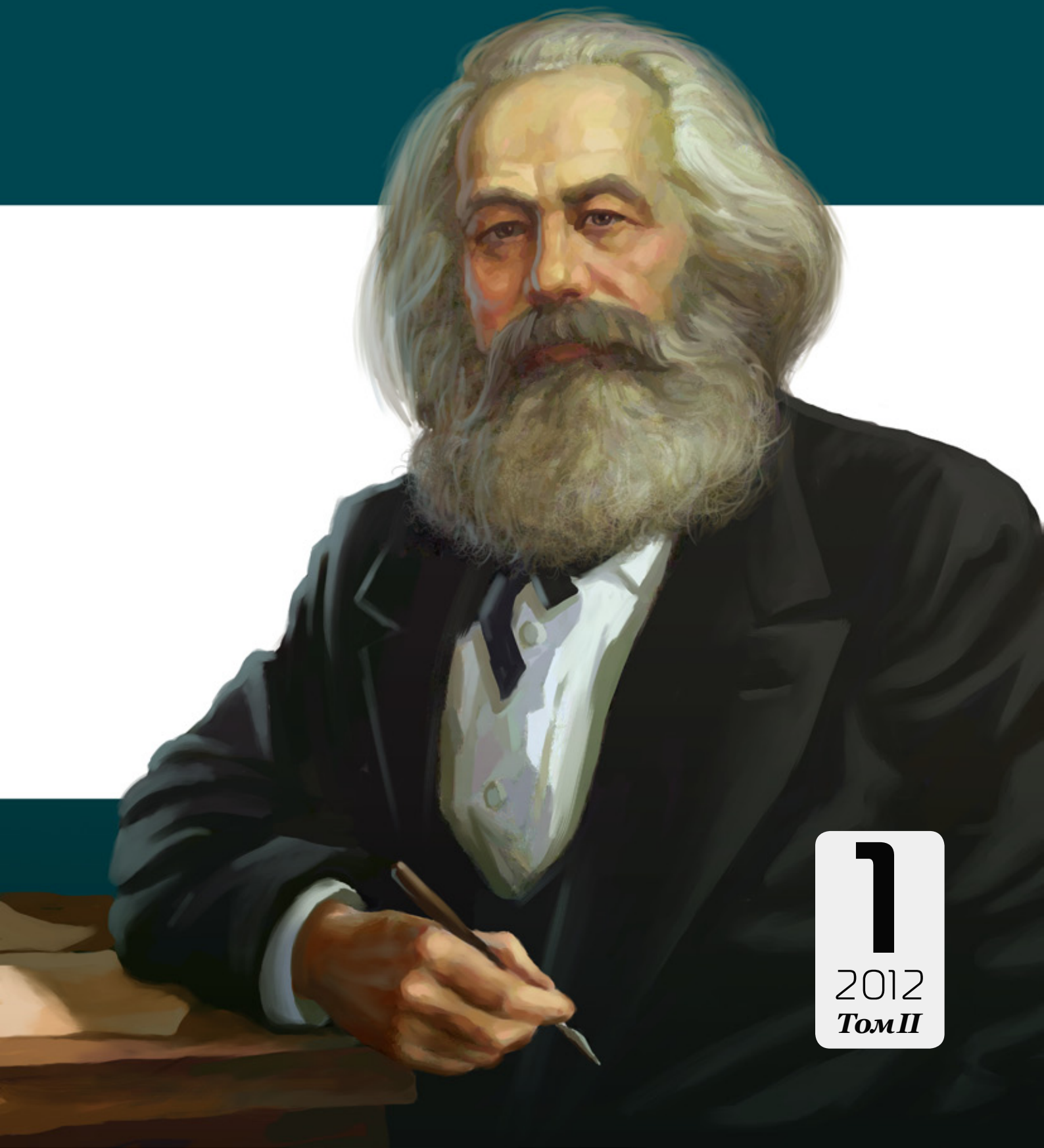


МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

# УЧЁНЫЙ

ежемесячный научный журнал



1

2012  
Том II

ISSN 2072-0297

# Молодой учёный

Ежемесячный научный журнал

№ 1 (36) / 2012

Том II

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Главный редактор:**

Ахметова Галия Дуфаровна, *доктор филологических наук*

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова Мария Николаевна, *доктор педагогических наук*

Иванова Юлия Валентиновна, *доктор философских наук*

Лактионов Константин Станиславович, *доктор биологических наук*

Воложанина Олеся Александровна, *кандидат технических наук*

Комогорцев Максим Геннадьевич, *кандидат технических наук*

Драчева Светлана Николаевна, *кандидат экономических наук*

Ахметова Валерия Валерьевна, *кандидат медицинских наук*

**Ответственный редактор:** Шульга Олеся Анатольевна

**Художник:** Евгений Шишков

**Верстка:** Павел Бурьянов

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

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

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

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

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

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в ООО «Формат»,

г. Чита, ул. 9-го Января, д. 6.

## СОДЕРЖАНИЕ

### ФИЛОЛОГИЯ

- Абдрашитова М.О.**  
Загадка как жанр современного фольклорного дискурса ..... 6
- Абдулназаров А.А.**  
Сатира в творчестве Нодира Шанбезаде ..... 9
- Арименова Р.С.**  
Семантика и родо-видовые отношения названий диких животных (на материале монгольских и русского языков) ..... 14
- Калинина Л.В.**  
Субстантивное предложное словосочетание с предлогом *in* в современной теоретической литературе ..... 18
- Милетова Е.В.**  
Становление категории «качество» в философии и языке ..... 22
- Савицкая Т.В.**  
Традиции Л. Толстого в военной прозе (В.П. Астафьев «Пастух и пастушка») ..... 25
- Сербина Т.А.**  
Флобер и Тургенев: к истории взаимоотношений ..... 27
- Троитски-Шэфер М.**  
Графическая маркированность в романе В. Макарина «Испуг» как отражение живых языковых процессов (на фоне немецкого языка) ..... 31
- Чинаева Н.В.**  
Способы выражения каузативных отношений в мордовских (мокшанском и эрзянском) языках ..... 33

### ГОСУДАРСТВО И ПРАВО

- Горяинова М.В.**  
Международное регулирование процессов переселения соотечественников ..... 37
- Новиков М.В.**  
Понятие добросовестности в гражданском праве: теоретический анализ ..... 41
- Стрекалёва А.А.**  
Добросовестность: понятие и применение в гражданском праве ..... 43

### РЕЛИГИОВЕДЕНИЕ

- Эмирханов В.М.**  
Феномен института восприемников в Православной Церкви ..... 47

### ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

- Власов А.В.**  
Определение типа темперамента по узорам папиллярных линий указательных пальцев ..... 51
- Рабовалюк Л.Н.**  
Структура ценностных ориентаций беременных женщин с разными группами типов психологического компонента гестационной доминанты ..... 53

### ПЕДАГОГИКА

- Агарева М.В.**  
Соматический аспект содержания процесса образования ..... 57
- Алимов А.Т.**  
О проблемах создания современного учебника «Труда» ..... 60

<b>Бабенко Н.А.</b> О применении устного счета на уроках математики .....	62	<b>Муслимов Н.А., Кадыров Х.Ш.</b> Формирование профессиональной компетенции будущих педагогов основе применения информационных и педагогических технологий .....	102
<b>Бригаднова А.Ю.</b> Направленность образовательного процесса в вузе на формирование имиджа будущих менеджеров туризма .....	65	<b>Музафарова Н.Г.</b> Формирование и развитие у учащихся колледжей способности самостоятельного получения и переработки учебной информации .....	106
<b>Васильева Е.Н.</b> Использование нетрадиционных форм и приёмов в высшей школе для повышения мотивации к изучению иностранного языка .....	67	<b>Низомова С.О.</b> Изучение темы «Углерод и его свойства» при помощи инновационных технологий .....	109
<b>Галиев Р.Р., Газизов Ф.Г., Маликов Р.Ш.</b> Исламская педагогика об интеграции физического и духовного развития личности ...	71	<b>Норпулатова Х.А.</b> Активные методы обучения, направленные на развитие самостоятельного и творческого мышления студентов .....	112
<b>Горюнова Е.С.</b> Базисные умения профессионально направленного иноязычного общения будущих инженеров в условиях электронной образовательной среды .....	75	<b>Нутфуллаева Ш.Н.</b> О технологии обучения «Перекрестная наметка идей» и «Аналогии» .....	116
<b>Девтерова З.Р.</b> Использование звуковых ресурсов Интернета как средство формирования навыков аудирования при обучении иностранному языку в системе дистанционного образования .....	81	<b>Мандриков В.Б., Прыткова Е.Г.</b> Актуальные проблемы и направления совершенствования вузовского физического воспитания .....	118
<b>Дмитриенко Н.А.</b> Формирование компетентного специалиста в процессе обучения иноязычному общению ...	83	<b>Раджапова З.Т.</b> Развитие дизайнерских способностей учащихся на уроках прикладного искусства .....	122
<b>Ёдгорова М.О.</b> Современные требования к преподавателю профессионального колледжа .....	86	<b>Спирина М.В.</b> К вопросу о значении работы по памяти и воображению .....	124
<b>Ефремова Ю.С.</b> Правовые аспекты введения религиозного образования в России .....	88	<b>Стародубцева Е.В.</b> Профессионально-деятельностный стандарт педагога-консультанта в системе постдипломного образования .....	126
<b>Зубалова О.Е.</b> Понятие информационного пространства школы .....	89	<b>Хасанов А.А.</b> Дидактический анализ проблемы межпредметных связей и возможности их использования в средне-специальных учебных заведениях ...	129
<b>Козлов А.В.</b> Реализация маркетинговых функций в управлении образовательного учреждения физкультурно-спортивной направленности .....	92	<b>Элибоева Л.С.</b> Психологические возможности повышения познавательной активности учащихся начальных классов .....	130
<b>Кучкинов А.Ю.</b> Технология воспитания учащихся начальных классов в духе ценностного отношения к природе .....	94		
<b>Махмамов Б.А.</b> Экологическое образование учащихся в процессе трудового обучения .....	97		
<b>Меликулова Ф.А.</b> Организация личностно-ориентированного учебного занятия в профессиональных колледжах .....	100		

## МЕДИЦИНА

<b>Корниенко В.Ю., Алябьева Н.М, Вашурина Т.В., Цыгин А.Н., Асанов А.Ю., Пинелис В.Г.</b> Изучение гетерогенности гена NPHS2 у детей со стероидрезистентным нефротическим синдромом .....	133
--	-----

**Мириджанян Г.М., Мардян М.А.,  
Даниелян Л.М.**

Роль медико-социальных факторов  
в формировании здоровья детей подросткового  
возраста и пути совершенствования  
профилактической помощи в РА..... 138

**Ходжагельдыева А.Г., Аманмурадова Д.А.,  
Плескановская С.А., Оразбаев Ш.**

Влияние отваров листьев белого (*Morus  
alba*) и черного (*Morus nigra*) тутовника  
на функциональную активность лейкоцитов  
крови экспериментальных животных и человека  
и in vitro ..... 145

## КУЛЬТУРОЛОГИЯ

**Бурыкина А.П.**

Мистериальный театр *тазией* и паттерн  
культуры Ирана ..... 150

**Черкасова Ю.В.**

Типовая архитектура советского периода  
в культурно-историческом контексте (на примере  
г. Комсомольска-на-Амуре) ..... 155

## МУЗЫКОВЕДЕНИЕ

**Коженкова А.С.**

Знаковая природа музыки ..... 159

## СЕЛЬСКОЕ ХОЗЯЙСТВО

**Дамдын О.С.**

Сущность бонитировки почвы ..... 163

**Дамдын О.С.**

Понятие, задачи и виды мониторинга  
земель ..... 165

**Косов П.А., Ловчиков А.П.**

Изменение связности хлебных валков,  
сформированных при различном угле поворота  
платформы прицепной жатки-накопителя ..... 166

**Косов П.А., Минин П.С., Ловчиков А.П.**

Теоретическое обоснование необходимой  
концентрации валка хлебной массы для полной  
загрузки молотилки высокопроизводительного  
комбайна ..... 172

## ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

**Никитин А.С., Абзалов Н.И., Рябышева С.С.,**

**Вафина Э.З., Русаков А.А., Гуляков А.А.,**

**Никитина Н.С., Рожкова А.Т.**

Образовательная программа дополнительного  
образования детей по предмету  
«Баскетбол» ..... 175



## ФИЛОЛОГИЯ

### Загадка как жанр современного фольклорного дискурса

Абдрашитова Мария Овсеевна, преподаватель

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

В настоящее время в системе лингвистического знания не угасает интерес к феномену фольклора как актуальной форме современной культуры. Активно описываются жанры современного фольклора, в меньшей степени уделяется внимание традиционным жанрам, бытующим в современности: частушке, лирической песне (см. работы Адоньевой С.Б., Богданова К.А., Тубаловой И.В., Эмер Ю.А.).

Целью данной статьи является описание загадки как жанра фольклорного дискурса, обнаруживающего свою актуальность как в традиционной, так и в современной культуре.

Жанр загадки призван актуализировать знания коллектива о мире физических реалий во всей сложности их взаимосвязей, что обуславливает специфику тематического круга. В качестве загадываемых реалий фигурируют объекты материальной природы: от предметов повседневного обихода до технических средств. Существенной характеристикой загадки является краткость ее формы, что во многом обуславливает особенности ее языкового воплощения.

Поскольку традиционную культуру отличает «невыведенность личности из социума, обусловленная прежде всего традиционным образом жизни, т.е. воспроизведением опыта предшествующих поколений без существенных изменений, одинаковостью занятий, подчинением миру — общине, регламентировавшей практически все проявления личной жизни, коллективными производственными и этическими традициями» [5, с. 11], загадка выступает в качестве учебника жизни, представляя мир с точки зрения фольклорного социума, отражая коллективную систему ценностей. Исследуемый жанр в первую очередь выполняет дидактическую функцию, транслируя определенный взгляд на предметный мир посредством фольклорного кода.

В современной культуре загадка сохраняет обучающую функцию, которая переплетается с функцией социодифференцирующей. «В городской культуре формируется ряд «закрытых» традиций, порожденных потребностью в идентификации и самоидентификации членов тех сообществ, которые стремятся к культурной изоляции, что приводит к возникновению специфических культурных кодов и текстов, бытующих внутри подобных сообществ» [4]. Таким культурным кодовым текстом является и сов-

ременная загадка, владение которой в отдельных случаях становится способом определения принадлежности к той или иной социальной группе. Наряду с социодифференцирующей функцией загадка в традиционной и современной культуре может наделяться обрядовыми функциями. Специфика исследуемого жанра позволяет актуализировать способность выполнять как обрядовые, так и необрядовые функции. В традиционной культуре загадка, как правило, является обрядовым жанром, включается в обрядовые действия (свадьба, охота). Современная загадка в меньшей степени участвует в обрядах (как правило, это свадебный обряд выкупа). Современная загадка функционирует в основном как необрядовый жанр, реализуя наравне с вышеназванными развлекательную функцию.

Основной коммуникативной целью жанра загадки является трансляция и проверка знаний носителей культуры о мире материальных ценностей, способствующая стабилизации жизнедеятельности фольклорного коллектива. В традиционной культуре подобные знания представляли в виде особого тайного кода, обязательного к заучиванию. Благодаря присутствию в традиционных текстах фольклорного кода, загадки хранили в себе особую «ценностную» информацию, что выражено в описании и соотношении ключевых для культуры реалий. В настоящее время наблюдается утрата фольклорной кодовой системы. При этом благодаря взаимному влиянию фольклора и письменной литературы, в современной сознании все же присутствуют фрагментарные знания фольклорного кода. В результате этого некоторые традиционные загадки остаются включенными в актуальную сферу сознания носителя современной культуры. Например, в загадке: *Разбежались по опушке в белых платьицах подружки (Березки)* в соответствии с фольклорным кодом осуществляется соотношение образа дерева (*береза*) и женского начала (*подружки, девушки*), что распознается современным сознанием.

Вследствие того, что в современной культуре бытуют традиционные загадки, сохраняющие устойчивые актуальные смыслы, воспринимаемые в традиционном ключе, или получившие определенное переосмысление в современной действительности, подобные «загадочные» тексты можно отнести к современным загадкам. Кроме того, к современным загадкам относятся также собственно современные «загадочные» тексты, характеризу-

ющиеся в большей степени буквальным описанием загадываемой реалии и «автоматические загадки» (Т.М. Николаева), которые невозможно разгадать. Следовательно, современная загадка представляет собой многогранное образование, включающее в себя разнообразные виды текстов. Способность загадки к реализации различных функций мотивирует во многом то, что «загадочные» тексты оказываются востребованными другими типами дискурса. Так, например, благодаря наличию обучающей функции тексты загадок могут включаться в педагогический дискурс. Кроме того, в современной загадке в большей степени, чем в традиционной присутствует установка на игру, что также может обуславливать взаимодействие данного жанра с другими дискурсами: медийным, бытовым, праздничным.

Специфические характеристики загадки: малый объем, предполагающий жанрово обусловленный набор языковых средств, ограниченный круг ключевых тем, — детерминируют *образ адресанта* и *адресата* данного жанра. Отметим, что описание образа адресанта в фольклоре в целом и в загадке в частности являет собой определенную сложность, связанную с безавторством народного творчества. В фольклорном дискурсе проблема авторства соотносится с триединством «автора — говорящего (исполнителя текста) — субъекта фольклорного произведения. По мысли С.Б. Адоньевой, «в отношении смысла можно предположить, что говорящий не образует смысл своего высказывания, а усматривает его в нем, особым образом организуя отношения между собственным опытом и дискурсивными стратегиями, данными ему для его организации» [1, с. 55]. Выражение коллективного мнения посредством обращения к фольклорному материалу согласуется с его личным опытом. Таким образом, говорящий может рассматриваться как «...автор данного речевого события — актер, он в ответе за то социальное действие, которое совершается посредством настоящего речевого акта» [1, с. 56]. В традиционной и современной загадке адресант в значительно меньшей степени, чем в других жанрах, обнаруживает способность варьировать текст загадки. Это обусловлено лаконичностью «загадочного» текста и спецификой «загадочных» языковых единиц. Так, для загадки: *Летит не птица, воет не зверь*, традиционно отгадкой являлся *ветер*, тогда как в условиях современности данный «загадочный» текст получает новые отгадки: *граната, самолет, ракета*. Привлечение лексических единиц с абстрактным значением способствует возможности взаимозаменяемости нескольких объектов из круга подобных. Соответственно, текст может соотноситься с ограниченным кругом денотативных ситуаций. На языковом уровне данная особенность выражена в функционировании лексических единиц характеризующихся наличием общих сем, а именно: *двигательная особенность* и *специфика звукового эффекта*, что способствует ограниченности в выборе объектов загадывания.

В связи с варьированием отгадок в загадке, следует отметить, что адресат занимает двойственную позицию. И в

традиционной, и в современной загадке, с одной стороны, наравне с адресантом он является создателем «загадочного» текста, способным проявлять творческое начало. С другой стороны, творчество является ограниченным определенной семантической сочетаемостью лексических единиц, обозначающих реалии в отгадке и предмет-замену в загадке.

В жанре загадки, бытующем в современности, отмечается своеобразие *когнитивных установок* и их *вербальной репрезентации*. В качестве основных когнитивных моделей выступает *стереотипный образ*, под которым понимается особое ментальное образование, отражающее коллективное представление о каком-либо объекте действительности. Стереотипный образ, представленный в жанре загадки, содержит важное для фольклорного социума знание о мире физических существ. Однако видение фрагмента действительности не является статичным. Как правило, модификация представления стереотипных образов является детерминированной определенными факторами, в том числе социокультурной средой. В соответствии с изменениями жизни в современном обществе при описании некоторых реалий действительности в загадке функциональные признаки уходят на периферию, а в фокусе внимания оказываются внешние характеристики. Так, например, в традиционных загадках о кошке наиболее часто актуализированы функциональные свойства посредством моделирования ситуации охоты кошки на мышь. Кошка в данном случае иносказательно называется: *турицей, косарицей, царем Уритием*. Данные номинации принадлежат тайной речи традиционного общества, используются в определенных условиях, в частности, перед охотой. *Вышла турица из горы, из пещеры, спросила: — дома ль царь Уритий. — Дома. — Ой горе горевать. Куда мне малых детей девать. Знать, в землю закопать. (кот и мышь). Выходит турица из-под каменной горицы, спрашивает курицу турица: «Курица! Курица! Где ваша косарица?» — Наша косарица лежит, на печорских горах, хочет ваших детей ловить. — Ах горе горевать: куда нам детей девать? Али в старую норку сажать? (кот и мышь).* В народном сознании стереотипный образ кошки в большинстве случаев связан с мышью. Иносказательное обращение использовано для того, чтобы избежать употребления его истинного имени, дабы не спугнуть мышь, которая может услышать приближение зверя. При этом загадываемая реалия кошка также заменяется на *косарицу, мохнатого зверя, барыню, бабу, царицу*: *Под полом, ходит барыня с колом — Девица, девица, где ваша царица? — Наша царица ушла в город по ваши головы (кот и мышь).*

В современном «загадочном» тексте о кошке актуализируются иные черты животного. Кошка в большей степени наделяется свойствами человека, которые выражаются в особенностях внешнего вида (*способности носить шубу*), действий (*греться, мыться*), а также в специфике производимого звукового эффекта (*плакать*,

петь). Живет в доме хозяин: шуба атласная, лапки бархатные, ушки малы, да чутки. Молоко **пьет** и песенки **поет**. В современных загадках сохраняется мотив охоты кошки на мышь, однако его актуализация представлена в современной культуре значительно реже. *Даже по железной крыше ходит тихо, тише мыши. На охоту ночью выйдет, как днем все видит.* Описание данного животного в современной загадке осуществляется наиболее часто посредством описания характерных действий (*мурлыкать, мяукать, мягко ходить, ступать, ловить мышей*). В центре жанра загадки находится мир материальный, элементы которого репрезентированы, в первую очередь, с прагматичной стороны. Так, кошка в традиционной культуре предстает как животное, наделяемое определенными функциями в бытовой жизни. В то же время в современной загадке в стереотипном образе кошки в основном актуализированы признаки, направленные на описание внешнего вида и поведения этого животного. Современные тексты характеризуют кошку в соотношении с человеком, что во многом способствует реализации смысла включенности данного животного в круг семьи и пространство дома.

Вербализация стереотипных образов в загадке осуществляется посредством «языка фольклора», в котором видится «и форма, и материал, из которого строится художественное произведение. Он — накопитель семантических, психологических, стилистических, идеологических и т.п. традиций этнической общности, которая им пользуется и которая их создает в ходе истории» [7, с. 68]. Фольклорное слово в традиционной загадке способно обозначать фрагменты вещного мира и одновременно являться символом, сосредоточением культурных смыслов. Неопределенность, многозначность, коннотативность, блоковость — свойства слова, характерные для традиционного фольклора, в современной загадке трансформируются. Например, наблюдается низведение символической компоненты значения слова в современном фольклоре; денотативный компонент значения фольклорного слова становится, как правило, доминирующим. Слово нередко начинает уподобляться своему бытовому варианту. Так, например, в традиционной культуре печь понимается как «организующий центр дома, символ духовного и материального единства живущих в доме родственников, источник жизни» [8, с. 116—117]. В традиционных загадках печь уподобляется человеку, как правило, женщине, называемой: *барыней, хозяйкой, царицей: Сидит барыня в амбаре, не сvezти ее на паре. Сидит хозяйка в избе, а выйти не может.* Подобная номинация печи в текстах загадок обусловлена осмыслением главенствующего положения печи в доме. Кроме того, отмечается частое уподобление печи человеку пожилого возраста: *дедушка, бабка, старуха*. Это связано с одной из символических функций русской традиционной печи, заключающейся в способности уместить в себе души умерших близких людей, как правило, родственников: *Дедушка старый, весь белый, лето пройдет — не глянет на него, зима настанет — обнимут его.*

*Белая старуха на одном месте сидит: зимой нет теплее, летом нет холоднее.*

В то же время в современных загадках наблюдается изменение представления о печи. Основным признаком печи становится способность изменять собственные температурные свойства, что выражено при помощи лексических единиц: *холодна, горяча. Стоит изба из кирпича, то холодна, то горяча. Зимой нет теплей, летом нет холодней.* Печь в современной культуре предстает как материальная сущность, способная менять температурные свойства и использоваться для приготовления пищи. Фольклорное слово в современной культуре демонстрирует преобладание денотативного значения, что приводит во многом к утрате в представлении образа печи традиционной символической глубины.

Специфику реализации в современной загадке получает и такое свойство фольклорного слова как оценочность. В современной культуре в фольклоре моделируется образ «перевернутого» мира. При этом «система фиксируемых ценностей не меняется по сравнению с традиционным фольклором, но ее этико-эстетическое воплощение трансформируется с учетом специфики современной действительности» [6, с. 180]. В рамках традиционной культуры «критерий эмоциональности, нравственности для загадок не актуален, основное в ней — описание реалий через ее характерные, уникальные признаки» [3, с. 106]. Однако в современной загадке отмечается способность актуализировать оценочные значения посредством отражения нетипичных явлений действительности, не соответствующих представлениям о норме. В загадке одним из вариантов реализации данной тенденции является актуализация известного текста загадки и новой отгадки. Описание «новой» загадываемой реалии, при условии знания «правильной» отгадки, обеспечивает комический эффект, что приводит к представлению о данном объекте как о выходящем за рамки нормированного, типичного положения дел. Носитель современной культуры «играет» смыслами, образами, представления о норме теряют четкие очертания. Например, в загадке: *Сто одежек и все без застежек* традиционным ответом является *капуста*. При этом в современной культуре у данной загадки появляется вторая отгадка *бомж* — человек, не имеющий определенного места жительства. Данная реалья, характеризующая современную социокультурную ситуацию, получает особое осмысление в фольклоре, является репрезентантом мира «антинормы». При этом образ «перевернутой» действительности в современной загадке не отрицает понимания мира фольклорного как идеала, но посредством изображения «перевернутого» мира предполагает актуализацию иронической оценки. Следует также отметить, что в целом тексты загадок характеризуются общим положительным фоном. Как правило, это проявляется на словообразовательном уровне при помощи использования уменьшительно-ласкательных суффиксов. *Мордочка усатенька, шубка полосатенька (Кошка). С бородкой родится, да никому не дивится (Козел).*



В современных загадках фольклорное слово, реализуя в основном денотативный компонент значения, остается вписанным в культурный контекст современной действительности. В современных «загадочных» текстах наблюдается усиленное использование фоновых смыслов. В условиях современной цивилизации человек уходит от традиции, и это «отчуждение» превращает современный фольклор в процедуру более или менее произвольного коллажирования монтаж образов, стереотипов, формул, пришедших из различных <...> источников» [2, с. 63–64]. В современных фольклорных текстах нередко встречаются ссылки, аллюзии на образы, заимствованные из традиционного или современного источника: художественного произведения, кинофильма, высказывания из-

вестных людей, текстов песен, рекламы и других. Так, например, в современных «загадочных» текстах встречается юмористическая загадка о современном певце А. Укупнике: *Кучерявый старый дед съел свой паспорт на обед*, где посредством лексических единиц *съел паспорт* в тексте актуализируется ссылка на музыкальную композицию в исполнении указанного певца.

Таким образом, загадка как жанр современного фольклорного дискурса представляет собой достаточно многогранное образование. Вбирая в себя как традиционные, так и собственно современные тексты, жанр загадки в условиях современной действительности отражает актуальные смыслы культуры, определенным образом «приспосабливаясь» к новым условиям бытования.

#### Литература:

1. Адоньева С.Б. Прагматика фольклора [Текст] / С.Б. Адоньева — СПб, 2004. — 312 с.
2. Богданов К.А. Повседневность и мифология: Исследования по семиотике фольклорной действительности [Текст] / К.А. Богданов. — СПб., 2001. — 438 с.
3. Быкова А.А. К вопросу об определении загадки [Текст] // Паремнологические исследования. — М.: Наука, 1996. — с. 105–107.
4. Неклюдов С.Ю. Несколько слов о «постфольклоре» [Электронный ресурс] / С.Ю. Неклюдов — Режим доступа: <http://www.ruthenia.ru/folklore/postfolk.htm> (дата обращения: 05.10.2011).
5. Никитина С.Е. Устная народная культура и языковое сознание / С.Е. Никитина. — М., 1993. — 324 с.
6. Тубалова И.В., Эмер Ю.А. Ценностная картина мира традиционного и современного фольклора [Текст] / И.В. Тубалова, Ю.А. Эмер // Картины русского мира: аксиология в языке и тексте. — Томск: Изд-во ТГУ, 2005. — С. 175–296.
7. Чистов К.В. Народные традиции и фольклор [Текст] / К.В. Чистов. — Л., 1986. — 303 с.
8. Этнолингвистический словарь «Славянские древности» под редакцией Н.И. Толстого. — Т.4: М.: Международные отношения, 1995. — 656 с.

## Сатира в творчестве Нодира Шанбезаде

Абдулназаров Абдулназар Абдукодирович, научный сотрудник  
Института гуманитарных наук Академии наук Республики Таджикистан (г. Душанбе)

Нодир Шанбезода — один из признанных мастеров художественного слова, советской эпохи, оставивший огромное творческое наследие. Ценное творчество поэта, отличавшееся своеобразием форм и содержания, к сожалению, до настоящего времени не стало предметом всестороннего анализа.

Одна из характерных особенностей творчества Н. Шанбезода заключается в том, что его творчество полно разнообразными стихотворными формами, посвященными сатирическому жанру.

Сатира в литературной терминологии — «вид комического, наиболее беспощадно осмеивающий несовершенство мира, человеческие пороки и противопоставлен словословию» (1:35). В этом направлении Нодир Шанбезода соблюдает два основных компонента сатиры: во-первых, сатирическая тематика поэта, являясь современно соци-

альной темой, выражает социальную болезнь» всего общества; во-вторых своеобразны способы изображения и передачи этого вида сатиры читателю. Чувствуется влияние двух истоков на творчество поэта — так называемых «народных» поэтов Бадахшана и сатиры богатейшей таджикско-персидской классической литературы.

К такому предварительному заключению можно прийти после анализа сатиры самого поэта и её сравнения с некоторыми образцами устной и письменной таджикской литературы. Большая часть сатирических стихов Н. Шанбезода напечатаны в сборниках «Тарозидил» (Душанбе, Ирфон, 1984, стр.346–378) и Хосилиумр» (Душанбе, 2008) посвященный 100 — лети со дня рождения поэта. «В этих стихах подчеркнута тенденциозность, сознательное заострение жизненных проблем, смелое нарушение пропорций в изображаемых явлениях» (2:459).

Следует отметить, что сатира в различных периодах истории персидско-таджикской литературы играла важную роль считалась поэтическим даром. Поэты высмеивали правителей своего времени. Величайшим образцом этого вида стихотворения является сатира А Фирдоуси на царя Махмуда Газнави (3:8).

Прежде чем приступить к анализу тем и содержания сатирических стихотворений поэта, следует напоминать о их стихотворной форме. Шанбезода, как и прежде, широко пользуется формами и жанрами литературы предков, то есть в своем сатирическом творении, в основном, широко применяет форму газели, мусаммата и маснави. В том числе, из 16 сатирических стихов поэта (сборник «Тарозидил») 6 написаны в форме газели, 2 маснави, 2 мусаммата, 3 имеют смешанную форму. Выбранные стихотворенные формы соответствуют содержанию и «дают почувствовать читателям идеал сатирика.

Сатиру поэта можно называть критикой нравственно-социальных вопросов его времени. Сатирические темы и критика Шанбезода являются общетипическими для всего тогдашнего общества, хотя считались чуждыми для социалистического общества.

Следует отметить, что многие из этих вопросов имеют глубокие корни и в современном обществе. С этой точки зрения, пропаганда творчества поэта среди подростков, молодёжи и в целом общественности будет полезной.

Тематику сатирических стихов поэта можно разделить на пять подтем:

1. Алкоголизм и его плачевные последствия
2. Религиозное суеверие и его предотвращение
3. Вопросы расторжения брака и семьи
4. Версификация и ослабление стиха
5. Недостатки социально-бытового обслуживания и ленивость в работе.

Потребление различных алкогольных изделий на территории бывшего Советского Союза было настолько популярно, что его результат даёт о себе знать и по сей день. Руководители этой в своё время великой державы, были вынуждены прибегнуть к принятию самих решительных мер и специальных решений. Большинство сатирических стихотворений Шанбезода посвящены именно этой теме.

Одним из первых таких стихов, написанного стилем газели Хафиза, было стихотворение «Песня алкоголика», вышедшее в 1957 году. Год написания стихотворения свидетельствует о том, что алкоголизм в том обществе имел прочный фундамент. Как исходит из самого названия, в стихотворении описывается один день из жизни алкоголика, точнее передаётся его же языком и размышлениями. Стихотворение состоит из 15 бейтов и по сюжету его может разделить на 4 части.

В первой части алкоголик думает о том, что настало время пить и что если зайдёт в ресторан и кто-нибудь предложит ему сто граммов. Здесь он осмелеет и потребует ещё чуть-чуть. Таким образом, после повтора нескольких стаканов потеряет гармонию чувства и разума.

Что же делать, настало время пить,  
Глупое сердце, перестань-ка вить.  
Где деньги, чтобы ресторан заказать,  
Хоть на миг и всех наказать.  
Предложит если кто-то сто граммов,  
Выпью с удовольствием и одежду порву.  
Веселее стало и никакого срама,  
Вторично у друга ещё чуть-чуть сорву.  
(4:347)

Вторая часть стихотворения рассказывает о том, как после опьянения алкоголик выходит на улицу, бросает камни в прохожие, ругает людей, падает в лужу, встаёт, то плачет, то смеётся. Поэт описывает эту картину языком алкоголика так:

Выхожу пьяным на улицу я,  
Горькую обиду на всех тая,  
Камни бросаю в каждые прохожие,  
Удивительно на меня от непохожи.  
То смеюсь, то плачу я,  
То встаю, то падаю вновь,  
Мигам всем заплачу я,  
Такова к жизни моя любовь!  
(4:347–348)

Третья часть картины — это приход алкоголика домой и встраивание скандала с женой и детьми.

Не престало мне скандалить всю ночь,  
С матерью, женой и грудным ребенком в точь.  
(4:348)

Поэтический дар и глубокое знание классического наследия позволили Шанбезода подытоживать заключительную часть стихотворения строкою Хафиза:

Если кто спросит причину скандала,  
Отвечу: молодежи и начну жить сначала.  
(4:348)

Строка указывает на то, что целью каждого алкоголика в продолжении этого действия, якобы пьянство сможет компенсировать эту боль, потери и срам.

Другое стихотворение под названием «Бесконечный рассказ» является фактически логическим продолжением первого стихотворения, хотя написано после десяти лет.

В этом стихотворении тоже алкоголик размышляет о «величии» алкоголя и своей любви к нему:

Буду пить всегда вино,  
Я, Хизр времени своего.  
Когда пьян, кажется мне —  
Царь я жителям мира своего.  
(4:369)

Как нам и было сказано в заключении первого стихотворения, алкоголик думает лишь о предложении пьянства и его рассказ бесконечен. Эта картина описана Шанбезода так:

Суд и прокурор — все одно,  
Расскажи мне, лучше про вино.  
(4:370)

Одно из значительных сатирических стихотворений поэта, написанное в форме тарджебанд (припев) называется «Я туда не пошёл, меня туда повели» посвящается тоже вопросам алкоголизма. В этом стихотворении поэт в десяти припевах изображает встречу, выпивку скандал алкоголиков и попадание в руки правоохранительных органов главного дебошира.

Во время Советов отдел внутренних дел имел специальное место, которое в народе называлось «вытрезвитель». Милиционеры в общественных местах следили за общественным порядком, ловили пьяниц и сажали их в вытрезвитель, а по истечению суток отпускали. Обычно отправляли на работу или домой письменную жалобу. И это считалось действующим наказанием для тех, кто ещё не до конца потерял своё человеческое достоинство.

В названном стихотворении речь идёт не об алкоголиках, а лишь о том, что это может случиться с каждым. Целью создания этого цикла является предотвращение подобных случаев и предостережение людей, чтобы не потерять свое место в жизни и обществе. Персонаж стихотворения после большой выпивки, выходя на улицу, старается затащить красотку в кино. Подошедшие дружинники проводят его в вытрезвитель.

Страшнейшее испытание для человека, попавшего в вытрезвитель, проявляется в двух случаях — при приходе домой и появлении перед соратниками и начальством. Мастерски изображает это состояние поэт:

Какой позор, какой срам,  
Не знаю, что соседом сказать.  
Да еще на работе зараз,  
Директор вызывал меня несколько раз.  
Сказал: должны мы меру принять,  
Тебя остаётся только на себя пенят.  
В вытрезвитель, почему пошёл,  
Скажи честно, что ты там нашёл?  
(4:368)

Итоговая часть вопроса свидетельствует о находчивости провинившегося:

В ответ тысячи извинения просил,  
Хочу, что начальник и друг меня простил.  
Поступи, как сердце тебе велит,  
Только с работы меня не гони.  
Не я, друзья мои выпили,  
Я туда не пошёл, меня повели.  
(4:368)

Мухаммас «Не будешь пит, что будет» является вершиной сатирического творчества поэта, посвящённый теме алкоголизма. В этом стихотворении, обращаясь непосредственно к другу, поэт наставляет о плачевных последствиях алкоголя, о его физическом вреде и экономическом ущербе. Он приводит примеры, берущих своё начало от алкоголизма:

Увидел учителя, я пьяним диким,  
Когда пьян, становился великим.  
Не ценил науку и нравы,  
Не веда себя как он — кто же прав.  
(4:373)

Поэт прекрасно осведомлён, что вино и виночерпия было одним из древнейших праздничных обычаев, но в любом случае плачевен и горестен его результат:

Вино хоть и память от Кайхусрава и Джама,  
Горе — вечный спутника этого срама.  
(4:373–374)

Последним шагом и самым суровым наказанием считается отвращение близких:

До каких пор в веселье соперников,  
Будешь, как дойра крутиться ты,  
Потеряв достоинство, взамен,  
Если престанешь пить, что будет.  
(4:374)

Тема религиозного суеверия считается одной из центральных тем творчества поэта во всём жизненном пути. Эта тема занимает видное место в шугнаноязычном его творчестве и сатирических стихотворениях. Анализ некоторых стихов показывает, что основным источником его сатирического творчества послужили шугнаноязычные стихи, направленные на осуждение баев и мулл, халифов и ишанов.

