодействия при принятии решений по разрешению социальных проблем, подходов к документированию, анализу существующих решений и из умений комплексно, целесообразно и эффективно использовать разработанные решения для разрешения сходных проблем, построения новых систем и их частей. Педагогическое проектирование также содержит в себе весь этот теоретический комплекс и практический опыт, но относительно преобразования педагогических систем. Проектирование совершенствования педагогических систем требует при решении конкретных задач заново заимствовать данные из фундаментальных областей знаний и создавать особую для данного случая систематизацию этих знаний. Таким образом, при проектировании здоровьесберегающего пространства взаимодействия детского сада и начальной школы, для нас имели особое значение следующие общие выводы:

- педагогическое проектирование является направлением теории педагогики и практической деятельности исследователей, связанной с определением, обоснованием, экспертизой и представлением способов решений, которые позволяют повысить эффективность педагогической практики;
- педагогическое проектирование можно рассматривать как структурные и процессуальные характеристики деятельности, направленной на разрешение проблем в педагогическом процессе;
- педагогическое проектирование является одним из механизмов функционирования и развития образовательных систем и может быть термином социально-педагогического управления;
- объектом педагогического проектирования являются педагогические системы различного уровня и характера или их структурные компоненты, которые также исследуются во взаимосвязи с системой в целом;
- педагогическое проектирование – продуктивная деятельность: продуктом деятельности является проект и программа его реализации в практике образования, а также результаты образования, которые имеют место при реализации проекта;

- проектирование связано с индивидуальным и коллективным научным и практическим опытом его субъектов, их конструктивной и творческо-преобразовательной деятельностью.

Мы рассматриваем педагогический проект как возможность реального практического преобразования того, что имеется в каждом конкретном случае, в то, что мы намереваемся достигнуть или создать в определенное время. Именно так происходило в случае проектирования инновационных преобразований во взаимодействии детского сада «Хрусталик», общеобразовательных школ №3,20, находящихся в Центральной части города Абакана, в микрорайоне «Восточный». Конкретная адресность проекта – также один из принципов этой деятельности.

Если исходить из специфики социального проектирования в России, то можно вести речь о двух возможных стратегиях собственно педагогического проектирования как разновидности социального.

Первая стратегия связана с традиционным проектированием по уже существующим конкретным моделям (образцам, аналогиям и т.п.) той или иной деятельности, на которые педагоги в новой ситуации ориентируются как на некую точку отсчета принимаемых решений и которые детерминируют их деятельность.

Вторая стратегия социально-педагогического проектирования связана с тем, что подобного прототипа нет. Даже если есть некий идеал, то неясен путь, который ведет к этому идеалу. Более того, предпринимая те или иные шаги, создатели проекта не могут с полной уверенностью сказать, что совершены именно те действия, которые необходимы. Именно такая стратегия реализуется, когда на основу полагается личность ребенка и его свободный выбор. Тогда «задачей педагогики становится создание условий для максимального раскрытия потенциала ребенка, а уникальность личности делает невозможным унификацию методик образования» [1, с. 3].

В создании здоровьесберегающего пространства детского сада и общеобразовательных школ №3,20, мы придерживались второй стратегии, когда структура детского сада и начальной школы, их концепция, программа развития рождались и утверждались постепенно, претерпевая изменения в соответствии с новыми условиями. Более того, мы считаем, что находимся в самом начале пути,

когда только стали определяться приоритетные направления этой деятельности.

Как уже отмечалось выше, социально-педагогическое проектирование носит характер разноуровневого конструирования, включая пять возможных этапов:

- 1) разработка теоретического обоснования проекта
- 2) разработка моделей, реализация которых в определенной последовательности приводит к желаемым результатам;
- 3) разработка инструментария: методов, приемов, способов воздействия и взаимодействия;
- 4) создание пакета критериев и методов замера результатов;
- 5) разработка этических норм поведения людей и правовых аспектах проектируемого процесса.

Названные этапы нашли отражение в проектировании модели здоровьесберегающего пространства взаимодействия детского сада и начальной школы. Мы выделяем следующие уровни проектирования: цели; принципы моделирования, компонентный состав, методики, критерии. Таким образом, «модель для нас – это форма, оболочка, внутри которой развивается единый педагогический процесс, имеющий свое содержание, методы и технологии воспитания, обучения и развития детей» [2, с. 5].

Задачи исследования потребовали разработать технологическую карту проектирования здоровьесберегающего пространства взаимодействия детского сада и начальной школы (см. схему 1). При этом мы опирались на следующие наиболее значимые положения: системный подход к конструированию воспитательного пространства, взаимосвязь между его составом, структурой и функциями, методологию проектирования воспитательного пространства как многоуровневой системы, структурное единство и взаимосвязь воспитательного пространства на всех уровнях его формирования и функционирования.

Для решения сложных задач, которые встали перед педагогическим коллективом детского сада и начальной школы, была создана следующая его инфраструктура:

- **финансовая служба** – определяет новые возможности внебюджетного финансирования детского сада и начальной школы за счет средств, получаемых от выполнения договоров, банковских кредитов, реализации научной и товарной продукции, добровольных пожертвований и целевых взносов юридических и физических лиц, введения дополнительных предметов и курсов сверх сетки часов учебного плана, проведения опытно-экспериментальных, научно-исследовательских, научно-методических работ с учетом потребностей региона;

Схема 1.

Технологическая карта проектирования здоровьесберегающего пространства взаимодействия детского сада и начальной школы.

Цели моделирования	1/ комплексное развитие личности ребенка в процессе воспитания и обучения; 2/ реализация гуманистического, личностно-ориентированного подхода к педагогической и психологической подготовке детей к успешному обучению в школе; 3/ коррекция и укрепление физического и психического развития каждого ребенка; 4/ реализация программы комплексного развития личности ребенка-дошкольника и его успешного обучения в школе при использовании нестандартного здоровьесберегающего оборудования; 5/ создание многоуровневого здоровьесберегающего воспитательного пространства детского сада и начальной школы, обеспечивающего оптимизацию жизнедеятельности детей с целью сохранения их здоровья, соблюдение преемственности здоровьесберегающей деятельности в семье и школе;
Принципы моделирования	– целенаправленность; – иерархичность организации; – эвристичность деятельности; – вероятностное прогнозирование
Педагогическая технология моделирования	– определение исходных теоретических положений; – этап планирования (ценностно-целевой аспект); – этап реализации модели (содержательно-процессуальный аспект); – этап оценивания, коррекции, реконструирования
Критерии эффективности	– высокий уровень физической, педагогической и психологической готовности ребенка к успешному обучению в школе; – более успешная адаптация ребенка к учебной деятельности;

- служба качества - этот так называемый «внутренний маркетинг» осуществляется силами воспитателей и учителей, которые систематически отслеживают посредством анкетирования, насколько образовательный процесс в детском саду и начальной школе удовлетворяет потребностям морфологического развития и психофизической подготовки детей к переходу в школу;

- социально-педагогическая служба - организация внеучебной воспитательной работы с детьми, родителями и общественностью, выявление интересов и потребностей детей, трудностей и проблем, причин конфликтных ситуаций, работа по социальной защите и т.д.;

- **медицинская служба** - решает вопросы диагностики и профилактики здоровья ребенка, а также пропаганды здорового образа жизни среди детей. Медицинским работником организуются (для родителей и педагогов)

консультации лечебного характера, различные оздоровительные мероприятия. Знания о состоянии здоровья своих подопечных позволяют своевременно предупреждать любые неврозы, способные развиться у ребенка на основе того или иного недуга. В детском саду «Хрусталик» создана медицинская служба, которая позволяет не только оказывать квалифицированную помощь заболевшему ребенку, но и проводить профилактическое обследование и лечение ослабленных детей.

- психологическая служба – осуществляет диагностику состояния здоровья детей, выявляет причины и типы девиантного и дезадаптивного поведения, ведет индивидуальную коррекционную работу, осуществляет консультации родителей;

- методическая служба - содействует углублению теоретической подготовки и повышению педагогического

мастерства педагогов по вопросам педагогики и психологии здоровья, а также рациональной организации и более эффективному использованию их рабочего времени;

- аттестационная служба- осуществляет подготовку образовательных учреждений к процедуре самоаттестации.

К комплексу общих неблагоприятных факторов, формирующих нездоровье современных детей, относятся: ухудшение экологической обстановки, недостаточное и несбалансированное питание, стрессовые воздействия, связанные со снижением экономического благополучия семей, социальной напряженностью в обществе, распространение вредных привычек через средства массовой информации, родителей. Принимая во внимание определение здоровья, которое было дано Всемирной Организацией Здравоохранения как состояние физического, психического и социального благополучия, а не отсутствия болезни и видимых физических недугов, мы пришли к необходимости создания здоровьесберегающего пространства на основе интеграции воспитывающего, обучающего и оздоровительного воздействия на детей в условиях современного детского сада и начальной школы.

В результате научных поисков педагогическим коллективом ЦРР были сформулированы наиболее значимые концептуальные черты развивающего здоровьесберегающего образовательного пространства данных образовательных учреждений.

- Соединение в единый комплекс и подчинение цели развития личности дошкольника и младшего школьника всех составных частей жизни детского сада и начальной школы, движение от разрозненных воспитательных воздействий к целостному образовательному организму. Максимальное использование воспитательного потенциала коллектива.
- Организация жизнедеятельности дошкольников и младших школьников как основы воспитательного процесса. Дети не только готовятся к будущей взрослой жизни, но и живут реальной жизнью. Поэтому в детском саду и начальной школе должна быть создана атмосфера жизнедеятельности, наполненная разнообразными делами.
- Обучение и воспитание - две важнейшие взаимосвязанные функции детского сада и начальной школы. Можно многому научить растущую личность, но при этом не привить ему чувство справедливости, человечности, доброты, не сформировать любознательность, принципиальность, деловитость. В то же время образовательное учреждение может сформировать эти чувства и качества, но не дать современного образования. В связи с этим необходимо неуклонно повышать воспитывающий характер образования и образовательный эффект воспитания.
- Неуклонная гуманизация межличностных отношений. Отказ от авторитарности, грубости, насилия над маленьким человеком (как скрытого, так и явного), которые губят его как личность.

В основу педагогической концепции рассматриваемого взаимодействия легли идеи социальной реабилитации и целенаправленного воздействия среды на личность (А.С.Макаренко), современных воспитательных систем (В.А.Караковский, Н.Л.Селиванова, Л.И.Новикова), антропологические подходы (П.П.Блонский, Л.С.Выготский), идеи гуманизации пространства детства (Я.Корчак, Ш.А.Амонашвили, И.Д.Демакова) [3, с. 45-46].

Проектирование модели здоровьесберегающего пространства в своей основе содержит целостную и целенаправленную систему формирования культуры здоровья

подрастающего человека, в которую мы вкладываем последовательность и непрерывность обучения здоровью; интегративность и межведомственный подход к решению проблем, связанных со здоровьем и обеспечения поддержки и защиты детства; повышение уровня санитарно-гигиенической и просветительской работы по проблемам здоровья; создание устойчивого общественного мнения на культивирование здоровья; уделение самого пристального внимания вопросам формирования культуры отдыха для обеспечения подготовки маленького человека к следующему «трудовому» дню; повышение ответственности должностных лиц за здоровье детей; создание условий на воспитательных пространствах детского сада и начальной школы, способствующих повлиять на образ жизни воспитанников в контексте укрепления и сохранения их здоровья; психолого-педагогическое и валеологическое сопровождение ребенка; объективизация состояния здоровья детей на основе комплексного мониторинга; создание информационной базы по возрастным особенностям здоровья и прогнозированию индивидуального здоровья; определение контингента учащихся, требующих различных подходов по профилактике и общему оздоровлению.

Выстраивая здоровьесберегающее пространство, способствующее не только повышению культуры здоровья ребенка, но и его самообучению, мы пришли к выводу, что дошкольное воспитание является важнейшим начальным звеном непрерывного образования, «одна из главных задач которого - заложить потенциал обогащенного развития личности ребенка» [4, с. 9].

Здоровьесберегающее пространство призвано было создать не только адаптивную, но и адаптирующую систему, обладающую способностью активно влиять на формирование здоровой во всех отношениях личности, помочь каждому ребенку достичь оптимального уровня интеллектуального развития в соответствии с его природными задатками и способностями. Изменяя в процессе практики спроектированную среду, педагогический коллектив старался добиваться гибкости (изменчивости) образовательной системы, тем самым обеспечивая индивидуальные условия для комплексного развития каждого ребенка.

Таким образом, специально созданное единое здоровьесберегающее пространство образовательных учреждений, насыщенное методиками здоровьесберегающей педагогики, позволяющие вести оздоровительно-профилактическую работу с детьми в течение всего времени их пребывания в детском саду и начальных классах: в процессе игры, игровых занятий, прогулок, упражнений, дневного сна, закалывающих процедур. В результате реализуется основная задача – сохранить и развить психическое и физическое здоровье ребенка и сформировать устойчивую потребность ходить в школу и вести здоровый образ жизни.

Список литературы

1. Балашова В.А. Основные направления программы «Оздоровительная модель общеобразовательного учреждения. // Завуч. 2009. №4.
2. Белошистая А.В. Современное понимание реализации преемственности между дошкольным и начальным звеньями системы образования. // Начальная школа: плюс-минус. 2012. №7. 3-10
3. Демакова И.Д. Воспитательная деятельность педагога как фактор гуманизации пространства детства./ Казань: ТГПИ, 2010.
4. Деркунская, В.А. Диагностика культуры здоровья дошкольников: учебное пособие. М.: Педагогическое общество России, 2011.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ГЛОБАЛИЗАЦИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОГО СДВИГА

Ахметжанова Аида Амантаевна

Магистрант Кокшетауского государственного университета им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау

Газдиева Белла Асланбековна

Кандидат филологических наук, доцент Кокшетауского государственного университета им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау

GLOBALISATION AS THE FACTOR OF LANGUAGE SHIFT DEVELOPMENT

Aida Akhmetzhanova, Graduate student of Sh. Ualikhanov Kokshetau State University, Kokshetau

Bella Gazdiyeva, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of Sh. Ualikhanov Kokshetau State University, Kokshetau

АННОТАЦИЯ

В работе даны определения лингвистическому феномену «языковой сдвиг» (Language Shift), охарактеризованы особенности его проявления. Обозначена роль глобализации как основного фактора распространения языкового сдвига на современном этапе развития национальных языков. Приведены статистические данные, подтверждающие глобальную диссеминацию английского языка.

ABSTRACT

The article gives definitions to a linguistic phenomenon "language shift", characterizes its relevant peculiarities. The role of globalization as the leading factor of language shift promotion in the development of national languages is defined in the article. The authors give statistical data concerning the global dissemination of the English language.

Ключевые слова: языковой сдвиг; утрата этнического языка; глобализация; лингва франка.

Keywords: language shift; language attrition; globalization; lingua franca.

Доминирующее положение английского языка во всем мире привело к распространению лингвистического понятия «языковой сдвиг» (Language Shift). Уриель Вайнрайх (Uriel Weinreich) [4; с.26] определяет языковой сдвиг как процесс, в котором привычное использование одного языка замещается использованием другого. Моррис Сводеш (Morris Swadesh) дает несколько иную трактовку данному лингвистическому процессу. По его словам [3, с.18], «языковой сдвиг – это длительный процесс, на который оказывают влияние социологические факторы». Klara Falk-Bano [1, с.83] также определяет данный лингвистический процесс длительным по развитию, однако, по его мнению, в процессе языкового сдвига культурное и лингвистическое отношение людей в неустойчивых лингвистических ситуациях склоняется в сторону доминирующего языка.

Резюмируя вышесказанные трактовки понятия «языковой сдвиг», можно отметить, что языковой сдвиг – это ситуация постепенной утраты общностью этнического языка и перехода на другой (обычно доминирующий) язык. Языковой сдвиг предлагается рассматривать как развивающуюся во времени ситуацию языкового контакта. Данный языковой контакт отличается от иных контактных ситуаций следующими особенностями:

- при языковом сдвиге происходит постепенное и длительное вытеснение исчезающего языка из коммуникативных сфер общения и переход его функций к другому (доминирующему) языку. Естественно, данный процесс не начинает сразу распространяться в бытовом общении людей. На популяризацию этого процесса в обществе влияет использование доминирующего языка в правительстве, образовательных учреждениях, средствах массовой информации. Средства массовой информации, в свою очередь, оказывают мощнейшее давление на распространение процесса языкового сдвига. На сегодняшний день не-

возможно представить жизнь без глобальной сети Интернет. Активное употребление доминирующего языка в глобальной сети бессознательно влияет на утрату обществом своего родного языка.

- с точки зрения структуры исчезающего языка, языковой сдвиг характеризуется чрезвычайно высоким уровнем варьирования. Варьирование возрастает в результате того, что многие представители языкового сообщества не вполне владеют исчезающим языком и используют различные стратегии восполнения пробелов в компетенции для избегания коммуникативных неудач. В их речи возникают многочисленные «ошибки», интерференция со стороны доминирующего языка на всех уровнях, проявляется тенденция разного рода «упрощениям» – рост аналитизма, сокращение числа сложных предложений, утрата подчинительных союзов и т.п. [7, с.28].

Вопрос о факторах развития языкового сдвига достаточно сложен. «Глобализация – волна будущего», так гласит заголовок одной из недавних газет, с которым отчасти согласен Джошуа Фишман (Joshua Fishman) [2 с.29-33]. Однако глобализация является как конструктивным унифицирующим, так и деструктивным сепаративным феноменом. По мнению Джошуа Фишман, в нынешнее время определено глобализация западной культуры является двигателем процесса языкового сдвига [2 с.33-34]. В.М. Межуев под глобализацией понимает «усиливающуюся взаимозависимость национальных государств и регионов, образующих мировое сообщество, их постепенную интеграцию в единую систему с общими для всех правилами и нормами экономического, политического и культурного поведения» [10; с.102-115]. *Сущностной основой глобализации является информационная революция. Э.У. Байдаров резюмирует, что глобализация оказывает решающее влияние на все сферы человеческой жизни – экологию, политику, культуру, образование, духовно-нрав-*

ственное развитие, межэтнические, межконфессиональные отношения и язык в том числе. [5; с. 30-31]. Отличительная новизна глобализации заключается в ее сознательной направленности, хотя на первый взгляд кажется процессом естественным и не зависящим от намерения людей. Процессы такого рода случайными не бывают. В основе своей глобализация – это культурная стратегия Запада, направленная на покорение и порабощение всего «другого», то есть незападного, а значит некультурного. Глобализация – это принятие норм, ценностей и институтов западного бытия всем человечеством в качестве «веления времени», своеобразного необходимого закона. В данной стратегии все «незападное» должно исчезнуть либо занять свою скромную нишу в установленной системе ценностей [6; с. 33-42].

Глобализация западной культуры соответственно привела к значительным изменениям в культурной жизни народов, то есть к расширению межкультурных связей. Под межкультурной коммуникацией Татьяна Долгова [8, с. 81] понимает общение между представителями различных человеческих культур (разнообразные формы отношений между отдельными людьми и группами: прямые личные контакты и опосредованные формы коммуникации). Не подвергается сомнению тот факт, что язык – это прямое отражение культуры народа.

В настоящее время происходит популяризация глобальной культуры, языком которой служит доминирующий английский язык. Глобализация ведет к понижению статуса национальных языков. Сегодня идет утверждение статуса английского языка как единственного средства межкультурного взаимодействия, несмотря на тот факт, что английский язык является родным лишь для 380 млн. жителей планеты. В современном мире на английском языке издается большая часть книг, газет и журналов. Более 80 % материалов, размещенных в глобальной сети Интернет, представляют собой англоязычные тексты. Аналогичное можно сказать об аудиовизуальной продукции, находящейся в глобальной сети, которая создана англоязычными авторами. Знание английского языка стало обязательным требованием при трудоустройстве в крупные организации (банки, страховые компании, туристические агентства), порой владение английским языком приветствуется гораздо больше, чем владение родным казахским языком. Как показывает практика, влияние национальных языков сужается, официальные языки ООН теряют свою значимость, ареал их распространения сужается, число носителей данных языков уменьшается, активно используемый словарный запас становится скудным, разговорная речь и письменные тексты стремительно насыщаются чужеродными заимствованиями. Этот процесс ежегодно нарастает, и если сохранятся те тенденции, о которых речь шла выше, то недалек тот день, когда большинство жителей прежде всего развитых стран будут говорить на английском, а не на языке своих предков. Как часто можно услышать от представителей молодого поколения следующие англицизмы: *трэк (track)*, *сорри (sorry)*, *засабмитить (submit)*, *зачекинуть (check-in)*, *зачекаутить (check out)*, *залогиниться (log in)*, *дедлайн (deadline)*, *захардкодить (hardcode)*, *импрувмент (improvement)*, *прайс-лист (price-list)*, *дискант (discount)* и т.д. Нелепо, когда люди утверждают, что не используют в своей речи нецензурные выражения, при этом употребляют в речи эквиваленты на английском языке.

Глобализация английского языка оказывает воздействие на язык национальных меньшинств. Ахан Отыншы, руководитель британского общества «Казах», заместитель председателя Федерации Казахских обществ в Европе,

также обеспокоен депопуляризацией национального языка европейских казахов. Ахана Отыншы волнует тот факт, что британские казахи, так же как и многие казахи Европы, несколько подзабыли родной язык: «Казахские дети в Лондоне разговаривают только на английском, это нас тревожит. Их родители между собой общаются на турецком языке, а с детьми – на английском. Ерлан Идрисов, будучи послом Казахстана в Великобритании, во многом помог местным казахам, поддержал нас. Его супруга обучала нас казахскому языку, целый год вела курсы казахского языка. Однако после его перевода в Вашингтон курсы казахского языка закрылись». Ахан Отыншы отмечает, что сам, хотя и читает на кириллице, писать все же не может. Он говорит также, что часто посещает сайты газет «Егемен Казахстан», «Туркестан» и «Айкын»: «Из всего, что опубликовано на этих сайтах, я понимаю где-то 50 – 60 процентов. Тем и довольствуюсь». Ахан Отыншы сожалеет, что многие казахстанские студенты, обучающиеся по программе «Болашак», не знают казахского языка, не говоря уже о детях европейских казахов: «Мы часто приглашаем ребят, обучающихся по программе «Болашак» на различные мероприятия, организованные нашим центром. Однако многие из них не говорят на родном языке, не знают его. Что поделать, приходится общаться с ними на английском» [9].

Английский завоевал статус языка «лингва франка» с распространением новой экономики и Интернета. В 90-е годы XX века и сегодня он доминирует в области политики, экономики, прессы, рекламы, радио, кино и развлекательной музыки, путешествий, безопасности, системы коммуникации, науки и образования. Около 80% коммерческих переговоров по всему миру ведутся на английском языке. Ещё десять-пятнадцать лет назад знание английского было необходимо на среднем и высшем уровне корпоративной иерархии, сегодня же его освоение требуется и в уровне начального звена.

Приведем, к примеру, следующие статистические данные, подтверждающие глобальное распространение английского языка. В 60-е годы Европейская комиссия издавала 80% текстов на французском языке, к началу же третьего тысячелетия французские тексты составляли лишь около 40% – и эта доля продолжает снижаться, несмотря на все старания правительства Франции. Странам, вступившим в Европейский Союз в рамках его расширения на восток, также приходится использовать английский язык для общения в международных организациях.

Воздействие английского выражается и в лавине заимствований: в европейской лингвистике уже зафиксированы – в некоторой степени ироничные названия национальных языков, отражающие влияние на них английского. Имеются данные и о различных видах китайского английского – Chinglish; есть основания говорить и о русском английском (Runglish).

Научный мир обсуждает сегодня вопрос: каковы результаты контакта английский – язык X. Иногда, как в труде Д. Кристалла, ответ заложен в самой постановке вопроса: «Погубит ли английский другие языки?» Развитие языкового сдвига в ближайшем будущем и станет ответом на данный вопрос.

Список литературы:

1. Falk-Bano K. Characteristics of Language shift in two American Hungarian Bilingual Communities // Paper presented at 2nd International Conference on Contrastive Linguistics, 1986. –P.83.
2. Fishman J. Can Threatened Languages Be Saved?: Reversing Language Shift, Revisited // A 21st Century Perspective: 2nd (second) Edition Paperback, 2002.

3. Swadesh M. The Origin and Diversification of Language. – USA: Library of Congress, 2006. – 350 p.
4. Weinreich U. Languages in contact: Findings and problems. – The Hague: Mouton, 1953. – 148 p.
5. Байдаров Э.У. Влияние глобализации на культуру и ценности человека // Вестник Библиотечной Ассоциации Евразии: Научно - практический журнал. – М., 2010. – №3. – С. 30-31.
6. Бирюкова М.А. Глобализация: интеграция и дифференциация культур // Философские науки. – М.: Издательство «Гуманитарий», 2000. – №4. – С.33-42.
7. Викторова К. В. Языковые изменения в процессе языкового сдвига (на материале малоянисольского диалекта румейского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2006. – 40 с.
8. Долгова Т. В. Влияние процессов глобализации на национальные языки и интернационализацию терминов // **В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии** / Сб. ст. по материалам XXXVI междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: Издательство «СибАК», 2014. – №5 (36). – С. 81.
9. Капкызы Е. Не только лондонские казахи, но и болашаковцы не блещут знанием казахского языка // РадиоАзаттық. – Алматы, 2009.
10. Межуев В.М. Проблема современности в контексте модернизации и глобализации // Полития. – М., 2000. – №3. – С. 102-115.

ПОВЕСТЬ «ИНОСТРАНКА» С. ДОВЛАТОВА: АМЕРИКАНСКИЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМЫ ЭМИГРАЦИИ

Артамонова Валентина Викторовна

канд. филол. наук, доцент Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

NOVEL "FOREIGNER" OF S.DOVLATOV: AMERICAN PERSPECTIVE ON THE PROBLEMS OF EMIGRATION
Artamonova Valentina, Candidate of Science, associate professor of Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается опыт интерпретации повести С. Довлатова «Иностранка» американскими студентами-стажерами, их восприятие идейно-эмоционального смысла произведения.

ABSTRACT

The article considers the experience of the interpretation of the Dovlatov's novel "The Foreigner" by American trainee-students, their emotional and ideological perception of the work's meaning.

Ключевые слова: эмиграция, культурная память, национальное самосознание, идейно-стилевое течение, неосентиментализм.

The key words: emigration, cultural memory, nationalism, the ideological and stylistic stream, neosentimentalism.

В течение нескольких лет автор статьи ведет занятия по литературе с американскими студентами, приезжающими на стажировку в РГПУ им. А.И. Герцена по линии АСМО (Американских советов международного образования). Обучение направлено на формирование языковой, лингвокультурной и социокультурной компетенций средствами художественной литературы. Интерес студентов-американцев к русской классической и современной литературе неизменен, но об эмигрантской литературе третьей и четвертой волны (1970-1990-х г.г.) и тех писателях, которые связали свою жизненную судьбу с США, студенты имеют достаточно поверхностное представление (вывод проистекает из непосредственного опыта работы автора и не претендует на исчерпывающую полноту). Студенты, конечно, называют имена тех, кто был известен своей критикой тоталитарной советской системы (А. Солженицына, И. Бродского), невольно подтверждая мнение исследователя А. Гениса о тематике произведений литераторов-эмигрантов, которые «... договаривали то, что не успели договорить в России...» [3]. Произведения же, в которых авторы обращаются к проблемам обустройства в иной культуре, к примеру, проза С. Довлатова, чья писательская деятельность в Америке была достаточно успешной, современным молодым американцам мало знакомы. К слову, количество обучаемых из среды детей русскоязычных эмигрантов постоянно повышается, хотя многие из них уже являются лишь генетическими носителями языка. Для них обращение к эмигрантским произведениям С. Довлатова становится

своеобразным восстановлением языкового национального сознания, культурной памяти. В достижении такого результата и видит свою «сверхзадачу» преподаватель, презентуя в студенческой аудитории повесть С. Довлатова «Иностранка» (1986), в которой изображена живая среда русской колонии, парадоксы адаптации к американскому укладу жизни.

Повесть читается американскими студентами с интересом. Перед обсуждением произведения учащимся преподаватель предлагает проблемные вопросы: 1. Справедлива ли реплика Довлатова, «живого автора», персонажа повести, о том, что *«американцы предпочитают собственную литературу»*? 2. В какой степени «американским» кажется вам сюжет и язык повести «Иностранка»? Остроумным был ответ Памелы К. на первый вопрос: «Живой автор» отчасти прав в своем мнении, но сам он послушался литературного агента и «переделал себя», стал писателем, который пишет на русском языке, но по-американски: просто, есть реализм, и ирония, и даже happy end». Приведу самые показательные ответы на второй вопрос. Джулия Г. пишет в своем сочинении: «Повесть С. Довлатова – о поиске счастья. Для счастья нужны свобода, возможности и везение. В Америке эти части присутствуют. И Довлатов в своей истории рассказывает о них. В американских книгах, которые люди читают, тоже встречаются такие истории». Похожее мнение и у студентки Натали Б.: «Жизнь главной героини Маруси – это классическая американская история, потому что Маруся начинает все сначала и находит то, что

она искала. Она интегрируется в американское общество даже больше, чем осознает сама, потому что своим характером воплощает американский дух». Как видим, студенческие высказывания переключаются с точки зрения того же А. Гениса, который видит заслугу С. Довлатова в том, что у писателя произошел контакт «...с американской цивилизацией, ... между русской и американской речью», и отмечает, что его лучшие вещи созданы в эмиграции [3].

Преподавателю, тем не менее, важно, чтобы студенты ощутили в полной мере и «русскость» художественной индивидуальности С. Довлатова, её ориентированность на определенные литературные традиции. Ведь Довлатов пишет в эпилоге, обращаясь к своей героине, отправляющейся в американскую жизнь: «Верить ли, я иногда почти кричу: "О, Господи! Какая честь! Какая незаслуженная милость: я знаю русский алфавит!" [1: с.100]. Эмоциональная насыщенность, внимание к простым жизненным ситуациям, которые составляют нерв эмигрантской прозы Довлатова, на наш взгляд, сближают писателя с идейно-стилевым течением «неосентиментализма», которое исследователь Н. Лейдерман называет «вторичной системой» эстетики 20 века, «маргинальной линией литературного процесса... но линией живучей, которая время от времени заявляла о себе значительными произведениями» [2]. М. Эпштейн, исследуя творчество Венедикта Ерофеева, в свою очередь, определяет эту стилевую особенность современных авторов как «сентиментальность, включившую в себя карнавальный и пародийный эффект и растворившую их в себе» [4: с. 24]. Среди социокультурных причин, обусловивших появление произведений сентиментальной направленности в творчестве прозаиков Л.Улицкой, Л. Петрушевской, В. Токаревой, драматургов Н. Птушкиной, Н.Коляды, поэтов - концептуалистов Д. Пригова, Т. Кибирова, С. Гандлевского, «куртуазного маньериста» В. Степанцова и др., прежде всего, нужно назвать эмоциональную и непосредственную реакцию обычного человека на цивилизационные изменения, возникшие во времена глобализации: стандартизацию поведения, унификацию быта, моды, вкусов и т.п.. Подспудное ощущение общего «слома» и неблагополучия мироустройства преодолевается на уровне житейского сознания обращением к непреходящим, «теплым», ценностям бытия. Эта литература сосредотачивается на изображении первичных «естественных» связей людей - семейных, любовных; счастье приобретает в ней значение эмоционально-нравственной нормы.

«Неосентиментальное» сочетание отрицания и любования, насмешки и жалости характеризует стилистику и обрисовку персонажей в повести «Иностранка». Героиня С. Довлатова, «девушка из хорошей семьи», эмигрировавшая в Америку по не совсем понятным для неё самой причинам, «открыта для эмпатийного восприятия «другого» мира. «Я Америку не хаю. Мне здесь нравится», - говорит Маруся, собравшаяся было домой из - за депрессии по поводу общего несовершенства мира [1: с. 77]. В то же время «американский» сюжет произведения: крутой поворот судьбы Маруси, невероятные трансформации её жизни - от полунисенства и скуки до авантюрной любовной связи с беспечным латиноамериканцем Рафаэлем - автор дополняет тягой Маруси к сугубо русскому варианту счастья, естественному и чересчур неформальному, на взгляд рационалистических американцев. Маруся подспудно ощущает, чего она хочет: чтобы у сына Левушки за щекой была «вечная» конфета, а рядом - балующие его отец и мать; чтобы в семье были

и примирения, и ссоры, и объятия, и «бардак» от домашнего любимца. Когда преподаватель задает вопрос, чем особенно привлекательна героиня Довлатова, и почему автор любит «таких, как она - отпеченных, погибающих, беспомощных и нахальных» [1: с. 52], американские студенты обычно отвечают: «Искренностью, настойчивым желанием найти свое место в жизни и дом, где ей будет спокойно и надежно». Образ дома, действительно, играет центральную роль в идейном замысле повести. В одном из заданий к уроку студентам предлагается сравнить образы «дома», которые имеются в повести. Студенты сопоставляют родительский, «номенклатурный дом» Маруси в СССР - он давал ей защиту, но не обеспечивал духовного и душевного развития; псевдоамериканский «дом-крепость» Фимы и Лоры - по мнению студентов, представляющий собой устаревший стереотип американского семейного жития; квази-«дома», которые выстраивают для себя эмигранты, находя убежище в политических интрижках, нарочитой религиозности, случайном везении. Марусины поиски счастья в чужой стране - это своеобразная эмоциональная «транскрипция» прагматичного мироустройства, сбережения человеческого основ жизни. Безумный попугай Лоло становится для Маруси амбивалентным, на грани фарса и черного юмора, но трогательным символом обретенного собственного «дома». «Жить! Маруся огляделась - никого. Все тот же голос еще строже и решительней добавил: - Факт! Маруся поднялась из-за стола. И снова: - Жить. А через две секунды: - Факт!... Он стоял на подоконнике. Зеленый, с рыжим хохолком, оранжевыми бакенбардами и черным ястребиным клювом. Боевой профиль выражал раскаянье и нежность» [1: с. 97].

Еще один проблемный вопрос задается студентам в конце обсуждения: почему повесть о женщине, навсегда остающейся жить в Америке, названа не «Американка», а «Иностранка»? Анализируя эпизоды Марусиных «практик» общения: с американским «хозяином», с родственниками, с политически ангажированными эмигрантами, с двуличными дипломатами и трусливым бывшим мужем, с «живым автором» - студенты приходят к выводу, что Маруся для своего личного гармоничного существования ищет и обретает цену собственного выбора действительно «иную страну». Она находит свой идеал жизненного устройства в полноте эмоциональных проявлений души и сердечных откликов на них со стороны окружающих. Будущее Маруси, выбравшей правовую свободу вместо тоталитарного страха - «там, за поворотом, в равнодушной суете нью-йоркских улиц» [1: с.90]. Этот первый финальный смысл произведения Довлатова легко распознаваем читателями-американцами. Второй же финал повести - похожий на «happy end» эпизод свадебного пирса - более сложен и направлен к нравственно высоким смыслам всеобщей жизни. Это картина братства, единения вокруг душевности и человечности, прообраз гармоничного мира, хранительницей которого предстоит быть героине. «А если Бога нет, придется, Муся, действовать самой!» - таково напутствие автора своему персонажу, вызванного к жизни желанием писателя утвердить некие универсальные компоненты счастливого человеческого существования [1: с. 100]. Если студенты осознают этот «сверхсмысл» повести и эмоционально воспринимают его как следование нового американского писателя С. Довлатова и русской культурной и литературной традиции - «русскому алфавиту» - тоже, цель занятия достигнута.

Список литературы

1. Довлатов С.Д. Иностранка / Собрание сочинений в 3 томах. Том 3- СПб: Изд-во «Лимбус-Пресс», 1993. - 384 с. - С. 5 -100.
2. Лейдерман Н. Траектории «экспериментирующей» эпохи // Вопросы литературы. – № 4, 2002. - Режим доступа: <http://magazines.russ.ru:81/voplit/2002/4/lei.html>
3. Новый Архипелаг, или Конец эмигрантской литературы. Интервью Марины Адамович с Александром Генисом // «Континент». - 1999, №102. - Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/continent/1999/102/ad27.html>
4. Эштейн М. После карнавала, или Вечный Веничка / Ерофеев В.В. Оставьте мою душу в покое. Почти все. – М.: Изд-во АО «Х.Г.С.», 1995. - 408 с. - С. 3-30.

КАЧЕСТВЕННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОВРЕМЕННОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕССА РОССИИ

Ащеулова Ирина Владимировна

канд. филол. наук, доцент Кемеровского государственного университета

THE QUALITATIVE CHARACTERISTICS OF THE MODERN LITERARY PROCESS FROM RUSSIA

Asheulova Irina, Candidate of Science, associate professor of Kemerovo State University, Kemerovo

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются основные качественные характеристики современного литературного процесса России: особенности бытования писательских поколений; трехуровневая система, включающая связь высокой, низкой и беллетристической литератур; развитие свободного рынка; развитие сетелитературы; существование литературных премий в качестве регуляторов современной литературы. Изучение данных признаков и черт позволит глубже понять закономерности развития новейшей русской литературы.

ABSTRACT

The article examines the main qualitative characteristics of the modern literary process from Russia: peculiarities of the existence of literary generations; a three-level system, including the connection of a high, low and fictional literature; development of a free market; the development of metaliterature; the existence of literary prizes as regulators of modern literature. A study of these characteristics and traits will allow a deeper understanding of the regularities in the development of contemporary Russian literature.

Ключевые слова: современный литературный процесс, русская литература, характеристика.

Keywords: modern literary process, russian literary, qualitative.

Начиная разговор о современном литературном процессе, нельзя не сказать несколько слов о тех особенностях развития русской литературы XX века, которые повлияли в общих чертах на современную литературу. XX век в русской литературе во многом определяется литературной борьбой, имевшей не только социально-политические причины, но и эстетические. С 1920-х годов в литературе велась борьба реалистических тенденций против неклассических, нереалистических (формализм, авангардизм, модернизм, затем постмодернизм). Поэтому периодически нетрадиционная литература заявляла о своих правах на существование и развитие. Так произошло в 60-е годы XX века, когда политическая «оттепель» позволила воскресить традиции авангарда и модернизма в творчестве В. Катаева, В. Аксёнова, И. Бродского, в направлении «эстрадной поэзии»; так произошло в начале 1970-х годов, когда развились онтологическая и экзистенциальная проза с их мифопоэтикой и метафоризацией как основными чертами поэтики; в конце 1980-х – начале 1990-х литература андеграунда вышла из тени и, противопоставив себя официальному реализму, предъявила постмодернистский курс. Выход неофициальной литературы из подполья во многом и определил развитие современного литературного процесса, по крайней мере, 1990-е в России прошли под знаком развития постмодернизма. Но это не означает, что постмодернизм победил реализм, эстетическая борьба продолжается, уже во второй половине 1990-х критика заговорила об «усталости» постмодернизма и возможности синтеза, диалога таких непохожих литературно-эстетических направлений [1]. Критика видит в современной литературной ситуации появление постреализма, нового реализма, метареализма, что вновь намечает многообразное

поле литературной борьбы, отражает тенденции изменения, трансформации традиционного реализма. С 1991 года литература теряет эпитет «советская», возвращаясь к категориям «русская», «российская», финальное десятилетие XX века и начальное десятилетие нового XXI века определяет развитие современного этапа русской литературы – современного литературного процесса. Остановимся на понятии «литературного процесса», определении современной литературы.

Понятие процесса предполагает линейную последовательность событий, в которой последующее вытекает из предыдущего. До середины 1980-х годов понятие «современный литературный процесс» было идентично понятию «современная литература». В современный литпроцесс входили те произведения, которые были опубликованы на протяжении 8-10 лет. С началом «перестройки» в 1985 году все меняется. В литературе «перестройка» начинается (по утверждению Т. Н. Марковой) [3, с. 15] в 1986 году с публикации «задержанного» романа А. Бека «Новое назначение». Затем последовали романы А. Рыбакова, пьесы М. Шatroва, проза А. Солженицына, В. Шаламова, вернулись первая, вторая и третья волны русской литературной эмиграции, вышли из подполья Самиздат и андеграунд. Публикация «возвращенной» литературы метрополии и русского зарубежья, не представляя современный срез литературы, тем не менее входила в современный литературный процесс и определяла его развитие. Все смешалось, что привело к расхождению понятий «современная литература» и «современный литпроцесс». Однако, уже к середине 1990-х годов «возвращенная» литература занимает надлежащее место в истории литературы, «литературная публицистика, насытившая информационный

голод, утрачивает кредит читательского интереса и доверия» [3, с. 15], и понятия «современный литературный процесс» и «современная литература» вновь совпадают. Современную литературу составляют и определяют только современные тексты, а в значении понятия «современный» появляются новые оттенки смысла.

Современный писатель тот, кто творит «здесь» и «сейчас», это ряд писательских поколений, существующих в литературном процессе одновременно с читателями, современен писатель, касающийся важнейших, актуальных тем современной читателю реальности. В этом смысле современная литература одновременно актуальна, созвучна своему времени. В этом проявляется, на наш взгляд, социально-проблемный аспект современной литературы. Но вневременно, вечно современен и актуален писатель, пишущий о вечных темах, волнующих читателя любой эпохи, с различными социально-политическими взглядами, с этой точки зрения современна и актуальна русская классика XIX и XX веков. С другой стороны, каждое новое поколение рождает свой язык, свою субкультуру, свое пространство, устанавливает правила и ценности, поэтому современна та литература и тот писатель, что становятся выразителями поколения. Например, произведения О. Робски о жизни и нравах обитателей Рублевского шоссе современны в той степени, что отражают жизненные, сущностные установки определенного социального слоя, нового языка. Итак, понятие процесса предполагает смену одного явления другим, последовательное появление писателей, произведений, феноменов, откликов на них. Современный означает актуальность, соответствие времени, читателю, новым явлениям меняющейся реальности, отражает изменения в языке, сознании, ценностном мире современного человека. На основе вышеизложенного попробуем разобраться в основных качественных характеристиках современного литературного процесса России.

Начнем с того, что литературный процесс 1990-х отличался общей нестабильностью, крайним индивидуализмом, вседозволенностью (или вседозволенностью – с отменой цензуры) и ироническим, игровым отношением к миру. В этот период появляются оригинальнейшие художественные миры В. Пелевина, Ю. Буйды, В. Шарова, А. Королева, М. Шишкина. К концу 90-х, финалу XX века постмодернистский скепсис, всеобщая игра порождают усталость самих писателей и читателей. Вновь происходит обращение литературы к попытке подлинного, реалистичного описания действительности. Манифесты «нового реализма», «новой драмы», новые произведения В. Маканина (романы «Асан», «Две сестры и Кандинский», рассказы из цикла «Высокая-высокая луна»), З. Прилепина, Р. Сенчина, А. Дмитриева, Ю. Буйды задают новые координаты реалистической художественной системы. Современную литературу называют «переходной» – от одного века к другому, от жестко унифицированной, подцензурной к литературе, существующей в условиях свободы слова, изменения роли писателя и читателя, утери «литературоцентризма». «Переходность» можно интерпретировать и в другом ключе, не как неустойчивость, хаотичность и расшатанность, но как разнообразие, многообразие, уникальность. В этом смысле первой качественной чертой современного литературного процесса можно считать *уникальность поколенческой ситуации*.

В современной литературе одновременно задействованы пять писательских поколений:

1. Писатели-«шестидесятники» (Ф. Искандер, Е. Евтушенко, А. Битов, В. Ерофеев, Д. Гранин). Сегодня – это признанные классики современной

литературы, отличающиеся интонацией ностальгии и приверженностью к мемуарному жанру. Но и ушедшие в 1990-2000-х «шестидесятники» И. Бродский, А. Солженицын, В. Аksenov, Ю. Бондарев остаются частью современной литературы, так как нескончаемо идет осмысление значения их наследия для понимания современной реальности.

2. Писатели 1970-х: В. Маканин, В. Распутин, Л. Петрушевская, В. Токарева, М. Харитонов. Они связали свое представление о личной свободе с независимостью от официальных творческих и социальных структур, выработали свои собственные представления о ценностных ориентирах создаваемой литературы, не потерялись в хаосе 1990-х и осознаются на современном этапе как «живые классики».
3. Поколение «перестройки»: В. Пелевин, Т. Толстая, Л. Улицкая, В. Сорокин, А. Слаповский, С. Каледин, Ю. Буйда, В. Шаров, В. Пьецух и другие. Литература эксперимента. Все сферы социальной жизни, все возможные эстетические приемы. Проза выразила ощущение тотального неблагополучия современной жизни, область ужасного и безобразного вездесуща и огромна. Мир «дна» предстал как реалистическое свидетельство хаотического общепринятого миропорядка в целом.
4. Во второй половине 1990-х появляется относительно молодое поколение, сейчас «сороколетние»: А. Уткин, А. Гостева, П. Крусанов, Н. Садур, Долгопят, Е. Родов и др. Это поколение уверенных в себе людей, готовых делать деньги на литературном творчестве, уже воспитанных на свободе и стремящихся к лидерству, они не анализируют реальность, не верят в социальные изменения и моральный пафос, они просто описывают то, что знают.
5. 2000-е годы: Р. Сенчин, С. Шаргунов, С. Чердынченко, З. Прилепин, И. Денежкина, А. Иличевский, А. Снегирев, М. Лялин, К. Букша. Это двадцатилетние и тридцатилетние писатели успешные писатели, неоднократно отмеченные вниманием литературной общественности, премиями и контрактами издателей. По крайней мере троих из перечисленных относят к «новым реалистам» (Р. Сенчин, С. Шаргунов, З. Прилепин), для всех в целом характерно внимание к разным уровням действительности, разным жанрам и темам. Для них нет запретных тем, они абсолютно свободны в творческом процессе.

Второй характеристикой обозначим *качественную дифференциацию* литературного процесса. На смену плоской идеологической бинарности (советский-антисоветский) в начале 1990-х годов в русскую литературу вернулась общемировая трехуровневая структура: элитарная или высокая, сложная литература, массовая или «формульная» литература, беллетристика или литература мейнстрима. Масскульт развлекает человека, обслуживая инстинкты, телесную сущность; беллетристика апеллирует к обыденно-житейскому сознанию; элитарное взывает к духу.

В массовой литературе существуют жесткие жанрово-тематические каноны, являющие собой формально-содержательные модели прозаических произведений, которые построены по определенной сюжетной схеме и об-

ладают общностью тематики, устоявшимся набором действующих лиц и типов героев. Шаблон лежит в основе всех разновидностей масслитературы: детектив, триллер, боевик, мелодрама, фантастика и фэнтези, костюмно-исторический роман – именно они формируют жанровое ожидание читателя и серийность издательских проектов. Для этих произведений характерна легкость усвоения, независимо от вкуса и образования читателя. «Массовая литература выполняет функцию транслятора культурных символов от элитарной культуры к обыденному сознанию. Основная её функция – упрощение и стандартизация передаваемой информации. Массовая литература оперирует предельно простой, отработанной предшествующей литературой техникой. Её активное присутствие в литературном процессе эпохи – знак социальных и культурных перемен. Изучая массовую литературу можно проникнуть во внутренний мир нашего современника» [5, с. 12]. В целом, признаками массовой литературы являются популярность, цикличность, тривиальность, компенсаторность, смысловая жесткость, узнаваемость моделей (формул) [2].

На другом полюсе современного литпроцесса находится высокая литература, в рамках элитарной культуры создаются художественные произведения, которые характеризует отличающийся от беллетристики и массовой культуры подход к созданию образа реальности и человека. «Элитарная культура (от фр. elite) – это культура особого слоя общества – элиты, социальной группы, наделенной духовными способностями. Философы рассматривают элитарную культуру как единственно способную к сохранению и воспроизводству основных смыслов культуры и обладающую рядом принципиально важных особенностей: 1) способностью компактно (в символических формах и кодах) концентрировать духовный, интеллектуальный и художественный опыт поколений; 2) способностью создавать новую, нарочито усложненную культурную семантику, требующую от адресата специальной подготовки и широкого культурного кругозора; 3) способностью формировать сознание, готовое к активной преобразующей деятельности и творчеству» [4, с. 10-12]. Субъектом элитарной, высокой культуры является личность – свободный, творческий человек, способный к осуществлению сознательной деятельности. Творения этой культуры всегда лично окрашены и рассчитаны на личностное восприятие, вне зависимости от широты их аудитории, именно в этом смысле субъект элитарной культуры является представителем элиты.

Между высоким и низким оказывается беллетристика. «Беллетристический дискурс ассоциируется с «крепким сюжетом» и затейливым стилем повествования, что влечёт за собой набор свойств произведений данного дискурса. Это «срединное» поле литературы, в которое входят произведения, не отличающиеся ярко выраженной художественной оригинальностью. Эти произведения апеллируют к вечным ценностям, стремятся к занимательности и познавательности. Беллетристика встречает живой читательский интерес современников благодаря отклику на важнейшие веяния эпохи или обращению к историческому прошлому, автобиографической и мемуарной интонации» [4, с. 10-12]. Со временем беллетристика теряет свою актуальность и выпадает из читательского обихода. Если элитарная и классическая литература открывает новое, то беллетристика, консервативная по сути, подтверждает известное и осмысленное, удостоверяя тем самым достаточность культурного опыта и читательских навыков. Она обычно апеллирует к общепринятым моральным и нравственным ценностям, поднимает вечные

вопросы любви, семейных отношений, дружбы, предательства, поиска героем своего пути. *Заметной приметой беллетристического текста* становится подготовка новых идей в границах «усредненного» сознания; в беллетристике утверждаются новые способы изображения, которые неизбежно подвергаются тиражированию; индивидуальные признаки литературного произведения превращаются в признаки жанровые; создание эффекта узнаваемости реальности («обытовленно-материальная поэтика»), тяготение к сюжетности, занимательности, интерес к эволюции, художественной рефлексии [5, с. 140-141].

Исходя из вышеизложенного, трехуровневая дифференциация отсылает к следующей важнейшей характеристике современного литпроцесса – на его структуру определяющее воздействие имеет не идеология, не социальные и общественные изменения, а рынок, диктующий условия для писателя и издателя. Литература становится не сферой идеологии, а личным делом каждого писателя в отдельности. Эта рыночная свобода оказывается палкой о двух концах – с одной стороны, у писателя появляется полная творческая свобода, определяющим в творчестве становится эстетический фактор; с другой стороны, государство больше не курирует литературу и не несет никакой ответственности за материальное благополучие писателя, за тиражи, публикации и т. п. Поэтому писателю, чтобы выжить, необходимо следить за рыночной конъюнктурой, «продавать себя». В этом смысле рыночные свободные отношения формируют открытое, свободное литературное поле для всех без исключения писательских стратегий, но и ведут к ряду негативных последствий. Впервые, процесс деконструкции, затронувший в 1990-е годы политическую и социальную системы, для литературного процесса обернулся разрушением единой картины мира и аксиологической шкалы, в новых условиях теряются межнациональные и межкультурные связи, национальные литературы замыкаются сами на себе, либо вовсе перестают существовать. В освободившемся вакууме чрезвычайно сложно заново создать единую нравственную систему, что создает определенные трудности для ориентации в современной реальности для человека. Поэтому каждый писатель вынужден решать проблемы нравственного порядка самостоятельно. Во-вторых, свобода открыла в литературе сферу вседозволенности, в бесцензурном пространстве возможен любой эксперимент, любое словотворчество, любые концепции. В 1990-е годы обостряются противоречия между реализмом и постмодернизмом, поднимаются вопросы о границах свободы. Таким образом, свободные рыночные отношения в русской литературе приводят не только к открытому ее вхождению в общемировой литературный процесс, но и обостряют внутренние противоречия в литературном сообществе.

Четвертой чертой является появление в России Интернета, а с ним – *сетевой литературы*. В современной ситуации Интернет занимает огромное место в жизни человека, есть сетевые авторы, сетевые книги, поэтические сайты и порталы, электронные версии «толстых» литературных журналов представлены сайтом «Журнальный зал», работают электронные библиотеки. С одной стороны, Интернет обеспечивает свободное бытование литературы, расширяет возможности писателя, выводит его на прямой диалог с читательской аудиторией, позволяет быстро и мобильно найти нужный текст. С другой стороны, сетевая литература меняет статус книги, письма, черновика, варианта текста, текстология как наука в со-

временном мире становится не востребованной, ибо нечего сравнивать, эпистолярного наследия нет. Книга как ценная вещь, как предмет необходимой духовной работы теряет свой статус. Но игнорировать развитие сетелитературы уже нельзя, она требует постоянного внимания и изучения.

В отсутствие цензуры и идеологического компонента как регуляторов литературного процесса большое значение в регулировании литературы приобретают литературные премии. *Значительная роль литературной премии* является еще одной характеристикой современного литпроцесса. На данный момент в России более трехсот премий на любой вкус. Есть премии патриотического плана (им. Александра Невского, «Ясная поляна»), жанровые (за лучший рассказ года – им. Юрия Казакова; за лучшую повесть года – им. И. П. Белкина), есть премии для молодых («Дебют»), солидные коммерческие премии для известных писателей («Большая книга», «Русский Букер»). Но всех их объединяет одна функция – сделать писателя заметной фигурой, привлечь внимание издателей, читателей, покупателей. Произведения, попадающие в «длинные» и «короткие» листы литературных премий, могут быть более или менее интересны, более или менее глубоки в художественном плане, но лауреаты обязательно попадут на прилавки магазинов и в СМИ. Например, «Национальный бестселлер-2013» позиционирует молодого питерского писателя и журналиста Ксению Букшу с романом «Завод «Свобода»» как писателя, реабилитировавшего и воскресившего жанр «производственного» романа, тем самым привлекает внимание и бывшего советского читателя, и современного постсоветского, «делая имя» молодому прозаику.

Перейдем в выводам. Отметим, что современный литературный процесс России нуждается в серьезном анализе по следующим причинам: во-первых, литература

конца XX века подводит итог художественным и эстетическим исканиям всего столетия; во-вторых, новейшая литература помогает понять всю сложность и дискуссионность нашей действительности; в-третьих, своими экспериментами и художественными открытиями она намечает перспективу развития литературы XXI века. В ходе изучения и анализа современного литературного процесса возникает проблема его качественной характеристики, что может быть представлено как взаимодействие пяти важнейших признаков: существование разных писательских поколений в одной литературной ситуации; трехуровневая система, включающая связь высокой, низкой и беллетристической литератур; развитие свободного рынка; развитие сетелитературы; существование литературных премий в качестве регуляторов современной литературы.

Список литературы:

1. Иванова Н. Б. Преодолевшие постмодернизм // Знамя. – 1998. – № 4. – С. 193-204.
2. Купина Н. А., Литовская М. А., Николина Н. А. Массовая литература сегодня: учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2009. – 424 с.
3. Маркова Т. Н. Проза 1970-1990-х годов (динамика стилей и жанров). Материалы к курсу истории русской литературы XX века. Челябинск, 2013. – 90 с.
4. Мирза Е. А. Сюжет об Эдипе в дискурсах русской прозы 2000-х годов (С. Богданова, Ю. Волков, Н. Андреева). Диссерт. ... канд. филол. наук. Томск, 2013. – 207 с.
5. Черняк М.А. Массовая литература XX века. Учебное пособие. М.: Изд-во «Флинта», «Наука», 2007.

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРАЛГАТЕЛЬНОГО «СТЕКЛЯННЫЙ» В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Бабина Мария Андреевна

аспирант филологического факультета Санкт-Петербургского Государственного Университета

FUNCTIONAL-SEMANTIC FEATURES OF THE ADJECTIVE «GLASSY» IN THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE

Babina Mariia, Graduate student of the faculty of philology of Saint-Petersburg State University

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются особенности употребления прилагательного *стеклянный* в современном русском языке в связи с вербализуемыми им эмоциональными состояниями человека. Характеризуются синтагматические связи прилагательного, выделяется прагматический компонент значения. Анализ проводится с целью дальнейшего представления данного прилагательного в учебном словаре для инофонов.

ABSTRACT

The article reviews special performance aspects of the adjective *glassy* in the modern Russian language in connection with its verbalization of emotional state. We characterize syntagmatic relations of the adjective, point out the pragmatic component of the meaning. The analysis is carried out in the perspective of exposition of this adjective in the dictionary for foreigners.

Ключевые слова: прилагательное, лексикография, функционально-семантический аспект.

Keywords: adjective, lexicography, functional semantics.

Целью статьи является выявление особенностей употребления прилагательного *стеклянный* в переносном значении в современном русском языке для определения объема сведений, необходимых при его описании в учебном словаре, ориентированном на иностранного адресата.

Материалом для исследования послужили данные толковых словарей русского языка, составленные после

1950 года: Словарь русского языка АН СССР (1999), Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов под ред. Н.Ю. Шведовой (2007), а также Современный толковый словарь живого русского языка под ред. Г.Н. Складневской, находящийся еще на стадии редактирования (отметим, что необходимая статья уже составлена и отредактирована), а также контексты

употребления единицы в «Национальном корпусе русского языка» со второй половины XX века до наших дней.

Прилагательное *стеклянный* в прямом значении обозначает «относящийся к изготовлению стекла и изделий из него; сделанный из стекла» (МАС, том: 4, стр. 259). Во всех рассмотренных нами словарях русского языка у прилагательного *стеклянный* выделяется переносное значение, толкования которого практически слово в слово повторяются: «неподвижный, безжизненный (о глазах, взгляде)» (МАС, том: 4, стр. 259); «невывразительный, безжизненно-неподвижный (о глазах)» (Шведова: стр. 834); «неподвижный, безжизненный, невыразительный (о глазах, взгляде)» (Склярская).

Объектом исследования в данной статье являются особенности употребления лексемы в переносном значении, в котором она входит в состав лексико-семантической группы прилагательных, обозначающих внешнее проявление эмоций.

Эмоции являются неотъемлемым компонентом культуры. Однако при всей своей универсальности, вербализация эмоций отличается национально-культурной спецификой (эмоции по-разному вербализуются в национальных языках), что, несомненно, представляет особый интерес для лингвистики. Представления об эмоциях и способы их выражения являются частью национального менталитета. Внешне эмоции могут проявляться в жестах, мимике, поведении, поступках, положении тела, выражении лица и т. д., которые, в свою очередь, могут быть описаны с помощью языковых единиц, в частности, именами прилагательными.

По данным словаря-тезауруса Л.Г. Бабенко, среди лексических единиц, обозначающих внешнее проявление эмоций, прилагательные составляют наиболее объемную, ядерную лексико-семантическую группу, насчитывающую 230 единиц. Такие прилагательные достаточно частотны в русской разговорной речи, художественной литературе, публицистике и при этом представляют сложность для усвоения иностранными учащимися, так как включают лексемы как в прямом, так и в переносном значении, обладают развитыми синонимическими и антонимическими отношениями, в силу своих грамматических свойств могут иметь полную и краткую формы, сочетаются с широким кругом существительных, а также относятся прагматическим компонентом значения.

Необходимо отметить, что лексикографическому описанию в учебном словаре данное словарное объединение не подвергалось, соответственно, не разработаны принципы подобного описания для разных частей речи вообще и для прилагательных, в частности.

Таким образом, если для носителей языка приведенного выше толкования переносного значения прилагательного *стеклянный* достаточно для адекватного употребления в речи, то студентам, изучающим русский язык как иностранный, необходим больший объем информации.

Результаты анализа контекстов «Национального корпуса русского языка» позволяют выявить следующие случаи употребления прилагательного *стеклянный*:

1. **Когда речь идет о глазах, взгляде.** При этом можно выделить следующие ситуации:

1.1. При потере контроля над собой, над своими эмоциями:

«Но бабушка права: надо сразу пресекать вопросы типа "где была, когда пришла, что делала, с кем танцевала", запреты, сцены и крики, от которых этот псих только глупеет в моих глазах, выглядит комично, хотя опасаясь я его вполне всерьез — вздутые жилы на

лбу, *стеклянный взгляд*, руки, *щущие*, что бы *разбить...*» (Михаил Гиголашвили. Экобаба и дикарь (1998-2007) // «Зарубежные записки», 2009); «Подбородок и руки его *тряслись*, будто в лихорадке. *Безающие глаза стали стеклянными*. Он бессмысленно вертел головой, напрягал мышцы шеи и вытягивал подбородок...» (Вальтер Запашный. Риск. Борьба. Любовь (1998-2004))

1.2. Для обозначения равнодушия:

«Антон равнодушно глядел в потолок *стеклянными глазами...*» (Дмитрий Глуховский. Метро 2033 (2005)); «Я даже испугался: не бывает у живого человека таких *стеклянных, ничего не отражающих глаз...*» (Анатолий Приставкин. Вагончик мой дальний (2005)); «Я помню, тогда в зал зашел А.И. Аджубей и меня поразило его какой-то *стеклянный, равнодушный взгляд...*» (Армен Медведев. Территория кино (1999-2001))

1.3. Для обозначения нарочитого безразличия, пренебрежения:

«Ухажер *залихватски предлагал налить*, но Хорек в упор не замечал, наводил *стеклянный взгляд* — и тушевались, потому что огарки в основном, не мужики...» (Петр Алешковский. Жизнеописание Хорька (1990-1993)); «Но взрослым было невдомек, что вот это-то самое «назло», *стеклянный взгляд* и окаменелое сидение на полу, что это и есть доказательство близости...» (Борис Хазанов. Я воскресение и жизнь (1976))

1.4. Для обозначения неприятия, враждебности:

«В какой-то момент ей почти удалось своим испуганным, но неспешным голосом всех успокоить и *стеклянные взгляды, потеплев, привязались за невидимые ниточки к задумчивому танцу ее рук...*» (Улья Нова. Инка (2004))

1.5. При стремлении не выдать своих чувств, эмоций, переживаний:

«— Плоха была, совсем плоха. — *Поскреб ногтями подбородок, сощури на огонь стеклянный взгляд*, потянул себя за нос. — *Повезли ее — нет, думаю, не выживет. Гляди-ко, жива...*» (Г. Я. Бакланов. Навеки девятнадцатилетние (1979)); «— *Ничего, товарищ полковник, — бодро сказал Никоненко, глядя стеклянным взглядом и памятуя о лихом и придурковатом виде, который должен иметь подчиненный, — я знаю, что с этим придется повозиться...*» (Татьяна Устинова. Большое зло и мелкие пакости (2003))

2. **Когда речь идет обо всем теле человека в целом или об отдельных частях тела.** Здесь выделяются следующие ситуации употребления:

2.1. При стремлении не выдать своих чувств, эмоций, переживаний

«*Ребров же, когда прапорщик выкликнул его фамилию, стал как стеклянный, глядя на коробки, ведь и слова не было про его сданный в обшак рубль...*» (Олег Павлов. Дело Матюшина (1996))

2.2. Для обозначения оцепенения, потери способности двигаться (от страха, застенчивости и т. п.):

«*Флюиды, говорят, флюиды... Чушь! Он бы умер на месте от одних моих флюидов — он здоровствовал, и все шло ему в руки само. Он таскал девок — я любил один раз. Я становился как стеклянный от звука ее голоса — он с ней спал и передавал мне подробности. Я встречал ее в институте — доверчивая девочка, ясное сияние, — и представлял, что они делают вдвоем, и как делают, ее лицо и тело, и жил отменно от себя, отмечая со стороны, что это я и я живу...*» (Михаил Веллер. Колечко (1983))

- 2.3. Для обозначения равнодушия, безразличия:

«Никому нет дела, да и я-то не стеклянный, далеко не **стеклянный!**...» (Федор Кнорре. Продается детская коляска (1967))

Таким образом, можно сделать выводы о том, что прилагательное *стеклянный* употребляется при характеристике взгляда, глаз человека, а также положения тела или отдельных его частей. Используется применительно к мужчине, к женщине, реже к ребенку. Может выражать равнодушие, безразличие (реальное или нарочитое), неприятие (или враждебность), используется при потере контроля над собой, своими эмоциями, а также, наоборот, при стремлении не выдать своих чувств и переживаний. Применительно ко всему телу человека может обозначать оцепенение от чего-либо (страха, застенчивости).