Самым колоритным в этом направлении является маснави «Рассказ Соддабегим», состоящий из 29 бейтов и отражает реальную картинку.

Соддабегим — типичная горная женщина, которая всё ещё верит в амулеты, талисман и предсказания мулл и халифов. Поэтому она приезжает к мулле Суфмахмаду (реальному лицу) чтобы взять амулет для своей дойной коровы с целью прибавления молока:

Суфмамад, наставляя Соддабегим,  
Отдал ей амулет;  
Никому не раскрой мой секрет,  
Повесь на рог коровы своей.  
(4:350)

В процессе восхваления он упоминает о своих безграничных знаниях и силе колдовства:

От души я пишу амулет,  
Таких чудес на свете больше нет.  
Если отдать вдове какой-то амулет,  
Замужней на третий день она станет.  
(4:350–351)

Наряду с этим, Суфмахмад, с целью наиболее сильного влияния и эффективности амулета поставил перед Соддабегим следующие условия:

Первое условия — поверь мене,  
Второе — не дай соль корове своей.  
И воду в посуде и ведре.  
(4:351)

Соддабегим рассчиталась с ним, выполнив все его требования и условия, повесила амулет на рог своей коровы. Но:

На третий день корова умерла,  
К муллу с жалобой она пошла.  
(4:351)

Неуместной оказалась и жалоба перед муллом, который обвинил саму Соддабегим в неверии:

Кажется, твоя вина в этом,  
Неправа ты в случае этом.  
Иль не поверила сердцем мне,  
Иль намочила амулет в воде.  
Не моё это дело, дело рока,  
Не жалуйся на судьбу, всё от бога.  
(4:351–352)

Конечно, Соддабегим наивна и простодушна. Поэт в конце осуждает тех, кто слепо верит в суеверие:

Кто суеверен как Сода,  
Всегда постынет его беда.  
(4:352)

Иногда поэт в вопросе осуждения религиозных деятелей и суеверия допускает излишество, о чём свидетельствует стихотворение «Эй дармод»:

Я не халиф, но молитву тебе пошлю,  
На сто машинах, «благодарности» пошлю.  
(4:365)

Тем не менее, многие из этих элементов существует и в современном обществе.

Теме семьи и её распада тоже не оставляет поэта в стороне. Известно, что семья при социализме считалась первичной и основной ячейкой общества и советская политика уделяла особое внимание вопросу упрочения семьи. Поэтому каждый недостаток в этом вопросе был нака-

зуем и, конечно же, находился в центре внимания литературы. Создание различных произведений о жизни социалистических семей, особенно «интернациональных», стало центральной темой всех литераторов того времени.

В сатирических произведениях на передний план был выдвинут образ мужчины-главы семьи, на плечи которого лежала основная тяжесть семейной жизни. И если он допускал какой-то промах, то становился предметом мешки и наказания. В сатирическом изображении Шанбезода тоже осуждаются неверные, пьющие, ветреные мужчины и многожёнство. Например, стихотворение «Влюблённый», написанное в форме маснави, состоящее из 47 бейтов, рассказывает о ветреном мужчине, который выражает свою любовь каждой попавшейся даме. Однажды с одной идёт в загс, и они официально стали мужем и женой но:

После недельной совместной жизни,  
Стал подумывать о разводе.  
(4:361)

Конечно, каждое необдуманное действие должно быть наказано. Семейные скандалы приводят их до судебного процесса и именно там «влюблённый» получает по заслугам. Страшным было не решение суда, а отношение бывших «дам сердца»:

После переговоров и скандала,  
Явились на заседание в судебный зал.  
Любовницы, считавшие человеком его,  
Разом плюнули ему в лицо.  
(4:361–362)

Логическим продолжением темы является стихотворение «Кому мне сказать?», написанное в форме газели, в котором говорится о многожёнстве. Здесь с одной стороны, изображается плачевное последствие, пришедшее на голову жён и детей, с другой стороны, непостоянство мужчины как неизлечимая болезнь. Следующие бейти полностью подтверждают это:

Десять раз женился, не постарела мечта,  
Страсть к молодым женщинам сохранилась навсегда.  
Шестеро детей от первых трёх жён — пенсионеры,  
Кому рассказать о других все пионеры.  
(4:377)

Подытоживает эту тему стихотворение «Когда же рас-каешься». Автор вопросом обращается к людям, легкоотносящихся к семье:

Отказавшийся от семьи, неужто ты не человек,  
Разводиться с семьёю, стало правилом тебе на век.  
(4:355)

Стихотворение, имея форму припевного мурабба, состоит из пяти частей и последняя часть гласит:

Не почитаешь отца, мать и детей,  
Зря пожертвуешь молодости дней.  
(4:355)

Другая тема, ставшая стержневой в сатирических произведениях поэта, является версификаторство и «случайные поэты». Нодир Шанбезода — воспитанник таджикской классической литературы, прошедший поэтическую школу Айни и Лохути, не мог безразлично относиться к версификаторству и бездарным поэтам. Например, в сатирическом стихотворении «Полноправный» высмеиваются те, которые объявляют себя «полноправными поэтами» и занимаются лишь почернением белой бумаги и написанием художественно слабых строчек. Стихотворение начинается словами:

Я поэт, и стих гордость моя,  
Постоянно творить дело моё.  
Если одна строка короче другой.  
Читателю что до дела моего.  
(4:363)

В двух последующих бейтах поэт осуждает слабые творения многих литераторов того времени. Действительно, творчество многих поэтов советской эпохи, особенно тех, кто считал себя реалистом и последователем «социалистического реализма» было шаблонным:

Я рождён землей и поведу речь о ней,  
Об арыке и пропасти — слово веское моё.  
Я сын этих гор и расскажу о них.  
Потому что это край мой родной.  
(4:363)

Они были далеки от художественно-изобразительных средств и несведущими в элементарных вопросах стихотворения как рифм и редиф:

Что за искусство рифмовать,  
Придумать различные редифы.  
Ни к чему мне законы поэзии и прозы,  
Низкопробный стих — мой девиз.  
(4:363)

Из последующего бейта сатиры станет известно, что поэт был одним из противников белого стиха:

Пишу белый стих ночью и днём,  
Сердцу моему стал близок он.  
(4:363)

Литература:

1. Алиасгар Халаби. «Введение в сатиру в Иране». Тегеран. «Пайк», 1964, 212 стр.
2. Мавлонов М. «Сатира» // Энциклопедия таджикской литературы и искусства. Т 3. Душанбе, 2004 г.
3. Фирдоуси А. «Шахнаме». Тегеран. «Великий Эмир», 1969, 1236 стр.
4. Шанбезода Н. «Урожай жизни», Душанбе, 2008.

Другое стихотворение, посвященное этому вопросу, называется «Не моё дело». Данное стихотворение ещё раз доказывает, что Шанбезода не считает творцов белого стиха поэтами. Он сторонник классической формы стихотворения:

Фирдоуси, Хокони, Хокони и Джами,  
Мастер слова Рудаки и Ходжа Низоми.  
Были поэты замечательны,  
И дороги жителям всей земли,  
В мастерство их не верится мне.  
(4:371)

Эта часть говорит не об отношении поэта к свободному или белому стиху, а о том, как многие скрывают свою бездарность белым стихом. Например, в русской и арабской литературе популярен белый стих, но имеющий глубокой смысл:

Поскольку это не закон науки и права,  
Нет в творчестве новом Руси и Араба.  
Потребности нет в стихе моём белом.  
Перо моё считает это нужным делом.  
Это стиль мой, я не стесняюсь его.  
(4:371)

Шанбезода считает классической стих «трудным ремеслом» и прав. Именно такое значение приобретает заключительная часть монолога:

Невесомость космоса — отдельный мир,  
Каждый стремится к нему как на пир.  
Что за беда, если у стиха веса нет,  
У меня страсти к этому призванию нет.  
(4:372)

Наряду с этим темами в сатирическом творчестве Нодира Шанбезода встречаются, и другие острые вопросы времени, как безрезультатное обслуживание транспорта, невыполнение плана молочности, отсутствие кормов (стихотворение «Неуместное обещание»), недостатки в системе кооперации и мошенничество продавцов (Заслуга начальника кооперации), стодырство (Скандалит пока) и другие.

Социально-бытовая сатира актуально и сегодня. Вся сатирическая тематика Н. Шанбезода не потеряла своё значение и может стать способом искоренения этих негативных явлений в обществе.



## Семантика и родо-видовые отношения названий диких животных (на материале монгольских и русского языков)

Арименова Раиса Санжеевна, аспирант  
Бурятский государственный университет (г. Улан-Удэ)

В качестве родового наименования носителями языка используются: слово *адгуус* [ан], общерусское *животное* «1. Всякое живое существо, исключая растения». 2. Разг. О человеке грубом, с низменными инстинктами и т.п.

На следующей ступени абстракции названия млекопитающих животных объединяются в две РВПг более узкого объёма — «Названия домашних животных» — «Тэжээмэл амитанай нэрэ» и «Названия диких животных» — «Зэрлиг амитанай нэрэ», которые противопоставляются друг другу по ДП «характер обитания». РВПг «Названия диких животных», в свою очередь, допускает членение на подгруппы меньшего семантического объёма, внутри которых возможно выделение нескольких микрогрупп, характеризующихся своими, отличными от других, семантическими отношениями.

В данной статье предпринята попытка выявления семантики и родо-видовых отношений некоторых названий диких животных на материале монгольского и русского языков с привлечением старописьменного монгольского языка.

Дикие животные *зэрлиг амитан* (бур, монг., *зэрлиг ан* «дикое животное» образовано от *зэр*, срав.: тюрк. *йэр*, *джэр* «земля, земляной» посредством аффы. — *лиг*) или *ан гүрөөл* играли важную роль в жизни монгольского народа. В древности она составляла основу хозяйственной жизни существования людей. В более поздний период на первый план выходят хозяйственные интересы, связанные со скотоводством. Нужно отметить, что выделяют коллективную облавную охоту — *аба*, *аба хайдак* (вост.), *зэгтэ аба* (зап.-бур) (ср. монг. *ава* — облава, калм. *ав*, стпмя. *ава*), и *агнуури* — охота ловля (ср. монг. *агнуур* — охота загонем, *гөрөө* — охота на хищника, калм. *гөрөлх*, стпмя. *ангнаур*).

С древнейших времен у бурят известны три вида охоты. Во-первых, это пушная охота, при которой добывали ценный мех и пушнину, которая шла на уплату налогов, или же обменивалась на нужные товары. Во-вторых, это мясная охота, в процессе которой добывали крупных копытных животных, чтобы получить мясо, шкуры, сухожилия. И, в-третьих, охота на хищников, для спасения своих домашних животных, а иногда и своей жизни [Жамбалова, 1991, с. 32].

Охота в бурятском языке носит название *агналга* (ср. монг. *агнуур*, калм. *анһучлһ*, стпмя. *ангнаур*, *ангнаур* — *ин ажил*). В основе слова лежит лексема *ан* (г) — зверь, дикое животное (ср. монг. *ан* (г), калм. *ан*, стпмя. *анг*). От этого же корня происходит и термин *ангуушан* — охотник (ср. монг. *ангууч* (ин), калм. *анһуч*,

стпмя. *angyuūši*).

Для отслеживания зверей охотник должен знать образ жизни животных, их повадки, места лежищ, выпасов, водопоев и звериные тропы. Основные качества, особенности жизни, поведения диких животных нашли своё отражение и в языке.

Значение охоты было велико из-за её непрерывности в течение круглого года и разнообразия добычи. Охота мясного направления была целиком ориентирована на удовлетворение личных нужд. Продукты охоты полностью утилизировались в семье, охотники и члены их семей сами обрабатывали добытого зверя. Объекты мясной охоты зависели от времени года. В жаркое время охотились, как правило, на косулю — *боро гүрөөһэн*, *анзаһан* (ср. монг. *бор гүрөөс*, калм. *гөрэсн*, стпмяз. *görügesün*) и кабаргу *хүдэри* (ср. монг. *хүдэр*, калм. *күдр*, стпмяз. *küderi*). Охота на крупных животных (*лось* — *хандагай* (ср. монг. *хандагай*, калм. *хандһа*, стпмяз. *qandayai*), *изюбрь* — *буга* (ср. монг. *буга*, калм. *буһ*, стпмяз. *biyu-a*), *медведь* — *баабгай* (ср. монг. *баавгай*, *хара гүрөөс*, *өтөг*, калм. *аю баавһа*, стпмяз. *bayabayai*) проводилась в начале осени и в течение зимы. Практика охоты на них в осенне-зимний период определялась и тем, что в летнее время из-за гнуса и жары мясо и шкуры этих зверей были плохого качества. Мясо диких зверей значительно пополнял пищевой рацион бурят, особенно в весеннее-летнее время, в период отела и выкармливания молодняка домашнего скота, в этот период убой домашних животных практически не совершался.

Мясо диких животных *зэрлиг амитанай мяхан* (бур.) оценивалось по-разному: особенно ценилось мясо кабана *бодон гахайн мяхан* (бур.). Следующим по качеству шло лосиное мясо *хандагайн мяхан* (бур.). Изюбриятина *бугын мяхан* (бур.) уступала другим видам по вкусовым свойствам, она быстро застывала. Мясо косули *анзаһанай мяхан* (бур.) ценилось в любое время, потому что не теряло вкусовых качеств ни зимой, ни летом.

Также употребляли в пищу, мясо некоторых пушных зверей. Например, беличье мясо *хэрмэнэй мяхан* (бур.) ели во время пушного промысла. *Хэрмэн* (ср. монг. *хэрэм*, калм. *кермн*, стпмяз. *kerem*) — белка. Съедобно было шэлүүһэнэй — рысье и доргоной — барсучье мясо (мяхан). Следовательно, *шэлүүһ* (ср. монг. *шилүүс* (эн), калм. *шилүсн*, стпмяз. *silügüsü*) — рысь, *доргон* (ср. монг. *дорго*, калм. *зорхн*, стпмяз. *doryu*) — барсук. Следует отметить, что у монгольских народов мясо диких (*зэрлиг*) животных всегда идентифицируется по вкусовым, цветовым, жировым качествам с мясом домашних (*тэжээмэл амитан*) животных.

Так, мясо кабана и медведя идентично конине, лосиное — говядине. **Баабгай — медведь, бодон гахай — кабан, шоно — волк** относят к животным с «горячей кровью» (халуун шанар, букв.: «горячего свойства»).

Итак, РВПг «Названия пушных зверей» выделяется и противопоставляется остальным по ДП «характер использования». В эту группу входят названия зверей, обладающих ценным мехом. Группа возглавляется составным наименованием *пушные звери*.

Слово *пушной* — общерусское слово, одно из значений: «2. Имеющий ценный мех (о звере)» [МАС, 3, 567]. Таким образом, наименование *пушной зверь* можно считать общерусским.

### Микрогруппа «Названия лисы».

Родовым наименованием в данной микрогруппе является слово *унэгэ* (ср. монг. *үнэг (эн)*, калм. *үнгн*, стпмя. *ünge*) — лиса — «то же, что и *лисица* — хищное млекопитающее сем. псовых, с острой мордой и длинным, пушистым хвостом, а также самка этого животного» [МАС, 2, 585].

По ДП «пол» противопоставлены лексемы *эрэ үнэгэн* — лисовин, *эмэ үнэгэн* — **лиса**. Лексема *лисовин* является общерусской, со значением: «Самец лисы; лис» [МАС, 2, 186].

По признаку «возраст» противопоставлены остальным лексемы *үнэгэнэй хубуун* — лисёнок = *гүлгэн* — щенок. Лексемы лисёнок и щенок являются общерусскими, имеют значения: лисёнок — «Детёныш лисицы» [МАС, 2, 186]; щенок — «1. Детёныш собаки (а также волка, лисы и т.п.). 2. Прост. бран. О молодом, неопытном в каком-л. деле человеке, молокососе, мальчишке» [МАС, 4, 742]. В монгольских языках имеет тоже значение.

Ценность лисы определялась качеством меха, а именно, его окрасом. Таким образом, здесь наблюдается одновременная актуализация двух семантических признаков — «ценность меха» и «окрас меха», на основании которых происходит наименование в следующей микрогруппе: *үнэгэн* — лиса // *улаан үнгэтэй үнэгэн* — огнёвка = красновка = красная лиса / сиводушка / крестовка : крестовик / *хара үнгэтэй үнэгэн* — чернобурка : чёрная лиса. Определяющий признак «окрас меха» закрепился формально в названиях, став основой наименования. ДП «ценность меха» закрепился на семантическом уровне, при этом мы наблюдаем последовательную градацию названий лисы по данному признаку. В наименованиях **крестовка : крестовик** основой наименования стал признак «характерный рисунок в виде креста».

Общерусскими являются следующие лексемы: *огнёвка* — «2. Лисица с яркой красноватой шерстью» [МАС, 2, 585], чернобурка — «Черно-бурая лиса, а также мех этой лисы» [МАС, 4, 666], сиводушка — «Помесь черно-бурой и рыжей лисицы» [МАС, 4, 89].

Лексема *крестовик* имеет значение: «Паук с крестообразным рисунком из светлых пятен на спине» [МАС, 2, 128].

### Микрогруппа «Названия соболя».

*Булган* (ср. монг. *булга*, калм. *булһн*, стпмя. *bulya*) — соболь не менее ценный пушной зверь, чем лиса. Общерусское слово соболь имеет значение: «Пушной зверёк сем. куньих, с ценным мехом светло-коричневой или темно-бурой окраски, мех этого зверя» [МАС, 4, 170].

По ДП «пол» противопоставлены лексемы *гэндэ* (ср. монг. *эрхэс*, калм. *гендн булһн*, стпмя. *erkis*) — самец соболя и *үлэгшэн булган* (ср. монг. *өлөгчин булга*, калм. *өлгчн булһн*, стпмя. *ölügčün bulya*) — самка соболя.

### Микрогруппа «Названия горностая».

Лексема *үен* (ср. монг. *үен (э)*, калм. *үйн*, стпмя. *üyeng*) — горноста́й.

Горноста́й является общерусской, имеет значение: «Пушной хищный зверёк сем. куньих, зимой белый с чёрным кончиком хвоста, а также очень ценный мех этого зверька» [МАС, 1, 335].

### Микрогруппа «Названия зайца».

Название зайца в бурятском языке представлены лексемами *туулай* (ср. монг. *туулай*, калм. *туула*, стпмя. *taulai*) — заяц-русак и *шандаган, саган шандаган* (ср. монг. *чандага (н)*, калм. *чиндһн*, стпмя. *čingday — a*) — заяц-беляк. Заяц — «1. Небольшой пугливый зверёк отряда грызунов, с длинными задними ногами и длинными ушами» [МАС, 1, 599].

По признаку «пол» противопоставлены *эрэ туулай* заяц и *эмэ туулай* зайчиха. Слово *заяц* используется для обозначения самца данного зверька. Лексема *зайчиха* — общерусская, имеет значение: «Самка зайца» [МАС, 1, 524].

РВПг «Названия других пушных зверей с менее ценным мехом». В эту группу мы относим названия следующих животных: **ондатра, выдра, белка, росомаха, тарбаган, суслик, рысь**.

*Халюун* (ср. монг. *халиу (н)*, калм. *халюн*, стпмя. *qaliyu*) выдра — «Хищное млекопитающее сем. куньих, с ценным мехом тёмно-бурого цвета, хорошо плавающее и питающееся рыбой, лягушками, а также мех этого животного» [МАС, 1, 253].

*Хэрмэн* (ср. монг. *хэрэм*, калм. *кермн*, стпмя. *kerem*) белка — «Небольшой пушной зверёк отряда грызунов, с большим пушистым хвостом, живущий на деревьях, а также мех этого зверька» [МАС, 1, 79].

Представляет большой интерес и заслуживает поддержку предположение о том, что первая часть общерусского слова росомаха — *зээгэн* (ср. монг. *зээх (эн)*, калм. *зеегн*, стпмя. *jigeke*) («Хищное млекопитающее сем. куньих, с ценным мехом, а также мех этого животного» [МАС, 3, 732]), **рос-** может быть из **орс** — названия похожего на медведя хищного зверя *ursus*, ставшего научным термином: **rosomacus**, который сохраняет семан-

тическую связь с общеиндоевропейским названием медведя. Следует подчеркнуть, что до раскопок в Новгороде (1951 г.) не было известно о том, что слово *росомаха* (с его совершенно непонятной второй частью) употреблялось уже в древнерусском языке. Оно отмечено в одной из берестяных грамот XIV–XI вв.: **была росомуха**.

Известно, также, что древние монголы так называли и **собаку** — **зээгэн, дзэ**. Ибо само название **нохой** «собака» было табуировано, поэтому вместо него в монгольских языках употреблялось слово **jegen** — племянник, которое восходит к древнетюркскому языку. В старомонгольском письменном языке данное слово имеет формы **чжиген и джиге** — «племянник по сестре», «сын сестры», которые превратились в **зэгэ — собака**.

*Тарбаган* (ср. монг. *тарвага* (н), калм. *тарвһн*, стпмя. *tarbay — а*) — общерусское слово, имеющее следующее значение: «Грызун рода сурков, обитающий в Забайкалье, на Алтае, в Монголии, Северном Китае» [МАС, 4, 340].

Данные животные играли, вероятно, менее важную роль в жизни монгольского народа в силу меньшей ценности, меньшей популярности, редкости и др. причин. Этот факт нашёл своё отражение в языке. Мы не встретили наименований по признакам «пол», «возраст», и другим признакам, имеющим, важное значение в других микрогруппах.

РВПг «Названия других животных». В данную группу нами выделены названия животных, играющих важную роль, но не выделяющихся по какому-либо отдельному характерному признаку в особую группу. РВПг объединяет микрогруппы: 1. Название медведя. 2. Название волка. 3. Название оленя.

### Микрогруппа «Название медведя»

Лексема медведь — общерусская — «Крупное хищное всеядное млекопитающее с большим грузным, покрытым густой шерстью телом и короткими ногами» [МАС, 2, 242].

В бурятском языке обозначается словами **баабгай**, монг. **баавгай**; **бартахи** «разг.»; **баахалдай** «диал.»; **хара гүрөөһэн** «эвф.» — бурый медведь, досл. «черная косяла»; **таабай** «дедушка», **тайгын эзэн** «эвф.» «хозяин тайги». [Санжина 2010, с. 32]. Можно полагать, что наименование **баабгай** возникло из слияния двух слов — **баабай** и **абгай**. Первое переводится как «отец», «предок», «праотец», «старший брат», «старшая сестра» (диал.). Под **абгай** понимается «старшая сестра», «жена старшего брата», «старший брат» (диал.). Также, говоря о медведе часто используют эпитеты, например, «могучий дядя» **хүсэтэй абага** (*нагаса, хуряаха*), «одетый в доху» **даха хубсаһатай**, «дедушка в дохе» **дахатай үбгэн аба** (*үбгэн эсэгэ, нагаса аба, үбгэжөөл*), «мать-отец» **эхэ — эсэгэ** (*аба, баабай*) и т.д.

Для номинации медведя используется еще лексема **гүрөөһэн** (бур.) В зависимости от зоологического вида

выделяют **хара гүрөөһэн** (букв. черный медведь) или **сагаан гүрөөһэн** (букв. белый медведь). Можно предположить, что такое наименование возникло как производное от обобщающего термина **ан гүрөөл** «дикие звери».

С древнейшего времени славяне называют этого хищника иносказательно: **едящий мед, медоед, любитель меда**: рус. **медведь**, укр. **медвідь**, слов. **medved**, чеш. **medvěd**. В Сибири запретным считалось слово *медведь*. Вместо него говорили **зверь, хозяин, бурый**. Срав. нем. *berog* > *bärg*, собственно: бурый. Следует упомянуть о другом, хотя и межславянском, но малоупотребительном наименовании медведя. Срав: старослав. **мечькъ** — медведь, **мечька** — медведица, болг. **мечха** — медведь (медведица); серб. **мечха** — медведица, **мече** — медвежонок; в белорусском языке оно отмечено в форме **меха** — медведь.

По ДП «пол» противопоставлены медведь — самец, секач — **эрэ баабгай** (ср. монг. *эр баавгай*, калм. *эр аю*, стпмяз. *er — e bayabayai*) и медведица — **эмэ баабгай** (ср. монг. *эм баавгай*, калм. *эм аю*, стпмяз. *em-e bayabayai*). Секач — общерусское слово, имеет одно из значений: «Название взрослых самцов с клыками (кабана и морского котика» [МАС, 4, 70]. Медведица — общерусское слово имеет значение: «Самка медведя» [МАС, 2, 242].

ДП «возраст» реализуется в парадигме: **баабгайн хүбүүн** (ср. монг. *бамбарууш*, калм. *аюн хөбүн*, стпмяз. *bambursi*) — **медвежонок / буруу** (ср. монг. *бярүү баавгай*, калм. *аю*, стпмяз. *biray, bayabayai*) — **второгодок**: **хашираг баабгай** (ср. монг. *хашираг баавгай*, калм. *аю*, стпмяз. *qasiray bayabayai*) — **двухлеток**. В данной парадигме мы также наблюдаем последовательную градацию названий животного по признаку «возраст». Родовое понятие передает лексема **медвежонок**.

**Медвежонок** — общерусское слово — «Детёныш медведя» [МАС, 2, 242]. **Второгодок**: **двухлеток** — медвежонок второго года жизни. **Двухлеток** — общерусское слово, имеет значение: «Разг. Кто-либо в возрасте двух лет» [МАС, 1, 373].

По ДП «исконное или приобретённое свойство» медведя, который не залёг вовремя в спячку, называют **шатун**. Лексема **шатун** общерусская, имеет значение: «Охот. Медведь, который осенью не залёг вовремя в берлогу и зимой бродит по лесу» [МАС, 4, 704].

По ДП «характер питания» медведя называют: **загаһаша баабгай** — рыбный медведь: **загаһашан** — рыбник / **хадын баабгай** — горный медведь = **жэмэс эдидэг** = **ягодник / малша баабгай** — скотник.

**Загаһаша баабгай** — рыбный медведь: **загаһашан** — рыбник — медведь, питающийся рыбой. В литературном языке присутствует слово, соотносимое по форме варианту рыбник, которое имеет значение: «1. Специалист по рыбоводству, рыболовству, работник рыбных промыслов. 2. Пирог с рыбой» [МАС, 3, 744].

**Хадын баабгай** — горный медведь = **жэмэс эдидэг** — ягодник — медведь, питающийся ягодой. Лексема **ягодник** является общерусской, имеет значения: «1. Место, где растут, выращиваются ягодные растения. 2. Ягодный куст,

ягодное растение. 3. Разг. Тот, кто собирает или любит собирать ягоды» [МАС, 4, 778]. В бурятском языке слово развило собственно диалектное значение: «Питающийся ягодой (о животных, птицах). Наименование *горный медведь* является диалектным.

*Малша баабгай* — скотник — медведь, задирающий скот. Лексема общерусская, имеет значения: «1. Работник, ухаживающий за скотом. 2. Разг. Помещение для скота; скотный двор» [МАС, 4, 119]. В бурятском языке имеет иное семантическое наполнение, употребляясь в собственно диалектном значении.

### Микрогруппа «Названия волка»

Известно, что начиная с каменного века, образ волка («хищное животное сем псовых, обычно серой окраски, родственное собаке» [МАС, 1, 204]) *шоно* (ср. монг. *чоно*, калм. *чон*, стпмяз. *ċinu-a*) в традиционных верованиях разных народов, в том числе и монголоязычных занимает важное место. У монгольских народов существовало табу *сээр*, запрещающие называть почитаемых диких животных, в частности волка, поэтому в речи употреблялись другие слова вместо прямого названия данного зверя. Это своего рода магический запрет, чтобы удача не отвернулась и возникла она, очевидно, из элементарных мер предосторожности на охоте.

Следует подчеркнуть, что лексема *шоно* (бур.), *чоно* (монг.), *чон* (калм.) — **волк** является общемонгольской. В качестве табу используются следующие названия **хээрн нохой** «степная собака», **тэнгэрийн нохой** «небесная собака», **һүүлтэ** «хвостатый», **нооһон толгой** «шерстяная голова», **хүдөөгэй таабай** «степной дедушка», **нагаса** «дядя», **алтан араата** «с золотыми клыками», **хүхэ шоно** «серый волк».

Как известно, в русском языке **волк** др.-рус. **вълкъ**, ст.-слав. **вълкъ, вълькъ**, первоначально имело значение «растерзающий». Другим вариантом происхождения слова **волк** считается его связь с глаголом **волочить**, так как волк буквально «уволакивал» домашний скот. С мифологической точки зрения в славянской культуре волка связывают с собакой, при этом сам волк у многих народов ассоциировался с войной. Наблюдается сходство со словами «валить», «валить», «волна». Также слово **волна** неслучайно находится в списке родственных, так как его обозначение может использоваться не только к водяному валу, но и к шерсти [волка]. В слове присутствует корень «*uel*», которое переводится как «щипать, дергать, рвать».

По ДП «пол» противопоставлены: *эрэ шоно* (ср. монг. *эр чоно*, калм. *эр чон*, стпмяз. *er-e ċinu - a*) — волк — самец и *эмэ шоно* (ср. монг. *эм чоно*, калм. *эм чон*, стпмяз. *em-e ċinu - a*) — волчица. Волчица — общерусское слово — «самка волка» [МАС, 1, 252].

ДП «возраст» актуализируется в лексеме *гүлгэн* (ср. монг. *чонын гөлөг, бэлтрэг*, калм. *белтрэ, чонын гөлөг, чонын кичг*, стпмяз. *ċinu-a-yin gölüge, belterge*) — волчонок.

По ДП «исконное или приобретённое состояние» отбившегося от стаи волка называют *одинокка*. Лексема общерусская имеет значение: «тот, кто находится где-либо один, не вместе с другими, кто отделился, отстал и т.п. от других» [МАС, 2, 593].

### Микрогруппа «Названия оленя»

Родовым наименованием в данной микрогруппе является слово *оро* — олень («крупное жвачное млекопитающее сем. оленей с широкои лоптообразными рогами у самцов» [МАС, 2, 201]). Лексемы **олень, лань** и **лось** надо полагать, происходят от одного индоевропейского корня **el: ol: јелень, олень, олсь**. Последние две праформы предполагаются, но они не зарегистрированы в живых славянских языках. В слове же **олень** начальное **о** не обязательно из общеславянского **јелень**: срав. латыш. **alnīs** — **олень** и **лось** при литературном **elnis.**, срав. литов. **elne** и **alpe** — **лань** из **олнь**.

Следует подчеркнуть, что в русском языке используется ещё лексема **сохатый** (лось). Слова на — **атый** составляют своеобразную группу в данном языке: **хвостатый** зверь — зверь с хвостом, **горбатый** — с горбом, **сохатый** — это зверь с сохой или с большой сохой. Соха — это сельскохозяйственное орудие, которым раньше пахали землю. И сейчас лемех, или часть плуга, подрезающая снизу пласт земли, называется сошником. Древнейшая соха представляла собой большой развилистый сук или ветвь дерева. Один конец сохи заострялся и обжигался для большей прочности на огне. Позднее на него стали насаживать металлический наконечник. Таким образом, лось был назван **сохатым**, — за его ветвистые, разлапистые рога.

В мифологической картине мира олень нередко изображается пасущимся у ствола мирового дерева; возможно, это обусловлено ассоциацией оленьих рогов с ветвями. Олень, как известно, обычно выступает олицетворением красоты, грации, быстроты в культуре русского и других славянских народов.

Итак, в бурятском языке олень обозначается лексемой *оро*. *Оро үсхэбэрилгэ или үдхэлгэ* — оленеводство, *оро үдхэгшэ* — оленевод, *оро унаа* — олень как средство передвижения. *Ортон* — люди занимающиеся оленеводством.

По ДП «пол» в данной группе противопоставлены *этээр* — бык — производитель (ср. монг., *этээр*, калм. -) и *эмэ сагаан* — взрослая самка оленя (ср. монг. *эм цаа, өлөгчин*, калм. *эм ца*).

Лексема *инзаган* (козленок) оленёнок до года (ср. монг. *ил, бугын тугал, янзага*, калм. *ил*) противопоставлена остальным по признаку «возраст». Также зафиксированы следующие различия по половозрастным признакам:

*Басаган инзаган* — телочка до года (ср. монг. *басган янзага*, калм. -);

*Зари инзаган* — бычок до года (ср. монг. *зарь* — кастрированный северный олень, калм. -);



*даспаан* — телка до двух лет (ср. монг. *дасван*, калм. -);

*шүдэлэн (г)* — трехлетний бычок (ср. монг. *шүдлэн*, калм. *шүдлсн*);

*гунжан* — телка оленя по третьему году (ср. монг. *гунж* (*ин*), калм. *гунжн*);

*хизаалан* — бык олень от трех до четырех лет (ср. монг. *хязалан* — четырехгодовалое домашнее животное, калм. *туулн*);

*хоёолон* — бык от четырёх до пяти лет (ср. монг. *соёолон*, калм. *сойалн*).

В результате анализа материала мы можем констатировать, что внутри микрогрупп, образуемых названиями животных одного вида, наблюдается сеть оппозиций привативного и эквиполентного характера. Каждая

подобная микрогруппа представляет собой относительно замкнутую микросистему, которая связана с другими такими же микроструктурами через общее родовое наименование. Объединяясь, таким образом, все эти микросистемы в совокупности составляют единую структуру.

Словесными оппозициями, стремящимися охватить всю систему, являются оппозиции по признакам «пол» и «возраст». В результате наблюдений над фактическим материалом, мы пришли к выводу, что наименования по данным признакам могут быть как самостоятельными лексемами, так и производными от названий основного вида. Противопоставления по данным ДП наблюдаются не на всех участках системы, что объясняется, на наш взгляд, внеязыковыми причинами, а именно, степенью важности животного в жизни монгольского народа.

#### Литература:

1. Бардаев Э.Ч. Современный калмыцкий язык. Лексикология. Элиста, 1985.
2. Жамбалова С.Г. Традиционная охота бурят. Новосибирск, 1991.
3. Лебедев И.Г. Значение и происхождение русских названий зверей России и сопредельных государств. М., 2001.
4. Лебедев И.Г. Значение и происхождение русских названий зверей России и сопредельных государств. М., 2006.
5. Малый академический словарь русского языка. М., тт. I, II, III, IV, 1986.
6. Поппе Н.Н. Монгольский словарь Мукаддимат ал-Адаб. М., 1938.
7. Рассадин В.И. Некоторые проблемы этимологизации слов монгольского языка // VII международный конгресс монголоведов (Улан-Батор, август 1997 г.): Доклады российской делегации. — М., 1997. — с. 151—153.
8. Срезневский И.И. Материалы для словаря древнерусского языка. СПб., т. I — 1893, т. II — 1895.
9. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. М., т. I, 1986.
10. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка, М., тт. I, II, 1994.
11. Шмелёв Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики. М., 1973.

## Субстантивное предложное словосочетание с предлогом *in* в современной теоретической литературе

Калинина Любовь Владимировна, преподаватель  
Самарский государственный технический университет

Современное состояние синтаксических исследований характеризуется постоянно возрастающим интересом к изучению речевых произведений.

Одним из наиболее значимых достижений современных исследователей является развитие положения о том, что словосочетание представляет собой предельную единицу речи, которая диалектически связана со словом и с предложением [1, с. 40—42].

Исследования, проведенные в области словосочетания, показали, что проблема изучения данной синтаксической единицы чрезвычайно многопланова, поэтому возможность однозначных решений по поводу статуса словосочетания в современной речеведческой науке ограничена.

Проблема словосочетаний остро стоит не только в русском, но и в английском языке, синтаксическая система

которого характеризуется наличием ряда активных процессов в развитии как структуры предложения, так и структуры словосочетания. Эти процессы тесно переплетаются и постоянно взаимодействуют, как и любые факты в языке, имеющем системный характер.

Так, в результате последних исследований, проведенных в области синтаксиса, было обосновано положение рассматривать в качестве основной синтаксической единицы не предложение, как это делалось раньше, а сверхфразовое единство [2], так как в реальной речи люди обычно говорят не отдельными предложениями, а комплексами предложений. Следовательно, потенциальным минимумом высказывания является уже не слово, а словосочетание, так как сверхфразовое единство — это совокупность словосочетаний, а не слов.



Таким образом, данные выводы ставят словосочетание уже на принципиально новый, более высокий, уровень исследования и доказывают важность этой синтаксической единицы в науке о построении речи.

В отечественном языкознании линейная последовательность N + in + N традиционно описывается как атрибутивное словосочетание с определением в постпозиции [3, с. 30].

Однако это определение основано исключительно на языковых характеристиках конструкции, а не наблюдениях, сделанных в ходе исследования речи.

О недостаточной изученности субстантивного предложного словосочетания свидетельствует анализ лексикографических источников. Описание этой конструкции основано на представлениях о многозначности предлога *in*, причем семантическая значимость последнего нередко преувеличена, ему приписываются различные значения, исходя из лексического наполнения формулы. Обращает на себя внимание тот факт, что не разграничиваются свободное и фразеологически связанное употребление предлога.

Все это свидетельствует об актуальности и значимости изучения речевой реализации конструкции N + in + N.

Как показали исследования, данный тип словосочетания является довольно частотным и продуктивным для современного английского языка (количество словосочетаний типа N + in + N составляет 3–4 примера на страницу текста).

Однако в современной теоретической литературе сведения о конструкции N + in + N очень разрозненные и отдельно эта модель подробно не рассматривалась.

Важным конструктивным элементом данного построения является предлог *in*.

Необходимо заметить, что служебные слова в современном английском языке играют особую важную роль в связи с относительной неразвитостью системы словоизменения, и являются одним из основных средств соединения слов в речи.

Предлоги используются как связующие слова внутри словосочетания и предложения. В функциональном отношении они подобны падежным флексиям русского языка и служат для обозначения связи между предметом и предлогом, предметом и признаком, предметом и процессом.

Предлог выражает грамматическое значение зависимости: вводимое предлогом слово является зависимым компонентом конструкции.

Так как предлог является связующим словом, он, следовательно, имеет определенное лексическое значение.

Связующий компонент рассматриваемой конструкции, предлог *in*, является одним из 9 самых употребительных предлогов в английском языке [4, с. 254] и наиболее распространенным предлогом в субстантивных фразеологических единицах [5, с. 255].

Словари дают различные значения, передаваемые *in* как предлогом (*in* также может выступать в роли наречия — *in and out* «снаружи и внутри», существитель-

ного — *ins and outs* «все ходы и выходы»; «детали и подробности» и прилагательного — *the in door* «внутренняя дверь», *the in word* «модное словечко»).

Наибольшее количество значений и случаев употребления предлога *in* (21) дает *Longman Dictionary of Language and Culture* (с. 665). Из них только 8 иллюстрируются рассматриваемой в данном исследовании моделью словосочетания N + in + N. К этим значениям и случаям употребления относятся:

1) пространственное значение. При этом предлог *in* указывает на нахождение внутри или в пределах чего-либо (*cows in a field*);

2) предлог *in* употребляется с названиями стран, городов, морей и т.д. (*an island in the Atlantic*);

3) указывает на часть целого (*a character in a story, an interesting article in today's newspaper, the people in this photograph*);

4) указывает на род деятельности или должность (*a university degree in history*);

5) употребляется в оборотах, указывающих на внешнее оформление, одежду, обувь и т.д. (*a girl in red/ in fur coat, a man in armour/ in uniform*);

6) указывает на соотношение двух величин (*to pay a tax of 40p in the pound; One child in twenty suffers from this disease*);

7) указывает на отношение длины и ширины (*10 feet in length/ in depth*);

8) используется при описании или наименовании кого-либо или чего-либо (*unusual ability in such a young child*).

Как видно из приведенного иллюстративного материала, словосочетания с предлогом *in* отражают как лексические значения самого предлога (1), так и отношения между сочетающимися понятиями (3, 5). Не разграничиваются свободные (1, 8) и фразеологически обусловленные сочетания слов, причем в одних случаях предлог более связан с грамматически ведущим компонентом (4, 8), в других — с грамматически зависимым (5, 7). Встречаются как распространенные словосочетания (3, 6, 8), так и отражающие модель N + in + N (1, 2) и целые предложения (6).

В «Новом англо-русском словаре» под ред. В.К. Мюллера (с. 362) мы находим еще два случая употребления предлога *in*, проиллюстрированных словосочетанием типа N + in + N:

1) предлог *in* употребляется в оборотах, указывающих на материал, из которого что-либо сделано или делается (*a statue in marble*);

2) предлог выражает отношение существительного к его определению (*the latest thing in electronics; a lecture in anatomy*).

Здесь мы видим фразеологически обусловленное сочетание слов (1), а также словосочетания, отражающие грамматическое значение предлога *in* (2).

Иллюстрируя различные значения предлога *in*, составители словарей (как отечественные, так и зарубежные)

чаще всего используют глагольные словосочетания типа V + in + N (*to arrive in a country, to put something in one's pocket* — значение вхождения или внесения в пределы или внутрь чего-либо, проникновения в какую-либо среду). Либо используются так называемые «in-phrases» (*in the evening, in an hour* — временное значение; *in debt, in the rain, in the dark* — предлог указывает на условия, окружающую обстановку или иные обстоятельства, сопутствующие действию; и т.д.).

Встречаются также такие типы словосочетаний как Adj. + in + N (*blind in one eye* — предлог указывает на физическое состояние человека; *rich in quality* — выражает отношение существительного к его определению) и Part. + in + N (*dressed in silk* — предлог указывает на внешнее оформление, в данном случае на одежду; *printed in red* — предлог используется в обороте, указывающем на материал, из которого сделано что-либо).

Одним из признаков активности употребления той или иной лексической единицы в речи можно считать количество устойчивых словосочетаний (set expressions), наряду с идиомами и фразеологическими единицами, в которых данная лексическая единица присутствует.

В этом отношении у составителей словарей также нет большого согласия. Иностранные издания (*Longman Dictionary of Contemporary English, Longman Dictionary of Language and Culture* и др.) ограничиваются лишь двумя устойчивыми словосочетаниями: *in all* — together, as the total и *in that* — because.

Помимо этих устойчивых словосочетаний в «Новом англо-русском словаре» представлены еще три (*in opposition* — против, вопреки; *in so much that* — настолько, что; *he has it in him* — он способен на это), а в «Большом англо-русском словаре» под ред. И.П. Гальперина (с. 698) мы находим еще 16 (*in case* — если, *in fact* — на самом деле, *in general* — в общем, *in question* — обсуждаемый, *in the end* — в конце концов, *in use* — в употреблении и др.).

Все приведенные выше словосочетания обладают связанностью предлога с существительным. В зарубежной лингвистике такого рода построения обычно определяются как «in-phrase», которая выступает в предложении для модификации как существительного, так и глагола [7].

Приведенный материал показывает, что предлог выступает полисемантическим словом, разнообразные значения которого представлены как коллокационно обусловленные. Однако если внимательно рассмотреть материал словарей, то можно убедиться, что в разных случаях употребления семантика слова «in», как таковая, не изменяется. Предлог является лишь связующим средством, и только сами значения сочетающихся слов указывают на отношения пространственные, временные, соотношения величин и т.д.

Подобное описание предлога *in* дано также и в грамматических справочниках. Так, в справочнике «*Prepositions Illustrated*» посвященная данному слову статья содержит 9 случаев употребления предлога *in* и раскрывает

его пространственное (*in the ocean*) и временное (*in 1969, in April*) значение, указывает на употребление предлога в оборотах, описывающих эмоциональное (*in sorrow, in confusion*) или физическое состояние человека (*in a hurry*), виды деятельности (*in politics*) или организации (*in alphabetical order*), внешнее оформление (*in rags*), средства передвижения (*in a limousine*) [8, с. 19–21].

Подобным образом предлог *in* описан и в отечественных справочниках [6].

Необходимо заметить, что в данных пособиях, как и в словарях, не разграничиваются разные структурные типы словосочетаний с предлогом *in*: субстантивные, адъективные и глагольные конструкции.

Помимо лексикографических источников, содержащих конструкцию N + in + N в качестве иллюстрации значений предлога, нами был проведен анализ практических и теоретических учебников по грамматике английского языка.

Оказалось, что данные источники в основном указывают на обозначение предлогом *in* «места» со значением *в*, «времени» со значением *в*, *через*, *в течение*, «образа действия» и «направления». Например: *in the box; in May, in a week; in a workmanlike manner; to go in the room* [7, с. 144–148; 9, 10].

Р. Кверк указывает также на метафорическое использование предлогов места. В таких случаях предлог приобретает абстрактное значение. Он также рассматривает стадии расширения метафорического значения на следующих примерах:

- 1) *in shallow water* (предлог использован в буквальном значении);
- 2) *in deep water* (метафора = *in trouble*);
- 3) *in difficulties* (предлог использован в метафорическом смысле);
- 4) *in a spot* (i.e. *in a difficult situation* — предлог и существительное использованы в метафорическом смысле) [7, с. 143].

Эти же источники выделяют и in-phrase (in + N, in + Adj., in + Adj. + N), которая является основой многих устойчивых словосочетаний (*in the evening, in conclusion, in a loud voice, in full*, etc.) со значением времени, образа действия, места [7, с. 144; 9, с. 332].

Некоторые работы включают список устойчивых словосочетаний, в которых употребление предлога *in* является коллокационно обусловленным. Эти словосочетания строятся по моделям V + in, Part. + in (*to arrive in, to end in, to believe in, to result in, dressed in*, etc.) [11].

Для исследований зарубежных авторов характерно то, что рассматривая синтаксические функции существительных с предлогом *in* или in-phrase, они проводят анализ этой структуры в самых разных морфосинтаксических моделях: субстантивных, адъективных, глагольных.

П. Берд и Б. Бенсон делают вывод о том, что для субстантивных словосочетаний самой характерной является определительная функция грамматически зависимого компонента (*a book about history*). При этом все английские предлоги могут быть использованы с этой целью, в

то время как при глаголе или прилагательном *in*-phrase может выступать в качестве обстоятельства (*adverb*) или дополнения (*complement*), например: *He studies in the library* [12].

Р.А. Якобс, подробно разбирая структуру именной фразы, указывает на то, что предложная фраза может выступать как в функции дополнения (*the news of her marriage*), так и в функции определения (*the man in the iron mask*) [13].

Б. Азар не рассматривает субстантивные словосочетания с предлогом *in*, а акцентирует свое внимание на адъективных и глагольных сочетаниях как самых типичных для этого предлога [11].

Коллигационная модель *N + in + N* не рассматривается отдельно ни в практических, ни в теоретических учебниках по грамматике английского языка.

Данная конструкция упоминается В.В. Бурлаковой, которая характеризует предлог *in* как вводящий постпозитивный атрибут и передающий различные семантические отношения. В частности, она отмечает то, что предлог *in* может передавать характеристику по локальному признаку (*a doctor in Singapore; work in the shops*), но особенно характерным для этого предлога, по ее мнению, является передача значения пространства (*a plant in the window*). Помимо этого он может давать характеристику по профессии (*a university degree in history*), одежде (*a girl in white*), указывать на объект, являющийся предметом стремления (*ventures in oil*) [3, с. 31].

Профессор В.П. Аракин также уделяет внимание словосочетанию типа *N + in + N*. Он указывает на то, что

«...стержневой компонент словосочетания обозначает предмет, находящийся в определительных пространственных отношениях к зависимому». Он также выделяет ряд лексико-семантических моделей, широко распространенных в речи, и передающих значения «места»: предмет — место (*the pond in the park*), действие — место его совершения (*the anger in her voice*), лицо — его состояние/положение (*a clerk in a firm*) « [14, с. 156].

Как видно из выше приведенного анализа лингвистической литературы большое внимание уделено описанию предлога *in*, значения которого в основном рассматриваются на коллигационной модели *V + in + N*, хотя представлены также модели *N + in + N*, *Part. + in + N*, фраза *in + N*, устойчивые словосочетания типа *V + in*, *Part. + in*.

Самыми характерными для предлога *in* являются значения пространства, времени, места, образа действия; он употребляется в оборотах, указывающих на условия, окружающую обстановку; физическое или душевное состояние человека; на материал, из которого что-либо сделано или с помощью которого делается; в оборотах, указывающих на внешнее оформление и т.д.

Однако, сама коллигационная модель *N + in + N* мало представлена в теоретической литературе и вообще не рассматривается в практических учебниках по английскому языку, несмотря на то, что данный тип построения является достаточно частотным и продуктивным в речи. Поэтому наше обращение к субстантивному словосочетанию с предлогом *in* имеет своей целью частично восполнить данный пробел и представляет актуальность для дальнейшего исследования.

#### Литература:

1. Тимошенкова Т.М. Семантические типы номинальных структур (на материале английского языка) // Вестн. Киев. Ун-та. вып.14. — Киев, 1980. — С. 40—42.
2. Тер-Минасова С.Г. Синтагматика функциональных стилей и оптимизация преподавания иностранных языков. М., 1986.
3. Бурлакова В.В. Синтаксические структуры современного английского языка. М., 1984. С. 30.
4. Celce-Murcia M., Larsen-Freeman D. The Grammar Book. An ESL/ EFL Teacher's Course. — Boston, 1983. С. 254.
5. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. М.: Высшая школа, 1996. С. 255.
6. Аксененко Б.Н. Предлоги английского языка (под ред. Аничкова И.Е.). М., 1956. с. 145.
7. Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J. A University Grammar of English. М., 1982.
8. Wahlen G. Prepositions Illustrated. — New York: The University of Michigan Press, 1995. — С. 19—21.
9. Качалова К.Н., Израилевич Е.Е. Практическая грамматика английского языка. М., 1997. С. 331.
10. Гордон Е.М., Крылова И.П. Грамматика современного английского языка. М., 1974. С. 307.
11. Azar B.S. Understanding and Using Grammar. 2-d ed. — New York: Prentice Hall Regents, 1989. С. 214.
12. Byrd P., Benson B. Improving The Grammar of Written English. — Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1989. с. 165, 253.
13. Jacobs R.A. English Syntax (A Grammar for English Language Professionals). — New York: Oxford University Press, 1995. — Р. 99—103.
14. Аракин В.П. Сравнительная типология английского и русского языков. М.: Просвещение, 1989. С. 156.

## Становление категории «качество» в философии и языке

Милетова Екатерина Владимировна, ст. преподаватель  
Пятигорский государственный лингвистический университет

Одной из центральных в философии и одной из самых значимых в сознании человека признается категория качества, являющаяся объектом исследования в данной статье.

В философской литературе качество определяется как «неотделимая от бытия объекта его существенная определенность, благодаря которой он является именно этим, а не иным объектом» [13, с. 255].

Классическое определение и описание категории качества находим у Аристотеля: устойчивые свойства, врожденные способности, претерпеваемые свойства и состояния, «пассивные качества» предмета. Древнегреческий философ определяет эту категорию как «то, благодаря чему предметы называются такими-то», различая четыре разновидности качества: устойчивое, преходящее, претерпеваемое и качество-очертание [1, с. 72].

Первая и вторая разновидности рассматриваются как две стороны одного вида качества: «Под одним видом качества будем разуметь устойчивые и преходящие свойства. В то время как преходящими свойствами или состояниями называются такие качества, которые легко поддаются колебаниям и быстро изменяются, каковы, например, тепло и холод, болезнь и здоровье, ...становясь из теплого холодным или из здорового больным. Третья разновидность качества — претерпеваемые, коими являются: сладость, горечь, смуглость, белизна, чернота. Каждое из перечисленных качеств оказывает некоторое воздействие на (внешние) чувства: от сладости воздействие испытывает вкус, а от тепла — осязание, и сходным образом остальные (такого рода) качества». К четвертому виду качеств Аристотель относит «очертания и имеющийся у каждой (вещи) внешний облик и, кроме того, прямизна и кривизна и тому подобное. По таким качествам (точнее, состояниям) «вещь называют такой-то и такой-то благодаря тому, что она треугольная или четырехугольная, или благодаря тому, что она прямая или кривая, и равным образом по внешнему облику что-то называют таким-то и таким-то» [1, с. 72–74].

Гегель называет качеством сущую определенность предмета [7, с. 170]. Он определяет качество как логическую категорию, лежащую в основе познания мира. Другими словами, познание качественных характеристик объекта означает и познание сущности объекта. Таким образом, понятийная категория качества есть фундаментальная *гносеологическая* категория, отражающая процесс познания человеком мира вещей и его описания в категориальных терминах. З.М. Цунанова верно подмечает, что философское понятие качества намного уже языкового понимания этой категории: «Изменение качества приводит к исчезновению объекта в его прежнем понимании и появлению качественно нового объекта. У языка

иная логика. В нем определяющую, главную роль играет синтаксическая функция» [14, с. 165].

В философском понимании качество есть «существенная определенность» предмета, а в языке качественный признак отделяется от предмета, существует вне его и может присваиваться другому, схожему объекту, объединяя одни предметы в общие классы и отделяя их от предметов других классов.

И.С. Тимофеев дает рассматриваемой категории следующее определение: «Качество в методологическом плане есть определенность предмета познания, устанавливаемая в отношениях тождества и различия с другими предметами, при целостном рассмотрении признаков» [12, с. 18].

Эволюция формирования понятийной категории качества находит отражение в языке. Первоначально представления о качестве носили чувственно-предметный характер, об этом говорит В.В. Ильин [9, с. 21]. Качество представлялось через чувственно воспринимаемый объект реальности, обозначаемый в языке тем или иным понятием, именем. Так, твердость выражалась через сравнение с камнем. Понятия «твердый» и «камень» не разделялись. Первобытный человек мыслил предмет и его признак в неразрывном единстве, имя предмета обозначало не только субстанцию, но и ее свойство. Подобная тенденция сохранилась до сих пор, и составляет базис для процессов метафоризации: «холодный» и «лед», «бледный» и «смерть».

О генетическом родстве имени существительного и имени прилагательного говорит, в частности, А.А. Потебня: «различие между существительным и прилагательным неисконно. Прилагательные возникли из существительных, то есть, было время, оставившее в разных индоевропейских языках более или менее явные следы и данные, когда свойство мыслилось только предметно, только как вещь» [цит. по 8, с. 60–61].

Другие ученые, например Я. Гримм, В.З. Панфилов высказывались о первоначальном синкретизме имени и его дальнейшей дифференциации, когда имя существительное стало обозначать общее понятие о предмете, а за именем прилагательным закрепилось обозначение какого-то одного признака предмета [11, с. 14–15].

Понятие качества в большинстве языков выражается, в первую очередь, семантикой имени прилагательного. Его основной синтаксической функцией является «синтаксическая функция признака» [4, с. 150]. При этом прилагательное может употребляться атрибутивно и/или предикативно. Атрибут призван обозначать какой-либо признак предмета, т.е. «выражает не свой собственный признак, а признак другого имени» [10, с. 148]. Атрибут обнаруживает тесную связь непосредственно с тем именем, ко-



торое он определяет, и зависим от него, но при этом проявляет определенную свободу по отношению к структуре предложения в целом. Если атрибут имеет целью актуализацию виртуального понятия об объекте, то в функции атрибутивного определения чаще всего будут встречаться относительно *устойчивые* признаки предмета (величина, форма, цвет, количество и т.д.), нежели изменчивые признаки (положение объекта в пространстве, его перемещения, движения и т.д.).

Другими словами, атрибут характеризует природную сущность объекта, в то время как пространственно-временные его характеристики раскрываются с помощью предиката. Заметим, что некоторые субстанциональные значения равно как и семантические особенности прилагательных, ограничены с точки зрения их способности сочетаться или выполнять функцию атрибута либо предиката, например, предикативное употребление прилагательных *hot* и *cold* с одушевленными существительными: *The crowd of her fans grew hot*/ Толпа ее поклонников разгорячилась, *The audience was rather cold*/ Публика была достаточно холодна, но не *hot fans*, и их атрибутивное употребление с неодушевленными существительными: *hot season*/ жаркий сезон, *cold day*/ холодный день.

Понятие качества очень близко по своему содержанию категории оценочности. Однако, как справедливо замечает Е.М. Вольф, «в естественном языке оценочные выражения в собственном смысле слова, соответствующие аксиологическим в логике, составляют лишь частный случай от более широкого класса семантических единиц, которые можно назвать квалификативными» [6, с. 392].

Таким образом, считаем целесообразным проанализировать основные стадии становления представлений о прилагательном как о части речи, выражающей качество, свойство, следовательно, оценку в той или иной форме.

В языкознании античного периода имя прилагательное не выделялось как часть речи, хотя наблюдались первые попытки свести отдельные слова к имени прилагательному в современной трактовке. Впервые термин «имя» как полноправный обоснованный многочисленными доказательными рассуждениями, логико-лингвистический термин встречаем у Аристотеля: «Имя есть такое звуко-сочетание с условленным значением безотносительно ко времени, ни одна часть которого отдельно от другого ничего не означает» [1, с. 93].

Термина «прилагательное» у Аристотеля, естественно, ещё нет, но им вводится понятие «производное имя», которое, на наш взгляд, есть не что иное, как относительное прилагательное: «А то, из чего как из своей материи нечто возникает, обозначают, когда оно возникло, не ее именем, а именем, производным от нее; например, изваяние называют не камнем, а каменным ...» [2, с. 200]. Аналогично автор рассуждает относительно изделий/ предметов из дерева, меди и т.д., называя их деревянными и медными, что, в свою очередь, подтверждает гипотезу о том, что зарождение имени прилагательного имеет глубокие корни, восходящие к периоду античности.

Первое упоминание части речи «прилагательное» отмечено в универсальной «Грамматике Пор-Рояля», согласно которой оно обозначает объекты мысли, т.е. свойства вещей, именуемые «акциденциями» [3, с. 376]. Акциденции «прилагались» к именам существительным, что и объясняет появление термина «прилагательное».

В русской грамматике прилагательное всегда занимало особую нишу, поскольку его морфологические, функциональные характеристики были ярко выражены.

Наиболее весомый вклад в рассмотрение вопроса о соотношении понятия «качество» и части речи «прилагательное» внесли ученые Московской школы. В частности, ими были определены три класса прилагательных: качественные, относительные и притяжательные, а также установлены их функции в предложении и этимология.

У одного из представителей Московской школы, А.А. Шахматова, находим следующую трактовку: «прилагательное — это та часть речи, которая включает в себе слова, определяющие существительные и являющиеся названиями свойств, качеств, отношений в их сочетании с названиями субстанций, причем под отношениями разумеются те, которые вытекают из существа, из природы самих субстанций» [15, с. 112].

Рассматривая языкознание советского периода, необходимо упомянуть точку зрения В.В. Виноградова, согласно которой: «имя прилагательное — это грамматическая категория, формирующая и объединяющая слова, которые означают признак предмета (качественный, относительный или указательно-определятельный) и которые являются определяющими имена существительные и обычно согласуемые с ними в роде, числе и падеже частями речи. Семантической основой имени прилагательного является понятие качества» [5, с. 157].

В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» прилагательное есть «лексико-семантический класс предикатных слов, обозначающих непроецессуальный признак (свойство) предмета, события или другого признака, обозначенного именем» [16, с. 397].

Анализируя эти определения, лингвист сталкивается с рядом трудностей, поскольку представляется сложным точно определить значение, форму и функцию тех лексических единиц, которых принято считать именем прилагательным.

Что же касается прилагательного в английском языке, являющегося аналитическим по сути, утверждение о том, что оно (имя прилагательное) согласуется с определяемым существительным в роде, числе и падеже не имеет смысла, поскольку утрата категорий рода и падежа у существительного неизбежно привели к их исчезновению и у прилагательного.

Статус прилагательного как части речи неоднозначен, поскольку его положение не носит ярко выраженный характер в сравнении с четко противопоставленными именем существительным (субстантивом) и глаголом (предикатом), которые называют предмет и определяют его действие. Прилагательное, в свою очередь, выступает либо модифи-



катором, относясь к существительному, либо функционирует в виде предикатива (именной части сказуемого).

Говоря о категории качества, сделаем оговорку о том, что само по себе «качество» является универсальным применительно ко всем языкам, но его осмысление происходит по-разному. Изначально качество семантически отражает нейтральный признак, например, *white snow*/белый снег или *red rose*/красная роза. В данном контексте прилагательные *white*/белый и *red*/красный рассматриваются нами как определенная характеристика, обусловленная естественным природным фактором, в подобной ситуации человек выступает простым обывателем, не влияя на ход событий. При этом, добавив субъективную составляющую, представляющую собой проекцию вкусов, эмоций, восприятия и др. относительно того или иного предмета или явления, мы заметим, что качество может иметь положительный и/или отрицательный оттенок значения. Обратимся к примерам: *heavy white snow*/тяжелый белый снег и *beautiful red rose*/красивая красная роза, где слова *heavy*/тяжелый и *beautiful*/красивый, бесспорно, служат отражением субъективных взглядов, отношений, придавая особую экспрессию высказыванию.

Однако имя прилагательное не является единственным средством выражения категории «качество»,

хотя его доминирующая позиция не вызывает сомнения у исследователей в области лингвистики. Так, мы можем утверждать, что качество в языке вербализуется и семантикой наречия, например, *extremely beautiful rose*/чрезвычайно красивая роза.

Кроме того, считаем необходимым, особо подчеркнуть тесную связь категории качества и оценки, наличие которой обнаруживается в значении всех без исключения прилагательных. Оценка как форма выражения субъективного отношения к тому или иному предмету/явлению, в свою очередь, может также быть положительной и/или отрицательной. Рассмотрим примеры: *it's a fantastic picture*/это — фантастическая картина (положительная оценка) и *it's an ugly picture*/это — отвратительная картина (отрицательная оценка).

Суммируя все сказанное выше, приходим к выводу о том, проблема выражения понятий «качество», «свойство», «признак», «оценка» как на семантическом, так и на морфологическом уровне средствами единственной части речи под названием «имя прилагательное» является предметом многочисленных споров исследователей и не решена окончательно до сих пор, что еще раз подчеркивает актуальность вопроса на данном этапе развития науки о языке.

#### Литература:

1. Аристотель Категории [Текст] / Аристотель // Аристотель. Сочинения в четырех томах — Т.2. — М.: Мысль, 1978. — 687 с.
2. Аристотель Метафизика [Текст] / Аристотель // Аристотель. Сочинения в четырех томах. — Т.1 — М.: Мысль, 1975. — 550 с.
3. Арно, А, Лансло, К. Грамматика общая и рациональная [Текст] / А. Арно, К. Лансло / пер. с франц.; общ. ред. Ю.С. Степанова. — 2-е изд. — М.: Прогресс, 1998. — 765 с.
4. Виноградов, В.В. Избранные труды. Лексикология и лексикография [Текст] / В.В. Виноградов. — М.: Наука, 1977. — 312 с.
5. Виноградов, В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове [Текст] / В.В. Виноградов. — М.: Русский язык, 2001. — 613 с.
6. Вольф, Е.М. О соотношении квалификативной и дескриптивной структур в семантике слова и высказывания [Текст] / Е.М. Вольф // Изв. Акад. наук СССР. Сер. Лит. и яз. — 1981. — Т. 40, № 4. — С. 391—397.
7. Гегель, Г.В. Наука логики [Текст] / Г.В. Гегель. — Т. 1. — М.: АН СССР, Мысль, 1970. — 502 с.
8. Жирмунский, В.М. Внутренние законы развития языка и проблема грамматических аналогий / В.М. Жирмунский // Общее и германское языкознание. — Л.: Наука, Ленинградское отд-е, 1976. — 695 с.
9. Ильин, В.В. Онтологические и гносеологические функции категорий качества и количества [Текст] / В.В. Ильин. — М.: Высшая школа, 1972. — 95 с.
10. Мещанинов, И.И. Члены предложения и части речи [Текст] / И.И. Мещанинов. — Л.: Наука, 1978. — 388 с.
11. Панфилов, В.З. Категории мышления. Становление и развитие категории качества // Вопросы языкознания. — 1976. — № 6. — С. 3—18.
12. Тимофеев, И.С. Методологическое значение категорий «качество» и «количество» [Текст] / И.С. Тимофеев. — М.: Наука, 1972. — 216 с.
13. Философский энциклопедический словарь (ФЭС). — М.: Сов. энциклопедия, 1989. — 815 с.
14. Цуанова, З.М. Становление и развитие качественных существительных в немецком языке [Текст] / З.М. Цуанова // Язык в диахронии (Коллективная монография). — Воронеж: Истоки, 2006. — с. 161—170.
15. Шахматов, А.А. Из трудов А.А. Шахматова по современному русскому языку (Учение о частях речи) [Текст] / А.А. Шахматов. — М.: Учпедгиз, 1952. — 272 с.
16. Ярцева, В.Н. Прилагательное // Лингвистический энциклопедический словарь [Текст] / В.Н. Ярцева. — М.: Советская энциклопедия, 1990. — 685 с.

## Традиции Л. Толстого в военной прозе (В.П. Астафьев «Пастух и пастушка»)

Савицкая Татьяна Валентиновна, аспирант  
Бирская государственная социально-педагогическая академия

Человеческому обществу свойственно постоянное обращение к традициям культурным, нравственным, художественным. В каждый новый исторический период литература отзывается на социальные изменения действительности, что выражается в переосмыслении традиций.

«Традиция (лат. *traditio* — передача, предание) — общегуманитарное понятие, характеризующее культурную память и преемственность. Связывая ценности исторического прошлого с настоящим, передавая культурное достояние от поколения к поколению, Т. осуществляет избирательное и инициативное овладение наследием во имя его обогащения и решения возникающих задач (в т.ч. художественных). <...> Т. (как общекультурные, так и собственно литературные) неизменно воздействуют на творчество писателей» [5, с. 1089].

В литературе традициям принадлежит существенная роль. Они становятся живым процессом восприятия и творческой переработки художниками тех эстетических завоеваний прошлого, которые наиболее отвечают их индивидуальным особенностям и задачам, стоящим перед литературой. В периоды высокой активности литературы художественная традиция начинает свою новую жизнь: к ней обращаются в поисках наиболее убедительного творческого решения новых задач, с нею полемизируют, ее продолжают, возрождают то, что созвучно времени.

Обогащение военной прозы происходит преимущественно за счет традиций, углубляющих психологический анализ, нацеленных на постижение человека во всей сложности его взаимоотношений с миром. Все большее место при этом занимает постановка на военном материале общечеловеческих проблем, разоблачение противоречивости войны, обращение к антивоенной традиции, под которой исследователи понимают традицию, восходящую к творчеству Л. Толстого. Толстовскую традицию можно считать доминирующей, так как она прослеживается в большинстве произведений на военную тему. Обращение к фольклорным, романтическим и христианским традициям часто носит вспомогательный характер и усиливает антивоенную традицию («Пастух и пастушка» В. Астафьева).

А. Адамович в своей статье «Толстовские традиции в литературе о войне (необходимость классики)» так определил отношение современной прозы к наследию Л. Толстого: «Уходя — приближаемся!» Писатель раскрывает свое видение значения творчества Л. Толстого. Для него «<...> это не указка учителя, а дополнительный свет, мощный прожектор, который направлен не на стол писателя, не на лист бумаги, что перед ним, а на саму реальность, на жизнь, на человека, куда смотрит сидящий

над бумагой автор» [1, с. 153]. По мнению А. Адамовича, изначальное знание «Войны и мира» давало возможность другими глазами смотреть на происходящее, видеть вещи, на первый взгляд, не заметные, не важные, оценивать свои чувства, как чувства, присущие многим людям во время военных действий.

С появлением творчества Л. Толстого мировое искусство эстетически стало другим. Особое внимание писатель уделял человеческой психологии, на первом месте всегда была нравственная содержательность искусства. Уже в «Севастопольских рассказах» просматривается явное осуждение войны как общественного явления, несовместимого со здравым смыслом, человечностью и учением Христа. «В процессе создания севастьяновского цикла задачи, которые ставил перед собой писатель, расширялись и углублялись. Хроника боевых событий превращалась в художественное исследование войны, ее разных сторон и аспектов и прежде всего в глубочайший психологический анализ чувств и мыслей человека на войне, его поведения в условиях смертельной опасности» [4, с. 5]. Именно Л. Толстой впервые обратился к анализу психологии человека на войне, он изображал страдания не только физические, но и нравственные. «<...> Толстой, как никто до него, показал разные формы отрицательного влияния войны на человека, калечащей не только тела, но и души. Привычка к насилию и убийству, неразрывно связанная с войной, ведет к душевному очерствению, равнодушию к окружающим» [4, с. 8]. Эти мысли русского писателя нашли свое отражение в творчестве авторов, обращавшихся к теме Великой Отечественной войны.

В. Астафьев в повести «Пастух и пастушка» выводит образ старшины Мохнакова — фигуры далеко не однозначной. Исследователи считают этот образ открытием «<...> сложнейшего характера, порожденного войной» [6, с. 370]. Мохнаков сросся с войной, живет по ее законам, убивает профессионально, полон ненависти к немцам, но в то же время он мародерствует, потребительски относится к женщине, именно на него Люся с самого начала поглядывает с опаской. В первой части пасторали он предстает богатырем, защитником, фольклорным персонажем, который охраняет молодого лейтенанта, затем происходит переосмысление образа. Война разрушает, выжигает душу старшины и сильный, самоотверженный человек становится мародером. Старшина не может больше жить с «истраченным» сердцем, ищет смерти в каждом бою и не найдя идет на самоубийство. В последней редакции образ Мохнакова заметно ужесточается, вводятся сцены мародерства, эпизоды биографии, подчеркивающие его безверие и неприятие автором такой жизненной позиции. Во внешне эффектной героической гибели Мохнакова прос-

матривается идея расплаты за опустошенность души и безнравственность. Образ старшины Мохнакова написан под влиянием антивоенной традиции, которую усиливает обращение к фольклорной традиции (переосмысление образа фольклорного персонажа: богатырь — мародер).

Говоря о влиянии Л. Толстого на «военных» писателей, А. Адамович обращает внимание на то, что знакомство с ним происходило не за письменным столом, а гораздо раньше, в окопах. Это было обращение к исторической традиции, укрепляющей дух и так необходимой в военные годы. Психологическая правда войны, почерпнутая из книг Л. Толстого, осознавалась солдатами как собственный опыт, воспоминание уже пережитого, увиденного. Открывала их самих на войне и помогала увидеть масштабы трагедии и народного героизма. В. Астафьев писал, что самое яркое впечатление от прочтения «Войны и мира» было, когда он читал эту книгу в госпитале. «Те ощущения, та боль», которые он пережил, читая Л. Толстого на госпитальной койке, больше не повторялись, «<...> но каждое следующее прочтение романа открывало новые, ранее не увиденные «пласты» [3, с. 149].

С произведений Л. Толстого началась правда о человеке на войне. Он выступил как художник-новатор и совершил переворот в изображении войны. Для Л. Толстого война — тяжелая будничная и кровавая работа. Солдаты вынуждены воевать, защищать Россию, их долг идти в бой и они выполняют его, но война не становится праздником. «Лейтенантская» послевоенная проза отмечена воздействием этой толстовской традиции. Позиция В. Астафьева в отстаивании концепции войны также состоит из двух взаимосвязанных суждений: война — необходимость, оправдываемая защитой или освобождением Отечества, и война — состояние, всегда противоестественное, примириться с которым невозможно.

Так же, как и Л. Толстой, В. Астафьев стремится глубже проникнуть в психологию героя, поставить в своих произведениях сложнейшие нравственно-этические проблемы. Он изображает войну как величайшее бедствие, несущее смерть и страдание всему живому, уничтожающее человека не только физически, но и нравственно. Говоря о повести «Пастух и пастушка» Н. Яновский отмечает: «В. Астафьев и прежде писал о войне. Но так он не писал никогда. Дело в том, что здесь он выразил во многом неожиданную концепцию войны. Автор ненавидит войну и рисует ее по-толстовски «в крови, страданиях, смерти» <...> ибо писать, что прошедшая война, унесшая 20 миллионов советских людей, была войной «нестрашной», кощунство по отношению к тем, кто вел кровопролитные бои за каждый рубеж, кто пережил лагеря смерти и блокаду Ленинграда» [6, с. 365—366].

Вслед за Л. Толстым В. Астафьев показывает, как сложна, изменчива психология человека в экстремальных условиях войны. Однако даже на войне человек продолжает жить со всеми свойственными ему страстями, противоречиями, нравственными поисками, продолжает

любить и верить в любовь. Такова история молодого лейтенанта в повести «Пастух и пастушка». Показывая зародившееся светлое чувство на фоне ужасов войны, В. Астафьев акцентирует внимание читателей на несовместимости жизни, любви и войны. Любовь усиливает жестокость окружающего мира, обреченность любящих сердец. То, что в военной обстановке является привычным (изменение места, перемещение войск) для влюбленных становится трагическим стечением обстоятельств.

В. Астафьев сумел проследить процесс возникновения и развития душевной усталости вызванной войной. Молодой лейтенант «<...> весь остывший изнутри, на последнем пределе усталости» [2, с. 279] начинает думать о смерти как об отдыхе и эта мысль не пугает его. Только любовь к женщине на короткое время возвращает Бориса к жизни, к воспоминаниям о детстве, о мирном времени, но эта же любовь, обострившая все чувства, делает его более уязвимым. Его душа, его сердце не выдерживают нечеловеческого напряжения военного времени. В создании образа лейтенанта Костяева В. Астафьев опирался на романтическую традицию, которая в данном случае усиливает антивоенные идеи. Борис — идеальный герой, он выделяется своей исключительностью (чувствительный, воспитанный, скромный, но бесстрашный, яростный в минуту опасности). Его изначальное представление о бое, о солдате романтическое, взятое из книг и не соответствует действительности. На фронте Борис сталкивается с ужасом, кровью, смертью, таким образом, В. Астафьев в своей пасторали развенчивает легенду о романтичности фронтового быта.

Повесть была принята неоднозначно, автора обвиняли в пацифизме, «дегероизации». Война, показанная В. Астафьевым, оказалась совершенно новой, не характерной для послевоенной литературы. Не было героического пафоса, война представлялась воплощением зла, Апокалипсиса, и в этом одичании, озлоблении человеческая душа, способная на светлую, романтическую любовь, обречена на страдания. Однако автор не отрицает героизм солдат, напротив, В. Астафьев подчеркивает их терпение, смекалку, хитрость, умение приспособиться к военному быту. Вслед за Л. Толстым он обращает внимание на внешне негероическое проявление настоящего героизма. «Солдаты шли в атаку перебежками, неторопливо, деловито, как будто не в бою, на работе были они и выполняли ее расчетливо, обстоятельно, не обращая вроде бы никакого внимания друг на друга и на своего боевого командира. [2, с. 257]. Именно у этих солдат учился военному делу молодой лейтенант, и после ранения, после многих боев понял, что «<...> не солдаты за ним — он за солдатами! Солдат, он и без него знает, что надо делать на войне» [2, с. 258].