На наш взгляд, толкования, приведенные в толковых словарях русского языка, недостаточно отражают весь спектр функционирования и семантические тонкости рассмотренной лексической единицы. В учебном словаре для иностранных учащихся необходимо давать пояснения такого рода для уточнения нюансов употребления прилагательного.

Список литературы:

1. Складаревская Г.Н. Современный толковый словарь живого русского языка. Обоснование концепции. Пробные словарные статьи. СПб: Изд-во филологического факультета СПбГУ, 2004. – 80 с. (Складаревская).
2. Словарь русского языка АН СССР: В 4 т. / Под ред. А.П. Евгеньевой. 4-е изд., испр. и доп. М., 1999 (МАС).
3. Словарь-тезаурус русских прилагательных, распределенных по тематическим группам. / Под ред. Л.Г. Бабенко. Екатеринбург, 2012.
4. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов. / Под ред. Н.Ю. Шведовой. М., 2007. (Шведова).

СПЕЦИФИКА ВЕРБАЛИЗАЦИИ АКТА ПРИНЯТИЯ И ИСПОЛНЕНИЯ РЕШЕНИЯ (АПИР) КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИДИОСТИЛЯ ЛЮДМИЛЫ УЛИЦКОЙ

Чалабаева Людмила Владимировна

канд. филол. наук, доцент филиала Российского государственного социального университета в городе Анапе

THE SPECIFICS OF THE VERBALIZATION OF THE ACT OF MAKING AND ACCOMPLISHING DECISIONS (AMAD) AS A COMPONENT OF IDIOSTYLE OF LUDMILA ULITSKAYA

Chalabaeva Ludmila, Candidate of Science, associate professor of Branch of Russian State Social University, Anapa

АННОТАЦИЯ

Цель статьи – выявить специфику вербализации АПИР в произведениях Людмилы Улицкой. Используется контекстуальный и дискурсивный методы анализа. Описываются различные способы выражения АПИР. Делается вывод о том, что специфику вербализации АПИР можно рассматривать как составляющую идиостиля Людмилы Улицкой.

ABSTRACT

The purpose of this article is to identify the specifics of the verbalization AMAD in the works of Ludmila Ulitskaya. The contextual and discourse analysis methods are used. Different ways of expressing AMAD are described. It is concluded that the specifics of verbalization AMAD can be considered as a component of idiosyle of Ludmila Ulitskaya.

Ключевые слова: акт принятия и исполнения решения; специфика вербализации; составляющая идиостиля.

Keywords: the act of making and accomplishing decisions; the specific of verbalization; a component of idiosyle.

Данная статья являет собой продолжение разработки проблемы акта принятия и исполнения решения (АПИР) в различных направлениях – лингвокультурном, дискурсивном, аргументативном [2; 3; 4] и др. в целом, а также в аспекте специфики идиостиля в частности [см.: 1].

Цель данной статьи – выявить и описать специфику вербализации АПИР как составляющую идиостиля Людмилы Улицкой. Таким образом, объект исследования – АПИР в идиостиле Людмилы Улицкой, а предмет – специфические способы его выражения.

Исследование контекстов из произведений Людмилы Улицкой – рассказов, повестей, романов – показало особенности вербальных средств, характеризующих АПИР. Данное положение дел с необходимостью и достаточностью позволяет говорить о специфике вербализации АПИР как составляющей идиостиля Людмилы Улицкой.

Рассмотрим доказательную базу примеров. Начнем с описания женских решений, которые актуализируются посредством специфических прилагательных, характеризующих решения. Например:

«Женская доверчивость Сони не знала границ. Талант мужа был однажды принят на веру, и она в благоговейном восхищении рассматривала все, что выходило из его рук. Она не понимала ни сложных пространственных задач, ни тем более *элегантных решений*, но она чуяла в

его странных игрушках отражение его личности, движение таинственных сил и счастливо проговаривала про себя свой заветный мотив: «Господи, господи, за что же мне такое счастье...» (Людмила Улицкая. Сонечка).

Анализ фрагмента позволяет увидеть единую характеристику решения (*элегантное решение*), состоящую из следующих компонентов: акт решения, выраженный в невербальных действиях мужа Сони; акт номинации акта решения, автором которого представляется полифонический субъект – Соня (действующее лицо произведения) и Людмила Улицкая (автор произведения). Таким образом, доверчивое, благоговейное отношение Сони к мужу обуславливает подбор специфической характеристики решения, реферирующей как к субъекту невербального действия (мужа Сони), так и к субъектам, номинирующим данный акт решения (Соня, Улицкая).

В следующем контексте констатируем другую характеристику решения, данную женщиной, отражающую, как и в предыдущем фрагменте, особенные семейные отношения:

«Потрясенная Эмма Ашотовна, испытывая чувство вины <...> нащупывала одновременно золотую ниточку *какого-то гениального и сказочного решения*, которое смогло бы все вернуть назад, к месту непостижимой

ошибки, и все бы организовалось мудро, мирно, ко всеобщей радости» (Людмила Улицкая. Чужие дети).

Анализ следующего фрагмента способствует выявлению необычного, нестандартного решения, которое актуализируется как естественное продолжение соответствующей личности:

«Я ничего против Серёжки не имею – но у Светки всегда «нестандартные решения». Вышла бы за нормального еврейского парня, и поехали бы все вместе. Нет, ей понадобился казак. Не понимаю – столько лет потратить на то, чтобы выехать, и вот так бездарно застрять «по зову сердца»! Все! Самолёт заходит на посадку!» (Людмила Улицкая. Даниэль Штайн, переводчик).

Далее рассмотрим реализацию акта специфического индивидуального решения, принятого в противовес, казалось бы, логичным обстоятельствам, обусловленным семейными традициями. Подобное личностное отношение к жизни приводит к своеобразному парадоксальному решению, номинированному как «капризное»:

«В школе приход его подорвал всю установившуюся иерархию. Девочки перестали щелкать глазами в разных направлениях, поголовно влюбившись в новичка, мальчики из кожи вон лезли, чтобы поставить его на подбаюющее новичку место. Однако он победил, не вступая в борьбу. Оказалось, что он, как и его родители, тоже “цирковой”. Это значило, что в отличие от нормальных школьников он работал, и уже не первый год, разъезжая время от времени с гастролем, многое умел в таинственной цирковой профессии, а в школе учился от случая к случаю. В цирковое же училище он не поступал только по капризному решению учиться непременно в ГИТИСе, причем в каком-то специальном наборе для режиссеров цирка, который и бывает-то всего раз в три года...» (Людмила Улицкая. Лялин дом).

Исходной позицией к актуализации специфических решений, формирующих идиостиль Людмилы Улицкой, представляется отбор персонажей своих произведений, которых автор предпочитает видеть необычными, оригинальными, нестандартно решающими свои жизненные проблемы:

«Милка, принеси те письма, я хочу их показать Эве. Алон, наш младший. Он всегда был с характером – в шестнадцать лет решил съехать от нас к сестре. Мы его еле вернули» (Людмила Улицкая. Даниэль Штайн, переводчик).

Специфика вербализации АПИР наряду с особенными прилагательными, выражается также посредством комбинаций, сочетаний слов с глаголами с семой «-реш»:

«Была Эмма Ашотовна человеком оригинальным, со своей системой жизни, в которой равноправно присутствовали строгие нравственные правила, несколько не завершенное высшее образование, набор упомянутых суеверий, а также возведенные в принцип собственные прихоти и капризы, для окружающих, впрочем, вполне безвредные. Так, к последним относился, например, полный отказ от баранины, столь обычной для армянской кухни, несокрушимая вера в целебные свойства листьев айвы, страх перед желтыми цветами и тайное обыкновение перебирать про себя ряды чисел, как другие перебирают четки. Так с помощью этой своеобразной игры решала она обыкновенно свои житейские задачки» (Людмила Улицкая. Чужие дети).

В следующем фрагменте выявляем специфическое решение, выраженное с помощью другого глагола с семой «-реш», имеем в виду глагол «разрешать»:

«Я ровно та самая, какой меня хотят видеть мой сын и мой муж: доброжелательная, – ТОЛЕРАНТНАЯ,

УЖАСНО ТОЛЕРАНТНАЯ! – я всем все разрешаю: сыну спать с мальчиком, мужу спать с девочкой. Я просто само великодушие» (Людмила Улицкая. Даниэль Штайн, переводчик).

Специфика вербализации АПИР, формирующая исследуемый нами идиостиль, позиционируется также на уровне манеры решения, которая реализуется с помощью наречий образа действия, одинаково подчеркивающих оригинальный стиль решений:

«Представь себе, тут вдруг все примирились, и твоя артистическая судьба перестала казаться такой уж безнадежной, потому что даёт возможность *решать жизненные проблемы не лобовым путём, а каким-то особо хитрым, артистическим*. В общем, вечер удался» (Людмила Улицкая. Даниэль Штайн, переводчик).

Следующий фрагмент иллюстрирует другие не менее оригинальные способы решения проблем, реферирующих к соответствующим невербальным кодам, характерным для определенного пространства, к примеру, цирка:

«Создавалось впечатление, что там, на этих отвлеченных уровнях, как и в цирке, *все решалось незначительным кивком, неожиданным рукопожатием, тонкой взяткой и капризом фаворитки...* Это давало молодому Казиеву приятнейшее подтверждение, что его доскональное знание одной небольшой сферы жизни распространяется безгранично» (Людмила Улицкая. Лялин дом).

Таким образом, стиль, манера в АПИР формируется конкретной сферой, к примеру, религиозной, что находит соответствующее вербальное выражение:

«Когда живот ее стал заметен, церковная староста, строгая, но справедливая, сказала ей, что лучше бы она из хора сама ушла.

– Я уйду, – легко согласилась Маша. И пошла к бабюшке: привычка у нее такая была, *когда надо что-то решить, – благословение брать*» (Людмила Улицкая. Люди нашего царя).

В процессе АПИР особое место отводится также статусной позиции либо ее отсутствию, которую мы выявили в следующем фрагменте. При этом статусная неопределенность ведет к пассивности, соответствующему отсутствию решения, решимости. Здесь актуализируется другая лексическая единица с семой «-реш» – глагол «решиться» наряду с существительным «решение» в составе сочетания слов:

«Он вошел сразу за божьем. Неубранная куча угадывалась под несколькими слоями сплюснутых картонных ящиков. Витек стоял, положив руку на закругленное окончание перил, и ждал *решения сердца*. Это был давний его прием: если не знаешь, что делать, *стой и жди, пока само не решится*. Само и *решилось* – из-под лестницы спросили:

– Парень, ты здесь живешь? Стаканчика не найдется?» (Людмила Улицкая. Люди нашего царя).

Завершая наше исследование, приведем иллюстрацию особенного решения, логически построенного на аналогии:

«Годам к пятнадцати способные девочки были научены полному объему дамских наук, включая и небольшой французский язык, преподанный матерью. В школе они учились очень хорошо, но *Вера Александровна приняла решение, что высшего образования им не надо: у нее самой такового не было*» (Людмила Улицкая. Люди нашего царя).

В данном контексте мы констатируем неубедительное в логическом отношении, однако, убедительное в прагматическом смысле использование аналогии. Актуализация данного умозаключения релевантна на основе

специфических семейных отношений, основанных на строгих, авторитарных принципах.

Таким образом, анализ контекстов из произведений Людмилы Улицкой позволил получить следующие результаты и выводы:

1. Специфика вербализации АПИР формирует идиостиль Людмилы Улицкой. Отправной точкой актуализации специфических решений, формирующих идиостиль, представляются персонажи, предпочтительно необычные, нестандартно решающие проблемы.
2. Способами выражения АПИР являются: специфические прилагательные, характеризующие существительное «решение» (элегантные, гениальные, сказочные, нестандартное, капризное); употребление глаголов с семой «-реш» (решать, решаться, разрешать) в различных необычных сочетаниях («с помощью этой своеобразной игры решала она обыкновенно свои житейские задачки», «я всё всем разрешаю...»).
3. Специфика вербализации АПИР детерминируется также на уровне стили решения, актуализируемого посредством наречий образа действия, фиксирую-

щего оригинальность решений, а также своеобразной логикой рассуждения, реализующей далеко не логичные заключения.

Список литературы:

1. Фанян Н.Ю., Чалабаева Л.В. Акт принятия и исполнения решения: проекция на лингвистическую область: монография. Краснодар: Просвещение-Юг, 2009. – 178 с.
2. Чалабаева Л.В. Культурные концепты и культура принятия и исполнения решения (лингвокультурный аспект) // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences. – 2011. – № 130. – С. 129–136.
3. Чалабаева Л.В. Специфика репрезентации акта принятия и исполнения решения в дискурсе: персональный и институциональный аспекты // Вестник Майкопского Государственного технологического университета. – 2011. – Вып. 4. – С. 117–123.
4. Чалабаева Л.В. Таксономия аргументов, репрезентирующих акт решения // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2009. – Выпуск № 4. – С. 34–37.

ГИПОНИМИЯ И СИНОНИМИЯ: К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ СЛОВАРЕЙ СИНОНИМОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПОНЕНТНОГО АНАЛИЗА (НА МАТЕРИАЛЕ ЛЕКЕМЫ «ВОЛШЕБНИК»)

Демир Наталья Георгиевна

Московский городской педагогический университет

старший преподаватель кафедры англистики и межкультурных коммуникаций, Москва

HYPONYMS AND SYNONYMS: THE QUESTION OF SYNONYMIC ORGANISATION IN DICTIONARIES USING THE COMPONENT ANALYSIS (ON THE BASIS OF THE LEXEME «WIZARD»)

Demir Natalya Georgievna, Moscow City Pedagogical University, Senior lecturer of anglistics and intercultural department Moscow

АННОТАЦИЯ

В силу большого количества словарей различной направленности в наше время, возникают трудности их проверки на предмет точности и грамотности составления, что влечет за собой ошибки и неточности. Одной из ошибок является включение гипонимов с синонимичные ряды, в силу их похожести. Тем не менее этого можно избежать при проведении определенных анализов синонимов в цепи и доминанты.

ANNOTATION

Due to the large number of dictionaries of various kinds in our time, there are difficulties in checking them for accuracy and literacy preparation, which entails the errors of different kinds. One of the errors is the inclusion of hyponyms into synonymous chain, because of their similarity. Nevertheless, this can be avoided by checking the connotation of the synonyms within the chain and their dominant.

Ключевые слова: гипонимия, синонимия, доминанта, парадигма, экстенционал, словесный знак, лексическая единица.

Key words: hyponyms, synonyms, dominant paradigm, the extension, word mark, a lexical unit

Гипонимия наряду с несовместимостью являются самыми главными парадигматическими смысловыми отношениями, посредством которых структурирован словарный состав языка.

Термин «гипонимия» сравнительно новый по сравнению с «синонимией»; он создан недавно. Но хотя термин и является новым, само понятие гипонимии достаточно традиционно; и оно давно было признано в качестве одного из конституирующих принципов организации словарного состава всех языков и обозначается термином «включение» [3, с. 268]. Например, считается, что значение слова «ворожей» входит в значение слова «волшебник», аналогично значение слова «хиломант» входит в значение слова «гадалка» и т. д.

Объединение более узких по значению слов в понятия более широких (специфичных) было формализовано специалистами по семантике в терминах логики классов: класс сущностей, обозначаемых словом «волшебник», шире и включает класс сущностей, обозначаемых словом «колдун», «предсказатель», «некромант». Хотя при более подробном изучении слов входящих в такой состав, следует упомянуть о том, что последние также входят в состав синонимичного ряда, что не может иметь место, в силу различия сущности синонимии и гипонимии.

Другая, более важная причина, заставляющая нас более тщательно изучать дистинктивные качества синонимии и гипонимии – экстенционал словесного знака. (Экс-

тенционал словесного знака — это класс сущностей, к которым применимо данное слово или с которым оно соотносится; интенционал словесного знака — это набор атрибутов, характеризующих любую сущность, к которой применимо данное слово). Экстенционал и интенционал связаны как обратно пропорциональные величины: чем больше экстенционал словесного знака, тем меньше его интенционал, и наоборот. Например, экстенционал слова «волшебник» больше, чем экстенционал слова «гадатель», так как первое слово соотносится с большим числом вещей; с другой стороны, интенционал слова «гадатель» больше, чем интенционал слова «волшебник», так как характеристика или определение должны соотноситься с большим набором атрибутов, чем те, которых достаточно для характеристики данного понятия. Для определения отличий гипонимии от синонимии, а также причин смешения данных понятий при составлении словарей синонимов, следует обратиться к определениям обоих понятий [3, с. 350].

Количество специальных работ по гипонимии в отечественной лингвистике незначительно. Рассматривались гипонимические связи отдельных групп конкретных существительных и качественных прилагательных (Н.П. Романова, М.В. Лысякова, Т.И. Клименко), а также проводился анализ гипонимов-существительных в аспекте речевого онтогенеза, организации гипонимических связей слов в ментальном лексиконе детей (И.Н. Гридина). Излюбленным исследовательским полигоном стали термины родства (А.А. Бурькин, С.Х. Головкина, Г.Б. Джаукян, А.М. Кузнецов, Т.П. Ломтев).

К настоящему времени относительно подробно изучены гипонимические связи как один из способов организации лексики в терминосистемах, в естественнонаучных классификациях животных, растений, природных явлений, в тематических группах существительных, отражающих названия военнослужащих, родственников, видов профессий, номенклатурно-артефактные классификации названий продуктов, блюд, предметов мебели, одежды, обуви, посуды, построек и других предметов быта (Н.В. Банина, М.Н. Захарова, А.И. Клишин, О.И. Фоякова, И.С. Косенкова, Л.Г. Шеремет, Н.Г. Ильинская, И.К. Миронова, И.Н. Пономаренко). Часто такие исследования предпринимались на материале лексики иностранных языков (В.Б. Гольдберг, Л.Д. Дяченко, Л.Б. Лебедева, Е.П. Матузкова, Н.В. Попович, Х.-К.Л. Попок) [2, с. 10].

Рассмотрим дефиниции гипонимии, с целью уточнения уместности ее использования в словарях синонимов:

Гипонимия (от греч. *hupo*—под, внизу и *опута* — имя) — одно из основных парадигматических отношений в семантическом поле — иерархическая организация его элементов, основанная на родо-видовых отношениях. Г. базируется на отношении несовместимости — свойстве семантически однородных языковых единиц, соотносящихся с понятиями, объемы которых не пересекаются. Г. как родо-видовое отношение представляет собой включение семантически однородных единиц в соотв. класс наименований. Слова, соотв. видовым понятиям (например «пудель», «терьер», «спаниель», «дог», «овчарка», «борзая» и др.), выступают как гипонимы по отношению к слову, соотносящемуся с родовым понятием («собака»), — гиперониму (от греч. *hyper* — над, сверх и *опута* — имя) и как согипонимы по отношению друг к другу. В отличие от синонимии Г. определяется в терминах односторонней замены (односторонней импликации) [1].

Гипонимия - понятие, в отношении к другому понятию выражающее подвид, более конкретное понятие. В

отношении некоторого множества объектов, гипонимом является понятие, отражающее подмножество к исходному.

Гипонимия - понятие, в отношении к другому понятию выражающее подвид, более конкретное понятие. В отношении некоторого множества объектов, гипонимом является понятие, отражающее подмножество к исходному [3, с. 145].

Синонимия (от греч. *σύν*- «с, вместе» и *ὄνομα* «имя, обозначение»), тождественность или близость значения (прежде всего слов, а также морфем, синтаксических конструкций, словосочетаний, предложений и т.д.). Синонимами называют слова (точнее, слова, рассматриваемые в определенном значении, см. также ЛЕКСЕМА), обычно принадлежащие к одной части речи, с одинаковым или близким значением. Например, синонимами являются слова *смелый* и *храбрый*, *грусть* и *печаль*, *гасить* и *тушить*. В разных значениях у слова могут быть разные синонимы: ср. *тяжелый* – *увесистый* (*чемодан*) или *тяжелая* – *трудная* (*проблема*). При этом, хотя понятие синонимии общеизвестно, точные критерии синонимичности до сих пор являются предметом споров [1].

Синонимия – схожесть слов по своему значению и смыслу, обозначая один и тот же предмет или объект по-разному.

Опираясь на определения, можно сделать вывод о некой «похожести» синонимов с гипонимами, которая не принимается во внимание при составлении словарей синонимов. В силу этой «похожести» в словарях синонимов наблюдаются также гипонимы, неуместные в синонимичных рядах. Гипоним выражает более широкое понятие, в то время как синонимы – идентичные (схожие по значению и экстенсионалу лексические единицы). Учитывая данную разницу, следует отметить важность использования дополнительного исследования при составлении словарей синонимов. Таким исследованием может послужить компонентный анализ, при котором смысловые отличия лексических единиц становятся очевидными. При помощи такого анализа удалось уточнить и «скорректировать» такие, уже имеющиеся синонимичные ряды лексеме «волшебник»: *маг, чародей, колдун, магик, некромант, волхв*.

Данный синонимичный ряд не может быть верен в силу ряда причин:

1. *волшебник* имеет нейтральную окраску, а *колдун* и *некромант* отрицательную.
2. *чародей*, при проведении диахронического исследования, относились также к отрицательным персонажам.
3. *волхв* – интересные исторические персонажи, чья магическая сила спорна, согласно историческим данным.
4. *магик* – разговорный вариант употребления, что само по себе должно относить это слово не к нейтральным синонимам, а к частному словоупотреблению.

Лексема «волшебник» – нейтральна по смыслу, что дает возможность «приписывать» ей синонимы различных оттенков, в то время как более точным и грамотным вариантом была бы отметка о коннотации лексемы. В этом случае, включение гипонимов и неподходящих синонимов было бы сведено к минимуму. «Волшебник» - *колдун, чернокнижник, злой волшебник, злой маг*. «Гадатель» не будет входить в синонимичный ряд, так как является более узким понятием, синонимичным «предсказателю». При более подробном рассмотрении каждого синонима в цепи, а также составление компонентного анализа, будет иметь следующие результаты, при условии, что критерии

оценки лексем будут следующими: вредоносность, религия, способность общаться с духами, использование заклинаний, телепатия, помощь людям. Где главными критериями будут *вредоносность, общение с духами, использование заклинаний*. Для более четкого представления о схожести ЛЕ, можно добавлять различные критерии, тем самым, снижая возможность неточного употребления слова в различных сферах его использования.

Для русского языка проведение подобного исследования вполне обосновано, в связи с длительными изменениями в языке, культуре. Тем не менее возможно Гипонимическое преобразование – это замена наименования вещи, процесса или явления в ИЯ на наименование ПЯ с более узким экстенционалом и той же референцией, т. е. на слово или словосочетание, обозначающее понятие или семантический комплекс, объем которого уже, чем у понятия или семантического комплекса, обозначаемого наименованием ИЯ, но которое при этом относится к тому же объекту (классу объектов), что и исходное понятие или семантический комплекс.²

Явление гипонимии широко используется в качестве средства для определения лексических значений в толковых словарях; гипонимия лежит также в основе семантической классификации лексики в идеографических словарях, созданных для некоторых западноевропейских языков (английского, немецкого, французского, испанского и др.). Семантическая классификация слов в этих

словарях представляет собой последовательное иерархическое членение словарного состава от глобальных группировок с общим значением до убывающих по степени обобщенности лексических групп, вплоть до таких, которые состоят из нескольких слов. Для толковых словарей использование гипонимии в качестве пояснения к слову уместно, чего нельзя сказать о словарях синонимов. В этом случае использование гипонимов нарушает синонимичное единство, а также искажает действительность и смысл слова.

Итак, при составлении словарей синонимов следует разграничивать синонимы и гипонимы, обращать внимание на набор качеств синонимичного слова (при необходимости проводить компонентный анализ), обращать внимание на токование синонимов (а также доминанты) синонимичного ряда.

Список литературы:

1. Викизнание электронная энциклопедия [электронный ресурс] URL - <http://www.wikiznanie.ru/rw/index.php>
2. Котсова Е.Е. Гипонимия в лексической системе русского языка (на материале глагола): автореферат, 2010. – 13с.
3. Лайонс Дж. Введение в теоретическую лингвистику: ПРОГРЕСС, 1987. – 267 с.
4. Шейн А.И. Типология гипонимических преобразований: монография. М. Научное обозрение, 2009. – 156 с.

ЭВОЛЮЦИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О «ВТОРИЧНОЙ» ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Гарбар Ольга Викторовна

соискатель ученой степени кандидата филологических наук
Российского Университета Дружбы Народов, г. Москва

EVOLUTION OF THE «SECONDARY» LANGUAGE PERSONALITY THEORY

Garbar Olga, applicant at the department of general and Russian linguistics
Peoples' Friendship University of Russia. Moscow

АННОТАЦИЯ

Данная статья посвящена исследованию истории развития учения о «вторичной» языковой личности в трех ее аспектах: от понятия «языковой личности» в свете ее последующей межкультурной трансформации до разработки данной концепции в трудах И.И. Халеевой и рассмотрения современного взгляда на проблему формирования «вторичного» языкового сознания.

ABSTRACT

This article concerns exploration of the «secondary» language personality theory in three aspects of its history: from the «language personality» notion in the prospect of its following intercultural transformation; development of the «secondary» language personality concept in the works of Irina Khaleeva till modern analysis of the «secondary» language consciousness theory.

Ключевые слова: языковое сознание, языковая картина мира, вторичная языковая личность, инкультурация, инокультурация, межкультурная коммуникация

Keywords: language consciousness, language worldview, secondary language personality, inculturation, acculturation, intercultural communication

В 80-е гг. XX века внимание лингвистов переключается на роль «человеческого фактора» в языке, что повлекло за собой включение в понятийный аппарат лингвистики новой категории «языковая личность», которая применительно к изучению иностранного языка может быть представлена как «вторичная» языковая личность.

Термин «вторичная языковая личность», т.е. личность, приобщенная к культуре народа, язык которого изучается, был введен в научный оборот Ю.Н. Карауловым

(1989 г.) и восходит к понятию «языковая личность» (т.е. «носитель языка»), впервые использованному В.В. Виноградовым в книге «О художественной прозе» в 1930 г. [1]

В разработке понятия языковой личности В.В. Виноградов ставил перед собой задачу исследования языка художественной литературы, в чем отправной точкой считал индивидуальную речевую структуру.

Под языковой личностью Ю.Н. Караулов понимает «совокупность способностей и характеристик человека,

² «Типология гипонимических преобразований» А.И. Шейн 2009 г.

обуславливающих создание им речевых произведений (текстов)». С опорой на художественный текст он разработал уровневую модель языковой личности, состоящую из трех структурных уровней:

- 1) вербально-семантического;
- 2) когнитивного;
- 3) мотивационного.

Первый уровень - вербально-семантический, единицами которого являются отдельные слова как единицы вербально-ассоциативной сети.

Второй уровень - лингвокогнитивный (тезаурусный), единицами которого являются понятия, идеи, концепты, складывающиеся у каждой языковой личности в более или менее упорядоченную картину мира, отражающую иерархию ценностей.

Третий уровень - мотивационный (прагматический) уровень, единицы которого ориентированы на прагматику и проявляются, по мнению Ю.Н. Караулова, «в коммуникативно-деятельностных потребностях личности» [5].

В.И. Карасик понимает в качестве «языковой» личность коммуникативную - обобщенный образ носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельностных ценностей, знаний, установок и поведенческих реакций» [4], в структуре которой можно выделить ценностный, познавательный и поведенческий планы.

При изучении языковой личности с позиций психологии и психолингвистики внимание фиксируется на психическом компоненте языкового сознания. По мнению Т.Н. Ушаковой [8], языковое сознание выступает в двух сущностях: как психический феномен нематериальной природы и как материальный феномен, реализуемый в производимой или записываемой речи.

Исследование языковой личности неразрывно связано с изучением человека с различных точек зрения. Способность и возможность познавать личность через ее язык дали начало концепции «вторичная» языковая личность. В общем понимании, «вторичной» называется языковая личность, владеющая языковой и концептуальной картинами мира изучаемого второго языка. «Вторичная» языковая личность определяется Э. Сепиром как «совокупность способностей» осуществлять иноязычную текстовую деятельность на трех уровнях: вербально-семантическом, тезаурусном и мотивационном.

Разработкой теоретических основ ее формирования занималась И.И. Халеева (1989 г.). Ею было предложено лингводидактическое толкование данного понятия, предполагающее рассмотрение «вторичной» языковой личности как одной из главных целей обучения иностранному языку, что послужило основой включения термина в список центральных категорий науки лингводидактики.

В результате овладения языком обучающийся приобретает черты такой личности, способной проникать в «дух» изучаемого языка, в «плоть» культуры такого народа, с которым должна осуществляться межкультурная коммуникация [2].

«Проникновение в смысл услышанного текста наступит лишь в том случае, когда обучаемые научатся видеть, вернее, слышать, ассоциативный фон, структурирующий и конституирующий высказывания... для осуществления межкультурной коммуникации необходимо постепенно элиминировать так называемую «чуждость» в сознании обучаемых, переводя ее в разряд вторичного, но «не - чужого языка», «не - чужой культуры». Переводя второй язык в статус «не - чужого», мы ставим задачу формирования вторичной языковой личности, способной проникать в «дух» изучаемого языка, в «плоть» культуры

того народа, с которым должна осуществляться межкультурная коммуникация» [9].

И.И. Халеева полагает, что процесс формирования «вторичной» языковой личности связан с формированием в сознании человека картины мира, свойственной носителю этого языка как представителю определенного социума, и обучение должно быть направлено на приобщение учащегося к концептуальной системе чужого лингвосоциума, т.е. учащиеся «постоянно вынуждены находиться в измерениях двух различных социокультурных общностей». При этом важно, чтобы они понимали эти различия, могли распознавать и интерпретировать мотивы и установки личности, принадлежащей чужой общности, где действует иная система ценностей [3].

В исследовании вопроса структуры «вторичной» языковой личности И.Ф. Птицына и Н.Д. Гальскова придерживаются модели «вторичной» языковой личности, разработанной И.И. Халеевой, которая, в свою очередь, основана на созданной Ю.Н. Карауловым концепции языковой личности. В обобщенном виде вторичная языковая личность (на основе освоения иностранного языка) определяется как «способность человека к общению на межкультурном уровне. Данная способность складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, то есть «языковой картиной мира» носителей этого языка (формирование вторичного языкового сознания) и «глобальной (концептуальной) картиной мира» [2].

Описание модели «вторичной» языковой личности осуществляется, по мнению И.И. Халеевой, с учетом процессов, которые происходят в личности в ходе овладения ею неродным для нее языком. Поскольку языки отличаются друг от друга своей вербально-семантической «сетью», то вполне справедливо автор делит именно первый уровень языковой личности на две тезаурусные сферы: тезаурус 1 и тезаурус 2. Тезаурус 1 восходит к ассоциативно-вербальной сети языка и формирует «языковую картину мира», в то время как тезаурус 2 формирует «концептуальную, или глобальную, картину мира».

По мнению И.И. Халеевой, овладеть суммой знаний о картине мира - значит выйти на когнитивный (тезаурусный) уровень языковой личности. При подготовке активного участника межкультурной коммуникации, важно научить носителя образа мира одной социально-культурной общности понимать носителя иного языкового образа мира. Понять какую-нибудь фразу или текст означает, пропустив ее через свой тезаурус, соотнести со своими знаниями и найти соответствующее её содержанию место в картине мира.

Очевидно, что данная модель, базируясь на разработанной Ю.Н. Карауловым концепции языковой личности, в большей степени адекватна межкультурной коммуникации, способности человека к общению на межкультурном уровне [7].

Рассматривая вопросы интериоризации фактов иноязычной культуры в начальной стадии онтогенеза вторичной языковой личности, Н.А. Мамонтова приходит к выводу о том, что «вторичное» языковое сознание является результатом инокультурации первичного языкового и национального сознания и дает определение двух ключевых процессов: инкультурация и инокультурация. Под инкультурацией (лат. *inculturatio* - ускорение в культуре) автор понимает «процесс усвоения фактов мирового культурного наследия первичной языковой личностью. Инкультурированная в исходной лингвокультуре языковая личность является естественным отправным пунктом при освоении фактов другой (альтернативной) лингвокультуры».

туры. Процесс интеграции иноязычной культурной специфики, развития иноязычной картины мира и развитие вторичной языковой личности, готовой к межкультурному общению мы будем определять термином «инокультурация» [6].

«Вторичная языковая личность» предполагает процесс инокультурации «первичной языковой личности», является критерием и конечным пунктом соизучения иностранного языка и культуры. В процессе инокультурации каждый человек одновременно решает две важнейшие проблемы: стремится сохранить свою культурную идентичность и включается в чужую культуру. Следует учитывать, что степень аутентичности инокультурации языковой личности в альтернативную лингвокультуру (в иностранный язык) обратно пропорциональна степени влияния исходной лингвокультуры (родного языка). Комбинация возможных вариантов решения этих проблем дает четыре основные стратегии: ассимиляцию, сепарацию, маргинализацию и интеграцию [6].

Собственную точку зрения на вопрос влияния «вторичного» языкового сознания на «первичное» высказал К.Н. Хитрик: «говоря о личности как о единой системе, принципиально неверно полагать, что вторичная языковая личность существует отдельно от первичной, что она является «надстройкой», не меняющей структуру первичной языковой личности. В этом случае нам пришлось бы иметь дело ни много ни мало с раздвоением личности, которого, как показывает практика, при изучении иностранных языков обычно не наблюдается. К тому же, анализ многочисленных исследований в области лингводидактики, этно- и социолингвистики, психологии, педагогики, теории речевой деятельности и т.д. позволяет утверждать, что в основе подхода к проблеме обучения культуре иноязычного общения должно лежать представление именно о принципиально едином строении и функционировании социально-психологической, языковой и «вторичной» языковой личности» [10].

В то же время существует точка зрения Д.Б. Гудкова, который полагает, что задача формирования в инофоне «вторичной языковой личности», способной видеть мир так же, как и носители языка, воспринимать их ассоциации и метафоры как свои и активно производить их в качестве таковых – невыполнима. Он допускает, что на поверхностном уровне адаптация к иноязычной культуре может происходить достаточно успешно, но при обращении к более глубоким слоям сознания основные «архетипы» родной культуры, воспринятые с рождения модели отражения и классификации явлений окружающей действительности, во многом детерминирующие глубинные

мотивации личности, остаются без существенных изменений. «Безусловно, - пишет он, - необходимо знакомить инофона с русским взглядом на мир, но при этом необходимо помнить, что инофон никогда не станет русской языковой личностью» [6].

Список литературы:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам).- М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. Лингв. Ун-тов и фак. Ин.яз.высш.пед.учеб.заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
3. Дороднева Н.В., Кочергин А.Ю. Проблема формирования нулевого уровня вторичной языковой личности у детей младшего школьного возраста.- Тобольск: ТГСПА им. Д.И. Менделеева/ Педагогические науки/ 5. Современные методы преподавания, 2000. – [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://www.rusnauka.com/1_KAND_2010/Pedagogica/5_57729.doc.htm
4. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик, Научно-исследовательская лаборатория «Аксиологическая лингвистика». - М.: ГНОЗИС, 2004. – 390 с.
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. - М.: Наука, 1987. – 264 с.
6. Мамонтова Н.А. Вторичная языковая личность в онтогенезе- диссертация – М.: Военный университет, 2010. – 210 с.
7. Хлызова Н.Ю. – Педагогические условия формирования медиакомпетентности вторичной языковой личности- диссертация, М.: 2011. – 210 с.
8. Ушакова Т.Н. Речь человека в общении. М., 1989. – 192 с.
9. Халеева И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста//Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. М., 1995. – С. 277-278.
10. Хитрик К.Н. Теоретические основы обучения культуре иноязычного речевого общения в специальном языковом вузе: на материале иранской ветви индоевропейских языков», автореферат дис. д-ра пед.наук, Москва, 2001. – 26 с.

ТИПОЛОГИЯ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ КОМПОНЕНТАМИ СОЧИНИТЕЛЬНОГО РЯДА (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ А. КУПРИНА)

Грузнова Ирина Борисовна

канд. филол. наук, доцент Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск

Нестерова Наталья Анатольевна

канд. филол. наук, ст. преподаватель Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск

TYPES OF RELATIONS BETWEEN THE COMPONENTS COORDINATIVE RANGE (THE CASE OF ARTWORK A. KUPRIN)
Gruznova Irina, Candidate of Science, associate professor of Mordovia State Pedagogical Institute named after M. E. Evseveva, Saransk
Nesterova Natalia, Candidate of Science, senior Lecturer of Mordovia State Pedagogical Institute named after M. E. Evseveva, Saransk

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена рассмотрению структурных и семантических особенностей однородных членов предложения. Описываются различные типы отношений между компонентами сочинительного ряда. Материалом для анализа послужили произведения А. Куприна.

ANNOTATION

The article focuses on one of the most topical questions of syntax – review of structural and semantic features of the homogeneous parts of the sentence. It describes the different types of relationships between the components of the coordinating a number. Material for analysis were the works by A. Kuprin.

Ключевые слова: сочинительный ряд; однородные члены предложения; союз; интонация; открытый ряд; закрытый ряд.

Keywords: coordinative number; homogeneous parts of the sentence; conjunction; intonation; outdoor series; indoor series; coordinative open a number of the sentence; coordinative closed a number of the sentence.

«Предложение может распространяться рядом словоформ, синтаксически не подчиненных друг другу и связанных между собой союзом и интонацией или только интонацией. Связь словоформ, образующих ряд, называется сочинительной связью» [3, с. 183]. Сочинительным рядом может быть занята любая синтаксическая позиция.

Ряды словоформ, возникающие в предложении, могут быть открытыми и закрытыми. «Открытым называется ряд, формальная организация и отношения между членами которого таковы, что они допускают свободное продолжение ряда, т. е. его пополнение новыми членами с теми же формальными и смысловыми отношениями. Закрытым называется ряд, формальная организация и отношения между членами которого таковы, что продолжение ряда, т. е. пополнение его новыми членами, невозможно.

Как открытые, так и закрытые ряды могут быть союзными и бессоюзными» [1, с.187].

В работе сделана попытка обобщить и проанализировать специфические особенности и типологию отношений между компонентами сочинительного ряда на примере произведений А. И. Куприна. Нами исследованы однородные второстепенные члены предложения.

Однородными являются определения, связанные друг с другом отношениями перечисления, находящиеся в одинаковых отношениях к одному и тому же определяемому слову и непосредственно с ним связанные.

Согласованные однородные определения обозначают различные признаки одного и того же предмета или называют отличительные признаки разных предметов. Так в предложении *Страна готовилась к длительной и серьезной борьбе с внешними и внутренними врагами* однородные определения *длительной* и *серьезной* обозначают различные признаки одного явления (борьбы), а однородные определения *внешние* и *внутренние* называют отличительные признаки разных предметов (врагов). Однако и в том, и другом случае прилагательные выполняют функцию однородных определений, потому что они находятся в одинаковых отношениях к определяемому существительному и могут быть объединены сочинительным союзом и интонацией перечисления.

Однородные согласованные определения, объединенные без помощи союзов, необходимо отличать от относящихся к одному и тому же определяемому слову неоднородных определений этого же типа, *Недалекий лес роптал и гудел с непрерывной, затаенной, глухой угрозой.* [2, с. 255]. Определения являются неоднородными, когда одно из них непосредственно связано с определяемым словом, образуя с ним словосочетание, а другое относится ко всему этому словосочетанию как к единому сложному наименованию. *Обитатели пригородного морского порта – большей частью греки и евреи, жизнелюбивые и мнительные, как все южане, поспешино перебирались в город* [2, с. 355].

При обычном словорасположении однородные согласованные определения предшествуют определяемому слову, но они могут и следовать за ним, сохраняя полностью значение определения и не обособляясь: *Как будто я в первый раз вижу огромное, торжественное чудо* [2, с. 143]. Средствами связи являются различные по значению союзы: *Старшая, Вера, пошла в мать, красавицу англичанку, своей высокой гибкой фигурой, нежным, но холодным и гордым лицом, прекрасными, хотя довольно большими руками и той очаровательной покатостью плеч, какую можно видеть на старинных миниатюрах* [2, с. 351].

Однородные определения могут выражаться прилагательными, причастиями и причастными оборотами: *Мне нравилось, оставшись одному, лечь, зажмурить глаза, чтобы лучше вызывать в своем воображении её то суровое, то ласковое, то лукавое, то сияющее нежной улыбкой лицо* [2, с. 265]; *Пройдя узенькую тропинку, мы вышли на лесную дорогу, черную от грязи, всю истоптанную следами копыт и изборозженную колеями, полными воды, в которой отражался пожар вечерней зари* [2, с. 234].

Однородные согласованные определения, обозначающие отличительные признаки сходных предметов, могут объединяться: 1) сочинительными (соединительными) союзами, образуя вместе с определяемым существительным замкнутую группу слов, или 2) без союзов.

Однородные несогласованные определения могут быть попарно объединены соединительными союзами: *Знакомые с младенчества запахи, – запахи трав пачули и мятного куренья, воска и мастики, запах чистой, опрятной старости и земли – все эти запахи бросаются в голову Семенюте и сжимают его сердце тонкой и острой жалостью* [2, с. 164].

Сочетания однородных приложений чаще всего бывают многочленными: *Полесовицик Ярмола – мой слуга, повар и спутник, вошел в комнату* [2, с. 230].

В текстах А. Куприна наиболее употребительны сочетания однородных дополнений, выраженных именами существительными: *Но больше всего их очаровывали рассказы о военных походах, сражениях и стоянках на bivуаках, о победах и отступлениях, о смерти, ранах и лютых морозах...* [2, с. 349].

Однородные дополнения, выраженные формами одного и того же падежа с одним и тем же синтаксическим значением и объединенные одиночным соединительным союзом, образуют замкнутую группу однородных членов. Это наиболее употребительный тип сочетаний однородных дополнений (как прямых, так и косвенных): *Вся комната была уставлена сундуками и ящиками* [2, с. 237]; *В городе его все знали от мала до велика и добродушно поспеивались над его слабостями, привычками и манерой одеваться* [2, с. 362].

Однородні доповнення можуть з'єднуватися повторюючись з'єднувачими і розділювальними союзами, характеризуючись при цьому підкресленою інтонацією перерахування: *Ніхто не знав **ни** його **состояния**, **ни** його **доходів**...* [6, с. 146].

Однородні доповнення, зв'язані між собою з'єднувачими паузами і інтонацією перерахування (без союзів), утворюють нез'єднану групу однородних членів: *По розмякшених шосе без кінця тягнулися ломові дроги, перевантажені всякими домашніми речами: **тюфяками, диванами, стільцями, умивальниками, самоварами*** [2, с. 349].

Однородні доповнення можуть відноситися до входять до загального ряду доповнень (першому або останньому в цьому ряду), якщо вони виступають як обобщаючі слова: *На його червоному величезному фізіономії я не міг нічого прочесть: **ни** **сочувствия**, **ни** **сопротивления*** [2, с. 156]; *Терпіння, кротість, увага до оточуючих, любов до людей і тварин, ясний, живий, точний розум і всечасна привітність – **все ці** прелестні внутрішні якості вона виявила у себе вже в цьому нежному віці* [2, с. 153].

Ряд однородних доповнень може складатися з двох або кількох інфінітивів: *Через десять хвилин я їду, я встигну тільки **наклеїти** марку і **опустити** листівку в поштовий ящик, щоб не поручити цього нікому іншому* [2, с. 363].

Однородні обставини, як і інші однородні члени речення, з'єднуються між собою з'єднувачими союзами або тільки з'єднувачими паузами і інтонацією перерахування.

Найбільш употребельну групу утворюють однородні обставини образу дії. Вони входять до складу різного типу – однородного морфологічного складу (обставини, виражені однаково частями мови і однаково формами) і змішаного морфологічного складу: *Успокоєвшись **деревья бесшумно і покорно** роняли жовті листя* [2, с. 234]; *Вони дивилися на нього **без злоби, ні і без дружельюбія*** [2, с. 356]; *... бешено **потряса** всіма ставнями і дверима **или забравшись в трубу, скулила так жалобно, скудно і неперервно, то піднімає** все вище, все тонше свій голос, **то опускає** його вниз* [2, с. 236].

Сполучення однородних обставин образу дії звичайно бувають двучленними: *Вера Ніколаєвна **улыбалась приятно і ласково**, і **казалося, що в домі всі** **улыбається*** [2, с. 340].

Зв'язані без союзів з'єднувачими паузами і інтонацією перерахування однородні обставини знаходяться в синонімічних відносинах між собою: *Він до цих пір обождав Анну, як і в перший день шлюбного життя, **всегда старался сестру около неї, незаметно приоткрыться к ней і ухаживал за нею так **влюбленно, самодовольно****, що часто ставалося за нього і жалко і незграбно* [2, с. 345]; *Обидві сестри, **издали узнавшие его, побуждали к коляске как раз вовремя, чтобы **полушутя, полусерьезно**** підтримувати його з обох боків під руки* [2, с. 359].

Однородні обставини образу дії, виражені особливими дієприкметниками і дієприкметниковими оборотами, можуть з'єднуватися: 1) з'єднувачими союзами: *... бешено **потряса** всіма ставнями і дверима **или забравшись в трубу, скулила так жалобно, скудно і неперервно, то піднімає** все вище, все тонше свій голос, **то опускає** його вниз* [2, с. 236]; 2) без союзів: *Ярола сидів, **облокотившись на коліна, уткнув підбородок в кулак*** [26, с. 239].

Обставини умови, заходи рідко утворюють сполучення однородних членів.

В результаті проведеного аналізу виявлено, що в досліджуваних творах найбільш частими є однородні доповнення, що представляють собою відкриті з'єднувачі ряди з значенням з'єднання і розділення. Найменш употребельними є однородні обставини, що представляють собою закриті з'єднувачі ряди з значенням відносини умовності.

Список літератури:

1. Валгіна, Н. С. Синтаксис сучасного російського мови: навч. для вузів / Н. С. Валгіна. – 3-е изд., испр. – М.: Вища школа, 1991. – 432 с.
2. Купрін, А. І. Повість. Роман. Розповідь. / А. І. Купрін. – М.: Ексмо, 2008. – 640 с.
3. Російська Грамматика: в 2-х т. / під ред. Н. Ю. Шведової. – М.: Наука, 1980. – Т. 2. – 709 с.

СТИЛІСТИЧНІ ФУНКЦІЇ «КРИЛАТИХ ГІБРИДІВ» У МАС-МЕДІЙНОМУ ДИСКУРСІ ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

Кравчук Людмила Вікторівна

магістр, здобувач кафедри української мови

Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця Україна

THE STYLISTIC FUNCTIONS OF "WINGED HYBRIDS" IN MASS-MEDIA DISCOURSE AT THE BEGINNING OF XXI CENTURY

Kravchuk Ludmila, Master, researcher of the department of the Ukrainian language, Vinnitsa State Pedagogical University Vinnitsa Ukraine

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто та проаналізовано стилістичні можливості оказіональних фразеологізмів, що відчувують на собі авторсько-індивідуальну переробку, надаючи експресивності та оцінності всьому тексту. «Крилаті гібриди», з'явившись у мас-медійному дискурсі на початку ХХІ століття, взаємодіючи з контекстами, змінюють, крім свого компонентного складу, і семантику новоствореного виразу. Самі нові моделі відомих висловів вказують нам на креативність мислення їхнього творця і цим захоплюють увагу читачів.

ABSTRACT

In the article the author considered and analyzed the stylistic possibilities of occasional phraseologies which felt the individual's remaking, granted the expression and value to the whole text. "Winged hybrids" appeared in mass-media discourse

at the beginning of XXI century, cooperated with context were changed except their structure the semantic of new expression. Just new models of well-known expressions showed us the creation of author's thought and took the reads attention.

Ключові слова: *оказіоналізм; «крилаті гібриди»; «фразеологічні забави»; субституція.*

Keywords: *occasional word; "winged hybrids"; "phraseologicals amusement"; substitution.*

Мислити афористично людина була здатна завжди, від найдавніших часів до сьогодні, а виявлялося це через крилаті вирази, прислів'я, приказки тощо. Тексти засобів масової інформації початку XXI століття відображають соціальні процеси, впливають на розбудову громадської думки, уможливають формування певного типу соціальної поведінки. Часто в мові мас-медіа з'являються стійкі сполучення слів. Так, Т. Малінські вважає, що «газети и журналы оказываются наиболее чуткими регистраторами новых тенденций в языке, в том числе и появления новых ФЕ (фразеологических единиц). Кроме того, они являются как бы полигоном для апробации, обкатки, проверки на жизнеспособность новых ФЕ» [4, с. 68]. Фразеологічні одиниці, що побудовані на обігруванні співвідношень фразеологічної твірної основи та похідного okazіонального словосполучення, відбивають національну специфіку та самобутність мови. На думку В. Л. Архангельського, фразеологічна одиниця – це «постійна комбінація словесних знаків», що виникає та діє на певному етапі розвитку мови, «гранична і цілісна, що відтворюється в мовленні її носіїв, базується на внутрішній залежності її членів, складається мінімум з двох точно визначених одиниць лексичного рівня, які знаходяться в певній послідовності, граматично організована за моделями словосполучень або речень, які існують або існували, має єдине значення» [2, с. 90-91].

Актуальність дослідження полягає в тому, що в наукових працях, які предсталені в лексикології, висвітлено лише окремі аспекти функціонування, словотворення та структури okazіональних одиниць. У цій галузі працює ряд вчених-лінгвістів (І. Абрамович, С. Караванський, Ж. Колоїз, О. Семенко, О. Стишов, О. Турчак, Т. Юрченко та інші). На нашу думку, у мові мас-медіа початку XXI століття спостерігаємо виразну тенденцію до творення «крилатих гібридів». Як слушно зауважує І. Абрамович, «в кругу вопросов, связанных с изучением фразеологической системы русского литературного языка, одним из наиболее интересных и наименее разработанных является вопрос об индивидуально-авторском преобразовании и переосмыслении устойчивых сочетаний» [1, с. 213].

Метою статті є аналіз стилістичних функцій okazіональних фразеологізмів, що з'являються у текстах засобів масової інформації.

Зауважимо, що серед найхарактерніших рис фразеологізму виокремлено структурно-семантичну стійкість, цілісність компонентного складу та граматичну співвіднесеність. Проте часто ці невід'ємні риси фразеологічних одиниць відчують на собі авторсько-індивідуальну перебудову, надаючи експресивності та оцінності всьому тексту. Для певних структурно-семантичних змін фразеологічної одиниці використовують різні стилістичні прийоми (антитеза, контамінація, повтор, додавання, вклучення, заміна компонента, розрив, еліпсис тощо). Це призводить до okazіональності фразеологічної одиниці, при цьому свідомо порушуються природні умови її реалізації. Okazіональні фразеологічні словосполучення можна назвати «крилатими гібридами» або «фразеологічними забавами». Термін «крилаті гібриди» уперше вжив і проаналізував у 2001 році Святослав Караванський. Його стаття мала одноіменну назву й описувала процес гібридизації кількох крилатих виразів. Крилаті вирази, що закріплюються в нашій свідомості й формують логічні стереотипи, які, «з одного боку, збагачують нас духовно, а з іншого, – керують процесами нашого

мислення» [3, с. 7]. Отже, «крилаті гібриди» – це моделі словотворення, що будуються на основі відомих крилатих виразів, але з допомогою гібридизації руйнують стереотипи нашого образного мислення і в такий спосіб привертають до себе увагу, змушуючи замислитися. Гібридизуватися можуть крилаті вирази, приказки, прислів'я, назви кінофільмів, художніх творів, відомих пісень або вислови знаменитих письменників, акторів, філософів тощо. Наприклад афористичний вислів Грибосєдова «Горе від розуму» усім відомий і зрозумілий. Цей вираз засвідчує, що не завжди світлий розум приносить щастя. Прочитавши в журнальній статті фразу «Горе від зерна» (Український тижень (далі УТ), № 35, 2010. – С.16), розуміємо, що мав на увазі автор. З цього прикладу видно, що заміна одного слова чи кількох компонентів із фразеологізму сприяє появі нових лексико-семантичних відтінків значень, які створюють особливе світобачення.

Крилатий вислів Григорія Сковороди «Всякому горюду звичай і права» перефразували у **Всякому «Китай-горюду» нрав і права** (Україна молода (далі УМ), № 12, 2010. – С. 5); **ридає євроатлантична Ярославна** (Дзеркало тижня (далі ДТ), № 42, 2010. – С. 6) порівняйте «ридає, плаче Ярославна...»; «Лебідь, рак і щука» перефразовано у «**Бідзіна, рак і щука**» (УТ, № 44, 2012. – С. 36); «**Володимир – ясне сонечко!**» – у «**Путін – ясне сонечко вирішив зробити комусь щось приємне**» (Поступ (далі П), № 2, 2013. – С. 6). Ці приклади ілюструють те, що субституція (заміна одного з компонентів фразеологізму okazіональним варіантом) дає змогу «реанімувати» внутрішню форму фразеологічної одиниці, яка вже не відчувається, підвищуючи при цьому її експресивність. Отже, «крилаті гібриди» є носіями нових смислових відтінків, які передають авторське сприйняття дійсності й збільшують значення індивідуального мовомислення автора.

Зауважимо, що при цьому ефективною є заміна таких лексичних компонентів, які від нормативних відрізняються одним звуком: **Блоги і копита** (П, № 9, 2011. – С. 6); **Феміда ля комедія: В Україні істотно підвищено судовий збір** (УТ, № 43, 2011. – С. 30). Порівняймо «блоги і копита», «феміда ля комедія» з нормативними *роги, феніта*. Заміна компонентів породжує мовну гру, не змінюючи семантики фразеологічної одиниці, а по-друге, – розширенням компонентного складу ФО (іноді розширення не призводить до суттєвої зміни семантики, а лише інтенсифікує її) [www.durov.com]. Напр.: **Вені, веді, моді** (Світ у 2013. – С. 52); **Неостанні з Могікан** (УТ, № 3, 2013. – С. 65).

Зміна форми та експресивно-стилістичних якостей відомого фразеологізму може відбуватися завдяки розширенню його новими лексичними компонентами: *Вислів «сонце ніколи не сходить в імперії Карла V» можна умовно перефразувати на «сонце ніколи не зайде в країні, де грають у футбол»* (УТ, № 15, 2012. – С. 44); *Сімейка Адамсів – у сімейка донецьких Адамсів* (П, № 3, 2013. – С. 5); *А вас, Васюник, я би попросила не залишатися* (www.Weekly.com.ua); *Як поганому танцюристові заважає децю, так і поганому фінансистові долар муляє* (УТ, № 47, 2012. – С. 47).

Основне призначення фразеологізмів у мові засобів масової інформації – бути засобом актуалізації, адже мовні одиниці у складі фразеологічних okazіоналізмів сприймаються адресатом як щось неординарне, незвичне. Для більшості мас-медійних статей не властива метафористичність

образів, як це є в художньому стилі, проте журналісти часто вмільо послуговуються фразеологізмами, особливо в заголовках. Заголовок статті, що містить оказіональний фразеологізм, привертає увагу читача й водночас зацікавлює змістом самої статті, створює динаміку в сприйнятті тексту. Напр.: **Блондинки в законі** (УТ, № 32, 2012. – С. 51); **Бременські екскурсанти**. *Виявляється, казочка про бременських музикантів має під собою підстави* (Міжнародний туризм (далі МТ), № 1, 2012. – С. 62); **З важким паром!** (УТ, № 2, 2012. – С. 54); **Йдемо на «хуторці»** (www.kosmonews.com.ua); **Розділені штати Європи** (www.Weekly.com.ua); **Складнощі без перекладу** (УТ, № 26, 2012. – С. 66); **Тисяча й одна інтеграція** (УТ, № 21, 2013. – С. 4); **Тінь забутого посередника** (www.ut.com.ua); **Ще не вмерла і при пам'яті** (П, № 7, 2011. – С. 6). У наведених заголовках із допомогою фразеологічних оказіоналізмів мас-медійники прагнуть інтенсифікувати виразність, «оживити» мовну тканину, що спонукає їх до порушення фразеологічних норм. Це можна простежити при зіставленні фразеологізму зі словом чи словосполученням, що використовується для позначення того самого поняття. Напр.: **Україна як горох при дорозі** (П, № 1, 2012. – С. 9), де Україна, як горох при дорозі, нікому не потрібна, самотня та нереалізована як держава. Такі узуальні фразеологізми активно впливають на свідомість читача, активізують мислення, уяву та викликають відповідні асоціації: **Паспорт спотикання: у владі бракує єдності щодо біометричних паспортів та «антидискримінації»** (ДТ, № 12, 2012. – С. 2); **Село у великому місті** (П, № 9, 2013. – С. 11).

Значний ефект при продукуванні експресивного заголовку має нагромадження певних відтінків змісту оказіональних фразеологізмів. Так, зміна форми відомого фразеологізму уможливиле актуалізацію контекстів, максимальну інформативність, бажання прочитати матеріал. Наприклад у статті **«Служу майну України!»** (УТ, № 51, 2011. – С. 20) йдеться про голову ФДМУ Олександра Рябченка, який вважав, що все державне майно потрібно «пустити в справу». Отже, гібридні фразеологізми, узаємодіючи з контекстами, змінюють, крім свого компонентного складу, і семантику новоутвореного виразу.

Перефразовують не лише крилаті вислови відомих людей, а й слова з відомих пісень, наприклад: **Дим цигарок з МЕНТОлом**. *Правоохоронці штрафують за куріння в недозволенних місцях* (www.um.com.ua); **Злітайте, юні жердинники** (Олімпійська арена (далі ОА), № 4, 2013. – С. 35); **Тільки там, де нас нема, – там тече жива вода** (УТ, № 34, 2011. – С. 57); **Ще не змерзла України** (1+1, 20. 06. 2014 р.). Такі вислови виникають унаслідок гібридизації і пояснюються комунікативною потребою мовця. Ці гібридні словосполучення можуть вживатися в тексті та поза його межами, адже вони є виявом непередбачуваних асоціацій та передають нові семантичні відтінки завдяки поєднанню слів у незвичних конструкціях.

Найбільшою експресивністю позначені гібридні словосполучення, які перефразовують назви творів. Наприклад вислів **«Чорна зрада»** (УМ, № 21, 2010. – С. 10), був утворений на основі роману українського письменника П. Куліша «Чорна рада». «Мисливські усмішки» Остапа Вишні перефразовано в **«Жестяні усмішки»** (УТ, № 5, 2013. – С. 61). Назву новели М. Коцюбинського «Коні не винні» вдало перефразували у словосполучення **Винні не свині!** (УТ, № 24, 2011. – С. 45), а «Тигроловів» І. Багряного – у **«Звірсловів»** (Отже, хто вони, ці «інші», які мешкають у «Звірсловів» (УМ, № 26, 2010. – С. 12). На основі фрази Т. Г. Шевченка «Мені тринадцятий минало» журналіст продукує словосполучення **Йому дванадцятий минало** (УМ, № 30, 2010. – С. 10) й **Улітку, коли тринадцятий минало, завела щоденник**

(УТ, № 35, 2011. – С. 66). Шекспірівський вислів «Бути чи не бути?» («To be or not to be?») трансформувалася в **Лайкнути чи не лайкнути?** (Світ у 2013. – С. 10).

Вислів І. Я. Франка «Вічний революціонер» гібридизувався у **«Вічний президент»** (про Лукашенка): **Вічний президент Білорусі Аляксандр Лукашенко водив Євросоюз за ніс, проте, напевно, за його ж власним бажанням** (УТ, № 4, 2011. – С. 33). У поданому реченні присутнє ще одне гібридне словосполучення **«водити Євросоюз за ніс»**. Спостережено цікавий факт заміни назви країни чи місця гібридним словосполученням, наприклад: **Країна «Папи Коля»**. *Нині Білорусь – це звичайне ханство* (УТ, № 15, 2011. – С. 26); **Євродиснейлендом** називають **«Сполучені штати мультяндії»** (МТ, № 3, 2014. – С. 70); **Відокремлені Галапаоські острови – це просто ярмарок еволюційного розмаїття** (М1, 15. 10. 2013 р.); Верховну раду України величають **«палацом Литвина»** (УТ, № 39, 2011. – С. 5).

Крилаті гібриди роблять текст багатшим стилістично та посилюють його експресію. Автор намагається вплинути на естетичні вподобання мовців за допомогою нашарувань нових значень на вже відомі. Цікавою в цього ракурсі є назва фільму «Утомленные солнцем», яка змінилася на **«затомлені асиміляцією»** (УТ, № 6, 2011. – С. 52) та **«натомлені податковою»** (УТ, № 12, 2011. – С. 9) або ж назва відомого фільму «Крізь терни до зірок», що трансформувалася у **«Крізь нетрі до планет»** (УТ, № 31, 2011. – С. 59); американська ж новорічна комедія «Сам удома» змінилася на **«Сам у лісі»** (СТБ, 18.10.2013).

У творенні фразеологічних оказіоналізмів продуктивно є й політична царина. Усім відома передвиборча репліка В. А. Ющенко «Ці руки нічого не брали!», вона трансформувалася у **«Ці руки нічого не запирали», чи Для чого нам реклама?»** (www.um.com.ua); або гасло, яке виголосив В. Янукович у Давосі (стосовно Євро-2012): **Увімкни Україну!** (УТ, № 5, 2011. – С. 8). І ще декілька прикладів: **Бачили очі, кого висилали?** (УТ, № 20, 2011. – С. 9); **Реформи і непорядок** (УТ, № 14, 2011. – С. 15); **Розділяй і йди в парламент** (УТ, № 40, 2012. – С. 12); **Фюрер нам тільки сниться** (П, № 9, 2012. – С. 5).

Зростає й кількість гібридних виразів, які постають із вже відомих прислів'їв, приказок, закликів і навіть загадок. Це дає змогу їхнім творцям бути неординарними та безстереотипними. Напр.: **VIP-агітація: агітувати – не мішки тягати... даруйте, не реформи проводити** (УТ, № 41, 2012. – С. 7); **Аристократ у Матриці** (УТ, № 5, 2011. – С. 10); **Бігла через гребельку, спожила пального крапельку** (П, № 3, 2012. – С. 30); **глухо, як у банку** (УТ,

№ 18, 2011. – С. 66); **Зі світу по нитці – ось вам і вірус** (УТ, № 36, 2012. – С. 64); **«Йди на схід, юначе», – здається, саме так має звучати бойовий клич ХХІ ст.»** (УТ, № 4, 2011. – С. 40); **Пане господарю, дозвольте заагітувати** (УТ, № 41, 2012. – С. 6); **Проблем хоч греблю гати** (УТ, № 40, 2012. – С. 41); **Р. і Н. сиділи на трубі: Німеччина любить реалізацію ідеї Росії збудувати газопровід в обхід України** (www.um.com.ua); **хіміки без лірики** (УТ, № 6, 2011. – С. 24); **Художників восени рахують: Вручення премії Pinchuk Art Center і виставку 20 номінантів переносять на жовтень** (www.um.com.ua).

Наші газетярі не нехтують і прокляттями, наприклад: **Кажуть, у китайців є специфічне прокляття: «Щоб тобі народитися на межі епох!»** *Українці живуть під трохи відкоригованим прокляттям: «Щоб тобі народитися на межі цивілізацій!»* (ДТ, № 42, 2010. – С. 5).

Зазнають змін і рекламні девізи (гасла), назви телепередач, наприклад: **«Велике прання»** (телепрограма) → **Велике прання по-луїзіанськи** (УТ, 2012. – С. 12); **Ви все ще затираєте, тоді ми йдемо до вас!** (реклама «Tide») → **У вас**

вимкнули світло? *Тоді ми йдемо до вас!* (УТ, № 23, 2013. – С. 38); «*Галопом по Європах*» (телепрограма) → *Галопом по Конотопах: культ прогноз - 2012* (ДТ, № 1, 2012. – С. 1); «*Зважені і щасливі*» (телепрограма) → *Ушпилені і щасливі* (СТБ, 27. 10. 2014 р.); «*Фабрика зірок*» (телепрограма) → *Фабрика справ* (УТ, № 16, 2013. – С. 5).