В произведениях Л. Толстого осуждение войны сочетается с художественным исследованием ее самых разных сторон и аспектов, с таким глубоким анализом психологии и поведения человека на войне, какого не знала еще мировая литература. Писатель сосредоточил свое внимание

на фронтовых буднях, дал возможность читателю узнать страшную правду войны как бы «изнутри». Беспощадная правда о конкретных войнах, высказанная великим художником и мыслителем, до сих пор во многом остается правдой обо всех войнах и является отправной точкой для писателей. В. Астафьев в «Посохе памяти» так раскрыл свое понимание традиции Л. Толстого: «Великий же писатель и мыслитель видел и понимал человека во всей его

объемности, со всеми его сложностями и противоречиями, порой чудовищными. Вот в этом, на мой взгляд, и заключается традиция Толстого, воспитанного, кстати сказать, на традициях той зрелой русской литературы, которая уже существовала до него и величие которой он приумножил и поднял на такую высоту, до которой надо всем нам тянуться и тянуться, чтобы заглянуть в ее беспредельные глубины» [3, с. 149].

#### Литература:

1. Адамович А. Толстовские традиции в литературе о войне (необходимость классики) // Великая Отечественная война в современной литературе. — М.: «Наука», 1982. — с. 120–154.
2. Астафьев В.П. Пастух и пастушка // В.П. Астафьев. Избранное. — М.: ООО «Издательство АСТ», 2004. — 363 с.
3. Астафьев В.П. Посох памяти. — М.: Современник, 1980. — 367 с.
4. Горная В.З. Война — противное человеческому разуму и всей человеческой природе событие // Русская словесность. — 1999. — №5. — С. 2–11.
5. Литературная энциклопедия терминов и понятий / сост. А.Н. Николюкин. — М.: НПК Интелван, 2001.
6. Русские писатели XX века от Бунина до Шукшина: учебное пособие / ред. Н.Н. Белякова, М.М. Глушкова. — М.: Флинта: Наука, 2006. — 440 с.

## Флобер и Тургенев: к истории взаимоотношений

Сербина Татьяна Александровна, старший преподаватель  
Московский городской педагогический университет

Мопассан отметил однажды, что французы, великие и даже не знаменитые — все известны за границей. Нет заурядного писателя, политика, имя которого не перешагнуло бы за моря и горы и не появлялось бы периодически в английских, немецких или русских газетах. Напротив, во Франции ничего не знают о своих соседях, об их талантливых или даже гениальных людях, известность их кончается на французской границе. [2, с. 43]

Но для великих людей нет границ: они обладают всемирной чуткостью, и великий Флобер с его могучим даром проницательности в первую же встречу с Тургеневым почувствовал то единомыслие, которое сближает людей мгновенно. До личного знакомства Флобер прочел «Записки охотника», «Муму» и «Фауста». Их дружба длиною в 17 лет началась в день знакомства в феврале 1863 года.

Вскоре Флобер принимается увлеченно читать все книги Тургенева, вышедшие к тому времени на французском языке и с восторгом отмечает, вспоминая Эдмон Гонкур, что Тургенев, «пристально наблюдает живую реальность, что он стилист, художник и поэт» [6, с. 258]. Флобер внимательно прочел и даже не один раз основные произведения Тургенева (по его убеждению, хорошая книга выигрывает при втором прочтении). Он высоко оценил романы «Накануне» и «Новь», особенно выделял те повести, которые сегодня во Франции считаются луч-

шими — «Первая любовь», «Дневник лишнего человека», «Три встречи», «Степной король Лир», «Тук-тук-тук» и особенно «Несчастную» и «Вешние воды». (Он советовал читать повести И.Тургенева Жорж Санд и к принцессе Матильде)

Флобер оценил мастерство, идущее от сердца, дар наблюдательности, умение живописать любовь и природу, изысканность письма, колоритную, иногда ироничную манеру, совершенство стиля и композиции, эмоциональный накал и умение держать читателя в напряжении.

Уже в своем втором письме к Тургеневу Флобер делится впечатлениями от прочитанного: «Я давно считал вас мастером. Чем больше я вас читаю, в тем большее изумление приводит меня ваш талант. Подобно тому, как при чтении «Дон Кихота» мне хотелось самому ехать верхом по белой от пыли дороге и в тени какой-нибудь скалы есть оливки, так ваши «Сцены из русской жизни» вызывают желание пробираться среди заснеженных полей под вой волков. Оставаясь самобытным ваше творчество вместе с тем общезначимо. Сколько я нашел у вас переживаемого и пережитого мною самим!» [2, с. 145]

По духу Флобер — чистокровный романтик, он всю жизнь питал благоговейное уважение к Виктору Гюго. с годами он превратился в зрелого реалиста, но романтик не исчез, он продолжал жить в реалисте. Эти две ипостаси боролись в нем, и романтик, казалось, стремился не дать



воли реалисту. Тургеневскими текстами он восхищался именно как романтик.

В последующие 5 лет Тургенев жил в Германии, и писатели виделись редко, но, начиная с 1868 года, встречи становятся регулярными и дружба тесной. К этому времени Тургенев был знаком со всеми европейскими писателями, но Флобер становится центральной фигурой в кругу его литературного общения и занимает в нем исключительное место. Флобер единственный из иностранных писателей, к которому Тургенев относился как к равному. Иван Сергеевич говорил, что у него в жизни было всего два друга — Флобер и Белинский. Друзья недоумевали, почему Флобер, уверявший, что между людьми так же мало братских чувств друг к другу, как сходства между листьями в лесу, всегда просил Тургенева прийти к обеду на два часа раньше остальных и почему только ему поверялись самые сокровенные мысли автора «Саламбо».

Ученик Флобера Мопассан вспоминал: «русский романист испытывал к французскому глубокою, редко встречающуюся привязанность. Родственные друг другу по таланту, мировоззрению и складу ума, схожие во вкусах, и мечтаниях, равно как и в своих литературных стремлениях, оба широко образованные, восторженные поклонники искусства, они находили между собой столько точек соприкосновения, что каждая встреча была для них большой радостью ума и еще больше — радостью сердца.» [2, с. 41]

Что же их сблизило?

Прежде всего Поэзия. Начиная с античной.

Гомер, Лукреций и Гораций заставляли еще в юности трепетать их сердца. Античный канон остался для них образцом навсегда. Флобер мальчиком сочинял стихи на латыни. Оба зачитывались Тацитом. Светоний и Тит Ливий приводили в восторг. Для «Саламбо» был заимствован эпизод, описанный Полибием. Выбор любимых авторов более поздних эпох также совпадает: Плутарх, Шекспир, Сервантес, Рабле, Монтень, Вольтер. Философское завещание Тургенева посвящено Гамлету и Дон Кихоту. Флобер в молодости переводил на английский язык «Кандида».

С детства у обоих любимым героем был Дон Кихот. Друзья Флобера часто его и называли Дон Кихотом. Таковым он и был. Жизнь прожил в нужде, работал как вол. И если бы не считал своим долгом помогать семье племянницы, он бы и не стремился печататься. В нем была незащищенность и вместе с тем страстное желание бороться со Злом.

Тургенев отдал землю своим крестьянам до отмены крепостного права. Живя во Франции, он помогал русским начинающим литераторам. Приобретал земные блага, чтобы раздавать их друзьям, оказывал материальную помощь революционерам. «Его удивляли и приводили в недоумение, — пишет Мопассан, — такие вещи, которые показались бы совершенно естественными любому школьнику. Реальность вызывала в нем какое-то болезненное ощущение, ум его возмущался при виде того, что

происходило вокруг. Его прямодушие и врожденная доброта оскорблялись при столкновении с грубостью, порочностью и лицемерием человеческой природы». [2, с. 149]

Это будто сказано о Флобере, друзья о нем говорили «доброта с головы до ног». Париж для Флобера — столица искусств, очаг цивилизации и урбанизма, и все же жить долго среди парижан он не мог: у них часто насмешка заменяет понимание, а он, казалось, не имел иммунитета против невежества. Он чувствовал, что не будет понят. Его приводило в недоумение и отчаяние то, что каждый стремится подогнать себя ко всеобщему уровню.

Дон-кихотовское видение мира придало особый нравственный характер произведению обоих писателей. Век, о котором Пушкин в 20 — е годы говорил: «Наш век — торгаш. В сей век железный без денег и свободы нет» Флобер и Тургенев в 60—70 годы презирали наживу, они были глубоко убеждены, что достичь Прекрасного невозможно, если над художником довлеют материальные интересы и что Прекрасное всегда нравственно. Флобер верно определил подлинный смысл романа «Новь» как нравственного произведения. По его словам, Тургенев является в нем как моралист в философском значении слова. Герои «Нови» народники стремятся к самопожертвованию ради освобождения крестьян. Тургенев сочувствовал попыткам революционеров.

Флобер очень рано отдал свое сердце литературе, он будто предчувствовал, что она станет его религией, в 17 лет он написал: «Я проживу жизнь достойно, а временами восхитительно. Будем всегда созерцать сквозь уродство существования великую лазурь поэзии. Там в вышине пребывает она неизменно, меж тем, как все меняется и проходит» [1, т.1, с. 73].

Тургенев приходит в литературу в более позднем возрасте, но и для него она становится главным содержанием жизни. Может быть, поэтому так совпадают их взгляды на писательский труд.

Флобер был убежден, что искусством можно заниматься исключительно для себя: «как только хочешь вынести свое творение из тиши кабинета начинаются сущие муки для тех, кто как я поистине лишен кожи. Любое прикосновение причиняет мне боль». [1, т.2, с. 187]

Флобер сохранял высокое уважение к прошлому Франции и болезненно переживал то, что наступил век чистогана. Люди, посвятившие всю свою жизнь литературе, страдали оттого, что в постреволюционной Франции Поэзия вытеснялась сиюминутными буржуазными интересами. О своем друге Теофиле Готье он с горечью писал: «Тео гибнет от тоски и нужды! Некому уже говорить с ним на его языке. Мы теперь словно какие-то ископаемые, еще существующие, но уже затерявшиеся среди нового мира».

После смерти Теофиля Готье у Флобера не было собеседника равного ему духовно, Флобер писал: «Я — ископаемое животное, мне не для кого теперь писать. У меня больше нет смысла жизни» [1, т.2, с. 302]

«Мы все в пустыне. Никто никого не понимает». [1, т.2, с. 207] Флобер поверяет русскому другу свои самые сильные переживания, они больше всего связаны с социальными переменами, тревожит состояние умов: «буржуазия обожествляет материальную выгоду и приносит в жертву ей все. Париж превращается в нечто гигантское, становится безумным и переходит все границы. Он грозит стать Вавилоном. Никогда духовные интересы не были в такой низкой цене. Никогда ненависть к величию, презрение к Прекрасному и ничтожность литературы не были столь очевидны.

Такая атмосфера угнетала не одного Флобера. Во Франции после трех перенесенных революций началась деградация культуры и литературы. Гектор Берлиоз признавался, что отправился в Россию, дабы укрыться от посредственности. Теофиль Готье бежал в Испанию. Проспер Мериме, по словам Сент-Виктора де Поля литературно эмигрировал в Россию и там обосновался.

Флобер был потрясен сообщением о готовившейся реформе народного образования: она предусматривала уроков гимнастики больше, чем занятий французской литературой. После недельного пребывания в Париже он отмечал, что больше всего поражает то, что жители лавируют между кретинизмом и откровенным безумием. Плебисцит, социализм, интернационал и прочий мусор загромаждают головы людей. «Я бы хотел не думать ни о Франции, ни о моих современниках, ни о человечестве! Мне грустно до мозга костей». Все кругом так подло и лицемерно. Простая откровенность уже звучит диссонансом. Восхищаться надлежит только посредственным».

Для Тургенева Флобер был единственным из европейских писателей, кто стал другом на равных. Хотя Тургенев прожил во Франции много лет, он не стал галлофилом, он не любил французов как народ, Париж — как город. Он упрекал французов в легком цинизме и невосприимчивости к чужому

Н.В. Бергу Тургенев писал: «русских никто надлежащим образом не понимает, в особенности не способны на это французы. Я живу в кругу высшей интеллигенции. Но эта интеллигенция ничего не видит дальше своего носа. Она не понимает хорошего и гениального других наций. Гений Англии, Германии, Италии — для французов почти не существует. О нас и говорить нечего... Исключения, впрочем, изредка бывают. Ж.Санд понимает нас так, как если бы родилась русской, но она все понимает.»

Вторым исключением стал Флобер.

Больше всего двух писателей объединял литературный труд. Флобер страстно любил литературу и был глубоко убежден, что ею можно заниматься исключительно для себя, он писал и ради близких друзей Теофиля Готье и Луи Буйе. «Если же захочешь вынести свое творение из тиши кабинета начинаются сущие муки для тех, кто как я поистине лишен кожи. Любое прикосновение причиняет мне боль». Он говорил о себе, что всегда старался жить в башне из слоновой кости. В ней он предпочитал укрыться от окружающей пошлости. Флобер в силу своего нездо-

ровья жил очень уединенно в своем имении Круассе под Руаном, где Тургенев навещал его.

Оба дорожили внутренней свободой. Издателю Эжену Крепе, который торопил его с публикацией романа, Флобер отвечал: «Мне необходима для работы полнейшая свобода духа; то, что подогревает других, меня ledenит; то, что их воодушевляет, меня парализует» [1, т.2, с. 249].

Тургенев отстаивал свою индивидуальность, свою духовную независимость, стремился оградить себя от вмешательства посторонней силы в дела своей души.

Флобер: «писать правдиво можно только выбирая и преувеличивая. Все дело в том, чтобы преувеличивать гармонично». [1, т. 2, с. 148]

Тургенев никогда не довольствовался передачей факта, — он, по словам Феоктистова, возводил его «в перл создания», считал необходимым изукрасить его порою примесью вымысла.

Тургенев: «Без сосредоточенности можно сильно чувствовать, понимать, но творить — трудно. Дерево сосредоточивается в течение всей зимы, чтобы весной покрыться листьями и цветами. Так и писателю нужно время внутреннего сосредоточения».

Оба подчинили свое творчество задаче познания. проникновения в объективный мир, считали художественной задачей дать своим произведением достоверный документ социального явления или события.

Тургенев считал гений Флобера равным дарованию Льва Толстого.

Он высоко оценил «Воспитание чувств». И Флобер и Тургенев испытали первую любовь в 15 лет. Повесть Тургенева «Первая любовь» привела Флобера в восторг: настолько верно были описаны чувства юноши. По той же причине и Тургенев восхищался «Воспитанием чувств» и организовал в 1869 г, а потом и в 1870 публичные чтения этого романа. В ноябре 1879 в доме Тургенева в Буживале роман прозвучал в исполнении двух голосов.

«Воспитание чувств» — это картина французского общества времен революции 1848 года. Жорж Санд назвала это произведение многогранным, как сама жизнь. Официальная критика однако не оставила от него камня на камне. Публикация романа вызвала обвинение автора в вульгарности и разжигании революции.

После неудачи с «Воспитанием чувств» Иван Сергеевич вдохновлял автора на новую работу: «Конечно, вышла несправедливость, но зато теперь подходящий момент, чтобы запустить в читателя шедевром, и им может стать Ваш «Антоний». Если книга тронет хотя бы десяток читателей, это уже хорошо. Я говорю это не для того, чтобы утешить, но подвигнуть Вас на продолжение работы».

Флобер был счастлив, когда он мог с мастером слова обсудить то, над чем работал. По мере написания он читал главы Тургеневу, который всегда интересовался, как подвигается труд. В один из приездов Тургенева в Круассе Флобер прочел гостю 115 страниц «Искушения святого

Антония». В письме к Жорж Санд он так рассказывал об этом дне: «Какой слушатель! И какой критик! Поражает глубина и точность его суждений. О, если бы слышали его все те, которые берутся судить о литературе, какой урок для них! Ничто не ускользает от него. Он дал мне 2—3 превосходных конкретных совета». [5, с. 342]

Перфекционист Флобер жаждал идеала во всем. У него была властная потребность восхищаться теми, кого он любил, и это не позволяло анализировать подлинный характер человека. Привязанность к Ивану Тургеневу была сильной и продолжительной, потому что Москвитин во многих отношениях совпадал с идеалом Флобера.

С русской литературой Флобер познакомился благодаря переводам Тургенева, — это были стихи Пушкина, «Былое и думы» Герцена. Он высоко оценил Льва Толстого.

Тургенев белым стихом перевел на русский язык «Иродиаду» и «Легенду о Юлиане Милостивом», издал их в России и гонорар отдал Флоберу.

Он дружил с собратьями по перу, но не разделял их убеждений: у каждого было что-нибудь, что мешало взаимопониманию. Пропасть существовала между Флобером и Золя, ничто не могло ее заполнить: Золя затерялся в своей системе, ее принципы сковывали полет мысли. «У Доде есть очарование, а у Золя сила, но оба проходят мимо того, что составляет для меня задачу Искусства» [4, 245].

По поводу «Набоба» Доде Флобер писал Тургеневу: «Я мыслю совершенно так же как вы. Это бессвязно. Дело не только в том, чтобы увидеть, — нужно переплавить имеющийся материал. Действительность служит для меня всего лишь трамплином.» [4, с. 271]

Эдмон Гонкур — всего лишь исследователь материалов истории, он помешан на теориях реализма и весьма средне чувствует Прекрасное.

В моих друзьях меня шокирует то, что они недостаточно понимают сущность композиции, стиля словом того, что составляет Прекрасное». [4, с. 271]

Тургеневу Флобер признавался: «Я знаю мало французов, с которыми мне было бы так спокойно и благостно одновременно. Кажется, я мог бы беседовать с вами недели напролет».

Его беседой Флобер очень дорожил, она была ему необходима. Он наслаждался: это был полет мысли и воображения — главные инструменты художественного творчества. Когда Флобер впадал в пессимизм, Тургенев оказывал на него целительное воздействие. В такие периоды Жорж Санд пыталась уговаривать его «мы живем в жестокое время, нельзя его проклинать, его нужно преодолевать» [5, с. 271]. Оптимизм писательницы только усиливал флюберовский пессимизм. Тургенев понимал непримиримость Густава, что для него невозможно свернуть с избранного пути. Он почуял в нем аскета, которого столкновение с внешним миром коробило и не возмущало ему, но одобрял и подбадривал. И за это Флобер был ему благодарен.

Мопассан, частый гость Флобера, вспоминал: «Он благоговейно слушал русского друга, устремив на него голубые глаза с подвижными зрачками, и отвечал ему своим звучным голосом, звенящим, как труба, из-под его усов — усов галльского воина».

Флобер — идеалист, для которого мысль была жизнью, а необъятная эрудиция позволяла путешествовать по эпохам и задерживаться в выбранном временном интервале.

«Саламбо», «Юлиан Милостивый», «Искушение Святого Антония» — это бегство из своего времени. Ибо в своей эпохе ему не доставало гармонии, взаимопонимания, Красоты.

Ни один из собратьев по литературе после смерти Гюте и Буйе не давали ему той радости общения, которую он испытывал с Тургеневым. Что же было в Тургеневе, чего напрасно было бы искать в современных Флоберу французах?

Ключом к ответу на этот вопрос представляются слова Талейрана: «Тот не знал радости жизни, кто не жил хотя бы двадцати лет, предшествовавших революции». Он говорит о революции 1789—1793 г.г., которая изменила мир кардинально и в нем для таких романтиков как Флобер места оставалось крайне мало: у власти оказались буржуа — они «торопятся с доходом свесть приход, им некогда шутить, обедать у Темиры или спорить о стихах». [Пушкин «К вельможе»]

Флобер, родившийся через 20 лет после 1793 г., воспитывался на Шатобриане, Ламартине и вырос поэтом, для которого Идеал более осязаем, нежели реальность. В книгах Тургенева он мгновенно уловил поэтичность русского духовного мира, мира не опаленного и не надорванного революциями, в какой-то мере похожего на Францию дореволюционную. Автор «Рудина» был посланником этого мира, хотя самодержавие казалось ему нестерпимым и называл он себя западником. Но на нем был свет нравственного здоровья, по которому уже начали ностальгировать те из французов, которые сохранили после всех социальных потрясений трезвый рассудок. Русская культура зиждилась, как объяснял однажды Тургенев своим французским друзьям, не на законе, не на римском праве, а на человечности. Эта человечность и привлекла Флобера. Рядом с Тургеневым он чувствовал себя будто в той Франции, которую он не застал и мог видеть только в грезах.

Через 10 лет после знакомства с Тургеневым Флобер так писал о нем Каролине, своей племяннице: «он чудесный человек. Чего он только не знает! Он читал мне наизусть отрывки из трагедий Вольтера и Люса де Лансиваль. Он знает, мне кажется, все литературы до самого дна. И как скромный при этом. Как добродушный, как безобиден.» [1, т.2 с. 254]

Так нашли друг друга два всемирно отзывчивых художника слова и осветили свою жизнь одиноких людей немеркнущими лучами уникальной дружбы.

Литература:

1. Флобер Г. О литературе, искусстве и писательском труде 2 т.М. 1984
2. Мопассан Г. Статьи М. 1959
3. Зайцев Б.А Жизнь Тургенева М. 1999
4. Flaubert — Tourgueniev Correspondance P. 1989
5. Flaubert — G. Sand Correspondance P. 1910
6. E. Goncourt Journal 1878. P. 1896.

## Графическая маркированность в романе В. Маканина «Испуг» как отражение живых языковых процессов (на фоне немецкого языка)

Троитски-Шэфер Михаэль, аспирант

Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Чита)

Роман «Испуг» был опубликован в 2006 г., его перевод на немецкий язык был выполнен в 2008 г. Аннелорой Ничке. Эта переводчица уже переводила некоторые другие произведения автора, в том числе и его роман «Андеграунд, или Герой нашего времени», изданный в России в 1998 г.

Роман «Испуг» причисляют к одним из самых интересных с точки зрения языковых процессов, характерных для современной русской прозы и нашедших отражение в романе. В романе происходит отход от традиционных, классических традиций, что является примером формирования особого стиля писателя. На фоне немецкого языка эти средства стилистики текста выявляются наиболее выразительно, что оправдывает сравнение оригинального текста и текста перевода.

Среди языковых и стилистических средств, соседствующих в романе, можно назвать стилистические, графические, грамматические, лексические, композиционные. В рамках данной статьи остановимся на графической маркированности как отражении живых языковых процессов.

Графическая маркированность становится композиционно-стилистическим средством художественного текста. Более того, использование некоторых графических средств достаточно ново для русской литературы. Аутентичность графических возможностей текста В. Маканина наверняка отличает его от других авторов.

Так, особенно часто в тексте встречаются ремарки-скобки, курсив, многоточия, выделения слов прописными буквами, деление слов в прямой речи на слоги. Используются обрыв повествования, прерывание. В самом тексте поясняются эти и другие приемы.

Например, композиционный обрыв повествования в виде заполнения целых строк точками, используется для графической передачи галлюцинации: «Я был в восторге! Воин — это прекрасно! Не жаль людей было ничуть.. Себя тоже .....

..... Галлюцинация сменилась. Галлюцинация стала удивительной!..» [3, с. 290]. Далее рассказчик поясняет: «Я принял этих трех постовых (вооруженных автоматами мужчин) за людей с удочками на берегу реки — за неудачливых рыбаков! (Рекой в этой галлюцинации было огромное искрящееся стекло окна..<..>)» [3, с. 291]. На данном примере можно проследить и использование скобок: здесь изменяется стиль речи на более официальный в первом случае, и на метафорически-художественный — во втором.

В тексте много скобочных выделений ремарок, они помогают читателю ориентироваться в сложной структуре повествования. В скобках оказываются отдельные слова, фразы, целые предложения: «Люди, что справа, что слева (победители) сильными и уверенными голосами кричали нам..» [3, с. 337]; «Когда мы с Дашей проходили тем *коридором*, децимация (каждый десятый) еще не восторжествовала. Могли ударить каждого. Любого!» [3, с. 340]; «И, конечно, он поволновался за меня, исчезнувшего тогда на двое суток. (Приехал, а старого дядьки нет... А в городе стреляют.) И как же он смеялся, когда узнал, где я был» [3, с. 341]. Скобочное выделение помогает читателю понять поведение описываемых людей как сиюминутное открытие, мысль, во втором случае — это использование научного термина «децимация», в последнем случае — это, возможно, передача мыслей Олечки, или представление самого героя о мыслях племянника.

Более глубоко ремарки описаны у Г.Д. Ахметовой: «Ремарки в некоторых случаях стилистически сближаются с диалогическими репликами. Драматизация повествования усложняется двойной контаминацией: контаминация прозаического и драматического текстов; контаминация авторского повествования и точки зрения главного героя-рассказчика» [1, с. 61]. А.В. Иванова в своем диссертационном исследовании причисляет графические средства к одному из средств субъективации повествования [2, с. 150].



Курсивное выделение некоторых слов, синтагм, целых предложений, нескольких предложений расставляет новые акценты и ударения, оформляет прямую речь, указывает на переносное, метафорическое значение лексических единиц: «Даша (после) рассказала, что *нализавшийся* не переставал скакать ни на минуту» [3, с. 336]. Вероятно, здесь цитируется выражение Даши, либо это указание на иное значение данного слова. Петрович буквально слизал с тела Даши наркотик, кроме того, нализавшийся имеет и значение «пьяный», «перебравший алкоголя».

Другой пример: «Если Дом обесточен... Теперь известно, что *горячая* (единственная) телефонная линия по какой-то причине отрубилась» [3, с. 342]. В данном случае «горячая» отражает употребление данного слова как в переносном, так и в прямом значении. Поскольку это была и напряженная ситуация, и горячий бой, и линия, которая вышла из строя из-за горячих боевых действий, а может, накалилась в переносном смысле из-за большого количества звонков-обращений. Интересно, что в немецком переводе используется идиоматическое выражение «красный телефон», что соответствует «прямой (правительственной) линии» в русском языке.

В другом месте передается невыделенная привычными способами прямая (внутренняя) речь, интегрированная в повествование: «Она ничего не задумывала. Она такая. *Подбросить старикана, которого неделю не видела!*» [3, с. 344]. Интересно, что в последней фразе отсутствует грамматический субъект. Такое выделение, по мнению А.В. Ивановой, используется для «перехода к точке зрения» другого героя повествования [2, с. 151].

Иногда курсивом выделяется только префикс — «*через* поколение» [3, с. 95]. Этот авторский неологизм подчеркивает негодность поколения Олега, поколения next. В другом случае встречаем раздельное написание: «Вика и я — мы ведь дед и внучка. Встреча *через поколение*» [3, с. 169]. Вика и Олег — безусловно это новое, молодое поколение.

Написание прописными буквами помогает нарисовать экспрессивность высказывания, передает нарастание громкости, крик: «Ау, старики!.. НЕ БЫ-ВА-ЕТ!..» [3, с. 408]. Такие выкрики порой сопровождаются сниженной, бранной лексикой.

В другом случае это передача надписи над дверью за-пасного ВЫХОДА [3, с. 338], а кроме того — ВЫХОДА из ситуации, когда нужно было искусно обмануть стражей на выходе из осажденного здания. Прописные буквы помогают прочесть во фразе другой, более глубокий смысл: «Теряет ощущение жизни также и без программы ВРЕМЯ...» [3, с. 206].

Конечно, есть и традиционное использование аббревиатур, типа ТВ, БТР, НТВ. БТР при этом может склоняться, внося ноту разговорности в речь персонажа: «<...> мое крыльцо пронеслось БТРом по дурной дачной дороге» [3, с. 99].

В другом же месте текста встречаем: «Кадры фильма... Надгробие... Бегущая строка... Старикашка, мол, шел ее вырывать. ОН ШЕЛ ЗА ЛЮБИМОЙ ЖЕНЩИНОЙ

И ПОГИБ — ЧТО МОЖЕТ БЫТЬ ПРЕКРАСНЕЕ» [3, с. 324]. Тут читатель может увидеть перед внутренним взором и бегущую строку, и надгробие, а потом — приписанную мелом неприличную надпись дворового мальчишки (не будем приводить ее здесь).

Другая возможность графического маркирования — дефисное разделение прямой речи, для передачи ее фонетических особенностей. «-Молчи-и-и! Никакой паники-и-и!» [3, с. 306]. Звукоподражательное «ШАХ-ХАХ-ХАХ-ША-РАХ» [3, с. 306] — передача звука взрыва в Белом доме — встречается и в виде глагола «ша-ра-рах-нуло» [3, с. 294]. Встречаем и фонетическое написание «Щас!», «Н-ме-нэ» (на мне) [3, с. 304], «Тыщи» [3, с. 294]. Иронично звучит в ушах читателя эпитет власти «ВСЕ-РОС-СИЙ-СКОЙ» [3, с. 299].

Обратимся далее к переводу. Нам представляется, что перенос графических средств — один из самых простых вопросов перевода. Ведь в немецком языке практически так же используются кавычки, скобки, дефисы, многоточия, прописные буквы.

Рассмотрим перенос приведенных выше примеров из текста. В данном случае отметим только изменения в переводе. Так, при передаче галлюцинации в оригинале используется продленное многоточие на две-три строки. В переводе эта особенность не наблюдается [4, с. 315]. Теряется и «*через* поколение» за счет перевода как «метапоколение» [4, с. 101]. Также изменено и «через поколение», переведенное одним прилагательным, но выделяется курсивом [4, с. 177].

Сокращение БТР переводится как «бронетранспортер», «ТВ передача» как «телепередача» [4, с. 417]. Звукоподражательное «ШАХ-ХАХ-ХАХ-ША-РАХ» передается эквивалентом «RUM-RUUMS» [4, с. 333]. Фонетическое «Щас» и «Тыщи» не передается, зато «Н-ме-нэ» передается со смазанным окончанием [4, с. 330].

Подведем некоторые итоги: графические средства выразительности — отображение живых языковых процессов романа В. Маканина «Испуг». Как жесты и мимика в речи человека, так и графические средства помогают передать определенные оттенки и значения текста. Использование подобных средств интересно для исследователей и, кроме того, требует определенных навыков от читателя. С другой стороны, графические приемы — средство для достижения цели: выразительности, живости текста, его интерактивности.

Отмеченные в статье графические средства, как видится, переносятся с достаточно большой степенью точности из оригинала в перевод. Любопытно было бы провести опрос немецкоязычных читателей на предмет особого восприятия данных средств. Наверняка читатель отметит некоторую особость текста Маканина на немецком языке, в первую очередь, благодаря средствам графики. Этим приемом авторская особенность живых языковых процессов и структур передается и в иностранном языке. Таким образом, текст продолжает жить и развиваться.

Литература:

1. Ахметова Г.Д. Языковое пространство художественного текста (на материале современной русской прозы). Учеб. пособие. СПб: Реноме, 2010. — 244 с.
2. Иванова А.В. Субъективация повествования (на материале прозы Владимира Маканина). Канд. дис. на соискание ученой степени к. филол. наук. Чита: ЗабГГПУ, 2008. — 185 с.
3. Маканин В.С. Испуг. М: Гелеос, 2006. — 416 с.
4. Makanin, Wladimir. Der Schreck des Satyr beim Anblick der Nymphe. Aus dem Russischen von Annelore Nitschke. Muenchen: Luchterhand, 2008. — 446 с.

## Способы выражения каузативных отношений в мордовских (мокшанском и эрзянском) языках

Чинаева Наталья Викторовна, преподаватель  
Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва (г. Саранск)

Исследование категории каузативности (от лат. *causa* — причина) является одним из самых актуальных вопросов в современной лингвистике. Каузативным глаголам в лингвистической литературе уделено достаточно большое внимание (Теньер 1988, Золотова 1973, Чейф 1975 и др.). Каузативная семантика глагола — это значение побуждения, направленное субъектом действия на объект. Объект при каузативном глаголе по существу является не объектом действия, а лицом (предметом), подвергающимся понуждению к совершению какого-либо действия, т.е. производителем действия или подлинным субъектом [1, с. 192].

Несмотря на то, что лингвистика последних десятилетий характеризуется углубленным и расширенным изучением фундаментальных свойств языка через его функции, в мордовских языках до настоящего времени продолжают господствовать формальные методы исследования, т.е., можно сказать, мордовское языкознание отстает в своем развитии минимум на полвека.

Как нам известно, в финно-угорских языках изучению синтаксиса уделялось меньше внимания, чем изучению морфологии. На основании рассмотренной литературы мы можем констатировать, что многочисленные аналитические конструкции и лексические средства выражения каузативности в мордовских языках не рассматривались.

Тем не менее, в мордовских языках языковедами выделяются так называемые каузативные глаголы, которые образуются от любых глаголов и предполагают при себе объект, являясь при этом, соответственно, транзитивными [1, с. 192].

Каузативные глаголы в исследуемых языках образуются как от транзитивных, так и от интранзитивных глаголов при помощи следующих суффиксов:

а) в эрзянском языке:

— **вт-**: *лоткамс* 'остановиться' — *лоткавтомс молициать* 'остановить идущего', *пичкамс* 'выздороветь' — *пичкавтомс сэредияцать* 'вылечить больного';

— **т-/-д-, -т'/-д'**: *эжемс* 'согреться' — *эждемс* *ведь* 'нагреть воду', *пиемс* 'свариться' — *пидемс* *ям* 'сварить суп'.

б) в мокшанском языке:

— **фт-**: *каладомс* 'разрушиться, сломаться' — *калафтомс* *кудть* 'разрушить, сломать дом', *озамс* 'сесть' — *озафтомс модамарьхть* 'посадить картофель';

— **т-/-д-, -т'/-д'**: *кръвяземс* 'разгореться' — *кървястемс тол* 'разжечь огонь', *симомс* 'пить' — *симдемс Ванять* 'напоить Ваню'.

Каузативные глаголы в мордовских языках обладают некаузативными коррелятами. Особенно четко это можно увидеть на примере глаголов с семантикой каузации состояния. В подобных случаях некаузативным коррелятом выступает производящая основа каузативного глагола: эрз. *Тейтертькак Мика пеняцьявтсь: нельксесь прястост мазы пацят* [3, с. 20] — *Тейтертне пеняцьясть*. 'И девушек Никита заставлял жаловаться: срывал с голов (их) красивые платки. — 'Девушки жаловались'. мокш. *Андрейнь дивандафтозе тя варжафкссь* [6, с. 161] — *Андрей дивандась* 'Андрея удивил этот взгляд' — Андрей удивился.

Существует два подхода к классификации каузативных глаголов: 1) широкий — в рамках которого каузативными считаются все глаголы, выступающие с прямым объектом, подвергающимся воздействию (э. *Атясь кери вирь* 'Старик рубит лес'); при узком подходе — к каузативным относят глаголы, требующие объекта, который по существу является не объектом действия, а производителем действия или реальным субъектом (э. *Авась анды эйкашонзо* 'Мать кормит ребенка — *Эйкашонсь ярсы* 'Ребенок ест').

В рамках узкого подхода учеными выделяются различные семантические разновидности каузации, включающие различные каузативные метаклаузалы. А. Мустайоки говорит о следующих видах каузативности [5]:

Чистая каузация: эрз. *Чарькодиця азоровась чевте оймесэ вастнесь-каванясь* Цыганонь [8, с. 38] 'По-

нятливая хозяйка с доброй душой встречала-угощала Цыганá. *Эрва кона ёндо невтнезь, яла сень (тен-стенъ) тейтерть киштевтнестъ* 'С разных сторон показывая, девушки всё приводили его (веник) в пляс'. мокш. *Ната аказе печкозе фкя саразоньконь, ушедсь сивольня мархта лямда аннемон* [4, с. 17]. 'Наталья, сестра (старшая, моя) зарезала курицу, начала щами с мясом кормить меня'. *Те кулясь ашезе кеняртьфте Бурмистровонь* [4, с. 31] 'Эта вещь не обрадовала Бурмистрова'.

Деонтическая каузация (*кармавтомс / кармафтомс* 'заставлять'): эрз. *Монь кармавтымим Пановось тенк ёвтамс ещё ве новость...* [3, с. 33] 'Меня заставил Панов (этот, тот) вам сказать еще одну новость'. мокш. *Лиянань — сазорозень — кармафтозь сюреста ковёронь кодама* [4, с. 42] 'Лияну — сестру (младшую, мою) — заставили из ниток ковер ткать'.

Речевая каузация (*тердемс* 'позвать, пригласить', *кортамс / корхтамс* 'уговорить', *энялдомс / эняльдес* 'просить, умолять'): эрз. *Миканьгак ярсамо тердтнестъ, но цёрантень вельть апароль* [3, с. 68] 'И Никиту кушать звали, но парню было нехорошо'. мокш. *Колма шит эрясь ЦК-ть кучфоц Кадошкинаса, а нилеце шиня — комась Бурмистровонь пильгс и эняльдс аф губондамс сонъ, максомс партбилетонц* [4, с. 35] 'Три дня жил посланный ЦК в Кадошкино, а на четвертый день — упал Бурмистрову в ноги и умолял не губить его, отдать партбилет (его)'.

Пермиссивная каузация (*меремс / мярьгомс* 'разрешать, позволять', *максомс* 'позволять, давать'): эрз. *Кие тензэ мерсь кисканть маштомодо?!* [8, с. 46] 'Кто разрешил ему убивать собаку'. мокш. ... *тонць ёрат максомс масторцень наругамс, ломаттнень максомс урекс* [4, с. 45] '... сам хочешь позволить надругаться над государством (своим) (букв. отдать государство (свое) надругаться), людей отдать в рабы'.

Превентивная каузация (*а меремс / аф мярьгомс* 'не разрешать, препятствовать', *а максомс / аф максомс* 'не позволять, не давать'): эрз. *Велесэ а максыть вачодо врадомс, лездыть малавикстнэ* [8, с. 8] 'В деревне не дадут с голоду умереть, помогут близкие'. мокш. *Обжамс эсь пряньконь ашесък макссе тя пингс...* [4, с. 45] 'Обидеть себя не давали до этого времени'.

Ассистивная каузация (*лездамс / лездомс* 'помогать'): эрз. *Истят сёрмадовкстнэ... лездыть чарькодемс се шкань ломантень мелест-бажамост, эрямо лувост* [8, с. 83] 'Такие произведения... помогают понять желания-стремления, уклад жизни людей того времени'. мокш. *Лездсь крестьяннinti Д. Курочкинondi сатомс учителень звания и сёрмадомс мордовский букварь* [4, с. 106] 'Помог крестьянину Д. Курочкину получить звание учителя и написать мордовский букварь'.

Каузация умения (*тонавтомс / тонафтомс* 'учить'): эрз. ... *уш тонавттан (тонь) мон, Горакай, Микань кинзэ трокс пракшиномо...* [3, с. 81] '... уж научу (тебя) я, Гора, поперек дороги Никиты вставать'. мокш. ... *ша-*

*батнень тонафтозень морама и стихотворениянь азондома* [4, с. 127] '... детей научила петь и рассказывать стихов'.

Подобные каузативные отношения, выраженные аналитическими конструкциями и лексическими единицами, в мордовских грамматиках не рассматриваются.

На основе наличия / отсутствия актантов каузативные конструкции можно разделить на субъектно-объектные и субъектно-двуобъектные. В современных финно-угорских языках двуобъектные каузативные конструкции являются достаточно распространенными, однако в языках существуют заметные различия при выражении агенса. Большинство уральских языков характерно использованием дательного падежа (марийскому, коми, хантыйскому, ненецкому, нганасанскому, селькупскому) (мар. *йолташлан книгам кондыктем* 'заставлю товарища принести книгу'). В венгерском языке агенс выступает в инструментале (*levelet irattam a fiammal* 'я заставил сына написать письмо'), в финском — в адессиве (*hän teetti kengät suutarilla* 'он сшил обувь у сапожника'), в мордовских языках используются послеложные конструкции (э-морд. *боярось киль-девтизе алашанть важонзо кедьстэ* 'боярин велел слуге запрячь лошадь'). Тенденция к оформлению агенса каузативных конструкций падежом прямого объекта — аккумулятивом — характерна лишь для удмуртского и некоторых диалектов саамского языка (удм. *соос асьсэлэсь ик бускельёссэс музъем вылазы ужатйзы* 'они своих же соседей заставляли работать на своей земле') [2, с. 17].

Каузативные глаголы мордовских языков являются субъектно-объектными или субъектно-двуобъектными. Субъектно-объектные каузативные глаголы образованы от интранзитивных глаголов и характеризуются наличием одного объектного актанта (Ca→Ag, Ca→Pt), субъектно-двуобъектные образованы от транзитивных глаголов и присоединяют к себе два актанта объекта (Ca→Ag→Pt). Из этого следует, что каузативность увеличивает валентностное свойство глагола на одну единицу.

Необходимо сказать, что двуобъектные каузативные конструкции в мордовских языках существуют в различных вариациях. Кроме послеложных конструкций (эрз. *Шабрань аванть кедьстэ уштовтсь баня* [9, с. 205] 'Он попросил / заставил соседскую женщину истопить баню'. мокш. *Атязе и алязе путозь куцюснон, на-рдафтозь тядязень кядьста шралангть* [6, с. 164] 'Дед (мой) и отец (мой) положили ложки (их), попросили / заставили мать (мою) вытереть стол') реальный субъект действия (объект каузации) выражается формой датива или аккумулятива:

эрз. *Мезе тынк (аккуз.) истя тюревтнесь?* [3, с. 66] 'Что вас (аккуз.) заставило так драться?'. *Остань Ваняненъ (дат.) пиштевтесмечи сатотсь* [3, с. 88] 'Остань Ване (дат.) сегодня пострадать довелось'. мокш. — *Сак куроконе! — кенордафтозе Илюшкась Андрейкатъ* (аккуз.) [6, с. 248] '— Приходи быстрее! — потопил Илюшка Андреяку (аккуз.)'. *Суваф офицерхне мярьгсть тейст (дат.) лисемда* [6, с. 677] 'Вошедшие



офицеры **попросили** их выйти (букв. сказали им (дат.) выйти)ʹ.

Довольно распространенным в мордовских языках является опущение реального субъекта действия (объекта каузации), являющегося коррелятом соответствующего субъекта, выраженного послеложной конструкцией: эрз. *Свод закононь Зоя вантнесь, передачат острогс кантневтсь* [3, с. 142] «Свод законов Зоя рассматривала, передачи в острог **заставляла носить**». мокш. *Колхозсь пидефтсь тишень урядайхненди цецевияньям* [4, с. 18] «Колхоз **заставил сварить** убирающим сено кашу из чечевицы».

В мордовских языках каузативные глаголы часто используются при выражении чувств, состояния. При этом каузатор может быть как одушевленным лицом, так и неодушевленным (предмет, событие): эрз. *Берянь вал седей кельмевти, кулозень кезгак вельмевти* [3, с. 45] «Плохое слово сердце **холодит**, и злость умершего **разбуждает**». мокш. *Веть велень зряйхнень сргозьфтезень страшной цяторф* [6, с. 661] «Ночью жителей села **разбудил** страшный треск».

Характер каузации может определяться одушевленностью или неодушевленностью каузатора и объекта каузации, семантикой глагола. Каузирующий субъект может быть как одушевленным, так и неодушевленным лицом. Тем не менее, чаще всего каузатор является одушевленным лицом. В функции неодушевленного каузатора выступают различные понятия, события, состояния и т.д.

Учитывая этот признак, а также наличие / отсутствие компонентов каузации, в мордовских языках можно выделить каузативные конструкции следующих типов:

### 1. Ca→Ag→Pt

При данной диатезе в функции агенса чаще всего выступают послеложные конструкции: эрз. *Икеле чокшнестэнтъ Венерань кедьстэ (Ag) сон (Ca) **рисовавтсь** зяря афишат (Pt)* [9, с. 205] «В прошлую ночь он (Ca) **попросил / заставил** Венеру (Ag) **нарисовать** несколько афиш (Pt)ʹ. мокш. *Цёраньсь (Ca) **кантфтсь** алянц кядьста (Ag) кудозонза кяскав шинжарома (Pt)* [6, с. 227] «Мальчик (Ca) **попросил / заставил** отца (его) (Ag) **принести** домой мешок семечек (Pt)ʹ.

### 2. Ca→Ag=Pt

Функции каузируемого объекта (Ag) и объекта действия (Pt) нередко могут накладываться. Это наиболее характерно для конструкций, выражающих эмоциональное состояние. Каузатор действия при этом нередко может быть неодушевленным предметом (событием, явлением, состоянием): эрз. *Ломанть (Ca) сортнэнь... ванькс таркантень таго сравтнестъ, яла кезть (Ag=Pt) одирвань савтнестъ* [3, с. 45] «Люди (Ca) мусор... на чистое место опять разбрасывали, всё невесту **злили** (букв. вызывали злость (Ag=Pt) невесты)ʹ. мокш. *Катк январень ловсь китнень панды-валяй, сон (Ca) **аф кельмофтсь** седизень, ваймозень (Ag=Pt) ...* [4, с. 73] «Пусть январский снег дороги замечает, он (Ca) **не остудит** мое сердце, душу (Ag=Pt)ʹ.

### 3. Ca→Ag

Подобные конструкции встречаются в случае, когда непрямая вербальная единица является интранзитивным, т.е. выступает без прямого объекта (пациенса): эрз. *Мон (Ca) Ирканы (Ag) **аварьгавтса*** [8, с. 34] «Я (Ca) **заставлю** Ирку (Ag) **плакать**ʹ. мокш. *Аф содамок, мезе канды вандысь, тячиень шись (Ca) **абонфтозсонь** (Валентинонь) (Ag)* [4, с. 64] «Не зная, что принесет завтрашний день, сегодняшний день (Ca) **удивил** его (Валентина) (Ag)ʹ.

### 4. Ca→Pt

Данная диатеза, когда агенс действия в речи не актуализируется, в мордовских языках встречается чаще всего: эрз. *Микань инжензэ каванямс **таргавтсь** Яков кудазорось (Ca) **кото** ламбамо сукорот (Pt)...* [3, с. 32] «Для угощения гостей Никиты хозяин Яков (Ca) **попросил / заставил** **вытащить** шесть сладких сдобных пирогов (Pt)ʹ. мокш. *Тянивок Купряшкин аф прокс шарьхкодезе, мезенди Бурмистров (Ca) **печкфтсь** учать (Pt)* [4, с. 24] «И сейчас Купряшкин не совсем понял, для чего Бурмистров (Ca) **заставляет** **зарезать** овцу (Pt)ʹ.

### 5. Ag→Pt

Среди каузативных конструкций можно выделить случаи отсутствия выражения каузатора действия, однако это встречается достаточно редко: эрз. *Вийсэ «да» (Pt) **меревтевь** келесь (Ag)* [3, с. 150] «Силой язык (Ag) заставил себя произнести «да» (Pt)ʹ. мокш. *Алясь (Ag) **ашезь** **азонфтвово** фкя валга (Pt)* [4, с. 43] «Мужчину (Ag) **не смогли заставить сказать** ни одного слова (Pt)ʹ.

### 6. Ca

В мордовских языках встречается использование лишь одного каузатора действия при каузативном глаголе (чаще всего это можно наблюдать в пословицах): эрз. *Кода **кармавтнесь** седеесь (Ca) ... ютко шка мусь паро* [3, с. 142] «Как **повелевало** сердце (Ca) ... свободное время нашла хорошее. мокш. *Кизось (Ca) **шачфты** — тялось (Ca) **машфты*** [6, с. 370] «Лето (Ca) **припасает** — зима (Ca) **поедает** (букв. уничтожает)ʹ.

### 7. Ag

Использование только агенса действия при каузативном глаголе в мордовских языках характерно для определенных синтаксических конструкций (неопределенно-личных предложений, несессивных конструкций): эрз. *Окойники сынъ (Ag) **киштевтевь*** [3, с. 88] «Наконец их (Ag) **заставили** **пуститься в пляс**ʹ. мокш. *Оттне (Ag) **эрявихть** **кштифтемс*** [6, с. 311] «Молодежь (Ag) нужно **заставить** **плясать**ʹ.

### 8. Pt

Отличительной особенностью каузативных конструкций данной группы от предыдущей является направление действия на неодушевленный предмет (явление, событие): эрз.... *Чувтонть (Pt) **правтсак** — мекев **астявтсак*** [8, с. 69] «Дерево (Pt) срубишь (букв. заставишь упасть) — назад не поднимешьʹ. мокш. *Ульцятне (Pt) **эрявихть** **пижелгофтомс*** [6, с. 483] «Улицы (Pt) нужно **озеленить**ʹ.



Для многих языков также характерны случаи, когда каузативный глагол выступает самостоятельно, без актантов. Мордовские языки являются исключением из этого, поскольку они (как мокшанский, так и эрзянский) языки характеризуются наличием объектного спряжения, при котором вербальная единица получает суффиксальное оформление, указывающее как на лицо субъекта, так и объекта выражаемого им действия.

эрз. *Кой-косто истя авардстевтядызь* (сынъ-тонъ) — *эрямскак мелеть а ули* [8, с. 23] 'Иногда так **заставят плакать** (сынъ-тонъ) — жить не захочешь'. мокш.

*Аф маштат — тонавтядязь* (сынъ-тонъ), *аф ёрат — кармафтядязь* (сынъ-тонъ) [6, с. 231] 'Не знаешь — **научат** (они-тебя), не хочешь — **заставят** (они-тебя)'.

При рассмотрении собственно каузативных глаголов в мордовских языках мы столкнулись с такой их специфической особенностью выражения каузативности, которую невозможно передать средствами русского языка: напр. *пидевтемс ям / пидефтемс лям* обозначает нечто среднее между 'попросить и заставить сварить щй. Несомненно, данные конструкции требуют более углубленного и тщательного изучения.

#### Литература:

1. Грамматика мордовских языков. Синтаксис / под ред. М.Н. Коляденкова. — Саранск: Изд-во Морд. ун-та, 1962, — 368 с.
2. Кондратьева, Н.В. Выражение прямого объекта в удмуртском языке (в историко-сопоставительном плане): автореф. дис. ... канд. филол. наук / Н.В. Кондратьева. — Ижевск, 2002. — 22 с.
3. Куторкин, А. Покш ки лангсо умарина: Роман / А. Куторкин. — Саранск: Мордов. кн. изд-вась, 1958. — 222 с.
4. Мокша. Литературно-художественный и общественно-политический журнал. — Саранск: Тип. «Красн. Окт.», 2011 №2.
5. Мокшень кяль. Морфология / под ред. Н.С. Алямкина. — Саранск: «Красн. Окт.», 2000. — 234 с.
6. Мокшень-рузонь валкс. Мокшанско-русский словарь / под ред. Б.А. Серебренникова, А.П. Феоктистова, О.Е. Полякова. — М.: Русс. яз., Диагора, 1998. — 920 с.
7. Мустайоки, А. Теория функционального синтаксиса. От семантических структур к языковым средствам. — Москва, 2006.
8. Сятко. Литературно-художественный и общественно-политический журнал. — Саранск: Тип. «Красн. Окт.», 2010 №4.
9. Эрзянь кель. Морфемика, валонь теевема ды морфология / отв. ред. Д.В. Цыганкин. — Саранск: «Красн. Окт.», 2000. — 280 с.

## ГОСУДАРСТВО И ПРАВО

### Международное регулирование процессов переселения соотечественников

Горяинова Марина Владимировна, аспирант  
Тюменский юридический институт Министерства внутренних дел РФ

В рамках «Русского мира» развиваются миграционные процессы, именуемые в научной литературе «переселение соотечественников», им сопутствуют такие понятия, как «адаптация соотечественников» «приживаемость мигрантов». Пока этот вид миграции не обозначен в международном праве, тем не менее, он реально существует и во многом определяет характер межгосударственных отношений.

В последние годы все больше дает о себе знать миграция соотечественников. Миграционные потоки наших соотечественников на геополитическом, постсоветском пространстве несимметричны. Несимметричны они и глубоко в российском пространстве. Международное регулирование переселения соотечественников на современном геополитическом пространстве осуществляется в рамках, общего регулирования процессов миграции. Это положение можно считать императивом глобализации. Проблема миграции далеко вышла за пределы отдельных государств, что обусловило необходимость создания международно-правовых стандартов по защите прав мигрантов, включая переселенцев — соотечественников.

Миграция стала объектом международного правового регулирования более 80 лет назад. основополагающим нормативным документом, определяющим международные основы, нормативного регулирования миграции, в том числе и добровольного переселения соотечественников, можно считать Всеобщую декларацию прав человека 1948 года, принятая Генеральной Ассамблеей Объединенных Наций от 10 декабря 1948 года [1].

В статье 13 этой Декларации закреплено право каждого человека выбирать себе место жительства в пределах каждого государства, а также право покидать любую страну, включая свою собственную, и возвращаться в свою страну.

Гражданские и политические права, провозглашенные Всеобщей декларацией, были уточнены в стандартах Международного пакта о гражданских и политических правах, принятом в 1966 году и вступившем в силу в 1976 году [2]. Фигурантами Пакта стали 127 государств, что подняло статус документа до уровня международного механизма, регулирующего глобальные миграционные потоки. В статье 12 данного документа провозглашается, право каждого; «кто законно находится на территории какого-либо государства, на свободное передвижение и свой выбор места жительства».

Другим универсальным международным актом, регулирующим процессы, безвозвратной миграции (включая добровольное переселение мигрантов), является Декларация о правах человека в отношении лиц, не являющихся гражданами страны, в которой они проживают, принятая Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН № 407144 13 декабря 1985 года [3].

В данном акте устанавливаются следующие положения: право покидать страну; право на свободу перемещения и своего выбора места жительства в границах государства при условии законного нахождения на данной территории, право супруги иностранца и несовершеннолетних детей сопровождать иностранца, приехать к нему и остаться с ним. Кроме перечисленных документов на международном уровне регулируют процессы переселения соотечественников: Международная конвенция о защите прав трудящихся мигрантов и членов их семей 1990 года [4], Конвенция о статусе беженцев 1951 года [5]; Конвенция о статусе апатридов 1954 года [6]; Конвенция о гражданстве замужних женщин 1957 года [7].

В 60-х годах прошлого века положения Всеобщей декларации были развиты в таких документах, как «Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах 1966 года» [8], «Международный пакт о гражданских и политических правах 1966 года» [9]. При этом следует заметить, что некоторые положения данных документов сегодня не в полной мере отвечают обстановке и требуют уточнений.

Например, согласно утвердившемуся в настоящее время подходу, право на труд совсем не означает, что каждое лицо, прибывающее на территорию страны, автоматически его приобретает. В современных условиях оно трактуется как обязанность государства принять в максимальных пределах имеющихся ресурсов меры к тому, чтобы заботиться о людях, находящихся на его территории, и не мешать лицам реализовывать конкретные права. Несмотря на отдельные юридические шероховатости в своей основе положения документов не потеряли своей актуальности.

Международный пакт о гражданских и политических правах гласит, что мигранты не должны лишаться права поддерживать свою культуру, исповедовать свою религию и пользоваться своим языком. Пакт содержит и другие положения, касающиеся прав безвозвратных мигрантов.

Так, статьей 20 запрещаются выступления в пользу национальной, расовой или религиозной ненависти, представляющие собой подстрекательство к дискриминации, вражде или насилию.

Помимо общих документов на международном уровне приняты нормативные акты, обеспечивающие защиту безвозвратных мигрантов (в том числе и соотечественников) от дискриминации в отдельных сферах. Так ООН, в 1965 году была принята «Конвенция о ликвидации всех форм расовой дискриминации» [10]. Комитет по ликвидации расовой дискриминации уделяет большое внимание соответствию национальных законодательств фигурантов Конвенции и их правоприменительной практики положениям Конвенции.

Не так давно Комитет подтвердил свою позицию в отношении того, что государства-участники должны включать в свои доклады информацию о законах и политике, затрагивающих интересы лиц, не имеющих статуса гражданина.

Тесно с вопросами международного регулирования безвозвратной миграции, включая переселение соотечественников, связана проблема защиты прав человека. Ряд международных нормативных актов защищает права человека в связи с его принадлежностью к какой-либо социальной группе, например, принадлежностью к переселяющимся на прежнюю Родину соотечественникам. При этом указывается, что группы людей, желающие сохранить свою идентичность, не должны подвергаться насильственной ассимиляции, сегрегации или дискриминации: В частности, «Конвенция о предупреждении преступления геноцида и наказании за него» [11], вступившая в силу в 1961 году, запрещает любые действия, направленные на «уничтожение; полное или частичное, национальной, этнической, расовой или религиозной группы».

Помимо международных договоров в рамках ООН принято большое число так называемых норм «мягкого права»: деклараций, принципов, кодексов поведения и т.д., которые не являясь документами обязательного характера, играют важную роль в формировании общественного мнения и характера национальной миграционной политики государств. К таким актам можно отнести «Декларацию о ликвидации всех форм нетерпимости и дискриминации на основе религии или убеждений» (1981 г.); «Декларацию о праве на развитие» (1986 г.); «Декларацию о правах лиц, принадлежащих к национальным, этническим, религиозным и языковым меньшинствам» (1992 г.) и ряд других документов.

Защита права на труд рассматривается как одно из важных направлений международного регулирования процессов безвозвратной миграции, областью правоприменения ООН и ее специализированных учреждений. Одним из таких учреждений является Международная организация труда (МОТ) и ее главный орган — Международная конференция труда, созываемая ежегодно. Это учреждение устанавливает международные стандарты в

области миграции путем разработки и принятия соответствующих конвенций и рекомендаций. За всю историю существования МОТ было принято 181 таких конвенций и 188 рекомендаций.

Отметим, что некоторые конвенции МОТ полностью посвящены мигрантам. Другие — регулируют различные трудовые права трудящихся, в том числе и трудящихся-мигрантов. В частности, они касаются проблем занятости, условий труда, отдыха, социального обеспечения, права трудящихся на объединение: Конвенция №19 о равноправии в области возмещения при несчастных случаях (1925 г.); Конвенция №48 о сохранении за мигрантами прав на пенсию (1935 г.); Конвенция №102 о минимальных нормах социального обеспечения (1952 г.); Конвенция №111 о дискриминации в области труда и занятий (1958 г.). Конвенция №117 об основных целях и нормах социальной политики (1962 г.); Конвенция №122 о политике в области занятости (1964 г.).

Таким образом, в течение двух последних столетий ООН и ее организации (МОТ и ЮНЕСКО) проделали большую работу в отношении правового регулирования миграции. При этом категория «переселение соотечественников» не нашла отражения в международном праве, поэтому регулирование этого процесса подчинено общим положениям международного регулирования миграционных процессов.

На региональном уровне наиболее интересной, на наш взгляд, организацией эффективно проводящую политику регулирования миграционных процессов является Совет Европы. Организация создана в 1949 году со штаб-квартирой в Страсбурге (Франция). Ее цели декларируются как сугубо гуманитарные. С 1989 года ее членами стали большинство стран Центральной и Восточной Европы.

Также в одном из наиболее успешных региональных интеграционных объединений — в Европейском Союзе (ЕС) — были созданы механизмы правового регулирования миграций.

Совет Европы стал форумом для рассмотрения таких социальных проблем, как нетерпимость, беженцы, лица, ищущие убежище, этническая миграция (т.е. проблем вынужденного переселения), кроме того, он рассматривал вопросы добровольного переселения, интеграции мигрантов, и многие другие миграционные проблемы.

Европейская конвенция о защите прав человека и основных свобод от 4 ноября 1950 года [12], содержит ряд положений, касающихся проблем переселения мигрантов, передвижения лиц между государствами и внутри них, а также прав проживающих в стране иностранных граждан. Статья.3 запрещает индивидуальную или коллективную высылку лиц с территории государства, гражданином которого они являются, а также лишать лица права на въезд в страну, гражданином которой оно является. В п.1 статьи 2 закрепляется право на свободу передвижения и выбора места жительства. Это касается территорий каждого из европейских государств-участников. Кроме того, в статье 2 устанавливается право каждого по-

кидать страну, включая свою собственную, если эти права не подпадают под определенные ограничения.

Право вернуться на территорию — покинутого государства Конвенции гарантируется только гражданам этого государства (п. 2 ст.3).

Другим важным документом СЕ является Европейская социальная хартия, подписанная в Турине 18 октября-1961 года [13], которая дополняет Европейскую конвенцию о правах человека. Документ призван защитить основные социально-экономические права граждан, включая; добровольных переселенцев. Хартия была ратифицирована 21 государством — членами Совета Европы.

В дальнейшем Хартия была, пересмотрена и открыта для подписания 3 мая 1996 года. На сегодняшний день она подписана 13 государствами, но еще не ратифицирована ими. Хартия гарантирует 19 основных прав, как в сфере занятости, так и в сфере социальной интеграции.

В приложении к Хартии записано, что действие ее статей распространяется на иностранцев только в том случае, если они являются гражданами — других договаривающихся сторон, на законных основаниях проживающими или постоянно работающими — на территории соответствующей договаривающейся стороны.

В целом правовая защита мигрантов, предоставляемая Хартией, в том числе и добровольных переселенцев, охватывает весь комплекс прав, которыми они могут пользоваться наравне с гражданами страны: право на труд; на заключение коллективных договоров (включая право на забастовку); право на охрану здоровья и социальное обеспечение; на социальную и медицинскую помощь; на получение услуг со стороны социальных служб; на профессиональную ориентацию и подготовку; на справедливые вознаграждение и условия труда, отвечающие требованиям безопасности и гигиены.

Отметим, что специальное положение Хартии гарантирует защиту от высылки законно находящимся на территории страны мигрантов, кроме случаев, когда они создают угрозу национальной безопасности или наносят ущерб общественному порядку или нравственности (статья 19, пункт 8).

Основным межправительственным органом, ответственным за деятельность Совета Европы в области миграции, является Европейский комитет по миграции. Его задачей (среди прочих) является развитие европейского сотрудничества по вопросам миграции» положения мигрантов — переселенцев, их социальной интеграции в принимающее общество. На европейском региональном уровне основным связующим инструментом, принятым в конце 1990 года на межправительственной основе, является Конвенция о праве убежища и обращении с беженцами Дублинская конвенция [14], регулирующая процессы миграции. Она стала одним из эталонов в регулировании миграционных проблем в момент смены международных систем и вытекающим из этого резкого увеличения миграционных потоков. Ее подписали двенадцать стран-членов Евросоюза. Дублинская конвенция явилась

первым международным соглашением, которое дает беженцу определенные гарантии того, что его заявление будет рассмотрено властями того государства, куда он его направляет. Так, например, в статье 9 данной конвенции отмечается, что за каждой страной ЕС сохраняется право удовлетворить заявление беженца.

Дублинская конвенция также регламентирует правила рассмотрения и обработки заявлений о предоставлении убежища, однозначно определяя, что ходатайствующие имеют право подавать заявление только в одной из стран, подписавших Конвенцию. На этом правовом основании беженцы получают возможность самостоятельно определять желаемую страну убежища на всем пространстве Сообщества.

Надо особо отметить, что потребность в таком документе Европа ощутила достаточно скоро. Стремительный распад социалистической системы не везде проходил бесконфликтно. И наиболее острые столкновения развернулись в Балканском субрегионе. Ярким примером, применения Конвенции стали события в Косово. Тогда многие европейские страны выразили готовность принять албанских беженцев этого автономного края Сербии. Но сейчас, когда Косово провозгласило независимость, выйдя за рамки международного права, следует задуматься о механизмах политического контроля таких акций.

На саммите Евросоюза в финском городе Тампере в 1999 году были выработаны так называемые 10 принципов, которыми страны ЕС должны руководствоваться для создания единого иммиграционного и правового поля. Эти принципы включают, в частности, разработку единой иммиграционной политики, управление миграционными потоками и меры по приведению прав граждан третьих стран в некоторых областях в соответствие с правами граждан ЕС.

В Маастрихтском договоре (1992 г.) [15] впервые говорится о концепции единого европейского пространства, о политике по отношению к лицам, ищущим убежище, установлены правила пересечения границ Европейского Союза гражданами третьих стран, в гражданам третьих стран.

Маастрихтский договор установил принципы расширения сотрудничества между 15 государствами — членами Европейского союза в области иммиграции и безопасности. Подписанием Маастрихтского договора западноевропейские страны сделали первый шаг на пути к контролю за внешней миграцией. Договор существенно снижает легальные возможности проникновения в ЕС лиц, ищущих убежище (вынужденных переселенцев) и добровольных переселенцев. В принципе Маастрихтский договор установил принцип союзного гражданства.

В конце прошлого века руководители европейских государств подписали ряд соглашений в области миграционной политики на пространстве Евросоюза.

Прежде всего, требуется отметить подписанное странами ЕС в 1997 году Амстердамское соглашение [16]. В статье 8 этого документа указывается, что европейское



гражданство «дополняет, но не заменяет национальное гражданство». Данная статья отразила определенные разногласия по достаточно широкому кругу вопросов иммиграционного законодательства в государствах Европейского Союза.

Другим региональным документом, регулирующим процесс миграции на пространстве ЕС, включая и добровольное переселение мигрантов, стало Шенгенское соглашение между шестью европейскими странами, которое выполняется с 26 марта 1995 года [17]. Шенгенское соглашение определяет:

- единую визовую политику (Шенгенские визы выдаются любым государством — членом соглашения, что позволяет лицам, не являющимся

- гражданами ЕС, свободно передвигаться в пределах всей территории);

- единые правила пограничного контроля на внешних границах;

- введение единой автоматизированной системы контроля — «Шенгенская информационная система» (ШИС), государства — члены соглашения должны регистрировать в ШИС имена иностранцев, нахождение которых на их территории нежелательно, ШИС позволяет проводить консультации из любого пункта пограничного контроля, национальные пограничные службы могут отказать во въезде на Шенгенскую территорию любому иностранцу, чье имя появляется в ШИС.

- соблюдение прав человека и права свободного передвижения;

- возможность проведения целенаправленной политики, сконцентрированной на идее создания общего рынка, экономического и валютного союза.

Соглашение предусматривает возможность введения пограничного контроля внутри Шенгенской территории в

случае серьезной угрозы национальной безопасности государства — члена соглашения.

Итак, наш анализ содержания международных актов, принятых в рамках ЕС, дает основание сделать следующие основные выводы:

во-первых, в европейской законодательной и нормативной практике не выделена категория «соотечественник», по смыслу она попадает в общие положения о миграции и, как бы растворяется в них в ходе реализации региональной миграционной политики;

во-вторых, в документах акцент делается на регулирование процессов, миграции граждан государств — членов ЕС на общем европейском пространстве, им отдается приоритет, и максимально упрощаются правила перемещения в пределах общих границ ЕС.

Что же касается вынужденного и добровольного переселения на пространство ЕС мигрантов, проживающих за его пределами, то законодательная и нормативная база ЕС более жестко регулирует этот процесс. Предусмотрено внедрение единых стандартов обращения с гражданами иных стран, въезжающих на территорию ЕС, создание жестких иммиграционных правил по отношению к беженцам и лицам, ищущим убежище, а также добровольным переселенцам формирование общей процедуры признания их статуса.

На наш взгляд, в целом международная нормативная база обеспечивает регулирование безвозвратной миграции и достаточно надежную защиту прав мигрантов и их семей, включая добровольно переселяющихся соотечественников. Это помогает снижать социальную напряженность, которая является неизбежным спутником большинства миграционных процессов, но влияет и на политический климат в странах, принимающих соотечественников, и в странах, откуда они уезжают.

#### Литература:

1. Международное публичное право. Сборник документов. Т.1.-М.: БЕК, 1996. С. 460—464.
2. Ведомости ВС СССР. 28 апреля 1976 г. № 17. Ст. 291.
3. Действующее международное право. Т.1-М.: Московский независимый институт международного права, 1996. С. 255—259.
4. Международное публичное право. Сборник документов. Т.1.-М.: БЕК, 1996. С. 492—515.
5. Бюллетень международных договоров. 1993. № 9. с. 6—28.
6. Действующее международное право. Т.1-М.: Московский независимый институт международного права, 1996. С. 230—243.
7. Действующее международное право. Т.1-М.: Московский независимый институт международного права, 1996. С. 243—247.
8. Ведомости ВС СССР. 28 апреля 1976 г. № 17. Ст. 291.
9. Бюллетень международных договоров. 1993. № 1. с. 3—6.
10. Ведомости ВС СССР. 18 июня 1969 г. № 25. Ст. 219.
11. Ведомости ВС СССР. 22 июня 1954 г. № 12. Ст. 244.
12. Действующее международное право. Т.2-М.: Московский независимый институт международного права, 1997. С. 138—139.
13. Бюллетень международных договоров. 2010. № 4. с. 17—67.
14. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rospersonal.ru/content/view/42/216>.
15. Единый европейский акт. Договор о Европейском союзе. — М.: Право, 1994. С. 45—246.

16. Право Европейского Союза: Учебник для вузов / Под ред. С.Ю. Кашкина М., 2003. с. 35.
17. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eulaw.edu.ru/.../schengen/shengencomm.htm>.

## Понятие добросовестности в гражданском праве: теоретический анализ

Новиков Максим Владимирович, студент  
Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского

Гармония совместного человеческого общежития возможна тогда, когда определены ценности, устанавливающие требования позитивного поведения. По словам Макса Шелера, ценность содержит благо, обеспечивающее взаимные интересы. Одной из таких ценностей гражданского права является добросовестность [1, С. 279].

Обращаясь в исторический экскурс развития правовой ценности добросовестности, мы обнаружим совершенно неравномерную эволюцию толкования добросовестности в праве России и Западных держав.

Западная правовая система, освоившие пласты ценностей римского права, приступила к постепенному трансформированию добросовестности из обычая в принцип гражданских правоотношений.

Но в отличие от западной правовой науки российское право не обладало разработанной римскими юристами концепцией добросовестности. К тому же Россия претерпела множество неблагоприятных внешних и внутренних факторов на всем историческом промежутке, усугубивших ее развитие государственно-правовых институтов.

Поэтому все это сказалось на отсутствии четко разработанного учения о добросовестности в России.

На территории нашего российского государства первоначально поддержание общественного порядка обеспечивалось первобытно — общинными ценностями, одна из которых была добросовестность. С усложнением государственно-правовых институтов обычай перестал справляться со своей функцией, и навстречу ему пришло писаное право [2, С. 210].

Многие ценности, существовавшие первоначально в форме обычая, преобразовались в принципы, не все из которых получили законодательное определение.

Данная сложившаяся проблема с принципами в связи с отсутствием их законодательного определения противоречит законам формализма, неотъемлемого атрибута писаного права, четко регламентирующего правила поведения.

Так, в связи с этим, добросовестность вступает в противоречие с духом российского законодательства, создавая путаницу, неясности и правонарушения.

На сегодняшний день ни российское, ни западное право, лишь за исключением некоторых, не имеют в своем гражданском законодательстве сформулированного определения добросовестности.

Добросовестность в ГК РФ регламентируется множеством статей: 6, 10, 53, 234, 602, 662, 1361, 1466 ГК РФ

[3]. И нигде среди норм ГК РФ не содержится определения добросовестности.

В российском гражданском праве добросовестность рассматривается:

как оценочное понятие для определения поведения субъектов гражданского правоотношения — п. 2 ст. 6 ГК РФ указывает, что при невозможности использования аналогии закона права и обязанности сторон определяются, исходя из общих начал и смысла гражданского законодательства (аналогия права) и требований добросовестности, разумности и справедливости;

и как правило поведения субъектов правоотношения при осуществлении ими гражданских прав и исполнении обязанностей — ст. 10 ГК РФ гласит, что добросовестность участников гражданского правоотношения предполагается, то есть при осуществлении и защите гражданских прав действует презумпция добросовестности;

и как самостоятельный термин, характеризующий добросовестного приобретателя — п. 1 ст. 302 ГК РФ называет таковым приобретателя имущества, который, приобретая вещь, не знал и не мог знать о том, что продавец не имел права ее отчуждать [4, С. 85—86].

Отсутствие законодательного закрепления добросовестности порождает немало дискуссий между российскими правоведом уже долгое время. Вопрос понимания добросовестности не был решен в отечественном праве, как дореволюционными, так и современными юристами.

И.Б. Новицкий, опираясь на сформулированные положения римского права о добросовестности, полагал, что «добрая совесть включает в себя такие элементы, как: знание о другом, об его интересах, знание, связанное с известным доброжелательством; элемент доверия, уверенность, нравственные основы оборота принимаются во внимание, что от них исходит каждый в своем поведении» [5, С. 131].

Л.И. Петражицкий, напротив, говорил о добросовестности как о незнании (извинительном заблуждении), отрицая всякое присутствие в добросовестности нравственных начал [6, С. 235].

Добросовестность, как и любую правовую категорию, необходимо рассматривать с субъективной и объективной стороны, которые являются неотделимыми слагаемыми единой правовой ткани.

Правообразование реализуется через сознание и волю законодателя и общества (субъективная сторона). А объ-

ективная сторона является ее прообразом, т.е. правовой оболочкой.

В этом и состоит их неразрывная связь.

Поэтому современные цивилисты к определению добросовестности подходят с субъективной и объективной стороны.

Судьи Конституционного суда РФ и Арбитражного суда РФ Г.А. Гаджиев [7, С. 23] и О.М. Свириденко [8] заявляют, что добросовестность понятие объективное. По их мнению, добросовестность представляет собой осуществление субъективных прав лицом, при котором не причиняется вред и не создается угроза причинения вреда иным лицам.

С.А. Краснова определяет добросовестность через субъективную сторону поведения участников гражданских правоотношений, наличие которой в предусмотренных законом случаях позволяет субъекту беспрепятственно осуществлять свои права и требовать исполнения обязанностей, а ее отсутствие ведет для субъекта гражданских правоотношений придерживаться неблагоприятным условиям [9, С. 66].

С точки зрения А.А. Малиновского, добросовестность это ни что как внутренний предел осуществления права, который следует рассматривать как стремление субъекта отказаться от зловредного осуществления права, исходя из своих внутренних убеждений [10, С. 34].

К. Скловский понимает под доброй совестью «исходную позицию лица, уважающего своего контрагента, видящего в нем равного себе и этим актом признания и приравнивания постоянно воспроизводящего право на элементарном и тем самым — на всеобщем уровне» [11, С. 143].

В.И. Емельянов [12, С. 117] и В.В. Витрянский [13, С. 189] заявляют, что невозможно выработать общего подхода к определению добросовестности.

В.И. Бабаев видел в добросовестности честность, тщательное и аккуратное выполнение обязанностей, старательность, исполнимость [14, С. 156].

Таким образом, из вышеперечисленных взглядов российских цивилистов о добросовестности с субъективной стороны она выступает в качестве внутреннего механизма, определяющего психическое отношение к своим действиям (бездействиям) (не знал и не должен был знать). А объективная сторона добросовестности придает ее форму в виде правил поведения субъектов гражданских правоотношений, устанавливающих баланс взаимных интересов, основанных на доверии друг к другу.

Большая часть зарубежных законодателей в гражданском праве тоже не сформировали какую-либо позицию по пониманию дефиниции добросовестности.

Тем не менее, нормативное определение добросовестности значится в праве некоторых государств.

ЕТК США в п. 19 ст. 1—201 добросовестность регламентирует как фактическую честность в поведении или сделке [15, С. 59]. ГК Нидерландов добросовестность представляет собой как сочетание «справедливости и разумности» [16, С. 110].

Кроме всего изложенного особый интерес вызывает антипод добросовестности — недобросовестность, которая имеет похожие черты с виной (принцип уголовного права).

Термин недобросовестности можно обнаружить в нормах ГК РФ (п. 3 ст. 157, п. 3 ст. 220, ст. 303, ст. 1103, п. 7 ст. 1252, п. 2 ст. 1512).

Так в ст. 303 ГК РФ недобросовестный приобретатель раскрывается через формулу «знал и должен был знать». Следовательно, элемент знание, предполагающий психические операции, становится определяющим критерием добросовестности.