Поступово збільшується кількість перефразованих виразів, які порушують відомі мовні кліше. Напр.: *беззаконні закони* замість *правомірні закони, завжди готюVIP!* замість *завжди готові, покупець недоступний* замість *покупець має рацію, одиссеєва цікавість* замість *одиссеєва хитрість, телегеройновий рай* замість *земний рай, труднощі повернення або труднощі пристосування* замість *труднощі перекладу*. Ці вирази набувають експресії саме в контексті, адже вони позначені додатковими відтінками, які виникли при поєднанні певних слів. Напр.: *Влада продукує беззаконні закони, так би мовити, здійснює реформи* (УТ, № 14, 2011. – С.15); *Це не спроба вивчити світ, не маніакальна одиссеєва цікавість до невідомих земель* (УТ, № 33 – 34, 2010. – С. 25). Саме нові моделі відомих висловів указують нам на креативність мислення їхнього творця і цим захоплюють увагу читачів.

Отже, фразеологічні оказіоналізми розкривають невичерпні можливості української мови та джерела словотворення, оновлюють фразеологічну одиницю, надаючи їй

яскравого стилістичного ефекту. Крилаті гібриди, часто модифікуючись, збільшують лексико-семантичні відтінки значень, дають змогу простежити, як при порушенні логічної співвіднесеності реалізується нова словосполучка. Кожне із новоутворених крилатих гібридів демонструє динаміку фразеологічної системи і відображає актуальні етапи розвитку суспільства, особливості національної культури та специфіку менталітету народу.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Абрамович И. М. Об индивидуально-авторских преобразованиях фразеологизмов и отношении к ним фразеологического словаря / И. М. Абрамович // Проблемы фразеологии. Исследования и материалы / [под. ред. А. М. Бабкина]. – М. – Л., 1964. – 378 с.
2. Архангельский В. Л. Устойчивые фразы в современном русском языке / В. Л. Архангельский. – Ростов Н/Д: Рост. ун-т, 1964. – 315 с.
3. Караванський С. Й. «Крилаті гібриди» / Й. С. Караванський // Українська мова та література. – № 17 (225), 2001. – С. 7
4. Малински Т. Возникновение новых фразеологических единиц / Т. Малински // Русистика. – Берлин, 1992. – № 2. – С. 67 – 76.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Куратова Ольга Анатольевна

канд. пед. наук, доцент Университета иностранных языков и деловой карьеры

Дабылтаева Райхан Есбергеновна

канд. пед. наук, доцент Университета иностранных языков и деловой карьеры

LINGUO-CULTURAL APPROACH IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE IN HIGH SCHOOL

Kuratova Olga, The candidate of pedagogical science, associate professor of the University of foreign languages and business career

Dabyltaeva Raikhan, The candidate of pedagogical science, associate professor of the University of foreign languages and business career

АННОТАЦИЯ

В данной статье отмечено, что лингвокультурологический подход в процессе обучения иностранному языку в высшей школе должен ориентироваться на конечные результаты всего процесса вузовской иноязычной подготовки в ходе реализации концепции гуманизации и гуманитаризации образования. Наряду с лингвистическими знаниями и комплексом речевых навыков и умений, существует необходимость разработки комплекса культурологических знаний, наличие которых позволяет человеку пользоваться иностранным языком как средством общения и взаимопонимания с носителями изучаемого языка и их культурой.

ABSTRAKT

This article noted that linguistic-cultural approach to learning a foreign language in high school should focus on the outcomes of the whole process of foreign language teaching during the implementation of the concept of humanization and humanitarization of education.

Along with linguistic knowledge and complex verbal skills, there is a need for the development of complex cultural knowledge which enables a man to use a foreign language as a means of communication and understanding native speakers and their culture.

Ключевые слова: лингвокультурологический подход, иноязычное образование, высшая школа, межкультурная коммуникация

Keywords: linguo-cultural approach, foreign language education, the high school, intercultural communication

Развивающаяся в последние десятилетия тенденция гуманизации образования поставила вопрос о рассмотрении образования в культурологическом контексте. В области теории иноязычного образования данная тенденция проявляется в признании того факта, что овладение иностранным языком это, прежде всего, приобщение к иной культуре, овладение новым социокультурным содержанием.

В настоящее время возрастает потребность в специалистах, способных эффективно осуществлять процесс межкультурной коммуникации, что предполагает формирование не только языкового, но и когнитивного сознания обучаемых.

Именно знание социально-духовной и национально-специфической сущности партнера по общению,

отражение неповторимых особенностей культуры данного этноса в языке его носителя обеспечивают эффективное использование языка как средства **межкультурной коммуникации** являются предпосылкой взаимопонимания культурных субъектов. Следовательно, нельзя не согласиться с тем, что нужно обучать не столько языку, сколько смысловому содержанию языка страны, где говорят на этом языке, так как язык - это наиболее полный показатель культуры. Общеизвестно, что чем значительнее различия между языками и культурами, тем сложнее овладеть иностранным языком как средством общения. Влияние такого фактора, как принадлежность к разным культурно-историческим единствам, настолько велико, что оно определяет даже специфические особенности иноязычного образования, выборе дидактических платформ, в основе которых в настоящее время доминирует **межкультурный подход в обучении иностранным языкам**, получивший черты нового методического направления [3, с. 54].

Однако следует отметить, что методика обучения иностранному языку как аспекту иноязычной культуры в языковых вузах разработана ещё недостаточно. Необходимость включения иноязычной культуры в процесс обучения иностранному языку чаще всего выражается либо во введении разрозненных фрагментов страноведческой информации на занятиях практического курса иностранного языка, либо в разработке лекционных курсов по истории и культуре страны изучаемого языка. Особенно явно данная проблема проявляется в работе с текстами средств массовой коммуникации. Постоянное обогащение языкового запаса за счёт отражения в нём изменений жизни социума, краткость информации в расчёте на её общезвестность в данном обществе требуют от студента не только сформированности вторичного языкового, но и когнитивного сознания. В настоящий момент не существует достаточного количества разработанных методик, предусматривающих приобщение обучаемого к иноязычной картине мира. Как показывает практика, студенты языковых специальностей в основном испытывают трудности лингвокультурологического характера. Таким образом, неоспоримы важность обучения иностранному языку как компоненту культуры и тот факт, что наступил новый этап развития этой проблематики, отвечающий как возросшим потребностям учебного процесса, так и более глубокому осмыслению вопросов взаимосвязи языка и культуры и её отражению в практике преподавания иностранного языка.

Применение лингвокультурологического аспекта в обучении иностранным языкам позволяет, по нашему мнению, решать задачи формирования когнитивного сознания вторичной языковой личности.

Известный философ А.А. Брудный подчёркивает связь существования и развития общества в целом и отдельной личности в частности с ростом специфически человеческой потребности в общении. В соответствии с его мыслью именно коммуникативная потребность и лежит в основе порождения феноменов культуры, так как любой феномен культуры обращен к людям, становится достоянием их сознания и влияет на их мысли и поступки. Иначе говоря, культура в своих конкретных проявлениях включается в коммуникативный процесс, её социальное существование становится фактом коммуникации. Именно коммуникативный аспект существования культуры включает в себя понятие смысла, и, следовательно, пониманию этого смысла и следует обучать. Однако мы видим, что образование постепенно превратилось в передачу знаний, а не форму развития мышления. А.А. Брудный отмечает, что "в вузах развитие духовных сил личности происходит

спонтанно. Особо мало внимания уделяется способности понимать, воспитанию культуры мышления. Образование - не то, чему человека учили, а то, что он в этом понял. Если ясно сориентировать образовательный процесс на понимание, а не на запоминание материала, то эффективность образования вырастет резко и намного" [2, с. 67]. По его мнению, следует учить пониманию других людей (в первую очередь представителей другой культуры), пониманию самого себя, пониманию текстов (учебных и научных, политических и литературных), рассматривая их как "мостики", соединяющие реальность с сознанием личности, как конкретные проявления культуры.

Осознание данной проблемы в современном вузовском иноязычном образовании в последние годы привело к появлению тенденции гуманизации образования. Результатом этого стало рассмотрение образования в контексте культуры. Многие лингводидактические работы по обучению иностранным языкам основываются на концепции культуры М.М. Бахтина [1, с. 78], которая является эффективной для языкового образования, так как выявляет глубинное единство языка и культуры.

Рассматривая диалоговую концепцию культуры как методологическую основу иноязычного образования, И.А. Цатурова [6, с.91] отмечает, что в образовательном процессе язык и культура имеют единую направленность на формирование гуманитарного мышления, отличающегося всеобщностью и направленным от человека к человеку. Диалогические отношения пронизывают все проявления человеческой жизни. Исходя из специфики диалогических отношений, М.М. Бахтин переопределяет культуру через диалог. Культура, в его понимании, живёт диалогом культур, в диалоге - её смысл, её уникальность. Другими базисными понятиями диалоговой концепции М.М. Бахтина, особо ценными для гуманитарного образования, являются личность и самодетерминация. Определяя культуру как антропологический феномен, М.М. Бахтин понимает её как форму самодетерминации индивида в горизонте личности, таким образом, делая различие между личностью и индивидом. А именно - личность всегда проявляется за пределами индивида, она жива только в обращённости к другим, в восприятии другого, в общении с другим, то есть в диалоге. Индивид, общаясь, способен оказаться в горизонте личности, что означает вести диалог в контексте всей культуры [5, с.58]

В лингвокультурологическом подходе акцент делается на отражение в языке достаточно репрезентативного слоя национальной культуры. Таким образом, целесообразно представлять социокультурную информацию, заключённую в единицах языка или просто связанную с обсуждаемой проблемой, в систематизированном виде, блоками, организованной темой. Выбор фрагмента культуры, сферы общения определяет содержание курса.

Мы разделяем точку зрения И.А. Халеевой, которая предлагает выделить четыре основные макросферы общения, где человек осмысливает через сознание и язык, реально существующие в мире отношения и, соответственно, четыре макросферы использования языка:

- сфера производственной деятельности - специальная речь;
- сфера быта - разговорная (обиходная) речь;
- сфера культурологии - художественная и научная речь;
- сфера социальной деятельности - публицистическая речь (включая газетную, публичную, телевизионную речь, а также речь других средств массовой коммуникации) [4, с. 124].

Для осуществления лингвокультурологического исследования избранной нами проблемы в качестве основной единицы обучения нами принимается лингвокультура как комплексная единица, представляющая собой диалектическое единство лингвистического и экстралингвистического содержания. Лингвокультура включает в себя сегменты не только языка, но и культуры, отраженные соответствующим знаком как факткультуры. Лингвокультура может быть представлена одним словом, словосочетанием или же целым текстом, широко известным носителям языка.

Поскольку лингвокультурологический подход включает культуру как объект обучения иностранному языку, то представление материала должно строиться от лингвокультуры, а не от языковой единицы. При таком подходе акцент делается не на рассмотрении определенной культурной информации, а на отражении в языке некоторого достаточно репрезентативного блока национальной культуры. Изучение определенного фрагмента культуры происходит с помощью построения лингвокультурологического поля, рассматриваемого как иерархическую структуру множества лингвокультур, обладающих общим смыслом, характеризующим определенную культурную сферу. Благодаря этому, явления внешнего мира упорядочены в понятийной системе так, что незаметно никаких пробелов. Для целей обучения иностранному языку и культуре в систему поля должны входить минимально-достаточные, но необходимые лингвокультуры, которые и характеризуют отличие двух культур.

Лингвокультурологический подход к обучению отражает произошедший в последнее время в области иноязычного образования сдвиг акцентов, заключающийся в переключении внимания с формирования знаний, навыков и умений на овладение иностранным языком как приобщение к иной культуре, овладение новым социокультурным содержанием. Таким образом, современный подход практическому владению иностранным языком связан, прежде всего, с наличием выхода на иную культуру и её представителей. Именно поэтому, наряду с лингвистическими знаниями и комплексом речевых навыков и умений, должен быть определен и комплекс культурологических знаний, наличие которых позволяет человеку пользоваться иностранным языком как средством общения и взаимопонимания с носителями изучаемого языка и их культурой.

Определяя совершенствование коммуникативной компетенции как основную цель обучения, мы концентрируем внимание на тех её аспектах, которые связаны с совокупностью знаний, навыков и умений, формируемых в процессе обучения культуре страны изучаемого языка и со способностью к выполнению определенной деятельности - межкультурной коммуникации.

Межкультурная коммуникация определяется как межличностное взаимодействие представителей различных групп, которые совместно с другими членами их группы различаются по общему знанию и языковым формам выполнения символических действий, причём один из участников коммуникационного процесса обычно должен использовать иностранный язык.

Признавая лингвистическую компетенцию наиболее важным компонентом коммуникативного умения, на основе которого происходит формирование и совершенствование всех других его компонентов, мы считаем, что в языковых вузах особое внимание должно быть уделено тем компонентам коммуникативной компетенции, которые позволяют студентам знакомиться с социально-культурным аспектом функционирования языка, т.е. речь идет о формировании социокультурной компетенции как аспекта коммуникативной способности, касающейся тех особенных черт общества и культуры, которые выражаются в коммуникативном поведении членов общества.

Список литературы:

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. -М.: Искусство, 1979. -423 с.
2. Брудный А.А. Психологическая герменевтика: Учебное пособие. М., 1998. -332 с.
3. Кунанбаева С.С.«Теория и практика современного иноязычного образования».- Алматы, 2010- 344 с.
4. Суворова М.А. Лингвокультурологический подход в обучении иностранным языкам студентов старших курсов языкового вуза: Дис.... канд. пед. наук: 13.00.02: Улан-Удэ, 2000 158 с.
5. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М.: Высш. шк.,- 1989. - 238 с.
6. Цатурова И. А. Идеи диалоговой концепции культуры как методологическая основа языкового образования//Россия и Запад: Диалог культур: материалы 2ой международной конференции 28-30 ноября 1995 г.: М., 1996. - с.349-354

ЛИНГВОКРЕАТИВНОСТЬ КАК ТИПОЛОГИЧЕСКОЕ СВОЙСТВО ЭЛИТАРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПИСЕМ Ю.М. ЛОТМАНА)

Курьянович Анна Владимировна

доктор филол. наук, профессор, Томский государственный педагогический университет, г. Томск

LINGUISTIC CREATIVITY AS TYPOLOGICAL PROPERTY ELITIST LANGUAGE PERSONALITY (THE CASE LETTERS YU.M. LOTMAN)

Kurjanovich Anna, Doctor of Science, Professor, Tomsk State Pedagogical University, Tomsk

АННОТАЦИЯ

В статье речь идет о различных формах проявления лингвокреативности как свойстве языкового сознания носителей, выражающемся в творческом использовании языковых фактов в процессе текстовой деятельности. Отправным тезисом выступает суждение о том, что нестандартные способы и формы осмысления языкового материала свойственны в большей степени определенному типу носителей – элитарным языковым личностям. Материалом анализа выступают частные письма известного филолога Ю.М. Лотмана, обращенные к разным корреспондентам.

ABSTRACT

In this article, we discuss various forms of expression as lingvokreativnosti property linguistic consciousness carriers, expressed in the creative use of linguistic facts in the text activity. The starting thesis advocates judgment that the non-standard methods and forms of understanding of linguistic material characterized by a greater degree of a certain type of media – elitist

language personality. Material analysis are private letters known philologist Yu.M. Lotman, addressed to different correspondents.

Ключевые слова: эпистолярный текст, письмо как тип текста, лингвоперсонология, языковая личность, элитарная языковая личность, лингвокреативность.

Key words: epistolary text, message as a text type, lingvopersonologiya, linguistic personality, elitist linguistic personality, linguistic creativity.

Одним из приоритетных направлений современной лингвистики считается лингвоперсонология, в рамках которой ведется активное разноаспектное изучение языковой личности – человека, владеющего языком и использующего его в качестве средства мыслительно-вербальной деятельности (см. работы Г.И. Богина, А.А. Ворожбитовой, Н.Д. Голева, Е.В. Иванцовой, Ю.Н. Караулова, В.П. Нерознака, К.Ф. Седова и др.).

В научной литературе последних лет складывается устойчивая традиция выделения типов языковой личности по принципу ее принадлежности к определенной разновидности речевой культуры (В.Е. Гольдин, И.А. Иванчук, Л.П. Крысин, Г.П. Нецименко, О.Б. Сиротинина, Н.И. Толстой и др.). В понятие речевая культура «включается сам язык, его этническая специфика, функциональные и социальные разновидности, воплощенные в устной или письменной форме», это «часть культуры народа, связанная с использованием языка» [1, с. 343].

В связи с резким падением уровня речевой культуры в современном обществе (засилием сквернословия, обеднением словарного запаса, тотальной жаргонизацией, потенциальной разрешенностью инвективы и пр.) видится востребованным и крайне необходимым в воспитательных, образовательных и дидактических целях обращение к речевому опыту эталонных носителей языка. Языковые личности данного типа определяются в современной лингвоперсонологии как *высокоразвитые* (Г.И. Богин, Т.В. Кочеткова), *полнофункциональные* (О.Б. Сиротинина, В.Е. Гольдин), *элитарные*³ (С.И. Виноградов, А.А. Ворожбитова, В.В. Дружинина, Е.А. Земская, И.А. Иванчук, Г.Г. Инфантова, И.С. Карабулатова, Ю.Н. Караулов, Л.П. Крысин, Т.В. Романова, О.Б. Сиротинина, Н.И. Толстой и др.).

Ученые едины во мнении: носителями языка данного типа в совершенстве освоен культурно-исторический опыт своего народа, в речевом поведении они придерживаются большей степени строгости следования «культурной рамке общения» (С.И. Виноградов). *Элитарные языковые личности* (далее – ЭЯЛ) свободно владеют кодифицированными языковыми, этическими, коммуникативно-прагматическими и риторическими нормами литературного языка, целесообразно и творчески используют возможности функциональных стилей, речевых жанров, специфических свойств устной и письменной форм речи. Данный тип речевой культуры «наблюдается среди людей с высшим образованием» и «самым высоким уровнем общей культуры» [1, с. 344]. Овладению элитарным типом речевой культуры способствуют особенности воспитания и обучения, характер профессиональной деятельности, «требующей социальной активности и многоуровневости» [там же].

Большинство исследователей называет в перечне типологических черт ЭЯЛ *лингвокреативность* – свойство языкового сознания носителей, проявляющееся в творческом использовании языковых фактов. Так,

И.А. Иванчук в качестве определяющего критерия принадлежности языковой личности к элитарной речевой культуре рассматривает *риторическую компетентность* – «совокупность знаний и умений в области коммуникативного поведения личности в различных условиях общения в целях его оптимизации, требующую реализации определенной степени культурного потенциала и *творческих способностей*» (выделено нами – А.К.) [2]. В русле нового направления современной лингвистики – *лингвистики креатива* (см. работы Т.А. Гридиной, Г.Р. Добровой, Н.А. Кузьминой, Н.А. Купиной, С.Н. Цейтлин и др.) – креативность в языке понимается как «игра языковых потенциалов», проявление «языкового парадокса» и «игровой интенции в языке» [3, с. 7].

Интересный объект научного изучения составляет исследование особенностей текстовой деятельности ЭЯЛ в разных сферах общения. Огромным потенциалом в этом отношении обладает *частная переписка*, в пространстве которой в силу жанровой специфики авторская индивидуальность проявляется во всей глубине и масштабе творческой реализации (подробнее: [4, 5]). В качестве примера обратимся к анализу эпистолярия известного литературоведа, семиотика и культуролога *Юрия Михайловича Лотмана* (1922-1993).

Творческий подход к языку выдающегося ученого-филолога, реализованный в письмах к разным адресатам, связан в первую очередь с использованием разнообразных *образных средств*, участвующих в реализации эпистолярным этим автором эстетической функции.

В числе *тропов* (нами отмечены многочисленные случаи использования *сравнения, эпитетов, градации, тавтологии, оксюморона, перифразы*) особенно выделяется *метафора*. Приведем примеры: «Для меня за каждым стихотворением тянется целая *борода воспоминаний*» [6⁴, с. 20], «*Наши XI том – на сносях*» [с. 215], «*Все протекало на фоне почти эсхатологическом, даже в нашем микрокосме*» [с. 223], «*недавно была (первый раз в жизни) почечная колика – привет от старости*» [с. 384], «*Написал Вам хорошее большое письмо – настоящий перл эпистолярной прозы*» [с. 532].

Особое место в ряду метафор занимают *развернутые метафоры*, способствующие созданию масштабных образов. Например, свое физическое самочувствие Лотман описывает, прибегая к образу *колодца*: «*Я уже немало пришел в себя, а то к концу года почувствовал себя на исходе (не только физически, но и интеллектуально; почувствовал какую-то прежде неизвестную мне тупость мысли: так себя должен почувствовать колодец, привыкший, что он по мере вычерпывания автоматически наполняется, и вдруг обнаруживший, что он пуст). С перепугу и решил месяц отдохнуть по-настоящему*» [с. 61]. Широко используется Лотманом-семиотиком *символика цвета*: «*В Тарту все спокойно – господствует серый цвет; событий, слава Богу, не происходит ни хороших, ни плохих*» [с. 252]. Проведение Структуралистской

³ В качестве терминологического обозначения мы используем слово «элитарные» в силу «прозрачности», «объемности» и универсальности его семантики, а также широкой сферы сочетаемости и высокого коммуникативного потенциала.

⁴ Далее ссылки на это издание будут приводиться только с указанием страницы.

школы сопоставляется с *шабашом* для избранных: «*Позволяю Вам, когда на метле полетите в Тарту на структуралистский шабаш, захватить в качестве Фауста Яшу Билинкиса. Мы здесь его соблазним. Более посторонних не берите*» [с. 173], «*В середине февраля в Тарту придет вся братия структуралистов на юбилей кабинета ориенталистики*» [с. 182].

Проявлением лингвокреативности можно считать использование автором в эпистолярной приеме *смешения стилей*. Привлечение в письмах к разным корреспондентам разностилевой лексики подчинено решению определенных авторских задач: «... *очень занят (кроме шуток, до полного вылезания очей)*» [с. 36], «*я предложил бы поговорить с Леопольдычем философски: дескать, мать перемать... Но и Вы достойны философского разговора: обещали приехать, а держитесь индифферентно*» [с. 617].

Другой примечательной чертой идиостиля известного филолога, отражающей творческий подход к языку, можно считать «пристрастие» к *стилизации*, в частности, эпистолярно-разговорной речи «под» научную, книжную или просторечную: «*Имели ли место семиотические сатурналии под ауспациями все того же Готи, Ю. Степанова – мужа почтенного и исполненного сведений...*» [с. 611], «...но я ведь знаю Левушку: *мужь блажь, книжному почитанию прилежень и не постничает*» [с. 626], «*Я лет пять не читал «Нового мира», помнил только «старый» «новый». Сейчас просмотрел – мати моя, мамочка. Это что же такое делается...*» [с. 389].

Огромным прагматическим потенциалом обладают окказиональные единицы: «*моя непришейкобылехвостость к толстовской тематике слишком очевидна и может только напортить*» [с. 216], «... *даже если бы я при этом не говорил тех благоглупостей, которые содержатся в ее рецензии*» [с. 178], «*Доколе меня будут ре- и перерецензировать?*» [с. 177], «*хотелось бы с ней повидаться и поговорить за семиотику*» [с. 606], «... *и нашего друга Винера, чтоб его на том свете черти кормили семиотикой культуры!?*» [с. 611].

Говоря о специфике идиостилевой манеры Ю.М. Лотмана, нельзя не отметить такую ее черту, как *игра со смыслом*, придающую эпистолярной манере Лотмана неповторимую индивидуальность. Скрытые смыслы выражаются в виде присутствия на разных уровнях текста *иносказания*, репрезентируемого посредством стилистических приемов *эзопова языка, аллюзий, реминисценций, аллегорий*. Так, примечательны случаи использования эзопового языка в письмах к родным с фронта, в которых цензура запрещала солдатам указывать географические названия: «*Итак, моя хандра окончилась у ворот Гиреева ханства*» [с. 48] (прим. сост.: «Опять иносказание: Ю.М. намекает, что находится вблизи Крыма. Имя хана Гирея, конечно, ассоциировалось с поэмой Пушкина «Бахчисарайский фонтан» (1823)» [с. 48]).

Приведем примеры аллюзии и реминисценции: «*Что говорится, “себя, как в зеркале, я вижу, но это зеркало мне льстит”*» [с. 21] (прим. сост.: «Цитата из стих. А.С. Пушкина “Кипренскому”» [с. 21]); «*В Тарту сразу же окружили мя тельцы мнози тучны*» [с. 503] (прим. сост.: «Цитата из Библии – символ злых недругов (Псалмы, 21:13)» [с. 503]).

Частотны в эпистолярной Лотмана случаи обыгрывания смыслов в связи с употреблением лексемы *семиотика* и ее производных в письмах к разным корреспондентам. Например, по поводу использования лексемы *семиотическое* в высказывании «*А как университетский Кус-*

ков, доктор ли, употребляет ли в пищу что-нибудь семиотическое или постится?» [с. 625] Б.Ф. Егоров пишет в своем комментарии: «Уже на 1-ой Летней школе по вторичным моделирующим системам в Тарту (Кярияку) в 1964 г. понятие «семиотик» каламбурно истолковывалось как «полупьяница» (по-эстонски joodik – пьяница, а semi – латинская приставка «полу-»); «семиотики» (мн. число) по-эстонски – semiotikud, это слово в звучании можно представить как semioodikud, что уже объяснялось как “семь пьяниц”» [с. 626].

Большое значение для понимания идиостиля Ю. Лотмана имеет *языковая игра*. По мнению большинства ученых, языковую игру следует рассматривать как реализацию поэтической функции языка, когда говорящий «играет» с формой речи, в результате чего свободное, творческое отношение к последней получает эстетическое задание: «Языковую игру можно определить как явление *осознанного нарушения языковых норм и речетекстовых стандартов* (выделено нами – А.К.), сопровождающееся производством комических смыслов и коннотаций и направленное на достижение определенных коммуникативно-прагматических эффектов» [7, с. 28], «вид *адогматического* речевого поведения, основанный на *преднамеренном нарушении языкового канона* и обнаруживающий творческий потенциал личности (выделено нами – А.К.) в реализации системно заданных возможностей» [8, с. 3].

В целях языковой игры привлекаются ресурсы всех языковых уровней, однако чаще всего оказываются задействованными лексические средства. Так, на обыгрывании смыслов в рамках многозначности, омонимии и прочих лексических явлений построен один из самых распространенных видов языковой игры – *каламбур*. Приведем примеры: «*О лекциях на ФАК’е – второй раз вижу*» [с. 233] (прим. сост.: «“Второй раз вижу” – шутовское переименование известного выражения “первый раз слышу”» [с. 234]), «*Я пишу комментарий к «Онегину» и этим утешаюсь – луч света в мутном царстве*» [с. 65] (обыгрывание известного выражения Н.А. Добролюбова).

Таким образом, анализ частных писем талантливого ученого, глубоко самобытной личности с оригинальным складом мышления, эталонного носителя языка показал, что лингвокреативность является неотъемлемым свойством творческой природы, определенным способом реализации способностей, природного дара, необыкновенно развитого языкового сознания и обостренной интуитивной рефлексии относительно языка.

Список литературы

1. Сиротинина О.Б. Речевая культура // *Стилистический энциклопедический словарь русского языка* / под ред. М.Н. Кожинной. – М.: Флинта [и др.], 2003. – С. 343-347.
2. Иванчук И.А. Риторический компонент в публичном дискурсе носителей элитарной речевой культуры: монография. – СПб.: СЗАГС; Саратов: Научная книга, 2005. – 431 с.
3. Гридина Т.А. Логика языкового парадокса в детской речи // *Лингвистика креатива-2: коллективная монография* / под общей ред. Проф. Т.А. Гридиной. – 2-е изд. – Екатеринбург: Изд-во Уральского гос. пед. ун-та, 2012. – С. 5-33.
4. Курьянович А.В. Динамика жанрово-стилистических особенностей русского эпистолярного дискурса носителей элитарного типа речевой культуры (XX–XXI вв.): автореф. дис. ... докт. филол. наук. – Томск, 2013. – 40 с.

5. Курьянович А.В. Элитарная языковая личность: опыт моделирования (на материале русского эпистолярного XX-XXI вв.) // Вестник науки Сибири. – Серия «Филология. Педагогика». – 2014. – № 3 (13). – С. 100-110. – URL: <http://sjs.tpu.ru/journal/issue/view/18/showToc/sect/9>.
6. Лотман Ю.М. Письма: 1940-1993 / Сост., подгот. текста, вступит. ст., коммент. Б.Ф. Егорова. – М.: Языки славянской культуры, 2006. – 800 с.
7. Ильясова С.В., Амири Л.П. Языковая игра в коммуникативном пространстве СМИ и рекламы: монография. – М.: Флинта, 2009. – 296 с.
8. Гридина Т.А. Языковая игра: стереотип и творчество: монография. – Екатеринбург: Изд-во Уральского гос. пед. ун-та, 1996. – 215 с.

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ТЕРМИНОВЕДЕНИЯ КАК НАУКИ

Гандалоева Зита Саварбековна

ассистент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВПО «Ингушский государственный университет», г. Магас

Лату Максим Николаевич

канд. филол. наук, доцент кафедры западноевропейских языков и культур ФГБОУ ВПО «Пятигорский государственный лингвистический университет», г. Пятигорск

THE HISTORY OF DEVELOPMENT OF THE SCIENCE OF TERMINOLOGY

*Gandaloyeva Zita Savarbekovna, assistant instructor of the Foreign Languages Chair of Ingush State University, Magas
Latu Maxim Nikolayevich, Ph.D. in Philology, associate professor of the West-European Languages and Cultures of Pyatigorsk State Linguistic University, Pyatigorsk*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена истории развития терминоведения как науки. Авторы подробно анализируют научно-теоретический материал, выделяя основные этапы развития терминоведения и ключевые научные школы. В статье делается вывод о перспективности изучения терминов и терминосистем.

ABSTRACT

The article is devoted to the history of development of the science of terminology. The authors analyze in detail the scientific and theoretical material pointing out the main stages of development of the science of terminology and key scientific schools. The article concludes about the prospects of study of terminological units and terminological systems.

Ключевые слова: термин, терминология, терминосистема, терминоведение, диахронный подход, научная школа, когнитивный подход.

Keywords: terminological unit, terminology, terminological system, science of terminology, diachronic approach, scientific school, cognitive approach.

Публикация выполнена в рамках проектов «Когниолингвистическое и лексикографическое моделирование фрагментов прикладной и фундаментальной научной картины мира (русский и английский языки)» в соответствии с Государственным заданием Министерства образования и науки РФ ФГБОУ ВПО «Пятигорский государственный лингвистический университет» на 2014–2016 гг. (руководитель проекта – доктор филологических наук, профессор **О.А. Алимуратов**) и «Комплексное когнитивное исследование особенностей номинации терминов приоритетных направлений развития научно-технического комплекса РФ», выполняемого по гранту Президента Российской Федерации (договор №14.Z56.14.4389-МК от 03.02.2014 г.) (руководитель проекта – кандидат филологических наук, доцент **М.Н. Лату**).

Терминоведение как научное направление находится на стыке лингвистики и различных специальных областей человеческой деятельности. В настоящее время интерес к данной науке только возрастает. В настоящей статье кратко освещается вопрос становления терминоведения в России и за рубежом.

Зарождение понятий «термин» и «терминология» в Западной Европе датируется второй половиной XVIII века после выхода в свет трудов Кристиана Готфрида Шутца, в которых автор использует термин «terminologie».

Однако начало развития терминологии как самостоятельного направления лингвистики за рубежом совпадает по времени с развитием терминологии в России – 1930-е годы – и связано с опубликованием докторской

диссертации австрийского ученого Э. Вюстера «Международное нормирование речи в технике, в особенности в электронике». В.А. Татаринцов отмечает, что в период выхода в свет диссертации Э. Вюстера «об институционализации самостоятельной дисциплины терминоведения еще даже не подозревали». Целью работы Э. Вюстера было показать, как «язык препятствует развитию технической мысли, не способствует ее текучести и динамизму» [11, с. 29-30]. Э. Вюстера уже в то далекое время интересовали вопросы нормирования терминов в техническом языке, способы избегания синонимии, омонимии, многозначности, устранения семантической диффузности и неточностей в переводе.

Э. Вюстер возглавил Венскую терминологическую школу, интересы которой связаны с пониманием сущности термина, соотношения термина и понятия, с выработкой точных и непротиворечивых дефиниций научных понятий, с изучением отношений между терминами в терминосистеме, а также с выработкой рекомендаций по стандартизации и интернационализации терминологических единиц. По словам В.А. Татаринцова, «безусловным достижением Венской терминологической школы является создание международной информационной сети о терминологии – Инфотерм'а, затем ТермНет'а» [11, с. 265].

Затем к Венской школе, развитию которой способствовали К. Галиньски, В. Недобиты, Г. Будин, присоединилась Германская школа (И. Дальберг, К.-Д. Шмиц и Р. Глезер), основными направлениями развития которой стали разработки компьютерных систем и теории текста.

Однако в настоящее время «исследования учеников Венской школы уже не представляют собой единого научного подхода; их большая часть работает в прикладных областях или ведет работу в когнитивном терминоведении» [11, с. 265].

Пражская терминологическая школа занимается вопросами функционирования термина в текстах. Значительный вклад в развитие Пражской школы внесли Б. Бранд, Л. Дрозд, Р. Коцоурек, М. Роудны, Й. Филипек, Я. Горецки. Исследования языка науки в данной школе проводятся в контексте рассмотрения языка как средства коммуникации в области культуры, цивилизации и технологии, также представители школы исследуют когнитивную сущность термина, что напрямую коррелирует с современными исследованиями других школ. В рамках пражской терминологической школы проводится практическая работа по кодификации терминов, которая включает четыре аспекта:

- анализ научно-технических текстов;
- применение методологии языковой культуры;
- применение принципов теории номинации, включая теорию словообразования;
- применение логических принципов классификации понятий и терминов [см. в этой связи: 14, с. 24].

Терминоведением активно занимаются в Скандинавских странах такие исследователи, как М. Брекке, К. Лаурен, Й. Микинг, В. Смит, Б. Тофт, Ш. Вестерберг, А. Ноуппонен. В частности, одной из последних монографий финских ученых-терминологов стала работа А. Ламми «Сопоставление русской и финской терминологии в предметной области туберкулеза», опубликованная в 2013 г. в г. Хельсинки.

В Канаде терминоведов, в первую очередь, интересуют языковые вопросы сопоставления и перевода разноразличных терминов (в связи с наличием двух официальных государственных языков и необходимостью перевода больших объемов документации) и закономерности терминообразования. Последний аспект изучается в рамках науки, для которой Г. Рондо предложено название «неонимия» [14, с. 26]. Большой интерес вызывают и проблемы разработки терминологических банков данных как средства компьютерной поддержки перевода научно-технической, политической и деловой документации [5, с. 189-201].

Весьма активно терминоведение развивается на территории постсоветского пространства, а именно в Узбекистане, Украине, Азербайджане, Латвии, Литве, Эстонии.

Многое сделано по развитию терминоведения в Польше, где работают такие крупные специалисты, как С. Гайда, В. Новицки, З. Стоберски, Е. Лукшин. Здесь организована Международная ассоциация по унификации терминологических неологизмов и Международный банк терминов-интернационализмов [14, с. 28].

В целом мы отмечаем, что в последние годы представители зарубежного терминоведения в своих работах подчеркивают важность социокультурного и когнитивного подходов к терминам [13]. Также наиболее разработанными направлениями исследований зарубежных школ в настоящее время являются стандартизация терминов, изучение их этимологии и возможностей лексикографирования.

По словам В.А. Татарина, развитие терминоведения «не было столь однозначным и прямолинейным, чтобы можно было с уверенностью сказать, где, когда и как зародилась наука о терминах» [11, с. 121].

Тем не менее, основателем отечественного терминоведения по праву считается Д.С. Лотте, основными направлениями деятельности которого считаются вопросы заимствования терминов, их стандартизации, терминотворчества, проблемы перевода технических терминов. Публикация статьи Д.С. Лотте «Очередные задачи научно-технической терминологии» в 1931 г. может считаться датой рождения терминоведения как нового направления российской лингвистики. В работах Д.С. Лотте и Э.К. Дрезена затронуты актуальные основные теоретические и методологические проблемы: «соотношение в терминоведческой деятельности прескриптивного и дескриптивного подходов, требования к правильным терминам, способы их образования, проблема омонимии, полисемии и синонимии в терминосистеме, структура технического языка и его отношение к общелитературному, соотношение между системой понятий науки и терминосистемой, особенности понятия «внутренняя форма» в терминологии и т.п.» [11, с. 73].

Лингвистической сущности термина, природе и организации терминологий были посвящены труды А.А. Реформатского и Г.О. Винокура. В частности, А.А. Реформатского интересовали такие проблемы, как «место терминологии в словарном составе языка, взаимодействие терминологической и нетерминологической лексики, особенности межотраслевой терминологии, специфика сочетаемости и парадигматических свойств термина, словообразовательные возможности термина, пути образования новых терминов, терминологический контекст» [11, с. 74].

Проблемы строения и функций терминов интересовали также П.А. Флоренского, А.Ф. Лесохина. Основная особенность термина А.Ф. Лесохиным понималась как динамичность научных понятий, при этом исследователь трактовал внутреннюю форму термина как переходное звено от смыслового содержания к внешней форме. Внимание П.А. Флоренского, в свою очередь, было уделено изучению строения и функций терминов [6].

В целом, характер исследований на данном этапе можно обозначить как «нормативно-прескриптивный, поскольку точкой отсчета в исследованиях было представление о недостатках стихийно сложившихся терминологий и формирование требований к «правильным» терминам» [7].

В середине XX в. особенно актуальной становится возникшая теоретическая дискуссия, касающаяся сущностной характеристики термина. Ее инициатором выступил российский исследователь-терминолог Р.Г. Пиотровский. Основным научным вопросом, прослеживающимся в работах Р.Г. Пиотровского, стала категория развития семантики термина. «На основе диахронических исследований удалось показать, что так называемая синонимия есть неизбежная форма вариантно-дублетного развития при неустоявшемся понятийном аппарате той или иной науки» [11, с. 75]. Ученые, принявшие участие в данной дискуссии, в свою очередь, определили дальнейшие направления в изучении терминологии. Данный период – конец 60-х – 70-е годы XX века – ознаменовался институционализацией терминоведения как самостоятельной науки (Б.Н. Головин и В.П. Петушков) [7], решением проблемы лексикографического отражения понятийно-системных свойств термина (Р.А. Будагов, Л.А. Булаховский, С.В. Гринев, В.П. Даниленко, В.А. Звегинцев, Т.Л. Канделаки, Л.А. Капанадзе, Р.Ю. Кобрин, В.М. Лейчик, А.И. Моисеев, В.А. Татарин, С.Д. Шелов и др.).

Третий этап – 80-е годы XX века до середины 90-х годов – этап зрелости терминоведения как интегративной науки и этап формирования отечественных терминологических школ как показателя этой зрелости [7].

Четвертый этап – начался с середины 90-х годов XX века и продолжается в XXI веке. Его можно назвать периодом формирования терминоведения как метадисциплины, создания обобщающих концепций и перехода к когнитивному терминоведению [7].

С научной точки зрения, русская терминологическая школа соединяет в себе логический, лингвистический и философский подходы, с определенной тенденцией к преобладанию философского логического направления. Изучение содержания предметной области соединяется здесь с определенным вниманием к лингвистической форме и к распределению терминов в текстах [12, с. 209].

В настоящее время проблемы термина и терминологии многочисленны и разнообразны, в связи с чем существуют множество терминологических школ и центров, как в России, так и за рубежом. Наиболее значимыми школами в России являются Московская школа (П.Н. Денисов, В.П. Даниленко, В.М. Лейчик, В.Н. Прохорова, П.В. Веселов, С.В. Гринев, В.А. Татарин, Ю.Н. Марчук, В.Ф. Новодранова, Н.Б. Гвишиани, М.М. Глушко, А.Д. Хаютин, К.Я. Авербух, Л.А. Морозова и др.); Санкт-Петербургская школа (Л.Л. Кутина, Ф.П. Сорокалетов, Р.Г. Пиотровский, Е.Д. Коновалова, Е.И. Чупилина, А.С. Герд, А.И. Моисеев, Н.З. Котелова и др.); Нижегородская (или Горьковская) школа (Б.Н. Головин, Р.Ю. Кобрин, В.Н. Немченко, Л.А. Пекарская, О.А. Макарихина и др.); Воронежская школа (С.З. Иванов, Е.С. Анюшкин, В.А. Васютин, Г.А. Муштенко, В.К. Курчаева, В.В. Гладких и др.); Омский терминологический центр (основатель – Л.Б. Ткачева); Уральская школа (Л.А. Шкатова, З.И. Комарова, Л.М. Алексеева, Е.О. Голованова, В.Д. Табанакова, С.Л. Мишланова и др.) [6].

Одной из относительно недавно возникших и активно развивающихся является Пятигорская терминологическая школа, основанная доктором филологических наук, профессором О.А. Алимуратовым. В ее рамках терминология различных отраслей человеческого знания изучается в когнитивном аспекте с точки зрения структуры, семантики и функционирования терминов, их места в терминосистеме, синтагматических и парадигматических особенностей, когниолингвистического моделирования [см. 1; 2; 3; 4; 8; 9; 10 и др.].

Основные вопросы, которым посвящены современные работы по терминоведению, это – сферы и проблемы функционирования терминов, соотношение терминов со словами естественного языка, перевод терминов, место терминов в литературном языке, соотношенность терминологических единиц с понятиями. Терминоведение как наука продолжает развиваться, всегда остается актуальной необходимостью систематизации и упорядочивания посредством терминологии того объема знаний, который возникает и накапливается в самых различных областях человеческой деятельности.

Библиографический список

1. Алимуратов О.А., Раздубев А.В. Термины-эпонимы в русском и английском подъязыках нанотехнологий: структурно-семантический и гендерный аспекты // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2011. № 2. – С. 157-161.
2. Алимуратов О.А., Блинова Д.Е., Раздубев А.В. Фреймовое моделирование языковой картины мира, репрезентируемой в англоязычном детском дискурсе // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2010. № 4. – С. 6-13.
3. Алимуратов О.А., Горбунова Н.Н. Основные синтаксические словообразовательные модели, реализуемые в англоязычной терминологии менеджмента // Известия высших учебных заведений. Серия: Гуманитарные науки. 2014. Т. 5. № 2. – С. 95-101.
4. Алимуратов О.А., Чурсин О.В. Когнитивно-фреймовый подход к функционально-семантической характеристике современной английской музыкальной лексики // В мире научных открытий. 2009. № 3-1. – С. 21-28.
5. Гринев-Гриневиц С.В. Терминоведение. М., 2008. – 304 с.
6. Земляная Т.Б., Павлычева О.Н. Терминоведение: основные понятия и концепты // Журнал научно-педагогической информации. 2010. № 1. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://www.paedagogia.ru/2010/38-01/101-zemlyanaya-pavlycheva>.
7. Комарова З.И., Дедюхина А.С. Категория как формат знания в когнитивной лингвистике, когнитивном терминоведении и философии науки: история и современность [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&Z21ID=&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/terv_2011_1_6.pdf.
8. Лату М.Н., Раздубев А.В. Терминоведение: частные вопросы развивающихся терминологий: учебное пособие к лекционному курсу «Общие и прикладные аспекты терминоведения». Пятигорск, 2011. – 132 с.
9. Раздубев А.В. Сравнительно-сопоставительный анализ семантики, структуры и динамики русского и английского подъязыков сферы нанотехнологий // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 24. – С. 167-170.
10. Раздубев А.В., Алимуратов О.А. Опыт когнитивного моделирования и лексикографирования английского подъязыка нанотехнологий // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2011. № 1. – С. 72-86.
11. Татарин В.А. Общее терминоведение: Энциклопедический словарь / Российское терминологическое общество РоссТерм. М.: Московский Лицей, 2006. – 528 с.
12. Татарин В.А. Терминоведение в России: на подступах к новой парадигме // Słupskie prace humanistyczne / Wyższa szkoła pedagogiczna. Słupsk, 1999. № 18a. Neofilologia. – С. 209.
13. Чернуха Т.В. Механизмы вторичной номинации и модели межъязыковых трансформаций: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. М., 2010. – 224 с.
14. Шукурова Т.Ф. Структурно-семантический анализ терминологии генетики в английском, немецком и русском языках: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. Душанбе, 2013. – 145 с.

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОФОРМЛЕНИЯ НАЧАЛА ПРОИЗВЕДЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗОВ А. П. ЧЕХОВА)

Мачильская Дарья Олеговна

соискатель учёной степени канд. филол. наук Саратовского Государственного Университета, Саратов

LEXICAL REGULARITIES CLEARANCE THE BEGINNING OF THE PIECE (ON THE MATERIAL OF SHORT STORIES BY A. CHEKHOV)

Machil'skaya Darya, the applicant of a scientific degree of candidate of philological Sciences, Saratov state University, Saratov
АННОТАЦИЯ

Статья посвящена изучению лексических единиц в аспекте их участия в оформлении композиционных частей произведения, в данном случае его абсолютного начала. На примере анализа рассказов А. П. Чехова автор выделяет разновидности лексики, выполняющей функции введения компонентов повествования.

ABSTRACT

This article is devoted to the study of lexical units in terms of their participation in the design of composite parts of the works, in this case, its absolute beginning. Based on the analysis of short stories by A. Chekhov, the author highlights the variety of vocabulary, functions introduction components narrative.

Ключевые слова: начало; лексические единицы; обозначение персонажа; время и место действия; интродуктивная функция.

Key words: the beginning of a lexical unit; the designation of the character; time and place of action; introductivny function.

Художественный текст представляет собой структурное, семантическое и коммуникативное единство, выражающееся в его композиции. Композиция художественного текста – «взаимная соотнесённость и расположение единиц изображаемого и художественно-речевых средств» [5, с. 262]. Это построение произведения, определяющее его целостность и завершённость. Композиция текста обусловлена содержанием литературного произведения. Она представляет собой «систему соединения» всех его элементов [4, с. 150].

Композиционное строение текста характеризуется возможностью использования таких приёмов, которые обеспечивают выделение важнейших смыслов текста и активизируют внимание его адресата. Это, во-первых, различные графические выделения, во-вторых, повторы языковых единиц разных уровней, в-третьих, сильные позиции текста. К сильным позициям текста традиционно относятся заглавия, эпиграфы, начало и конец произведения [3, с. 46]. В данной статье мы остановимся на анализе лексических закономерностей организации начальной части произведения.

Начало художественного произведения важно не только для автора, для которого оно значит вступление в новую деятельность, но и для читателя, поскольку именно оно вводит его в ту обстановку, в те обстоятельства, которые будут разворачиваться в повествовании. Оно даёт такую информацию, которая служит контекстом дальнейших действий и характеристики героя. Читательские смысловые ориентиры закладываются в начале текста. Об этом пишут многие исследователи, например: Абдуллина А. Ш., Арнольд И. В., Бахтин М. М., Веселова Н. А., Кремнева А. В., Кржижановский С. Д., Лотман Ю. М. и др. О важности категории начала писал Ю. М. Лотман: «Акт творения – создания – есть акт начала. Поэтому существует то, что имеет начало» [2, с. 207]. Он видел главную функцию начала в следующем: «Начало имеет определяющую моделирующую функцию – оно не только свидетельство существования, но и замена более поздней категории причинности. Объяснить явление – значит указать на его происхождение» [2, с. 207].

Несмотря на значимость этой текстовой позиции, его содержательное своеобразие и языковое оформление в лингвистике почти не изучалось. Актуальность нашего исследования обусловлена необходимостью выявления

типологии содержательной структуры начала и языковых средств, традиционно использующихся для оформления этой композиционной позиции текста.

Наши наблюдения показали, что в языке существуют единицы, за которыми закреплена функция участия в оформлении абсолютного начала повествования. Задача данной статьи – охарактеризовать лексический пласт таких единиц.

Под *абсолютным началом* мы имеем в виду первые предложения, которые открывают произведение, в которых репрезентируется, чаще всего, именуется персонаж, обозначается место, время действия, вводятся другие компоненты повествования. Термин *абсолютное начало* используется нами с целью разграничить это понятие и смежные литературоведческие категории: зачин, завязку, вступление, введение, пролог и т.п.

К лексике, типичной для использования в абсолютном начале, относятся следующие группы слов: 1) обозначения человека (антропонимы и нарицательная лексика); 2) пространственная лексика; 3) слова с темпоральным значением; 4) металексика с антропологическим, пространственным и временным значением; 5) глаголы с значением действий человека и т.д.

Наиболее типичной и разнообразной группой, выделенной в результате анализа начальных фрагментов рассказов А.П. Чехова, являются обозначения персонажа. В эту группу входят 1) антропонимы (имена, фамилии, имена-отчества, прозвища: *Варька, Булдеев, Марфа Михайловна; Ефим Фомич Перекладин, Андрей* и др. 2) обозначения по социальному статусу (должности, профессии, чиновничьему званию): *полицейский надзиратель, помещик, ветеринарный врач*; 3) обозначения по полу и возрасту, в том числе и в метаязыковой функции: *девушке, которой едва минуло 18* («Анна на шее»); *брюнетка лет 25-ти* («Анюта») и т.п.

Слова, обозначающие человека, выполняют в абсолютном начале так называемую интродуктивную функцию (термин Н.Д. Арутюновой: [1, 98]), под которой понимается использование антропонимической единицы с целью введения персонажа в художественное повествование.

Эта функция предполагает первоначальное в произведении наименование персонажа. Для Чехова характерно использование различных форм имени собственного: имени (*Гриша* – рассказ «Гриша»); имени-отчества (*Павел Андреевич* – «Жена»; *Иван Дмитрич* – «Выигранный билет»); имени-отчества-фамилии (*Иван Андрееч Лаевский* – «Дуэль»; *Осип Фёдоровч Клочков* – «Водевиль»; *Аким Петрович Отлетаев* – «Двадцать девятое июня»); фамилии (*Самойленко* – «Дуэль»; *Воротов* – «Дорогие уроки»); и даже прозвища (*Толковый* – «В ссылке»). Выбирая форму наименования, автор как бы воспроизводит социальный контекст жизни этого человека: его социальную значимость (профессию, высокий или иной должностной статус и т.п.), его авторитет в обществе, в семье и т.д. Например, наименование только по фамилии типично для тех сюжетов, в центре которых образ чиновника, характеристика чиновничьей натуры, тех или иных психологических черт чиновничества. Обычно рядом с таким наименованием указывается и должность чиновника (*генерал-майор Булдеев* – «Лошадиная фамилия»).

Следующей частотной группой интродуктивной лексики являются обозначения по социальному статусу: *ветеринарный врач, учитель гимназии* («Крыжовник»); *извозчик* («Госка»); *коллежский асессор* («Душечка»); *унтер-офицер; урядник; волостной старшина; сотский* («Унтер Пришибеев»); *судебный следователь* («Злоумышленник»); *профессор; ординатор* («Случай из практики»); *сапожник* («Ванька»); *нянька* («Спать хочется»); *староста* («Человек в футляре») и др. Сюда входят обозначения по профессии (*врач, учитель* и т. д.), должности (*извозчик, ординатор* и т. д.), чиновничьему званию (*сотский, унтер-офицер* и т. д.) и т.п.

К обозначениям по полу и возрасту можно отнести единицы типа: *старик* («Учитель словесности»); *бабушка* («Невеста») и т.п. Для Чехова характерны однословные обозначения по возрасту. К этой группе относим и развернутые описательные обозначения, типа: *старый офицер; ученик 5 класса* («Детвора»); *маленький мальчик, родившийся два года и восемь месяцев тому назад* («Гриша»); *молодой человек лет двадцати восьми* («Дуэль»); *уже не молодой армейский служака* («Дополнительные вопросы») и др. Указание на возраст не столько характеризует героя и создает его первоначальный портрет, сколько выполняет проспективную роль: подготавливает читателя к восприятию поступков героя, часто обусловленных его возрастом, мотивов его поведения и т.д.

Помимо представления и именования персонажа, в начале произведения обозначается также место и время действия происходящих событий. Анализ начальных фрагментов рассказов Чехова позволил выделить частотность следующих содержательных способов презентации места и времени описываемых событий:

1) Начальная ситуация включает в себя указание на то, где, когда и с кем происходит действие: *«На днях я пригласил к себе в кабинет гувернантку моих детей, Юлию Васильевну»* («Размазня»); *«Ясный зимний полдень... Мы стоим на высокой горе»* («Шуточка»). Этот тип начал чеховских произведений предполагает, что автор излагает информацию сразу о месте и времени действия. Цель такого начала – создание изобразительного контекста повествования, передача тех внешних условий, в которых разворачивается действие сюжета.

2) Автор в первых предложениях сообщает нам либо о времени действия, либо о месте действия: *«На вок-*

зале Николаевской железной дороги встретились два приятеля» («Толстый и тонкий»); *«Ещё с раннего утра всё небо обложили дождевые тучи»* («Крыжовник»). Чаще всего это не точные, а обобщенные, приблизительные обозначения, претендующие на символическую функцию пространственных или временных указаний (чеховская символика вокзала, обозначений времени суток и т.д.).

3) В некоторых рассказах место действия не указывается в начале, а проясняется в процессе повествования, это чаще всего связано с построением рассказа.

4) Место действия и время может получать косвенное указание, перифрастическое обозначение: *«По дачной платформе взад и вперед прогуливалась парочка недавно поженившихся супругов. Он держал ее за талию, а она жалась к нему, и оба были счастливы. Из-за облачных обрывков глядела на них луна и хмурилась: вероятно, ей было завидно и досадно на свое скучное, никому не нужное дество»* («Дачники»). В данном начальном фрагменте А. П. Чехов обозначает перифрастически время действия – ночь. Автор не называет напрямую время суток, а использует для его обозначения словосочетание – *глядела на них луна*.

Содержательные типы первоначального обозначения маркируются лексически: употребляются слова со значением времени года, времени суток, события или праздника, связанного с определенным временем года и даже датой (*на Рождество*), из пространственной лексики представлены обозначения места событий. Оно может иметь небольшое пространство: *гора, кабинет, платформа и т. д.*; может изображаться более масштабно, например, на вокзале. Место событий может получать и перифрастическое обозначение.

В начальных контекстах рассказов Чехова выделяются и другие группы слов, типичных для этой композиционной позиции.

Таким образом, лексика, используемая в начале произведения, выполняет в построении повествования целый ряд функций: интродуктивную функцию (функцию введения персонажа), функцию создания социального или психологического контекста повествования, проспективную функцию (указания на предстоящие события) и т.д. Выбор тех или иных средств обозначения персонажа, места и времени события обусловлен содержательными особенностями начала рассказа, имеющими свою типологию и индивидуально-стилевую специфику.

Список литературы

1. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. – 2-е изд., испр. – М.: «Языки русской культуры», 1999. – 896 с.
2. Лотман Ю. М. Об искусстве. – С.-Петербург: «Искусство – СПб», 1998. – 704 с.
3. Николина Н. А. Филологический анализ текста: учеб. пособие для студ. Высш. Пед. учеб. заведений / Н. А. Николина. – 3-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 272 с.
4. Нирё Л. О. О значении и композиции произведения // Семиотика и художественное творчество. – М.: Просвещение, 1977. – 254 с.
5. Хализев В. Е. Теория литературы. – М.: Высшая школа. – 280 с.
6. Чехов А. П. Собрание сочинений в 18 томах. – Т. 4. – Л.: Наука, 1990. – 520 с.

ПРОБЛЕМА ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ЧЕЛОВЕКА И ЛОШАДИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКОЙ И КАЗАХСКОЙ СЛОВЕСНОСТИ

Назарова Ольга Вениаминовна

Учитель русского языка и литературы Первого городского общеобразовательного Лицея, г. Петропавловск

Садырова Гульмира Джамабаевна

Студентка Северо-Казахстанского Государственного Университета им. М. Козыбаева, г. Петропавловск

PROBLEM OF RELATIONSHIPS BETWEEN HORSE AND HUMAN AT WORKS OF RUSSIAN AND KAZAKH FOLKLORE AND LITERATURE

Nazarova Olga Veniaminovna, Teacher of the Russian language and literature of the First Lyceum, Petropavlovsk

Sadyrova Gulmira Janabaevna, Student of North Kazakhstan State University, Petropavlovsk

АННОТАЦИЯ

Данная работа имеет целью исследование поэтических и прозаических произведений о человеке и лошади в русской и казахской словесности. Были использованы общенаучные, теоретические, математические и сопоставительные методы. Результаты работы будут интересны людям, изучающим русскую и казахскую словесность. Работа внесет вклад в диалог культур двух народов. Описаны, классифицированы и представлены в виде моделей различные виды отношений между человеком и лошастью.

ABSTRACT

The objective of this work is to analyse poetic and prosaic products about human and horse in Russian and Kazakh folklore and literature. General scientific, theoretical, mathematical, comparative methods were used. Results of the work will be interesting to people studying Russian and Kazakh literature. This work will bring certain contribution to a cultural dialogue between two nations. Various types of relationships between horse and human are described, classified and presented in the form of models.

Ключевые слова: взаимоотношения человека и лошади, модель «Тожество человека и лошади», модель «Превосходство лошади над человеком», модель «Человек – покровитель лошади».

Key words: relationships between human and horse, model «Superiority of horse over human», model «Equality between human and horse», model «Human is the patron of horse».

«Все мы немножко лошади», - утверждал В. Маяковский. Лошадь и человек, на первый взгляд, такие разные. Почему же их можно сравнивать? Согласно теории В. И. Вернадского, философа и ученого 20 века, лошадь и человек входят в одну экосистему – биосферу (сферу жизни). Основанием для сравнения этих двух существ служит сходство жизненных ситуаций и внутренних качеств. Человек, как и лошадь, трудится, переносит тяготы и лишения войны, вынужден подчиняться кому-то более сильному, властному, бороться за место лидера. Лошадь так же, как и человек, обладает такими качествами, как: верность, трудолюбие, терпение. Все эти качества положительные. Взаимоотношения человека и лошади можно представить в виде кругов Эйлера, каждый из которых является символом коня или человека, а общий сегмент показывает меру их сродства. В произведениях с несколькими персонажами – людьми выбраны те, от кого зависела судьба животного.

В героическом эпосе казахского народа «Кобыланды батыр» главный герой противостоит хану калмыков, Казану, защищая свой народ, свою Родину. В этом ему помогает конь Тайбурыл. Воспитанию боевого коня уделяется огромное внимание. Мудрая жена героя, Кортка, воспитывая жеребенка, следует древним обычаям. Она разрабатывает особую систему кормления, оберегает его от внешних воздействий. Кортка выхаживает Тайбурыла 40 дней. Превращение жеребенка в боевого коня длится несколько лет. «Ерге лайық ат туар» [1, с. 48], - гласит казахская пословица. То есть родится конь, подходящий батыру. И этот конь станет не просто средством передвижения, но и союзником: «Нужен спутник надежный тебе, друг в печали, товарищ в борьбе. Чалой масти, в беге крылат, он – соратник твой и собрат!» [5, с. 20]. Для Кобыланды таким верным другом стал Тайбурыл.

Какова же цена коня? Кортка покрыла жеребенка золотой попоной, значит, хороший конь для кочевника дороже золота. Жена батыра готова заплатить любую цену: «Пусть возьмет он себе всю казну, все богатство, что мы везем. Вместе с золотом, серебром» [5, с. 25]. Но если и эта плата мала, то жена батыра предлагает отдать себя. По современным законам это бесчеловечно. Но в средневековой степи в обстановке постоянных войн подчас единственным средством установления мира между враждующими племенами было заключение брачного союза, взятие заложников. И жизнь женщины, ребенка становилась разменной монетой в политической игре. Здесь же верная жена хочет пожертвовать собой по своей воле, чтобы батыр приобрел такого коня, с помощью которого сможет защитить свой народ, свою землю. Получается, что цена коня – жизнь человека. Здесь вполне применима казахская пословица: «Ер қанаты – ат». То есть «Конь – крылья джигита» [1, с. 83].

Но если в казахском фольклоре подробно описывается воспитание боевого коня, рассказывается о различных мастях лошадей, то в русских былинах дается подробное описание и тяглового коня. Причем кобыла хлебопашца (например, в былинке «Вольга и Микула») оказывается быстрее и выносливее боевого коня. Во время пахоты лошадь крестьянина обогнала коня богатыря Вольги.

В фольклоре обоих народов много внимания уделяется изображению бега коня, его убора. Животное в произведениях фольклора тождественно человеку. Это товарищ и советник героя, говорящий человеческим языком. Но все же именно человек заставляет коня говорить, хлещет плетью. Именно поэтому круги на схеме, отражающей их отношения, полностью не совпадают.



Рисунок 1. Модель «Тождество человека и лошади»

Обратимся к литературе 19 – ого века и некоторым произведениям авторов 20 века на сходную тему. В рассказе Л. Н. Толстого «Холстомер» повествуется о трагической судьбе пегого мерина. Даже животное замечает сходство между человеком и лошастью, утверждая: «Человек - странная порода животных, с которыми лошади тесно связаны» [8, с. 18].

Молодые лошади сначала ненавидели старого мерина Холстомера за то, что он был их полной противоположностью. Они не понимали и поэтому не жалели его: «Лошади жалеют только самих себя и изредка только тех, в шкуре кого они себя легко могут представить» [8, с. 63]. Но, выслушав историю Холстомера, молодняк осознал свою ошибку. Люди проигрывают в сопоставлении с лошастью. Они глупы, негуманны. Выбраковывают лошадь только по ее масти, и из-за этого происходят все беды пегого мерина. Человек бьет лошадь только потому, что не хочет казаться слабее ее. «Нестер, предполагая, что слишком большая фамильярность может дать ложные о своем значении мысли, очень больно ударил мерина по большой

ноге» [8, с. 45]. За криками и ударами на самом деле прячется слабая, ничтожная душа человек. А лошадь ведет себя благородно. «Поступок этот хотя и огорчил пегого, но он не показал никакого вида. Пегий ковылял, но бежал так, что видно было, он ни в коем случае не стал бы роптать, даже если бы ему велели бежать так, насколько хватит силы, на край света» [8, с. 57]. Бесчеловечно ведет себя и другой хозяин лошади. Вот что говорит о нем животное: «В его службе я потерял лучшие свои качества и половину жизни. Тут меня и опоили и разбили на ноги [8, с. 68]». Мерин умирает от коросты. Умирает и его хозяин, который когда-то был богатым, а потом спился. Интересно, что после смерти лошади даже ее кости пригодились, а тело хозяина кишело червями, не было похоронено по христиански. Это доказывает, что автор Л.Н. Толстой считает лошадь благороднее человека.

В этом рассказе между человеком и лошастью больше различий, чем сходства. Эти отношения представлены следующей схемой:

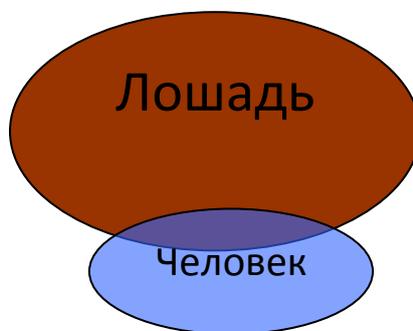


Рисунок 2. Модель «Превосходство лошади над человеком»

И правильно сказал о людях Холстомер: «Мы смело можем сказать, что стоим в лестнице живых существ выше, чем люди: деятельность людей руководима словами, наша же делом. В этом – то и состоит существенное различие людей от нас» [8, с. 97]. И сходны эти два существа лишь тем, что и человек мог оказаться в такой же ситуации, как и лошадь: мучиться, заболеть, умереть. «Людям, как и лошадям, бывает не в новости страдать для удовольствия других» [8, с. 86].

Конь превосходит человека и в стихотворении Б. Слуцкого «Лошади в океане». В нем повествуется о лошадях, которые плыли на корабле, затонувшем от мины у берегов Алжира. Лошади ведут себя храбро, борются за жизнь: «Вдруг заржали кони, возражая тем, кто в океане их топил» [7, с. 101]. Они сопротивлялись судьбе и пытались выплыть, но не спаслись. Утонувшим лошадям поставлен памятник в Алжире. «Глория» по-русски значит «слава». Автор неслучайно назвал корабль «Глория», тем самым он хотел прославить корабль и пловших на нем

животных-героев. А как же вели себя пассажиры и команда тонущего корабля? Спасаясь на лодках, они оставили лошадей. Возможно, оттого, что не могли спасти их. Но, скорее всего, в этот момент люди ни на миг не задумались о судьбе животных.

Если в стихотворении Слуцкого лошади гибнут в океане и люди не помогают им, то в прозаическом произведении А. Платонова, рассказе «Иван Великий», человек, наоборот, рискуя собой, спасает животное, заботится о нем. Писатель 20 века повествует о лошади, которая пострадала на войне. Ей не важно, что она, если выживет, будет выполнять тяжелую работу. Главное для нее – спастись. Герой Иван считает, что лошадь нельзя отдать врагу, потому что она своя, русская. Может, Иван и прозван «Великим» потому, что он рискует жизнью ради спасения любой живой души, даже лошади, с которой фашисты хотели живьем содрать шкуру. Эти отношения выражает модель «Человек-покровитель лошади».

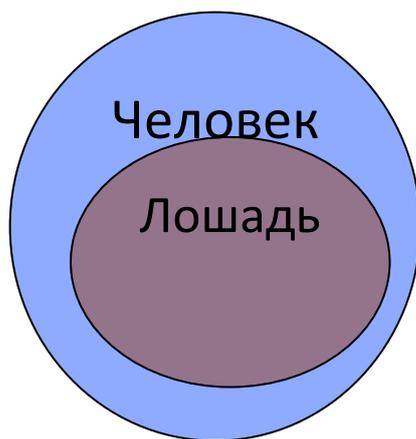


Рисунок 3. Модель «Человек – покровитель лошади»

Круг-символ человека больше, чем символ лошади. В общем сегменте отображены свойства характеров (трудлюбие, смелость, чувство долга). Лошадь стала жертвой войны так же, как и люди. Персонажи-животные в произведениях литературы наделяются в основном положительными качествами, в отличие от людей.

В стихотворении Некрасова «До сумерек» рассказывается о старой лошади, которая подвергается побоям, страдает. Человек снова ведет себя негуманно. Прохожие смеются, они не понимают, как больно лошади, которую бьет возчик, заставляя везти тяжелую ношу. Лишь лирический герой стихотворения жалеет лошадь. Но он не может помочь, стесняется, и тем самым предает ее. Персонаж не может защитить животное от побоев: «Мы помочь бы тебе и не прочь, безответная жертва народа, - да себе не умеем помочь!» [7, с. 214]. А лошадь ведет себя стойко и идет, несмотря на боль: «Лошадь вдруг напряглась – и пошла. Как – то боком, нервически скоро. А погонщик при каждом прыжке, в благодарность за эти усилия, поддавал ей ударами крылья» [7, с. 216]. Человек не стоит лошади, и у них нет общего. Как для стихотворения «До сумерек», так и для произведения «Холстомер» применимо высказывание: «Злой хозяин и скакуна превратит в клячу» [1, с. 20].

Герой Маяковского в стихотворении «Хорошее отношение к лошадям» в такой же ситуации помогает лошади, ободряя ее словами: «Деточка, все мы немножко лошади» [7, с. 300]. В этом стихотворении повествуется о лошади, которая упала у всех на глазах, а люди смеялись над ней. Лошадь ведет себя, как человек. Она плачет: «Подошел и вижу – за каплицей каплица по морде катится, прячется в шерсти...» [7, с. 297]. И ей так же, как упавшему человеку, стыдно и обидно. Но она встает и идет, несмотря на насмешки. В подобной ситуации человек стал бы сетовать на судьбу, испытывая жалость к себе, вина всех вокруг. Но лошадь, несмотря на все невзгоды, ведет себя стойко, подавая пример человеку. «И стоило жить, и работать стоило» [7, с. 299]. В стихотворениях Некрасова и Маяковского события происходят в мирное время. Казалось бы, в ситуации, когда человеку не угрожает военная опасность, он должен вести себя более гуманно по отношению к животным, но получается наоборот. Человек не ценит лошадь. И снова один человек избивает лошадь, другой смеется над ней, только автор сочувствует лошади. А животное ведет себя героически, благородно. Оно достойно восхитения. Человек снова проигрывает в сопоставлении с животным.

В стихотворении «Черный конь» И. Бродский - поэт 20 века - рисует необычную ситуацию, когда лошадь

устраивает экзамен людям. На людей, сидящих у костра, глядит из темноты черный конь. Люди в общении с ним чувствуют себя слабыми, беззащитными, ведут себя скованно: «Пугала чернота его копыт, глаза его белели, как шелчок. Еще страшнее был его зрачок» [7, с. 51]. Почему автор использует слово «шелчок»? Шелчок чего? Затвора фотоаппарата или шелчок взведенного курка пистолета? В обоих случаях человек испытывает страх. Так и люди боялись коня. Конь был уверенным в себе, гордым, но даже такое животное не может обойтись без всадника. «Зачем же он, свой бег остановив, меж нами оставался до утра? Зачем струил он черный свет из глаз? Он всадника искал себе среди нас» [7, с. 55]. «Искал» - несовершенный вид глагола говорит о том, что конь не нашел всадника. И даже автор не удостоился чести стать всадником для этого коня. Отличие этого стихотворения от предыдущих в том, что с конем не случается никакой беды по вине человека. Как конь не может без всадника, так и всадник не может без коня. В этом небольшое сходство человека и лошади.

Люди проигрывают в сравнении с лошадьми и в произведениях казахской литературы. Произведения «Призовой бегунец» А.Кекильбаева и «Судьба скакуна» М.Магауина сходны по содержанию. В них рассказывается о трагических судьбах призового бегунца Гнедого и скакуна Наркызыла. Они участвовали во многих скачках и побеждали. Как только Гнедой стал сдавать позиции, его перестали уважать. Лишь сеис – его воспитатель - относился к животному хорошо. Гнедой становится слепым по вине человека, который винит коня в проигрыше. Оставаться лидером трудно, и возненавидеть лошадь за то, что она не такая, как прежде, несправедливо.

Наркызыл, герой произведения «Судьба скакуна», – породистый конь серо-голубой масти с красно-рыжим отливом. Злые люди не признавали его побед. Один из завистников покалечил лошадь. Хотя конь выжил, он больше не смог участвовать в скачках. И никто, кроме умершего атбеги (коневода), не смог бы его вылечить. Привыкшие побеждать не терпят поражений, поэтому, несмотря на боли в ноге, Наркызыл не дал себя победить. Впоследствии скакуна отправляют в убойный цех. Даже туда по иронии судьбы он вошел первым. Наркызыл был настоящим жануаром (благородным конем). Его имя переводится, как «нар» - одногорбый верблюд – символ мощи, «кызыл» - красный. Люди, ослепленные злобой, готовы на любые подлости. А кони стараются оправдать труд людей, не проиграв на скачках (например, Кулагер, Наркызыл и призовой бегунец).

В стихотворении М.Жумабаева «Кто я?» человек сравнивается со скакуном. А в его же стихотворении

«Огонь» встречается такая цитата: «Я огненно - красный конь» [2, с. 156]. «Судьба у тех, кто далеко обогнал остальных, частью одинакова, будь то конь, будь то человек» [4, с. 156]. У казахов одним словом называют тех и других: «жуйрик», что значит «скакун». Эти цитаты еще раз доказывают, что человек и лошадь похожи.

Таким образом, исследование текстов произведений показало, что чаще всего встречаются лошади гнедой масти (рыжие). Рыжий цвет ставит от рождения человека или животное в заведомо неравное положение. Ведь численность рыжих намного меньше. С другой стороны, это цвет масти животного – борца, победителя. Например, Наркызыл (огненный конь).

В изображении взаимоотношений человека и лошади в казахской и русской словесности больше сходства. Случаев сходства 10, а различий 4. Масть лошадей преимущественно рыжая (5 из 9) и это влияет на их судьбу. В большинстве случаев она трагична.

Взаимоотношения между человеком и лошастью развиваются по трем основным моделям: «Тождество человека и лошади»; «Превосходство лошади над человеком»; «Человек – покровитель лошади». Как для казахских, так и русских авторов наиболее предпочтительна модель, показывающая превосходство лошади над человеком. Отношение к лошади – мерило человека. Чтобы считаться хорошим, человек должен стать вровень с конем. Все, что есть хорошего в натуре этого благородного животного, должно быть в человеке. А он, чтобы превзойти лошадь по качествам характера, может претендовать лишь на роль ее защитника. Животные тоже могут своим отношением к людям дать оценку поведению человека, выражая симпатию или антипатию к нему.

Лошадь помогает определить характер человека. В большинстве случаев (9 из 14) человек на кругах Эйлера располагается ниже животного. Значит, этот человек обладает в большей степени отрицательными качествами.

Сходство авторских позиции в изображении взаимоотношений человека и лошади объясняется тем, что как казахские, так и русские писатели, были приверженцами одних и тех же литературных направлений и течений: Например, Некрасов, Толстой, Жансугуров, Магауин, Кекильбаев использовали приемы реализма, а Маяковский и Жумабаев в рассмотренных произведениях выступали как символисты.

Взаимоотношения человека и лошади меняются с течением времени. Фольклорная модель «Тождество человека и лошади» сменяется в казахской и русской литературе 19 – 20 веков моделью «Превосходство лошади над человеком», а затем моделью «Человек – покровитель лошади». Эти изменения зависят от развития общества: феодалные и капиталистические отношения сменяются отношениями нового уровня. В настоящее время, в период развития компьютерных технологий, технического прогресса, лошадь чаще всего используется в соревнованиях и в быту, она считается символом благосостояния, материального и духовного богатства. Но отношение человека к лошади так же, как и в предыдущие века, продолжает оставаться мерилем нравственности человека. А конь - архетипом двух народов.

Человек и лошадь составляют единое, гармоничное целое. Но все же человек, благодаря наличию разума, играет главенствующую роль в природе. И разумная деятельность человека, гуманное отношение ко всему живому на земле (в том числе и к лошадям) позволит биосфере, по мнению академика В.И. Вернадского, перейти на новую ступень развития – ноосферу (сферу разума). Но это станет возможным, если взаимоотношения человека и животного будут строиться по модели: «Человек – покровитель лошади».

Жизнь – море, где ни берега, ни дно. И в этой жизни лошадь, словно маленькая, неприметная капля, но все-таки без нее нет жизни ни человеку, ни природе.

Таблица 1

Итоги сравнения произведений русской и казахской словесности:

Основания для сравнения	Устная словесность (фольклор)		Письменная словесность (литература)		
	Казахский	Русский	Русская 19 века	Казахская	Русская 20 века
Конь или лошадь (имя)	Всегда конь	Всегда конь	Лошадь - 1 раз. конь – 1 раз	Конь – 5 раз	1 раз – конь, 3 раза – лошадь.
масть	чалый		Гнедой – 1 раз, пегий – 1 раз	Гнедой – 4 раза	Черный – 1 раз, гнедой – 2 раза, серый – 1 раз
Человек положительный или отрицательный	Только положительный	Только положительный	2 раза - отрицательный	2 раза – положительный, 3 раза - отрицательный	3 раза – положительный, 3 раза - отрицательный
Жизненные испытания	только война	Быт, война	Быт -2раза, скачки – 1 раз	Скачки – 3 раза	Быт – 2 раза, война – 2 раза
Конец жизни лошади	Умирает сама	Умирает сама	2 раза виновен человек	Человек виновен 3 раза	2 раза виновен человек
Равенство человека и лошади	Только в фольклоре				
Превосходство лошади			2 раза	5 раз	2 раза

Покровительство человека над лошадей					2 раза
Символ отношений					

Список литературы:

1. Желбулдин Е. Традиции и обычаи. - Петропавловск: «Масс – Медиа», 2001 – 136 стр.
2. Жумабаев Магжан. Стихи, проза и литературные исследования. Составитель Ж. Сулейменов. – Петропавловск: «Полиграфия», 2006. - 326 с.
3. Круглов Ю. Книга для внеклассного чтения. Былины. - Москва: «Просвещение», 1985 – 207 с.
4. Магауин М. Кекбалак – конь с голубыми ногами. Алма – ата: «Жазушы», 1986. – 544 с.
5. Назарова О. В., Литвиненко В. В. Казахская литература: Учебник – хрестоматия. Часть 1. – Астана: «Фолиант», 2007 – 632 с.
6. Платонов А. «Иван Великий». На заре туманной юности: Повести и рассказы. Составитель М. В. Долотцева. – М.: Сов. Россия, 1990 – 980 с.
7. Савельева В. В. Русская словесность: для 7 класса общеобразовательной школы. – Алматы: «Атамур», 2003 – 325 с.
8. Толстой Л. Н. «Холстомер». – Москва: «Детская литература», 1982 - 175 с.

ЗНАЧЕНИЕ ДИАЛЕКТНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Савелова Любовь Анатольевна

д-р филол. наук, профессор Северного (Арктического) федерального университета

THE MEANING OF DIALECT CONTENT FOR PROMOTION OF STUDENTS' COGNITIVE ACTIVITY

Savelova Liubov, Doctor of Philological Science, Professor of Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются условия повышения познавательной активности обучающихся в области диалектологии. Автор обосновывает необходимость целенаправленной работы по изучению диалектного материала в вузе и школе. Это важно не только для формирования у учащихся представления о территориальном членении русского языка, основных языковых особенностях русских народных говоров, но и для более глубокого осознания того, что сельские говоры являются органичной составляющей народной культуры.

ABSTRACT

The article considers the conditions of students' cognitive activity promotion at dialectology sphere. The author justifies the need of the strategic work while studying dialogic content in higher educational institutions and at school. It is important not only for the formation of the students conception about territorial division of the Russian language and fundamental language features of Russian folk dialects, but also for a deeper understanding that dialects are an organic part of national culture.

Ключевые слова: диалект, познавательная деятельность, культура, региональный материал.

Keywords: dialect, cognitive activity, culture, dialogic content.

Русская диалектология является неотъемлемой частью русистики, но её изучение в школьном курсе русского языка не предусмотрено образовательными программами (даже на уровне основных понятий); знакомство с этим разделом языкознания ограничивается самими общими представлениями о функциональных подсистемах национального русского языка (одну из которых составляют территориальные диалекты) и сведениями о диалектной лексике. Возможность варьирования дидактического материала при реализации образовательной программы создает условия для того, чтобы указанная познавательная информация в частном порядке дополнялась за

счет привлечения регионально значимого языкового материала.

Особенности речи носителей различных территориальных диалектов, безусловно, могут шире использоваться в качестве дидактического материала в процессе обучения русскому языку как в школе, так и в вузе. С одной стороны, оправданное и целенаправленное обращение к диалектным единицам позволяет четче уяснить некоторые закономерности устройства и функционирования системы русского литературного языка (в области произношения, словообразования, морфологии и т.д.) как основного изучаемого объекта. С другой стороны, сами говоры

представляют интерес для преподавания. При этом возможности изучения отдельных вопросов диалектологии могут быть расширены как за счет проведения специальных факультативов и элективных курсов, так и путем продуманного привлечения диалектных материалов к разработке определенных тем по русскому языку и литературе.

Работа в данном направлении продвигается, и уже достигнуты заметные положительные результаты. Так, в первом школьном диалектологическом атласе «Язык русской деревни» [8], изданном в 1994 г., удачно совместились принципы доступности и научности изложения, способствующие популяризации диалектологического знания и формирующие представление о местных говорах как функционально значимых разновидностях национального языка, представляющих собой важную часть культуры русского села. Благодаря этому укрепляется и расширяется методологическая база для последовательного решения задач целенаправленного приобщения школьников к диалектологическому знанию на материале не отдельного региона, а всего диалектного континуума, образуемого русскими говорами.

Диалектный материал составляет благодатную основу для поведения самостоятельной научно-исследовательской или проектной деятельности учащихся под руководством специалиста. Исследование, самостоятельно проведенное обучающимся (и не только школьником, но и студентом, аспирантом и др.), активизирует его аналитическую и поисковую мыслительную деятельность, стимулирует процессы установления внутренних и внешних связей изучаемых объектов и решения нестандартных познавательных задач. Не случайно в последние десятилетия это обстоятельство все чаще учитывается в организации учебно-методической работы различных образовательных учреждений. Однако недостаточное внимание к явлениям диалектного характера или их поверхностная трактовка могут привести к ошибочному употреблению терминов, некорректному описанию некоторых особенностей изучаемых источников языкового материала. Так, одна из распространенных ошибок связана с использованием терминов *диалект* – *диалектное явление* – *диалектное слово* – *диалектизм*. В строгом смысле они не являются взаимозаменяемыми, за исключением пары терминов обозначений *диалектное явление* – *диалектное слово*, связанных родо-видовыми отношениями. Иногда приходится слышать высказывания такого типа: «примерами севернорусских диалектов являются слова...». Понятно, что в данном случае смешиваются разнопорядковые понятия, но даже в речи пятиклассника, увлекающегося изучением местных говоров, такие ошибки недопустимы. Намного сложнее обстоят дела с термином *диалектизм*, который фактически часто используется как синоним термина *диалектное слово*, но при более строгом научном подходе диалектизмами называются элементы диалектной речи, употребляющиеся за пределами говора и включающиеся в другую разновидность речи (разговорную, художественную, сценическую). Поэтому диалектизмы могут быть не только лексико-семантическими (с несколькими разновидностями), но и фонетическими, морфологическими, синтаксическими, и, вероятно, дискурсивными [5, с. 154].

Приведем пример неправильной трактовки диалектного явления, которая может привести исследователя к неправомерным выводам: «... в орфографии документов отражены отдельные специфические черты вторичных говоров Западной Сибири: 1) оканье: *казночей*, *моностырская земля*, *соблаговоление*, *сойжать*, *писоная грамота* и др.; 2) встречаются в текстах элементы аканья: *въ табол-*

скъ, зъ жаную, салдацкую жену и др.» [6, с. 119]. Приведенные примеры свидетельствуют о том, что автор не понимает, что собой представляют оканье и аканье как типы безударного вокализма, поскольку написание *казночей*, как и прочие, вполне могло коррелировать с акающим произношением.

В условиях целенаправленной работы по изучению диалектного материала важно не просто сформировать у учащихся представление о территориальном членении русского языка, об основных языковых особенностях русских народных говоров, об эстетических функциях диалектизмов в художественных текстах, но и показать, что сельские говоры являются органичной составляющей народной культуры: «за ними стоят вековые традиции ведения хозяйства, особенности семейного уклада, обряды, обычаи, народный календарь» [1, с. 58]. Это требование, по сути, ориентирует на лингвокультурологический подход к описанию территориальных разновидностей языка.

В то же время нельзя не обратить внимания на такую особенность речевого развития новых поколений жителей села, которую можно назвать парадоксом «неприобщения» к традиционной культуре сельского общения, несмотря на то, что они с рождения включены в соответствующую коммуникативную среду. Ср. следующее наблюдение учителя сельской школы: «Ко времени поступления в 1 класс он [ребенок] зачастую умеет «виртуозно» ругаться, но не может более или менее связно рассказать о каком-либо явлении, не связанном с обыденной жизнью: литературном произведении, природном явлении, географическом факте, т.е. о том, что составляет предмет высказывания на школьном уроке. Такой ученик не умеет облекать в словесную форму даже свои эмоции, прибегая в этом случае к помощи междометий и аргоизмов (типа *круто*, *прикольно*, *фуфло* и т.п.) либо тех же нецензурных выражений, которые почерпнул в семье или компании сверстников» [4, с. 12].

Вместе с тем многочисленные исследования по народным говорам свидетельствуют о богатстве и разнообразии их языковых ресурсов в передаче культурно значимых смыслов, проявляющих специфику народного менталитета. Нужно при этом учитывать, что устный характер бытования диалектной речи предопределяет ряд специфических особенностей говорения и речевого развития жителей села.

Эти факты могут способствовать познавательной активности обучающихся, приобщению их к области диалектологического знания посредством актуализации междисциплинарных связей.

С одной стороны, территориальные диалекты русского языка внутривидово и функционально связаны с остальными его стратами – литературным языком, просторечием, жаргонами. Речь носителя диалекта может отражать результат этого сложного взаимодействия. В научной и учебной литературе по диалектологии подчеркивается, что русские говоры представляют собой не только территориально, но и социально ограниченную форму существования языка: «до начала XX в. в России территориальные диалекты стали и социальными, так как на них стали говорить практически только крестьяне. При этом сузился объем их функций, поскольку средством общедоступно-бытового общения других социальных слоев стала устно-разговорная разновидность литературного языка, а также городское просторечие» [3, с. 13]. Считается, что именно функциональная и социальная ограниченность диалекта обуславливает его сниженную общественную престижность (по сравнению с литературным языком) [2, с. 4].

Кроме того, состав носителей современных говоров с социологической точки зрения неоднороден. Это обуславливает отличия в наборе и частотности употребления диалектных слов, грамматических средств и т.д. Необходимо также иметь в виду, что речь диалектоносителей может варьироваться в зависимости от условий общения: например, используются разные языковые средства в ситуации *диалектоноситель – диалектоноситель* и в ситуации *диалектоноситель – собиратель*. Первостепенный интерес для социолингвистического изучения диалекта представляет выявление закономерностей употребления сосуществующих в пределах одного говора вариантов (произношения, образования форм и т.п.) в аспекте социальных категорий.

С другой стороны, диалектология далеко не всегда ограничивается описанием собственно языкового (вербально-грамматического, коммуникативного) строя говора. Проводятся исследования, направленные на изучение говоров в связи с различными сторонами культуры села. В этом случае область научных интересов диалектологии пересекается с предметом этнолингвистики, которая представляет собой комплексную научную дисциплину, исследующую взаимодействие языковых и этнокультурных феноменов на стыке лингвистики, этнологии, фольклористики, культурологии. Диалект, будучи формой общения людей на определенной территории, понимается в этом случае не только как вариант национального языка, имеющий особенности на всех уровнях системы, но и как культурный феномен. Поэтому его границы определяются не только по фонетическим, грамматическим и лексическим признакам, но и по особенностям материальной и духовной культуры, характеризующей определенный (микро)социум. Описывая древнейшие, дохристианские формы традиционной культуры славян, Н.И. Толстой отмечает: «Нельзя не учитывать и диалектности, локальности многих форм и явлений славянской народной языческой культуры, которая обнаруживается в наше время, но которая, безусловно, существовала и в праславянские времена» [7, с. 18]. Объектом этнолингвистического описания является *культурный диалект* – сложная система, представляющая собой органичное единство языка и разных форм проявления традиционной культуры, которые характеризуют определенное сообщество.

Даже беглый обзор отдельных направлений современной диалектологии с точки зрения их значения для

изучения русского языка в рамках образовательного процесса подтверждает, что использование различных источников диалектного материала в методических целях обладает большим потенциалом для углубленного изучения не только русского языка в разных его проявлениях, но и русской культуры в целом. Тем самым создаются условия для повышения познавательной активности учащихся в области диалектологии, а также в социокультурной и духовно-нравственной сферах.

Список литературы:

1. Букринская И.А., Кармакова О.Е. Изучение народных говоров в школе // Русская словесность. 1996. № 3. – С. 57–62.
2. Калнынь Л.Э., Попова Т.В. Синхронное описание одного диалекта как особый вид диалектологического исследования // Общеславянский лингвистический атлас. Материалы и исследования. 1979. М., 1981. – С. 3–36.
3. Лутовина И.С., Тарасова М.А. Диалектологическая практика: учебное пособие для студентов русского отделения филологических факультетов. СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 2003. – 232 с.
4. Романова Е.В. Особенности работы по развитию речи в сельской школе // Русский язык в школе. 2008. № 1. – С. 12–17.
5. Савелова Л.А. Тематические доминанты севернорусской диалектной речи в художественном представлении // Филологические науки. Вопросы теории и практики: Научно-методический и прикладной журнал. Тамбов: Грамота, 2013. № 3 (21): в 2 ч. Ч. 1. – С. 154–157.
6. Стародубцева А.Н. Скорописные тексты делопроизводства Тобольского губернского правления конца XVIII в. как лингвистический источник: функционально-стилистический и источниковедческий аспекты: диссертация ... канд. филол. наук. Тобольск, 2014. – 262 с.
7. Толстой Н.И. Очерки славянского язычества. М.: Индрик, 2003. – 624 с.
8. Язык русской деревни: школьный диалектологический атлас / И.А. Букринская, Н.Л. Голубева, О.Е. Кармакова. М.: Аспект-Пресс, 1994. – 156 с.

«СЛЕЗИНКА РЕБЁНКА» И ГАРМОНИЯ «ВЕЛИКОГО КРИСТАЛЛА» (Ф.М. ДОСТОЕВСКИЙ И В.П. КРАПИВИН)

Сухих Ольга Станиславовна

Доктор филологических наук, доцент кафедры русской литературы
Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского

“A CHILD’S TEAR” AND THE HARMONY OF “THE GREAT CRYSTAL” (F.M. DOSTOEVSKY AND V.P. KRAPIVIN)

Sukhikh Olga Stanislavovna

Doctor of sciences, Associate professor Department of Russian literature N.I. Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

АННОТАЦИЯ

Рассматриваются параллели в философско-этической проблематике фантастических произведений В.П. Крапивина и романов Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» и «Братья Карамазовы». Анализируется философский аспект темы «слезинки ребёнка» в осмыслении обоих писателей.

ABSTRACT

The author analyses the parallels in the philosophical and ethical themes of V.P. Krapivin’s fictitious works and F.M. Dostoevsky’s “Crime and punishment” and “Karamazov Brothers”. The author explores the philosophical aspects of the “child’s tear” as interpreted by each of the writers.

Ключевые слова: философская проблематика; социальная проблематика; образ ребёнка; утилитарная этика; фантастика.

Keywords: philosophical issues, social issues, a child’s image, utilitarian ethics, fiction.

Выражение «слезинка ребёнка» в читательском восприятии уже давно и прочно связано с творчеством Ф.М. Достоевского. В его произведениях частота этого мотива очень велика. Писатель раскрывает его в различных аспектах. Чаще всего изображаются страдания детей, обусловленные антигуманным социальным устройством, жестокостью взрослых («Неточка Незванова», «Униженные и оскорблённые», «Мальчик у Христа на ёлке» и др.). Однако в данной статье мы обратимся к тем романам, в которых тема ребёнка взаимосвязана с философией этического утилитаризма, согласно которой цель оправдывает средства, – это «Преступление и наказание» и «Братья Карамазовы».

В романе «Братья Карамазовы» тема детских страданий приобрела не только социальную и психологическую, но и философскую глубину. Здесь не просто выражается сострадание к ребёнку (как, например, при изображении Илюшечки Снегирёва), здесь вопрос переводится в принципиальную, философскую плоскость: **можно ли допустить страдания безвинных ради высокой цели?** В главе «Бунт» тема «слезинки ребёнка» взаимосвязана с пониманием мировой истории и способов достижения мировой гармонии, не случайно за рассуждениями Ивана Карамазова следует «Легенда о великом инквизиторе». В литературном процессе последующей эпохи эта проблематика была художественно переосмыслена и раскрыта на новом материале.

В.П. Крапивин – один из тех писателей XX века, в творчестве которых наиболее масштабно развёрнута тема детской душевной драмы, острых, даже трагических переживаний, той же «слезинки ребёнка». Это выражение Достоевского закономерно ассоциируется с произведениями Крапивина, который практически никогда не изображает абсолютно счастливых детей, писателя привлекает анализ ситуаций, в которых становление и проявление характера ребёнка сопровождается конфликтными ситуациями, выбором, ответственностью и страданием.

Исследователями отмечается [4] в творчестве Крапивина позднего периода тенденция к переходу от «тимуровской» проблематики к изображению драмы ребёнка. Проблеме непонимания между детьми и взрослыми, которые не видят в ребёнке личности, посвящены многие его социально-психологические романы, повести, рассказы: «Журавлёнок и молнии», «Валькины друзья и паруса», «Колыбельная для брата», «Сказки Севки Глущенко», «Дагги-Тиц», «Трое с площади Карронад», цикл «Паруса Эспады», цикл «Победители» и др. Однако не менее остро ставится вопрос о страданиях ребёнка в фантастике В.П. Крапивина, и здесь эта проблема, как и в «Братьях Карамазовых», осмысливается уже в философско-этическом плане: раскрываются ситуации, когда интересы ребёнка не просто игнорируются по недомыслию или жестокости, а приносятся в жертву неким *высоким целям*. Создаётся глубокая и трагическая коллизия, связанная не только с нравственной или социальной стороной отношений ребёнка и взрослого, но и с *философской концепцией*, которая лежит в основе жизни «взрослого» мира. И суть этой концепции была наиболее ёмко и художественно убедительно воплощена в романах Ф.М. Достоевского – это идея Раскольникова, а затем великого инквизитора: **можно пожертвовать христианскими ценностями ради благополучия общества**, цель оправдывает средства. «Нравственно всё, что служит наибольшему счастью наибольшего числа людей» [2] – так писал И. Бентам, основоположник идеи этического утилитаризма, раскрытой в глубочайших, трагедийных образах Ф.М. Достоевским.

[16; 17]. И если исследователи отмечают в фантастическом творчестве В. Крапивина традиции А. Гайдара, А. Грина, А. и Б. Стругацких [4], то на наш взгляд, не менее значимы и традиции Ф.М. Достоевского.

В романе «Преступление и наказание» мысль Раскольникова о «власти над всей дрожащей тварью и над всем муравейником» [8, с. 253] выражена в диалоге с Сонечкой, а начинается всё с рассуждения о будущем детей Катерины Ивановны Мармеладовой. Раскольников предполагает, что Полечку ждёт та же судьба, что и Соню. По его мнению, избежать страданий «маленьких людей» (и детей прежде всего) можно только одним путём: человек наполеоновского типа должен взять власть над обществом и привести его к социальной справедливости, причём на этом пути возможно и морально оправдано преступление, «кровь по совести». Раскольников начинает с осуждения общества, в котором страдают мармеладовы, а самое страшное – дети. Заканчивает же он оправданием преступления и убийством не только процентщицы, но и Лизаветы, а по слухам – и её нерождённого ребёнка.

В романе «Братья Карамазовы», в главе «Бунт», Иван Карамазов начинает обоснование своей мировоззренческой позиции с того, что отрицает возможность построения мировой гармонии за счёт страданий безвинных, «слезинки ребёнка». Разворачивая перед Алёшей жуткую картину жестокости взрослых по отношению к детям, он идёт к неприятию «мира божьего», поскольку в нём совершается такая ужасная несправедливость. Альтернативу Иван видит в системе жёсткой власти над человечеством, которая не позволит людям губить друг друга и использовать свободу воли во зло. Именно в этом суть идеи героя поэмы Ивана – великого инквизитора, который с помощью лжи и насилия держит общество в руках и полагает, что тем самым обеспечивает всеобщее счастье и благоденствие – таков этический утилитаризм в действии. Как писал С.Л. Франк, сторонник утилитарной морали не скажет вместе с Достоевским, что мировая гармония не стоит слезинки ребёнка, а, наоборот, оправдывает многие слёзы и страдания ради счастья общества, лишь бы моральный расход не превысил дохода [19]. Итак, Иван Карамазов, как ранее Раскольников, оказывается создателем заколдованного круга: осудив «мир божий» за то, что в нём страдают безвинные, он устами великого инквизитора обосновывает альтернативную систему, в которой царят обман и насилие над такими же невиновными, и не принципиально, взрослые это или дети. И, в отличие от рассуждений Ивана о детских страданиях, монолог великого инквизитора посвящен не конкретным случаям, а обобщениям, закономерностям мировой истории.

Отметим, что и фантастика В.П. Крапивина практически всегда связана с *вопросами мироустройства*. Автор рассматривает роль и место ребёнка в системе хронотопов, которые писатель и его герои называют гранями Великого Кристалла (Вселенная представлена здесь как кристалл с бесчисленным множеством граней, каждая из которых – это определённый вариант мира и социума). Произведения В.П. Крапивина объединены определёнными образами и мотивами, не случайно критика говорит о «системе его философско-аллегорических произведений» [5]. Один из таких объединяющих мотивов и связан с утилитарной этической доктриной. Для фантастических произведений В.П. Крапивина характерны ситуации, в которых ребёнок оказывается жертвой неких социальных закономерностей и действий взрослых, **направленных на достижение определённой научной или общественной цели, причём цели благой для человечества**. Таким образом, здесь находит отражение именно тот аспект темы

страданий ребёнка (или же вообще безвинного человека), который с такой глубиной и эмоциональной силой раскрыт в главе «Бунт» романа «Братья Карамазовы» и в её центральной части – «Легенде о великом инквизиторе». В цикле В.П. Крапивина «В глубине Великого Кристалла», а также в некоторых других его произведениях можно отметить *несколько вариантов мотивировки утилитарной этики в отношении ребёнка.*

Один из вариантов воплощения указанной темы заключается в том, что маленький герой становится жертвой некой закономерности, существующей во взрослом мире и считающейся непреложной. Взрослые не представляют жизни без этого установившегося закона и не готовы от него отказаться: это разрушит сложившийся, привычный мир, и для них предпочтительнее оказывается пожертвовать интересами, а иногда и жизнью ребёнка. В повести «Оранжевый портрет с крапинками» такова судьба мальчика-разведчика, который попадает в плен. Расправа с пленным – закон войны, это воспринимается как необходимость ради защиты своего народа от врага, хотя субъективно взрослый может и жалеть ребёнка. В повести «Крик петуха» защитники государства стремятся уничтожить учёного, совершившего открытие, способное изменить жизнь и разрушить идеологическую систему, а вместе с ним готовы обречь на гибель и двух детей, пытающихся его спасти. В повести «Дети синего фламинго» ребёнка специально ставят в такие условия, чтобы он сыграл на руку правительству острова-государства Двид: судьба главного героя – Жени Ушакова (а ранее – его предшественника Юльки Гаранина) – должна доказать остальным, что бесполезно бороться против сложившегося порядка вещей, а затем его собираются публично казнить, чтобы и это послужило укреплению государства. Точно так же у Достоевского великий инквизитор сжигает на кострах «еретиков», чтобы они не подрывали основы сложившегося благополучного общества. Даже сама сцена расправы в «Детях синего фламинго» выдержана в духе повествования о судах «святой» инквизиции.

В этом произведении просматриваются явные признаки антиутопии – жанра, черты которого есть и в «Легенде о великом инквизиторе». Перед нами локальный топос, отделённый от внешнего мира. Здесь сложилась социальное устройство, в котором на первом месте стоит порядок, жизнь человека расписана до мелочей, личность полностью нивелирована. Человек лишён индивидуальности и свободы воли, зато ему гарантировано обеспеченное и безопасное существование: «А вообще-то народ живет разумно. Тихо, но зато счастливо. Нет у нас ни бедности, ни голода, ни болезней. У нас все довольны жизнью, да! У нас р а в н о в е с и е п о р я д к а...» [11] – говорит главному герою правитель острова Двид Тахомир Тихо (отметим, что написано это было ещё до того, как в нашей стране опубликовали произведения Е. Замятина, Дж. Оруэлла, О. Хаксли). Закономерна в этом смысле «антитоталитарная тема ... во “взрослом” содержании» [4] произведения: изображается тоталитарное государство, жертвой которого оказывается личность, человек превращается в раба, хотя может не осознавать этого и считать себя вполне счастливым, как люди в государстве великого инквизитора. Правда, существуют «еретики», но они обречены на костёр. В произведении В.П. Крапивина репрессивная система государства направлена на борьбу в первую очередь с определённой категорией «еретиков» – с детьми, поскольку именно их внутренняя свобода воспринимается властями как основная опасность: «Сначала они “играют”, потом им хочется ударить из дома. Потом еще чего-нибудь захочется...». Поэтому здесь «так воспитывают детей, что

они сразу становятся взрослыми ... А с молодежью сколько было бы возни! Это очень опасный народ. Им все время лезут в голову нелепые мысли: хочется чего-то изменить, куда-то лететь, строить что-то непохожее на старое... Слава богу, мы от этого избавились...» [11].

В повести «Сказки о рыбаках и рыбках» целую группу детей обрекают на гибель, поскольку они оказались связаны с необъяснимыми фактами, с природной аномалией, которая может дестабилизировать ситуацию в обществе. В трилогии «Голубятня на жёлтой поляне» детей стремятся погубить, т.к. они могут помешать планам по созданию новой искусственной вселенной. В романе «Кораблики», в повести «Рассекающий пенные гребни» дети тоже оказываются помехой на пути к осуществлению государственной политики, и представители власти готовы обречь их на гибель. В романе «Амула Грина» представители государственных органов ставят под угрозу жизнь ребёнка, чтобы узнать тайну его отца, опасную, по мнению властей, для общества. Кроме того, в этом произведении вообще развивается тема социального «геноцида»: некая организация, связанная с высшей государственной властью, пытается реализовать свою теорию спасения общества. Состоит она в том, что нужно избавиться от самых слабых: бездомных, инвалидов, сирот и беспризорников – «тварей дрожащих» по терминологии Раскольникова. Только если Раскольников жалел их, то «социальные теоретики» в романе В.П. Крапивина намерены их уничтожить, чтобы остальная часть общества могла развиваться эффективнее и быстрее.

В повести «Лето кончится не скоро» к рассматриваемой нами теме добавляется ещё один аспект. В ней есть вставная новелла – сказка, сочинённая мальчиком Кустиком, о планете, которая сформировалась внутри круглой бутылки. И когда двое ребят в поисках клада докопались до дна бутылки и увидели, что их мир не единственный, взрослые восприняли это как угрозу спокойствию своей планеты. Правители «бутылочной» планеты попытались заставить детей солгать, что на самом деле за пределами их мира ничего нет, а когда те вспомнили правило «врать нехорошо», им объяснили, что «это не враньё, а высшая государственная политика» [13]. Перед нами – в самой простой форме – манипуляция сознанием, которая является неотъемлемым элементом философии великого инквизитора у Достоевского. Герой «Легенды о великом инквизиторе», полностью подчинив своей воле всё государство и подменив христианские принципы противоположными, предпочитает тем не менее, чтобы люди субъективно были убеждены в том, что они совершенно свободны и живут в христианском государстве. В данном случае тоже имеет место не просто обман, а государственная политика. В «Братьях Карамазовых» эта концепция подробно обоснована и изложена в форме сложных и диалектически противоречивых философских построений, а в сказке, сочинённой героем В.П. Крапивина, концепция, в принципе, та же, но воплощена в сюжете более простом и адаптированном к детской психологии, хотя сама по себе мысль вполне «взрослая».

В той же повести тема цели, оправдывающей средства, развивается и в другом направлении. Здесь героем по фамилии Гурский выражена мысль о том, что наш мир докатился до катастрофы: «В своём развитии шарик ваш покотился не по той орбите. И докатился... Возьмите вашу историю. От пещерного века до нынешних дней она вся состоит из крови и войн» [13]. По его логике исправить положение может лишь Общій Космический Разум, если ради жизни всей Вселенной уничтожит земную цивилиза-

цию (нашу «грань Великого Кристалла»). В «Легенде о великом инквизиторе» (как и в большинстве последующих антиутопий) главный персонаж тоже говорил о том, что человечество в своём свободном развитии приходит к войнам и самоуничтожению и помочь может только жёсткая власть над человеческим «муравейником», основанная на «умных» принципах, на разуме.

Крапивинский герой Гурский считает, что нужно увести Землю по вектору времени в эпоху динозавров, чтобы у неё была другая история, без зла и крови. Попытка изменить историю лежит также в основе концепции великого инквизитора. Вся поэма Ивана Карамазова – это своеобразный эксперимент над историей в художественной форме, показывающий, каким мог бы быть путь человечества, если бы Христос не отверг три искушения.

Гурский в повести В. Крапивина убедительно рассуждает о том, что с уничтожением земной «границы Великого Кристалла» исчезнет перевес злых сил. Но вместе с ним исчезнут и просто обычные люди, живущие на земле. Зато для всего Великого Кристалла (Вселенной) настанет гармония. Снова знакомая логика: ради счастья большинства пожертвовать меньшинством, как делает в своём государстве великий инквизитор, сжигающий еретиков, чтобы они не помешали всеобщему благоденствию: он, практически как «Общий Космический Разум», берёт на себя ответственность решать судьбы человечества. В повести В. Крапивина это от имени Общего Космического разума делают «корректоры», функция которых – исправить ситуацию, в которой зло перевешивает добро. «Корректор» Гурский рассуждает с точки зрения рациональной: чтобы в мире перевесило добро, нужно пожертвовать земной цивилизацией: в этом случае, как писал основоположник утилитарной этики И. Бентам, моральный расход не превысит дохода. Точно так же мыслит и великий инквизитор, и Раскольников, который даже назвал такой тип логики «арифметикой» (а «подпольный человек» – математическим термином «логарифмы»). В произведениях Достоевского рациональная логика сталкивается с человеческой природой и человека мучает это неразрешимое противоречие: Раскольников не может спокойно пережить убийство, великий инквизитор отпускает Пленника. Диалектика рационального и эмоционального, зла и добра воплощена в том и в другом случае в образе одного и того же человека. В повести В. Крапивина ситуация иная: если Гурский является выразителем логики «логарифмов», то эмоциональное начало воплощено в образе главного героя – Шурки Полушкина, который не может даже ради гармонии Великого Кристалла допустить, чтобы погибли люди, которые ему дороги.

Другой вариант развития темы – ситуация, когда ребёнком приходится пожертвовать, потому что некие его сверхспособности угрожают существующим устоям. В повести «Выстрел с монитора» мальчика Галиена изгоняют из города, когда выясняется, что он может силой мысли воздействовать на предметы. Главный советник магистрата Биркенштакк делает всё для того, чтобы мальчика не было в городе, его обрекают на полное одиночество, отрывают от семьи, друзей, от привычной жизни, от родины, которую он любит и с которой чувствует сильнейшую связь. Формальная причина изгнания в том, что Галиен по неосторожности спровоцировал крушение трамвайного вагона, при котором, правда, никто не пострадал. Истинную же причину раскрывает Биркенштакк лишь в финале повести. Оказывается, что вагон трамвая встал потому, что Галиен остановил его силой своей воли: «Вы виноваты, хотя и невольно. В том-то и дело. Вы не хотели, чтобы трамвай ехал дальше, и он встал... Мало

того. Несколько человек видели, как один из вагонов завис над обрывом, но вдруг опрокинулся назад, хотя по всем законам тяготения должен был покатиться вниз. Его тоже задержали вы, Галь». Мальчик – «койво», т.е., человек, обладающий необычными способностями. И это угроза уравновешенной жизни в городе, установившемуся благополучию, т.к. ребёнок не умеет распоряжаться своей силой. Биркенштакк чувствует себя в ответе за весь город и решает пожертвовать мальчиком, чтобы спасти благополучие остальных: «Жизнь в городе сбалансирована, отношения в нем ясны и просты, люди счастливы, насколько это можно в наше время. Такое благополучие достигнуто немалыми трудами» [10]. При этом он предстаёт вовсе не бездушным и жестоким чиновником. Детали его описания говорят о том, что ему жаль ребёнка, что он переживает из-за вынужденного антигуманного решения: Биркенштакк читает приговор непривычно тонким голосом, на его лице набухают жилки, что бывает с ним в моменты сильного волнения. Кроме того, он собирается хлопотать о месте в школьном пансионе в другом городе для мальчика. Таким образом, в душе героя существует конфликт между чувством и долгом – другими словами, между натурой и идеей, как формулировал это Ф.М. Достоевский. Герой его «Легенды о великом инквизиторе» исходит из стремления устроить благополучную жизнь общества, в котором все будут подобны счастливым младенцам, а заканчивает казнями еретиков, которые мешают упорядоченному и обеспеченному существованию его государства, а также ложью, поскольку знание истинного положения дел уничтожило бы благополучно устроенную и упорядоченную жизнь. Великому инквизитору приходится *умалчивать* о сути происходящего и поддерживать в людях уверенность в том, что они живут в христианском государстве, хотя на самом деле в основу «порядка» положены антихристианские принципы. В повести В. Крапивина советник магистрата тоже *умалчивает* о правде и предпочитает формально обвинить мальчика в преступлении, а не раскрывать его необычные способности, чтобы избежать последствий, которые непредсказуемы. Мальчик в ответ называет советника трусом, но это упрощает и «выпрямляет» ситуацию, не случайно Биркенштакк говорит, что иногда трусом быть намного сложнее, чем смелым. Смелость обеспечивает душевное спокойствие, а трусость, наоборот, влечёт за собой душевный дискомфорт, но, по мнению советника, на это необходимо пойти ради общего благоденствия – это вновь *актуализирует мотив моральных страданий* героя «инквизиторского» типа. И Ф.М. Достоевский, и В.П. Крапивин сосредотачивают внимание на утилитарной этике героев, которая у них же самих вызывает внутренний разлад в душе и сознании. Не удивительно, что персонажи имеют даже внешнее сходство: у Достоевского – «девятистолетний почти старик, высокий и прямой, с иссохшим лицом, со впалыми глазами» [6, с. 227], у Крапивина – «маленький старик с красными птичьими глазами, тяжелыми веками и носом, похожим на клюв» [10], во время последней встречи советник кажется Галиену совсем усохшим. Символическое значение можно придать тому, что великий инквизитор представлен высоким, а Биркенштакк низкорослым: масштаб фигур, безусловно, различен. Однако обращает на себя внимание упоминание о возрасте, говорящем о жизненном опыте, и о сухости фигуры, свидетельствующей об аскетизме.

В повести «Гуси-гуси, га-га-га» мальчик по имени Цезарь оказался в изоляции, практически в тюрьме из-за своей способности освобождать человека от тотального

контроля со стороны государства. Средством осуществления такого контроля являлся индивидуальный код, который присваивался каждому и от которого невозможно было избавиться, а ребёнок усилием воли «стирал» этот код, поэтому и был воспринят как источник опасности.

Третий вариант: сверхспособности ребёнка, наоборот, могут быть использованы взрослым миром, причём интересами самого ребёнка при этом пренебрегают и обрекают его на страдания. Например, в повести «Застава на Якорном Поле» мальчик Матвей, по прозвищу Ёжики, попал в поле зрения некой общественной организации – Командорской общины, считающей своим долгом заботу о детях с особыми способностями, т.к. за ними будущее. Ёжики обладает способностью генерировать силовое поле, и профессор Кантор (представитель Командорской общины) решает заняться его судьбой. Но чтобы развить его талант и впоследствии использовать на благо общества и науки, мальчика нужно забрать в специальный интернат-лицей, который напоминает антиутопический мир, где дети находятся под постоянным наблюдением и тотальным контролем. А поскольку мать по доброй воле не расстанется с сыном, её изолируют, а ребёнка убеждают в её гибели. И так поступили со всеми детьми в лицее, чтобы их родители не помешали замыслам «благодетелей человечества».

Кантор объясняет мальчику Ёжики свою логику, и она вполне соответствует концепции великого инквизитора. Итак, *исходный момент – утверждение, что мир живёт неразумно*, люди губят себя. У Достоевского великий инквизитор говорит о разрушительных инстинктах, о взаимоистреблении, войнах. Кантор же имеет в виду не менее разрушительные силы: по его мнению, общество «гибнет от сытости, от провозглашенного "всеобщего благоденствия"!... И все отдается в жертву удовольствиям: науки, открытия, смысл жизни. Любовь стала развлечением на час... Нормальные семьи настолько редки, что скоро их будут заносить в Красную книгу. И во всем этом кроется пока незаметное начало гибели...» [12]. Далее – мысль о том, что *исправить положение можно только насильственным способом*: «Установить в мире твердый порядок, в котором каждый человек знает свою роль, свой смысл бытия» [12]. Причём порядок этот должен *основываться на разуме*: «А когда придут люди разумные, осознавшие свою великую и ответственную роль... Когда они поймут, что их задача — спасение всей цивилизации, тогда и родится новый мир». Для великого инквизитора тоже основой его «нового мира» стал прежде всего *рационализм*, разум без веры и христианской морали, разум, который Иван Карамазов назвал «эвклидовским». Герой его поэмы решил, что он *знает, в чём будет заключаться счастье человечества*, и построил социум в соответствии с этим своим убеждением. Точно так же собирается поступить в повести В. Крапивина Кантор, и об этом мы узнаём из его диалога с доктором Кланом, который с ним спорит: «Идея благородна — Всеобщая Гармония Мира... А почему мы приняли на себя роль носителей абсолютной истины? Почему Гармония в нашем понимании должна быть Гармонией, приемлемой для всех?» [12]. Кантор же не сомневается, что именно его представление о гармонии мира должно быть свойственно любому разумному человеку.

В «Легенде...» Достоевского главный герой считал, что привести «разумные» идеи (советы «зумного духа») в исполнение должны люди с сильной волей – «наполеонь», как говорил его литературный предшественник Раскольников. А согласно концепции Кантора эту функцию будут выполнять люди со сверхспособно-

стями, они «станут владеть тайнами пространства и времени и, может быть, тайной бессмертия» (здесь вспомним, что великий инквизитор называл себя и своих сподвижников «знающими тайну»). Ради этого детей, подобных Матвею – Ёжики – разлучают с родителями и собирают в специальный лицей, чтобы научить в будущем рационально управлять миром. Причём отнять детей у родителей необходимо по этой логике не только чтобы исключить любое противодействие со стороны последних, но и по той причине, что сверхспособности ребёнка активизируются в экстремальной ситуации – таковую для него и создают искусственно. И делают это не злодеи с садистскими наклонностями, а люди, заботящиеся о благе человечества. Великий инквизитор сжигал на кострах еретиков, чтобы сохранить благополучие государства, – герой В. Крапивина, чтобы достичь гармонии в мире, разрушает жизнь ребёнка (даже не одного), и это, как говорит его оппонент Клан, ничем не лучше убийства.

В повести «*Лето кончится не скоро*» «галактические корректоры» используют мальчика Шурку, чтобы найти Весы добра и зла, которые решат судьбу мира. В повести-сказке «*Взрыв генерального штаба*» детей, имеющих феноменальную память, делают связными ради получения информации, правда, не ради благих целей, а ради выгоды высоких военных чинов, заинтересованных в войне.

Одна из концептуальных идей В.П. Крапивина заключается в том, что *противостоят утилитарной «инквизиторской» логике способен именно ребёнок*. Связано это с тем, что идея максимально рациональна, а натура ребёнка максимально иррациональна. В повести «Застава на Якорном Поле» доктор Клан говорит: «По крайней мере, есть одна закономерность: первыми поднимаются дети. Существа с незамутненной психикой и не растерявшие бескорыстных чувств. И, как правило, ничего с ними нельзя сделать». [12]. Это ещё одна мысль, очень близкая Достоевскому, в произведениях которого ребёнок является именно воплощением непосредственного чувства, исключая разве что «социального философа» Колю Красоткина. Именно поэтому ребёнок – это «образ Христов на Земле» [14] (хотя существуют и «злые дети», но это обусловлено социальной средой). И у В.П. Крапивина тоже ребёнку чужд рационализм, для него все достижения науки и мировой прогресс не стоят, например, разлуки с матерью. Ему ощущение свободы важнее всех законов и всяческого благополучия. Поэтому в произведениях В.П. Крапивина ребёнок оказывается в роли того «гражданина», о котором «подпольный» герой Ф.М. Достоевского говорил, что ему захочется «столкнуть <...> всё это благополучие с одного разу, ногой, прахом, единственно с тою целью, чтоб все эти логарифмы отправились к чёрту и чтоб нам опять по своей глупой воле жить» [7, с. 113].

Если рассматривать творчество В.П. Крапивина в целом, то вырисовывается следующая закономерность: *мотив этического утилитаризма, лежащего в основе идеи великого инквизитора, не реализуется в его реалистических произведениях, но, как видим, достаточно часто воплощается в сказочно-фантастическом творчестве писателя*. Позволим себе высказать предположение о причине этого.

Начнём с того, что проблема «инквизиторского» этического утилитаризма тесно связана с вопросом о *взаимоотношениях личности и государства*. Этот вопрос в нашей литературе XX века рассматривался широко и всесторонне. Не ушёл от такой проблематики и В.П. Крапи-

вин, в его творчестве затронут конкретный аспект проблемы – *ребёнок и государство*. В произведениях этого писателя очень часто, особенно в 90-2000-е гг., можно увидеть ситуации, в которых тенденции государственной политики, закономерности жизни общества противоречат интересам детей и вообще принципам гуманизма («Бабушкин внук и его братья», «Бронзовый мальчик», «Синий город на Садовой», «Семь футов брамсельного ветра», «Дагги-Тиц», «Тополята»). Не случайно для многих крапивинских произведений характерен такой сюжетный ход: у детского клуба, отряда, театра отбирают помещение в интересах чиновников, общественных организаций, бизнеса и т.п. («Мальчик со шпагой», «Бабушкин внук и его братья», «Бронзовый мальчик», «Дагги-Тиц», «Семь футов брамсельного ветра») Не случайна и частота изображения конфликта ребёнка и школы («Колыбельная для брата», «Мальчик со шпагой», «Сказки Севки Глущенко», «Наследники», «Бронзовый мальчик», «Дагги-Тиц» и др.), ведь школа – это в определённом смысле мини-государство.

Итак, конфликт налицо, и он показан В.П. Крапивинным во многих вариантах. Однако изобразить прямое столкновение ребёнка и представителя государственной власти в произведении, построенном по принципу жизнеподобия, было бы явной натяжкой. А сказка и фантастика предоставляют автору такую возможность. Более того, они позволяют отразить конфликт ребёнка и государства наиболее отчётливо, фантастика даёт возможность создать некую гипотетическую ситуацию, которая наиболее ярко высвечивает философскую проблему. Повидимому, в этом причина частоты воплощения «инквизиторского» мотива именно в сказках и фантастике В.П. Крапивина. По своей философско-этической сути эти произведения не удаляются от реализма, поскольку изображаются в них совершенно реальные закономерности жизни общества. Как сказал сам писатель, трудно «отвечать на вечные вопросы вроде такого: “Вы то, что описываете, придумываете из головы или берете из жизни?” Но я порой и сам не знаю, не могу отличить выдумку от реальности. В общем-то, всё (в том числе фантастика и сказки) – “из жизни”, если даже персонажи и обстоятельства – “из головы”» [9]. Однако по форме фантастика и сказки наиболее свободны, что даёт возможность «зримо» заострить проблему. И именно тогда произведения В. Крапивина по своей философско-этической проблематике сближаются с романами Ф.М. Достоевского, а в наибольшей степени – с «Легендой о великом инквизиторе», где тоже фантастическое допущение в сюжете помогает обнажить реальные закономерности мировой истории. Параллель эта, вероятно, типологическая, т.к. В.П. Крапивин, когда пишет о своих литературных предпочтениях, обычно называет А.С. Пушкина, К. Паустовского, А. Грина, Стругацких, А. Гайдара, но не Ф.М. Достоевского.

Отметив типологические сходства, необходимо также обратить внимание на концептуальные различия в подходе Ф.М. Достоевского и В.П. Крапивина к проблеме «слезинки ребёнка».

Во-первых, у Достоевского целевая аудитория явно не детская, у Крапивина же произведения, с одной стороны, рассчитаны именно на детей – отсюда некоторая романтизация образа ребёнка и сюжет, сочетающий в себе черты фантастики и сказки. С другой же стороны, эти повести и романы могут быть точно так же рассчитаны и на взрослого читателя: «книжки у меня давно же не только детские» [9] – отсюда философская насыщенность.

Во-вторых, у Ф.М. Достоевского ребёнок представлен как *объект* того или иного отношения (хотя за

рамками избранного нами материала можно было бы увидеть и другие случаи [1]), у В.П. Крапивина – как *субъект* действия, переживаний, рефлексии. Отсюда следующий момент: в романах «Преступление и наказание» и «Братья Карамазовы» ребёнок рассмотрен в основном как *жертва* «взрослого» мира (Илюшечка Снегирёв, переживающий собственный безнравственный поступок, – это, скорее, исключение). У Крапивина же дети сами могут быть *носителями вины и моральных страданий* из-за неверного нравственного выбора (Юлька в «Детях синего фламинго», Галка в «Выстреле с монитора», Ёжики в «Заставе на Якорном Поле», Илюша в «Сказках о рыбаках и рыбках»), поскольку в их образах есть активное начало.

В-третьих, у Достоевского *внимание сосредоточено на философии, психологии, душевном состоянии великого инквизитора*, он рассмотрен как фигура трагическая, как человек страдающий и добровольно идущий на это ради счастья человечества, как он его понимает. У Крапивина же *акцент сделан на страданиях жертв* различного рода «инквизиторов», причём писатель, подобно Ивану Карамазову, сосредоточен прежде всего на страданиях тех, кто их менее всего заслужил, – детей. Что же касается образов «инквизиторов», то в произведениях В. Крапивина они чаще всего лишены трагического ореола. Их цели, в принципе, могут быть и благородными, по крайней мере субъективно (как в «Заставе на Якорном Поле», «Выстреле с монитора», «Лето кончится не скоро»). Но, в отличие от великого инквизитора (о котором – не будем забывать – Иван Карамазов написал *поэму* и «имя» которого многие философы и исследователи пишут с большой буквы [3; 15; 18]), они в большинстве своём не страдают от собственных антигуманных действий.

Таким образом, несмотря на отсутствие Ф.М. Достоевского в ряду наиболее близких В.П. Крапивину писателей, в творчестве последнего можно отметить достаточно отчётливые параллели в решении философско-этических вопросов с такими произведениями, как «Преступление и наказание» и «Братья Карамазовы».

Список литературы:

1. Бабук А. «Миф детства» как олицетворение «золотого века» в творчестве Достоевского // Вопросы литературы. 2014. Январь-февраль. – С. 225-247.
2. Бентам И. Принципы законодательства [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: <http://www-be.bspu.unibel.by/pages/obschixxi/source/1004.html> (дата обращения – 13.05.2014).
3. Бердяев Н.А. Великий Инквизитор // О великом инквизиторе. Достоевский и последующие. М., 1991. – С. 219–242.
4. Великанова Е.А. Цикл «В глубине Великого Кристалла» В.П. Крапивина: проблематика и поэтика. Автореферат... канд. филол. наук. Петрозаводск, 2010. [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: <http://cheloveknauka.com/tsikl-v-glubine-velikogo-kristalla-v-p-krapivina-problematika-i-poetika> (дата обращения - 7.05.2014).
5. Виноградова О. Авторская модель мира и человека в нем в философско-аллегорической прозе Владимира Крапивина [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: <http://www.rusf.ru/vk/> (дата обращения – 19.02.2014).
6. Достоевский Ф.М. Братья Карамазовы // Достоевский Ф.М. Собр. соч. в 30 тт. Т. 14. Л.: Наука, 1976. – 512 с.

7. Достоевский Ф.М. Записки из подполья // Достоевский Ф.М. Собр. соч.: в 30 тт. Т. 5. Л.: Наука, 1973. – С. 99–180.
8. Достоевский Ф.М. Преступление и наказание // Достоевский Ф.М. Собр. соч.: в 30 тт. Т. 6. Л.: Наука, 1973. – 423 с.
9. Крапивин В.П. Белые башни родины [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: http://www.e-reading.ws/bookreader.php/30087/Крапивин_-_Belye_bashni_rodiny.html (дата обращения – 12.08.2014).
10. Крапивин В.П. Выстрел с монитора. [Электронный ресурс]. Режим доступа. – URL: <http://www.rusf.ru/vk/> (дата обращения 18.12.2013).
11. Крапивин В.П. Дети синего фламинго. [Электронный ресурс]. Режим доступа. – URL: <http://www.rusf.ru/vk/> (дата обращения – 24.11.2013).
12. Крапивин В.П. Застава на Якорном Поле [Электронный ресурс]. Режим доступа. – URL: <http://www.rusf.ru/vk/> (дата обращения – 1.08.2014).
13. Крапивин В.П. Лето кончится не скоро [Электронный ресурс]. Режим доступа. – URL: <http://www.rusf.ru/vk/> (дата обращения – 30.07.2014).
14. Михнокевич В.А. Поэтика детских образов Ф.М. Достоевского в контексте «народного христианства» // Вестник Челябинского университета. Серия 2. Филология. Челябинск, 1994. № 1. – С. 21–29.
15. Розанов В. Легенда о Великом инквизиторе Ф.М. Достоевского. Опыт критического комментария. // Розанов В. Мысли о литературе. М.: Современник, 1989. – С. 41–158.
16. Сухих О.С. Великие инквизиторы в русской литературе XX века. Нижний Новгород: Медиаграфик, 2012. – 208 с.
17. Сухих О.С. Идея великого инквизитора и личность в «Легенде о великом инквизиторе» Ф.И. Достоевского // Вестник Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского. 2012. № 3 (1). – С. 371–375.
18. Франк С.Л. Легенда о Великом Инквизиторе // О великом инквизиторе. Достоевский и последующие. М., 1991. – С. 243–251.
19. Франк С.Л. Фридрих Ницше и этика любви к дальнему // Франк С.Л. Сочинения. М.: Правда, 1990. – С. 6 – 65.

СТАТУС ИМАГОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОЙ ГУМАНИТАРИСТИКЕ

Трыков Валерий Павлович

доктор филол. наук, профессор Московского педагогического государственного университета

THE STATUS OF IMAGOLGY IN THE MODERN HUMAN SCIENCES

Trikov Valery, doctor of Science, professor of Moscow pedagogical state university, Moscow

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается вопрос о месте имагологии в системе современного гуманитарного знания, предпринимается сравнительный анализ методологических оснований компаративистики, исторической поэтики, с одной стороны и имагологии – с другой, проблематизируется тезис о перспективности имагологии как научной дисциплины, акцентируется эффективность сравнительно-исторического метода на современном этапе развития гуманитарных наук.

ABSTRACT

The article considers the problem of the status of imagology in the system of modern human sciences, gives a comparative analyse of the methodologic bases of comparative literature, historical poetic from one side and imagology from another side, calls in question the thesis on the perspectivity of imagology as scientific discipline, accents the productivity of the comparative-historical method on the modern stage of the development of the human sciences.

Ключевые слова: имагология, компаративистика, историческая поэтика, методология

Keywords: imagology, comparative literature, historical poetic, methodology

Статус имагологии в современной гуманитаристике остается довольно неопределенным. Большинство исследователей сходятся во мнении, что имагология – сфера гуманитаристики междисциплинарного характера, в которой изучается образ Другого, чужой страны, народа, культуры. Однако изучением образа (в том числе и образа Другого) занимаются и другие научные дисциплины, прежде всего историческая поэтика и компаративистика. Существует мнение, что имагология – не самостоятельная дисциплина, а раздел компаративистики. Такой точки зрения придерживаются, в частности, авторы недавно опубликованной монографии «Имагология: теоретико-методологические основы» (2013) О.Ю. Поляков и О.А. Полякова. Генетически имагология действительно тесно связана с компаративистикой, в рамках которой она зародилась в середине XX столетия в ситуации кризиса компаративистики как попытка его преодоления за счет переключения исследовательского внимания с изучения влияний,

источников и контактных связей на исследование образа Другого. Эта смена предмета исследования в компаративистике была предложена французским ученым-компаративистом Мариусом-Франсуа Гийаром в его книге «Сравнительное литературоведение» (1951): «Не будем больше проследивать и изучать иллюзорные влияния одной литературы на другую. Лучше попытаемся понять, как формируются и существуют в индивидуальном или коллективном сознании великие мифы о других народах и нациях... – в этом залог обновления компаративистики, новое направление ее исследований» [8, с. 119].

Однако представляется, что в настоящее время имагология по некоторым важным параметрам – прямой антипод компаративистики (и тесно с ней связанной исторической поэтики), прежде всего это касается целей, аспектов изучения образа Другого, методологии исследования. В вопросе о методах имагологии нет ясности. Так, О.Ю. и О.А. Поляковы констатируют, что имагология «опирается

на весь инструментарий литературоведения, использует поэтологический анализ, нарратологические стратегии, мифопоэтические подходы и т.д.» [5, с. 7]. А.Ю. Большакова говорит об «имагологическом подходе», который, с ее точки зрения, развивается в рамках компаративистики (наряду с типологическим), и характеризует его следующим образом: «матричную функцию берет на себя образ страны, региона (континента) или известного города, пр. Выстраиваемые здесь сравнительные ряды предполагают зеркальность, взаимоотражение и даже взаимовлияние возможных компонентов» [6, с. 25] и далее приводит возможные темы имагологического характера: «Образ Запада в русской литературе», «Образ России в литературе Запада», «Москва глазами американских писателей», Образ Парижа в московской поэзии XX века» и т.п. В сущности, остаются нераскрытыми сущность и специфика имагологического подхода. О.Ю. Поляков и О.А. Полякова его вообще не вычлениют, а А.Ю. Большакова сводит к предмету исследования – все тому же образу Другого.