Недобросовестность следует понимать как психическое отношение к своим действиям (бездействиям), базирующийся на формуле «знал и должен был знать». Поэтому недобросовестность также как и виновность включает в себя интеллектуальные (осознание своих действий и предвидение возможного результата) и волевые элементы (желание или нежелание наступления этого результата). При том интеллектуальная сторона подчиняет себе волевою сторону.

Формула «знал и должен был знать» констатирует о человеке, обладающего средними психическими способностями (разумность).

Из этого следует, что разумность является неотъемлемой частью добросовестности. И недобросовестность тождественна виновности, различаясь только по сфере регулирования правоотношений. Недобросовестность применяется в гражданско-правовых отношениях, а виновность — в уголовно-правовых отношениях.

При рассмотрении добросовестности с точки зрения деления на два составляющих элемента, то мы получим: добро и совесть.

Раскрывая значение этих понятий, узнаем, что добро означает положительное начало в нравственности, противоположное злу, а совесть — нравственное сознание человека, выражающееся в оценке собственных и чужих поступков на основании определенного критерия добра и зла.

Великий русский писатель А.С. Пушкин в своем произведении «Гробовщик» обращает внимание на проблему совести в праве: его герой недобросовестно относящийся к выполнению договоров, внешне не реагирующий на совесть, тем не менее, где-то глубоко в подсознании несет внутреннюю санкцию договора, так как, извлекая прибыль путем нечестных, недобросовестных поступков, он, так или иначе, страдает от этого [17, С. 123].

Из приведенных понятий добра и совести, заложенных в единой дефиниции добросовестности, можно предположить, что добросовестность означает правило поведения, при котором лицо должно регулировать свое поведение в соответствии с нормами, принятыми в обществе, и, несущими благо для всех.

Теоретический анализ добросовестности привел меня к выводу, предложить ее следующее определение — честное, правильное исполнение закона, которое и должно быть

отражено в ГК РФ. При этом «честное» определяет отношение субъекта правоотношения к своему действию (бездействию), а «правильное» — совершение действия (бездействия) в точном соответствии со смыслом статьи, вложенным в нее законодателем.

Кроме того, добросовестность имеет определенную схожесть с понятием законности. Однако, понятие добросовестности шире, чем законность. Так как добросовестность, собственно, включает в себя честность и правильное исполнение закона.

#### Литература:

1. Шелер М. Избранные произведения. М., 2000. С. 279.
2. Энгельс Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства. М., 1985. С. 210.
3. Гражданский кодекс Российской Федерации. Часть первая от 30 ноября 1994 г. N 51-ФЗ (ред. от 6 апреля 2011 г. с изм., внесенными Федеральными законами от 24 июля 2008 г. N 161-ФЗ, от 18.07.2009 N 181-ФЗ): принят Государственной Думой Федерального Собрания Российской Федерации 21 октября 1994 г. // СЗ. РФ. 1994, N 32, ст. 3301; 2002, N 12, ст. 1093; 2006, N 2, ст. 171; N 3, ст. 282; 2009, N 1, ст. 20; 2011, N 15, ст. 2038; СЗ. РФ; Часть вторая от 26 января 1996 г. N 14-ФЗ // СЗ. РФ. 1996, N 5, ст. 410; 14.02.2011, N 7, ст. 901.; Часть четвертая от 18 декабря 2006 г. N 230-ФЗ // СЗ. РФ. 2006, N 52, ст. 5496; 2010, N 41 (2 ч.), ст. 5188.
4. Новиков М.В. Добросовестность как принцип права // Актуальные проблемы реформирования современного законодательства Российской Федерации: сборник тезисов докладов (по материалам Всероссийской ежегодной научной студенческой конференции). Саратов: Изд-во ГОУ ВПО «Саратовская государственная академия права», 16 апреля 2010. С. 85—86.
5. Новицкий И.Б. Принцип доброй совести в проекте обязательственного права. № 1. Т. 6. С. 131.
6. Петражицкий Л.И. Права добросовестного владельца на доходы с точки зрения догмы и политики гражданского права. М.: Статут, 2002. С. 235.
7. Интервью с Г.А. Гаджиевым, заслуженным юристом России, доктором юридических наук, судьей Конституционного Суда РФ // Юридический справочник руководителя. № 11. 2004. С. 23.
8. Интернет-интервью с О.М. Свириденко, Председателем Арбитражного суда г. Москвы: «Арбитражный суд г. Москвы. 70 лет. Проблемы и перспективы» // Официальный сайт компании «Консультант Плюс». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения 7 марта 2011 г.).
9. Краснова С.А. Определение понятия «добросовестность» в российском гражданском праве // Журнал российского права. 2003. № 3. С. 66.
10. Малиновский, А.А. Злоупотребление правом: книга. М., 2002. С. 34.
11. Скловский К. К вопросу о применении понятий добросовестности и основы правопорядка и нравственности // Хозяйство и право. 2005. № 8. С. 143.
12. Емельянов В.И. Разумность, добросовестность, незлоупотребление гражданскими правами. М.: Лекс-Книга, 2002. С. 117.
13. Брагинский М.И. Витрянский В.В., Договорное право. Книга первая. М., Статут, 2000. С. 189.
14. Бабаев В.К. Презумпции в советском праве. М.: Горький, 1974. С. 156.
15. Единообразный торговый кодекс США / пер. с англ. С.Н. Лебедева. М., 1996. С. 59.
16. Гражданский кодекс Нидерландов: Новая кодификация / пер. с голл. М. Ферштман; под ред. Ф.Й.М. Фельдбрюгге. М.: Изд.-во «Наука», 2008. С. 110.
17. Русский мир и Латвия: Русская интеллигенция: Альманах / под ред. С. Мазура. Рига: Издание общества SEMINARIUM HORTUS HUMANITATIS, 2010. Вып. XXI. С. 123.

## Добросовестность: понятие и применение в гражданском праве

Стрекалёва Анастасия Александровна, студент  
Московский городской университет управления Правительства Москвы

Современные исследования отечественной цивилистики характеризуются повышенным вниманием к основополагающим понятиям, составляющим базовые теоретические и методологические постулаты как общеправовых (философия права, теория права), так и от-

раслевых дисциплин (гражданское право, предпринимательское право, международное частное право и пр.). Одним из таких понятий, традиционно связанным как с частным, так и с публичным правом, и является понятие добросовестности.



С древних времен в гражданском праве добросовестность рассматривается в качестве одного из пределов осуществления гражданских прав, соответственно поднимается вопрос о новом проявлении принципа добросовестности, действие которого касается как осуществления прав, так и исполнения обязанностей субъектами гражданского права [1].

В Концепции развития гражданского законодательства Российской Федерации, подготовленной на основании Указа Президента РФ от 18 июля 2008 г. N 1108 «О совершенствовании Гражданского кодекса Российской Федерации», отмечается, что «развитие экономики и становление гражданского общества требуют использовать все возможные меры и средства гражданского законодательства, чтобы обеспечить добросовестное и надлежащее осуществление гражданских прав и исполнение гражданских обязанностей». С этой целью предлагается введение в гражданское законодательство принципа добросовестности в качестве одного из наиболее общих и важных принципов гражданского права [2]. Этот момент имеет ключевое значение для нашего гражданского законодательства, гражданского права. В статье 1 ГК РФ отображены основные принципы гражданского права, основные положения, которые пронизывают весь ГК РФ. Это такие принципы, как равенство субъектов, неприкосновенность собственности, право на собственность, свобода договора, недопустимость произвольного вмешательства в частные дела, необходимость обеспечения реализации гражданских прав, защита гражданских прав и т.д. Эти принципы зафиксированы и реализуются, но практика показала, что один из общеправовых принципов был незаслуженно забыт — это принцип взаимной добросовестности участников гражданских отношений. Этот принцип является одним из ведущих принципов гражданского законодательства всех стран мира, и не только гражданского, но и того, которое называется предпринимательским правом. В практике применения гражданского законодательства за рубежом суды неуклонно следуют этому принципу, принципу оценки поведения сторон с точки зрения их добросовестности по отношению друг к другу. Когда этот принцип будет введен в ГК РФ, он будет не просто моральным требованием, он будет юридическим требованием. Это будет юридическая платформа, с которой будет оцениваться поведение сторон по отношению друг к другу. Это ориентирует и самих участников отношений и суды при разрешении споров [3], ведь никакое решение отдельного судьи, как бы удачно оно ни оказалось, не будет иметь того авторитета, каким обладала бы норма, установленная законом [4].

По мнению И.В. Дойникова, разработка национально ориентированного и эффективного гражданского и предпринимательского (хозяйственного) законодательства невозможно без закрепления в конституции основополагающих принципов — восстановления суверенитета страны, социальной направленности экономики, плюралистической модели собственности, стратегического пла-

нирования как метода управления экономикой, а также национально ориентированных форм хозяйствования (коллективных форм хозяйствования) — трудовых коллективов — как основы производственной демократии, сельскохозяйственной кооперации, хозрасчета как метода хозяйствования в госсекторе экономики и т.д. [5] Большинство перечисленных принципов несет в себе добросовестность как базис.

Таким образом, одним из вызовов современной системе гражданского права можно назвать определение и нормативное закрепление принципа добросовестности в качестве критерия оценки и правомерности осуществления действий.

Понятие добросовестности, имеющее в качестве своих составляющих две основные категории философии (добро и совесть), неизбежно несет на себе отпечаток их многогранных значений [6].

В.Е. Жеребкин считает понятие добросовестности — понятием с открытой структурой, все признаки которого перечислить невозможно, так как можно всегда добавить еще один признак. Таким образом, задача правоприменителя — определить, в каких признаках можно мыслить понятие, на основе каких критериев конкретное деяние включено в то множество, отражаемое оценочным понятием [7].

Для того чтобы приблизиться к определению добросовестности в юридическом смысле автор считает необходимым раскрыть общепринятый смысл данного понятия. С этимологической точки зрения «добросовестность» предполагает наличие у субъекта «доброй совести». Совесть — это «чувство нравственной ответственности за своё поведение перед окружающими людьми, обществом», «способность оценивать свои поступки с точки зрения соответствия их этическому идеалу» [8], при этом это «нравственное знание того, что хорошо и плохо, справедливо и несправедливо» [9]. В словарях русского языка можно найти определение «добросовестный» как «честно, старательно исполняющий свои обязанности, обязательства» [10] либо «правдивый, великодушный, честный» [11]. Исходя из данных определений, добросовестный субъект общественных отношений представляет собой честного и способного отвечать по своим обязательствам участника.

Как пишет С.А. Иванова, «добросовестность — это составляющая (грань) принципа социальной справедливости, которыми последний, однако, не исчерпывается. Нормы объективного права описывают поведение эталонных (средних) людей, способных осознавать определенный объем причинно-следственных связей окружающего мира, в том числе и границы чужих интересов. Отсюда можно вывести правило: каждый вменяемый человек, совершая любое действие, не должен нарушать справедливую границу интересов других лиц и всего общества» [12]. Исходя из этого, добросовестность можно связать с субъективной стороной общественных отношений.

Однако добросовестность в цивилистическом смысле не стоит отождествлять исключительно с порядочностью и честностью — этого мнения придерживался Л.И. Петражицкий. Он говорил, что порядочность субъекта не исчезает с предъявлением к нему иска об истребовании вещи, и нет ничего непорядочного в том, что недобросовестный владелец продолжает использовать истребуемое имущество и не уступает его тому, кто еще не доказал свое право собственности на вещь. В этом случае уместнее использовать более простое и ясное понятие: незнание и знание (о неправомерности поведения субъекта) [13]. Так, Г.Н. Амфитеатров назвал добросовестность извинительным заблуждением о правомерности его поведения, которое в результате всегда нарушает права собственника, поэтому наделение этого заблуждения положительными свойствами и качествами недопустимо [14]. Примером вышеуказанному может служить дело, по которому арбитражный суд отказал в признании всей сделки недействительной, обосновав это, в частности, необходимостью обеспечения баланса прав и законных интересов всех дольщиков, требований добросовестности, разумности и справедливости [15].

Тем не менее, понятие морали как категории нравственной не стоит исключать из описания добросовестности. Например, В.П. Грибанов, рассуждая о добросовестности, говорит, что этот термин в буквальном его значении выражает обязанность, соблюдения правил морального порядка [16].

Все обозначенные суждения приводят к тому, что добросовестному субъекту как участнику гражданского оборота присущи осторожность, предусмотрительность и при этом порядочность при осуществлении тех или иных действий. Наряду с этим добросовестность является оценочным понятием, позволяющим участникам гражданского оборота регулировать свои взаимоотношения, а суду — решать спор с учетом конкретной ситуации.

Как писал И.Б. Новицкий, «учет в правоприменительной деятельности принципа добросовестности означает необходимость поиска компромисса между интересами всех участников того или иного гражданского правоотношения, а также их соотнесение с интересами общества в целом [17].

Добросовестность устанавливается в ряде норм в качестве критерия правомерности осуществления действий. Так, согласно п. 1 ст. 71 ФЗ от 26 декабря 1995 г. N 208-ФЗ «Об акционерных обществах» члены совета директоров (наблюдательного совета) общества, единоличный исполнительный орган общества (директор, генеральный директор), временный единоличный исполнительный орган, члены коллегиального исполнительного органа общества (правления, дирекции), а равно управляющая организация или управляющий при осуществлении своих прав и исполнении обязанностей должны действовать в интересах общества, осуществлять свои права и исполнять обязанности в отношении общества добросовестно и разумно [18].

Тем не менее, положение п. 3 ст. 10 ГК РФ, согласно которому лишь «в случаях, когда закон ставит защиту гражданских прав в зависимость от того, осуществлялись ли эти права разумно и добросовестно, разумность действий и добросовестность участников гражданских правоотношений предполагаются» [19] некоторым образом ставит под сомнение значение добросовестности. Однако, в Постановлении Президиума ВАС РФ от 16 декабря 2008 г. N 12465/08 указывается, что «при осуществлении гражданских прав законодательством презюмируются разумность и добросовестность участников гражданского оборота, а также запрет на злоупотребление своими правами» [20]. Это вызывает противоречия в правоприменительной деятельности. Но анализ законодательства и судебной практики показал, что добросовестность все же является всеобъемлющим принципом. Например, согласно Постановлению Президиума ВАС РФ от 08.02.2011 N 12771/10 по делу N A40–111798/09–57–539 о взыскании убытков, причиненных действиями ответчика по заключению сделок, противоречащих интересам истца, и бездействием, выразившимся в незаключении от имени истца сделок, которые соответствовали бы интересам истца, дело направлено на новое рассмотрение в суд первой инстанции, так как при рассмотрении спора судом не дана оценка действиям ответчика с точки зрения добросовестного и разумного осуществления прав и исполнения обязанностей, не исследованы доказательства [21]. А в соответствии с Постановлением ФАС Поволжского округа от 08.11.2011 по делу N A12–24521/2010 требование о признании недействительным решения налогового органа удовлетворено в части, поскольку налоговым органом не было установлено ни одно из обстоятельств, позволяющих усомниться в добросовестности налогоплательщика, и не представлено доказательств, свидетельствующих о наличии признаков недобросовестности в действиях самого заявителя, а также признаков согласованности его действий и действий его контрагентов по уклонению от уплаты налогов [22].

Подводя итог, можно выделить следующее. Определение и нормативное закрепление принципа добросовестности является одной из задач при реформировании системы российского гражданского права, наряду с этим возникает необходимость выявления противоречий в правовых нормах и приведения их (норм) к единому пониманию.

Добросовестность связана прежде всего с субъективной стороной общественных отношений. При этом добросовестность в обыденном смысле не тождественна юридическому понятию. Добросовестному субъекту как участнику гражданского оборота присущи осторожность, предусмотрительность и при этом порядочность при осуществлении тех или иных действий.

Добросовестность является оценочным понятием, позволяющим участникам гражданского оборота регулировать свои взаимоотношения, а суду — решать спор с учетом конкретной ситуации.

## Литература:

1. Новикова Т.В. Понятие добросовестности в российском гражданском праве / Дисс... канд. юрид. наук. — Краснодар, 2008. — С. 32
2. Вестник ВАС РФ. 2009. N 11
3. Концепция развития гражданского законодательства: интернет-конференция с Советником Президента Российской Федерации Яковлевым В.Ф. [Электронный ресурс]// ИА ГАРАНТ — 2010. — 30 марта
4. Покровский И.А. Основные проблемы гражданского права. М., 1998. С. 103—104
5. Дойников И.В. О необходимости формирования правовой доктрины постреформенной модели хозяйствования: тезисы выступления на конференции — М.: 2011
6. Вердиян Г.В. Понятие добросовестности в системе принципов гражданского права и основных начал гражданского законодательства.// Образование и право — сентябрь 2011. № 9
7. Жеребкин В.Е. Логический анализ понятий права. Киев: Вища школа, 1976. С. 138
8. Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. М.: Азбуковник, 1999. С. 741.
9. Краткая российская энциклопедия: В 3 т.Т.3. Р-Я. М.: Большая российская энциклопедия. 2003, С. 229
10. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. Изд. 18-е. М.: Русский язык, 1986. С. 145.; Словарь русского языка / Под ред. проф. А.П. Евгеньева. 4-е изд-е.. М.: Русский язык, Т. 1. А-Й. 1999. С. 410
11. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4-х т.Т.1. А-З. М.: Рус. яз., 1989. С. 445
12. Иванова С.А. Некоторые проблемы реализации принципа социальной справедливости, разумности и добросовестности в обязательственном праве // Законодательство и экономика. 2005. N 4
13. Петражицкий Л.И. Права добросовестного владельца на доходы с точек зрения догмы и политики гражданского права — М.: Статут, 2002 — С. 131
14. Амфитеатров Г.Н. Вопросы виндикации в советском праве // Советское государство и право. 1941. №2. С. 47
15. Определение ВАС РФ от 30 марта 2009 г. N ВАС-3170/09 по делу № А73—9464/2007—72 / СПС КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. — 2009
16. Грибанов В.П. Осуществление и защита гражданских прав. Изд.2-е, стереотип. — М.: Статут, 2001. С. 209
17. Новицкий И.Б. Принцип доброй совести в проекте обязательственного права // Вестник гражданского права. 2006. N 1 (6). С. 124
18. Собрание законодательства Российской Федерации — 1996. N 1. Ст. 1
19. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) от 30 ноября 1994 г. № 51-ФЗ: принят ГД ФС РФ 21 октября 1994 г.: в ред. Федерального закона от 6 апреля 2011 N 65-ФЗ // Собр. законодательства РФ. — 2011. — № 52 (1 ч.). — п. 3 ст. 10
20. Постановление Президиума ВАС РФ от 16 декабря 2008 г. N 12465/08 / СПС КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. — 2009
21. Постановление Президиума ВАС РФ от 08.02.2011 N 12771/10 по делу N А40—111798/09—57—539/ СПС КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. — 2011
22. Постановлением ФАС Поволжского округа от 08.11.2011 по делу N А12—24521/2010/ СПС КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. — 2011.

## РЕЛИГИОВЕДЕНИЕ

### Феномен института восприемников в Православной Церкви

Эмирханов Вадим Мурадханович, аспирант

Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет (г. Москва)

Таинство Крещения всегда занимало в христианстве исключительное положение. Через это священнодействие для верующего человека, собственно, и начинается само христианство: человек соединяется с Богом, становится членом Церкви, возрождается для новой жизни. Для огромного числа людей на протяжении двух тысяч лет важность этого таинства продолжает сохранять свою актуальность. И сейчас родители-христиане стараются окрестить своих детей как можно раньше — еще в младенчестве. Кто-то приходит ко Крещению уже в зрелом возрасте. Так или иначе, фактически с первых веков, перед взрослыми или родителями, желающими крестить детей, непременно вставал вопрос: кого позвать в крестные родители (восприемники)? Как сделать этот выбор правильным?

В Церкви существовали и сейчас существуют определенные критерии, требования, предъявляемые к кандидатам в поручители. Эти правила нужно знать всем, кто прибегает к таинству Крещения, в противном случае, восприимчивость сведется к профанации. Необходимо отметить, что некоторые критерии в период истории христианской Церкви изменялись, появлялись новые традиции. В данной статье мы эти изменения постараемся проследить.

В настоящее время актуальность этой темы для многих людей, живущих на постсоветском пространстве, неоспорима. Религиозная безграмотность, далекая от христианских идеалов жизнь большинства людей, населяющих территорию бывшего СССР, часто порождает неправильное отношение как к таинству Крещения, так и к институту крестных родителей.

В данной статье автор ставит целью обозначить элементарные понятия, связанные с идеей восприимчивости, перечислить критерии и требования предъявляемые к крестным родителям, понять их богословский смысл.

Для этого нам необходимо хотя бы кратко окунуться в историю возникновения и развития института восприемников. История этого явления в Церкви поможет нам определить время и причину его появления. Ведь интересен тот факт, что в книгах Нового Завета мы нигде не встречаем прямого указания на необходимость поручителей при крещении, хотя о нем говорится в них часто. Например, книга Деяний св. апостолов повествует нам о событии крещения диаконом Филиппом некоего ев-

нуха [1, Деян. 8,36—38]. «Между тем, продолжая путь, они приехали к воде; и евнух сказал: вот вода; что препятствует мне креститься? Филипп же сказал ему: если веруешь от всего сердца, можно. Он сказал в ответ: верую, что Иисус Христос есть Сын Божий...и сошли оба в воду...и крестил его», — пишет нам в своей книге апостол Лука. Из контекста книги видно, что кроме Филиппа других христиан, которые могли бы стать восприемниками, там не было. Отсюда следует, что в первый век христианства, по крайней мере в первые его годы, когда были живы апостолы Христовы, крещение могло совершаться без восприемников. Главным условием для совершения таинства считалась искренняя вера в Господа Иисуса Христа. Почему же Церковь все-таки ввела институт крестных родителей при крещении и когда это случилось?

#### Свидетельство ранних христианских памятников о времени появления института восприемников

В писаниях апостолов мы не находим указаний на существование восприемников, поэтому мы не можем точно сказать имело ли место это явление в Церкви в I в. или нет. В известном христианском памятнике Дидахи (II в.) есть интересные слова: «А перед крещением крестящийся и крещаемый должны поститься, также и некоторые, если могут» [3, гл.7]. Под словами «некоторые», вероятно, подразумеваются восприемники, хотя прямых указаний на эту мысль здесь нет. Приведем и другое свидетельство, относящееся ко II в.. «Под годом смерти римского епископа Гигина (154г) сохранилось упоминание, что церковный обряд восприимчивости Гигин укрепил постановлением. Эта заметка не значит, однако, что установление восприимчивости принадлежит римской церкви. За это говорит уж одно то, что Тертуллиан несочувственно относился к этому обычаю. Началом своим он восходит, кажется, выше времени Гигина и обязан им какой-нибудь другой церкви, из которой стал переходить в римскую церковь», — читаем мы у церковного историка Алмазова А.И. [4, С. 612].

Итак, первые письменные свидетельства о восприемниках восходят ко II в. В это тяжелое для Церкви время (эпоха гонений на христиан) имели место случаи, когда люди принимали христианство с целью узнать его учение (теоретическое и практическое), чтобы в будущем высме-



ивать его, издеваться и кощунствовать. Такое печальное явление заставило пастырей Церкви принимать людей в христианство с крайней осторожностью. Для предотвращения проникновения в лоно Церкви лукавых и враждебных ей людей пастыри установили институт восприемников или поручителей [4, С. 609]. Подробнее об этом можно прочитать в Апостольском Предании Ипполита Римского (III в.). В этом церковном памятнике говорится о том, что восприемник приводил кандидата на крещение в храм и свидетельствовал о нем перед пастырями и народом об искренности намерений своего подопечного, рассказывал о его жизни до обращения ко Христу [2, гл. 15, 16, 20]. На основании свидетельства поручителя пастыри с собранием верующих принимали его в ряды оглашенных (готовящихся ко крещению). Так появился институт восприемников в Православной Церкви.

Однако, мы можем задать вопрос: почему нужда в восприемниках осталась после эпохи гонения на христиан, после яростных нападков со стороны язычников? Уже в VI в. превосходство христианства над язычеством в Византийской Империи было неоспоримым. Причина появления института поручителей уже была неактуальна, однако Церковь не только оставила восприемничество, но и доказала его необходимость. Почему?

Массовая христианизация византийцев естественно привела к необходимости крестить своих детей. Действительно, было бы весьма странно, если бы родители-христиане имели у себя детей-нехристиан. Однако, необходимыми условиями для принятия крещения были следующие действия во время этого обряда: исповедование веры, отречение от дьявола, сочетание со Христом. Естественно, что младенец делать этого не мог. Церковь решила переложить эти функции на восприемников. Таким образом, распространение обычая крестить детей привело к укреплению и развитию института поручителей. При этом Церковь считала обязательным иметь восприемника и для взрослых [4, с. 611].

### Кто может быть восприемником?

Действительно, вопрос не безынтересный. И сейчас многие люди испытывают некоторые трудности и недоумения относительно этого вопроса. Для разрешения этого вопроса обратимся снова к практике первых веков христианства. «Древняя Церковь позволяла принимать обязанность восприемников всякому истинно верующему, православному христианину, если только он хорошо был известен церкви, — находился в общении с нею и был к тому способен» [4, С. 614]. Быть способным к поручительству (по свидетельству Августина Блаженного) означало иметь некоторые навыки: знание основных истин христианства, Символа веры, молитвы Господней [4, С. 614]. Поручители должны были иметь совершеннолетний возраст: нижняя граница для восприемников была 15 лет, для восприемниц — 13 [5, с. 304–305]. Совершеннолетие требовалось для более ответственного подхода к своим

обязанностям. Нужно сказать, что в древней Церкви часто в восприемники брали людей, посвятивших себя на особое христианское служение: диаконов, дияконисс, отшельников и девственников. Эти люди жили высокой духовной и нравственной жизнью, поэтому они могли быть прекрасными руководителями и помощниками для новых членов Церкви. Учителя церковные передавали им основы христианского вероучения, таким образом, подготавливая их к будущему поручительству. [4, С. 615, 617].

Теперь скажем о тех, кто не допускался до восприемничества. Во-первых, поручителями не могли быть некрещенные люди, т.к. они сами не являлись членами Церкви. Во-вторых, это оглашенные, т.е. люди, готовящиеся ко крещению и также не являющиеся еще членами Церкви. В-третьих, это еретики, т.е. христиане, уклонившиеся от православного учения в ересь и упорно пребывавшие в ней, не смотря ни на какие вразумления от пастырей. Еретики отлучались от Церкви, поэтому они не могли быть восприемниками у человека входящего в нее. В-четвертых, не могли быть поручителями кающиеся (всех степеней), т.е. христиане совершившие тяжкие грехи после крещения. Кающихся отлучали от Евхаристии, им давали епитимьи, таким образом, они уже не являлись полноценными членами Церкви до их полного прощения. Естественно, что такие люди не могли допускаться к поручительству, т.к. не обладали достаточным авторитетом и доверием со стороны пастырей и народа. В-пятых, к восприемничеству не допускали людей бесноватых и маломысленных. В-шестых, начиная с VI в., поручителями не могли быть и монахи (определение собора Antissiodorensis (590 г.)) [4, С. 614–615]. Это ограничение весьма справедливо, т.к. монах, удаляясь от мира, не может уделять должного внимания своему восприемнику, живущему в миру.

Особо хотелось бы отметить один обычай, который существовал в Церкви в IV-V вв.. В это время среди христиан широко было распространено мнение, что освободиться от первородного греха в Крещении возможно лишь в том случае, если родители сами будут приносить свое дитя к купели и сами же будут воспринимать его из крещенских вод. Сразу скажем, что это мнение весьма странное и не имеет никаких богословских обоснований. Таким образом, родители сами часто были восприемниками у своих же детей. Но с V в. начала развиваться идея о духовном родстве между восприемником и восприимаемым. На Трулльском соборе (681 г.) эта идея была окончательно сформулирована в 53-м правиле. Это правило говорит о духовном родстве не только между восприемником и восприимаемым, но и между ним и родителями восприимаемого. С появлением и развитием этой идеи вышеупомянутый обычай стал неприемлемым: если родители сами воспринимали своих детей, то их брак автоматически становился вне закона как брак заключенный в ближнем родстве. Если такой факт совершился, то 53-е правило повелевает расторгнуть брак (между супругами-восприемниками), т.к. духовное родство выше телесного.

Следовательно, существует еще одно ограничение для кандидатов в крестные родители — они не должны быть супругами.

Вот те условия, которые позволяют или не позволяют человеку стать восприемником. Все эти критерии имеют место и в настоящее время.

### Вопрос о количестве восприемников

Церковь уделяла внимание не только качеству восприемников, но и количеству их. Сначала имел место обычай иметь одного восприемника. Приведем некоторые исторические факты в пользу этого утверждения. В одном из своих декретов папа Лев Великий (V в.) писал: «...к восприятию младенца от крещения должны приступить немногие, а только один, — или мужчина, или женщина». [4, С. 619]. В произведении «О церковной иерархии» (V-VI в.в.) читаем следующее: «Этот восприемник...пламенея священным желанием спасения обращающегося...благосклонно наконец дает обещание исполнить просьбу и, взяв его (хотящего креститься), приводит к соименнику иерархии» [6, гл. 2, 2]. Одно из определений Мецского собора (888г) также подтверждает необходимость иметь только одного поручителя [5, С. 303].

Данный обычай строго соблюдался вплоть до IX в., когда в Западной Церкви понемногу стали отходить. Вместо одного восприемника стали иметь двух и более. Хотя еще и встречались мнения на Западе в пользу одного восприемника (например, определения Битеррийской церкви (1368 г.)), но это уже были голоса-одиночки, в Западной Церкви новый обычай уверенно набирал обороты. Определения западных церковных соборов всячески поддерживали новый порядок. Их правила предписывали иметь уже трех восприемников: при крещении ребенка мужского пола необходимы два восприемника и одна восприемница, при крещении ребенка женского пола — один восприемник и две восприемницы [4, С. 627–628].

В Восточной Церкви по-прежнему старались придерживаться древнего обычая (один поручитель). Так, например, архиеп. Симеон Солунский (XV в.) пишет: «...если крестится младенец, то он приносится на руках женщины, в сопровождении восприемника; а если это взрослый, то приходит сам,...и с ним восприемник, становящийся поручителем (за крещаемого) пред Христом...» [7, С. 51].

Однако, и в Греческой Церкви бывали случаи, когда восприемников было несколько. Так константинопольский патриарх Иеремия II (XVI в.), осуждая подобные случаи, писал: «Дошло до нашей мерзости, что некоторые из иереев и духовных возымели обычай призывать при крещении христианских детей многих восприемников... Поэтому пишем ко всем вам и объявляем, чтобы с этого времени чего либо подобного совершенно не было, но пусть будет только один восприемник, как повелевают божественные и священные законы» [4, С. 630]. Новая практика, все же, не распространилась в Греческой Церкви, а

имела локальный характер (греческие общины в Италии). Греческая Церковь стараясь придерживаться старых законов, установила иметь одного восприемника одинакового пола с крещаемым [4, С. 632].

В Русской Церкви до XIII в. крещаемый имел одного поручителя. Начиная с XIII в. стал вводиться обычай иметь двух восприемников. Московские митрополиты Киприан (XIV в.) и Фотий (XV в.) решительно осуждали этот новый порядок, но безуспешно: на местах (особенно на западных рубежах) он все больше и больше набирал силу. Успех новой практики, вероятно, объясняется тем, что на двух восприемников (муж. и жен. р.) смотрели как на духовных родителей (крестный отец и крестная мать). После XV в. протестов со стороны церковной власти относительно нового обычая уже не встречалось [5, с. 303]. В XV в. бывали даже такие случаи, что крещаемый имел по два крестных отца и по две крестные матери. Московский Стоглавый собор (1551 г.) в одном из постановлений запретил подобную практику и подтвердил законность обычая иметь двух поручителей [4, с. 636]. В настоящее время в РПЦ поддерживается традиция иметь двух восприемников. Если по каким-то причинам не удастся найти двух поручителей, то допускается иметь одного, но одинакового пола с восприимаемым. Бывают случаи, когда крестят вообще без крестных родителей, но такие случаи редки и их стараются избегать.

Как видим, в истории Церкви имели и имеют место разные традиции относительно количества восприемников. Эти традиции (как и многие другие) регламентируются церковными канонами, которые со временем могут несколько изменяться, учитывая те социальные условия, в которых живет определенная Поместная Церковь. Поэтому, мы не должны удивляться, когда видим отсутствие к.-л. единой позиции в Церкви относительно количества восприемников.

### Обязанности восприемников

Первая обязанность поручителей — участие в таинстве Крещения. Никаких «заочных» крестных родителей в Церкви быть не может. Восприемники могут быть задействованы при крещении по-разному, смотря по тому, кто принимает это таинство. Если крестится младенец, маленькие дети или взрослые, имеющие физические или психические заболевания, не дающие им возможность самим отвечать на вопросы священника, то восприемники участвуют в этом обряде достаточно активно: отрекаются от дьявола, соединяются со Христом (что является обетами крещения) исповедуют православную веру (читают вслух Символ Веры), а также совершают другие действия. В том случае, если крестится здоровый совершеннолетний человек, то он отвечает на вопросы священника сам, при этом крестные родители присутствуют молча. Восприемники в этом случае выступают как свидетели совершающегося крещения. Свидетели в древние времена были нужны при заключении к.-л. договоров, чтобы никакая

сторона в будущем не отказалась от своих обязательств и точно их исполняла. Церковь восприняла этот народный обычай и стала использовать его при крещении [4, С. 626]. Таким образом, каждая встреча со своим поручителем напоминала христианину об его обетах крещения.

Другая обязанность восприемников связана с этимологией этого слова. «Восприемник» (греч. анадохос) происходит от глагола анадэхомэ, что означает действие принятия человеком ч.-л. на руки. Церковь стала употреблять данный термин в духовно-нравственном смысле: восприемник, принимая на руки (как бы на себя) крещенного человека, понимая всю ответственность перед Богом, Церковью и этим новорожденным христианином, становится поручителем за веру воспринятого, блюстителем его нравственности. Вот как пишет об этом Августин Блаженный: « Я прошу, чтобы каждый мужчина и каждая женщина, воспринявшие детей от святой купели, припоминали, что они суть спорушники веры, и потому должны всегда поддерживать в воспринятых ими заботливость об истинной любви, увещевали бы их беречь чистоту, сохранять девство до брака, удерживать свой язык от злословия и клятвoprеступления, не произносить устами соблазнительных песен, и не питать в сердце злобы и ненависти, убегать гаданий и чародеев и всех служителей дьявола, требовали бы, чтобы они содержали веру православную, чаще ходили в церковь, и, оставив рассеянность, внимательно слушали божественные чтения, чтобы принимали странников...жили дружелюбно, священникам и роди-

телям оказывали почтение с любовью» [4, С. 621]. Говоря об обязанностях поручителей, нужно заметить, что они, беря на себя такую ответственность, не являются виновными перед Богом и Церковью, если, не смотря на все усилия, их духовные чада будут пренебрежительно относиться к христианской вере. Это, к сожалению, встречается не так уж редко.

Представленные условия являются обязательными для каждого кандидата в крестные родители.

В данной статье мы представили краткий исторический обзор существования института поручителей в Церкви. История данного явления позволяет нам проследить процесс зарождения и развития восприемничества, разных его традиций, в т.ч. и в РПЦ. Конечно, формат статьи не позволяет раскрыть этот вопрос более глубоко, однако, главные моменты истории института восприемников мы попытались отметить. Также были обозначили те критерии и требования, которые касаются крестных родителей, дано краткое богословское осмысление восприемничества. Знание этих элементарных правил поможет восприемникам разрешить различные недоумения и трудности, связанные с поприщем духовного поручительства, а также полностью реализовать себя в этом благодатном служении. Надеемся, что данная статья поможет крестным родителям (и тем, кто собирается ими стать) по-новому, более ответственно взглянуть на свои обязанности, более глубоко осмыслить их, чтобы пройти свое поприще достойно.

#### Литература:

1. Библия. — М.: Российское Библейское Общество, 2001. — 1346 с.
2. Апостольское Предание, гл. 15, 16, 20: [www.gumer.info/bogoslov\\_Buks/History.../lppRim\\_ApPred.php](http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/History.../lppRim_ApPred.php) (дата обращения 24.10.2011 г.)
3. Дидахи, гл.7: [www.krotov.info/history/02/1/didahe.html](http://www.krotov.info/history/02/1/didahe.html) (дата обращения — 24.10.2011 г.)
4. Алмазов А.И., История чинопоследований Крещения и Миропомазания, Каз.: Типография Императорского Университета, 1884. — 779 с.
5. Афанасьев Н., прот., Вступление в Церковь, Шмеман А., прот., Водю и Духом — М.: изд-во ПСТГУ, 2004. — 450 с.
6. Дионисий Ареопagit, О Церковной иерархии, гл. 2, 2: [azbyka.ru?otechnik/Dionisij\\_Areopagit/o...ierarhii](http://azbyka.ru?otechnik/Dionisij_Areopagit/o...ierarhii) (дата обращения 26.10.2011 г.)
7. Писания святых отцов и учителей Церкви относящихся к истолкованию православного богослужения, т.2. — С.-Пб.: типография Королева и комп., 1856. — 545 с.

# ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

## Определение типа темперамента по узорам папиллярных линий указательных пальцев

Власов Алексей Владимирович, соискатель  
Южно-Уральский государственный университет (г. Челябинск)

**Ключевые слова:** узоры папиллярных линий (дерматоглифика), развитие личности, темперамент, генетический маркер, constant врождённых свойств высшей нервной деятельности.

### Актуальность:

Особенности нервной системы человека, тип его темперамента и другие индивидуально-психологические качества можно определить не только традиционными психологическими методами, но и визуальными средствами. Этому способствует использование данных, полученных в результате исследований кожного рисунка кисти человека, что является областью специальной отрасли знаний — дерматоглифики.