Не проясняет ситуации и то определение имагологии, которое дано в книге «Россия и Запад в начале нового тысячелетия» (2007): «Имагология – направление, исследующее отношение к действительности как к некоему тексту, когда сам образ понимается не только как элемент, часть и способ изучаемого текста, но и как общее представление о мире, континентах, странах, городах, их обитателях и т.д.» [7, с. 5]. Что такое образ как «способ изучаемого текста»? Является ли исключительной прерогативой имагологии изучение образа как «общего представления о мире, континентах, странах, городах и их обитателях» или образ в этом качестве может изучаться и другими разделами литературоведения, например, исторической поэтикой? Данное определение не столько проясняет ситуацию, сколько запутывает ее и порождает вопросы. Попробуем разобраться.

Один из основателей имагологии, немецкий ученый Хуго Дизеринк декларировал в своей программной статье «К проблеме «имиджей» и «миражей» и их исследования в рамках сравнительного литературоведения» (1966), что «образ другой страны не является предметом исследования компаративистики (читай «имагологии» – В.Т.), однако он становится таковым в том случае, когда *литературный имидж или мираж влияет на общественное мнение*» [4, с. 30]. Таким образом, имагология, в отличие от компаративистики и исторической поэтики, изучает образ Другого («имидж» в имагологической терминологии) не в художественно-эстетической, а в социально-идеологической функции. Компаративистика и историческая поэтика исследуют структуру, смысл и поэтологический, художественно-эстетический статус образа (в том числе и образа Другого) в литературном произведении, приемы создания образа, его типологию в разных национальных литературах. Иными словами, компаративистику и историческую поэтику образ интересует как творение поэтического сознания в его художественно-эстетической неповторимости, многомерности и многозначности и связях с традицией, «преданием». Здесь уместно вспомнить определение предмета исторической поэтики, данное ее основателем А.Н. Веселовским, – это «эволюция поэтического сознания и его форм» [2, с. 53].

Имагологию же прежде всего интересует вопрос, как образы Другого, конструируемые в художественной

литературе, СМИ, публицистике, искусстве, то есть в различных типах дискурса, входят в общественное сознание, превращаются в имиджи-стереотипы и формируют представление нации о себе и о других народах? Литературное произведение берется имагологами не как самостоятельный эстетический феномен, а лишь как источник «имиджей», стереотипизированных, устойчивых и упрощенных образов, транслируемых затем по различным каналам в общественное сознание и определяющее в значительной степени отношение одного народа к другому.

В этом отношении имагология стоит на грани между литературоведением и социологией, социальной психологией. В той мере, в какой имагология в качестве материала для изучения имиджей использует литературные произведения, она смыкается с литературоведением, но, акцентируя изучение социально-психологической, идеологической функции литературных (и шире – художественных) образов, она сближается с социологией и социальной психологией.

Имагология развивается в рамках так называемого «cultural turn» в современной западной гуманитаристике, следствием которого стало то, что литературоведение утрачивает свою специфику, рассматривается как прилавок культурологии, одна из наук о культуре, общая задача которых – понять, как конструируются в общественном сознании те или иные понятия, идеи, концепты, культурная и национальная идентичность. В этом контексте литература рассматривается как один из инструментов социального конструирования⁵. «Литература (так же, как и другие художественно-нарративные медиа, такие как кино) является привилегированным средством распространения стереотипов...» [3, с. 159]. Таким образом литературоведение утрачивает свой предмет и свою специфику. Все это маскируется под междисциплинарный подход.

Некритичным оказывается не только использование понятия «имагология» в современном отечественном литературоведении. Некритично само отношение к имагологии. Уже упоминавшаяся выше книга О.Ю. Полякова и О.А. Поляковой «Имагология: теоретико-методологические основы», которая представляет собой на сегодняшний день наиболее обстоятельный аналитический обзор по имагологии, содержащий экскурс в ее историю, анализ программных работ основателей имагологии и их современных последователей, а также очерк становления и развития имагологической мысли в нашей стране и описание категориального аппарата имагологии. Ценным представляется приложение, содержащее подборку работ авторитетных западных имагологов, не переводившихся на русский язык. Значение книги видится нам в том, что она знакомит российского читателя с историей и современным состоянием имагологических исследований.

Однако, представляется, что авторам недостает критической дистанции по отношению к имагологии. Так, например, в заключении они дают такую оценку имагологии: «В настоящее время перспективность новой научной дисциплины не вызывает сомнений» [5, с. 111]. Однако первый долг ученого – сомневаться. Усомнились и мы. И прежде всего в научности имагологической методологии.

Существенным отличием имагологии от компаративистики и исторической поэтики является не только различие аспектов изучения образа и конечных целей этого

⁵ О влиянии концепции социального конструирования Лукмана-Бергера на генезис имагологии писал А.Р. Ощепков в статье «Имагология» (См. Ощепков А.Р. Имагология // Знание. Понимание. Умение. – № 1. – С. 251–253.

изучения, но и методология. Метод исторической поэтики – сравнительно-исторический. В этом названии важны обе части. Историческая поэтика не просто сравнивает язычные литературы, но сравнение производится на основе принципа историзма, то есть «эволюция художественного сознания и его форм» изучается в ее обусловленности динамикой исторического и социокультурного процесса. Для А.Н. Веселовского и его последователей художественный образ, несомненно, отражение (разумеется, в специфической, художественной форме) исторической реальности. С точки зрения исторической поэтики, в художественном сознании «всякий раз отражены историческое содержание той или иной эпохи, ее идеологические потребности и представления, отношения литературы и действительности...» [1, с. 3]. Напротив, важнейший постулат имагологии – нерепрезентативность образа Другого. Авторитетный современный французский имаголог Даниэль Пажо утверждает «...Образ не является более или менее измененным воспроизведением некоей реальности...» [9, с. 376]. Можно констатировать принципиальный историзм имагологов как исследователей, работающих в постмодернистской парадигме. Имагологию не интересует вопрос о том, насколько создаваемый имидж соответствует референту, как снимается ею вопрос о социокультурной обусловленности имиджа. Акцент переносится на выявление источников образа Другого, конструирующих его дискурсов, средств и механизмов его трансляции в общественное сознание, то есть превращения художественного образа (в тех случаях, когда объектом исследования становится художественное произведение) в имидж-стереотип Другого. Текст переключается с текста, образ с образом, но они никак не соотносятся с социокультурной реальностью и ею не обуславливаются. Пространство текстов отрывается от пространства истории, социума. «Имагология изучает репрезентанты, репрезентации как текстовые стратегии и как дискурс (Курсив мой – В.Т.)» [3, с.160]. Иными словами, методом имагологии становится постструктуралистский дискурс-анализ, изучающий образ (в том числе и образ Другого) как результат различных дискурсивных практик, «борьбы дискурсов». Дискурс-анализ не отрицает реальность, но маргинализирует, виртуализирует ее, акцентируя внимание на «воображаемом», придавая ему самостоятельное значение⁶.

Для компаративистики и исторической поэтики как в известном смысле наследниц культурно-исторической школы литература – отражение «духа нации», особенностей национальной культуры, менталитета. Одной из задач сравнительного изучения литератур является выявление их национальной специфики. Для имагологов, в отличие от компаративистов, нация – не объективная, исторически сложившаяся данность, но сфера «воображаемого», условный интеллектуальный конструкт, в создании которого значительную роль играют различные дискурсивные практики.

Подобный взгляд на онтологический статус образа сложился под воздействием постструктуралистских и постмодернистских доктрин с их отрицанием референциальности литературы (см., напр., Р. Барт) и дискурсивности исторического знания (так называемый "new historicism"). В результате научное объяснение явлений заменяется в постструктурализме множеством субъектив-

ных интерпретаций. Характерным становится отождествление действительности и рефлексии о ней, стирание границы между реальным миром и его отражением в человеческом сознании. То есть, по существу, устраняется базовая для науки оппозиция «объект//субъект», а отсюда невозможность занять критическую дистанцию по отношению к объекту исследования, а значит, и невозможность научного критического анализа. Сторонники «нового историзма», а вслед за ними и имагологи стирают различие в предметах анализа историка и интерпретатора. Историк работает с фактами, имевшими место в прошлом. Он выявляет и анализирует структуру материала. Интерпретатор создает структуру материала («факты») в процессе его обработки. Постмодернистская релятивизация факта вытекает из концепции дискурсивности любого знания.

Возвращаясь к началу нашей статьи, в которой была приведена цитата о несомненной перспективности имагологии в качестве новой научной дисциплины, зададимся вопросами, может ли быть научной дисциплина, теоретические предпосылки которой и ее метод (дискурс-анализ), как мы стремились показать в настоящей статье, восходят к постмодернистской «философии множественности», отрицающей, как известно, существование истины, рассматривающей науку как одну из дискурсивных практик, ставящей под сомнение категорию «объективность», отвергающей историзм и заменяющей его мифологией пандискурсивности? Не является ли имагология квазинаукой, разновидностью идеологии, цель которой – стирание национальной идентичности? Не есть ли имагология – идеологическое обоснование и обеспечение процесса глобализации? Но в таком случае, чем имагология принципиально отличается от заклейменного вульгарного социологизма? Как и вульгарный социологизм, она, обращаясь к литературному материалу, игнорируют специфику литературы, видит в ней лишь материал и инструмент, редуцирует литературу к «привилегированному средству распространения стереотипов» (Йуп Леерссен)⁷. Вульгарный социологизм рассматривал литературу как отражение и инструмент классовой борьбы, имагология видит в ней средство социокультурной инженерии.

Заслуга имагологии в том, что она актуализировала, действительно, важную сферу научного поиска – все, что связано с изучением образа Другого. Однако изучать его можно по-разному, с разными целями и разными методами, и прежде всего в рамках литературоведения. Стоит ли науке о литературе ориентироваться на сомнительный дискурс-анализ? Не разумнее ли обратиться к традициями русской филологической школы с ее интересом к специфике литературы (формалисты), с ее широким и системным взглядом на литературу в ее обусловленности социокультурными и историческими факторами? У нас в этом отношении прекрасные учителя, среди которых А.Н. Веселовский, Ю.Н. Тынянов, М.М. Бахтин, Ю.М. Лотман, Д.С. Лихачев и др.

Список литературы:

1. Аверинцев С.С., Андреев М.Л., Гаспаров М.Л., Гринцер П.А., Михайлов А.В. Категории поэтики в смене литературных эпох // Историческая поэтика: Литературные эпохи и типы художественного сознания. – М.: Наука, 1994. – С. 3–38.
2. Веселовский А.Н. Историческая поэтика. – Л.: Гослитиздат, 1940. – 649 с.

⁶ Подробнее о дискурс-анализе см. Филипс Л. Дж., Йоргенсен М.В. Дискурс-анализ. Теория и метод / Пер. с англ. – Х.Ж Изд-во Гуманитарный центр, 2004. – 336 с.

⁷ Леерссен Й. Имагология: история и метод // Поляков О.Ю., Полякова О.А. Имагология... – С. 159.

3. Леерссен Й. Имагология: история и метод // Поляков О.Ю., Полякова О.А. Имагология: теоретико-методологические основы. – Киров: ООО «Радуга-ПРЕСС», 2013. – С. 159–162.
4. Миры образов-образы мира / Bilderwelten–Weltbilder: Справочник по имагологии / Пер. с нем. – Волгоград: Перемена, 2003. – 93 с.
5. Поляков О.Ю., Полякова О.А. Имагология: теоретико-методологические основы. – Киров: ООО «Радуга-ПРЕСС», 2013. – 162 с.
6. Проблемы современного сравнительного литературоведения. – М.: ИМЛИ РАН, 2004. – 96 с.
7. Россия и Запад в начале нового тысячелетия / Отв. ред. А.Ю. Большакова. – ИМЛИ им. А.М. Горького. – М.: Наука, 2007. – 328 с.
9. Guyard M.-F. La littérature comparée. – Paris: PUF, 1951. – 499 p.
10. Pageaux D.-H. Image/Imaginaire // Beyond the Pug's Tour. National and Ethnic Stereotyping in Theory and Literary Practice / ed. C.C. Barfoot. Amsterdam-Atlanta, 1997. – P. 367–379.

НАРОДНАЯ БАЛЛАДА И ГОРОДСКОЙ РОМАНС ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВУЗОВСКОЙ ЛЕКЦИИ

Тulyakova Elena Ivanovna

канд. филол. наук, доцент Томского государственного университета

FOLK BALLAD AND CITY ROMANCE EXPERIENCE OF USING INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN HIGH SCHOOL LECTURE

Tulyakova Elena, Candidate of Science, associate professor of Tomsk State University

АННОТАЦИЯ

Актуализируется положение о необходимости использования инновационных форм организации лекций в вузе. Приводятся доказательства о потенциале курса «Устное народное творчество» для проведения проблемной лекции. Структуру и методику проблемной лекции предлагается осмыслить на примере конкретной темы, в чем заключается новизна подхода. Используя методы сравнения, идя от анализа к синтезу, создавая определенные типологические модели и схемы, предпринимается попытка доказать, что романс «унаследовал» от средневековой баллады основные черты поэтики; баллада и романс представляют единую картину мира.

ABSTRACT

Using of innovative forms in organizing high school lecture is an actual statement of the present article. In this article the proofs about the potential of the course "Folklore" are provided for the presentation of a problem lecture. The structure and the methodology of the problem lecture are offered to be comprehended on the example of the definite subject which is the novelty of this approach. Using comparison methods, going from the analysis to the synthesis, creating certain typological models and schemes, this article is an attempt to prove that the romance "inherited" the main poetic features from the medieval ballad; the ballad and the romance represent a united image of the world.

Ключевые слова: баллада, городской романс, проблемная лекция, методика.

Key words: ballad, city romance, problem lecture, methodology.

Занятия лекционного типа остаются основой обучения в вузе. С учетом актуальных задач, определенных реформой образовательной системы в РФ, возникают новые возможности развития альтернативных, инновационных форм организации и проведения лекций, направленных на усиление самостоятельной, активной, творческо-поисковой деятельности студентов: лекции одновременно двух лекторов, лекции с заранее запланированными ошибками, лекции-дискуссии и пр. Вузовская методика обучения, опираясь на разработки, касающиеся преподавания в средней школе [1 и мн. др.], и учитывая особые задачи подготовки бакалавров и магистров, в последние годы достаточно активно обращается к данному вопросу [4; 10 и др.]. Ученые сходятся во мнении, что только интерактивные формы обучения позволяют развивать компетенции, необходимые студентам в их будущей профессиональной деятельности.

Одной из таких форм является проблемная лекция, которая «представляет собой устный учебно-научный (научно-популярный) дискуссионный (полемиический) монолог на учебную тему...» [7, с. 6], обладает дидактическими и структурными особенностями, и не только ее содержание, но и форма варьируется и зависит от многих факторов [7, с. 7]. Методике проблемного обучения, в целом, и проблемной лекции, в частности, посвящено доста-

точное количество теоретических статей, сегодня научного освещения требуют практически наработки вузовских преподавателей [10].

Курс «Устное народное творчество», который открывает изучение русской словесности по направлению «Филология» в вузе, обладает богатым потенциалом для применения данной методики. С учетом того, что первичные знания о жанрах традиционного русского фольклора, явлениях постфольклора и фольклоризации художественных текстов, учащиеся должны получить еще в школе, преподаватель вузовского курса имеет возможность наращивать предметно ориентированные знания, выводить их на качественно новый уровень путем преобразования с применением современных образовательных технологий, в том числе и на проблемной лекции. Кроме того, сам фольклор, являющийся частью общенациональной культуры, формирующейся веками, позволяет воссоздать художественную картину мира различных эпох, выявить фольклорные традиции. В каком-то роде, данный курс носит междисциплинарный характер.

Одно из главных условий планирования и проведения проблемной лекции – дидактическая целесообразность, реализация принципа проблемности, в первую очередь, в отборе материала. На одном из занятий по курсу студентам предлагается лекция, сама тема которой проблематична: баллада и романс. При сравнении мотивов, сюжетов, поэтических средств далеких друг от друга в

хронологическом плане жанров, средневековой баллады и постфольклорной городской песни (романса, тюремной песни, «шансона» и т.п.), очевидна их генетическая связь.

На вводном этапе проблемной лекции необходимо создать мотивацию к познавательной деятельности: вызвать интерес, заострить внимание и даже заинтриговать слушателей. Лекция начинается с цитирования наиболее ярких и очевидных примеров, свидетельствующих о схожести жанров баллады и романса. После чего ставится ряд проблемных вопросов: можно ли говорить о преемственности жанров? Как шел этот процесс? Что в песнях сохранилось, а что подвергалось трансформации? В чем причины традиционности и необычайной популярности этих произведений в народной среде?

С целью углубления поставленных проблем уточняется, что в современной фольклористике наиболее распространено представление о том, что содержание и поэтика народной городской песни сформировались в результате огромного влияния авторских стихотворений, которые предназначались авторами, поэтами-песенниками, для пения под музыкальное сопровождение, так называемых, виршей. Сторонники данной концепции опираются на работу профессора В. Н. Перетца [8]. Но есть и иная точка зрения, изначально высказанная А. А. Веселовским [5] и тоже принятая в фольклористике. Делается еще одно замечание, которое также является результатом неразрешенной до конца проблемы, о разноречии в названии жанров «баллады» и «романса». Для студентов в данном случае будет достаточно сделать выписки из работ В. П. Аникина [2], Д. М. Балашова [3], Я. И. Гудошникова [8].

Итак, выбор темы, цитирование фрагментов из ранних средневековых баллад и городских песен (романсов) эпохи постфольклора, неоднозначность мнений ученых – это уже первые подчеркнутые противоречия.

Проблемность, понимаемая как особый подход к изложению и осмыслению материала в данном типе лекции, должна быть заявлена тоже в самом ее начале. Следует пояснить, что многоаспектность проблемности заключается и в самом материале (средневековая баллада и романс нового времени), и в методах его рассмотрения, и в сложности фольклора как явления культуры, и в особенностях процессов коммуникации и т.д. Многоаспектность явлений порождает и неоднозначность их оценок. С этим студенты уже сталкивались и в предыдущих темах курса. Достаточно им напомнить и отличающиеся друг от друга определения самого фольклора, и многочисленные комментарии, примечания в учебниках, и задания в рабочих тетрадях, где им предлагалось выбрать вариант и доказать его состоятельность. Обучающиеся должны понимать заранее и убедиться еще раз, что при любых гуманитарных исследованиях появляется проблемность, неоднозначность и многосторонность.

Необходимо сразу же отметить, что проблема как вопрос, возникает чаще всего в том случае, когда исследователь при сравнении объектов изучения (в данном случае фольклорный текстов) фиксирует в них как сходство, так и различие. Стремление объяснить результаты сравнения и становятся отправной точкой в изучении явления. Таким образом, уже в начале лекции преподаватель не только ставит учебную проблему, но, что важнее, отмечает новый уровень рассмотрения материала: не только познакомиться с генезисом, поэтикой и картиной мира одного из лиро-эпических жанров фольклора в сравнении с другим, но и осмыслить (не обязательно решить, важно поставить) целый ряд теоретических проблем, которые возникают при изучении фольклорных произведений. Это проблемы,

связанные с формами преемственности фольклорных произведений, особенностями существования фольклора в письменную эпоху, фольклорными традициями в творчестве русских писателей XIX и XX вв. Их формулировка подчеркнет актуальность, профессиональную значимость изучаемого материала, его востребованность и при дальнейшем изучении литературы.

По ходу лекции студентам предлагается следить за логикой рассуждений, делать пометки в рабочих тетрадях, отмечать вопросы, спорные моменты и фиксировать свои замечания.

Методологически важно, чтоб уже в начале лекции проблемная ситуация предстала как нерешенная научная проблема, являющаяся частью других проблем, вызывающая интеллектуальное затруднение и побуждающая к совместному размышлению и поиску ответа на спорные вопросы.

Основная часть лекции строится на раскрытии сущности главной проблемы, ведущей к разрешению других противоречий, намеченных во введении. Чтобы доказывать или опровергать близость исследуемых жанров, предлагается сначала реконструировать художественную картину мира средневековой баллады.

Естественно начать с вопроса о происхождении жанра. Этот вопрос, как и другие, сформулированные выше, не имеет однозначного ответа в фольклористике. Приведенным из учебника мнениям ученых о корнях баллады [2, с. 523] противопоставляется теория Александра Николаевича Веселовского о синкретизме древней поэзии и дифференциации поэтических родов [6]. Веселовский отмечает, что из хора выходит эпико-лирическая песня, зарождается балладный стиль с чередующимися припевами, с зачатками эпического схематизма, троичностью и др. [6]. В продолжение таких рассуждений преподавателем приводятся отрывки из текстов заговора, свадебного и похоронного причитаний, календарно-обрядовых песен. В них предлагается определить лиро-эпическое начало, после чего ответить на вопрос: могли ли данные жанры послужить одним из источников возникновения баллад? Проведенные наблюдения позволят сделать вывод: постепенно фольклор проявлял все больший интерес к частной жизни человека обыкновенного (профанного), его радости и горю, конфликты и драмы становятся объектом искусства в средние века. По этому пути шло общее развитие искусства. И эти жанры могли послужить одним из источников возникновения средневековых баллад.

Исследуя другие источники, стоит реконструировать общие условия этого времени: в религии – догмат церкви, согласно которому человек признается лишь исполнителем Божьей воли; в социуме – образование централизованного государства, жестко подчинявшего человека; в семейных отношениях – домострой, характеризующий патриархальной суровостью и косностью. Так, отсутствие личной свободы обостряет конфликт человека с миром, который его окружает, рождает неприятие этого мира, своеобразный протест против тех норм, которые диктует власть. Полученные выводы предлагается сравнить с объяснениями в учебной литературе, выделить наиболее убедительную точку зрения ученых на противоречивый вопрос о происхождении жанра.

На следующем этапе лекции создается фундамент для решения главного проблемного вопроса о причинах «жизненности» жанра и формах его трансформации. Для этого следует остановиться на тех художественных особенностях баллады, которые позволяют представить картину мира этого жанра как напряженное, экспрессивное,

лишенное однозначного морализаторства и прямолинейных оценок изображение. В ходе анализа выявляются особенности конфликтов, сюжетов, мотивов баллады, которые и отличаются драматизмом, трагизмом, изображают вечные проблемы частной жизни простого человека.

В рамках лекции предлагается разобрать самый распространенный захватывающий тип конфликта в балладе – между страстью и долгом (законом), сосредоточенный, главным образом, в семейной сфере. Преподаватель может назвать типы сюжетов, в которых развивается данный конфликт: убийство невинной жены, превосходство девушки над молодцем в добрачном положении, отравление как способ борьбы с препятствием, кровосмешение как победа страсти над долгом, мать незаконных детей. Студенты, приводя примеры баллад к каждому типу сюжета, отмечая общее в них, убеждаются, что основу конфликта составляет противостояние героя (обычного человека) и окружающего его мира. На преступление героя заставляют идти общепринятые законы, которые неоправданы с точки зрения общечеловеческой логики («Князь Роман жену теряя», «Князь Роман и Марья Юрьевна», «Василий и Софья»), нежелание девушки мириться со своим социальным положением, отведенной ей законом ролью в обществе и семье («Князь Дмитрий и Домна», «Молодец и королева», «Молодец и княжна»), желание проявить свою волю путем отмщения («Девушка отравила молодца», «Сестра отравила брата», «Девушка по ошибке отравила брата»), «преступное» материнство («Вдова и ее дети корабельщики», «Рождение внебрачного ребенка», «Монашенка – мать ребенка») и пр. По ходу анализа обращается внимание на то, как представлены причины драматических событий, на функции предчувствий, предсказаний, вещих снов, случая, неведения (клеветы, оговора). Возрастающий драматизм связан с категорией смерти; в балладах гибнет невинный человек (чаще всего это девушка, жена, мать), отсюда чувство сострадания к нему, сопереживание слушателей.

Дополнить наблюдения и предварительные выводы поможет последующая самостоятельная работа студентов, в ходе которой из текстов средневековых баллад необходимо привести примеры проявления других конфликтов, объяснить их генезис, выделить ведущие мотивы и их источники. Сравнение мотивов по значимости в сюжете может стать предметом дальнейшего специального изучения с привлечением известных работ В. Я. Проппа «О русской народной лирической песне» (Л., 1961), «Поэтика фольклора» (М., 1998), «Русский героический эпос» (М., 1999).

Так как конфликт в балладе возникает в силу непорочности человека на лекции логично выстроить типологию балладных героев. Активизировать поисковую деятельность студентов, создать диалогические отношения, что важно в методике проблемной лекции, и выделить главное в образе героя, помогут вопросы, предполагающие обращение к текстам баллад: какой герой является смысловым центром произведения? Какие сведения о нем художественно значимы? Кто противостоит герою? Каковы отношения героя с окружающим обществом? Каковы функции других персонажей по отношению к главному? Какими художественно-поэтическими средствами создается образ главного героя? Из найденных ответов станет очевидно, что в текстах баллад художественно значимо определение героя по принадлежности к семье (отец, мать, сестра, брат, дочь). Герой существует в привычном для него пространстве, в повседневных занятиях, но, обязательно по сюжету, он встречается с другим человеком и

вызванные им чувства разрушают привычный мир. Испытывая эти чувства, герой совершает поступки, выходящие за рамки привычного поведения, он готов на любые испытания. Образ героя баллады создается за счет общих средств: деталь («цветно платье», «золотой перстень»), устойчивые, общефольклорные эпитеты («белы ручки», «горючие слезы», «красна девица»), описание действий, поступков героя, которые позволяют проникнуть в его внутреннее состояние.

Таким образом на лекции в общих чертах воссоздается картина мира средневековой баллады, расширить и уточнить которую учащимся предстоит самостоятельно.

На следующем этапе можно приступить к решению главного вопроса о преемственности жанров баллады и романа. Для этого актуализируются знания об общих тенденциях развития фольклорной культуры в XIX веке, которая становится по преимуществу городской, начинает носить отпечатки письменной литературы и авторских произведений. Мощно развивается жанр песни; в ней главное внимание уделяется человеческим чувствам, психологической мотивировке поступка.

Ставится вопрос о возможности влияния этих исторических условий на развитие жанра баллады? Для его решения предлагается вспомнить и прослушать некоторые народные романсы и проследить, какие балладные сюжеты, мотивы, конфликты в них развиваются? Меняется ли в них облик героя?

Наблюдения над поэтикой песен позволят констатировать, что сюжет романа, как и баллады, отражает драмы и трагедии частной жизни человека, причины которых связаны с человеческими чувствами, страстями, прежде всего, любовью. В центре изображенной картины оказывается описание самих событий, вызванных влюбленностью, ревностью, страданием, восторгом и т.д. Все сложности существования героя оказываются результатом охватившего его чувства, эмоционального состояния, доведенного до предела («закипела тут кровь во груди молодой», «довела меня девчонка до позору до стыда» и пр.).

Сюжет, как и в балладе, характеризуется загадочностью и исключительностью, что придает ему особое напряжение. На роковой исход событий могут быть даны намеки, которые вводятся с помощью уже знакомых мотивов вещего сна, недобрых примет, предсказаний.

При этом в романсе меняется причина конфликта (от незнания к личной воле), в обрисовке образа героя увеличивается самохарактеристика, самооценка («пред вами сознаюсь»), психологизм, повествование ведется от первого лица, что способствует его лиризации и интимизации. В балладе герой оправдывает поступок, совершенный в результате случайного стечения обстоятельств («Тут разбойничек расплакался»), в романсе – акцент сделан на свободе выбора («К сестре во спальню я вошел // Упал пред ней я на колени, // Сказал: «Сестра, люблю тебя!»).

Итак, рассмотренные в лекции важнейшие черты поэтики жанров позволяет сделать предварительный вывод о том, что картины мира баллады и романа сходны. При этом особенности художественного мира баллад трансформировались в романсе, что очевидно из проведенного анализа. Сравнительный перечень наиболее значимых особенностей художественного мира средневековой баллады и романа учащимся необходимо продолжить на основании собственных наблюдений. Жанры необходимо сравнить по пространственно-временной организации, сюжетно-композиционному построению, субъектной организации, средствам языка и стилю. Это позволит не только убедиться в истинности знаний, полученных на

лекции, но и самостоятельно сформулировать общие выводы о тенденциях развития лиро-эпического песенного творчества, соотнести их с высказываниями ученых и выбрать наиболее убедительные из них.

Заключительный этап проблемной лекции должен быть связан не только с обнаружением ответа на поставленный вопрос, но и с рефлексией по поводу произошедшего учебного события. Подводя итоги занятия, преподаватель подчеркивает, что в проведенной лекции, используя методы сравнения, идя от анализа к синтезу, предпринята попытка доказать, что романс «унаследовал» от средневековой баллады основные черты поэтики.

Удалось ли сделать, студенты решат сами, представив свои размышления по поводу осмысленного проблемного материала в виде эссе, рецензии на лекцию, полемических замечаний.

Желающим предлагаются творческие задания, направленные на установление связи рассмотренных жанров с художественными произведениями, на углубленное изучение поставленных в лекции вопросов [см. подробнее: 11].

Предложенная практика проведения проблемной лекции раскрывает этапы активного познавательного процесса применительно к специфике фольклорного материала. Задания, вопросы лекции – последовательные шаги к пониманию темы, и, в конечном счете, формированию общекультурных, общеучебных и исследовательских компетенций студента.

Список литературы

1. Абушкин Х. Х. Проблемное обучение учителю. – Саранск: Мордов. кн. изд-во, 1996. – 175 с.
2. Аникин В. П. Русское устное народное творчество: учебник для вузов. – М.: Изд. центр «Академия», 2011. – С. 522–538 (балладные песни), С. 657–691 (песни-романсы).
3. Балашов Д. М. Русские народные баллады // Русские народные баллады. – М.: Современник, 1983. – С. 5–11.

4. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 2001. – 207 с.
5. Веселовский А. А. Любовная лирика ХУШ века. К вопросу о взаимоотношении народной и художественной лирики ХУШ в. – СПб.: тип. М. Б. Ясногородского, 1909. – 194 с.
6. Веселовский А. Н. Три главы из исторической поэтики [Электронный ресурс] / Проект "Собрание классики" Библиотеки Мошкова (Lib.ru/Классика). – Режим доступа: http://www.azlib.ru/w/weselowskij_a_n/text_0080.shtml.
7. Гордеева О. В. Проблемная учебная лекция в профессиональной речи учителя русского языка и литературы: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. – Ярославль, 2003. – 26 с.
8. Гудошников Я. И. Русский городской романс: учебное пособие. – Тамбов: Тамб. гос. пед. ин-т, 1990. – 89 с.
9. Перетц В. Н. Историко-литературные исследования и материалы. – Т. 3. Из истории развития русской поэзии XVIII в. – СПб. [б.и.], 1902. – 426 с.
10. Рзаев А. А., Гаджиев С. Т. Теоретические аспекты проблемного преподавания и обучения истории в высшей школе // Проблемы современного образования: материалы международной научно-практической конференции (5–6 сентября 2010 года). – Пенза–Ереван–Прага: «Социосфера», 2010. – С. 339–367.
11. Устное народное творчество: рабочая тетрадь: [для вузов по направлению 032700 – «Филология»: в 4 ч.] / сост. Т. Г. Плохотнюк, Е. И. Тулякова]. – Ч. 3. – Томск: Томский государственный университет, 2011. – С. 54–74. – URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000427223>

ТОПОНИМИЧЕСКИЕ ПРОЗВИЩА-ЦИТАТЫ

Уразметова Александра Владимировна

канд. ф. наук, доцент Башкирского Государственного Университета

TOPONYMIC NICKNAMES-QUOTATIONS

Urazmetova Aleksandra Vladimirovna, Candidate of Philological Science, Associate Professor of Bashkir State University, Ufa

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена изучению мотивации вторичных топонимических именовании штатов США. Исследуется группа прозвищ, мотивационным признаком которых являются высказывания известных личностей или цитаты. Некоторые цитаты настолько прочно фиксируются в языке и ассоциируются с определенными личностями, что превращаются во вторичные номинации того или иного штата. Знание экстралингвистической информации вызывает ряд исторических и культурных ассоциаций, что помогает раскрыть значение номинации и лучше понять сферу ее применения.

ABSTRACT

This article is devoted to the investigation of the motivating process of toponymic nominations of the US States. The group of nicknames, based on quotations, is analyzed in this article. Some quotations are so firmly fixed in the language and associated with particular people, that they turn into secondary nominations. Knowledge of extralinguistic information evokes a series of historical and cultural associations, that help us to disclose the meaning of the nomination and to understand the sphere of its usage.

Ключевые слова: вторичная номинация; прозвище; цитата; мотивация; штат США.

Keywords: secondary nomination; nickname; quotation, motivating, US State.

Топонимические прозвища являются языковыми единицами вторичной номинации, которые образуются на основании непрямого способа номинации, когда мотивировочный признак обозначен ассоциативно, посредством

другого, уже существующего слова как новообразования. Номинации предшествует мотивация, которая является условием акта именованя предметов и явлений действительности, а термин «мотив» означает признак, легший в

основу наименования [7, с. 176]. В целом, следует признать, что мотивация ограничивается разными факторами, связанными как с признаками номинанта, вызывающими наиболее характерные ассоциации, так и с языковой системой, обеспечивающей фиксацию этих признаков.

Первоначально все топонимы имеют «мотив» номинации. Значительная часть топонимов сохраняет его длительное время. Однако многочисленные наименования с течением времени утрачивают свою мотивацию. Они полноценно выполняют свою назывную функцию, но не отвечают на вопрос о том, как появилось наименование [6, с. 202]. Мотив номинации не всегда может быть очевиден, он может быть непонятен постороннему лицу, он может забываться или стираться.

Мотивация вторичной топонимической номинации исследовалась на материале прозвищ штатов США. Характерным мотивационным признаком вторичных номинаций американских штатов может быть: местоположение, форма и размер штата, особенности рельефа, природные и климатические условия данной местности, исторические факты, производственные, этнографические и оценочные характеристики штата, своеобразия флоры и фауны, названия природных и искусственных географических объектов, антропонимы и высказывания известных личностей. Топономинации, содержащие последний из перечисленных выше мотивационных признаков, составляют наименьшую по количеству группу прозвищ (0,9%).

В научной лингвистической литературе существует достаточно много толкований цитаты как явления, обладающего своим собственным набором свойств и параметров. Так, цитата традиционно соотносится с подлинными словами автора, которые приводятся для подтверждения высказываемой мысли; она ассоциируется с дословной выдержкой из какого-либо произведения и, как правило, применяется для подкрепления излагаемой мысли авторитетным высказыванием, как наиболее точная по смыслу ее формулировка; для критики цитируемой мысли; в качестве иллюстрации – как ценный фактический материал [3]. Цитата, выступающая как знак дискурса, коннотативна, имеет прагматическую установку, что способствует ее использованию в речи для реализации коммуникативного намерения цитирующего автора, для достижения желаемого коммуникативного эффекта [1, с. 60]. В цитате заключена речемыслительная деятельность субъекта, рассчитанная на ответную деятельность адресата, на его восприятие. Так рождается взаимосвязанная триада: автор цитаты – цитата – адресат. Таким образом, цитата является одновременно и результатом деятельности, и материалом для нее [2, с. 146].

Многие цитаты или высказывания знаменитых людей получают определённую известность, но только некоторые из них становятся настолько популярными, что ими называют административные регионы, такие как штаты США.

Рассмотрим подробно все вторичные номинации штатов, в основу которых легли цитаты или высказывания известных личностей, например, официальное прозвище штата Миссури – *Show me State* «Штат «докажи мне», на слово не верящий, недоверчивый штат, штат скептиков». Есть много версий возникновения этой номинации. По одной из них, штат получил ее благодаря члену Палаты представителей Уилларду Вандиверу, который на званом обеде в Филадельфии в 1899 году произнёс фразу: «*Я родом из штата, где возвращают зерновые, хлопок, дурнишник и демократов, пустое ораторство не убеждает, не удовлетворяет меня. Я родом из Миссури. Покажите-*

ка мне». Согласно старому фольклору, жители штата рассматриваются, как крайне недоверчивые люди, никогда не верящие никому на слово. Эта же надпись находится и на автомобильных номерах штата [8].

Прозвище штата Нью-Йорк *Empire State* «Имперский штат», связано с высказыванием Джорджа Вашингтона (первого президента США): «*Штат Нью-Йорк будет базой нашей империи*» [8].

В начале шестидесятых годов XIX века, когда Конгресс США обсуждал вопрос создания новой территории в Скалистых горах, лоббист Джордж Уиллинг предложил назвать ее «Айдахо». Он утверждал, что «айдахо» – это слово из языка индейцев шошони, означающее «жемчужина гор» *Gem of the Mountains*. Позднее Дж. Уиллинг, известный своей эксцентричностью, говорил, что слово «айдахо» он придумал сам. Информацию о том, что слово «айдахо» происходит из индейских языков и сегодня можно встретить во многих источниках [4].

Делавэр, получивший прозвище *Diamond State* «Штат-бриллиант», играл большую роль в экономике страны. Это название, согласно легенде, было дано штату Томасом Джефферсоном, который назвал штат «алмазом» в связи с великолепным стратегическим положением, которое занимал Делавэр на восточном побережье США [5].

Существует несколько теорий происхождения вторичной топонимии штата Иллинойс *Sucker State* «Штат багариевых (рыбы)». «*Вы напоминаете мне багариевых: они все поднимаются по реке во время весеннего нереста и все снова спускаются вниз осенью*» сказал Малькольм Таунсенд о шахтерах, которые в огромном количестве приезжали с рудников Галена [9].

Прозвище *Lion's Den State* «Штат-логово льва» относительно штата Теннесси употребил Дж. Томас в своей книге "Manual of Useful Information" 1893 г. Мистер Томас не дает никакого пояснения происхождению этого прозвища. Однако в книге "State Names, Flags, Seals, Songs, Birds, Flowers and Other Symbols" (1938 г.) Дж. Шанкл написал: «... возможно, происхождение этого прозвища связано с жизнью и деятельностью Эндру Джексона» [9].

Следует отметить, что хотя прозвища, мотивирующим признаком которых являются цитаты, немногочисленны, они представляют особый интерес для лингвистического анализа. Знание экстралингвистической информации вызывает ряд исторических и культурных ассоциаций, что помогает раскрыть значение номинации и лучше понять сферу ее применения. Отсутствие подобных сведений может вызвать трудности в понимании содержания цитаты и всей топонимической вторичной номинации.

Список литературы:

1. Арутюнова Н.Д. Диалогическая цитация: К проблеме чужой речи // Вопросы языкознания. – 1986. Вып. 1. С. 50-65.
2. Гриднева Н.А. О прагматическом потенциале цитат (на материале современных англоязычных словарей цитат) // Вестник Самарского гос. ун-та., № 60, 2008. С. 145-153.
3. Литературный энциклопедический словарь / В.М. Кожевников, П.А. Николаев. – М., 1987. – 491 с.
4. Про США / Энциклопедия США [электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: <http://prousa.ru/>.
5. Томахин Г.Д. Америка через американизмы. – М.: «Высшая школа». 1982. – 256 с. [электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: http://usa_toponyms.academic.ru/.

6. Цветкова Е.В. Мотивированность – немотивированность в топонимии // Вестник Костромского гос. ун-та. им. Н.А. Некрасова, №2, 2010. С. 202-206.
7. Ягафарова Г.Н. Основные ономазиологические понятия // Вестник Челябинского государственного университета, №13 (194). Филология. Искусствоведение, вып. 43, 2010. С. 172-177.
8. Future Leaders Exchange. Штаты [электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: <http://flexexchange.ru/stuff/shtaty/>.
9. State Symbols, 50 State Capitals, Flags, Maps, Geography, Facts, Songs... Netstate. Learn About the 50 States [электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: http://www.netstate.com/states/intro/de_intro.htm.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПАРАМЕТРИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ДЛЯ ВЫЯВЛЕНИЯ ЯДЕР ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ СИСТЕМ ГЕРМАНСКИХ ЯЗЫКОВ

Воевудская Оксана Михайловна

канд. филол.н., доцент Воронежского государственного университета

THE USAGE OF PARAMETRIC ANALYSIS FOR SELECTING OF LEXICO-SEMANTIC NUCLEI OF THE GERMANIC LANGUAGES

Voevudskaya Oksana, Candidate of Philology, Associate Professor of Voronezh State University, Voronezh

АННОТАЦИЯ

В статье проводится количественный анализ лексики 11 германских языков по методике параметрического анализа В.Титова, которая предполагает исследование лексики по 4 параметрам – функциональному, синтагматическому, парадигматическому и эпидигматическому. Показателем функционального параметра является длина слов, синтагматического – количество устойчивых фразеосочетаний при слове, парадигматического – вхождение в синонимические ряды, эпидигматического – количество значений у слова. Цель параметрического анализа – выделение ядра лексико-семантической системы языка.

ABSTRACT

The article focuses on quantitative analysis of the vocabulary of 11 Germanic languages using the method of parametric analysis, introduced by V. Titov. It involves the study of vocabulary according to 4 parameters – functional, syntagmatic, paradigmatic and epidigmatic ones. The indicator for the functional parameter is the length of word, the number of idioms and collocations of the word – for the syntagmatic one, the synonymic sets where the word is present – for the paradigmatic one and the number of meanings of the word – for the epidigmatic one. The aim of the parametric analysis is to single out the lexico-semantic nucleus of a language.

Ключевые слова: параметрический анализ; лексико-семантическая типология; ядро лексико-семантической системы; германские языки.

Keywords: parametric analysis; lexico-semantic typology, the nucleus of the lexico-semantic system; Germanic languages.

Как известно, лексический состав языка измеряется сотнями тысяч единиц, поэтому представляется некоторым исследователям достаточно хаотичным и трудно поддающимся систематизации и сопоставлению. Более того, высказывается мнение, что лексика, в сравнении с фонологией и грамматикой, представляет собой нечеткую и менее структурированную, в большей мере вероятностную систему. Однако подобный подход не учитывает иерархической и полевой организации словаря, в котором важнейшей является оппозиция ядро – периферия.

Методика объективного выделения ядра лексико-семантической системы языка была разработана и подробно описана в монографии В.Т. Титова [10]. Согласно этой методике, чтобы выявить типологически существенные черты лексико-семантической системы, достаточно проанализировать тысячу ее наиболее «весомых» единиц. Данные единицы отбираются по ряду параметров: 1) функциональному (длина слов), 2) синтагматическому (наличие у слова фразеосочетаний и иллюстративных примеров), 3) эпидигматическому (многозначность), 4) парадигматическому (вхождение в синонимические ряды). В результате для каждого языка можно получить по четыре множества слов с наивысшими показателями по каждому из параметров – частнопараметрические ядра. Слияние этих множеств позволяет выявить единицы, входящие в одно, два, три или все частнопараметрические

ядра. Единицы, входящие в четыре ядра, будут относиться к малому параметрическому ядру, а лексема с наивысшими суммарными показателями по всем параметрам называется доминантой лексико-семантической системы языка. Единицы, входящие в три ядра, – к большому параметрическому ядру, единицы, входящие в два ядра – к периферии большого параметрического ядра (большой периферии), а единицы, входящие только в одно ядро – к нерелевантной лексике.

Данная методика была применена для выделения лексико-семантических ядер 11 современных германских языков. В качестве объектов исследования использовались авторитетные лексикографические источники объемом от 20 до 70 тысяч слов, превращенные в базы данных [1, 2, 5-9, 11-14]. Приведем распределение длин слов германских языков в звуках.

Черным цветом на рисунке выделен усредненный график зависимости слов германских языков от их длины в звуках. Как видно из рисунка, наибольшее совпадение с ним демонстрирует график норвежского языка.

Для проведения синтагматической стратификации было подсчитано количество фразеосочетаний и иллюстративных примеров для словарей каждого из германских языков. Общее их количество отражено в приводимой ниже гистограмме:

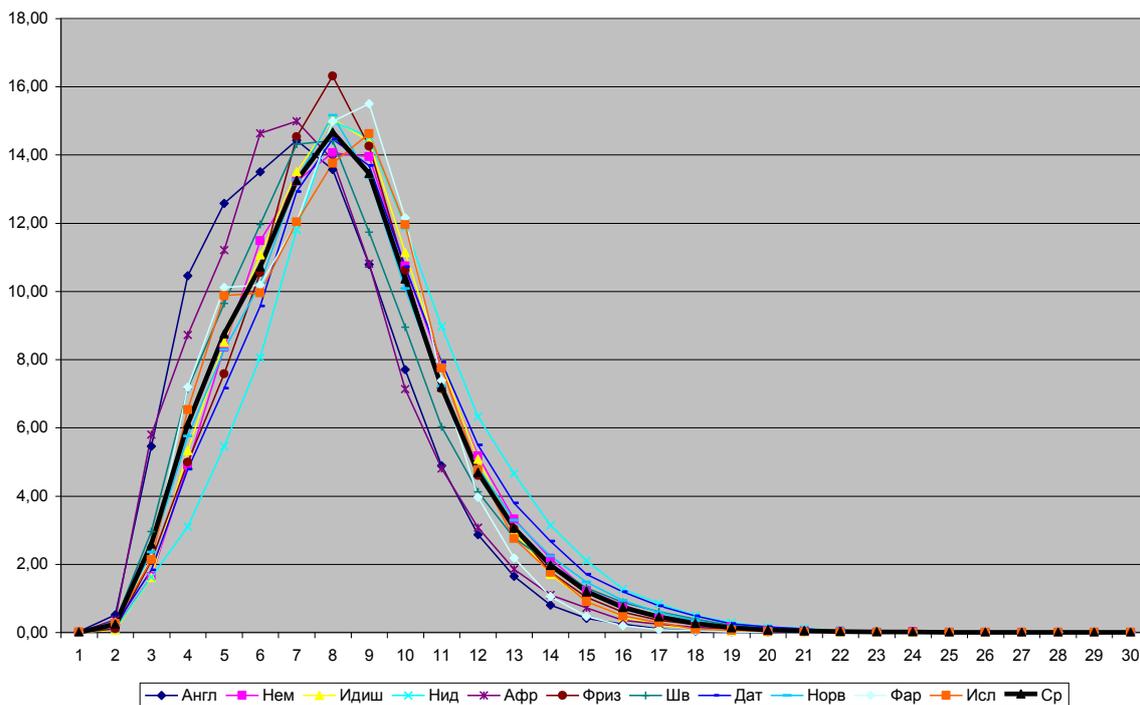


Рисунок 1. Зависимость доли слов от их длины в звуках в словарях германских языков

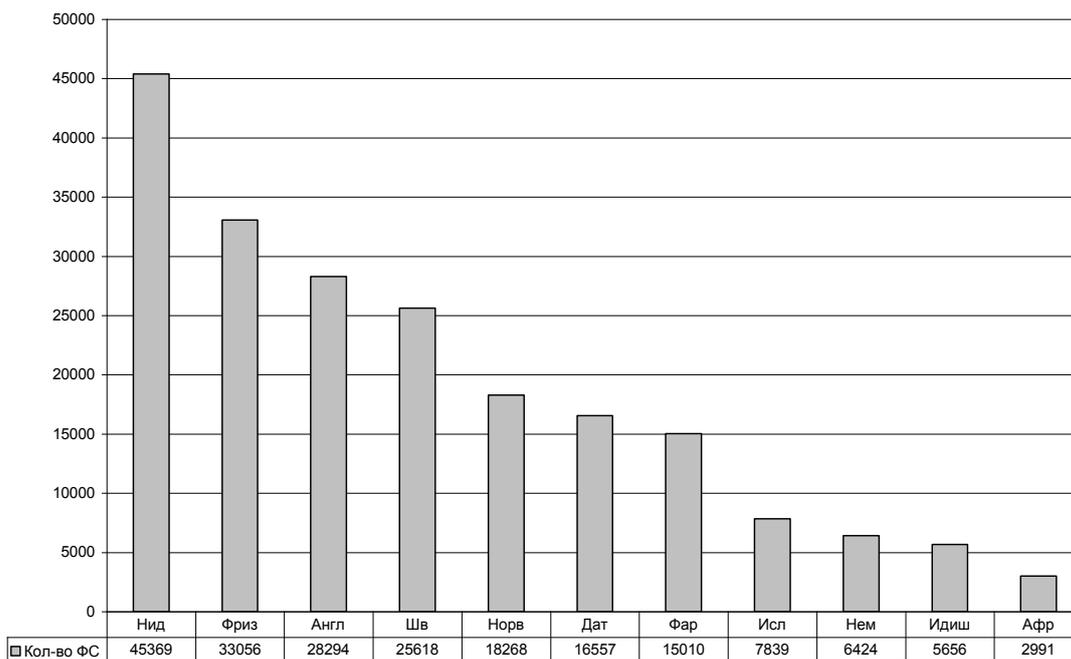


Рисунок 2. Общее количество фразеосочетаний в словарях германских языков

Некоторые данные требуют, с нашей точки зрения, отдельных комментариев. Как видно из рисунка, наибольшее количество фразеосочетаний и иллюстративных примеров отмечено в нидерландском языке – 45369. А в таком языке, как африкаанс, их только 2991. С одной стороны, этот разрыв может быть объяснен разницей в объемах словарей: словарь языка африкаанс в три раза меньше, чем словарь нидерландского языка. Дело в том, что в отечественной лексикографии есть, как минимум, два нидерландско-русских словаря – Дренясовой (малого объема) [4] и Миронова (большого объема) [2], а также Большой голландско-русский словарь, написанный носителем ни-

дерландского языка – А.Х. ван ден Баром [11]. К сожалению, в нашем распоряжении имеется единственный африкаанс-английский словарь (среднего объема) [13], которым мы и пользуемся в настоящее время. Создание африкаанс-русского словаря, который может быть использован в подобных исследованиях, – вопрос будущего. Надеемся, что такой лексикографический источник будет разработан и найдет своего пользователя.

С другой стороны, нельзя сказать однозначно, что существует прямая зависимость между размером словаря и богатством представленной в нём фразеологии. Например, словари исландского языка и языка идиш относятся к словарям большого объема: в словаре языка идиш - более

41 тыс. слов, в словаре исландского языка – более 33 тыс. слов, однако, они занимают последние позиции на данной гистограмме. В этом случае, как нам кажется, можно говорить: 1) о разработанности фразеологии как науки в лингвистической культуре соответствующих языков, 2) о целях и задачах, которые ставил перед собой автор лексикографического источника. В любом случае, выявление и

ранжирование синтагматически активной лексики словаря служит важным подспорьем в выявлении системного устройства лексикона любого языка.

На приводимой ниже гистограмме отражено общее количество синтагматически активных слов в словарях германских языков:

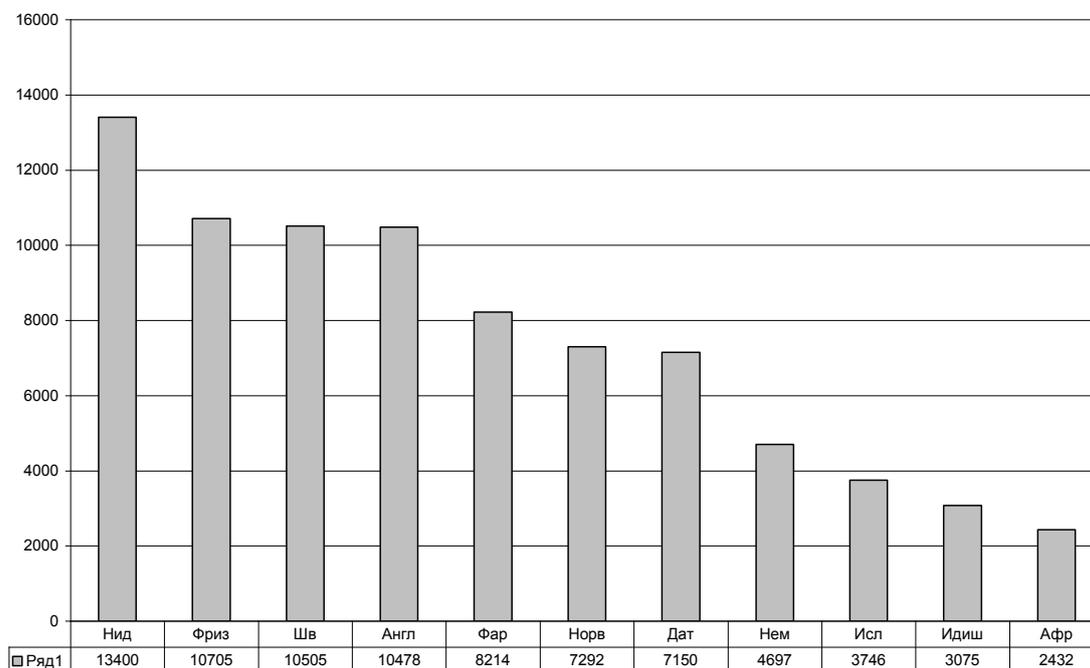


Рисунок 3. Количество синтагматически активных слов в словарях германских языков

На рисунке 4 приводится диаграмма соотношения индексов фразеологичности германских языков, получаемых путем деления количества фразеосочетаний на общее количество слов в словаре:

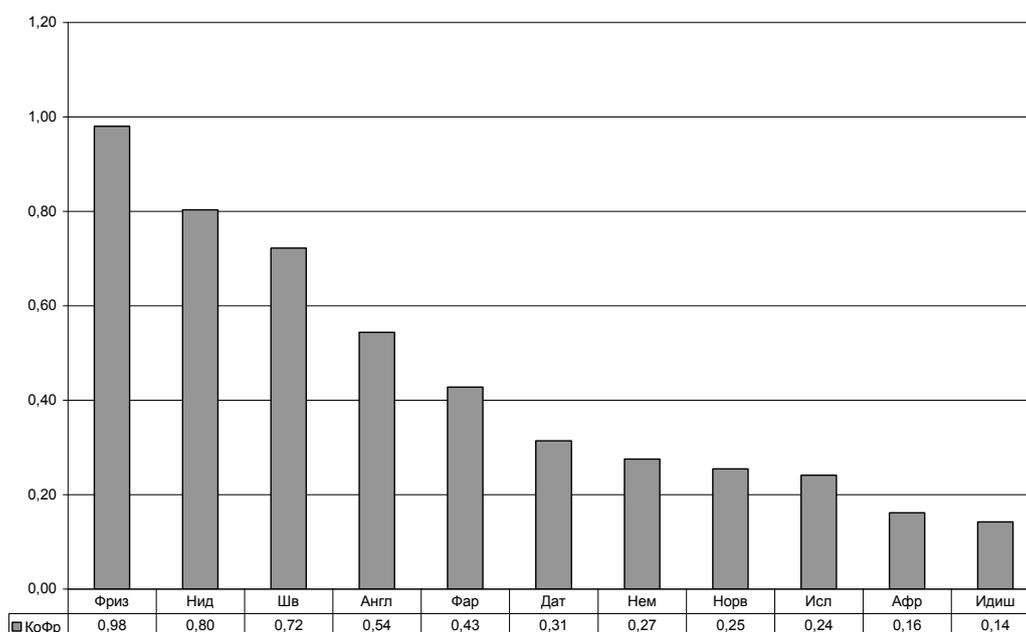


Рис. 4. Соотношение индексов фразеологичности германских языков

Как видно из рисунка, наиболее полно фразеологическое богатство языка представлено в словаре фризского языка: практически каждое слово имеет при себе или фразеосочетание, или иллюстративный пример. Такой высокий показатель связан с особенностями исторического развития фризского языка. Фрисландия – нидерландская провинция, которая утратила самостоятельность еще в

XVI в., и фризский язык был вытеснен нидерландским из официальной сферы. До Второй мировой войны фризский существовал лишь в форме языка бытового общения, затем сфера его применения расширилась: на нем ведутся радиопередачи, выходит газеты и журналы, публикуются научные труды. В настоящее время практически все насе-

ление Фрисландии двуязычно, поскольку государственным языком, а также языком образования и культуры по-прежнему остается нидерландский. Но ученые-языковеды Фризской Академии наук делают очень многое, чтобы укрепить позиции фризского языка. На базе этой Академии под руководством А. Дийкстры с большой тщательностью и скрупулезностью был создан данный словарь, в котором автор попытался в наиболее полном виде представить идиоматику фризского языка [12].

На другом конце шкалы оказался язык идиш. В настоящее время этот язык умирает, поскольку современные евреи пользуются, в основном, ивритом. Число активных носителей языка идиш насчитывает всего лишь несколько десятков тысяч человек, преимущественно лиц старшего возраста, переживших Вторую мировую войну и Холокост. Автор словаря А.М. Солдатов [9] в своем лексикографическом труде уделил большое внимание отражению различных реалий жизни еврейского народа, в первую очередь, связанных с ее религиозной составляющей, которые несут богатейшую страноведческую и культурологическую информацию. Но, к сожалению, лингвистической информации, в частности, о фразеологическом богатстве языка идиш, явно недостает. Тем не менее, пользуясь информацией из данного лексикографического источника, нам удалось выделить синтагматическое ядро лексики языка идиш.

Ниже приводится список вершущих синтагматических ядер германских языков. Перед словами указано количество фразеосочетаний и иллюстративных примеров, в которых данное слово зафиксировано в лексикографическом источнике: **английский:** 83 *go* идти, ходить; **немецкий:** 13 *Zeit* время; **идиш:** 54 *oig* глаз; **фризский:** 66 *tiid* время; **нидерландский:** 98 *zien* видеть, увидеть; **африкаанс:** 6 *kant* сторона, край, кромка; **шведский:** 79 *ga* ходить, идти; **датский:** 78 *slå* бить, ударять, колотить, стучать; **норвежский:** 70 *gå* ходить, идти, 70 *stå* стоять; **фарерский:** 57 *hond* рука; **исландский:** 59 *fara* ехать, ездить; идти, путешествовать.

Парадигматический анализ предполагает обработку данных о синонимии в каждом из соответствующих языков. Наиболее многочисленные синонимические ряды в германских языках образуют слова, имеющие следующие значения: **английский:** 18 деньги; **немецкий:** 7 упрямый; **идиш:** 10 шум; **нидерландский:** 20 поднять; **африкаанс:** 17 исполнять, выполнять, совершать; **фризский:** 13 поселиться, обосноваться; **шведский:** 6 голос; **датский:** 8 бродяга; **норвежский:** 12 бродяга; **фарерский:** 13 шум; **исландский:** 13 шуметь.

Следующим этапом нашего исследования был анализ эпидигматического потенциала словарей германских языков, основанный на данных о многозначности. Ниже приводится список наиболее многозначных слов в каждом из германских языков. Перед словами указано количество значений, зафиксированных у них в лексикографических источниках.

Английский: 34 *run* бежать, бегать; **немецкий:** 9 *Fuss* нога (ступня); лапа (животного, птицы), 9 *Zug* движение; переход; перелёт (птиц); **идиш:** 11 *cevarfn* разбросать, разбрасывать; **нидерландский:** 31 *trekken* потянуть; **африкаанс:** 11 *woes* неистовый, 11 *ingee* передавать (другому); **фризский:** 18 *útrinne* уходить, убежать, оставлять; **шведский:** 19 *slå* бить, побить; **датский:** 16 *gå* ходить, идти; **норвежский:** 27 *slå* бить, колотить, ударять, стучать; **фарерский:** 20 *taka* взять, схватить, завладеть; **исландский:** 13 *standa* стоять.

После проведения количественного анализа лексики германских языков по указанным выше 4-м параметрам были получены их лексико-семантические ядра и определены доминанты. Доминанта – самое репрезентативное слово лексико-семантической системы языка, отражающее в максимально сконцентрированной форме основную когнитивную, идеологическую и эмоционально-смысловую сущность того или иного языка. В этой связи доминанты могут использоваться при типологических характеристиках языков.

Проведенное исследование показало, что доминанты лексико-семантических систем германских языков отражают, в первую очередь, активную деятельность по преобразованию окружающей действительности: *zaak* 'дело' (нидер.), *saak* 'дело, занятие' (афр.), *baan* 'работа' (фриз.), *sök* 'дело, процесс' (исл.); во-вторых, связаны с познанием и осмыслением человеком окружающей действительности: *head* 'голова' (англ.), *syn* 'зрение' (шв.), *dum* 'глупый' (норв.); в-третьих, с движением и мобильностью: *Fuss* 'нога' (нем.), и, наконец, с идеей обладания, причем, в больших количествах или в большой степени: *fåa* 'получать' (фар.), *ful* 'полный' (идиш), *høj* 'высокий' (дат).

Список литературы:

1. Аракин В.Д. Большой норвежско-русский словарь: в 2-х т. М.: Живой язык, 2000. – Т.1. – 561 с. – Т.2. – 561 с.
2. Берков В.П. Исландско-русский словарь. М.: ГИИНС, 1962. – 924 с.
3. Большой нидерландско-русский словарь: Ок. 180 000 сл. и словосочетаний / С. А. Миронов, В.О. Белоусов, Л.С. Шечкова и др.; под рук. С. А. Миронова. М.: Живой язык, 2006. – 916 с.
4. Дренясова Т. Н. Карманный нидерландско-русский словарь. Около 8000 слов / Т.Н. Дренясова, С.А. Миронов. М.: Русский язык, 1977. – 392 с.
5. Крымова Н.И., Эмзина А.Я., Новакович А.С. Большой датско-русский словарь. М.: Живой язык, 2004. – 896 с.
6. Мюллер В.К. Англо-русский словарь. М.: Русский язык, 1982. – 888 с.
7. Новый большой шведско-русский словарь / под ред. Э. Марклюд-Шараповой. М.: Живой язык, 2007. – 992 с.
8. Немецко-русский словарь. Новая орфография. Современная лексика / под ред. М.Я. Цвиллинга. М.: Оникс, 2005. – 735 с.
9. Солдатов А.М. Большой идиш-русский словарь. М.: Книжный лес, 2011. – 736 с.
10. Титов В. Т. Общая количественная лексикология романских языков. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2002. – 238 с.
11. Baar A.H. Groot Nederlands-Russisch Woordenboek. Amsterdam: Uitgeverij Pegasus, 2012. – 1265 p.
12. Dykstra A. Frisian-English Dictionary/Frysk-Injelsk Wurdboek. Leeuwarden: Afuk-Learnmiddelfuns, 2000. – 1191 p.
13. Kromhout J. Afrikaans-English/English-Afrikaans Dictionary. New York: Hippocrene Books, 2006. – 374 p.
14. Young G.V.C., Clewer C.R. Føroysk-ensk orðabók/Faroese-English Dictionary. Republic of Ireland: Føroya Fróðskaparfelag, 1985. – 717 p.

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

ПРОБЛЕМА ТРАНСФОРМАЦИИ ФЕНОМЕНА «МАСС» В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Федченко Светлана Сергеевна,

аспирантка Казанского Приволжского Федерального Университета

THE PROBLEM OF TRANSFORMATION PHENOMENON OF «MASS» IN THE MODERN INFORMATION SOCIETY
Fedchenko Svetlana, graduate student of Kazan State University, Kazan

АННОТАЦИЯ

Феномен «масса» претерпевает сегодня колоссальные изменения под воздействием все более нарастающего влияния и давления потоков информации, в значительной степени через киберпространство. В статье выявлен новый тип человека массы (избирательный коньюмер) и определены проблемные аспекты существования современных масс, которые также нуждаются в глубоком социально-философском анализе.

ABSTRACT

The author considers modern forms of mass. Today the large flows of information greatly affect us. Network is one of the main sources of exposure. The author explores a new type of human mass. It is selective consumer. The author has identified issues of contemporary forms of mass which need a deep socio-philosophical analysis.

Ключевые слова: масса, нетократия, информационное общество, избирательный коньюмер.

Keywords: mass, netocracy, mass society, information society, selective consumer

Феномен масс является одним из наиболее динамично изменяющихся в рамках современных социальных реалий. Этим фактором во многом обусловлен исследовательский интерес к данному явлению. Активное исследование и описание масс началось с начала 20 века и не теряет своей интенсивности сегодня. Массы рассматриваются многими авторитетными исследователями с принципиально различных сторон. В условиях развития технологий рубежа XX-XXI веков, мы сталкиваемся с серьезными трансформациями, которым подвергается масса. Эти изменения очень колоритны и значимы на фоне развития и переориентировки ценностей современного мира. На современном этапе мы наблюдаем новые направления в развитии теории масс, что во многом обусловлено основными тенденциями развития современного общества. Стремительное изменение новых информационно-коммуникативных технологий способствует коренным изменениям, как на уровне глобального социума, так и в рамках отдельных групп людей, поэтому современность все чаще называют «информационным обществом». Так, известный исследователь Э. Тоффлер выделяет такие характеристики информационного общества как, широкое распространение информационных технологий, формирование «информационного сознания» в условиях широкого доступа к информации, свобода информации, признание высокой культурной ценности информации как для развития индивида, так и для развития общества в целом. [4]. Важным фактором в сложившейся ситуации стало активное развитие сети интернет, как особого информационного ресурса и средства коммуникации. В этой связи интересным представляется описание информационного общества в энциклопедии «Глобалистика»: "Интернет обретает статус второй, информационной реальности, в которой человечество сможет обитать и проявлять себя во многих сферах более эффективно, чем в физической реальности, например, в государственной, образовательной, медицинской, научной, производственной, коммерческой, коммуникационной, творческой и большом количестве других" [5, с.589] Безусловно коммуникация индивидов сего-

дня испытывает на себе серьезное влияние информационного пространства, сети интернет. Об этом факторе, как об одном из наиболее значимых в контексте исследования современных модификаций теории масс и пойдет речь далее. Виртуализированными становятся множество отраслей жизнедеятельности индивида - виртуализируются культура, искусство, политика, наука, литература, бизнес, политика и т. д. Так еще Тоффлер выделял третью волну глобальных изменений - "информационную" [4]. Безусловно, в рамках информационного общества перед человеком встает серьезная проблема, касающаяся информации и знания. Стоит отметить что под информацией как правило понимаются любые сведения, независимо от формы подачи. В то время как существенным отличием знания является осознанность этой информацией, нагруженность смыслами. Человек по своей природе более склонен к адекватному восприятию и переработке знаний, нежели информации. Сегодня же мы сталкиваемся с ситуацией, когда на массы людей направлен огромный поток хаотичной информации, что разрушающе сказывается на человеческом сознании. Природная сущность индивида подвергается жесткой атаке, которая порождает ряд необратимых изменений как в рамках социума в целом, так и внутри индивида в частности. Так, обращаясь к вопросу о современных формах массы, мы сталкиваемся именно с указанной выше проблемой, которая в свою очередь порождает появление новых свойств массы. Рассуждая с позиции дифференцированного использования информации, исследователи А. Бард и Я. Зодерквист рассуждают о появлении нового типа массы – информационная масса или консьюмтариат. Этимология данного слова демонстрирует фундаментальную характеристику данного явления (to consume - потреблять). С точки зрения авторов, это масса людей, основной деятельностью которых является потребление. Они не создают новых полезных ценностей для общества, природы в целом. Их характеризуют как пассивных участников в цепи потребления. [1, с. 52]. «Консьюмтариат является низшим классом вследствие недостаточного социального интеллекта, нормы которого устанавливаются информационным обществом» [1, с.

238-239]. Консьюмтариат не способен контролировать собственные желания и установки. Им манипулирует информационная элита, которую авторы называют нетократией. По мнению А. Барда и Я. Зодерквиста, нетократия или нетократы - это правящий класс современного мира. "Новый правящий класс по сути своей космополитичен. Нетократическая глобализация ведет к появлению глобальной электронной культуры. На практике это выражается в том, что нетократы в каждой стране будут объединяться на базе тесных контактов и общих интересов, но без какой-либо ощутимой солидарности по отношению к тем иммигрантам, которые подстригают их лужайки или водят поезда метро. Нетократы будут характеризоваться тем, что они манипулируют информацией, а не управляют собственностью или производят товары" [1, с. 57]. С аксиологической точки зрения авторы рассматривают нетократию в позитивном ключе, приписывая им свойства людей, стимулирующих прогресс общества. Положительно обращенный к информационной элите взгляд со стороны авторов книги "Нетократия..." подвергается сомнению в рамках концепций других авторов, которые видят в сетях возможности и факты управления сознанием информационной массы с различными целями: от экономических до политических [3]. Сеть активно и оперативно способна распространять и внедрять в массы даже революционные идеи, что может породить как твиттерную революцию или мирное выражение "позиции большинства", так и кровопролитные войны за мнимые ценности, навязанные извне. Виртуальная реальность, максимально скопированная с реальных моделей воздействует на участника коммуникации предельно интенсивно, что часто отличить искусственную реальность от истинной практически невозможно. В данных условиях человек становится максимально внушаем. Здесь же кроется еще одна важная характеристика современных форм масс, о которой речь пойдет далее.

Одной из проблем, с которой мы сталкиваемся в рамках проблемы исследования современных свойств массы, является способ артикуляции интересов и их наличия вообще. Не являются ли они интересами информационной элиты, навязанными извне? Сегодня в сети каждый может выразить свою точку зрения. Для этого существует множество различных механизмов таких как социальные сети, форумы, блоги, порталы и т.д. Мы можем наблюдать плюрализм мнений, однако, мы все чаще сталкиваемся с обратной стороной этого множества мнений, высказанных точек зрения. Человек начинает теряться в этом потоке противоречивой информации вследствие чего ему часто сложно определить собственную позицию, чем умело пользуется информационная элита. Потерянного человека очень просто увести в необходимую картину происходящего, выгодную конкретной группе людей. Таким образом, встает важная проблема возможности самоидентификации масс и их интересов.

В современной литературе часто описывается проблема потери идентичности в рамках сети интернет. Массы людей, попадая в виртуальную реальность, сталкиваются с отраженным миром. Здесь свои правила и свои законы, о которых человек не всегда знает. Попадая в виртуальное пространство субъект способен к отказу от своих существенных характеристик, не признаваемых им в реальном мире. "В Сети мы все и авторы, и издатели и продюсеры. Наша свобода самовыражения колоссальна, а аудитория необозримо велика" [1, с. 63]. Опасность представляет все большая погруженность индивида в сеть, в виртуальную жизнь, оторванную от реальности. "Даже сторонники киберпространства предостерегают нас от того,

что мы не должны полностью забывать тело, что мы должны поддерживать связь с реальной жизнью" [Жижек С./Никакого пола, пожалуйста, мы - пост-люди!]. Исследователи, как правило, говорят о проблеме потери идентичности или о кризисе идентичности. Однако на наш взгляд проблема должна формулироваться несколько иначе. Важной характеристикой современности является стремительность изменений. Так если десятилетие назад проблема утраты идентичности могла иметь право на существование, то сегодня это скорее минимальные единичные случаи, в то время как серьезные модификации этой идентичности действительно присутствуют. Идентификация человека себя в реальности и в виртуальности действительно различна, однако, о потере ее говорить не приходится. Сегодня вступая в большинство видов интернет-коммуникаций индивид сталкивается с необходимостью идентифицировать себя. Как минимум - представиться под псевдонимом, как правило - заполнить анкету и подтвердить статус. Таким образом, мы сталкиваемся с изменениями форм самоидентификации человека, которые в рамках сети представляют большую свободу саморепрезентации, что не является потерей идентичности.

В ситуации множественности информации разного характера и уровня соответствия ее действительности, мы можем наблюдать множество потерянных индивидов. Работа «Нетократия...», демонстрирует нам информационную массу, потребителя. Однако, на наш взгляд, сегодня мы можем говорить так же и о другой форме массы помимо консьюмтариата. Мы называем ее «избирательным пользователем», который эволюционировал на иную ступень развития. Он начинает избирательно, критически относиться к поступающей извне информации. Он целенаправленно ищет интересующую его информацию, зачастую отменяя навязанную извне. Если еще 7-10 лет назад навязчивая интернет-реклама работала эффективно, то теперь пользователь крайне редко интересуется и обращает внимание на эти блоки. Однако и способы манипуляции изменяются, становятся совершеннее. Поэтому масса остается массой, несмотря на ее качественные изменения. Одним из способов манипуляции, управления массами, на наш взгляд, является создание иллюзии живой жизни. Сеть дает иллюзорную свободу выбора информации, свободу большего общения, интенсивности и стремительности жизни, драйва и движения (сетевые игры). Таким образом, мы получаем человека, погруженного в сеть. Да, он более избирателен, но он в сети, как в ловушке, которая заменяет ему реальную жизнь. Повышение уровня критического отношения к поступающей информации не означает того факта, что масса сегодня перестает существовать. Но теперь это не есть слепое потребление, это избирательный процесс идентификации необходимого ресурса, целенаправленный поиск ответа на конкретные вопросы, поиск ресурса, отвечающего его требованиям.

Также интересной характеристикой массы, вновь возникшей в современных условиях, является хаотичность ее образования. В силу отсутствия телесного контакта, а также возможности при этом в сжатые сроки осуществлять коммуникативные акты (посты на форумах, социальных сетях, форумах и т.д.) появляется возможность группировки индивидов вокруг конкретной идеи. Схожая черта наблюдается в процессе возникновения толпы, однако интернет технологии позволили ступить этой характеристике на новый уровень. В процессе возникновения толпы хаотичность проявляется как правило за счет ограниченной локации, а также эффекта толпы. Индивиды присоединяются к толпе на подсознательном уровне, как снежный ком. Теперь же мы наблюдаем, что для того

чтобы образовать массу нет необходимости выходить на улицы и площади, достаточно произвести ряд манипуляций в сети, которые позволят ее сгенерировать. Или как это выглядит для большинства, хаотично сформировать группу вокруг конкретной идеи.

Подводя итог, мы можем резюмировать, что феномен массы претерпевает сегодня колоссальные изменения под воздействием все более нарастающего влияния и давления потоков информации, в значительной степени через киберпространство. Мы проанализировали изменения во взглядах исследователей на феномен массы с момента ее возникновения, выявили новый вид человека массы (избирательный коньюмер) и определили проблемные аспекты существования современных масс, которые также нуждаются в глубоком социально-философском анализе.

ЭВОЛЮЦИЯ КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Герасимов Сергей Викторович

кандидат педагогических наук, доцент Санкт Петербургского Государственного экономического Университета

THE EVOLUTION OF COMMUNICATION TECHNOLOGY

Gerasimov Sergey Victorovich, candidate of pedagogical Sciences, associate professor of St. Petersburg State economic University

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается развитие коммуникационных технологий за последние сто лет. В этот период произошла трансформация всех участников коммуникационных процессов. Сделан прогноз на дальнейшее развитие.

ABSTRACT

This article discusses the development of communication technologies over the last hundred years. In this period was the transformation of all participants in the communication process. The forecast has been made for further development.

Ключевые слова: коммуникационные технологии, эволюция, публичная ответственность.

Keywords: communication technology, evolution, public responsibility.

Появление и развитие коммуникационных технологий произошло в США в начале 20 века. В первую очередь это коснулось манипулятивных технологий, направленных на формирование конкурентных преимуществ у товаров и услуг. Можно предположить, что это связано с мощнейшим кризисом 30-х годов, «Великой депрессией». В этот период бизнесмены осознали несколько важных моментов в маркетинговых стратегиях. Самый важный вывод кризиса перепроизводства, то, что рынок не бесконечен. У рынка есть объем, который был исчерпан. При прочих равных свойствах товаров, приобретался тот товар или та услуга, которые имели преимущества публичного характера. Таким образом, зародился институт общественных связей в маркетинге, который позже распространился на сферу политики и культуры. Зародившийся public relations победно прошел через весь 20 век, ему в развитие, в кризис 1980-х, пришла технология брендинга. И сейчас, спустя 100 лет с момента рождения, мы можем оценить эволюцию коммуникационных технологий на примере PR и брендинга.

Дебют первой программы по PR был озвучен в Университете штата Иллинойс в 1918 году. В 1922 г. — в Нью-Йоркском университете. Первые наброски по программе publicity в 1923 г, открыли в Нью-Йорке супруги-коллеги Эдвард и Дорис (Флейшман) Бернайсы. В том же году вышла первая книга Э. Бернайсы «Cristailizing Public Opinion». Во времена великого кризиса 1930-х годов PR уже рассматривается как вполне самостоятельная функция менеджмента. Таким образом, PR технологии были востребованы, более того, во многом помогли выживать и бороться в условиях кризиса. После кризиса, практика ис-

- Список литературы:**
1. Бард А., Зодерквист Я. Нетократия. Новая правящая элита и жизнь после капитализма.- с-пб.: Стокгольмская школа экономики. 2005 – 65 с.
 2. Жижек С. Никакого пола, пожалуйста, мы — постлюди! / Пер. З. Губернской. [Электронный ресурс] – Режим доступа – <http://www.lacan.com/nosex.htm>
 3. Наттел Т. Как Фетхуллах Гюлен Умберто Эко победил. [Электронный ресурс] – Режим доступа – <http://www.openspace.ru/society/world/details/3091/>
 4. Тоффлер Э. Третья волна/М.: АСТ, 2010. – 784с.
 5. Энциклопедия "Глобалистика" М., Радуга, 2003 г. – 1328 с.

пользования немаркетинговых технологий получила широкое распространение. Так, например, специалистов по PR в 1936 году готовили только в 5 университетах США, ближе к 1949 году программа по PR преподавалась более чем в 100 американских вузах и практически во всех университетах (имевших журналистское отделение) европейских стран [3,с.34].

Система использования коммуникационных технологий в менеджменте наложила свой отпечаток и на процесс подготовки кадров, в том числе и руководителей крупного и среднего бизнеса. «В соответствии с общим пониманием социальных институтов под институтом public relations мы будем понимать функционирующую в социуме устойчивую, нормативно закреплённую совокупность ролей и статусов, предназначенную для решения общественно необходимой задачи — обеспечения эффективных публичных коммуникаций социальных субъектов, направленного на оптимизацию их отношений с целевой общественностью»[1,с. 44].

Если до формирования интерактивных моделей в бизнесе были известны только 2 модели по Джоржу Грюннику [2,с.104-108]: информирование и разъяснение, то после 30- годов мы видим попытки изучить покупателя и потребителя. Понимая, что рынок конечен, ориентация на производителя в промощене становится слабой мотивацией для приобретения товаров или услуг. С обвалом американской экономики 1929 года и модель, направленная на изучение рынка так же исчерпали свой ресурс.

Институты public relations ознаменовали переход к третьей модели коммуникации в маркетинге. Эта модель представляет собой несимметричную двустороннюю коммуникацию. С конца 40-х и вплоть до 80-х годов мы видим

расцвет различного рода методик по изучению покупателя, потребителя, избирателя. Маркетинговые исследования легли в основу дальнейшей охоты за увеличением объема продаж. Но, как и первые две, клиенто-ориентированные модели исчерпали свои возможности к 1980 году.

Выстраивание модели бизнес партнерства или симметричной двусторонней коммуникации, должны были сформировать систему взаимного доверия, но они противоречили основной задаче маркетинга – получения прибыли и увеличения объемов продаж. Возникшая коммуникация легла в основу следующего шага – социального партнерства. С уменьшением роли предыдущих моделей в росте и увеличении доходов, технологии PR, остались единственными на конец 20 века технологиями, которые еще позволяли выжать дополнительные прибыли из потребителей. К этому времени у них образовался стойкий иммунитет к 3 типам манипулятивных технологий:

1. Заставить человека принять решение,
2. Заставить человека изменить ранее принятые решения,
3. Если человек не находится в материале, то ввести его в поле решения задач.

Каким образом? Познакомить его с новыми возможностями, достижениями, сформировать его интерес, тем самым смоделировать спрос.

Кризис 1980-х положил конец манипуляциям первого рода, более того он спровоцировал тотальное недоверие к манипуляторам от бизнеса, политики или морали. Человек стал ценить свою индивидуальность, свою способность принимать решения. Тем самым он подтолкнул маркетологов к разработке манипулятивной модели второго рода. По сути, выяснив влияние окружения на человека, современный манипулятор формирует несколько каналов коммуникации, специальное окружение со своими ценностями, которые позволяют опосредованно управлять желаниями человека. Потребитель, по-прежнему, управляем интересами продавца, но теперь он этого не чувствует. Все его потребности закладываются через воздействия окружения на формирование его спроса.

В данном случае особый интерес представляет синтез PR-деятельности и организации special events, как отдельной сферы социального партнерства. Коммуникация в массовом празднике и PR является неотъемлемой частью целостного процесса общения. Кроме того, поскольку общение является специфической формой совместной деятельности людей, то способности будут определены как психологические особенности индивида, обеспечивающие возможность успешного выполнения той или иной деятельности.

В результате PR технологии совместили в себе многие отрасли человеческого знания и являются междисциплинарными. Они включают в себя: прогнозирование, интерпретация и анализ общественного мнения; консультирование руководства на всех уровнях организации по вопросам принятия важнейших решений, выбора направлений деятельности и информационной политики; исследование, реализация и оценка программ деятельности и информационной политики. В результате основные цели, которые преследуют технологии PR можно представить как:

- построение позитивного диалога базисного субъекта PR с целевой общественностью путем объективного информирования о деятельности фирмы, организации, конкретного лица, анализа и изучения общественного мнения, личных контактов и т.д.;
- разрешение спорных, конфликтных ситуаций

между субъектом PR и общественностью через диалог, поиск согласия или компромисса, согласование противоречивых мнений и интересов;

- помощь гражданам в получении достоверной экономической, политической, социальной и иной информации;
- продвижение новых, прогрессивных, социально важных идей, технологий, товаров, услуг и т.п., способствующих снижению социальной напряженности и росту общественного согласия;
- установление и поддержание интереса и равновесия между общественными группами, государственными, политическими и бизнес структурами при ориентации на интересы базисного субъекта PR.

Сфера PR работает на синтез различных видов деятельности, связанных с «менеджментом публичного капитала и производством эффективных публичных дискурсов» [3, с.20], на развитие гудвилла. В этих рамках активно развиваются репутационный менеджмент и имидж.

В результате почти вековой работы по созданию, развитию и совершенствованию, коммуникационных технологий, появилась новая – это технология брендинга. В ней отразились все современные достижения в области рекламы и PR как составляющих в комплексе promotion маркетинга. Новейшие разработки в области деловых и политических коммуникаций фактически слились в единый конгломерат и вошли в это понятие. Кроме того, брендинг гармонично сочетает в себе инновации современного менеджмента. В основе идей брендинга лежит культурология и психология. В результате брендинг, стал в 2000-х годах вершиной эволюционного развития коммуникационных технологий. В подтверждение этому использование брендов в бытовом, маркетинговом, политическом, научном сообществах, в культуре и религии, во всех сферах жизни.

В связи с уплотнением коммуникационного потока, узкой специализации покупателя, последнему ничего не остается, как только верить в бренд. Верить в социальную ответственность бизнеса, в мудрость политиков. Брендинг обращается к бессознательной мотивации потребителя, зачастую создает и формирует систему ценностей в обществе, проникает в культуру и искусство. Человек в первом поколении еще помнит о том, что существует бренд, но дети его уже воспринимают бренд различных товаров, услуг, персонажей или идей, как нечто свыше природой данное и вполне естественное. Таким образом, современные коммуникационные технологии брендинга формируют культурную среду человека, образуют его систему принятия решений, мотивацию.

Моделируя развитие технологий, можно предположить, что в условиях интеграции современного общества возрастает взаимная зависимость всех от всех. Уже сейчас любой вооруженный конфликт или стихийное бедствие влияет на всех членов общества в отрицательную сторону. С увеличением количества и качества связей взаимозависимость возрастает, манипулирование станет экономически невыгодным. Наступит время новых технологий PR как public responsibility. Каждый будет в ответе за то, в каком обществе мы будем жить завтра.

Список литературы

1. Baskin O., Arnoff C., Lattimore D. Public relations. – Chicago, 2002 – p 239.
2. Grunig J. Hunt T. Managing Public Relations. Holt, Rinehart&Winston; N.Y., 1984.-p.314.
3. Тульчинский Г.Л. PR фирмы: технология и эффективность. – СПб., 2001. –С. 236.

ИДЕЯ СОВЕРШЕННОГО ОБЩЕСТВА В ИСТОРИИ ФИЛОСОФИИ

Степанов Анатолий Николаевич

кандидат философских наук, доцент, ответственный НИРС Самарского Государственного Технического Университета

Горбунова Валентина Андреевна

студент Самарского Государственного Технического Университета

IDEA BY THE COMPANY IN THE HISTORY OF PHILOSOPHY

Stepanov Anatoliy, Ph D associate Professor of Samara State Technical University, Samara

Gorbounova Valentina, the student of Samara State Technical University, Samara

АННОТАЦИЯ

Философский анализ идей совершенного общества в истории философии посредством эстетического категориального аппарата: возвышенного, совершенного, гармоничного, идеального и прекрасного. Методическим инструментарием исследования заявленной темы является эстетика как философская дисциплина. Нравственно-эстетические ценности приводят к необходимости жить в гармонии.

ABSTRACT

Philosophical analysis of the ideas of a perfect society in the history of philosophy by aesthetic categorical apparatus: the sublime, perfect, harmonious, perfect and beautiful. Methodological research tools stated theme is aesthetics as a philosophical discipline. Moral and aesthetic values lead to the need to live in harmony.

Ключевые слова: совершенное общество, гармоничное общество, эстетическое общество.

Keywords: perfect society, a harmonious society, aesthetic society.

Вся история человечества связана с трудовой деятельностью не только ради выживания, но и для интеллектуального, психологического, социального и культурного самосовершенствования. Общество, по Аристотелю, представляет собой политическую систему, чем и отличается оно от простого коллектива людей. «Поскольку, всякое государство представляет собой своего рода общение, всякое же общение организуется ради какого-либо блага... больше других и к высшему из всех благ стремится то общение, которое является наиболее важным из всех и обнимает собой все остальные общения. Это общение и называется государством или общением политическим» [1, с. 376].

Исходя из смысловой нагрузки представленного определения, обозначим философскую проблему, которую проанализируем с историсофских позиций. Так, в Антикной философии, по Платону и Аристотелю, идеальное эстетичное общество связывается с определенными политическими устоями. Развивая свою мысль об эстетичном справедливом устройстве, Платон полагал, что все граждане общества должны быть свободными и должны заниматься тем трудом, который им по душе. Он прекрасно понимал, что личная свобода не безгранична, она заканчивается там, где начинается свобода другого человека.

Управлять идеальным, эстетичным обществом, как считал Платон, должны философы, потому что они обладают мудростью, чтобы поддерживать порядок и справедливо регулировать взаимоотношения граждан. Эстетичным идеалом государственной формы правления Платон считал аристократию, монархию и демократию, а Аристотель полагал, что эстетичные формы правления могут формироваться лишь при условии интеллектуального, нравственного самосовершенствования людей. Это стремление к познанию, к труду, искусству, поэзии. А царям и стражникам отводилась роль властных исполнителей, они должны были поддерживать порядок и защищать от внутренних и внешних врагов. В структуру идеального эстетичного общества включались также земледельцы, торговцы, ремесленники. Их социальный удел – материальное обеспечение жизнедеятельности и процветания всего общества. «Если Платон предложил идеальный, с его точки зрения, проект... общества, то Гегель... дал идеализированную картину становления такого общества...

Следовательно, его концепция отражает... такой ход развития, который соответствует сущности (принципиальным возможностям) развивающейся целостности вообще и человеческого общества в частности. Задача... состоит в том, чтобы обсудить... и насколько эта сущность реализовалась в действительном историческом развитии» [2, с. 242].

Общественное, политическое устройство идеального, эстетичного общества в мировой и отечественной философии связывается с калокагативным совершенствованием мировоззрения, взаимоотношений и деятельности людей, основой которых является интеллектуальное развитие и самосовершенствование каждого. Интеллектуальное самосовершенствование теснейшим образом связано с научным постижением объективных закономерностей бытия и их использованием в интересах человека и общества. Несмотря на то, что не каждый человек занимается научной деятельностью, тем не менее, во всей истории человечества научные достижения являются доступными практически для каждого, то есть все люди являются пользователями результатов научных и технических достижений. Процесс приобщения к научным достижениям человека, общества, человечества иллюстрирует собой историю эволюции научно-технического прогресса.

Праксеологическое значение используемых научных знаний заключается в интеллектуально-инженерном преобразовании и совершенствовании окружающей среды обитания посредством создания нового содержания, форм, типов и технологий в процессе общественной научно-технической деятельности людей. Таким образом, создаются более эстетичные научно-технические и материальные условия и формы бытия человека, и так постоянно совершенствуется «вторая природа».

Эстетичный образ «второй природы» во многом детерминирован социо-психологической эволюцией человека. Человек во все времена стремится к лучшей, более совершенной, более комфортной, более приятной, более радостной и более счастливой жизни. Психологическое совершенствование собственного мировоззрения, мышления, нравственности является условием, целью и средством эстетизации жизни, человека, общества, государства и человечества.

Основоположник немецкой классической философии И. Кант считал, что все разумные существа подчиняются единому нравственному закону. Нравственный категорический императив предписывает каждому члену общества действовать так, чтобы при этом не было ущемлено личностное достоинство другого человека. «Чистый разум содержит в себе... принципы... поступков, которые могли бы встречаться в истории человека сообразно нравственным предписаниям... чистый разум повелевает, чтобы они совершались... в отношении свободы вообще, но не в отношении всей природы, и моральные принципы разума могут... порождать свободные поступки... принципы чистого разума обладают объективной реальностью в его практическом, но особенно в его моральном применении» [3, с. 472].

Социально-эстетическое значение немецкой классической философии состоит в том, что она, составляет один из теоретических источников диалектического, исторического, эстетического материализма. В философии марксизма эстетически совершенным обществом признается бесклассовый, безгосударственный коммунистический строй равноправных граждан, живущих и трудящихся без угнетения, эксплуатации, унижения и насилия. Это общественный строй, в котором все граждане свободны, образованны, культурны, ответственны. Это общество высоких научных достижений, справедливого труда, распределения потребления. Это общество гармонии прав и обязанностей, морали и нравственности. Общество, устроенное в соответствии с нравственными устоями расценивается как культурное и эстетичное. При этом каждый член общества добровольно возлагает на себя посильные обязанности и определенные ограничения, обеспечивающие возможность действовать так, чтобы не нанести вреда обществу и не приносить страданий другим людям.

Такой тип общественной жизни представляет собой эстетичный образ бытия, но, к сожалению, в реальной жизни всегда найдутся люди, действующие социально негуманно, неразумно и вопреки эстетическому практическому разуму, нарушая естественные нравственные нормы бытия человека и общества. Существуют религиозные и светские нравственные нормы, регулирующие взаимоотношения людей: «возлюби врага твоего», «не противление злу насиледем», «не делай другому того, чего не желаешь себе», «категорический императив нравственности», идея глобальной толерантности и др. Это нравственные и эстетические идеалы, заповеди, руководства, в соответствии с которыми стремится жить каждый разумный и гуманный человек. Однако в том и состоит сложность общественного бытия, что в жизни часто находятся те, кто действует против миролюбивых людей агрессивно,

цинично, унижающе, издевательски. Вот почему нравственно-эстетические ценности так актуальны.

Так, идеал эстетичного общества в отечественной философии XIX в. уже прослеживается в идеях русских дворянских революционеров. Иллюстрацией социально-эстетичных идей является «Русская Правда» П.И. Пестеля. Она была составлена в качестве программы социальных преобразований России. Пестель изучил огромное количество всевозможной литературы, и в частности, текст Конституции США. «Давно уже сказано, что без революционной теории не может быть и революционного движения, и в настоящее время вряд ли есть надобность доказывать подобную истину» [4, с. 462].

Конституционный проект вводил ряд новых наименований Верховных органов власти в России. Россия объявлялась Конституционной Республикой, Конституция предоставляла демократические свободы, а избирательное право не ограничивалось различными цензами (женщины избирательными правами не наделялись). Все население России пользовались равными юридическими правами. Границы России должны были расширяться до своих «естественных пределов».

Нравственно-эстетические ценности и их воплощение в общественных отношениях в конце концов, приведет к уничтожению существующих национальных, классовых, религиозных и социальных антагонизмов, несмотря на отчаянное сопротивление эксплуататоров, расистов, националистов, террористов, фашистов. Человечество придет к осознанию необходимости жить в соответствии с гармоничными нормами общечеловеческой морали, которая будет способствовать формированию миролюбивого мировоззрения и эстетичного социального бытия.

Список литературы:

1. Аристотель. Соч.: в 4 т. Т. 4. Политика. М.: Мысль, 1983. – 830 с.
2. Сагатовский В.Н. Человек. Государство. Гробализация: Сборник философских статей. Выпуск 3. / Под ред. В.В. Парцвания. - СПб.: Санкт-Петербург. Философ. Общ., Тбилиси: Инст. Политолог. АН Грузии, 2005. – 302 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: [http://anthropology.ru/ru/texts/sagatovsk/manstate_10.html]
3. Кант И. Критика чистого разума. М.: Мысль, 1994. – 591 с.
4. Ленин В.И. Полное собрание сочинений в 55 т. Т. 2. М.: Издательство политической литературы, 1967. – 677 с.

ИСКУССТВО УПРАВЛЕНИЯ В ЯПОНСКОЙ ТРАДИЦИИ⁸

Гвоздевская Галина Анатольевна

канд.п.наук,доцент Московского Гуманитарного Университета

ARTS MANAGEMENT IN THE JAPANESE TRADITION GVOZDEVSKAYA GALINA

Candidate of Science, associate professor of Moscow University for the Humanities, Moscow

АННОТАЦИЯ

*В статье рассматривается система управления в Японии как диалектика взаимодействия китайской конфуцианской модели и самобытных национальных принципов, раскрывается содержание концепций *temawashi* (техника принятия решений), *daikou* (компромисс), *settoku* (убеждение), делается вывод о надличностной трактовке власти, синтезе этики, эстетики, религии в японской традиции.*

⁸ Статья выполнена по гранту РГНФ «Культура и власть» №12-03-00095

ABSTRACT

The article deals with the control system in Japan as a dialectic interaction between Chinese Confucian model and the national principles, reveals the contents of concepts nemawashi (decision-making machinery), dakyou (compromise), settoku (belief), concludes transpersonal interpretation of power, the synthesis of ethics, aesthetics, religion in the Japanese tradition.

Ключевые слова: управление, японский этикет, японская традиция.

Keywords: management, Japanese etiquette Japanese tradition.

Основные принципы государственной системы управления Япония заимствовала у Китая в 6 веке вместе с буддизмом и конфуцианством. Конфуцианская модель оказалась действенна до настоящего времени. Её базовая составляющая – иерархическое подчинение, строгая упорядоченность, добровольное служение низших высшим. «Отношения между высшими и низшими подобны отношениям между ветром и травой. Трава должна склониться, если подует ветер» [1, с.86]. Данную жесткую устойчивую структуру известный японский политолог Nakamura Chie определяет как «вертикальное общество», в отличие от западного – «горизонтального».

Иерархичность организации и управления социумом можно рассматривать как общевосточный принцип. Вместе с тем в каждой отдельно взятой стране он обретает свой неповторимый национальный колорит, обусловленный спецификой мировосприятия, канонами традиций.

Уникальность японского самобытного, детально продуманного подхода к трактовке власти имеет корни синтоистского происхождения с характерной идеей одухотворенности всего сущего. В иерархии японского социума важен не только порядок соподчинения, в ней должна царить абсолютная гармония со-бытия всех ступеней, многогранно проявляемая через 一体感ittaikan – «чувство единства», 親子関係oyakokankei («отношения родитель-ребенок») – межличностные отношения, построенные по образцу родственных семейных, 人情ninjou – чувство любви, заботы старших (по возрасту, положению и т.д.) о младших. Приведенные выше термины представляют социальные концепции, действующие в современной Японии не только как теоретический постулат, идеальная точка отсчета, но и живущие в реалиях механизма управления всех уровней – от небольших коллективов до крупных предприятий, компаний и государства в целом. Японцы стремятся быть членом различных сообществ, ибо они способны дать человеку ощущение защищенности, безопасности, удовлетворить стремление «греться в снисходительности другого» (принцип 甘えamae).

Применительно к Японии можно говорить об управлении как искусстве, которое обладает богатым набором средств выражения основных принципов. Среди них особенно следует отметить технику принятия решений 根回nemawashi («вращение вокруг корня»), стиль общения-убеждения 説得settoku, принцип компромисса 妥協dakyou. Остановимся на них подробнее.

根回nemawashi в политике, сфере деловых отношений, производстве и т.д. подразумевает длительный подготовительный период, предшествующий принятию решения, законопроекта. Эта стадия «черновой» работы включает в себя глубокий анализ потенциально возможных противоречий, многоступенчатые совещания, переговоры, проводимые часто в неформальной обстановке с целью достижения согласия сторон. Различают следующие составные части nemawashi:

1) ступень до публичного проявления конфликта, работа по его предупреждению на основе прогнозирования и анализа противоречивых точек зрения, максимальная степень взвешивания полярных позиций,

2) работа, проводимая после того, как противоречия ясно, отчетливо прослеживаются с применением техники убеждения 説得settoku,

3) работа по преодолению разногласий, возникших в процессе проведения переговоров, совещаний.

Принцип компромисса 妥協dakyou как одна из основ искусства управления предполагает в случае кардинальных разногласий снижение уровня собственных требований, попытку найти выгоду не в категоричном отстаивании своей позиции, а даже при внутренней убежденности в её абсолютной правильности желании сделать шаг навстречу партнеру во имя согласия и сохранения дальнейшей перспективы сотрудничества. Интересно отметить, что в японское понятие 合意gou («согласие») входит два иероглифических знака, первый из которых 合gou – «согласие», второй - 意i - олицетворяет разум, состоящий в свою очередь из двух смысловых единиц 音и 心, которые могут трактоваться как «звук души». Таким образом, этимологически подтверждается древнеяпонская определяющая идея всемогущества kokoro (духа, души), стремление к изначальной гармонии во всем, включая деловые отношения. В русле характерного миропонимания, сложившегося в Японии с момента основания государства, основная функция управления рассматривается как процесс урегулирования противоположных позиций, решение конфликтов во имя достижения всеобщих выгод.

Здесь имеет место принципиально отличная от западной трактовка лидера, главная задача которого - не авторитарное руководство и контроль за исполнением указов, а достижение 和wa – гармонии отношений внутри коллектива, группы, обеспечение комфортной межличностной коммуникации. В японском глаголе 導< michibiku «руководить» присутствует знак Пути – 道, наполняя его философским смыслом конфуцианства и даосизма с идеей управления – подчинения воле Неба, «управления – недеяния», исповедимого Пути следования древним канонам.

Япония издавна стремилась удерживать авторитет власти не насильственным путем, а воспитанием социума в русле религиозных философских концепций, где смысл бытия индивидуального «я» – в подчинении и служении интересам «не я», растворении в «другом», быть «тенью» другого (принцип служения самурая своему господину).

Можно сказать, что подчинение вышестоящим в японской традиции носит характер служения, подобному служению в религиозном смысле, подразумевающему отречение от собственного эго. Механизм воспитания надличностного сознания складывался в Японии веками, синтоистское мирозерцание основывалось на слиянии индивидуального «я» с природной стихией, буддийское – с высшим «я» внутри себя и через него с абсолютным. Смирение, скромность, покорность как норма религиозного культа стала идеалом бытия в социуме. Выработанные в нем каноны учтивой вежливости, поклонов, строго закреплённых за определенными ситуациями языковых клише и моделей поведения способствуют поддержанию тона особой человеческой теплоты в деловых отношениях. Искусство управления проявляется внутри системы

коммуникации, настроенной на камертон состояния партнера, тонкого улавливания нюансов вибрации его kokoro. Речевой этикет в бизнесе строится на принципе: kokoro de hanasu «говорить сердцем», избегать формальной холодной интонации, извинения произносить с установленным в традиции низким поклоном (даже при телефонных переговорах), чтобы увеличилась степень её проникновенности, избегать категоричности при решении проблем. Еще один принцип – 声で相手の心を動かす koe de aite no kokoro wo ugokasu – «голосом приводить в движение сердце партнера». Для развития такой способности в бизнесе разработана система специальных тренингов, включающих методы релаксации, формирования внутреннего положительного настроя через образ, умения разговаривать с улыбающимся лицом, независимо от реального психологического состояния, беспокойства, физической усталости и т.д. Особое внимание уделяется владению искусством распределения 間 ma «пауз» в публичных выступлениях для усиления смысловых акцентов в предлагаемой информации.

В целом концепцию 間 ma как остановки, необходимой всем людям и управленцам, в первую очередь, для сохранения состояния равновесия в бурной динамике 21 века, можно считать одной из определяющих в японской социальной философии. Сочетание напряженности рабочего повседневного ритма и созерцательности – уникальное достижение японской традиции, возведенное в ранг

государственной политики настоящего времени, направленной на проведение множества национальных праздников и фестивалей (hanami «любование цветами», tsukimi «любование луной», hinamatsuri «фестиваль кукол» и многих других), поддержание высокого статуса и массового характера традиционных искусств.

Таким образом, в современной Японии, как и в средневековый период, имеет место система управления, основанная на синтезе этики, эстетики, религии. Она доказала свою жизнеспособность, являясь залогом экономической стабильности и высокого темпа прогресса страны в различных областях.

Список литературы

1. И.А.Василенко. Политическая глобалистика: учебное пособие для вузов. М.: Логос.- 2000.- 360 с.
2. Гвоздевская Г.А. Иерархическая структура японской философии, социума, языка: образцы и исполнение: сборник научных трудов: "Культура - равновесие и гармония будущего мира". М.: Академия ГПЧ МЧС России, 2013. - С.44-49
3. Гвоздевская Г.А. Этикет как главная составляющая иерархического порядка японского социума: материалы междисциплинарной научно-практической конференции с международным участием «Культура и безопасность в современном мире». М.: Академия ГПЧ МЧС России.- 2013.- С.84-86
4. Nakamura Chie. Tate Shakai no Ningen Kankei (Human Relation in Vertical Society). - Tokyo: Kodansha, 1967. - 189 С.

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЛИТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Коломак Александр Иванович

канд. филос. наук, доцент СКФУ, г. Ставрополь, РФ

ACTIVATION OF POLITICAL CONSCIOUSNESS IN MODERN SOCIETY

Kolomak Alexander, PhD, associate professor of North Caucasus Federal University, Stavropol

АННОТАЦИЯ

Рассматривается значение государства и власти в развитии политической системы, значение тоталитарной идеологии. В активизации политической активности общества одна из основных ролей принадлежит развитию общей культуры гражданина, потому что культура непосредственно связана с идеологией. Демократическое государство является основанием политической власти и его политика способствует развитию политической активности

Ключевые слова: государство, политическое сознание, тоталитарная идеология, культура, власть.

ABSTRACT

The significance of the state and power in the development of political system is considered as well as the sense of totalitarian ideology. In the activation of society political activity one of the main roles pertains to the development of general culture of a citizen because the culture is linked directly with ideology.

The democratic state is the foundation of authority and its policy promotes the development of political activity.

Key words: state, political consciousness, totalitarian ideology, culture, authority.

Власть – одна из форм влияния, в основе которого лежит «эволюционный» процесс трансляции редуцированных селекций. Протекание интеракций уже не руководствуется и не мотивируется контекстом – реалиями жизненного мира. Язык, как коммуникативное средство, дает возможность отграничить, отклонить, вынести за пределы системы те коммуникации, которые не принадлежат системе. Потенциал отрицания, заложенный в ситуативные коды «Да» и «Нет», воплотился в специфических и вместе с тем универсальных коммуникативных средствах. Природа власти – в ее автономности, независимости от ее субъективного и объективного контекста, а также от начальных условий ее возникновения. Власть – «временная генерализация», ибо она освобождается от контекстов. Деньги или любовь не могут обеспечивать

власть, ибо получивший их будет скорее оказывать влияние, чем господствовать.[7.с. 243-245].

Влияние теряет свою естественно-ситуативную основу, выходит за пределы жизненного мира. Властитель нужен подчиненному только для того, чтобы через него реализовать свои решения. Всякая власть тем самым становится с противоположным потоком «неформальной власти» подчиненных. Здесь можно увидеть модель Ницше: власть рабов, носителей resentment, над господами. Функция вторичных кодирований состоит в усилении власти через освобождение ее от конкретности ситуаций, в которых она может быть применена, путем редукции их многообразия. Использование власти еще не конституирует единства политической системы. В систему политики в процессе «самоописания системы», должно

быть введено дополнительное понятие – «государство», семантический артефакт, функция которого – обеспечить независимость политической системы (то есть последовательности решений, властных сцеплений) от самой власти, от суждений со стороны ее конкретных инстанций. Государство – высший пункт генерализации власти. Государство, как и власть, есть смысловая референция всех операций политической системы. Там, где применяется насилие, власть исчезает. Идеал сильного правового государства – оставить преступника безнаказанным, не применять силу вообще. В этой связи нужно вспомнить слова Ницше: «С возрастанием власти и самосознания уголовное право всегда смягчается; всякое послабление ее и более глубокая подверженность угрозам снова извлекает на свет суровейшие формы последнего». [9, с.451-452].

Относительная автономия политического сознания заключается в том, что оно содержит в снятом виде все другие формы общественного сознания. Попытка «изъять» из него моральные, правовые, философские, научные, религиозные и другие взгляды привела бы к ликвидации политического сознания как такового. «Чистого» политического сознания не существует. В активности политического сознания находит выражение автономия всего общественного сознания, всех его форм, проявляющаяся в трансформированном, превращенном виде.

Одной из важнейших предпосылок активизации политического сознания в настоящее время является развитие общей культуры гражданина. Сложнейший характер развития общественного сознания не упрощается в современных условиях. Культурная, образовательная работа сейчас требует учета человеческого фактора. Мало выработать правильные, научно обоснованные рекомендации, соответствующие духу времени. Надо еще, чтобы они воплотились в убеждениях масс, стали материальной силой. В этом и проявляется человеческий фактор.

Понятия «субъективный фактор» и «человеческий фактор» – близкие, но не тождественные. Если в субъективном факторе выступают преимущественно идеологические характеристики, то в человеческом – психологические. Общественная психология включает такие выводы, которые могут и должны быть облечены в наглядную, образную форму лозунгов, паролей, призывов и т.д.

Идеология теснейшим образом смыкается с культурой, образуя её активное ядро, причем это касается не только центральных нормативных систем (власть, право). Криптонормированные описания проникают в самые мелкие «капилляры» культуры. Они описывают и нормируют любые (вплоть до самых интимных) проявления человеческой жизни: досуг, питание, личные взаимоотношения людей и т.п. [8.с. 17-115]

Возникает вопрос о том, как тоталитарная идеология может подчинить себе культуру. Слово «тотальность» означает проникновение общего в частное, господство общего над частным. Тоталитаризм в целом означает подавление частного общим. Квинтэссенция такого общего выражена в единых идеологии и мировоззрении, которые, как правило, в большей или меньшей мере представляют собой трансформированную утопию. Поскольку меня интересует особенность тоталитарного политического сознания, то, прежде всего, отмечу прямое насилие над свободной мыслью, подавление всякого инакомыслия. Более или менее близким тоталитаризму был дух инквизиции: возбранялось не только высказывать нечто еретическое, но и думать это. Диктовалось именно то, как люди должны были думать. Для этого необходимо было изолировать человека от реального мира с помощью мифа, создать сеть

понятий, которые усваиваются догматически и осуществляют внутреннюю цензуру сознания. Средством выступал особый язык, в котором была реализована рассудочная логика.

Как известно, рассудок отличается от разума конечностью, непротиворечивостью, строгой определенностью, абстрактной всеобщностью. В обыденной жизни рассудок тождественен простому здравому смыслу, дающему твердую опору в повседневности. Но вне границ своего применения он становится опасным, поскольку, как заметил еще Кант, сам не знает своих границ и стремится выйти за пределы своего возможного опыта. Рассудок, осуществивший такой выход, ведет к тоталитаризму. Как писал А.В. Иванов, «командно-административная система» – не что иное, как социально-политическое воплощение господства абстрактно-всеобщего рассудка». [4. С.27]. Рассудочная абстракция – это умерщвление конкретного, живого, т.е. индивидуального, автономного, самостоятельного.

Тоталитарное сознание – это редукция сознания к стандартному рассудочному (в отличие от разумного) мышлению. Иными словами, многообразие живого опыта сознания в тоталитарном обществе сводится к наиндивидуальным и надличностным формам. Психология (как общественная, так и индивидуальная) оказывается самым слабым звеном, поскольку не поддается унификации и должна либо игнорироваться, либо отсекается и подавляться. Отсюда «двоемыслие», точнее, «двоеверие», двойственность менталитета людей в тоталитарных обществах. Эта двойственность, не укладывающаяся в рамки тоталитарной идеологии, списывалась на «пережитки прошлого». (Возможно, в Советском Союзе в практическом отношении этот дуализм подчеркивал неявный философский дуализм «практической» философии марксизма-ленинизма-сталинизма).

Конечно, для рационализованного, образованного индивидуального сознания, возможно, и справедлива мысль, что тоталитаризм – это не только и не столько политическая система, сколько ментальность, «стиль жизни», в котором индивид отождествляет себя с целым и считает это целое единственно существенным и единственно возможным». [6. с.410]. Однако для религиозного человека и мещанина двойственность несомненна.

Демократическое сознание ориентировано, прежде всего, на свободу, автономию, самостоятельность и активность индивидов. Но оно может быть ориентировано и на равенство. В идеале они сливаются в «свободо-равенство». В реальности же противоречат друг другу. Если это противоречие своевременно не разрешается, оно может перерасти в конфликт. Н. Бердяев, критикуя тоталитаризм, заострял этот момент: «Между свободой и равенством существует не гармония, а непримиримый антагонизм. Вся политическая и социальная история XIX века есть драма этого столкновения свободы и равенства. И мечта о гармоничном сочетании свободы и равенства есть неосуществимая рационалистическая утопия. Никогда не может быть замирения между притязаниями личности и притязаниями общества, между волей к свободе и волей к равенству». [1. с.148]. И далее он продолжает: «Всегда будет столкновение безудержного стремления к свободе с безудержным стремлением к равенству. Жажда равенства всегда будет самой страшной опасностью для человеческой свободы. Воля к равенству будет восставать против прав человека и против прав Бога... Свобода и равенство несовместимы. Свобода есть, прежде всего, право на неравенство. Равенство есть, прежде всего, посягательство на свободу, ограничение свободы. Свобода живого суще-

ства, а не математической точки, осуществляется в качественном различии, в возвышении, в праве увеличивать объем и ценность своей жизни. Свобода связана с качественным содержанием жизни. Равенство же направлено против всякого качественного различия и качественного содержания жизни, против всякого права на возвышение». [2. 148-149]. Полностью с этой мыслью согласиться нельзя, но понять мыслителя необходимо. Бердяев рассматривает равенство как абстрактное тождество, но в социальном-антропологическом смысле равенство – это, прежде всего, различие и, следовательно, – индивидуальность. Требуется осознать предпосылки возникающего вопроса: почему демократия порождает своего антипода – тоталитаризм?

Справедливость, как нравственно-правовое содержание демократического сознания, делает крен в сторону равенства за счет свободы, а либерализм идет в противоположную сторону. Однако понятен пафос И.А. Ильина, когда тот видит главную предпосылку творческой демократии в сохранении живого духа свободы как свободы духа. «Народ должен разуметь свободу, нуждаться в ней, ценить ее, уметь пользоваться ею и бороться за нее. Все это вместе должно быть обозначено как искусство свободы. Нет его – и демократия обречена. ... Народ, лишенный искусства свободы, будет достигнут двумя классическими опасностями: анархией и деспотией». [5. с.30-31].

Есть еще одно соображение. Тоталитаризм является следствием сла-

бости культурных оснований общественного сознания. Отсюда соблазн решать все проблемы с помощью страха и насилия. Террор и тоталитаризм – близнецы-братья. «Необходимо видеть, – справедливо отмечает в этом отношении А.И. Демидов, – что почти все формы политического насилия порождаются узостью культурных оснований политической деятельности ...». [3.с.189]. Насилие – продукт форсирования исторических событий, стремление к сверхмодернизации и т.д. Оно является симптомом разочарования в силе закона и ненасильственных функциях государства и т.д.

Релевантность политического сознания означает адекватную взаимную трансформацию относительной самостоятельности и активности общественного сознания, его уместность по отношению не только к политическому процессу, но общественному бытию в целом. Она включает в себя компоненты ненасилия и толерантности. Одно из ключевых понятий нашего времени – «толерантность». Толерантность обычно истолковывается как терпимость к чужому мнению, поведению, образу жизни и т.д. Но понятие толерантности противоречиво и может приводить к парадоксам. Например, мы утверждаем: «Толерантность – это хорошо, а нетерпимость – плохо». Следовательно, мы должны нетерпимо относиться к нетерпимости. Но не несет ли такой принцип терпимости оттенок зла и вражды?

Мы интерпретируем толерантность как признание автономности Другого. Противоположностью толерантности являются ксенофобия и фанатизм. Нетерпимость к различию и страх перед чужим имеют глубокие исторические корни. Одна из жизненно важных оппозиций в обществе – отношение «мы» и «они». Это отношение формировалось раньше, чем отношение «Я» и «Ты». Однако либеральная точка зрения порождает свои парадоксы. Было бы одинаково утопичным становиться на точку зрения только коллективной или индивидуальной идентичности. Тем более что они могут дополнять друг друга. Либеральное гос-

ударство при всей нейтральности не может быть полностью индифферентным, поскольку его базисной ценностью является автономия личности, свобода индивида во всех проявлениях.

Политический аспект толерантности теснейшим образом связан с экономическим, социальным, духовным. Отмечу лишь, что выдающийся вклад в теорию и практику толерантности внесло христианство. Подобная толерантность может быть охарактеризована с помощью таких признаков как великодушие, любовь, милосердие, диалог. Политика толерантности включает ненасилие как этический принцип, помогает разрешать межэтнические конфликты, отказывается от консервативного принципа конфронтации, национализма и расизма. Атмосфера толерантности способствует росту различий, культурному разнообразию, автономии личности. А разнообразие помогает человечеству выживать.

Источником политического сознания является не только государство, но и общественная жизнь, общественное бытие. По мнению М. Фуко, всякое знание и сознание – это власть, которая, приобретая обобщенную, отчужденную от людей форму, становится политическим сознанием. [10. гл.2]. Глубинный источник политического сознания следует искать в природе человека.

Подведем итог. Социальный статус, государство делает индивидуумов независимыми от прямого физического насилия и, более того, делегирует им ощущение власти, соблазняя и порождая желание еще большей власти, активизируя иррациональную «волю к власти», которая психологически генерируется социальной иерархией и множеством многообразных межличностных симбиозов. Разделяясь во всем множестве атомарных индивидов, власть осуществляется через политическое сознание (демократия), а, следовательно, действует вернее. Автономия политического сознания выражает номинализм, политический плюрализм, усиление духовной власти в современном обществе. Почему идеология также является основанием автономии политического сознания? Государство – «идеальное» основание власти в том смысле, что для нормального функционирования власти в форме политической власти и особенно государства идеально было бы вообще не запускать механизм физического насилия, а консервировать силу в праве, удерживать ее как возможность.

Список используемой литературы:

1. Бердяев Н.А. Философия неравенства. – М., ИМА-Пресс, 1990, с. 148
2. там же
3. Демидов А.И. Учение о политике: философские основания. – М., Норма, 2001, с. 189.
4. Иванов А.В. Мифы и метаморфозы тоталитарного рассудка // Вестник МГУ. Серия 7. Философия. – М., 1991. – № 3. – с. 27.
5. Ильин И.А. Предпосылки творческой демократии. // О грядущей России. – М., 1993, с. 30-31.
6. Ионин Л.Г. Социология культуры. – М., Гардарики, 2000, с. 410.
7. Луман Н. Власть; Пер.с нем. – М., Праксис, 2001. с.243-245
8. Мамытов М.М. Культура и общественное сознание // Культура как целостное явление. Проблемы и методология исследования. – Л., 1983. С.1-7-115.
9. Ницше Ф. Сочинения: В 2т. Т. 2. – М.: Мысль, 1990, с. 451-452.
10. Фуко М. Рождение клиники. – СПб, Академия-Центр, 1998. Гл. 2.

ЧЕЛОВЕК И ОБЩЕСТВО: ЭСТЕТИКА ЖИЗНИ

Крестовникова Анастасия Андреевна

студентка Самарского Государственного Технического Университета

Степанов Анатолий Николаевич

кандидат философских наук, доцент, ответственный НИРС Самарского Государственного Технического Университета

INDIVIDUAL AND SOCIETY: ESTHETICS OF LIFE

Krestovnicova Anastasiya? the student of Samara State Technical University Samara

Stepanov Anatoliy? Ph D associate Professor of Samara State Technical University Samara

АННОТАЦИЯ

Философский анализ «Человека и общества: эстетика жизни» по средствам эстетики возвышенного, гармоничного и идеального. Методическим инструментарием исследования заявленной темы является эстетика как философская дисциплина. Представлены формы, средства и способы эстетизации условия общественного бытия.

ABSTRACT

Philosophical analysis of "Individual and society: esthetics of life" by means of esthetics of the sublime, harmonious and perfect. Methodological research tools stated theme is esthetics as a philosophical discipline. Presented forms, means and methods esthetization conditions of social existence.

Ключевые слова: эстетизация человека и общества, эстетизация социальных отношений, условия жизни.

Key words: esthetization man and society, the esthetization of social relations, living conditions.

Разумный человек в своей жизни наверняка задумывается о собственном жизненном пути, стремится саморазвиваться, самовоспитываться, самосовершенствоваться. Объектом духовного, нравственного, культурного «строительства» является сам человек. В истории философии мы обнаруживаем, что это процесс научного, творческого и культурного самосовершенствования, который разнообразно представлен мифологическим, религиозным, нравственным «самостроительством» человека. Этот процесс теснейшим образом связан с понятием «духовная жизнь людей», охватывающим разнообразные богатства человеческих чувств, разума, действий и поступков.

До сих пор отголоски прекрасных идеалов и элементов общественного бытия древних цивилизаций находят свое морально-нравственное отражение в современной жизни. Их художественные, архитектурные, поэтические, литературные, научные, философские достижения являются частью всемирного и отечественного культурного наследия. Они подарили нам не только шедевры литературы, искусства, но и мудрые уроки прошлого, побуждающие нас служить благородным целям, взаимопониманию, взаимоуважению, дружбе между разными людьми и народами и осознанию себя наследниками общего мирового и отечественного культурного богатства.

Эстетические ценности дороги людям, они делают жизнь человека более осмысленной, позволяют шире и глубже разбираться в явлениях окружающего мира и лучше ориентироваться в нем. Калокагативные ценности, выработанные и накопленные достижения духовного, нравственного и эстетического мирового и отечественного опыта, вошедшие в жизнь человеческого сообщества и позволяющие поддерживать определенный уровень духовно-нравственного равновесия в обществе являются не преходящими аксиологическими ценностями. В таком контексте трудно не согласиться с таким мыслителем, как Д. Лихачев, который считал, что «Не должно быть слепых к красоте, глухих к слову и настоящей музыке, черствых к добру, беспамятных к прошлому. А для этого нужны знания, нужна интеллигентность, дающаяся культурой» [1, с. 2]. Процесс становления общечеловеческих духовных, эстетических ценностей, представляя собой обогащение сознания человека знаниями, умениями и опытом разумного, рационального, гуманного и компетентного бытия каждого культурного человека. Это значит, что каждый

человек может выбрать путь гармоничного развития индивидуального с общественным, личного с коллективным, прекрасного с полезным.

Лучшая форма социализации личности возможна при нахождении человеком гармонии между его желаниями и способностями, между его идеями и деятельностью, между его личным и общественным. Духовно высокообразованный человек обладает высоконравственными личностными качествами: его духовное развитие начинается со стремления к возвышенным идеалам и помыслам, определяющим жизнь и деятельность индивида. Духовность понимается как душевность, дружелюбие, доброта, нравственность, культура отношений между людьми. Однако к сожалению, некоторые иногда отказываются от поиска путей к гуманной, интеллектуальной и культурной социальной гармонии и стремятся добиться лишь собственного престижного имиджевого положения в обществе. Часто их главной целью является перманентное обогащение материальными полезностями, а не духовными, моральными или нравственными ценностями. По этому поводу тождественная мысль была высказана философом Б. Франклином, часто находящая свое подтверждение в социальных отношениях современного классового общества. «Чтобы быть довольным своим положением, необходимо сравнивать его с положением худшим» [2, л. 4]. По его мнению, общество невозможно привести к единому моральному, нравственному знаменателю, так как человек не всегда соизмеряет свои успехи или неудачи с успехами или неудачами других людей. А вот к более общему эстетичному укладу общественного бытия сначала могут прийти одухотворенные личности, а затем и большинство общества.

Процесс обеспечения эстетичного содержания жизни каждого человека возможен на основе создания здоровых и безопасных условий жизни деятельности, через социальную справедливость и материальный достаток каждого трудящегося, через возвышенный социальный статус каждого человека в обществе. Для этого в каждом необходимо с раннего детства прививать нравственные ценности, которые являются и культурной основой формирования эстетичного социума и цивилизованного бытия. Процесс эстетичного формирования лучших условий жизни возможен на основе возвышенного духовного развития человека и общества. От калокагативного воспита-

ния каждого зависит общий уровень культурного развития народа, страны, государства. Такое воспитание человека включает не только развитие в нем любви к прекрасному, но и формирование навыков гуманного поведения и доброжелательного отношения к другому.

Отметим ещё одно проявление эстетичного социального бытия. Наиболее наглядно эстетика сознания личности нашла свое реалистичное воплощение в искусстве. «Оно является необходимым элементом общественного сознания, обеспечивающим его целостность, мобильность, устойчивость в настоящем и направленность в будущее» [3, с. 101]. Искусство является связующим звеном между персональным сознанием индивида и социальным сознанием. Поэтому искусство и философия выступают не только в форме диалога культур, но и в форме диалога эпох, диалога прав и обязанностей, диалога труда и потребления.

Общественный строй государства является продуктом интеллектуального и предметного творчества людей, так как своим возникновением, существованием и превращением в современное состояние обязан воле людей и обстоятельствам жизни. Следовательно, более совершенный, более гуманный, более гармоничный, общественный и государственный строй наравне с живописью, архитектурой, музыкой и другими видами эстетической деятельности людей является в определенной мере эстетическим произведением интеллектуального и предметно-практического коллективного творчества людей. Можно сказать, что эстетическая деятельность — это деятельность человека в ее общечеловеческой значимости, хотя общечеловеческое не исчерпывается эстетическим. Универсальной формой эстетической деятельности является жизнь и творческий труд по законам красоты.

Разумный и культурный человек больше других стремится к дальнейшему саморазвитию, к самосовершенствованию, а не к безобразному и низменному социальному бытию. Он стремится к прекрасному и возвышенному в жизни. Стремление к красоте и совершенству — это одно из лучших устремлений человека, которое помогает в жизни, способствует созданию гармонии между внешним (социальным) и внутренним (духовным) миром, оно помогает поддерживать психическое, физическое, культурное и эстетическое здоровье.

Многовековой опыт эстетического развития человечества показывает нам, что даже в самых неблагоприятных материальных, нравственных и духовных условиях, как правило, не бывает людей, не стремящихся к красоте жизни. Ибо каждому разумному представителю рода человеческого присуще стремление к самосовершенствованию и совершенству окружающего мира, к совершенству познания. Арсенал культурных эстетических ценностей человечества представляет собой огромное количество великих творений и открытий, искусства и музыки, литературы и поэзии, ваяния и зодчества, архитектуры и строительства, религии и философии. Так, советский и российский философ и культуролог М.С. Каган по этому поводу, как нельзя лучше, заметил: «как само общество производит человека как человека, так и он производит общество, потому сущность человека есть ансамбль общественных отношений и связь в нем природного и общественного определяет ступень общей культуры человека» [4, с. 18].

Значение эстетического в жизни людей, общества, человечества огромно. Эстетическое восприятие окружа-

ющего мира постоянно сопровождает человека в повседневной жизни. Эстетические взгляды, представления, вкусы, идеалы, будучи результатом внутренней, духовной деятельности человека, обогащая его личность, находят свой выход вовне — во всех формах эстетической деятельности и ее продуктах. Эстетические переживания оказывают глубокое влияние на судьбы людей, они особенно актуально в переломные социально-исторические моменты. Так, в знаменитой Киевской летописи, факт принятия князем Владимиром христианской религии отражен как эстетичный элемент в социально-историческом развитии Древней Руси, принятый под впечатлением от красоты византийского богослужения. Социально-психологическое назначение красоты заключается прежде всего в том, что оно лишает человека беззаботного, праздного покоя, порождает «творческую тоску» и «вызывает душу на активность».

Эстетические переживания позволяют людям эффективнее укреплять взаимосвязи, помогают правильнее жить в соответствии с нормами «золотого правила» Конфуция и «категорического императива» И. Канта. Например, эстетические переживания, порожденные произведениями искусства, захватывают все стороны души человека, ибо они включают в себя высшие познавательные и аксиологические ценности и этическое напряжение, и эмоциональный восторг. Искусство обращено не только к чувствам, но и к интеллекту, к интуиции человека, ко всему утонченному, что есть в разуме и чувствах человека. Художественные произведения часто являются не только источником эстетического наслаждения, но и источником развивающегося знания.

В реалистичных произведениях искусства ищутся, узнаются, воспроизводятся, уточняются существенные стороны жизни людей, определяются человеческие характеры и межличностные отношения людей. В эстетическом заключается внутреннее единство духовных сил человека. А гуманные эстетические эмоции предоставляют человеку возможность обрести духовную и нравственную свободу. Красота открывает человеку путь к совершенству и гармонии, к согласию чувственных и духовных сил. Эстетическое состояние подобно внутренней свободе человека, преодолевшего зависимость как от морального принуждения, так и от всего чувственно-физического, как отмечал философ Ф. Шиллер «Чувственного человека красота ведет к форме и к мышлению, духовного человека направляет обратно к материи и возвращает чувственному миру» [5, с. 309].

Следуя культурным и моральным нормам, сложным из опыта и нравственности, человек с эстетической точки зрения определяет меру своего участия в жизни. Эта мера зависит от уровня и характера развития общественных отношений, производства, распределения и потребления. Это раскрывает не только полезное значение эстетических свойств предметов для человека, но и определяет их эстетические свойства. Человеку, приобщенному к эстетической культуре, обладающего эстетичным сознанием, важно, чтобы жизнь в обществе была эстетичной, рождающей у людей положительные эстетические эмоции. Поэтому одной из самых важнейших составляющих человеческого бытия является эстетика общественной жизни, которая также является неотъемлемой частью интеллектуальной, нравственной, трудовой и моральной культуры разумного, гуманного, ответственного, трудолюбивого и справедливого общественного бытия.

Список использованной литературы

1. Свод житейской мудрости. [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.wisdomcode.info/ru/quotes/authors/50026.html?page=2>
2. Афоризмы и цитаты со всего мира. [Электронный ресурс]. — URL: http://www.foxdesign.ru/aphorism/author/a_franklin4.html
3. Клименко А.В., Румынина В.В. Обществознание в помощь абитуриенту. М.: 2004.— 480 с.
4. Каган М. С. Философия культуры. СПб.: 1996. — 415 с.
5. Шиллер Ф. Собрание сочинений. В 7-и т. Т.6. / Под ред. Н.В. Вильмонта и Р.М. Самарина. М.: 1957.—794 с.

ОСНОВНЫЕ ТRENДЫ В КОНСТРУИРОВАНИИ БУДУЩЕГО УНИВЕРСИТЕТОВ*Ладыжец Наталья Сергеевна**д. филос. н., профессор Удмуртского Государственного Университета***THE MAIN TRENDS IN THE DESIGN OF THE FUTURE OF UNIVERSITIES***Ladyzhets Natalia, Doctor of Science, full Professor of Udmurt State University, Izhevsk***АННОТАЦИЯ**

Целью публикации является анализ основных трендов развития университетов, с использованием комплексного подхода и метода социокультурного анализа. Обсуждаются пессимистический и оптимистический сценарии будущего университетов. Обращается внимание на основные форматы развития университетов 3.0.