Из анализа литературных источников была найдена информация о том, что гены систем A, L, W, участвующие в формировании папиллярных узоров проявляют своё действие лишь в тех слоях гребешковой кожи, которые связаны с максимальным развитием основной (тактильной) функции.

Действие гена на различных участках тела, в разных точках компетентной к его проявлению области, бывает неравнозначным. Именно это явление [2], — назвал полем действия гена. Каждому полю свойственна своя структура, в которой выявляются центры максимального действия гена [3].

Центром максимального проявления гена A — является дистальная фаланга II пальца. Ген W имеет два центра максимального проявления — I и IV пальцы. Ген L тоже имеет два центра максимального проявления — III и V пальцы [1, с. 114].

Типы пальцевых узоров — непрерывно варьирующий признак, представляющий «естественный порядок» переходов от типа к типу, открытый ряд: дуга→малая петля→большая петля→смешанный рисунок→завиток [4]. Ряд учёных: [4, 5, 6], впервые стали рассматривать наследие не от особи к особи, а от пальца к пальцу.

**Цель работы:** выявить генетический маркер, отражающий constant врождённых свойств высшей нервной деятельности.

### Задачи исследования:

1. составить общую формулу записи пальцев, исходя центров максимального проявления генов: A, L, W;
2. выявить III варианта развития личности;
3. составить основные положения антропологической

методики, исходя из выявленной constant врождённых свойств высшей нервной деятельности;

4. разработать антропологическую методику определения типа темперамента по узорам папиллярных линий указательных пальцев.

**Организация и методы исследования:** исследование проводилось с 1994—2010 гг. изучался тип узора папиллярных линий на указательных пальцах. При помощи штепсельной подушки (губной помады) получали оттиск узоров папиллярных линий указательных пальцев. В исследовании принимали участие мужчины и женщины различных возрастов (спортсмены, лица, находящиеся в местах лишения свободы, на излечении в наркологических больницах и лица, совершавшие неоднократные суицидальные попытки).

**Результаты и их обсуждение:** взяв за основу центры максимального проявления генов: A, L, W и руководствуясь гипотезой наследия не от особи к особи, а от пальца к пальцу была разработана общая формула записи самих пальцев кисти:  $Th^L \rightarrow Th^R - Ri^L \rightarrow Ri^R - Mi^L \rightarrow Mi^R - Li^L \rightarrow Li^R - In^L \rightarrow In^R$  (большой, безымянный, средний, мизинец, указательный) отражающей развитие личности (от левой руки к правой (L→R)). При этом, тип узора учитывался от самого простого к самому сложному: дуга→петля→завиток.

Методом наблюдения удалось выявить III варианта развития личности:

- I. нормальное развитие (в основе её усложнение типа рисунка: дуга→петля, петля→завиток);
- II. отсутствие развития (в основе её сохранение типа рисунка: дуга→дуга, петля→петля, завиток→завиток);
- III. ретроградное развитие (R) (в основе её упрощение типа рисунка: завиток→петля, петля→дуга).

Эти III варианта развития личности навели на мысль о том, что узоры папиллярных линий маркирует своеобразную constant определённых качеств человека и им отводится первостепенная роль, а флексорные линии, — как раз и отражают сущность этих различных constant, образуя своеобразную архитектуру из них на ладони.

На мой взгляд, у человека существует три constant. В



Таблица 1. Взаимосвязь основных узоров папиллярных линий с типом темперамента

Тип узора папиллярных линий на:		Тип темперамента
левом указательном пальце	правом указательном пальце	
петля	петля	сангвиник
петля	завиток	сангвиник/флегматик
дуга	дуга	холерик
дуга	петля	холерик/сангвиник
дуга	завиток	холерик/флегматик
завиток	завиток	флегматик
петля	дуга	(R <sub>1</sub> ) меланхолик (сангвиник/холерик)
завиток	петля	(R <sub>2</sub> ) меланхолик (флегматик/сангвиник)
завиток	дуга	(R <sub>3</sub> ) меланхолик (флегматик/холерик)



Arch



Loop



Whorl

Рис. 1. Типы узоров папиллярных линий  
(дуга – Arch, петля – Loop, завиток – Whorl)

поисках первой из них я потратил 17 лет исследования и назвал её: constant врождённых свойств высшей нервной деятельности (заявка на патент № 2011125890/11 от 22.06.2011). А узор папиллярных линий на указательном пальце — и есть область отражения этого универсального генетического маркера, который, в свою очередь, является структурной единицей темперамента.

А теперь, представляю Вам основные положения, которые легли в основу антропологической методики определения типа темперамента с помощью дерматоглифики:

«Чистый» вариант сангвиника на обоих указательных пальцах должен иметь узоры, типа: петля-петля. «Смешанный» вариант: петля-завиток. И «ретроградный» вариант: петля-дуга.

«Чистый» вариант холерика на обоих указательных пальцах должен иметь узоры, типа: дуга-дуга. «Смешанный» вариант: дуга-петля, дуга-завиток. И «ретроградный» вариант в данном случае — не существует, так как это и есть самый простой тип из узоров папиллярных линий.

«Чистый» вариант флегматика на обоих указательных пальцах должен иметь узоры, типа: завиток-завиток. «Смешанный» вариант — не существует, так как это и есть самый сложный тип из узоров папиллярных линий. И «ретроградный» вариант: завиток-петля, завиток-дуга.

«Чистый» и «смешанный» вариант меланхолика не существует, так как это «собираемый образ», который образован ретроградными вариантами сангвиника и флегматика.

По данным антропологов, проводивших исследования узоров папиллярных линий в наличии у них должна быть хотя бы одна «дуга», или более, что соответствует ретроградным вариантам сангвиника (петля-дуга) и флегматика (завиток-петля; завиток-дуга). И у людей (женщин), которые неоднократно совершали суицидальные попытки, встречается ретроградный тип сангвиника (петля-дуга).

**Выводы:** представляю Вам разработанную в 2010 году антропологическую методику определения типа темперамента с помощью дерматоглифики, суть которой заключается в следующем:

- используя результаты дактилоскопии левого указательного пальца и правого (находящиеся в личном деле) или полученные самостоятельно (при помощи штепсельной подушки, губной помады, сканирования и т.п.);

- определяется тип узора папиллярных линий на этих пальцах (рисунок № 1);
- определяется тип темперамента (таблица № 1).

#### Литература:

1. Гладкова Т.Д. Кожные узоры кисти и стопы обезьян и человека. — М.: Наука. — 1966. — 151 с.
2. Рокицкий П.Ф. Области действия генов. — В кн.: Тр. Всесоюз. съезда по генетике, селекции, семеноводству и племенному животноводству. — Л. — 1930. — С. 431—435.
3. Рокицкий П.Ф. Введение в статистическую генетику. — Минск: Высш. шк. — 1978. — 448 с.
4. Elderton E.M. On the inheritance of the finger-print. — Biometrika, 1920, v. 12, p. 57—91.
5. Grüneberg H. Die Vererbung des menschlichen Tastfiguren. — Z. inductive Abstammungs- und Vererbungslehre, 1928, Bd. 46, p. 285—310.
6. Pospišil M.F. Ein Beitrag zum Problem der Erbllichkeit der Papillarformationen der Fingerbeeren. — Acta Fac. rerum natur. Univ. Comenianae, Anthropol., 1967, Bd. 12, p. 201—213.

## Структура ценностных ориентаций беременных женщин с разными группами типов психологического компонента гестационной доминанты

Рабовалюк Любовь Николаевна, аспирант

Морской государственный университет им. адмирала Г.И. Невельского (г. Владивосток)

*В результате проведенного эмпирического исследования получены данные, которые уточняют теоретические представления о психологическом компоненте гестационной доминанты. Найдены статистически достоверные отличия среди структуры ценностных ориентаций в группах с разными типами психологического компонента гестационной доминанты.*

**Ключевые слова:** тип психологического компонента гестационной доминанты; ценностные ориентации; беременные женщины.

Определение варианта психологического компонента гестационной доминанты (ПКГД), по мнению И.В. Добрякова, отражает особенности основных значимых отношений беременной женщины, и является очень важной частью работы любого специалиста [3, 4]. Выявление ПКГД не только структурирует работу, помогает лучше понять женщину и ее проблемы, но и ориентирует на постановку конкретных целей и задач психологической помощи. А зная, структура ценностных ориентаций беременной женщины и ее тип ПКГД, перинатальный психолог может правильно выстроить коррекционную работу. И.В. Добряковым хорошо описаны личностные особенности беременных женщин с разными типами ПКГД [3, 4], М.С. Вербицкая описала особенности течения беременности, родов и послеродового периода у женщин с разными ПКГД [2], Т.В. Скрицкая исследовала систему ценностных ориентации, ее особенности, место ценностных ориентации в структуре личностных качеств в период беременности [6, 7]. Однако работ посвященных изучению структуры ценностных ориентации беременных женщин с разными группами типов психологического компонента гестационной доминанты нами не было найдено, в связи, с чем мы выдвинули гипотезу, о том, что существуют раз-

личия в ценностных ориентациях беременных женщин с разными группами типов ПКГД.

Для проверки гипотезы была сформирована выборка из 154 беременных женщин на разных триместрах беременности в возрасте от 17 до 39 лет (средний возраст —  $26,4 \pm 0,5$  лет), которая была разделена на три анализируемые группы на основе анализа результатов беседы, наблюдения и методики «Тест отношений беременной (ТОБ)» [4]. Концептуальной основой создания «Теста отношения беременной» послужила теория психологии отношений В.Н. Мясищева (1960), позволяющая рассматривать беременность через призму единства организма и личности. Поскольку личность по В.Н. Мясищеву есть динамическая система отношений, каждый блок теста ТОБ включает 3 раздела, в которых шкалируются различные понятия. Они представлены пятью утверждениями, отражающими пять различных типов психологического компонента гестационной доминанты (ПКГД), который представляет собой совокупность механизмов психической саморегуляции, включающихся у женщины при возникновении беременности, направленных на сохранение беременности и создание благоприятных условий для развития будущего ребёнка. ПКГД

отражает формирование особенности отношения женщины к своей беременности и её поведенческие стереотипы [3].

Первую группу составили 22 женщины (14,28%), имеющих преимущественно оптимальный тип психологического компонента гестационной доминанты (ОТ ПКГД) (не менее 7 баллов по шкале оптимального типа и отсутствие тревожного и депрессивного компонента (ПКГД)). Вторая группа может быть названа «группой риска» (ГР) — 98 беременных женщин (63,64%). В неё мы включили женщин, имеющих преимущественно эйфорический, гипонозогнозический, смешанный иногда тревожный типы психологического компонента гестационной доминанты (ПКГД). Третью группу с преимущественно гипонозогнозическим и тревожным типами психологического компонента гестационной доминанты (ПКГД), но выраженность их клинических проявлений значительно больше, чем у представительниц второй группы составили 34 беременных женщин (22,07%). В эту группу мы включили всех, имеющих депрессивный тип психологического компонента гестационной доминанты (более одного балла по депрессивной шкале) (ПКГД).

Проведенная комплексная диагностика структура ценностных ориентации беременных женщин с разными группами типов психологического компонента гестационной доминанты, включала наблюдение, беседу и следующий набор методик: 1) Методика «Тест отношений беременности» (ТОБ И.В.Добряков, 1996 г.), использовалась как основная для распределения беременных женщин на группы [3]; 2) методика изучения внешних и внутренних ценностей личности (О.И.Мотков, Т.А.Огнева, 2008 г.) использовалась для выявления внешних и внутренних ценностных ориентаций [5]; 3) методика Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности С.С. Бубнова. (1994 г.) необходима для раскрытия самой структуры ценностных ориентаций беременных женщин [1].

После психодиагностического обследования, был проведен качественный и количественный анализ результатов тестирования, достоверность различий выявлялась с помощью непараметрического критерия Манн-Уитни, а для выявления корреляционной связи признаков использовался непараметрический коэффициент корреляции Кендалла.

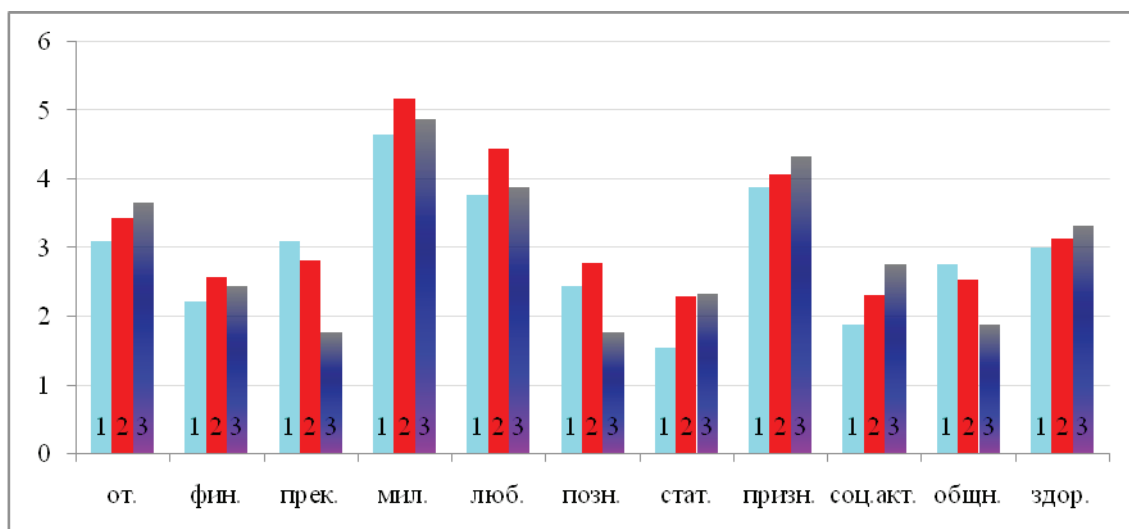
Методика изучения структуры ценностей, группирующихся по оси внешнее — внутреннее (О.И. Мотков, Т.А. Огнева, 2008 г.), основанная на теории самодетерминации личности Э.Л. Диси и Р.М. Руаяна, позволила изучать значимость и реализацию внешних и внутренних ценностей конфликтность и атрибуцию причин их осуществления. Статистически достоверные различия были найдены по критерию большей значимости внешних ценностей ( $U=52,0$  при  $p=0.050$ ) у женщин третьей группы, чем у женщин ОП типа ПКГД и женщин из группы риска ( $U=261,5$  при  $p=0.022$ ). Женщины ГР и третьей группы ПКГД большей значимостью для себя наделяют такие

внешние ценности, как «хорошее материальное благополучие», «известность, популярность», «физическая привлекательность, внешность», «высокое социальное положение», «роскошная жизнь». Согласно подходу, основанному на самодетерминации личности Э.Л. Диси и Р.М. Руаяна [5] слабое удовлетворение базовых психологических потребностей ведет к развитию беспокойства, проблем с психологическим здоровьем, к большей ориентации на внешние ценности видимого благополучия (материальное благополучие, популярность, внешность). Они ориентируют человека преимущественно на отношения к себе со стороны других и оценку в социальной среде своей значимости, т.е. на эгоистическое социальное самоутверждение (смотрите, вот я какой!), возможно, являются проявлением психологической компенсации трудностей утверждения в семье. Внутренние ценности больше ориентируют на значимость близкого другого и на развитие внутреннего личностного мира, его самовыражение в творчестве, на бескорыстное и эстетическое ценностное отношение к природе. Они существенно более широки и альтруистичны, чем ценности внешние, и сходны по своему содержанию с бытийными ценностями А. Маслоу, являющимися выражением реализующейся потребности в самоактуализации и в любви. Внешние ценности выражают скорее активность нижележащих уровней его пирамиды потребностей. Негативно на удовлетворение базовых потребностей влияет жестко контролирующий, эмоционально холодный, равнодушный стиль отношений родителей и учителей к детям, причем в любой культуре. По данным Д.Р. Коннелла, М. Линча и В.И. Чиркова базовые психологические потребности, внешние и внутренние ценности обнаруживаются у испытуемых разных культур (Америка, Россия, Китай и др.) [5].

Что касается атрибуции причин возникновения конфликтности осуществления внешних и внутренних ценностей, женщины из группы риска ( $U=147.5$  при  $p=0.019$ ) и третьей группы ПКГД ( $U=45.5$  при  $p=0.023$ ) чаще склонны преувеличивать роль внешних обстоятельств и факторов, влияющих на осуществление (реализацию) внутренних ценностей, чем женщины ОП типа ПКГД.

Интересна для нас была, и сама модель ценностных ориентаций в рамках нормативного подхода С.С.Бубновой, которая предлагает концепцию ценностных ориентаций как системообразующего фактора личности с его методологическими принципами исследования, такими как нелинейность, иерархичность и динамичность [1].

Были найдены статистически достоверные различия по следующим ценностным ориентациям. Ценностная ориентация на «любовь» ( $U=97.0$  при  $p=0.059$ ) статистически достоверно более значима у женщин группы риска, чем у женщин с ОП типа ПКГД. А потребность в «общении» выше у ОП типа ПКГД, нежели чем у женщин из третьей группы ПКГД. А если сравнивать ГР ПКГД и третью группу, то потребность в «общении» выше у женщин ГР ( $U=149.0$  при  $p=0.028$ ).



	от.	фин.	прек.	мил.	люб.	позн.	стат.	призн.	соц. акт.	общн.	здор.
1 – ОП ПКГД	3,11	2,22	3,11	4,66	3,77	2,44	1,55	3,88	1,88	2,77	3
2 – ГР ПКГД	3,44	2,58	2,82	5,17	4,44	2,79	2,29	4,08	2,32	2,55	3,14
3–3-я гр. ПКГД	3,66	2,44	1,77	4,88	3,88	1,77	2,33	4,33	2,77	1,88	3,33

Из диаграммы видно, что структура ценностных ориентаций беременных женщин с разными типами ПКГД имеет почти одинаковые основные пики ведущих ценностных ориентаций (ценностные ядра): «помощь и милосердие к другим людям» (4,66 у ОП ПКГД; 5,17 ГР ПКГД и 4,88 третья группа ПКГД) и «признание и уважение людей и влияние на окружающих» (3,88 у ОП ПКГД; 4,08 ГР ПКГД и 4,33 3-я ПКГД); ценностная ориентация на «любовь» (3,77 ОП ПКГД; 4,44 ГР ПКГД; 3,88 3-я ПКГД).

Структура ценностных ориентаций беременных женщин с оптимальным типом ПКГД отличается от ГР и 3-ей группы ПКГД меньшей значимостью таких ценностных ориентаций как: «приятное времяпрепровождение, отдых», «высокое материальное благосостояние», «помощь и милосердие к другим людям», «высокий социальный статус и управление людьми», «признание и уважение людей и влияние на окружающих», «социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе» и «здоровье». Но большей значимостью таких ценностных ориентаций как: «поиск и наслаждение прекрасным», «общение». Ценностные ориентации на «познание нового в мире, природе, человеке» и «любовь» у женщин с ОП типом ПКГД ниже, чем у женщин ГР, но не существенно они отличаются от третьей группы ПКГД.

В результате эмпирического исследования можно сделать вывод:

1) Ценностные ориентации беременных женщин достоверно различаются по выделенным типам ПКГД.

2) В выборке женщин чистый преимущественно оптимальный тип встречается в 14,28 % случаев.

3) Группа риска по типу ПКГД была выявлена у 63,64 % респондентов.

4) Чем оптимальнее тип ПКГД, то есть движение от третьей группы к первой, тем меньше значимость внешних ценностей.

5) Женщины из группы риска и третьей группы ПКГД чаще склонны преувеличивать роль внешних обстоятельств и факторов, влияющих на осуществление (реализацию) внутренних ценностей, чем женщины ОП типа ПКГД.

6) Ценностная ориентация на «любовь» статистически достоверно более значима у женщин ГР, чем у женщин с ОП типа ПКГД.

7) Потребность в «общении» выше у ОП типа ПКГД, нежели чем у женщин из третьей группы ПКГД.

В результате проведенного исследования получены данные, которые уточняют теоретические представления о ПКГД и практическая значимость работы состоит в том, что материалы исследования, выводы могут быть использованы в процессе подготовки и повышения квалификации практических психологов и медицинских работников, оказывающих психологическую помощь беременным женщинам.

#### Литература:

1. Бубнова С.С., Сытин А.Н. Ценностные ориентации молодежи различных регионов России: принципы, методы, результаты исследования // [http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop\\_dokume/mezhhdunaro/nauchnye\\_m/razdel\\_3\\_a/bubnova\\_ss.html](http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop_dokume/mezhhdunaro/nauchnye_m/razdel_3_a/bubnova_ss.html)



2. Вербицкая М.С. Особенности течения беременности, родов и послеродового периода у женщин с различным психосоматическим статусом [http://www.bsmu.by/index.php?option=com\\_content&task=view&id=738&Itemid=52&showall=1](http://www.bsmu.by/index.php?option=com_content&task=view&id=738&Itemid=52&showall=1)
3. Добряков И.В. Клинико-психологические методы определения типа психологического компонента гестационной доминанты / И.В. Добряков // Перинатальная психология и нервно-психическое развитие детей: сб. мат. конф. — СПб., 2001. — С. 39—48.
4. Добряков И.В. Клинико-психологические методы определения типа психологического компонента гестационной доминанты // Хрестоматия по перинатальной психологии: Психология беременности, родов и послеродового периода / Сост. А.Н. Васина. — М.: 2005. — С. 93—101.
5. Мотков О.И., Огнева Т.А. Методика «Ценностные ориентации», вар. 2. М., 2008. <http://psychology.rsuh.ru/motkov.htm>; [<http://www.psychology-online.net/articles/doc-1128.html> [www.psychology-online.net/articles/doc-1128.html](http://www.psychology-online.net/articles/doc-1128.html)]
6. Скрицкая Т.В. Ценностные ориентации женщин в период беременности: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01: Новосибирск, 2002, 162 с.
7. Скрицкая Т.В. Ценностные ориентации и уровень удовлетворенности жизнью как показатель личностного роста женщины в период беременности «Перинатальная психология и психология родительства», 2006, № 1, — с. 76—82

## ПЕДАГОГИКА

### Соматический аспект содержания процесса образования

Агарева Мария Владимировна, аспирант  
Волгоградский государственный педагогический университет

В современных условиях модернизации и инновационного развития дошкольных образовательных учреждений условия воспитания таковы, что создаётся высокий риск не только соматических, но и психических нарушений. Подобные нарушения откладывают отпечаток на личностном «Я» ребенка, воплощением которого является его собственное тело и образ телесного Я, рисующие образ человека телесного и мира; и на интегральной миссии тела как инструмента самореализации, как «органа личности» (В.В.Зеньковский).

Соматический аспект содержания процесса образования в особенности на его начальном этапе (дошкольный и младший школьный возраст) рассматривается многими исследователями. Так, в рамках исследований Шильдера (1935), Салливэна (1953), Флейвелла (1978), Р. Бернса рассматривается понятие «образ тела» как источник развития Я-концепции, поскольку является ведущей составляющей образа Я ребенка. Одним из наиболее полных исследований о физиологии, развитии, функционировании и значении для человека осязания, чувства жизни, чувства собственного движения и чувства равновесия являются работы К. Кенинга (1902–1966).

В области исследований самосознания личности В.В. Столин и М.В. Корепанова затрагивают проблему схемы тела. Телесное развитие детей дошкольного возраста (с 3 до 7 лет) отражено в исследованиях С.Л. Рубинштейна, В.С. Мухиной. Д.А. Леонтьев выделяет телесное или физическое «Я» в качестве первой грани «Я» и понимает его как переживание своего тела как воплощения «Я», образа тела, переживание физических дефектов, сознание здоровья или болезни. В исследованиях Г. Олпорта выделяется семь различных аспектов «самости», где телесное Я понимается как сознание телесных ощущений.

Исследования Р. Бернса показывают что, образ телесного Я начинается формироваться на основе восприятия (перцепции) собственного тела уже в период внутриутробного развития. Поскольку плод, находясь в чреве матери, способен к восприятию первичных сенсорных импульсов, исходящих из вестибулярного аппарата и от рецепторов в мышцах и суставах. Р. Бернс полагает, что сразу после рождения ребенок начинает исследовать собственное тело и контактировать с другими людьми. В это время у истоков формирования образа собственного тела

находятся первые исследовательские движения рук младенца [1, с. 98]. Поэтому опыт младенца — это, прежде всего его телесные переживания, имеющие сенсомоторный характер; на их основе формируются и первые физические навыки.

Попытки преодолеть сумбур телесных ощущений Р. Бернс связывает с уяснением ребенком для себя границ тела, его возможные положения и соотношение его частей. Большинство этих ощущений, как считает ученый, возникает в ходе исследовательской деятельности. Это деятельность вначале носит спонтанный характер и имеет случайные результаты, а затем становится целенаправленной и подчиняется замыслу.

Р. Бернс делает вывод о том, что постепенно, на уровне мускульных, осязательных и кинестетических (двигательных) ощущений ребенок начинает различать Я и не-Я (что происходит, когда младенец трогает предметы, хватает их и бросает, берет их в рот, когда он падает, ударяется или держится за что-то) [1, с. 99]. Это объясняется тем, что производимые младенцем действия направлены не только на внешние предметы, но и на самого себя. В этот момент у ребенка начинается свое формирование чувство телесного «Я», как уже отдельно существующей единицы. В качестве основных составляющих этого чувства отдельности выступают границы тела — осознание того, где ребенок начинается и заканчивается; и телесное пространство — осознанное, ощущаемое знание того, где ребенку в пространственном отношении комфортно во взаимоотношениях с другими детьми или предметами. В результате движения тела ребенка олицетворяют строящиеся границы, которые и создают его телесное пространство.

В работе Р. Бернса приводятся данные исследований Салливэна, который, рассматривая проблему осознания ребенком границ собственного тела, связывает ее с процессом вычленения собственного тела из окружающей среды и характеризует как опыт переживания своего тела [1, с. 100]. Согласно исследованиям, в этой области, Е.Т. Соколовой, этот опыт первоначально приобретает через физический контакт с матерью, который также создает основу для накопления телесного опыта у ребенка и приводит к осознанию границ собственного тела, порождая первые образы-впечатления о себе, основанные на его телесных ощущениях [8, с. 14].

Исходя из этих суждений делаем вывод о том, что первоначально, ребенок познает образ своего телесного Я через свои телесные ощущения, или говоря словами Г. Олпорта «телесную самость»

Результат этого процесса, связанный с различением Я и не-Я и укреплением границ Я, в исследованиях В.В. Столина, сопровождается постепенным формированием схемы собственного тела. Схему тела ученый определяет как «субъективный образ взаимного положения и состояния движения частей тела в пространстве» [цит. по: 9, с. 15]. М.В. Корепанова дополняет и уточняет это определение, подразумевая под схемой тела — «двигательный образ», становление которого осуществляется на основе формирования сенсо-моторных комплексов и происходит в возрасте от двух до пяти лет [2]. Согласно исследованиям В.С. Мухиной прямым продолжением раннего возраста в плане общей сензитивности, осуществляемой неуверенностью онтогенетического потенциала к телесному развитию, является дошкольный возраст. Рассматривая специфику дошкольного возраста (с 3 до 7 лет) В.С. Мухина отмечает, что в этот период ребенок с удовольствием овладевает телесными действиями, которые ложатся в основу его образа телесного Я, формируемый в связи с физическим овладением телом.

По утверждению исследователя, активное овладение ребенком собственным телом сосредоточено на координации движений и действий, формировании образа тела и ценностного отношения к телу. В этот период ребенок начинает приобретать интерес к телесной конструкции человека, в том числе к половым различиям, что содействует развитию половой идентификации. Ребенок начинает интересоваться телесной организацией других людей и своей собственной, таким образом, проявляется его познавательный процесс [5, с. 164].

Как указывает В.С. Мухина, в возрасте с трех до семи лет самосознание ребенка развивается настолько, что это дает основание говорить о детской личности [5, с. 165].

Говоря о стадиях развития личности, известный американский ученый Гордон Олпорт вводит новый термин — проприум, охватывающий все аспекты личности, способствующие формированию чувства внутреннего единства. Главным образом Олпорт ведет речь о такой части субъективного опыта, как «моё», или самости. В развитии проприума с детства до зрелости Олпорт выделил семь различных аспектов «самости». В результате их окончательной консолидации формируется «Я», как объект субъективного познания и ощущения [3, с. 32–33].

Опираясь на стадии развития проприума по Г. Олпорту, мы выделяем возрастной период 5–7 лет как период, в который начинает осознаваться и проявляться образ телесного Я. Этому способствуют: овладение собственным телом; приобретение двигательного опыта; рациональное управление собой. В целом самопознание ребенком образа телесного Я заключается в сенсорном восприятии и подкрепляется в процессе моторной деятельности.

Как показывает опыт работы педагога-практика К. Кенинга, самопознание ребенком образа телесного Я определяется через совокупность чувственных ощущений, основанных на восприятии [4, с. 143]. Основным условием для восприятия ребенком образа телесного Я является осознание своей телесной сущности, которая получает свое субъективное существование через язык тела — совокупность телесных проявлений: особенностей внешнего облика, движений, мимики и жестов, внутренних ощущений людей, отражающая душевное состояние человека, его мотивы и особенности взаимоотношений с окружающим миром [10].

Изучая проблему сознания, С.Л. Рубинштейн выделяет несколько этапов в развитии самосознания, первый из которых связан с овладением собственным телом, с возникновением произвольных движений; а второй — с возникновением зачатков самостоятельности по отношению к другим людям, выделением себя из окружающего [6, с. 12].

В рамках нашего исследования нас интересует первый этап развития самосознания, поэтому мы остановимся на этом этапе.

Опираясь на исследования С.Л. Рубинштейна [6, с. 208] отметим, что образ телесного Я ребенка находит свое отражение в двигательном процессе, основанном на ощущениях. Этот факт объясняется тем, что ощущение, сенсорика всегда связаны с моторикой, с действием. Ощущение образа телесного Я — это начальный момент сенсомоторной реакции и результат сознательной деятельности, дифференциации, выделения отдельных чувственных качеств внутри восприятия этого образа. Восприятие образа телесного Я основывается на чувственном отображении объективной реальности, существующей независимо от сознания, на основе воздействия ее на органы чувств. При восприятии образа телесного Я происходит его осознание, а ощущение образа телесного Я отражает отдельное чувственное качество (образ) или недифференцированные и неопределенные впечатления от окружающего.

В общем виде ощущение образа телесного Я предшествует его восприятию, и его восприятие предшествует его ощущению. Этот факт объясняется тем, что ощущение, как компонент сенсомоторной реакции, предшествует восприятию: генетически оно первичнее; оно имеется там, где нет еще восприятия, т.е. осознания чувственно данного предмета [6, с. 209]. Из этой мысли следует, что восприятие и ощущение образа телесного Я по своему содержанию может быть как чувственным, так и рациональным. Сам процесс восприятия образа телесного Я включает в себя познавательную двигательную деятельность «прощупывания», обследования, распознавания этого образа через другие образы, возникновение которых связано с чувственным наполнением [7, с. 268]. В результате двигательная деятельность ребенка способствует овладению телом, что приводит к формированию у ребенка образа его телесного Я.

Это заключение побудило нас обратиться к исследованиям И.М. Сеченова в области физиологического анализа движений. Исходя из выводов автора, мы заключаем, что образ телесного Я ребенка строится на основе развития у него основных видов движений. В качестве основных видов движений И.М. Сеченов выделяет: движения позы — движения мышечного аппарата (статические рефлекс, обеспечивающие поддержание и изменение позы тела); локомоции — движения, связанные с передвижением; их особенности выражаются в походке, осанке, в которых явно отражается психический облик человека, по крайней мере, некоторые его черты; выразительных движений лица и всего тела (мимика и пантомимика), непосредственные проявления эмоций; перерастающие непосредственно из выразительных движений, семантические движения — носители определенного значения [7, с. 23].

Свое совершенство и свою действительную характеристику движения приобретают лишь от осмысленного действия, в которое они включаются через кинестические и статические ощущения. Рассматривая кинестетические или двигательные ощущения (от греч. «kíneo» — движение), С.Л. Рубинштейн понимает под ними — ощущения движения отдельных частей тел, которые вызываются возбуждениями, поступающими от проприоцепторов (положения тела и его частей в пространстве) расположенных в суставах, связках и мышцах. Особенно важную роль кинестетические ощущения играют при формировании образов и в речевой деятельности.

Статические ощущения характеризуются С.Л. Рубинштейном показаниями о состоянии тела в пространстве его позы, его пассивных и активных движений, равно как и движений отдельных частей тела относительно друг друга, которые дают многообразные ощущения по преимуществу от внутренних органов, от мышечной системы и

суставных поверхностей и отчасти от кожи. В оценке положения тела в пространстве решающая роль принадлежит глубокой чувствительности [6].

Основываясь на исследованиях С.Л. Рубинштейна, мы полагаем, что представления об образе телесного Я у детей возникают в двигательном процессе от накопления двигательного опыта через развитие основных видов движений (движений позы, локомоции, выразительных движений, семантических движений), основанных на статических и кинестических ощущениях. Этот процесс включает в себя экспрессивную (внешнее проявление образа телесного Я в выразительных движениях мимики, пантомимики) и импрессивную (образ телесного Я характеризуется его пониманием) составляющие. Выдвигая, это положение мы основываемся на выводах, полученных С.Л. Рубинштейном, которые позволяют нам говорить: экспрессивная составляющая образа телесного Я — внешняя форма его существования и проявления.

Изучение закономерностей развития образа телесного Я, позволило представить нам онтогенез этого процесса:

- 1-е: восприятие собственного тела;
- 2-е: уяснение ребенком для себя границ тела, его возможные положения и соотношение его частей;
- 3-е: на основе мускульных, осязательных и кинестетических (двигательных) ощущений формируется чувство телесного «Я»;
- 4-е: различение Я и не-Я и укрепление границ Я, сопровождается постепенным формированием схемы собственного тела;
- 5-е: связан с фантазиями и представлениями о собственном теле, которые рисует образ тела;
- 6-е: знания о теле приводят к пониманию концепции тела;
- 7-е: собственно проявление образа телесного Я.

#### Литература:

1. Бернс Р. Развитие Я концепции и воспитание / Р. Бернс. — М.: Прогресс, 1986. — 420 с.
2. Корепанова, М.В. Дошкольная педагогика. Учебное пособие для слушателей курсов повышения квалификации / М.В. Корепанова. — Волгоград: Изд-во ГИПК РО, 2006. — 144 с.
3. Корепанова, М.В. Теория и практика становления и развития образа Я дошкольника: Монография / М.В. Корепанова. — Волгоград: Перемена, 2001. — 240 с.
4. Кенинг, К. Развитие чувств и телесный опыт. Лечебнопедагогические аспекты учения о чувствах Рудольфа Штайнера / Пер. с нем. — Калуга, «Духовное познание», 2003. — 168 с.
5. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. Вузов / В.С. Мухина. — 5-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 456 с.
6. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. I / С.Л. Рубинштейн. — М.: Педагогика, 1989. — 488 с.
7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. II / С.Л. Рубинштейн. — М.: Педагогика, 1989. — 328 с.
8. Соколова, Е.Т. Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях / Е.Т. Соколова, В.В. Николаева. — М.: SvR-Argus, 1995. — 360 с.
9. Столин, В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. — 284 с.
10. Социология: Энциклопедия / Сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. — М.: Книжный Дом, 2003 г. — 1312 с.



## О проблемах создания современного учебника «Труда»

Алимов Анвар Танзилович, стажер-исследователь, преподаватель  
Бухарский государственный университет (Узбекистан)

Задача воспитания личностей, способных, опираясь на достижения науки и научно-технического прогресса, самостоятельно мыслить и размышлять, верных идеям национальной независимости, обладающих достаточным интеллектуальным потенциалом, а также задача подготовки конкурентоспособных, высококвалифицированных кадров требует разработки учебной литературы нового поколения. Определенная часть издаваемых традиционным (печатным) способом учебников, устарела с точки зрения идеологии, содержания, в сущности перестала отвечать требованиям и потребностям новой образовательной системы.

Поэтому на современном этапе развития педагогической науки и практики, техники и технологии, обучения разработка научно-методических основ создания в частности учебников нового поколения, по-прежнему, остается одной из актуальнейших проблем реформирования системы непрерывного образования.

По мнению А.Кусаинова, поднимая проблему учебников третьего тысячелетия, мы должны ясно представить себе роль, место, цель и назначение образования в современном обществе, ибо на конкретном этапе развития общества эти же показатели в конечном итоге находят соответствующее педагогическое преломление в создаваемых учебниках нового поколения. По ним определяют форму и критерий анализа учебной литературы [1].

Поэтому общество ставит перед школами как основную цель создание и постоянное совершенствование условий для получения каждым учащимся образования в соответствии со своими интересами и потребностями, предоставление им возможностей для самоопределения. После средней школы профессиональные колледжи должны формировать у учащихся знаний, умений, навыков, развивать у них опыта самостоятельной и творческой деятельности и ответственности, умение самостоятельно искать, находить и анализировать информации. Таким образом, изменение целей и расширение задач образования привели к совершенствованию содержания образования, структуры образовательных учреждений и систем обучения.

Введение государственных образовательных стандартов в условиях непрерывной системы образования Республики Узбекистан потребовала разработки «Концепции создания учебной литературы нового поколения для системы непрерывного образования» [2].

Основными задачами настоящей Концепции являются: — разработка научно-идеологических, методолого-дидактических, психолого-педагогических, санитарно-гигиенических требований по созданию учебной литературы нового поколения, точные определения существующих видов и

форм учебной литературы, обеспечивающих их рациональное использованные по назначению, а также определение совокупности и стратегических задач для осуществления программ подготовки современной учебной литературы в масштабах Республики.

По этой концепции — Учебник-издание, создаваемое на основе требований государственного образовательного стандарта, программы дисциплины, методики и дидактики, внедренное идеями национальной независимости, освещаемое в полной мере все темы определенные программой дисциплины, направленное на освоение основ конкретной дисциплины, а также учитывающие возможности его использования в родственных направлениях образования.