ABSTRACT

The purpose of this publication is the analysis of the main trends in the development of universities, with using an integrated approach and the socio-cultural analysis. Pessimistic and optimistic scenarios for the future of universities are discussed. Attention is drawn to the basic formats of university development 3.0.

Ключевые слова: университеты, тенденции развития университетов, обучение, исследования, глобализация.

Keywords: universities, trends in the development of universities, training, research, globalization.

В эпоху глобализации, открывшей новую фазу политического противоборства центров силы на мировой арене, большинство декларировавшихся интегративных ценностей, совместных целей и проектов развития оказались проблематичны. Этот процесс, связанный с военной экспансией, человеческими жертвами, сменой политических режимов, спонтанным и организованным противостоянием части населения в горячих регионах планеты, финансово-экономическим переделом рынков, изменением форматов межгосударственного взаимодействия и, в частности, лавинообразным потоком запретительных санкций в отношении России, не может не сказаться на уже сложившихся практиках взаимодействия в развитии образования, в частности – университетского.

Было бы большим заблуждением утверждать, что до последнего времени такого противостояния не наблюдалось. В последние десятилетия отчетливо прослеживалось конкурирование двух ведущих университетских систем – американской и европейской. Американская, следуя национальному слогану превосходства, начала широкую экспансию кампусов в развивающиеся страны, располагающие большими человеческими ресурсами. Европейская – была нацелена на локальную унификацию образовательных стандартов и практик организации учебного процесса, обеспечение внутриевропейской мобильности наиболее продвинутых студентов и преподавателей. Разумеется, жесткое разделение – аналитическое и достаточно условное, так как действительность предъявляла большое число партнерских грантовых проектов, академических мероприятий и контактов.

Россия, географически и интенционально более тяготевающая к евроинтеграции, с существенным опозданием вошла в Болонский процесс – уже на стадии фактического признания целым рядом государств-участников несостоятельности ряда базовых для интегративной унификации деклараций. Сегодня говорить о последствиях возникшего политико-экономического остракизма в отношении Рос-

сии с проекцией на перспективы развития университетской системы было бы преждевременно и голословно – слишком много факторов и составляющих в этом процессе столкновения национальных амбиций и интересов. Поэтому, обозначив такого рода рамочную актуализацию вызовов современности, целесообразно остановиться на общем анализе мировых трендов в конструировании будущего университетского образования. В общем виде дискурсионная дилемма в отношении отдаленного будущего университетов до банального проста и очевидна: либо они окончательно трансформируются в университеты 2.0. и переходят к формату 3.0; либо прекращают свое существование, или остаются в непрестижном институциональном образовательном сегменте для неудачников.

Трансформационная динамика в образовательной сфере не может стать прорывной и распорядительно ускоренной, даже если относительно прояснены основные направления и механизмы необходимых изменений. Постановка новых целей требует комплексного осмысления возможностей их достижения. Такого рода теоретико-методологическая рефлексия – только стартовое основание для достаточно неопределенного сопряжения предполагаемого и фактически поэтапно реализуемого. Изменяются потребности социума и человека, технические возможности расширения информационных полей, стратегии самореализации и стили жизни. В соответствии с этими изменениями актуализируются запросы на разработку новых образовательных программ и сценариев организации образовательного процесса, так же, как и на подготовку преподавателей нового поколения, ориентированных на диверсификацию профессиональных ролей в командных сценариях достижения новых образовательных целей. Даже если условно предположить, что для такого рода изменений потребуется около десятилетия, реципиентам этих нововведений – учащимся дополнительно потребуется от 10 до 16 лет для достижения этапа профессиональной самореализации, способной оказать заметное воздействие на изменение различных сфер социальной жизни. В

соответствии с этим сценарные прогнозные разработки в области университетского образования охватывают периоды до 2025-50 гг.

Одним из именитых в академическом мировом сообществе скептиков в отношении будущего университетов является британский философ, политолог и социолог З. Бауман. Базовым основанием для такого рода диагностики стали представления о доминирующих в современной Европе процессах индивидуализации общества [1]. В отличие от рационализированного, целеориентированного и процессуального модернити, эпизодическое время постмодернити фрагментирует жизнь. В этих условиях, либо хаотично приспосабливаясь к конъюнктуре рынка, либо уходя от реальности в эзотерическую академическую скорлупу, они утрачивают свою основную функциональную ценность взаимообусловленности процессов передачи и приращения знания, - с одной стороны, и нравственного самосовершенствования, социальной ответственности, - с другой. Функции интеллектуального воздействия, создания и культивирования ценностей, необходимых для социальной интеграции оказались под большим вопросом. По мнению Баумана, в индивидуализированном, фрагментизированном мире у университетов нет будущего, поскольку сценарии долгосрочной специализированной подготовки, по определению, уже устаревшим знаниям будут возрастать не востребуемыми.

Такого рода логика рассуждений характерна для большинства приверженцев кризисной диагностики современных университетов и перспектив их дальнейшего развития. Есть достаточное число и отечественных авторов, не оставляющих институциональной организации университетского образования практически никаких шансов. В последние годы эти предположения приобрели очевидную дискурсивность. Кратким компендиумом обозначаемого может послужить публикация Б.Славина с выразительным названием «Умирающая профессия, или Почему вузовское образование бесперспективно в XXI веке» [2]. Центральный тезис здесь в том, что университет, с его современной формой организации, должен умереть. С адресацией к практике университетского стартапа Стэнфорда «Cousega», обеспечивающего возможности свободного Интернет-размещения лекционных курсов и аналогичного пользовательского доступа всем желающим, автор сводит многообразие функций университета к ролевому набору работников современной киностудии, основной из которых определяется производство электронного обучающего контента, не требующего непосредственного аудиторного взаимодействия с преподавателем. У университетов нет также перспектив и потому, что в обществе знаний обучаться конкретным навыкам, технологиям и способам мышления придется на протяжении всей жизни.

Парадоксально то, что вторая – оптимистическая тенденция диагностики будущего университетов, по существу, рассматривает те же самые процессы виртуализации получения знаний и возрастания доли самоподготовки, но уже с другим знаком оценки перемен и результатов. Здесь акцент сделан на креативность, развитие эмоционального интеллекта, комбинаторику и мотивацию на действия без образцов. Обучать нужно тому, что не в состоянии предоставить искусственный интеллект. Разумеется, последний также представляет собой открытую систему, и то, что недоступно сегодня, получит технологическое решение в будущем.

В свое время еще Г. Спенсер говорил о том, что эволюция многолинейна по разным уровням социальных структур, и в ней возможны стадии застоя и даже регресса.

Процесс развития науки и университетов не может происходить в автономном режиме, он вписан в множественные сценарии межгосударственного взаимодействия, актуализации национальных интересов и приоритетов, изменения предпочтений и запросов потребителей - как наукоемкого рынка товаров и технологий, так и образовательных продуктов. В недалеком будущем процессы получения информации будут значительно усовершенствованы и приобретут пространственную мультипликацию. Преодолевая стены аудиторий, они постепенно будут вписываться в сервисную систему городской среды. Это хорошо заметно уже сегодня, например, в создании ко-воркинг центров, рекреационных зон с wi-fi доступом, в повышении интереса к созданию «умных городов», с креативными секторами, кластерами и новыми высокотехнологичными укладами.

Когнитивная революция, следствием которой должен стать переход к интеллектуальной экономике или экономике знаний, не отвергает университеты, но настойчиво требует перемен. Не углубляясь в возможности облачных технологий будущего, возможно, следует подумать о целесообразности сохранения и развития на новых организационных принципах универсального, межкультурного и междисциплинарного бакалавриата, формирующего широту представлений возможностей современного и перспективного научного знания, со стратегической фокусировкой на развитие интеллекта, кооперацию креативной деятельности и мастерство коммуникаций. Избыточность полученных социогуманитарных знаний, обеспечивающих личностное развитие, и soft power как культурный императив - должны в этом случае рассматриваться в качестве базового стратегического ресурса. В этом сценарии на уровне специализированной магистерской подготовки университеты могут начать выполнять функцию хабов, предоставляя возможности дистантного набора виртуальных курсов и практического участия в наукоемких проектных и технологических разработках. Самой большой проблемой здесь остается ригидность институционального управления, существующих образовательных стандартов и собственно профессорско-преподавательского состава, ориентированного, преимущественно, на трансляцию когда-то полученных знаний.

При обсуждении возможностей локальных национальных инициатив полезно не забывать о том, что, кроме значимых факторов собственно образовательной и культурной среды, существуют внешние социально-экономические и политические детерминанты, также подверженные изменчивости и конъюнктурной актуализации. В настоящее время можно с достаточной очевидностью говорить о снижении возможностей, например, студенческой мобильности в университетах стран-участниц Болонского соглашения, связанной с периодами экономических спадов и нежеланием университетов финансировать поддержку этого направления в прежнем объеме.

Санкционная политика в отношении Российской Федерации, как со стороны ЕС, так и США, разумеется, не может не сказаться на программах взаимных академических обменов и успешности грантополучения отечественных университетов в зарубежных фондах. И здесь высвечивается еще одна стратегически значимая проблема, связанная с глобализацией университетского пространства в проекции оптимистического сценария его развития.

Исследовательская компонента в нормативных документах Болонского соглашения практически не выражена. Отчасти это объясняется приоритетом обучающей деятельности, в соответствии с ньютоновской моделью

обучающего университета, в отличие от приоритета обучения через исследования в ведущих американских университетах, ориентированных на гумбольдтовскую модель исследовательского университета. Такого рода разнонаправленность объясняется институциональным разделением университетов и академий наук в Европе и функциональным объединением академического образования и исследовательских подразделений в американских университетах. В 60-70-е гг. К. Керром разрабатывалась модель «мультиверситета» - американского многофункционального образовательно-исследовательского комплекса, преодолевавшего предшествовавшие представления об однодоминантных моделях. Он стал рассматриваться одним из основных социально-экономических ресурсов, подлинной индустрией теоретического и прикладного знания, в котором оказались заинтересованы все: правительство, промышленность, бизнес, сервисные структуры и самые широкие слои населения.

Современные университеты «поставляют», в основном, два продукта: приобретенные профессиональные и социокультурные компетенции выпускников, а также – результаты исследований. Массачусетский технологический институт, статусно приравненный к университету, уже несколько десятилетий обучает принципам создания еще не разработанных технологий. И это – вектор будущего для университетских систем. Информация становится легко доступной, знания и технологии быстро устаревают, но принципы самостоятельного целенаправленного обучения на протяжении жизни и навыки креативности в разрешении исследовательских задач – это тот фундамент, который должны обеспечивать университеты.

Если рациональная целесообразность межнационального сотрудничества все же будет воспринята мировым сообществом в качестве приоритета, есть шансы

успешного развития и для университетской системы. Разумеется, со временем технологические форматы будут меняться, появятся новые возможности, изменятся принципы университетского администрирования, но общим трендом, вероятно, будет разделение на более доступное облачное модульное Интернет-образование, с развитием внешних сертификационных центров, - с одной стороны, и на элитарное, финансово более затратное «живое» университетское обучение через вовлечение в исследовательские теоретические, технологические и социальные проекты, - с другой.

И первые, и вторые, могут быть оформлены как университеты 3.0, в соответствии с изменениями технологической среды, новыми возможностями, ценностями и потребностями будущих поколений. Самостоятельно конструируемое кумулятивное модульное образовательное портфолио совершенно не исключает вхождения в локальные и сетевые исследовательские проекты. Однако безусловным преимуществом живого взаимодействия в процессе профессиональной подготовки станут расширенная социализация, приобретение навыков командной работы в проектных университетах и большие шансы для участия в крупных образовательно-исследовательских программах.

Список литературы:

1. Бауман З. Индивидуализированное общество. / Пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. М.: Логос, 2002. - 390 с.
2. Славин Б. Умирающая профессия, или Почему вузовское образование бесперспективно в XXI веке. [электронный ресурс] – Режим доступа. URL: <http://www.executive.ru/education/adviser/1810848/>.

СВОБОДА СОВЕСТИ В ПРОСТРАНСТВЕ ПОВСЕДНЕВНОСТИ

Лобазова Ольга Федоровна

*Д.ф.н., профессор кафедры социальной философии, религиоведения и теологии
Российского государственного социального университета (Москва)*

FREEDOM OF CONSCIENCE IN THE SPACES OF EVERYDAY

Lobazova Olga Fedorovna, Ph.D., professor of social philosophy, religious studies and theology of the Russian State Social University (Moscow)

АННОТАЦИЯ

Свобода совести и обусловленная ею толерантность реализуются в повседневной жизни членов общества в различных форматах, особенности которых определены противоречием между юридическим правом на свободу совести и реальной возможностью сформировать и выразить собственные убеждения.

ABSTRACT

Freedom of conscience and due to its tolerance are implemented in the daily lives of members of society in a variety of formats, the features of which are defined by the contradiction between the legal right to freedom of conscience and a real opportunity to form and express their own beliefs.

Ключевые слова: свобода совести, толерантность, повседневность.

Keywords: freedom of conscience, tolerance, daily.

Свобода совести, с юридической точки зрения, реализуется в праве человека иметь, высказывать и отстаивать свои убеждения, что сближает этот принцип со свободой слова и собраний. Таким образом, свобода совести понимается как свобода, прежде всего, на высказывание. С философской же точки зрения, свобода совести реализуется не только в возможности выражения убеждений, но и в праве отказа их публично выражать. Свобода совести предстает в философии как способность личности формировать принципы, на основании которых регулируется и оценивается собственное поведение, а не деятельность

других людей. Таким образом, «философская» свобода совести – это способность к саморефлексии, к критическому анализу и оценке своих убеждений и поступков.

Но оба этих понимания предполагают условием для осуществления свободы совести наличие атмосферы толерантности – терпимости к существованию иных, отличных от собственных, убеждений. В идеале толерантность предлагается понимать как моральное качество, которое характеризуется терпимым отношением к интересам, убеждениям, верованиям, поведению, привычкам других людей. Однако в современном российском обществе при

ужесточении правовых норм, обеспечивающих равноправие для самовыражения различных социальных субъектов, растет конфликтность на межличностном и межгрупповом уровнях взаимодействия. По мнению Н.В. Кругловой, своеобразие становления толерантности как социокультурной нормы в постсоветской России связано с одновременной актуализацией всех типов плюрализма, что и обуславливает повышенную конфликтность [1, С. 11]. По сути, конфликты возникают потому, что воплощение идеалов толерантности наталкивается на противоречие между «юридической» и «философской» свободой совести – официально все права провозглашены и законодательно закреплены, но способность формировать личные убеждения, а также регулировать и оценивать собственное поведение в отношении людей, имеющих другие убеждения, еще не развита в достаточной степени.

Общественные гуманистические и демократические принципы свободы совести воплощены в идеальных нормах закона, но практика повседневности порождает особенные формы их реализации. Феномен повседневности, пишут Л.В. Станкевич и И.П. Полякова, следует рассматривать как процесс и результат деятельности личности, направленной на удовлетворение ее каждодневных, возобновляющихся потребностей, эффективность которой зависит от уровня сознания и способностей личности. Определяющей сферой повседневности является профессиональная деятельность. В нее также включены деятельность человека в бытовых условиях и отдых как своеобразная сфера деятельности, в которой личность самореализуется за пределами сугубо практических интересов [2, С. 81].

Повседневность – это реальная жизнь, духовно-практическая и практическая деятельность, в которой осуществляются все устремления личности, причем в формах, зависящих от личностной и общественной иерархии ценностей, общих эталонов успеха и наличных механизмов их достижения. Повседневность определяет формат, в котором реализуется принцип свободы совести конкретным человеком или социальной группой. Есть основания говорить о существовании нескольких распространенных форматах воплощения свободы совести и соответствующих им уровнях толерантности в современном российском обществе: «перманентная лояльность», «ложный компромисс», «интервенция», «парад победителей», «арьергард».

Формат «перманентная лояльность» позволяет осуществлять повседневную деятельность людям, полностью равнодушным к другим мнениям, имеющим размытые представления о содержании чужих убеждений и не сформированные собственные. Переход на позиции наиболее трендового направления в практике общественных связей, стремление сохранить эмоциональную невозмутимость и довольство собственными каждодневными достижениями – вот что отличает субъекты, выбирающие данный формат воплощения свободы совести. Например, из таких людей рекрутируются массы вновь обращенных «верующих», участвующих в культовых действиях без знания сущности конкретной религии и без личного обращения к вере. На религиозные празднества их приводит не религиозная вера, но стремление «быть лояльным, быть как все в любом случае».

Формат «ложный компромисс» реализуется в условиях неспособности или нежелания человека открыто противостоять общепринятым нормам общения с людьми иной культуры, убеждений, образа жизни. Все несогласие и критику общественных устоев индивид переносит в семейный или дружеский круг, создавая для остальных видимость причастности к официальным нормам и проявляя свое истинное отношение там, где его личность может

оставаться неузнанной или безнаказанной. Например, поддерживая «на людях» идею мирного межнационального общения и равной культурной ценности всех наций и народностей, некоторые индивиды не упускают возможность оскорбить, унижить представителей других национальностей, сталкиваясь с ними в бытовой сфере. Или присоединиться к конфликту, имеющему ярко выраженный национальный характер. Так, большинство участников событий в районе Бирюлево (Москва), не имея личного негативного опыта взаимодействия с «нерусскими» гражданами, все же сочувственно влились в массовые шествия и митинги.

Формат «интервенция» реализуется в случаях, когда свои интересы и ценности отстаивает оппозиционный общественной системе ценностей субъект, обладающий по разным причинам мощными ресурсами для организации воздействия на общественное мнение. Потребности данного субъекта с помощью агрессивной обработки массового общественного сознания могут быть представлены как стратегические для всего общества. Например, представители гомосексуального меньшинства постоянно делают попытки представить свою проблему как проблему выбора обществом демократического пути развития.

Формат «парад победителей» осуществляется тогда, когда речь идет об индивидах, группах или организациях, выражающих позицию, признанную обществом в качестве ведущей и правильной в результате действий власти. Опираясь на силу пропагандистской машины, данные субъекты могут открыто критиковать своих противников и подчеркивать свои явные и потенциальные достоинства. Убеждения «победителей» становятся образцом отношения к жизни и транслируются не только через СМИ и произведения культуры, но в системе образования. Толерантность в данном случае означает терпение к таким формам инакомыслия, которые не составляют явной конкуренции, но в дискуссии с ними можно подтвердить силу официальной позиции. Например, деятельность традиционных для России религиозных организаций осуществляется сейчас во многом как своеобразный реванш за пережитое в прошлом и демонстрация нынешнего влияния.

Формат «арьергард» реализуется там, где свобода совести осуществляется индивидами, чьи убеждения перестали «быть в тренде», вышли из сферы массового признания, не находят более официальную поддержку. Поэтому они уже не имеют былого доступа к СМИ, вытесняются из сферы общественного диалога. Например, представители российской науки, остающиеся на позициях научного атеизма в своем противостоянии наступающему, по их мнению, клерикализму являют собой малочисленный отряд, прикрывающий отступление официальной идеологии.

Все перечисленные форматы осуществления свободы совести являются достаточно условными и, наверняка, не исчерпывают собой всю многогранную реальность. Следует сказать однако, что данная типология все же имеет право на существование в русле все того же принципа свободы совести – права иметь, выражать и отстаивать собственные убеждения.

Список литературы:

1. Круглова Н.В. Толерантность как социокультурная норма (западноевропейский опыт): Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук по специальности 24.00.01. – теория и история культуры. – Санкт-Петербург, 2011. – 37 с.
2. Станкевич Л.В., Полякова И.П. Феномен повседневности. // Философия и общество. – М., 2009. – № 2. – С. 72-81.

МЕДИАСРЕДА КАК ФАКТОР ВОЗДЕЙСТВИЯ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ЛИЧНОСТИ

Нуриев Ильдар Айбулатович

аспирант кафедры философии, социологии и теории социальной коммуникации,
Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород

MEDIA ENVIRONMENT AS A PHENOMENON AFFECTING SOCIALIZATION

Idar Nuriev, post-graduate student, Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod

АННОТАЦИЯ

Статья выявляет взаимовлияние медиасреды как среды, окружающей человека средствами массовой коммуникации, и процессом приобщения к социуму. Устанавливается, что медиасреда видится как среда социализации современного человека, а СМК сегодня становятся одним из субъектов социализации.

ABSTRACT

The article underlines the correlation between the media environment as the one that surrounds people with the mass media and socializing processes. It is concluded that the media environment is seen as socializing environment with the mass media becoming one of the subjects of socialization.

Ключевые слова: медиасреда, медиакультура, социализация, субъект социализации.

Keywords: media environment, media culture, socialization, subject of socialization.

Целью данной статьи является анализ воздействия складывающейся медиасреды на социализацию личности.

Для начала определим понятие медиасреды. Медиасреда – это та среда, которая окружает человека постоянно, связывает его с внешним миром, рассказывает о нем, учит жизни в нем посредством средств массовой коммуникации [7, с. 19]. Другими словами, в условиях современного мира медиасреда является, по сути, средой социализации личности.

Неотъемлемой частью медиасреды и процесса приобщения индивида к полноценному функционированию в обществе считается медиакультура. В соответствии с некоторыми взглядами медиакультура рассматривается в качестве эквивалента обществу, сформировавшемуся вследствие развития средств массовой информации (Thoman [20, p. 14], Jansson [17, p. 7], Thomas [21, p. 30]). В отдельных случаях медиакультура приравнивается к обществу потребления, в котором человеку дается свободное время, которое он должен потратить на блага, тиражируемые средствами медиасреды (Adorno [13, p. 72]). Однако мы сближаемся с взглядами ряда отечественных исследователей, рассматривающих медиакультуру как сложную, амбивалентную систему, вобравшую в себя особенности элитарной, народной и массовой культур и распространяющую их составляющие посредством СМК, формируя тем самым общественное сознание и картины мира индивида (Возчиков [3, с. 18], Кузнецова [9, с. 219], Кириллова [7, с. 19]). Действительно, медиакультура представляется нам системой ценностей общества на определенном этапе, нежели обществом, обусловленным развитием масс-медиа, как таковым.

Поскольку медиакультура все еще находится на стадии формирования, становления, процесс социализации личности также претерпевает изменения. Вопрос о влиянии средств массовой информации, медиасреды на социализацию индивида, выработку социальных смыслов получил развитие еще в середине прошлого столетия. Так, П. Лазарсфельд и Э. Кац разработали двухступенчатую модель коммуникации, в соответствии с которой постулируется, что СМИ существуют в сложной общественной системе коммуникаций, а потому действуют на общественность не напрямую. Ученые четко дифференцируют активное и пассивное начала общественности, воспринимающей информацию, приписывая активное – «лидерам мнения». Именно они, усвоив сведения из СМИ, опосре-

довав их, распространяют информацию в обществе, принимая, тем самым, участие в формулировании знаний, ценностей, установок [18, p. 137-138].

Проводя аналогию с периодом распространения телеграфных линий и мыслях Г. Тарда о том, что эпидемия преступлений распространяется именно по ним подобно тому, как инфекционные эпидемии распространяются по воздуху и ветру [19, p. 340-341], А. Бандура и Л. Берковиц вслед за французским ученым развивают идею «суггестивно-подражательных нападений». Так, А. Бандура развивает идею об обсервационном научении посредством имитации. А. Бандура исходит из положения о том, что опытное научение было бы неэффективным, утомительным и опасным, поскольку каждому человеку пришлось бы не раз самостоятельно совершить ошибку, прежде чем получить знание о том или ином предмете. Ученый заключает, что именно поэтому между поведением и средой существует реципкорная связь, т.е. человек и среда взаимно влияют друг на друга [14, p. 27]. Эксперимент, проведенный с четырьмя группами детей, показал, что поведение, увиденное на экране телевизора, также может впоследствии имитироваться смотревшим.

Л. Берковиц же развивает идею «прайминга». Под праймингом ученый подразумевает заразительный эффект масс-медиа, пробуждающий агрессивные мысли и, возможно, побуждающий смотрящего к аналогичным действиям, перенесенным на собственные социальные реалии [1, с. 332]. Однако следует отметить, что прямых убедительных доказательств идей А. Бандуры и Л. Берковица не было найдено.

Позднее Дж. Гербнер, анализируя влияния медианасилия на поведение общества, представил гипотезу культивации. В соответствии с гипотезой, чем больше времени человек подвергается воздействию телевидения, тем более искаженным и приближенным к увиденному будет представление о мире [15, p. 99]. Результаты культивационного анализа показали, что у людей, проводящих перед экраном телевизора значительное время (около 7 часов в сутки), развивается необоснованный страх стать жертвой насилия, искажается представление об органах правопорядка (в представлении зрителей телевизоров их число много выше реального), присутствует общее недоверие к окружающим. Дж. Гербнер видит объяснение такого широкого воздействия телевидения в том, что оно фактически стало одним из членов семьи, имея неограниченный доступ к каждому из них. Поэтому оно видится оптовым поставщиком образов, сообщений, ценностей. В

этом свете мы можем говорить о телевидении как о субъекте социализации. Более того, во время работы Дж. Гербнера ТВ-каналов существовало немного, и информация распространялась централизованно, следовательно, тогда можно было говорить и об интегративной функции телевидения. С другой стороны, рассматриваемый феномен также сопоставляется с религией. По Дж. Гербнеру, телевидение и религия имеют сходства в своей социальной основе, их функции заключаются в постоянном повторении так называемых паттернов поведения, т.е. мифов; идеологий; мыслей, представляемых под видом фактов и др., служащих для понимания мира и «легитимации» социального порядка [16, с. 13]. Следовательно, телевидение представляется новой религией, способной повести за своей идеологией миллионы.

Сегодня вопрос о воздействии СМК на общество продолжает разрабатываться, отмечая, что они могут оказывать как отрицательное, так и положительное воздействие на индивида. Рассматривая более пристально современные исследования, также констатируем отмечающееся влияние СМИ на социализацию личности. Так, например, вслед за Дж. Гербнером прорабатываются идеи о том, что СМК выходят на лидирующие позиции в вопросе социализации, особенно молодежи. По результатам экспертного исследования, проведенного фондом Питирима Сорокина в 2007 году, СМИ приравняются по своей важности и степени влияния к традиционным источникам ценностного базиса общества [12, с. 13]. Другие считают, что СМИ не просто равны по значимости, но основной массив норм и ценностей отныне интернализируется не от семьи и общественных институтов, а от СМК, происходит стихийное усвоение информации, что определенным образом сказывается на социализации индивида. Взрослое население вследствие повсеместного развития новых технологий фактически утратило основополагающую роль «значимых других» и лишилось рычагов управления процессами социализации молодежи [8, с. 59-63]. По словам Г.Г. Дилигенского, привычная среда становится все менее способной формировать для индивида четкую и ясную систему норм, ценностей, стандартов поведения [5, с. 335]. Таким образом, мы можем говорить о СМИ как новом субъекте социализации. Так, например, Е.И. Кузнецова развивающуюся медиакультуру идентифицирует с медиатекстами, а последние – суть средства обучения и воспитания [9, с. 219].

Несмотря на существование подобных радикальных взглядов на возрастающую роль СМИ в социализации детей и молодежи, мы склонны считать, что она, тем не менее, еще не становится определяющей; СМИ представляются одним из субъектов социализации, оказывающим воздействие на традиционные семью и школу. Наши мысли основываются также на результатах социологического исследования ценностных ориентаций молодежи, проведенного в 2006 году учеными НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, педагогического университета г. Вайнгартен (Германия) и Института и социологии РАН РФ. Итоги исследования показали отмечающееся подростками снижение роли семьи и институтов образования (по сравнению с 2003 годом [4, с. 55-58]) в формировании ценностных ориентаций, а также повышение роли СМИ в обозначенном процессе [12, с. 24-25]. Более того, по результатам всероссийского опроса ВЦИОМ, проведенного в 2009 году, 48% населения считает, что СМИ должны прививать нравственные ценности [10].

Нам видится, что причины повышающейся роли СМИ в качестве субъекта социализации могут быть опре-

делены следующим образом. Во-первых, российская система образования с момента распада Советского Союза до сих пор переживает этап становления, а потому во многом не определена и не проработана и не может представлять собой всеобъемлющий источник знаний, ценностей. Именно в этот момент СМИ и получили стремительное развитие в стране, заместив тем самым институты образования в вопросе информирования, обучения населения. Во-вторых, сегодня в условиях информационных перегрузок предпочтительными выглядят те источники, которые предоставляют знания в легкой и удобной для потребления форме, что свойственно некоторым СМК, в особенности телевидению и интернету. Действительно, телевидение остается самым популярным источником информации, сократив с 2011 по 2014 годы свою долю среди опрошенных ФОМ всего с 92 до 88%. Популярность интернета при этом возросла в 21 до 41% за аналогичный период. Интернет, как и ожидалось, наиболее популярен среди молодежи в возрасте до 30 лет, 51% которой отдает предпочтение именно ему [11]. В-третьих, причина возвышения СМИ в рассматриваемых процессах представляется в трансформации института традиций, на чем мы остановимся более подробно.

Более того, если мы рассматриваем медиакультуру как систему, активно способствующую развитию амбивалентности и точек ветвления бытия, то представляется резонным отнести и ее к одной из предпосылок снижения роли института традиций. И именно медиакультура также становится одной из предпосылок для самоконструирования идентичности: «Осознание изначальной индивидуальной причастности к миру медиа – динамичной конструкции, творимой человеком, – обуславливает многообразие сюжетов ориентирования в действительности, стимулирует выработку ценностных категорий, содержательных установок индивидуального бытия как факторов самостроительства личности в современной социокультурной ситуации» [2, с. 152].

Таким образом, медиасреда однозначно оказывает воздействие на процесс приобщения индивида к социуму, являясь, по сути, для него средой социализации. СМК сегодня играют роль субъекта социализации, предоставляя человеку мозаичной культуры информацию в простой, развлекательной форме, замещающая образовательные институты, до сих пор переживающие в России стадию становления. При этом видится, что СМК, тем не менее, все еще не выходят на лидирующие позиции в социализационных процессах, оставляя первенством за семьей.

Список литературы:

1. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. СПб: Прайм-Еврознак. 2001.
2. Возчиков В.А. Медиакультурный фактор философии образования// Философия образования. 2007. № 18.
3. Возчиков В.А. Философия образования и медиакультура информационного общества: Автореферат дисс... докт. филос. наук. 09.00.11. СПб, 2007.
4. Гражданская ответственность: методические материалы/ Сост. В.А. Блонин, Е.А. Молев, С.В. Устинкин. Н.Новгород: ННГУ, 2004.
5. Дилигенский Г.Г. Человек перед лицом глобальных процессов. // Грани глобализации: Трудные вопросы современного развития. М.: Альпина Паблишер, 2003.
6. Кириллова Н.Б. Медиасреда российской модернизации. М.: Академический проект, 2005.

7. Кириллова Н.Б. Что такое медиакультура// Телецентр. 2005. № 4.
8. Кубякин Е. Социализация российской молодежи в условиях глобализации информационного пространства// Власть. 2011. № 3.
9. Кузнецова Е.И. Медиакультура в коммуникативном пространстве цивилизаций. Н. Новгород. 2008.
10. Опрос ВЦИОМ: «Масс-медиа: сегодня и завтра», декабрь 2009, выборка 1600 человек// URL: <http://wciom.ru/index.php?id=268&uid=13033>
11. Опрос ФОМ «Источники информации и телепредпочтения россиян», июнь 2013, выборка 1500// URL: <http://soc.fom.ru/SMI-i-internet/10938>; Опрос ФОМ «О средствах массовой информации», март 2014, выборка 1500// URL: <http://fom.ru/SMI-i-internet/11427>.
12. Ценностные ориентации молодежи. Итоги социологического исследования. Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2007.
13. Adorno T.W. The culture industry revisited. Rowman & Littlefield Publishers. 1996.
14. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.
15. Cohen J., Weimann G. Cultivation Revisited: Some Genres Have Some Effects on Some Viewers. Communication Reports. 2000. № 13(2).
16. Gerbner G., Gross L., Morgan M., Signorielli N. Living with television: The dynamics of the cultivation process// Perspectives on media effects. Hilldale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1986.
17. Jansson A. The Mediatization of Consumption// Journal of Consumer Culture. 2002. Vol. 2. № 1.
18. Katz E., Lazarsfeld P. Personal Influence. The Part Played by People in the Flow of Mass Communications. N.Y.: The Free Press, 1955.
19. Tarde G. Penal Philosophy. London: William Heinemann, 1912.
20. Thoman E. Rise of the Image Culture// Media & Values. 1992. №57.
21. Thomas P.L. Ignoring Poverty in the U.S. The Corporate Takeover of Public Education. Furman University. 2012.

ВОЗВЫШЕННЫЕ ИДЕАЛЫ ЭСТЕТИЧНОГО БЫТИЯ

Степанов Анатолий Николаевич

кандидат философских наук, доцент, ответственный НИРС
Самарского Государственного Технического Университета

Пыхалов Егор Дмитриевич

студент Самарского Государственного Технического Университета

LOFTY IDEALS OF AESTHETIC LIFE

Stepanov Anatoliy, Ph D associate Professor of Samara State Technical University, Samara, Pykhalov Egor
the student of Samara State Technical University, Samara

АННОТАЦИЯ

В статье анализируются аксиологические ценности социального бытия. Рассматривается проблема возвышенного эстетического идеала жизни человека. Заявленная тема исследуется категориями эстетики.

ABSTRACT

The article analyzes the axiological values of social life. The problem of the sublime aesthetic ideal of human life is considered. The present problem is explored from aesthetics category.

Ключевые слова: Возвышенный идеал эстетического бытия, идеал совершенного, гармоничного и прекрасного бытия человека и общества.

Key words: ideal of the perfect, harmonious and beautiful life of a man and society.

У всех народов во все времена в общественном сознании рождались возвышенные эстетические идеалы. В истории мировой философии самые древние, известные нам возвышенные эстетические идеалы были частью мифологических, религиозных, обыденных взглядов людей. В содержании и сути их идеалов отражались представления об элементах лучшей жизни, о благосостоятельном, благополучном, совершенном и гармоничном бытии человека. Разумный человек всегда стремится к идеалу, ведь «Идеал – это путеводная звезда. Без нее нет твердого направления, а нет направления – нет жизни» [1, с. 49].

Действительно жить без гуманных эстетических убеждений сложно, и каждый разумный человек следует возвышенным эстетическим идеалам. Образ или идеал лучшей жизни каждый представляет по-своему: одни предпочитают материальное богатство, другие – духовно-нравственное религиозное служение, третьи – полученные знания, четвертые – культуру и эстетику.

В этом ключе рассмотрим категорию «добра» как возвышенного эстетического идеала. Добро – есть положительное, очень значимое для человека и необходимое

условие полноценной жизни человека и общества. В общественном сознании добро ассоциируется с гармонией, благополучием, совершенством. Положительные переживания связаны с пониманием добра как ценного, особо значимого для жизни людей. Эстетичный характер добра также связан с пониманием его полезности, актуальности, необходимости для человека, общества, государства. Эстетическая суть понимания категории «добра» в его возвышенной нравственной ценности представляет собой идеальное выражение. Иначе говоря, полезное, нужное, важное, необходимое, совершенное – вот те качества, которые являются отличительными чертами содержания добра.

Эстетичное бытие человека понимается как социально-исторический процесс возвышения культуры и улучшения условий жизни человека и общества. К доброделательному бытию, эстетичному общественному мировоззрению, гармоничным социальным отношениям, высокой общественной производственно-трудовой деятельности и отношениям распределения и потребления относится всё, что согласуется с принципом социальной справедливости.

Возвышенным идеалом эстетичного бытия является политически свободное общество и государство. Такое общество на международной арене суверенно, оно автономно в своих внутренних делах и свободно от классово-вой, национальной и религиозной дифференциации. Но это идеальный эстетичный образ общества. Идеал, как известно, трудно достижим, однако гуманное социально-справедливое культурное общество в большей степени своего содержания и формы бытия приближается к эстетичному идеалу общественной жизни. Идеал эстетичного социального бытия существует не для того, чтобы им любоваться, а для дальнейшего улучшения и совершенствования антропогенных и антропофакторных условий жизни, сложившихся в обществе.

Что же касается реальной свободы, то она в основном зависит от природной и социальной среды обитания человека, которые нельзя не учитывать. Каждый человек по-своему не свободен, потому что абсолютно свободных людей не бывает, в противном случае абсолютная свобода одного, означала бы полный произвол в отношении другого, «Свобода одного человека заканчивается там, где начинается свобода другого» [2, с. 24], поэтому свобода как теоретический постулат является эстетическим идеалом и гуманным средством преобразования системы общественного бытия. Так, каждый человек хочет быть свободным, то он, в той или иной мере, стремится к эстетичному идеалу жизни, но в силу определенных обстоятельств это не всегда может быть реализовано.

Эстетичный идеал бытия является целью, средством и способом культурной социально-исторической эволюции человека. Он является путеводной «нитью Ариадны» из несовершенных, трагических, драматических лабиринтов жизни человека. Возвышенный идеал эстетичного бытия в классовых отношениях часто подменяется или ассоциируется с идеей накопительства материальных ценностей. Значительный объем накопленного капитала часто расценивается как материально-эстетическое возвышение одного человека над другими, поскольку уровень материального благосостояния остальных членов общества гораздо ниже. Это одностороннее, догматичное идеологически извращенное понимание идеи возвышенного идеала эстетичного бытия человека. Это подтверждается всем ходом исторического развития человечества, поскольку в противном случае у человечества не было бы ни морали, ни нравственности, ни науки, ни образования, ни культуры. Эстетическая абсолютизация элемента материальной пользы, таким образом, чревата контркультурной деградацией человека, общества, человечества.

Социальное равенство, как один из возвышенных критериев юридического равноправия, наряду со свободой и идеалом эстетичного бытия является «путеводной звездой» к лучшей жизни. Равенство прав – это один из основных идеалов справедливого общественного устройства, способствующего эстетическому развитию всех членов общества. Капитализм впервые провозгласил равенство прав, а социализм воплотил в жизнь идею социального равноправия. Равноправие было реальностью жизни для подавляющего большинства населения страны. Но если социальное равенство не достижимо, то социальное равноправие достижимо.

Социальное неравенство появилось в классовом обществе. Никто не хочет быть похожим на других, но равноправным каждый хочет быть. Поэтому био-психологическое неравенство является одним из условий развития и совершенствования общества «Неравенство

есть условие развития культуры, и всякое бытие связано с неравенством» [3, с. 129]. Но для всех разумных людей характерно стремление к совершенству, прогрессу, красоте. Каждый человек рождается индивидом, а затем становится личностью.

Равноправием, называется официально юридически и фактически признанное равенство прав граждан в государстве, а следовательно, перед законом и судом. Равноправие характеризует уровень демократичности государственного строя, оно провозглашается одним из важнейших принципов жизни общества и государства ещё со времён первых буржуазных революций, но в классовом обществе существует в форме декларации экономических и юридических отношений людей.

Следует различать такие понятия как гражданское «равноправие» и социальное «равенство». Все люди биологически, психологически, интеллектуально не равны в силу своих физических, психических, умственных особенностей и иных характеристик. Уравнивать людей невозможно, но установить социальное равенство через гражданское равноправие возможно. Народное государство предоставляет людям одинаковые права, равные юридические возможности и обязанности. Права каждого человека должны быть детерминированы его гражданскими обязанностями, тогда общество, государство можно назвать эстетичным. Социальное неравенство оказывает огромное влияние на процесс создания условий равноправной жизни людей. В не демократических авторитарных, тоталитарных государствах существует неравноправие между простыми гражданами и, так называемой, элитой. Но каждому не лишне помнить, что «Не может быть оправдано никакое неравенство, кроме того, которое создано природой в виде различия между отдельными людьми» [4, с. 211].

Установление и поддержание законом неравных прав не соответствует общечеловеческим нормам, ценностям и эстетическим идеалам людей. Равноправие является одним из основных идеалов эстетичного общественного устройства, а люди всегда будут стремиться к таким идеалам. Таким образом, исходя из вышеизложенного, можно сделать выводы. Все разумные люди всегда стремятся к лучшей жизни, к эстетичному идеалу и каждый человек следует возвышенным морально-нравственным идеалам.

Мы рассмотрели проблему возвышенного идеала эстетичного бытия. В основе такого общественного бытия были, есть и будут «добро», «свобода», «равенство». Эти идеалы отражают суть полезного, нужного, необходимого, важного для человека в его полноценной и совершенной жизни. Общество постоянно развивается, движется вперед по пути прогресса, и не оставляет эстетические идеалы в стороне, тому доказательство – многовековая культура, наука, образование человека и человечества.

Список литературы:

1. Толстой Л.Н. Собрание сочинений. В 22 т. Т. 12. М.: Художественная литература, 1982. – 256 с.
2. Бакунин М.А. Философия. Социология. Политика. М.: Правда, 1989. – 46 с.
3. Бердяев Н.А. Философия неравенства. Письма к недругам по социальной философии. Берлин: Обелиск, 1923. – 246 с.
4. Бебель А. Женщина и социализм. М.: Государственное издательство политической литературы, 1959. – 435 с.

ПРИНЦИП ИСТОРИЗМА, ЕГО СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И РОЛЬ В СИНТЕЗЕ ГЕОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

Трифонов Геннадий Федорович

доктор философских наук, профессор Чувашского государственного университета

THE PRINCIPLE OF HISTORICISM, ITS NATURE, STRUCTURE AND ROLE IN THE SYNTHESIS OF GEOLOGICAL KNOWLEDGE

Trifonov Gennadiy, PhD, professor of Chuvash State University, Cheboksary

АННОТАЦИЯ

В статье обосновывается положение о том, что одним из основных принципов познания в геологии как «самой историчной из естественных и самой естественной из исторических наук» (Ф.Ю. Левинсон-Лессинг) является принцип историзма, с которого началась и сама геологическая наука. Доказывается, что принцип историзма, как наиболее общий принцип, в познании конкретных объектов дополняется другими, менее общими принципами, к числу которых относятся актуализм и униформизм (о сути которых в истории геологии шли ожесточенные дискуссии), а также историко-генетический принцип и принципы стратиграфии.

Ключевые слова: принцип; метод; историзм; униформизм; актуализм; геологический объект.

ABSTRACT

The article explains the position that one of the basic principles of knowledge in geology as "the most natural and the historicity of the most natural of Historical Sciences" (FJ Levinson-Lessing) is the principle of historicism, which began with geological science itself. It is proved that the principle of historicism, as the most general principle, in the knowledge of specific objects is complemented by other, less common principles, which include actualism and uniformitarianism (a fact that in the history of geology of fierce debate), as well as historical and genetic principles and the principles of stratigraphy.

Keywords: principles; methods; historicism; uniformitarianism; actualism; geological object.

Геология, как писал академик Ф.Ю. Левинсон-Лессинг, - самая историчная из естественных и самая естественная из исторических наук. Специфика геологии – историзм, она, по В.И. Вернадскому, имеет загадку «вчера – сегодня – завтра». Все геологические объекты, тем более Земля в целом, это развивающиеся объекты. Поэтому принцип историзма является одним из основных принципов познания геологических объектов. Более того, с принципа историзма началась сама геологическая наука и вся история геологии – это дальнейшее совершенствование этого принципа и применение его в конкретном геологическом познании.

Существует точка зрения, согласно которой принцип историзма и проблема развития относятся к числу наиболее разработанных философских вопросов геологии. Но, несмотря на кажущуюся разработанность этого принципа, многие его аспекты, особенно соотношение историзма с униформизмом и актуализмом, а также вопросы о том, являются ли они принципами или методами, до сих пор остаются дискуссионными. Такое положение во многом обусловлено отсутствием в геологической литературе четкого различия понятий «принцип» и «метод».

Мы исходим из того, что принцип – это устойчивое знание, утвердившееся на данном этапе в качестве научной истины и выступающее как основание познавательной деятельности. Метод же – это система взаимосвязанных и взаимозависимых принципов, предписывающих строго определенный порядок осуществления действий, направленных на познание и преобразование объекта. Кратко различие между методом и принципом можно сформулировать так: принцип - это долженствование и отвечает на вопрос «как?». Метод - это принцип в действии. Суть соотношения принципа (как знания) и метода (как предписания) такова, что знание-принцип оборачивается и становится методом.

Мы считаем, униформизм и актуализм, как и историзм, являются принципами. То, что историзм является принципом, общепризнано.

Суть принципа историзма заключается в требовании выявления и изучения всех этапов, которые предмет

проходит в своем развитии. Применительно к геологическим объектам и процессам это требование сводится к необходимости реконструкции прошлых состояний.

В основе принципа историзма лежит идея развития. Как пишет Н.П. Французова, «принцип историзма - это своеобразная конкретизация идеи развития применительно к исследованию той или другой области действительности» (Французова Н.П. 1972. С.42). Поскольку это так, то необходимо уточнить содержание понятия «развитие». Развитие есть процесс, в котором наряду с качественными изменениями есть нечто устойчивое, неизменное, т.е. то, что делает предметы на фоне их непрерывных изменений самими собой, а также то, что повторяется, т.е. определенная цикличность. Эти два момента (изменение и устойчивость) составляют развитие и являются основой принципа историзма. Но они в реальном геологическом познании оказались разобщенными. Принцип историзма учитывает только момент изменчивости. А как же быть с устойчивостью, единообразием? Ведь трудно усомниться в существовании единообразия как в пространственном, так и временном отношении. Если бы не было устойчивости, единообразия, то каждый раз нам приходилось бы говорить о развитии чего-то нового. Так, когда мы говорим о развитии осадочного процесса, мы твердо уверены, что развивается именно осадочный процесс. Если бы не было такого единообразия, были бы невозможны какие-либо общие умозаключения, невозможно было бы прогнозировать наступление тех или иных событий в будущем. Отражением такого единообразия и является принцип униформизма, впервые четко сформулированный Ч.Лайелем (1830-1833).

Позже, в частности, во время Литологической дискуссии и Всесоюзного совещания по осадочным породам в СССР (1949-1952) этот принцип встретил резко негативную оценку как метафизический. Однако ничего метафизического в этом принципе нет. Признание единообразия будет метафизичным только тогда, когда мы будем абсолютизировать это единообразие и будем противопоставлять и отрывать его от других сторон развития

Принципом является и актуализм, что вытекает из формулы актуализма: "Настоящее - ключ к познанию прошлого". Здесь нет указания конкретных процедур, а говорится только о "ключе", т.е. пути исследования.

В связи с этим возникает вопрос: почему настоящее может быть ключом к познанию прошлого? Почему знания, полученные при изучении процессов, совершающихся в настоящее время, в какой-то мере можно перенести на процессы, совершавшиеся в прошлом? Можно выделить три аспекта ответа на эти вопросы. Во-первых, в познании мы всегда идем от известного к неизвестному. В этом смысле знание современных процессов, даже если они в чем-то и отличаются от происходивших ранее, помогают познать прошлое, направляют ход наших мыслей.

Во-вторых, настоящее и прошлое взаимосвязаны. Настоящее есть некоторый результат развития, генетически обусловлено прошлым, есть результат предшествующей истории, одна из ступеней исторического развития. Всякий развивающийся объект есть общий итог его предшествующего развития. Структура той или иной системы содержит в более или менее трансформированном виде свою собственную историю. Высшая ступень развития предмета содержит в себе его предшествующие ступени. Это означает, что в настоящем есть то, что было в прошлом. Это означает, что явления действительности постоянно повторяются в одних и тех же сочетаниях, что им наряду с особенным присуще и общее. Это - объективная закономерность. Это и позволяет переносить на прошлое знания, полученные при изучении современного состояния объектов. К.Маркс писал: "Анатомия человека - ключ к анатомии обезьяны". Зрелое, развитое состояние объекта позволяет выявить ростки, тенденции, заложенные в менее зрелых формах. Правда, "зрелое" или "незрелое", "развитое" или "неразвитое" - это такие вещи, которые в геологии, применительно к земному веществу, нелегко установить, может быть даже и вообще невозможно.

В-третьих, любой объект, пока он существует как данный объект, даже и изменяясь, остается самим собой. Значит, в нем есть что-то устойчивое, повторяющееся. И познание этого устойчивого момента в настоящем позволяет нам это знание переносить на прошлое. Это устойчивость, преемственность в развитии. Это и есть основа принципа униформизма.

Итак, настоящее является исходным пунктом любого исторического исследования. Следовательно, теоретическое рассмотрение реальной истории происходит прямо противоположным образом, оно противоположно действительному развитию. Это значит, что актуализм очень близок принципу историзма. Но принцип историзма шире, чем актуализм, ибо требует сопоставления не только настоящего с прошлым, но и различных этапов прошлого друг с другом. В этом вся и разница.

Но при рассмотрении соотношения настоящего и прошлого важно учитывать не только их преемственность, но и их качественные различия, ибо, там, где есть развитие, настоящее и прошлое не совпадают. Развитие представляет собой разность состояний объекта, которую нельзя не учитывать при его исследовании. Например, в исследовании геологических процессов, в частности осадочного породообразования, исходят из того, хотя современные осадки и напоминают ископаемые породы, они не тождественны. В связи с этим академик Н.М.Страхов писал: "Древнюю седиментацию нельзя целиком уложить в рамки современной. У нее есть отличия, и чем древнее эпохи истории Земли, к которым мы обращаемся, тем более существенными становятся эти различия. В сущности этого следовало и ожидать, ибо тектоника земной коры, и

организмы, обитавшие на поверхности земной коры, и сама гидрохимия океанических водоемов в ходе времени претерпели изменения, эволюционировали.... Эту эволюцию осадконакопления в истории Земли мы и должны все время иметь в виду, если не желаем при сопоставлении древних пород с современными впасть в грубый механицизм и получить упрощенные и потому неверные заключения" (Страхов Н.М. 1948. С.43-44).

Это значит, что нельзя абсолютизировать настоящее, что ведет к презентизму, модернизации исторического процесса, нельзя абсолютизировать и отличие прошлого от настоящего, что ведет к антикваризму, к интерпретации современности в терминах прошлого. Презентизм - это изображение и оценка прошлого без учета его исторической уникальности, специфики разных этапов развивающегося предмета. Антикваризм - это такой подход, который, восстанавливая события прошлого, делает упор на уникальности, неповторимости каждого исторического периода (прошлого) и полностью абстрагируется от современности под предлогом борьбы против так называемых "модернистских привнесений".

Ясно, что антиномии презентизма и антикваризма есть односторонняя методологическая позиция в историческом познании. Гносеологические корни таких ошибок лежат в абсолютизации зависимости от прошлого, а также в преувеличении момента устойчивости явлений, их сохранимости в настоящем.

Осознание роли актуализма как принципа сыграло крупную роль в развитии геологии. В настоящее время актуализм стал основным методологическим приемом получения теоретических обобщений в геологии. Особенно велика роль актуализма в раскрытии истории геологического развития Земли, в познании истории геологических процессов. И сейчас, как отмечает С.И.Романовский (1984. С.59), кажется по меньшей мере странным, что еще тридцать лет назад сама возможность использования актуалистических идей в геологии подвергалась сомнению и было предметом острой дискуссии на Всесоюзном совещании по осадочным породам в ноябре 1952 г. На этом Совещании принцип актуализма осуждали как метафизическую концепцию, как проявление "плоского эволюционизма". Решение этого Совещания как бы узаконило предостережение о том, что концепция актуализма не может претендовать на признание в качестве принципа геологии и должна расцениваться лишь в качестве метода исследования.

Теперь возникает вопрос: как же соотносятся все принципы?

Ключом к решению вопроса об их соотношении является положение о том, что отдельные нормы и положения принципа, хотя они и взаимосвязаны, обладают относительной автономностью и в некоторых случаях, в зависимости от целей исследования, могут функционировать как самостоятельные компоненты, т.е. принципы. Очень важно также иметь в виду, что в основе принципа историзма лежит идея развития. А развитие есть процесс, представляющий собой единство качественной изменчивости и устойчивости. Принцип историзма акцентировал внимание только на изменчивости, а устойчивость, проявляющаяся в единообразии, стала основой принципа униформизма. Актуализм же говорит о возможности переноса данных о настоящем по аналогии на прошлое. Основанием для такого переноса является наличие единообразия и устойчивости природных (геологических) процессов. Отсюда вытекает, что униформизм и актуализм являются аспектами более общего принципа историзма.

Являются ли историзм, униформизм и актуализм не только принципами, но и методами? Поскольку метод – это принцип в действии и поскольку знание – принцип, оборачиваясь, становится методом, то отсюда мы делаем вывод, что историзм, униформизм и актуализм одновременно являются и методами. Но при этом важно иметь в виду, что чем менее общим является принцип, тем он ближе к методу и наоборот, чем более общим является принцип, тем более он отдаляется от метода. Поэтому принципы реализуются в ряде методов, многие методы своим основанием могут иметь один и тот же принцип. Например, принцип историзма выступает как основание всех известных в геологии сравнительных методов, таких как сравнительно-исторический, сравнительно-литологический, сравнительно-геохимический и другие.

В геологическое познание принцип историзма проник постепенно, через острую борьбу. После его утвер-

ждения как одного из основных принципов геологического познания происходит как бы универсализация этого принципа. Последнее проявляется в том, что под углом зрения развития начали рассматриваться все геологические объекты и процессы.

На современном этапе этот принцип имеет огромную роль в синтезе геологических знаний, в том числе и создании общегеологической теории.

Список литературы

1. Романовский С.И. Модели седиментогенеза и основные задачи литологии //Современные идеи теоретической геологии. Л.:Недра,1984. – 279 с.
2. Страхов Н.М. Основы исторической геологии. М.-Л.: 1948. – 254 с.
3. Французова Н.П. Исторический метод в научном познании. М.: Мысль, 1972. – 303 с.

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

УЧАСТИЕ АРХИТЕКТУРНОГО БЮРО СОМ В НОВАТОРСКОМ ВЫСОТНОМ СТРОИТЕЛЬСТВЕ ДУБАЯ

Акимова Екатерина Алексеевна

искусствовед, соискатель кафедры истории и теории архитектуры Института живописи, скульптуры и архитектуры им. И.Е. Репина, г. Санкт Петербург;

PARTICIPATION THE ARCHITECTURAL BUREAU COM IN INNOVATIVE HIGH-RISE CONSTRUCTION IN DUBAI

Ekaterina Alekseevna Akimova, applicant, art historian, of the history and theory of architecture department of the I.E. Repin State Academic Institute for Painting, Sculpture and Architecture; Russian Federation

АННОТАЦИЯ

Статья является продолжением исследования, посвященного феномену малоизученной современной архитектуры в ОАЭ, на примере наиболее прогрессивного и экономически развитого эмирата Дубай, первого десятилетия XXI века.

Анализируются архитектурные достижения и перспективы известного архитектурного бюро СОМ, на материале известного архитектурного проекта для Арабских Объединенных Эмиратов во временном срезе начала XXI века.

SUMMARY

The article is a continuation of a study on the phenomenon of poorly known modern architectural construction in the UAE, on the example of the most progressive and economically developed Dubai, the first decade of the XXI century.

Analyzes the architectural achievements and prospects renowned architectural bureau SOM, on the material of the famous architectural project for the Arab United Emirates in the time slice beginning of the XXI century.

Ключевые слова: современная архитектура, архитектурное бюро СОМ, небоскреб Бурж Калифа, архитектура Объединенных Арабских Эмиратов.

Keywords: modern architecture, architectural firm SOM, Burj Khalifa, architectural construction in the United Arab Emirates.

Современный архитектурный Дубай подошел к XXI столетию с вполне сложившейся городской планировочной системой, аккумулирующейся в основном вдоль главной городской магистрали Шейх Зайед роуд. Несмотря на то, что стартовала грандиозная застройка всего лишь за 29 лет до смены эпох, территория Дубая разрослась до почти 4 тысяч кв.м, при подавляющем господстве высотного строительства. Безусловно, это не рекорд и в современной архитектуре существуют другие примеры скоростного развития, например, потребовалось 20 лет, чтобы кардинально измениться Шанхаю и Бангкоку, но отличие в том, что строительство Дубая велось в только что создавшемся государстве, то есть, фактически с нулевой точки отсчета.

Заметить не трудно, что архитектурная панорама Дубая в целом избегает системы взаимосвязанных ансамблей, она стремится к схеме наибольшего новаторства, уникальности и технологичности зданий. Правительство Дубая идет по пути своеобразного архитектурного венчурного эксперимента и в соответствии с этой задачей разрабатывает стратегию городского планирования, основанную на получении результата неожиданного и удивительного. Исторически сложилось так, что архитектура была общественным делом, но в Арабских Эмиратах современная архитектура превратилась в лабораторию частного характера, словно стремящуюся противостоять общим закономерностям развития.

Не стоит не замечать и тот факт, что большинство зданий, вне зависимости от их высотности и авторства имеют признаки арабских традиций в разнообразном их проявлении. К таким обязательным элементам архитекторы относят все детали так или иначе ассоциативно воссоздающие образы арабского традиционного наследия,

будь то изгибы барханов, аллюзии волн, абрисы лодок доу, узоры машрабии, стрелы башен ветра и т.п. Первым архитектурным объектом в Дубае, где сочетались формы современного высотного здания с элементами традиционной исламской архитектуры стал в 1979 году 149 метровый Дубай Волд Трейд Центр, по проекту британского архитектора Джона Харриса. Он же и являлся первым Дубайским небоскребом, одиноко стоящим посреди пустыни почти 20 лет.

В 1999 году появляются 125 м Национальный банк Дубая архитектора Карлоса Отта и являющийся сегодня визитной карточкой Дубая 321 м отель Бурж Аль Араб в виде парусной лодки доу, архитектурного бюро Аткинс из Великобритании. С этого момента и начинается дубайская архитектурная агрессия, безудержная гонка, длившаяся без малого 10 лет.

Несмотря на то, что Дубай избрал высотное строительство для себя как наиболее приоритетное в городском развитии, а связано это было с ускоренным экономическим подъемом эмирата, и как следствие социальными изменениями и потребностями населения, от лидера небоскребов Чикаго, Дубай отставал на тот момент более, чем на 100 лет. Заметим, что это не помешало Дубаю за период с 1999-2008, уйти далеко вперед от конкурирующих стран в соревновании по количеству и высотности небоскребов. Доказывая геополитическую мощь, экономическое процветание и инновационный прогресс, крошечный город-государство сумело поднялся на один уровень с лидерами высотного строительства- Нью-Йорком, Чикаго, Сингапуром, Гонконгом и другими мегаполисами.



Рис.1. Главная магистраль Дубая Шейх Зайед роуд (1989-2010)

Первенство в негласном соревновании удерживалось Дубаем до 2008 года, когда мировой кризис докатился до ближневосточного региона, одним ударом снес с таким тщанием выстроенную экономику и как следствие все, что от нее зависит, а в первую очередь архитектурную прогрессию. Уникальные проекты самых известных архитектурных мировых лидеров в одночасье снова превратились в бумажные. Такая участь, например, постигла проекты Асимптоте, Захи Хадид и Рема Кулхаса для Арабских Эмиратов.

Затяжная архитектурная депрессия не коснулась лишь проектов, близких к завершению или финансируемых семьями шейхов. Так случилось и с небоскребом Бурж Дубай- проектом чикагского архитектурного бюро СОМ, финансирование которого, в трудный момент, на этапе завершения строительства в 2010 году, поддержал лично президент Арабских Эмиратов и шейх Абу Даби Калифа. Именно благодаря этой помощи здание, известное сегодня в архитектурной практике как самое высокое здание в мире, получило свое новое имя- Бурж Калифа.

Сотни архитекторов и архитектурных бюро устремились в начале 21 века на огромную стройплощадку в Персидском заливе, где архитекторам была предоставлена уникальная возможность воплощения своих бумажных идей в реалии. В числе других, архитектурное бюро "Скидмор, Оуингс и Меррилл", как продолжатель лучших американских традиций при строительстве небоскребов, решило перенести свою богатую практику на Ближний Восток и принять участие в нескольких архитектурных конкурсах высотных зданий различного назначения в ОАЭ. За этой фирмой прочно закрепилась репутация создателя великих небоскребов, а в Дубае именно масштаб и размер имеют значение при выборе проекта здания, поэтому когда в 2003 году дубайская строительная компания

Емаар Пропертис объявила конкурс на проект еще одного яркого акцента для центральной части города, под названием Бурж Дубай, превышающего высоту 550 м, способного организовать пространство и стать очередным символом, победа в конкурсе досталась бюро СОМ.

Победа СОМ была неоспорима, поскольку в Дубае широко практикуется застройка с "вертикальной плотностью", и именно сверхвысоким зданиям принадлежит ведущая роль в формировании городского имиджа, а СОМ предложили проект многофункционального здания наибольшей высоты, где кроме жилых помещений, располагаются общественные, культурные, административные, развлекательные, торговые и спортивные.

Американское архитектурное бюро "Скидмор, Оуингс и Меррилл" прозванное, в свое время Фрэнком Ллойдом Райтом "три слепых Миса", является ярким представителем интернационального стиля. Следуя заветам Людвиг Мис ван дер Роэ, СОМ отказались от исторических и национальных традиций в архитектуре в пользу идеальных геометрических форм и линий, прозрачных поверхностей из стекла и легких металлических конструкций. Они внесли весомый вклад в утверждение господства интернационального стиля в архитектуре высотных зданий, стали первыми применять монолитный железобетон и зарекомендовали себя как создатели небоскребов не только сверхвысоких, но и абсолютно надежных. Для региона Персидского залива надежность имеет решающее значение, так как сложность возведения небоскребов в регионе, связана не с угрозами природных катаклизмов, как например, землетрясения в Японии, а с высокой температурой, песчаными бурями, шквальными морскими ветрами, хрупкими и ломкими скальными породами, залегающими под слоем песков.



Рис.2. Небоскреб Бурж Калифа, Дубай, ОАЭ, арх. СОМ

Проект Бурж Калифы был поручен работавшему в этот период в SOM ведущему архитектору Адриану Смигу, как специалисту по созданию меганебоскребов, в числе которых Центр Джона Хэнкока в Чикаго. Амбициозному зданию Бурж Калифы предстояло воплотить человеческое представление об экономическом и социальном развитии, научном прогрессе и технических достижениях, что в конечном итоге представляло финансовую мощь государства. Смит поставил перед собой ряд сложных задач в работе над новым проектом, в число которых входило и решение проблем, встающих перед высотными зданиями, строящимися в пустыне. Требовалась, например, такая форма небоскреба, где все выступающие поверхности и уступы в здании будут сведены к минимуму, так как песок в Дубае похож на вездливую пудру, проникающую во все щели.

Задача мегавысотности Бурж Калифы так же была решена новаторским способом в тесном сотрудничестве с ведущим инженером SOM Уильямом Бейкером.

Меганебоскребы были выделены в отдельный класс построек лишь 15 лет тому назад, и тогда же за ними были признаны особые проблемы и возможности строительства. Ситуацию в бюро по отношению к небоскрегам переменял в середине 1960-х годов предшественник Бейкера в SOM гениальный инженер Фазлур Рахман Хан, прозванный современниками "Эйнштейном в архитектуре". Именно Фазлур Хан предложил новаторскую систему строительства высотных зданий, состоящую из связанных друг с другом труб. Этот метод усовершенствовал Бейкер, когда в 1998 году, вместе с Адрианом Смитом предложил проект для Чикаго, где вместо трубчатой структуры было предложено центральное ядро здания, тесно охваченное восемью колоннами.

Немаловажной задачей стало присутствие элемента традиции, поэтому первоначальный проект в форме стальной трубы был изменен Смитом на ступенчатое здание, состоящее из нескольких ярусов, поднимающихся по спирали и принимающих форму стилизованного цветка пустыни гимевокаллиса.

Инженер Уильям Бейкер, на счету которого работа над шестью из 15 самых высоких зданий мира, утверждал, что при работе над зданием такой величины как Бурж Калифа, он просто изменил свои мысли, воображение и фундаментальные знания по архитектуре. Разработанная им система контрфорсного ядра позволила не только реализовать проект здания более 800 метров, но и задуматься над покорением еще больших высот. Небоскреб имеет гексагональное ядро в центре и опирается на треугольные контрфорсы у основания, похожие на корни, отходящие от древесного ствола. Вся конструкция покоится на мощном подиуме, лежащем на гигантских сваях, залитых по сложной новаторской технологии прямо в пески аравийской пустыни. Проекты подобного типа объединяет относительная простота конструкции, обеспечивающая невероятную устойчивость сооружению, подвергающегося большому нагрузкам.

При возведении Бурж Калифы было решено множество подобных задач, все они создавали определенные сложности и решались на различных этапах строительства. Например, скорость строительства небоскреба была доведена до двух этажей в неделю, благодаря использованию готовых блоков, заливок прыгающих форм и самовыдвижных кранов-кенгуру. Была изготовлена облегченная смесь бетона; для соблюдения технологии застывания при 50°C, использован прием заливки бетона со льдом исключительно в ночное время и поставлен рекорд подачи бетона на высоту более 600м.

На каркасе здания закреплены гибкие шторы из стекла и металла, способные сжиматься при шквальных

ветрах, а для прозрачности фасада использовано сдерживающее экстремальные температуры инновационное двухстороннее стекло, отражающее солнечные лучи. Ярусная структура в сочетании с горизонтальными рамами и вертикальными панелями обеспечивает не только эстетическую привлекательность, но и максимальную обтекаемость, сейсмоустойчивость и аэроупругость, а устойчивая опорная конструкция уменьшающегося вверх здания воспринимается лишь как архитектурный прием, выражающий тектонику строения. Струящееся почти прозрачное здание, заполнено светлым многофункциональным пространством, демонстрирующим небывалые новаторские возможности научных достижений: сверхскоростные лифты, отсекающие пожароукрытия и множество других инженерно-конструкторских решений. Удивительным образом гармонично сложились форма, размер и возможности современных технологий и инженерно-конструкторских решений.

Значение инженерной деятельности усилилось в архитектуре еще в середине прошлого столетия, но в XXI веке архитектура стала невозможной без прочного синтеза с инженерным искусством и компьютерными технологиями. Дубайский исполин является целой системой сложных инженерных составляющих, а не просто художественной архитектурной формой. Интересным является и тот факт, что частая импровизация и создание инноваций при решении возникающих по ходу возведения объекта инженерных задач является для архитектурного строительства Дубая нормой. Архитекторы SOM приняли активное участие в сложном архитектурном эксперименте, им удалось обеспечить связь современного высотного инновационного строительства с коренными традициями аравийского региона.

Архитектура XXI века безусловно является величественной самостоятельной и самодостаточной, но взаимодействие современной архитектуры и науки очевидно, и в Дубае архитектура включена в процесс общенаучного развития.

Список литературы:

1. "Architecture in the Emirates" /Philip Jodidio /TASCHEN's new architecture series/2007-C.192;
2. «The architecture of the United Arab Emirates»/Salmá Samar Damlūji/Garnet, 2006 – C.325;
3. «New Frontiers in Architecture: the United Arab Emirates between vision and reality»/Oscar Eugenio Bellini, Laura Daglio/ White Star Publishers/2008-C.302;
4. «New Urban Giants: The Ultimate небоскребы»/Antonino Dir. Terranova, Gianpaola Spirito/ White Star. IPTG/2008-C.216;
5. «Contemporary Architecture and Urbanism in the Middle East»/Mohammad al-Asad/ University Press Florida/2012-C.320;
6. « Best 100 Towers in United Arab Emirates. Edition 2008»/ Wael Juju/ Knotika Holding FZE/2008- C. 226;
7. Engineering News Record / Dubai,s Cloudbuster/ 12 мая 2008/p. 25- 33/
8. Иконников А.В. Архитектура XX века. Утопии и реальность. В 2-х тт. М.: Прогресс-Традиция, 2002/с.109-112; 115; 228-230; 514; 605-606;
9. «SOM: Architecture of Skidmore, Owings & Merrill, 1950-1962» by Henry-Russell Hitchcock/Monacelli Press/2009/p.224
10. The Architecture of Adrian Smith, COM: Toward a Sustainable Future. /Ed. Robyn Beaver. The Images Publishing Group Pty Ltd. Australia, 2007. -580 pp.
11. Adrian Smith/ Engineering creativity of Adrian Smith The Architecture of Aderian by Smith, SOM Toward a Sustainable Future/Arab Scientific Publishers /2007/c. 580

РИТМИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ СВЕТОТОНАЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ ЖИВОПИСНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Горбатенко Людмила Павловна

канд. искусствоведения, доцент Харьковской Государственной Академии Дизайна и Искусств

RHYTHMIC LAWS LIGHT TONAL STRUCTURE PAINTINGS

Gorbatenko Ljudmyla, Candidate of Sciences, associate professor of Kharkov State Academy of Design and Arts

АННОТАЦИЯ

Рассмотрены ритмические закономерности светотональной структуры палитры живописных произведений. Использована авторская методика количественного компьютерного анализа светлотных отношений в изображении. Показано существование определённых закономерностей организации светотональной палитры в реалистической живописи. Продемонстрирована взаимосвязь полученных закономерностей с эмоционально-чувственной составляющей художественного образа и реализацией идейного замысла художественного произведения, а также возможность использования в искусствоведческом анализе.

ABSTRACT

Rhythmical regularities of light tonal structure of panel paintings have been researched by author in this paper. The author's method of quantitative computer analysis of lightness relations in the image has been applied. The existence of regularities of the light tonal palette organization in realistic painting was demonstrated. Correlation between above-mentioned regularities and emotional component of the artistic image has been revealed by author. The procedure can be used in the art criticism analysis and during training the future artists and critics.

Ключевые слова: светотональная структура, светлота, живопись.

Keywords: Light tonal structure, lightness, painting.

В живописи, где свет и цвет выступают как самостоятельные эстетические категории и независимые элементы художественной формы, существует проблема взаимосвязи света и цвета. Важно заметить, что восприятие внешнего мира визуальными анализаторами человека реализуется двумя взаимодополняющими путями: восприятием цветовых характеристик с помощью колбочковых рецепторов, и светотональных характеристик с помощью палочковых рецепторов. Оба анализатора играют фундаментальную роль в восприятии живописных произведений, потому что изображение формируется одновременно с помощью светлотных и цветовых характеристик, которые сливаются в единую гармоничную палитру. Структура светотональной палитры является базой для композиции станковой живописи, где, с одной стороны, она выполняет изобразительную функцию, то есть формирует изображение, а с другой – влияет на эмоционально-чувственное восприятие художественного образа, выполняя выразительную функцию. Художественный образ является коммуникативной системой знаков, реализующих изобразительное значение и выразительные эмоциональные смыслы. Соответственно, при проведении искусствоведческого анализа устанавливаются взаимосвязи между общим суммарным светлотным строем картины, светлотными контрастами, структурными отношениями светлотных элементов, их композиционным расположением и глубинным герменевтическим прочтением смыслов [1] в изобразительном сюжете, эмоциональным воздействием перечисленных выше выразительных средств и интегральным феноменом художественного образа.

На примерах известных произведений реалистической живописи, взятых из Государственной Третьяковской галереи г. Москвы, рассмотрим закономерности организации светотональной структуры палитры. При этом используем авторскую методику исследования, основанную на данных экспериментальной психологии о метрике восприятия шкалы световых оттенков [2] и результатах практической художественной деятельности известных мастеров станковой реалистической живописи, оставивших в наследство художественной школе вербально сформулированные методические советы по организации па-

литры [3]. Упомянутая методика позволяет провести объективный инструментальный анализ количественных отношений основных светлотных пятен в изображении с использованием современных компьютерных технологий [4]. В результате исследований множества живописных произведений с помощью данной методики были выявлены ритмические закономерности в структурной организации светотональной палитры всех изученных образцов [5]. Также было показано влияние структуры светотональной палитры на формирование художественного образа произведения [6].

В качестве примера приведен анализ следующих работ: «Демон» М.А. Врубеля, «Женская голова в повороте» А.И. Иванова, «Боярышня со скрещёнными руками» В.И. Сурикова.

Навеянная поэмой М.Ю. Лермонтова тема Демона становится одной из центральных в творчестве М.А. Врубеля. «Падший ангел» – созданный автором образ титанической, но скованной энергии, таким он представляется в картине «Демон» (сидящий). Широкий светлотный диапазон позволяет в полной мере проявить чувственный потенциал, заключённый под суровой оболочкой Демона. Распределение светлот в ряду 5, 10, 15, 20, 25 с максимальным шагом 5 порогов усиливает контрастность светлотных отношений, образуя ряд Фибоначчи, создающий мощную внутреннюю динамику и психоэмоциональное напряжение, несмотря на монументальную статичность композиции.

А.И. Иванов многие годы посвятил своей знаменитой картине «Явление Христа народу», было написано огромное количество эскизов и этюдов, некоторые из которых стали самостоятельными законченными произведениями. К таким работам относится «Портрет молодой женщины». Голова с выразительными чертами лица написана в профиль: высокий лоб обрамляют смоляные волосы, заплетенные локоны аккуратно уложены плотным пучком сзади, взгляд больших чёрных глаз устремляется вверх, чётким силуэтом на тёмном фоне читается прямой заостренный нос, рот слегка приоткрыт в момент вдоха, маленький подбородок пластично переходит в изящный абрис шеи. Строгие черты лица наполнены добром и со-

страданием. Широкий светлотный диапазон помогает раскрыть яркий образ человека, определившегося на жизненном пути света, несмотря на предстоящие испытания. Равномерный ритм светлот в ряду 4, 9, 14, 19, 24 с шагом в 5 порогов, организованный на больших светлотных контрастах, помогает эмоционально передать внутреннюю силу духа и полного психического и физического равновесия созданного художником образа.

Произведение В.И. Сурикова «Боярышня со скрещенными на груди руками» является этюдом к картине «Боярыня Морозова». Поясное изображение молодой девушки в богатой национальной одежде. Манжеты на рукавах вышиты узором из золотых нитей, головной убор орнаментирован самоцветами, опоясан соболиным мехом, поверх него накинута платок из дорогой ткани. Фигура развёрнута в поворот, руки скрещены на груди, взгляд рассеян. Девушка погружена в состояние молитвы. Широкий светлотный диапазон способствует передаче напряжённой психологической атмосферы, в которой находится верующий человек. Сложночередующийся ритм светлот в ряду 5, 9, 13, 18, 23 с шагом 4, 4, 5, 5 порогов помогает создать чистый светлый образ героини в состоянии глубокого внутреннего переживания.

По данным художественным произведениям реалистической станковой живописи проведена классификация по принципу внутренних контрастов светлотных диапазонов. Компьютерный анализ дает возможность провести количественное исследование структуры светотональной палитры. Обобщение результатов этого изучения позволяет выявить закономерности структурирования палитры, что представляется весьма интересным с точки зрения факторов гармонической организации художественных средств.

С позиции искусствоведческого прочтения полученные ритмические закономерности способствуют установлению влияния светотональной структуры палитры картины на формирование художественного образа, то есть определение взаимосвязи между исследованными характеристиками светотональной палитры и эмоциональным фоном, сюжетным и идейным содержанием произведения. Такой подход даёт возможность более объективно трактовать содержание художественного произведения, так как свет и его антитеза тьма – это сакральные ценности [7], которые находятся в фундаменте настоящей сущности жизни, а следовательно, и искусства. В этой

связи, искусствоведческий анализ предусматривает рассмотрение композиционных функций света в формировании художественного образа.

Таким образом, в светотональной структуре живописных произведений прослеживаются строгие ритмические закономерности светлотных отношений, которые определённым образом связаны как с эмоционально чувственной составляющей художественного образа, так и с реализацией идейного замысла художественного произведения.

Список литературы:

1. Барковский П. В. Феномены понимания. Контуры современной герменевтической философии / П. В. Барковский – Минск: Экономпресс, 2008. – 176 с.
2. Горбатенко Л. П. Методика определения палитры светлот живописного произведения // Традиції та новації у вищій архітектурно-художній освіті. Харківська державна академія дизайну і мистецтв. – Харків: ХДАДМ, 2009. – №5. – С. 10 – 13.
3. Бугер П. Оптический трактат о градации света / Пьер Бугер; [перевод Н. А. Толстого и П. П. Феофилова; ред., статьи и коммент. А. А. Гершуна]. – Издательство Академии Наук СССР, 1950. – Классики науки Scan: AAW, Formatting: mor, 2010. – 484 с.
4. Горбатенко Л. П. Возможность использования шкалы светлот для оценки светотональной структуры произведений живописи // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. Харківська державна академія дизайну і мистецтв. – Харків: ХДАДМ, 2009. – №6. – С. 39 – 45.
5. Горбатенко Л. П. Светотональная палитра художественного образа в станковой живописи / Людмила Павловна Горбатенко // Дис. канд. искусств.: 17.00.01. – Харьк. Гос. Академ. дизайна и искусств, 2012. – 304 с.
6. Кравец В. И., Горбатенко Л. П. Гармонические принципы формирования светотональной палитры в станковой живописи. / Кравец В. И., Горбатенко Л. П. // Традиції та новації у вищій архітектурно-художній освіті. Харківська державна академія дизайну і мистецтв. – Харків: ХДАДМ, 2009. – №6. – С. 16– 21.
7. Серов Н. В. Хроматизм мифа // Искусство: проблемы, история, практика / Николай Викторович Серов. – Л.: «Всесоюзный молодёжный книжный центр» филиал «Васильевский остров», 1990. – 352с.: ил. – 104с.

ВЯЧЕСЛАВ ОВЧИННИКОВ – «ЧУЖОЙ СРЕДИ СВОИХ»

(НАБЛЮДЕНИЕ НАД АВТОРСКИМ СТИЛЕМ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО КОМПОЗИТОРА)

Пашкова Алена Николаевна

выпускница отделения теории и истории музыки

Красноярская государственная академия музыки и театра (КГАМиТ), г. Краснодар

Ефимова Ирина Викторовна

кандидат искусствоведения, профессор кафедры истории музыки КГАМиТ, г. Красноярск

VYACHESLAV OVCHINNIKOV – «A STRANGER AMONG THE FRIENDS» (EXPLORING THE AUTHORS' STYLE OF A CONTEMPORARY RUSSIAN COMPOSER)

Pashkova Alena Nikolaevna, Graduate of department of musical history and theory, State Academy of music and theatre of Krasnoyarsk, Krasnodar

Efimova Irina Viktorovna, Doctor of art history, professor of musical history department, State Academy of music and theatre of Krasnoyarsk, Krasnoyarsk

АННОТАЦИЯ

Данная статья посвящена нашему современнику – композитору Вячеславу Александровичу Овчинникову. Его заслуги в области композиции, дирижирования, музыкально-общественной деятельности отмечены государственными наградами в России и получили признание за рубежом. Но при этом, музыка Овчинникова по каким-то причинам оказалась вне поля зрения отечественной музыкальной науки. В статье предпринята попытка восполнить этот пробел. Речь пойдет, прежде всего, о композиторском творчестве и особенностях авторского стиля В. Овчинникова

ABSTRACT

The current article is dedicated to our contemporary – the composer Vyacheslav Alexandrovich Ovchinnikov. His contribution to the fields of composition, conducting, musical and social activity were awarded by state rewards in Russia and got recognition abroad. Although music of Ovchinnikov for some reasons got outside of native musical science. This article aims to fill this gap. First of all the composers' art and peculiarities of Ovchinnikov authors' style will be discussed.

Ключевые слова: Вячеслав Овчинников; симфоническая музыка; авторский стиль; эволюционно-стилевая подсистема.

Keywords: Vyacheslav Ovchinnikov; symphonic music; authors' style; subsystem of evolution and style.

Вячеслав Овчинников – выдающийся композитор и дирижер, общественный деятель – личность необыкновенная. Этот человек при первой же встрече покоряет духовной энергией и неисчерпаемым обаянием. Он не приемлет фальши и умеет различить её под любой маской. Его убеждения незыблемы и сила их такова, что игнорировать их, даже не разделяя, невозможно.

Вячеслав Овчинников – человек потрясающей работоспособности, предельно критичный и требовательный – прежде всего, по отношению к себе самому, о чем говорит его кропотливая работа над своими произведениями, зачастую растягивающаяся на годы, а то и на десятилетия. В своих воспоминаниях о совместной работе над фильмом «Война и мир» С. Бондарчук характеризует Вячеслава Овчинникова как «необыкновенно талантливого музыканта и композитора, <в котором> удивительным образом сочетаются наивность и самоуверенность, житейская безалаберность и творческая дисциплина. Но над всеми делами и заботами стоит адская работоспособность и неиссякаемая жажда творить, писать, дирижировать. В этом своем желании он поистине неистов... Вячеслав Овчинников ради дела пренебрегал всем: отдыхом, встречами с друзьями, сном. Он покорила меня своей фанатичной привязанностью и любовью к искусству. Он сам дирижирует оркестром, и его требовательность была просто фантастической» [2, 85-86].

С самого раннего детства Вячеслав Овчинников заявил о себе как о гениально одаренном музыканте с врожденным, «необыкновенным слухом и памятью» [12, с. 5]. С невероятной легкостью он овладел игрой на скрипке и на рояле, а за дирижерский пульт стал еще в десятилетнем возрасте [7, с. 72-75]. В консерватории о его уникальных способностях ходили легенды. По мнению Т. Хренникова, у которого заканчивал консерваторию композитор (начинал в классе С. Богатырева), Овчинников – «один из талантливейших советских композиторов... но и как дирижер он проявил себя ярко и убедительно. Его концерты, когда он дирижирует, привлекают внимание любителей музыкального искусства, залы на его концертах полны, у него дирижерский, исполнительский темперамент, который захватывает аудиторию» [9, с. 107]. Дирижерский талант и мастерство Вячеслава Александровича получили восторженную оценку за рубежом. В частности, японские критики писали: «Взошла новая звезда – Вячеслав Овчинников. Исполнение демонстрирует неукротимую жизнен-

ную мощь его таланта, которая не может оставить равнодушным слушателя. Это как взрыв энергии, ошеломляющий шквал музыки, ощущаешь величие без мелочей... Мощь, жизненность, одухотворенность – это хочется отметить особо. У Овчинникова выдающийся талант управлять оркестром, он удивительно тонко чувствует каждый инструмент...» [8, с. 98].

Становлению Овчинникова как личности и как композитора немало способствовало тесное общение со многими выдающимися деятелями русской культуры. Среди них – дирижеры А. Гаук и А. Жюрайтис, священник В. Шпиллер (отец Ивана Шпиллера), режиссер С. Бондарчук, профессор Московской консерватории С. Богатырев и композитор Т. Хренников; семьи академика Н. Зелинского и художника И. Глазунова, семьи Михалковых и Кончаловских.

Нелегко выразить словами то впечатление, которое производит музыка Овчинникова буквально с первого прослушивания. Необъяснимым образом она вызывает в душе страдание и одновременно – восторг; она будоражит и увлекает, отрешая от житейской суеты; она заключает в себе некую животворную силу, и может быть, поэтому общение с ней ощущается как сопричастие к святыне.

Чарующая сила воздействия музыки Овчинникова кроется, быть может, в том своеобразном свойстве его души, которое определяется парадоксальным сочетанием пламенного сердца и «ледяного» разума – свойстве, нашедшем совершенное словесное выражение в метафоре, удачно найденной Е. Черниковой: «глаз урагана – это цилиндрическая область покоя и света внутри бушующей стихии. Состав ураганного “глаза” – полная сдержанность, спокойно прекрасная, солнечно ослепительная, но всё это только внутри цилиндра, бешено вращающего мегатонные массы воды и ветра вокруг себя» [11, с. 142].

Переводить разговор о музыке Вячеслава Овчинникова в плоскость музыковедения, в область научных понятий и формулировок – занятие не из легких. Однако сделать это необходимо: и для того, чтобы разорвать глухую завесу молчания, на протяжении нескольких десятилетий окутывающую творчество Вячеслава Овчинникова; и для того, чтобы показать, что далеко не все явления в современном искусстве можно втиснуть в прокрустово ложе постмодернизма и что есть (как и всегда были) Художники, которые неподвластны диктату моды, «направлениям», конъюнктуры и не стыдятся кровной связи с культурной Традицией своего народа.

Овчинниковым написано множество произведений в самых различных жанрах. Это – опера и балеты, симфонические циклы и одночастные симфонические пьесы, камерно-инструментальные и концертные, хоровые и вокальные произведения, музыка к фильмам «Война и мир», «Они сражались за Родину», «Борис Годунов» С. Бондарчука, «Иваново детство», «Андрей Рублев» А. Тарковского, «Дворянское гнездо» А. Кончаловского и др.

На примере некоторых из этих произведений в данной статье предпринимается попытка наметить, хотя бы в самых общих чертах, целостное представление о своеобразии авторского стиля Вячеслава Овчинникова и, одновременно, уяснить, по мере возможности, национальную составляющую этого стиля. В решении этой задачи целесообразно использовать так называемую «типологическую модель композиторского стиля», разработанную В. Н. Сыровым [12, с. 53-70]. При этом в рамках статьи будут выделены лишь элементы эволюционно-стилевой подсистемы упомянутой модели.

Стилистические элементы, по выражению Сырова, самые «таинственные и трудноопределимые в композиторском стиле», разделяются этим исследователем на три группы, так или иначе взаимодействующие друг с другом, – авторские, чужие, нейтральные.

Сразу оговорим, что нейтральность – какая бы то ни было абсолютно чужда и музыке и личности В. Овчинникова. Соответственно, речь может идти только об авторских и чужих элементах и их соотношении.

Под *чужими элементами* подразумеваются цитаты, аллюзии, стилизация, преднамеренное внедрение «чужеродных» техник в качестве специального драматургического приема; под *авторскими* (в данном случае) – элементы, фокусирующие неповторимое своеобразие интонационного строя музыки Овчинникова.

Цитаты использованы композитором в симфонической картине «Ярмарка» («Вдоль по Питерской», «Барыня», «Как по садику, садику»), в «Элегии памяти Рахманинова» (вокальные произведения Рахманинова), в «Англезе и Даниле Купоре» из «Войны и мира» (8 тактов известного в России во 2-ой пол. XVIII в. танца). *Стилизацию* плясовой и лирической протяжной находим в увертюре «Русский праздник»; *аллюзии* – в побочной партии I части Симфонии № 2, в «польской» теме из Симфонии № 4, в «Ave Maria» из «Войны и мира»; *воссоздание стилистики* знаменного распева в теме побочной партии Симфонии № 4, воссоздание характерных особенностей мелодики С. Прокофьева – в теме побочной партии Симфонии № 1, стилистики музыки Равеля – в «Пьесе памяти Равеля».

Примерами внедрения «чужеродных» техник, конкретно – сонористики, могут служить кульминация «Батальных сцен» и кульминация «Пляса мародеров», где посредством линейных наслоений «размываются» звуковысотные, тембровые и гармонические параметры музыкальной ткани; в одном случае – с целью изображения в музыке образа разрастающейся, охватывающей все видимое пространство, битвы; в другом случае – для создания образа «пляски смерти».

Из *авторских элементов* выделим наиболее значимые, ярко характеризующие основные слагаемые музыкального языка композитора.

Важнейшее из этих слагаемых – мелодия. Её свойствами во многом определяются и гармонические, и темброво-фактурные особенности музыки композитора, и своеобразие формы произведений, созданных этим композитором. Мелодика в целом имеет ярко выраженную вокальную природу; мелодические линии, как правило, складываются из узкообъемных ячеек; их рисунок волнообразен; их развитие длительно и обычно целенаправленно, устремлено к вершине-кульминации с последующим «откатом».

Главенством мелодического фактора определяется линейность фактуры, сплетаемой из множества «голосов», зачастую восходящих к одному и тому же интонационному «истоку» и образующих, таким образом, развернутую сеть его вариантов. Благодаря этому музыкальная ткань как бы наполняется «живым дыханием», и звучание инструментов уподобляется вокально-хоровому звучанию.

Главенство мелодического начала по-своему отражается и в формообразовании. Основой формы, при всей её многомерности, неоднозначности в произведениях Овчинникова, зачастую выступает вариантно-строфическая, т. е. форма вокального происхождения. Отсюда проистекает и особое значение вариантного метода тематического развития (разумеется, в сочетании с другими методами).

Гармоническую основу произведений Вячеслава Овчинникова в целом следует определить как интегрирующую тональность, в которой базисом выступает тональность на консонантной основе, а надстроечной – тональность на диссонантной основе. При этом, однако, тоника зачастую вуалируется побочными звуками. Нередко встречаются и политональные сочетания.

Линейность по-своему сказывается и в гармонии, где традиционные для тональной системы функциональные связи между аккордами зачастую «вытесняются» связями мелодико-горизонтальными. Отличительной особенностью гармонического языка в произведениях Овчинникова является также многотерцовое строение вертикали, «расцветенной» внедрением побочных тонов, и вытекающая отсюда полифункциональность аккордов.

Отмечая заостренность ритмического чувства композитора, сошлемся на один лишь, но весьма показательный пример из партитуры «Батальных сцен» (сюита «Война и мир»), а именно – прием ритмического *divizi*, посредством которого достигается эффект почти зримого воссоздания в музыке *картины* битвы. Ее кульминация отмечена характерной авторской ремаркой – «извлечь скрип вместо написанных нот», причем рекомендуется «выполнять этот прием как можно натуралистичнее».

Нельзя не отметить также и присущее Вячеславу Овчинникову обостренное чувство оркестрового колорита. Оркестр в его произведениях всегда красочен, «живописен». Овчинников не только тонко чувствует природу каждого инструмента, но отлично знает технические возможности, используя их виртуозно. Вариантно-вариационный принцип развертывания формы, столь характерный для сочинений этого композитора, обеспечивает благоприятные условия для создания роскошной, тонко градуированной тембровой палитры. Партитуры Овчинникова – красноречивое свидетельство исключительного тембрового слуха их автора. Ярчайшим примером может служить

партитура «Лунной ночи» из «Войны и мира», где средствами оркестра воссоздается таинственно-чарующая атмосфера весенней лунной ночи. При этом музыка вызывает у слушателя почти физическое ощущение полета, растворения в благоуханной воздушной стихии.

Стилевые сферы в рамках отдельно взятого сочинения столь же разнообразны, как и жанровые. С этой точки зрения все проанализированные нами симфонические произведения можно разделить на две группы – условно моностилевую (с преобладанием черт какого-либо одного стиля) и полистилевую (сочетание признаков нескольких стилей). К первой группе относятся увертюра «Русский праздник», симфоническая картина «Ярмарка», поэма «Фестиваль», «Элегия памяти Рахманинова», «Вальс-поэма», Симфонии № 1. И в образном строе этих произведений, и в их стилистике ощущаются веяния романтизма. Это проявляется в господстве мелодического начала, с присущим ему «принципом плавной непрерывности» [6, с. 192]; в тяготении к «поэзной одночастности» [там же] и в неоднозначности её трактовки; в «актуализации волнового принципа драматургии» [4, с. 116]. Ко второй группе относятся: «Пьеса памяти Равеля» (где сплетаются черты романтизма и импрессионизма; Симфония № 2 (сочетающая в себе черты барокко, классицизма и романтизма); Симфония № 4 (она выделяется парадоксальным сочетанием классико-романтических элементов со стилистикой знаменного расппева); «Война и мир» (в романтическом стиле написаны «Вальс Наташи», «Ave Maria», в импрессионистическом – «Лунная ночь», «Батальные сцены», черты экспрессионизма можно найти в сцене «Бред Андрея»).

Можно утверждать, что Вячеслав Овчинников мастерски владеет арсеналом средств того или иного стиля (разумеется, с приставкой нео), оперируя ими в абсолютном соответствии с конкретной художественной задачей. Эту грань дарования композитора можно было бы назвать «абсолютным стилевым слухом». При этом, однако, обращение Овчинникова к разным стилевым направлениям современной музыки имеет «точечный характер». Избирательность композитора в этом отношении столь значительна, столь очевидна, что воспринимается как свидетельство демонстративной дистанцированности от стилового плюрализма, присущего музыке XX века.

Вслушиваясь в музыку Овчинникова, невозможно не ощутить целостность и гармоничность её стиля, который можно считать классическим в самом широком смысле этого слова, т. е. образцовым. По своему существу такой стиль весьма далек от стиловой пестроты, присущей современной музыке.

Стиль современной музыки как *стиль эпохи* (и, соответственно, *стиль искусства*) принято именовать постмодернизмом. Этот стиль впервые заявил о себе в музыке на рубеже 60-70-х годов [6, с. 542]. Многие современные композиторы в своем творчестве следуют таким основным принципам постмодернизма, как: «культ самодовлеющей игры» [7, с. 8], стирание границ между элитарным и массовым пластами культуры, цитатность, стилового плюрализм, породивший технику полистилистики, отказ от установки на неповторимость, уникальность авторского «я» с целью растворения его во «всеобщем музыкальном языке». В совокупности всё это служит достижению той

«принципиальной открытости современного художественного произведения всевозможным культурным символам, объектам, техникам и стилям, <которая> делает его потенциально открытым и для множества интерпретаций, в том числе, авторских» [1, с. 17].

Все это абсолютно чуждо Овчинникову. Его музыка, несомненно отмеченная печатью своего времени, пребывает под сенью Большой Классической Традиции.

С этой точки зрения, Вячеслав Овчинников выглядит «одиноким художником» среди своих современников. Но в действительности он является Художником в истинном значении этого слова – а именно в том, которое четко сформулировал русский мыслитель Иван Ильин: истинный Художник тот, кто несет «знамя истинного, ответственного и вдохновенного, ... классического и в то же время пророческого искусства; <кто непоколебимо убежден в том>, что исторические бури и страдания смоют душевную нечисть и очистят духовный воздух и что в искусстве, как и везде, распутий и соблазнов много, а путь – один.

И пусть говорят люди об «изжитых» традициях искусства. Ибо священные традиции духа не изживаются никогда» [5, с. 62].

ЛИТЕРАТУРА

1. Анохина С. Полистилистика в музыкальной культуре постмодернизма / Автореф. на соиск. ... канд. культурол. – Краснодар, 2009. 21 с.
2. Бондарчук С. Воспитание правдой. – М., 1993. 141 с.
3. Григорьева Г. Стилевые проблемы русской советской музыки второй половины XX века. 50-80-е годы. – М., 1989. 208 с.
4. Ильин И. Основы художества. О совершенном в искусстве // Ильин И. Собрание сочинений в 10-ти томах / Сост. и коммент. Ю. Лисицы. Т. 6 Кн. 1.– М., 1956. С. 51-182.
5. История отечественной музыки второй половины XX века / Отв. ред. Т. Левая. – СПб., 2005. С. 375-473.
6. Лианская Е. Отечественная музыка в ракурсе постмодернизма / Автореф. на соиск. ... канд. искусств. – Нижний Новгород, 2003. 21 с.
7. Новиков В. Вячеслав Овчинников: «Начнем хотя бы с малых дел» // Элита России. – 2006, апрель-май. С. 72-75.
8. Новиков В. Композитор Вячеслав Овчинников // Роман-журнал XXI век (путеводитель русской литературы). – 2006, № 2. С. 97-101.
9. Петрушанская Р. Композитор. Дирижер. Личность // Советские композиторы – лауреаты ленинского комсомола. – М., 1989. С. 100-114.
10. Сыров В. Типологические аспекты композиторского стиля // Стилевые искания в музыке 70-80-х годов XX века. Сб. статей / Сост. и науч. ред. Е. Шевляков. – Ростов-на-Дону, 1994. С. 53-70. С. 138-146
11. Черникова Е. Музыка Вячеслава Овчинникова // Подъем. – 2007, № 12. С. 138-146.
12. Шпиллер И. 20 лет спустя // Советская культура. – 1975, 29 июля. С. 5.

ПЕВЧЕСКИЙ ИДЕАЛ Н.А. РИМСКОГО-КОРСАКОВА В ОТРАЖЕНИИ ПРОШЛОГО, НАСТОЯЩЕГО И БУДУЩЕГО РОССИИ

Рассказова Мария Алексеевна

магистрант федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Северо-Кавказский федеральный университет», стажер Академии молодых певцов Мариинского театра, г. Санкт-Петербург

FOR THE REFLECTION OF THE PAST, PRESENT AND FUTURE OF RUSSIA

Rasskazova Maria, Undergraduate Federal state Autonomous educational institution of higher professional education "North-Caucasus Federal University", Intern Academy of young singers of the Mariinsky theatre, Saint-Petersburg

АННОТАЦИЯ

Раскрытие идеала Вечной женственности, воплощенного в творчестве Н.А. Римского-Корсакова, способствовало совершенному певческому и артистическому искусству Н.И. Забелы-Врубель, ставшей «музой» выдающегося русского композитора. В статье показано, что жизнь и творчество Н.А. Римского-Корсакова и удивительной русской певицы мистическим образом переплелись не только между собой, с культурными идеалами и реалиями их времени, но также с идеалами и судьбами России.

ABSTRACT

To disclosure of the ideal of Eternal femininity, personified in the creation N.A. Rimsky-Korsakov, contributed the perfect vocal and artistic skill N.I. Zabela-Vrubel, that became "Muza" of the outstanding Russian composer. In the article it is shown that life and creation N.A. Roman -Korsakova and surprising Russian singer by mystical means they interlaced not only between themselves, with the cultural ideals and the realias of their time, but also with ideals and fates of Russia.

Ключевые слова: идеал; действительность; композитор; певица; взаимосвязь.

Keywords: ideal; reality; composer; singer; the interrelation.

Идеал в понимании русских философов конца XIX – начала XX веков – это «представление высшего совершенства», которое означает и преобразование действительности в идеал, и воплощение идеала в действительность. С этой точки зрения «вся история мира и человечества есть лишь воплощение идеала и преобразование худшей действительности в лучшую» [5; с.138-139]. Такой идеализации мира посвятил свою жизнь и творчество великий русский композитор Николай Андреевич Римский-Корсаков, мифопоэтическому сознанию которого более всего соответствовало сочинение оперных произведений. Именно здесь с наибольшей адекватностью представлен мир композитора как мир реальный, мир музыкально-исторического сказания, наполненный былинными героями, сказочными волшебными существами, чудесами, происходящими в природе и в людском сообществе. Оперы Н. А. Римского-Корсакова несут в себе мистическое, сакральное зерно происхождения и становления бытия, где представители природного и человеческого миров тесно связаны между собой, взаимодействуют друг с другом и жизни их взаимозависимы (Снегурочка и Мизгирь, Волхова и Садко, Царевна-Лебедь и Гвидон).

Рубеж XIX–XX веков – время исторического и культурного перелома в России, расцвета искусства, литературы, философии, корректировки культурного вектора в сторону национальных ценностей, что стало результатом «культурной прививки», осуществленной ещё в петровские времена. Предпочтения русского человека воплотились в русской философской мысли возвышением идеалов любви, чести, стремления к саморазвитию и всеобъемлющей софийности – высшей добродетели Вечной женственности, женского начала. Эти идеалы, требующие повышения самостоятельности в развитии русской культуры, её возвращения к национальным истокам, с помощью языка музыки проповедовал и Н. А. Римский-Корсаков, с детства влюбленный в древние народные поверья, в обусловленный ими культ природы, в русские сказки и песни. Его интерес к русской истории, к возрождению истоков национальной культуры определил собой выбор

сюжетов для опер, их композиторскую трактовку, трактовку оперных персонажей, среди которых первое место занимали женские образы.

Для реализации этих идеальных образов необходима была певица, обладающая соответствующими певческими, артистическими, личностными данными. Любому творцу для создания новых шедевров необходима муза, и Римскому-Корсакову чудесным образом повезло – ему была дана такая «муза», имя которой – Надежда Ивановна Забела-Врубель. Артистка московской частной оперы им. Саввы Мамонтова, занявшая почётное место среди представителей русской национальной оперно-исполнительской школы, Н.И. Забела-Врубель стала для Римского-Корсакова неким проводником, связующим реальное бытие с миром композитора и идеально воплощающим его замысел на театральной сцене. В совершенстве раскрывая философские глубины женских оперных персонажей композитора, певица словно рисовала тонкую, невидимую духовную нить между ним, собой и зрителем.

Впервые Римский-Корсаков услышал Забелу-Врубель в 1897 году в партии Волховы и был восхищен ее голосом и певческим обаянием. Композитор безошибочно почувствовал, что успех Забелы в его опере «Садко» – не случайность, а убедительнейший показатель созвучности её певческих и артистических данных его творчеству. В дальнейший период своего творчества, с 1898 по 1908 годы, Римский-Корсаков продолжает развивать философскую концепцию софийности («женственности», спасительной жертвенности), но уже в расчете на голос Забелы-Врубель и её индивидуальные артистические данные. После кризиса, пережитого с 1891 по 1893 год и связанного со смертью матери и двоих своих детей, композитор «оказался перед насущной необходимостью заново структурировать свою жизнь и Вселенную», где «он мог разместить своих близких, покинувших мир “познаваемых” явлений» [6]. Теперь Римского-Корсакова более всего привлекает человеческий голос, его выразительность, проникновенность, его мистическая окраска, а симфоническая инструментальность отходит на второй план. Вот как описывает свой переход в новый творческий этап сам композитор: «Обратившись к стихам А. Толстого, я

написал четыре романса и почувствовал, что сочиняю их иначе, чем прежде. Мелодия романса, следя за изгибами текста, стала выходить у меня чисто вокально. Я чувствовал, что вступаю в какой-то новый период...» [7; с. 55-56]. С этого момента певец становится для композитора важнейшим выразителем авторских намерений. В его сознании встаёт вопрос о характере, тембре голоса, которому будет доверено воплощение его вокальных замыслов. Исходя из подлинно народных русских женских образов, Римский-Корсаков делает вывод, что таким голосом является лирическое сопрано: «Сопрано с грубым голосом и плохой техникой становится драматическим, начинает выкрикивать подавленные от волнения звуки... Настоящее сопрано - лирическое сопрано, потому что тут надо голос, умение и музыкальность» [7; с. 60]. Не вызывает сомнения: вывод этот сделан не без влияния на композитора лирического сопрано Забелы-Врубель, её обаяния, певческого и артистического мастерства.

Все требования и голосовые пристрастия композитора мистическим образом соединились в Забеле. Римский-Корсаков встретил свою певицу, с наибольшей достоверностью реализующей его замыслы и идеи. Творческий союз и дружба композитора с исполнительницей его оперных произведений продолжались до конца его дней. Ни одна из певиц-современниц Забелы не смогла даже приблизиться к той точности трактовки и вокализации образа, которую так высоко ценил композитор. После услышанного и увиденного волшебства, артистического вживания в судьбу своей героини, вокального мастерства, которые демонстрировала Забела, завораживая публику, Римский-Корсаков не примет ни одну другую певицу, исполняющую главные партии в его операх: он лишь будет саркастически называть их пение «грубым, вялым и тоскливым нытьем» [7; с. 68]. Н.А. Римский-Корсаков писал Забеле об исполнении ею партии Марфы: «Когда я вспоминаю представление «Царской невесты», то на первом месте представляется мне Вы, Ваш голос и удивительное пение, которого я впредь ни от кого не дождусь» (из письма 3 ноября 1899) [1]. Партии Марфы («Царская Невеста»), Царевны Лебеди («Сказка о Царе Салтане»), Царевны («Кашей Бессмертный») были написаны Н. Римским-Корсаковым специально для Забелы-Врубель. Она же была лучшей исполнительницей партии Шемаханской Царицы в его последней опере «Золотой петушок».

О необыкновенном голосе Н.И. Забелы и великолепном владении им много сказано современниками и музыкальными критиками. Голосом Забелы восхищался композитор М.Ф. Гнесин: «Голос у нее нежно-свирельный. Казалось, сама природа играет на этом музыкальном инструменте!» [2]. «Самой поэтичной, незабываемой Снегурочкой была Н.И. Забела со своим мягким, воздушным, лирическим голосом. Она создала... наилучший из всех, самый совершенный образ» [1], – восхищенно высказывался С.И. Мамонтов о выступлении Забелы после посещения спектакля с её участием. «Вся палитра красок строилась на безукоризненном вокале: чистый тон как бы бесконечно и непрерывно течет и развивается» [3], - писала о вокальных достоинствах певицы Л.Г. Барсова. Нельзя не упомянуть и о любви к Забеле-Врубель (не только как к певице, но и как к идеалу женственности) выдающегося исследователя творчества Римского-Корсакова философа И.И. Лапшина. После исполнения певицей партии Царевны Лебеди («Сказка о Царе Салтане») И.И. Лапшин в своем письме к ней писал об «отмеченном божественным знаком приобщении чему-то тому высокому, что настоящего точного имени на нашем языке не имеет»,

о воплощении того «божественного идеала величайшего, прекраснейшего женского образа, который витал в душе Николая Андреевича при написании его трех последних опер. Одна благоуханная поэзия Морской Царевны, этот светоносный туман всего доброго, красивого ... - заставляет смело и безошибочно сказать, что тот, кто сумел воспринять и передать эту поэзию, - стоит совершенно вне повседневных забот человечества. Нет никаких слов описать и передать то, что может сделать Ваше волхование, Ваша постоянная, чистая жертва перед солнцем правды и красоты в душе человека. Слушаешь и чувствуешь, как все, все становится другим, все очертания окружающего преобразуются, чувствуешь, что все в мире ... легко может сделаться хорошим, что ... любишь все: и солнце, и землю, и свет, и тьму, и жизнь, и смерть, и Царевну, Царевну - без конца любишь, до самозабвения любишь! ... Пойте же, пойте, белая Лебедь, пойте, услада души, несравненная Волхова, радость, счастье не одного неболевшего сердца» [4].

Однако даже эти вдохновенные слова не раскрывают того, в чем заключается прочувствованная современниками, но еще более сокрытая годами, сменой времен и музыкальных пристрастий, тайна голоса Н.И. Забелы-Врубель, сила её мистической женственности. Слегка приоткрывают эту тайну её происхождение из старинного украинского рода, полученное певицей разностороннее, в том числе художественное, воспитание, окончание с большой серебряной медалью Киевского института благородных девиц и последующее обучение в Петербургской консерватории. Всё это сказалось на том, что современники отмечали такие отличительные качества певицы, как ум, глубокое проникновение в образ, стремление к пониманию предлагаемого персонажа для достижения сценической правды, а также человеческую простоту, задушевность и непостижимую природу женственности её натуры. Вместе с тем о многом говорит и тот факт, что Н.И. Забела, вся семья Врубель, с уходом Римского-Корсакова из жизни потеряла верного друга и творческого единомышленника, а в жизни певицы наступил переломный и трагический момент. Тяжелая и продолжительная болезнь мужа – русского художника М.Врубеля - истощила её душевные силы. Стараясь спасти любимого, она жертвовала своей певческой карьерой и уже не могла нести тот свет искренности, который прежде так завораживал слушателей. Яркие краски масштабной личности великой артистки поблекли и превратились в бледную акварель. Жизнь Забелы-Врубель оказалась подобна вспышке - семь лет блистательных выступлений, а затем лишь скромные концерты в камерных залах. Ей уготовано было пережить большую заслуженную славу, а затем испытать всю горечь забвения.

Воплотив в жизнь идеал Вечной женственности Н.А. Римского-Корсакова, русских религиозных философов её времени и оказавшись готовой во имя любви и ради неё на самозабвение и даже самопожертвование, Н.И. Забела-Врубель мистическим образом, словно спроецировала свою собственную жизнь на идейно-эстетическую линию опер Римского-Корсакова, на жертвенный характер его оперных героинь. И её жизнь, творчество, жертва не напрасны: через сто лет после кончины композитора и певицы мы воскрешаем и чествуем её имя рядом с именем крупнейшего русского композитора не только как его идеал и идеал русской певицы, но и как идеал прошлого, настоящего и будущего воскресающей сегодня России.

Список литературы:

1. Академик. Большая библиографическая энциклопедия. Забела-Врубель Н. [Электронный ресурс] – Режим доступа. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_biography/133548/%D0%97%D0%B0%D0%B1%D0%B5%D0%BB%D0%B0
2. Академия Барона Бранбеуса. - Пан. Врубель и Забела. [Электронный ресурс] – Режим доступа. URL: <http://rustam-bikbov.livejournal.com/10427.html>.
3. Живое о живом. Надежда Ивановна Забела-Врубель. [Электронный ресурс] – Режим доступа. - URL: <http://omiliya.livejournal.com/228051.html>
4. И. И. Лапшин, Н. И. Забеле-Врубель /Публ., вступ. заметка и прим. Л. Г. Барсовой // Звезда - № 12, 1999. [Электронный ресурс] – Режим доступа. - URL: <http://magazines.russ.ru/zvezda/1999/12/>
5. Философский словарь Владимира Соловьева. – Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 2000. – 463 с.
6. Якушев И.Б. Н.А. Римский-Корсаков: «Компас композитора» (патографический очерк). [Электронный ресурс] // Прикладная психология и психоанализ: электрон.науч. журн. 2010. № 2. – Режим доступа. - URL: http://www.ppip.su/arhiv_g1/2010_2/nomer/nom06.php
7. Янковский М. Забела-Врубель. – М.: Музгиз, 1953. – 187 с.

УДК 37.036-053.6:7.031 (=512.122)

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ГРАФИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА

Ералин Куандык Ералыулы
д.п.н., профессор,
Ералина Газиза Куандыковна
к.п.н., ст.преподаватель,
Султанов Ташмухаммед
магистрант

Международный казахско-турецкий университет им.А.Ясави.

SUMMARY

Eralin Kuandik Eraliuli «Formation of esthetic culture of teenagers by means of the dizain grafiq» Text for opens up the nepereodaB article problems of классицизации, maintenance, forms and methods of forming of aesthetic culture of students by facilities of graphic design, expounded the stages organization of опытно-экспериментальной work and research results.

Keywords: formation, esthetic culture, arts and crafts, model, pedagogical conditions, teaching and educational process, experiment, efficiency, technique, level, indicator.

В современных условиях интенсивного развития производственно-технологических и информационных отраслей большое значение в системе человеческого развития приобретает ее эстетическая сторона. Важным фактором эстетического формирования отдельной личности, ее стремления к общечеловеческим идеалам, а также к участию в создании культурно-исторических достижений признается народное творчество, в частности и дизайнерское искусство. На сегодняшний день увеличивается количество людей с низким уровнем духовного развития, отсутствием творческой активности в труде, пассивных в социальной сфере, нежеланием соблюдать правила народной эстетической культуры. Для нашего исследования особый интерес вызывает особенности графического дизайна и его функция, так как они являются важнейшим фактором формирования эстетической культуры студентов. Но проблема формирования эстетической культуры студентов средствами графического дизайна в теории и практике высшей школы еще не исследована на достаточном уровне. Значит, между потребностью в обществе воспитания студентов средствами графического дизайна и его несистематическим исследованием; между потребностью формирования эстетической культуры студентов в учебно-воспитательном процессе и неимением учебно-методического комплекса для ее реализации; между широтой диапазона возможностей графического дизайна в эстетическом воспитании будущих специалистов и неимением системы усвоения ее в целях формирования эстети-

ческой культуры студентов имеется явно заметное противоречие. Поиск решения указанных противоречий и определил выбор темы «Формирование эстетической культуры студентов средствами графического дизайна».

Цель исследования: научно-педагогический анализ педагогических условий, содержания, методов, средств формирования эстетической культуры студентов средствами графического дизайна, а также апробация их путем эксперимента и разработка методики использования на практике. Об исследовании разных проблем культуры, ее многогранности, разносторонности и актуальности доказывает анализ научной литературы. В настоящее время количество определений по культуре, опубликованных в отечественной и зарубежной литературе насчитывается более тысячи. В том числе определения, данные учеными в области философии, педагогики, психологии и социологии показали многогранный подход к этому понятию. Основные из них можно выделить следующим образом: культура – атрибут, характеризующий определенную историческую эпоху; образы деятельности (обычаи и традиции) и совокупность форм их реализации; результаты человеческого поведения и деятельности общества; то, чем занимается человек от начала до конца своей жизни; человеческий труд, создающий материальный мир из природных ресурсов; средство формирования человека в человеке; измерение возможности появления свободы в поведении и деятельности человека; способ налаживания взаимоотношений. Данная классификация показывает, что

понятие культура взаимосвязано с человеческой деятельностью. В связи с этим, М.С.Каган культуру рассматривает как результат человеческого труда и выделяет три группы: культура человечества (общий уровень), культура социальной группы (особый уровень), культура отдельной личности (общая картина общего и особого уровня) [1]. В нашем исследовании культура рассматривается как культура отдельной личности. В связи с этим, на основании разноаспектного анализа понятия «культура» мы делаем следующее заключение: культура, с одной стороны, собирает результаты творческой деятельности, с другой стороны развивает духовно-практическую силу личности и способствует его формированию как творческую личность.

Эстетическая культура отдельной личности показывает красоту или уродство в его жизни и творчестве, высокого или низкого, восприятие радостного или печального с эмоциональной точки зрения, восприятия и оценки, изменения оружающих по закону красоты, способности и деловитости в изменениях. На основании этого, по нашим рассуждениям, основными составляющими компонентами эстетической культуры являются: сознание, эстетические действия, эстетическое развитие и уровень развития. В формировании эстетической культуры важнейшим фактором является наличие эстетического знания, эстетических способностей (эстетическое восприятие, сознание, эстетическое удовольствие, эстетический вкус, эстетическая оценка, эстетическая активность и эстетическая потребность) *отмечает* В.А.Разумный [2]. На основании вышесказанного понятию культура отдельной личности мы даем следующее определение: «личностные качества его эстетических способностей, необходимых для его эстетической деятельности, художественно-эстетических знаний и практических навыков». Основываясь на мнении ученых, мы сделали следующий вывод, что обоснованная специальная программа обучения студентов к графическому дизайну оказывает влияние на активное развитие духовно-нравственных, гражданских, художественно-эстетических чувств студента, а также формированию эстетического вкуса и эстетических взглядов.

Анализируя понятие «графического дизайн», мы взяли за основу руководства определение «...вид дизайна, который составляет совокупность специальных символов, техники и технологии, материалов и художественных решений, идей и мыслей в создании прикладных, декоративных, сувенирных изделий средствами графики» [3]. Средствами графического дизайна, учитывая то, что в формировании эстетической культуры студентов особое место занимает его роль в жизни личности, мы рассматриваем их как объект исследования. По особенностям графического дизайна и по охватываемой отрасли мы классифицируем их на следующие группы: художественные, эстетические, содержательные, декоративные, традиционные. Их измерениями являются символы, образы, цвета и композиции, средствами этих знаков передача разной информации, их декоративное и эстетическое изображение; практические особенности – бытовые, хозяйственные, праздничные, сувенирные, специальное приготовление для использования; трудовые особенности различия в создании данного вида графического дизайна (отдельный, групповой,) действие, их художественно-традиционное сопровождение, формирование в этом процессе нравственных отношений; творческая особенность: талантливость, мастерство, профессионализм, развитие таланта, укрепление мастерства, освоение профессионализма.

В процессе исследования функции графического дизайна мы связывали с нашей проблемой. По сегодняшний день в науке имеется классификация функции графического дизайна. На основании их анализа мы опираемся на обоснование Е.Асылханова, используя его в качестве опоры. [4] Кроме этого мы предлагаем систему функций графического дизайна, потому что эти измерения (знак, конструкция, знание об графическом дизайне, оценка) не обозначают только одно направление, еще могут стать основой данных групп. В связи с этим, известные нам по сегодняшний день функции графического дизайна мы условно классифицировали следующим образом: 1) *просветительские* – знания о видах, о технологии, о материалах, о технике в графическом дизайне, познавательные знания, сведения, мнения, теории, формы графического дизайна; 2) *коммуникативные* – график дизайнер и его деятельность, средство для взаимосвязи между графическим дизайном и народом, средство передачи не только знаний, но и чувств, средств духовного общения людей, превращение художественной культуры в общественное богатство, философское, правовое, эстетическое и др. распространение идей; 3) *гедонистические* – пробуждение чувства красоты у личности, подарить духовную радость, особые познавательные, эмоциональные, эстетические чувства; 4) *воспитательные* – формирование эстетической и духовной жизни человека, влияние на его сознание, чувства. [3]

В исследовании, оценивая классификации учебных, предлагаем свою педагогическую классификацию. Измерениями данной классификации являются место графического дизайна в жизни человека, место в области эстетической культуры общества, характеристика эстетических явлений. В данной классификации особое место занимают узоры, национальные орнаменты, графические изображения и текст дизайнерской рекламы. Ряд ученых дали определение этому понятию анализируя их объяснения, все же мы взяли за основу определение о том что «для дизайнерской среды, для передачи бизнес информации, для настроения народа и его взглядов на окружающий мир, эмоционально-эстетические удовольствия, мечты, желания, отображение в полной гармонии, определяют роль графического дизайна в обществе» [3]. Нельзя отрицать, что графический дизайн, данные в классификации графического дизайна, имеют отношение к бытовым, сувенирным, хозяйственным видам: такие как цвет, форма, графическое изображение, текст рекламы, красота и привлекательность. Эта классификация особенна тем, что поможет освоить социальное значение легко и систематически применять их в общественно-эстетической деятельности. Итак, на основании теоретического анализа особенностей графического дизайна, функции, видов, их систематизация доказывает, что оно имеет высокий потенциал в формировании эстетической культуры студентов.

Графический дизайн в нашем исследовании рассматривается как неотделимая часть образования и воспитания в развитии эстетическо-эмоциональных чувств отдельной личности, трудовую и эстетическую способность, эстетическую потребность и художественную деятельность, духовно-нравственные ценности, а также рассматривается как один из видов дизайнерского искусства, которому нужно научиться делать своими руками самые необходимые: плоские и объемные плакаты, декорирование хозяйственные, подарочные изделия, рекламы товаров народного потребления и потому в деле образования и воспитания подрастающего поколения повышается уровень его значимости. Обычно понятие «формировать» означает привести в определенную форму. Формирование

как процесс рассматривается в трудах ученых А.Абдуллиной, Ю.К.Бабанского, В.А.Сластенина и др., в которых говорится о том, что оно означает то, как на человека влияют экологические, социальные, экономические, идеологические, психологические и другие факторы, в результате чего он формируется как социальная качества личности [5,6,7]. Формирование эстетической культуры студентов средствами графического дизайна – это процесс, направленный на то, чтобы он красоту в жизни, искусстве мог принять и понять целиком и полностью, на развитие его способностей, умения применять приобретенные знания и умения в жизни. На этом основании появилась необходимость создания модели соответственно предмета исследования. Руководствуясь требованиями, предложенными А.М.Довгялло, мы взяли за основу особенности учебно-воспитательного процесса, создали структурную модель проблемы исследования. [8]. В соответствии с реализацией преимущества модели обозначили измерения формирования эстетической культуры, обозначили показатели, уровни, критерии и особенности данного студентов средствами графического дизайна. С целью утверждения модели и проверки его эффективности была проведена опытно-экспериментальная работа. В процессе исследования определили организационные условия, дающие возможность их реализации, в процессе создания изделий графического дизайна, для реализации которого необходима материально-техническая база. Участники (преподаватели, студенты) работали в атмосфере взаимного понимания, на основании принципа взаимной помощи).

Педагогическое условия формирования эстетической культуры студентов средствами графического дизайна характеризуется обеспечением трех положений: *организационная*: организация участия в областных, республиканских и международных выставках, конкурсах; *содержательная* (распределение материалов образования графического дизайна по формаобразующим особенностям, возможностям и по мере заинтересованности и потребности; *дидактические* (в обучении усвоению графического дизайна применять формы, методы и средства, которые позволяют выполнять работу сознательно, брать за основу традиционный метод обучения мастерству профессиональных дизайнеров и применение инновационной технологии обучения. В исследовательской работе разносторонне предусмотрены вышеназванные условия.

Опытно-экспериментальная работа проведена в трех высших педагогических учебных заведениях по специальности «Изобразительное искусство и черчение», участвовали 153 студентов: из них 73 в экспериментальной группе, а 80 – в контрольной группе. Экспертное заключение показало недостаточный уровень формирования эстетической культуры студентов средствами графического дизайна. Это характеризуется недостаточным уровнем их заинтересованности, недостаточным информированием их в этой области, низким уровнем теоретических знаний содержания, особенностей, функции и классификации графического дизайна, недостаточностью эстетической активности, недостаточностью их знаний о таких видах графического дизайна как изготовление плакатов, буклетов, рекламных текстов и изображений, составления эскизов для крупнооваритных рекламных шитов; низким уровнем стремления заниматься работой создания проекта графического дизайна и т.д. Об этом доказывают ответы, полученные во время анкетирования. [3]

Во время экспериментального формирования с целью дополнения теоретических знаний в области графического дизайна была использована тематика специаль-

ных дисциплин. По дисциплине «История искусства» введены 6 тем. С их помощью студенты познакомились с историей возникновения, развития, и особенностям графического дизайна. В процессе исследования, с целью наблюдения уровня усвоения студентами материалов, вошедших в содержание дисциплины «История искусства», как дополнительное задание, мы дали студентам задание написать сочинение на тему «История и развитие графического дизайна». В результате 63% студентов показали, что усвоили дополнительный материал полностью. В «Композиции» внедрены 5 тем и проведены занятия по этим темам. В результате студенты поняли социально-познавательное значение графического дизайна, нравственные положения, сформированные в искусстве, эстетическую характеристику данного графического дизайна, сложность и многогранность данной графики. Они познакомились со взглядами об дизайнерском искусстве казахских педагогов графического дизайна. Появилась потребность научиться чувствовать тонкости графического дизайна, сохранять их и развивать. А по изобразительному искусству внедрены 6 тем, благодаря чему студенты получили дополнительные сведения о графическом дизайне, способствовали развитию чувства эмоционально-эстетического восприятия. Но эти дополнения в содержание не в состоянии полностью формировать знания студентов о графическом дизайне. Эти обстоятельства стали причиной составления программы элективного курса под названием «Графический дизайн». Занятия курса были проведены со студентами старших курсов.

Во время проведения занятий им были предоставлены информации о содержании и особенностях, функции и классификациях, особое внимание обратили на эстетическую характеристику, социальному, познавательному и практическому значению графического дизайна. В процессе обучения знаниям графического дизайна были применены методы: *устные* (беседа, рассказ, лекция, доклад, инструкции, консультации), *иллюстративные* (иллюстрации, демонстрация технических средств обучения, естественные объекты, методические таблицы и др.), *практические* (упражнения, работа по образцу, творческая работа по созданию изделия и предметов графического дизайна и др.), а также были использованы *методы инновационной технологии*: проблемное обучение, развивающее обучение и др.

Была составлена и утверждена программа «Графический дизайн». В процессе составления программы были учтены систематическое усвоение техники приготовления студентами одного определенного вида графического дизайна (буклет, пригласительный билет, эскизы), формирование их мастерства в данной области и его применение в своей эстетической деятельности. В наших условиях были взяты такие виды графики как изготовление плакатов, буклетов, рекламных текстов и изображений. Причиной этому послужил тот факт, что хотя, в программе высшей школ по предмету «Прикладное искусство», в программе спецпредметов рассмотрены эти виды графики, но они не нашли полного решения проблемы. С целью исправления допущенных ошибок по данному вопросу, мы содержание работы курса посвятили вышеназванным видам графики. Это способствовало расширению кругозора студентов, дополнению теоретических знаний по материаловедению, усвоению практических навыков по художественной переработке разных материалов [3].

В процессе проведения занятий применены методы индивидуальной работы, индивидуально-групповой, групповой, коллективный метод. Методика проведения

занятий была организована поэтапной (1 – объяснение заданий, 2 – подготовка места работы, 3 – работа с материалом, 4 – приготовление изделия, 5 – оценка результата). В рамках работы курса была организована встреча с мастерами, организованы вечера-дебаты «Графический дизайн и эстетика» и «Графический дизайн и проекторочная деятельность», беседы по темам «Эстетический вкус мастеров графического дизайна», «Эстетические традиции народа». Студенты принимали участие в республиканских и областных выставках по графическому дизайну. Были организованы экскурсии в музей изобразительного искусства и показ видео роликов по дизайнерскому искусству городов. С целью результативной реализации «Учебно-методического комплекса», нами составлено и утверждено содержание элективного курса для студентов «Потенциальные возможности графического дизайна». Элективный курс рассчитан на 22 учебных часа, из них 14 часов – лекции, 8 часов – практических. Данный курс дает возможность преподавателям эффективно проводить занятия, со студентам результативно усвоить материалы в области графического дизайна. У них появилась возможность работать с студентами давать им художественное образование и эстетическое воспитание не только во время аудиторных занятий, но и внеаудиторное время.

На последнем этапе опытно-экспериментальной работы на основании повторно проведенных анкетирований, определен уровень формирования эстетической культуры студентов средствами графического дизайна. Полученные результаты были реализованы соответственно утвержденным измерениям формирования эстетической культуры в мотивационных, информационных, эмоционально-оценочных, деятельностно-результативных компонентах. В процессе формирующего эксперимента с целью определения сформированности эстетической культуры студентов было проведено 3 среза. В экспериментальных группах были следующие изменения: результаты первоначального среза достигли: низкий уровень – 36%, средний уровень – 56%, высокий уровень – 8%. Результаты заключительного среза показали: низкий уровень – 0%, средний уровень – 36%, высокий уровень – 64%. Проведенное нами исследование, решение поставленных задач и результаты опытно-экспериментальной работы доказывают эффективность предлагаемой методики формирования эстетической культуры, правильность модели формирования эстетической культуры студентов средствами графического дизайна. Это позволяет нам сформулировать следующие выводы:

1. В результате проведенного исследования понятий «культура», «эстетическая культура», «эстетическая культура отдельной личности», систематизированы данные им определения, дана всесторонняя характеристика, показана их взаимосвязь, конкретизировано понятие «формирование эстетической культуры студентов» в соответствии с предметом нашего исследования, которое способствовало выявлению составных компонентов эстетической культуры, исследовано понятие «графический дизайн» систематизированы определения и понятия, эмоционально-эстетические чувства отдельной личности, эс-

тетические способности, эстетических потребности и художественное творчество, развитие нравственных ценностей.

2. Исследование содержания графического дизайна дало возможность выявить его особенности (художественно-эстетические, практические, трудовые, творческие), функции (просветительские, коммуникативные, генодинамические, воспитательные), классификацию (декоративное, искусственное, бытовое, хозяйственное, искусство подарков) и дать полную их характеристику, а также студентам научиться самостоятельно изготовить самые необходимые предметы художественного оформления и и рассматривать как неотъемлемую часть дизайнерского искусства.

3. Уровень формирования эстетической культуры студентов средствами графического дизайна требует единства нижеследующих компонентов как: информационный, мотивационный, эмоционально-оценочный, идейно-результативный и структуры, созданные на основании соответствующих показателей и понятий.

4. Педагогическая система процесса формирования эстетической культуры студентов средствами графического дизайна нацеливает рассмотреть содержание эстетического воспитания с точки зрения дидактики, а также формы и методы организации их деятельности на занятиях и в процессе самостоятельной работы соответственно этому содержанию.

5. Программы, составленные на основании систематизации педагогической классификации содержания графического дизайна (дополнения к программе дисциплины), программы и методические указания элективного курса для по применению их на занятиях и внеаудиторное время помогают в положительном решении этой проблемы. В процессе реализации особое значение имеют формы, методы и приемы формирования эстетической культуры студентов средствами графического дизайна.

ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коган Л.Н. Теория культуры. Екатеринбург: Екат. гос. ун-т, 1989. – 212 с.
2. Разумный В.А. Эстетическая культура личности. – М.: Мысль, 1985. – 190 с.
3. Ералин К.Е. Этнодизайн– Туркистан.Международ.каз.тур.унив., 2014. – 136 с.
4. Асылханов Е. Художественное образование студентов– М., 1985. – 23 с.
5. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М., 1990. – 208 с.
6. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М., 1989. – 558 с.
7. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. -160 с.
8. Довгялло А.М. Математические модели в исследовании программного обучения//Организация учебно-воспитательного процесса. Программированное обучение. Вып. 2. – Новосибирск, 1998. – С. 27-28.