Многие существующие учебники по «Труду» оказались практически невостребованным, т.к. «дидактический аппарат книги недостаточно учитывал изменения, связанные с переходом к развивающему, личностно ориентированному образованию».

Авторы многие вопросы, связанные с написанием современного учебника решают в пределах устоявшихся понятий, руководствуясь чаще всего старыми подходами.

Ведь учебник должен включать «в себя и программу работы учащихся с учебником и систему самопроверки усвоения знаний» [3].

В современных условиях «учебник является средством, сопровождающим весь ход обучения и дающим возможность самообразования» [4].

Учебник является основой. Он ядро учебного процесса, модель ученого предмета. Знания, умения, навыки, виды деятельности, заложенные в нем — это минимум определенный государственным стандартом. Это минимум образовательной загрузки и уровня знания учащихся, это оценка полученного выпускниками образования [5].

Современный учебник должен способствовать усвоению знаний, выработки у учащихся умений и навыков, развитию самостоятельной и находить необходимую информацию.

Как считают западные ученые Ф.М. Жерар и К.Рожье, учебник должен «развивать у учащихся навыки самостоятельной деятельности, предлагать различные методики обучения, интегрировать полученные знания в повседневную практику» [6].

Поэтому мы основываясь что сделано в прошлом по теории и практики разработки учебников, максимально используем зарубежный опыт исследований при изучении проблемы учебных книг нового поколения, связанный с определением общих и специфических требований к качеству учебных книг; места и роли учебника в учебном процессе; дидактическим обоснованием методов проблем-

ного изложения содержания; определением структурных компонентов в их взаимосвязи; выявлением обучающих, воспитательных, развивающих и других функций.

Существующее на сегодняшний день построение учебника по «Труду» нецелесообразно именно потому, что не способствует ни трудовой педагогике, ни самостоятельной работе учащихся с книгой, ни объективной оценке его знаний и умений, что важно даже не столько для преподавателя, сколько для самого учащегося, поскольку без этого невозможна никакая гуманизация учебного процесса.

Учебники по «Труду» для среднего образования являются основным источником. Они существенно влияют на учебный процесс, так как дисциплина «Труда» является основой предварительного трудового навыка, ориентации на профессии.

По нашему мнению, учебники «Труда» должны способствовать развитию в учащихся лично — профессионально-деятельностных навыков и умений, соответствовать содержанием с ведущим компонентом «Способы деятельности», предлагать различные эффективные методики самостоятельного обучения, осуществлять взаимосвязь полученных знаний с повседневной практикой, реализовывать межпредметную интеграцию.

Нами проведено анкетирование учителей «Труда» в 42 средних школах. А результате применения этого метода были получены компоненты учебной литературы, их использовании в процессе усвоения знаний и формировании профессиональной компетентности. Вопросы, содержащиеся в анкете, касались, всех аспектов содержания учебника нового поколения и методики изложения, уровня научности и доступности, и логической структуры учебного материала, связи материала учебника с практикой производства, с производственным обучением, качества и количества вопросов и заданий, иллюстрацией, целесообразности объема данного учебника, качества языка и стиля изложения, преемственности, содержания трудового обучения учеников а также типологией учебника.

Результаты проведенного нами анкетирования полученных от преподавателей позволили получить важную информацию о качестве и типах учебника. 80% опрошенных преподавателей «Труда» типологию учебника определили на основе одного признака — наличия ведущего компонента содержания предмета, как учебники с ведущим компонентом «способы деятельности».

При этом определены особенности этих учебников:

- содержательное выделение и структурное закрепление логики овладения практической деятельностью;
- наличие норм — эталонов способов деятельности, алгоритмов их достижения;
- ориентация этапов становления полноценного умения на индивидуальные потребности обучающихся и на конечную цель практического характера;
- приоритетная роль заданий, направленных на овладение как отдельными действиями, операциями, так и их системами в составе деятельности;

— заданий квалификационного характера, направленных на закрепление путем систематического общения;

— обеспечение учебным материалом как репродуктивных методов обязательного уровня обученности, так и соответствующих этому уровню черт продуктивных проявлений, ценностного отношения;

— упорядочения понятийно-терминологической системы курса, позволяющее компактно изложить теорию, разграничивая ее на обязательную, дополнительную, вспомогательную.

Исследования последних лет, производившиеся на материале учебников «Труда» и специальных дисциплин профессиональных колледжей показали, что учебники специальных дисциплин некоторых авторов по содержанию и структуре близки к школьным учебникам по «Труду».

Исходя из этого, нам хотелось обратить внимание авторов на то, что при отборе содержания необходимо руководствоваться дидактическими требованиями к учебникам нового поколения, а также учитывать возрастные особенности обучающихся. При этом, необходимо ориентироваться на то, что важную регулирующую роль в учебно-производственной деятельности выполняют интеллектуальные качества обучающихся, прежде всего особенности мышления.

Хорошо написанный учебник снимает много проблем в учебном процессе, в том числе повышает результативность обучения, способствует систематизации знаний обучающихся, развитию творческих способностей, прививает устойчивый интерес к профессии.

Проведенные исследования и анализ учебников «Труда» показали, что ждут своего дальнейшего анализа, обобщения, решения и уточнения следующие общие проблемы создания учебников по «Труду»:

- сущность учебника нового поколения в системе средств обучения;
- его роль, место и функции в связи с рыночными отношениями в экономике;
- взаимосвязь функций учебника в составе содержания образования;
- разработка требований к содержанию и структуре;
- принципы отбора разноуровневого теоретического и практического содержания учебника с ведущим компонентом «Способы деятельности»;
- отличительные особенности учебников специальных дисциплин предназначенных для младших специалистов и учебников «Труда»;
- методика анализа и оценка качества учебника;
- влияние учебника на эффективность учебно-воспитательного процесса и т.п.

Изучение этих вопросов при сопоставлении различных точек зрения, обобщение результатов анализа позволит определить многие необходимые исходные положения для дальнейшего исследования проблеме учебников «Труда» и упорядочить многие вопросы теории учебника. Необходимо отметить, изучая предмета «Трудового обучения»,

ученики знакомиться с миром труда и профессии. Выполняя практические работы и творческие проекты, можно «примерить» себя к тем или иным профессиям и специальностям. Проверить свои способности — очень

важная задача, так как правильный выбор профессии — это и удовлетворение результатами труда и успехи в трудовой деятельности и материальное благополучие и укрепление здоровья.

#### Литература:

1. Кусаинов А. Система мониторинга качества учебников нового поколения. Учебник третьего тысячелетия создание, издание, распространение. Материалы III Международной научно-практической конференции. — Алматы, Атамур. 2003. — 8 с.
2. Концепция создания учебной литературы нового поколения для системы непрерывного образования. Ташкент: Шарк, 2002. — 3 с.
3. Кусаинов А. Новое поколение учебников требование дня. Мысл. №2. 2002. — 55—56 с.
4. Мамырова К.Н. Характеристика дидактических принципов и подходов построения содержания учебников. Учебник третьего тысячелетия. Материалы III Международной научно-практической конференции. — Алматы, Атамур. 2003. — 48 с.
5. Олимов К.Т. Проблемы создания учебников специальных дисциплин нового поколения в сфере среднего специального и профессионального образования. Ташкент. Издательство «Фан» академии наук республики Узбекистан — 2004. 118 с.
6. Франсуа-Мари Жерар, Ксавье Рожье. Разработка и анализ школьных учебников Вильнюс. Изд. «ABOVO», 1998. — 378 с.

## 0 применении устного счета на уроках математики

Бабенко Наталья Александровна, учитель математики  
МОУ СОШ №34, г. Ставрополь

Математика является одной из важнейших наук на Земле и именно с ней человек встречается каждый день. Счет в уме является самым древним и простым способом вычисления. Знание упрощенных приемов устных вычислений остается необходимым даже при полной механизации всех наиболее трудоемких вычислительных процессов. Устные вычисления развивают в человеке память, культуру мысли, ее четкость, ясность и быстроту, сообразительность, умение отыскивать наиболее рациональные пути для решения поставленной цели, ясное понимание связи теории с практикой, уверенность в своих силах, помогают школьникам полноценно усваивать предметы физико-математического цикла [1].

Из всего вышесказанного следует актуальность задачи разработки стратегии применения разного вида упражнений устного счета для лучшего усвоения нового материала и закреплении пройденного материала.

Обращая внимание на тот факт, что навыки устных вычислений формируются в процессе выполнения учащимися разнообразных упражнений. Ниже приведем их основные виды [2—5].

1. Нахождение значений математических выражений
2. Сравнение математических выражений
3. Решение уравнений
4. Решение задач

Разнообразие и комбинирование различных видов устных упражнений возбуждают интерес у детей, активизируют их мыслительную деятельность, что приводит к лучшему усвоению нового и закреплению пройденного материала [6—10].

Существуют различные формы восприятия информации:

1. беглый слуховой (читается учителем, учеником, записано на магнитофоне) — при восприятии задания на слух большая нагрузка приходится на память, поэтому учащиеся быстро утомляются. Однако такие упражнения очень полезны: они развивают слуховую память;

2. зрительный (таблицы, плакаты, записи на доске, счеты, диапозитивы) — запись задания облегчает вычисления (не надо запоминать числа). Иногда без записи трудно и даже невозможно выполнить задание. Например, надо выполнить действие с величинами, выраженными в единицах двух наименований, заполнить таблицу или выполнить действия при сравнении выражений;

3. комбинированный.

А также:

- обратная связь (отображения ответов с помощью карточек).
- задания по вариантам (обеспечивают самостоятельность)

• упражнения в форме игры (молчанка, продолжи цепочку, стук-стук, хлопки).

Чтобы навыки устных вычислений постоянно совершенствовались, необходимо установить правильное соотношение в применении устных и письменных приёмов вычислений, а именно: вычислять письменно только тогда, когда устно вычислять трудно.

Упражнения в устных вычислениях должны пронизывать весь урок. Их можно соединять с проверкой домашних заданий, закреплением изученного материала, предлагать при опросе. Особенно хорошо, если наряду с этим, специально отводить 5–7 минут на уроке для устного счёта. Материал для этого можно подобрать из учебника или специальных сборников. Устные упражнения должны соответствовать теме и цели урока и помогать усвоению изучаемого на данном уроке или ранее пройденного материала. В зависимости от этого учитель определяет место устного счёта на уроке. Если устные упражнения предназначены для повторения материала, формированию вычислительных навыков и готовят к изучению нового материала, то лучше их провести в начале урока до изучения нового материала. Если устные упражнения имеют цель закрепить изученное на данном уроке, то надо провести устный счёт после изучения нового материала. Не следует проводить его в конце урока, так как дети уже утомлены, а устный счёт требует большого внимания, памяти. Количество упражнений должно быть таким, чтобы их выполнение не переутомляло детей и не превышало отведенного на это времени урока.

При подборе упражнений для урока следует учитывать, что подготовительные упражнения и первые упражнения для закрепления, как правило, должны формироваться проще и прямолинейнее. Здесь ненужно стремиться к особому разнообразию в формулировках и приёмах работы. Упражнения для отработки знаний и навыков и особенно для применения их в различных условиях, наоборот должны быть однообразнее. Формулировки заданий, по возможности, должны быть рассчитаны на то, чтобы они легко воспринимались на слух. Для этого они должны быть чёткими и лаконичными, сформулированы легко и определённо, не допускать различного толкования. В случаях, когда задания всё-таки трудны для усвоения на слух, необходимо прибегать к записям или рисункам на доске.

Помимо того, что устный счёт на уроках математики способствует развитию и формированию прочных вычислительных навыков и умений, он также играет немаловажную роль в привитии и повышении у детей познавательного интереса к урокам математики, как одного из важнейших мотивов учебно-познавательной деятельности, развития логического мышления и развития личностных качеств ребенка. На мой взгляд, вызывая интерес и прививая любовь к математике с помощью различных видов устных упражнений, учитель будет помогать ученикам активно действовать с учебным материалом, пробуждать у них стремление совершенствовать способы вы-

числений и решения задач, менее рациональные заменять более совершенными. А это — важнейшее условие сознательного усвоения материала.

Для подтверждения гипотезы и выполнения поставленных нами соответствующих задач была проведена экспериментальная работа, которая проходила в два этапа:

- 1) формирование эксперимента;
- 2) контрольный эксперимент.

Цель исследования: убедиться в эффективности использования различных видов устных вычислений для развития познавательного интереса на уроках математики.

Исследование проходило на базе МОУ СОШ №34 г. Ставрополя.

Были взяты два класса: 10 А экспериментальный и 10 Б контрольный.

Характеристика экспериментального класса.

В данном классе 26 человек, 10 мальчиков и 16 девочек. Класс занимается по традиционной программе. В классе есть учащиеся, которые отличаются высокой работоспособностью и активностью на уроках. Есть ученики средне активные на уроках, редко участвуют в обсуждении новой темы или решении задач. В классе есть дети, которые не участвуют в коллективной работе.

Характеристика контрольного класса

В данном классе 26 человек, 7 мальчиков и 19 девочек. Класс занимается по традиционной программе. В классе есть дети, которые отличаются высокой работоспособностью и активностью и дети, которые не участвуют в коллективной работе.

Констатирующий эксперимент

**Цель:** выявить насколько дети активны и заинтересованы на уроках математики на исходном этапе эксперимента.

**Задачи:** подобрать исследовательские методы для экспериментального и контрольного классов; провести исследовательские методы и выявить результат по данным исследования.

Формирующий эксперимент

Цель: повышение уровня познавательного интереса к урокам математики.

Задачи:

- подобрать различные виды упражнений для устных вычислений.
- способствовать повышению познавательного интереса к уроку математики.
- провести данные виды устных упражнений в экспериментальном классе.

На основе ранее перечисленных особенностей данного класса, с учетом содержания курса математики и возрастных особенностей учащихся, нами были взяты следующие виды упражнений для устных вычислений:

1. нахождение значения математических выражений;
2. сравнение математических выражений;
3. решение задач.



Цель устных упражнений: активизировать внимание детей на уроках математики, сделать процесс учения более интересным, повысить с помощью них познавательный интерес к уроку математики. Задания в занимательной форме более доступны и привлекательны для детей. Учащиеся незаметно для себя выполняют большее число арифметических действий, упражняются в устных вычислениях.

Устные упражнения проводились чаще всего в начале урока, чтобы привлечь внимание детей и подготовить их к усвоению последующего материала, или в конце урока, как бы подытоживая новый материал.

Использовалась безоценочная система знаний, поощрялись быстрота и правильность ответов.

### Контрольный эксперимент

В качестве контрольного эксперимента мы использовали наблюдения и проверочную работу, которые проводили в констатирующем эксперименте.

Цель контрольного эксперимента состояла в выявлении наличия или отсутствия повышения познавательного интереса к урокам математики, а так же выявить, как это отразилось на уровне усвоения знаний, умений и

навыков в устных упражнениях.

На базе полученных результатов можно сделать следующий вывод: было выявлено, что несмотря на проведенную работу, экспериментальный класс по уровню усвоения знаний, умений и навыков в вычислительных упражнениях чуть выше, чем контрольный класс, однако заметно повышение познавательного интереса к уроку математики, по сравнению с другим классом.

Следовательно, система устных упражнений на повышение познавательного интереса доказала свою эффективность — дети стали активнее и заинтересованнее на уроках математики. Дети, которые были пассивны на уроках, теперь с удовольствием стали вовлекаться в работу, активнее шли на контакт с учителем. Ученики соревновались друг с другом в сообразительности и быстроте ума.

С помощью устных упражнений учителю легче работать с отстающими детьми (осуществляется индивидуальный подход) — в игровой обстановке ребенок не боится отвечать, даже если не знает правильного ответа. Устные упражнения позволяют обеспечить нужное количество повторений на разнообразном материале, постоянно поддерживая и сохраняя положительное отношение к математическому заданию.

### Литература:

1. Кузнецова Е.В. Устный счет на уроках математики <http://www.openclass.ru/node/241654> (23.12.2011)
2. Гольдштейн Д.Н. Курс упрощенных вычислений. М.: Гос. учебно-пед. изд., 1931.
3. Гончар Д.Р. Устный счёт и память: загадки, приёмы развития, игры // В сб. Устный счёт и память. Донецк: Сталкер, 1997 г.
4. Лукин Р.Д. Лукин Т.К., Якунина М.С. Устные упражнения по алгебре и началам анализа — М.: Просвещение 1989 г.
5. Мелентьев П.В. «Быстрые и устные вычисления.» М.: «Гостехиздат», 1930.
6. Устные вычисления и быстрый счет. Тренировочные упражнения за курс 7—11 классов — Ростов-на-Дону: Легион 2010 г.
7. Фирстов В.Е. Количественные меры информации и оптимизация группового сотрудничества при обучении // Вестник Саратовского госуд. техн. ун-та. — 2008. — №3 (34), вып. 1. — С. 105—109. Давыдова // Ярославский педагогический вестник. — 2005. вып. 3 (44). — С. 65—71.
8. Шукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе — М.: Просвещение 1979 г.
9. Шукина Г.И. Пути формирования познавательных интересов учащихся на уроках математики в процессе общения новых знаний «Ученые знания ЛГПИ им. Герцена», Т. 105, 1955 г.
10. Шукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М.: Педагогика, 1971 г. 352 с.

## Направленность образовательного процесса в вузе на формирование имиджа будущих менеджеров туризма

Бригаднова Алина Юрьевна, аспирант  
Российская международная академия туризма

*Статья посвящена проблеме выбора оптимальных практически-ориентированных методик и технологий, направленных на формирование профессионального имиджа будущих менеджеров туризма.*

**Ключевые слова:** технология, самовоспитание, самопроектирование, имидж, тренинг, игровые методы, имидж-проектирование, педагогическая импровизация.

Процесс формирования имиджа рассматривается нами как процесс моделирования эталонного имиджа специалиста, соответствующего пожеланиям и ресурсным возможностям специалиста. Основное предназначение такого процесса — создание развивающегося имиджа в качестве средства, способствующего достижению личного и профессионального успеха. Такой подход определяет вариативность технологий, каждая из которых имеет свой потенциал.

Основной целью предлагаемой методики является признание факта наличия позитивного имиджа неотъемлемым профессиональным качеством современного специалиста туристской сферы, а также установка на процесс самопроектирования в области создания имиджа на основе преодоления комплексов, раскрытия индивидуальности, стимулирования процесса дальнейшего самосовершенствования.

Современная педагогика находит продуктивные для человека технологии. Наряду с традиционными, оправдавшими себя (диалоговыми, поисковыми, исследовательскими, игротехническими) появились такие, как моделирование, метод проектов, микрообучение и другие. Любые технологии базируются на разном сочетании общих для всех, для группы людей, для отдельных индивидов потребностей, возможностей и способов передачи знаний, а выбор их продиктован целями обучения. Предлагаемая нами методика является системой обучающих воздействий, ориентирующаяся на цели, которые диктуют выбор содержательных блоков, средств и методов обучения.

Важное место на занятиях по формированию имиджа будущих менеджеров туризма отводится упражнениям, направленным на укрепление личностного восприятия, повышения самооценки, построения перспективных линий своего профессионального и личностного развития. При выборе комплекса упражнений, игр, психотехник мы опирались на следующие критерии:

- соответствие упражнений основной цели занятия;
- последовательность перехода от простых к более сложным упражнениям — необходимая смена ритма жизнедеятельности участников, чередование разговоров и действий;
- чередование совместной парной, групповой, индивидуальной деятельности — получение участниками удовольствия от занятий;

- возможность каждого участника принять участие во всех упражнениях и обсуждении их результатов.

Системообразующими в технологии обучения на современном этапе выступают и вопросы самоорганизации и самопроектирования, что дает возможность обеспечить личностно-интегративный смысл восприятия информации слушателями и рефлексия его самодвижения в процессе обучения. Этим процессам способствуют такие виды самостоятельной работы, как посещение профессиональных мастер-классов, выставок (профессиональный рост); посещение театров, художественных галерей, музыкальных концертов и фестивалей (развитие внутренней культуры, эстетическое восприятие мира); запись на видео декламирования стихов или чтения текста для различной аудитории (воспитание харизмы и обаяния, умение улыбаться); ведение дневника с описанием личных эмоций, фиксирование и анализ личного роста (непрерывный процесс рефлексии); организация студенческой учебно-исследовательской группы, создание театра ролевых игр («проигрывание» на практике различных видов имиджа и фиксирование внутренних ощущений).

Реализация принципов организации образовательного процесса в системе высшего образования в соответствии с новыми стандартами требует поиска наиболее эффективных форм учебных занятий. Ведущими выступают различные организационно-деятельностные формы обучения: (лекции-диалоги, семинары, практикумы, тренинги и др.), но направлены они не столько на увеличение количества знаний, умений, сколько на формирование нового качественного состояния профессиональной компетентности специалиста, его интеллектуальной культуры и культуры саморазвития. Оправдано использование таких форм взаимодействия, как ролевая игра, тренинг, самопроектирование, имидж-диагностика.

Особое внимание обращается на формирование интегративных умений, которое возможно лишь при активном участии слушателей. Поэтому основные формы работы — групповые.

Имидж — это понятие, которое непосредственно связано с практикой, а не с теорией, поэтому наиболее целесообразным является использование нетрадиционных форм работы на пути к его формированию.

*Тренинг* как область практической психологии ориентирует на применение групповой работы с целью раз-

вития компетентности и формирования готовности к выполнению определенной системы действий. Его преимущество в том, что он формирует психологическую и профессиональную готовность, переводит умения на уровень технологический. Цель тренинга — формирование умений и навыков, личного опыта при осуществлении профессиональных операций, а также коррекция, формирование и развитие мотивационных, поведенческих установок. При проведении тренинга важен настрой, особая доверительная атмосфера, активность участников. Для установления такой атмосферы необходимо формировать группы, в которых нет больших различий в возрасте и статусе, какими по сути и являются группы студентов, а также использовать приемы, перечисленные ниже. Задача тренингов заключается в формировании исследовательской позиции по отношению к своему «я», объективизации поведения через обратную связь, формировании аттрактивного общения. В ходе тренинга происходит самовосприятие по следующим направлениям:

1. восприятие своего «Я» через соотнесение с другими: другие участники используются в качестве модели, удобной для наблюдения и анализа, это дает возможность сопоставить себя с другими;

2. восприятие себя через восприятие другими: человек использует информацию от других участников, что позволяет узнать мнение окружающих о себе и о чувствах, которые испытывают люди, вступающие с ним в контакт;

3. восприятие себя через наблюдение собственных внутренних состояний, получение опыта понимания собственного внутреннего мира;

4. восприятие себя через результаты собственной деятельности: способ самооценки, который помогает развитию личности;

5. восприятие себя через оценку внешнего облика: участники учатся понимать и принимать свой внешний облик и на этой основе развивать себя и свои возможности [4, С.72].

Другой эффективной формой работы является *имидж-проектирование*, которое включает следующие этапы:

1. Диагностика проблем слушателя (оценка уровня развития индивидуального имиджа, анализ внешности, индивидуальных особенностей, речь, невербалика, особенности общения).

2. Моделирование (разработка эталонного имиджа: внешности, стиля поведения, речевых характеристик и т.д.).

3. Имидж-консультации (консультации модельера, парикмахера, стилиста и др. специалистов).

4. Воплощение имидж-проекта (ролевая игра по овладению новым образом).

5. Оценка образа профессиональным сообществом [3, С.162].

Весьма продуктивны *игровые методы обучения*, которые в процессе формирования имиджа предполагают ситуационные или ролевые игры, основанные на прин-

ципе имитационного моделирования ситуаций реальной профессиональной деятельности в сочетании с принципами проблемности и совместной деятельности [2, С.12]. Имитируя условия, содержание, отношения профессиональной деятельности, игры способствуют формированию не только знаний, умений и навыков, профессионально важных качеств, но и системы отношений, социально-психологических аспектов деятельности. Игровые ситуации становятся хорошей моделью обучения межличностному общению.

Среди эффективных форм работы можно назвать и *имидж-диагностику*. Они предполагают упражнения, которые заключаются в том, чтобы дать характеристику качеств того или иного лица. На первых этапах это фото изображения незнакомых людей. Слушатели делятся своими впечатлениями и пытаются определить сферу деятельности изображенного человека, характер, успешность и т.д. Как правило, в основном такие характеристики совпадают. Затем проводится анализ «сигналов», которые посылают информацию о человеке, и делается вывод о мере необходимости использования подобных примеров. Затем такие упражнения проводятся с участием самих слушателей, которые соотносят свои ожидания с мнением студентов, находящихся в аудитории, и получают информацию о соответствии сформированного образа своим целям.

Высокие требования к качествам личности будущего специалиста обуславливают необходимость усиленного внимания педагогов к формированию профессионально — значимых качеств личности уже на студенческой скамье, развитию творческих способностей слушателей, созданию в процессе обучения условий для самореализации и самодиагностики профессионала.

Развитие внутреннего интеллектуально — нравственного потенциала будущего специалиста, в первую очередь, зависит от оценки личностью самой себя, своих возможностей. Под влиянием оценки окружающих у личности постепенно складывается собственное отношение к себе и самооценка своей личности. Самооценка связана с одной из центральных потребностей человека — потребностью в самоутверждении, со стремлением человека найти свое место в жизни, утвердить себя как члена общества в глазах окружающих и в своем собственном мнении. От точности самооценки зависит многое в жизни: взаимопонимание с другими людьми, успешность учебной и профессиональной деятельности. Недооценка себя связана с неуверенностью, излишней робостью, а переоценка — с недостаточной ответственностью и даже зазнайством. Поэтому на разных этапах работы с группой необходимо проводить самомониторинг с использованием психологических тестов, который позволяет скорректировать дальнейшую работу личности над собой.

Использование в педагогической практике импровизации как инструмента обучения знаменует собой принципиально значимый подход к учебно-воспитательному процессу.

Использование метода педагогической импровизации придает учебному процессу привлекательность. Этот метод развивает их, помогает лучше ориентироваться в различных ситуациях на практике и в жизни.

Внедрение в учебный процесс подобных методик будет способствовать активизации познавательных интересов к читаемому курсу, а также к расширению воспитательного воздействия в процессе практических занятий.

При чтении лекционного материала возможно применение таких приемов, как создание проблемных ситуаций, ассоциаций, парадокса, противоречий, элементов неожиданности, занимательности. Использование активных форм изложения лекционного материала развивает у слушателей самостоятельность мышления, навыки интеграции знаний из смежных областей наук, учит думать в процессе получения конкретной информации. Это крайне необходимо будущему специалисту сферы туризма.

Таким образом, процесс формирования имиджа — это не схема, а подчеркивание индивидуальности, самопроектирование в зависимости от личностных особенностей, внутренних устремлений. Технологии формирования имиджа

основываются на гуманистических ценностях, интегрированный подход наполняет этот процесс особым смыслом: в этом процессе личность обретает ценности [1, с. 286].

Полноценная профессиональная подготовка предполагает не только наличие у будущих специалистов определенной системы профессиональных знаний и умений, но и определенный уровень развития имиджа специалиста, включающий коммуникативные качества, содержащих ряд эмоциональных, когнитивных и поведенческих компонентов, которые позволяют личности специалиста осуществлять оптимальное взаимодействие с другими людьми в условиях своей профессиональной деятельности, а также формирование и развитие личностных качеств, не компенсируемых никакими профессиональными знаниями и умениями и являющихся основой профессионализма будущего менеджера туризма. Процесс формирования имиджа как естественное социально обусловленное обретение индивидом качеств, необходимых для позитивного взаимодействия с социальным окружением, вызывает стойкую мотивацию к дальнейшему самосовершенствованию.

#### Литература:

1. Горчакова В.Г. Прикладная имиджелогия. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. — 478 с.
2. Крашениникова Е.А. Активные формы подготовки лекторов. — М.: МДНТП, 1991. — 33 с.
3. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. Пособие для студентов высших учебных заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2009. — 192 с.
4. Прутченков А.С. «Свет мой, зеркальце, скажи...» Методические разработки социально-психологических тренингов. — М.: Новая школа, 1996. — 144 с.
5. Фадеева Е.И. Имидж как ресурс успеха: Учебно-методическое пособие. — М.: УЦ «Перспектива», 2010. — 120 с.

## Использование нетрадиционных форм и приёмов в высшей школе для повышения мотивации к изучению иностранного языка

Васильева Елена Николаевна, преподаватель

Великолукский филиал Санкт-петербургского государственного университета сервиса и экономики

В соответствии с переходом на новый уровень базового высшего образования — бакалавриат, были обозначены новые требования по дисциплине «Иностранные языки» для выпускников высшей школы. В соответствии с международными стандартными требованиями образования бакалавр должен иметь высокий уровень фундаментальной и профессиональной подготовки, быть способным и готовым к иноязычному общению на межкультурном уровне.

Основными задачами обучения иностранному языку бакалавров любых специальностей являются приобретение студентами коммуникативной компетенции, что позволяет им использовать иностранный язык практически

как в профессиональной деятельности, так и для целей самообразования. Под коммуникативной компетенцией понимается умение соотносить языковые средства с конкретными сферами, ситуациями, условиями и задачами общения. Сопутствующими задачами обучения иностранному языку на современном этапе являются формирование навыков самостоятельной работы в рамках данной специальности и развитие творческого потенциала обучающихся. В связи с этим, в последнее время все большее распространение получает ориентация на личностно-деятельностный и коммуникативный подходы в обучении иностранному языку и все чаще критикуют традиционный подход к обучению иностранному языку.



Структурно-ориентированный метод направлен на формирование определенных навыков произношения, отбор лексического материала, грамматического оформления высказывания и коммуникативно-ориентированный метод направлен на формирование умений адекватно выражать мысли на конкретном языке.

Основным принципом коммуникативно-ориентированного обучения является речевая деятельность. Участники общения должны научиться решать реальные и воображаемые задачи совместной деятельности при помощи иностранного языка.

Как известно, при традиционном методе обучения иностранному языку большое внимание уделяется обучению его составляющим — грамматическому, лексическому и фонетическому компонентам языка. Большое место занимает выполнение упражнений некоммуникативного характера — упражнений на трансформацию, замещение и подстановку языковых единиц и перевод.

Важно отметить, что язык не является статическим явлением. Язык это живой, постоянно изменяющийся и развивающийся феномен. Задача преподавателя — научить обучаемого оперировать единицами языка самостоятельно.

Таким образом, основной целью данной статьи является намерение показать приоритетную роль нетрадиционных методов коммуникативного общения на занятиях иностранного языка в высшей школе, а также методов, которые дают лучший результат, будут наиболее приемлемыми и действенными, что является достаточно актуальным на современном этапе.

Сегодня особое внимание уделяется повышению эффективности учебного процесса, поэтому выбор правильного метода обучения является важным компонентом учебного процесса. В современных условиях для преподавателей предоставлено свободное право выбора методов и приёмов обучения, поэтому преподаватель должен грамотно подходить к этой задаче. Также немалое внимание уделяется развитию творческих способностей и интересов обучающихся. Именно преподаватель должен выбрать те методы обучения, которые наилучшим образом соответствуют не только его внутренним потребностям, но и учитывают особенности каждого обучаемого, его интересы, способности.

Очень важным моментом является создание каждому из студентов положительные условия для активного и свободного участия в коммуникативной деятельности, ситуации успеха и возможности пережить радость от достигнутого результата и тем самым способствовать дальнейшему продвижению обучающихся в их учебно-познавательной коммуникативной деятельности.

Формирование положительной мотивации должно рассматриваться преподавателем как специальная задача. Как правило, эти мотивы связаны с познавательными интересами обучающихся, потребностью в овладении новыми знаниями, навыками, умениями.

Но главная потребность изучающих иностранный

язык — коммуникативность. Для организации благоприятного климата, ориентирующего обучающихся на коммуникацию, необходимо выбирать такие формы занятий, которые будут стимулировать их деятельность. Для плодотворной и эффективной деятельности обучающихся характерны нетрадиционные формы проведения занятий.

Исследования педагогов-новаторов Полат Е.С. и Пасова Е.И. показали, что нетрадиционные формы проведения занятий поддерживают интерес обучающихся к предмету и повышают мотивацию обучения. Нетрадиционный подход к занятиям позволяет побудить обучающихся к активизации умственной деятельности, самостоятельности, скрытым возможностям обучающихся, а это даёт возможность более тесного общения преподавателя со студентами. Такие занятия не требуют изменения программы, они являются логическим завершением той или иной темы. Подобные занятия воспитывают чувство коллективизма и ответственности за свои действия. Нетрадиционные занятия побуждают обучающихся к учебе. Но для удачного проведения нетрадиционного занятия по иностранному языку нужно учитывать следующие принципы:

- Начинать работу необходимо с предварительной подготовки. Готовятся сами обучающиеся, выполняют предварительные инструкции преподавателя. Подбирается необходимое оборудование.
- Обязательно включать всех обучающихся в работу. Обеспечивать деловую, рабочую атмосферу.
- Учитывать уровень подготовленности каждого обучающегося.
- Оценивать не только степень достижения поставленных целей, но и интерес обучающихся, их активность, взаимопомощь, которую они проявляют на занятии.
- Предусматривать минимальное участие преподавателя на занятии.

Нетрадиционные формы занятий по иностранному языку реализуются, как правило, после изучения какой-либо темы или нескольких тем, выполняя функции обучающего контроля. Подобная смена привычной обстановки целесообразна, поскольку она снимает психический барьер, возникающий в традиционных условиях из-за боязни совершить ошибку. Нетрадиционные формы занятий по иностранному языку осуществляются при обязательном участии всех студентов, а также реализуются с неизменным использованием средств слуховой и зрительной наглядности.

Различают следующие нетрадиционные занятия:

**1. Занятие — диспут (дебаты).** Такое занятие характеризуется активным обсуждением спорных вопросов. Ведение дебатов на иностранном языке оказывают помощь в устной практике, сознательном использовании иностранного языка в практических целях. Дебаты формируют следующие навыки:

- Умение логически и критически мыслить.
- Умение организовывать свои мысли.
- Владение устной речью.
- Риторические умения.

- Способность работать в группе.
- Умение держаться на публике.

**2. Занятие — игра.** Игра — один из наиболее важных методов и стимулов обучения. Факторы, сопровождающие игру (интерес, чувство удовлетворения, радости) облегчают обучение. Игры могут применяться с различными целями: при введении и закреплении знания лексики; для формирования умений и навыков устной речи; как форма самостоятельного общения обучающихся на иностранном языке. В высшей школе целесообразно использование в основном ролевых игр.

**3. Занятие — экскурсия (путешествие)** имеет несколько вариантов проведения. Обычно перед проведением такого занятия обучающиеся разбиваются на группы. Каждая группа получает задания или вопросы, на которые нужно ответить. Каждая группа идёт своим маршрутом, во время которого собирает нужные сведения. После экскурсии группа решает поставленные перед ней задачи, используя полученные данные.

**4. Занятие — проблема.** Для занятия выбирается актуальная ситуация и анализируется с учащимися. Для проблемного метода характерно то, что знания и способы деятельности не преподносятся в готовом виде, а предлагаются инструкции. Смысл заключается в стимулировании поисковой деятельности. Для реализации проблемного метода необходимо:

- Отбор актуальных проблем.
- Определение особенностей проблемного метода обучения.

• Личностный подход и мастерство преподавателя.

Для создания проблемной ситуации нужно использовать следующие приёмы:

- Преподаватель подводит обучающихся к противоречию и предлагает им самим найти способ его решения.
- Преподаватель излагает различные точки зрения на этот вопрос.
- Преподаватель побуждает обучаемых делать сравнения, обобщения, выводы.
- Преподаватель ставит конкретные вопросы.

Проблемный метод обучения развивает творческую активность обучающихся, способствует развитию самостоятельности обучающихся, включению их в поисковую деятельность. Он открывает возможности творческого сотрудничества преподавателя и студента, способствует более глубокому и прочному усвоению материала и способов деятельности.

**5. Занятие — проект.** Проектная методика характеризуется высокой коммуникативностью, позволяет создать творческую исследовательскую атмосферу. Работая над проектом нужно соблюдать следующие условия:

- Тематика проектов может быть связана как со страной изучаемого языка, так и со страной проживания обучающихся.
- Обучающихся необходимо ориентировать на сопоставление и сравнение событий, фактов из истории и жизни людей разных национальностей.

• Ориентировать обучающихся по возможности на использование аутентичных текстов.

- Использовать разнообразное оформление проекта.
- Тематика должна быть близка и интересна обучающимся.

• Обучающиеся должны использовать факты из смежных областей знаний.

Работа над проектом представляет собой целостную и последовательную систему, осуществляемую поэтапно:

1. Планирование. На этом этапе обучающимся предоставляется проблема в скрытом виде, которую нужно сформулировать. Главная задача преподавателя — представить так ситуацию, чтобы обучающиеся самостоятельно отнеслись к решению проблемы.

2. Выполнение. На этом этапе реализуются языковые и речевые умения обучающихся. Здесь совершенствуются сформированные ранее навыки иноязычного общения и закладываются основы для самостоятельных высказываний студентов. Задача преподавателя — мотивировать говорение обучающихся на иностранном языке и контролировать поэтапную деятельность студентов.

3. Презентация. Каждая группа защищает свой проект по ранее подготовленному плану. Преподавателю необходимо предотвратить появление ошибок в речи. В день защиты проекта преподаватель должен прокомментировать высказывания студентов, обсудить и оценить ответы.

4. Контроль. Задача преподавателя — грамотно оценить проект в целом, творческий подход и чёткую презентацию.

Е.С. Полат разработал по виду деятельности следующую типологию проектов:

• **Исследовательские проекты**, которые характеризуются продуманной структурой, обозначением целей. Такие проекты имеют структуру, приближённую к подлинно научному исследованию.

• **Ролево-игровые проекты.** Проект характеризуется достаточно высокой степенью творчества. Для развития творческой активности в учебный процесс включаются задания, способствующие эмоциональному переживанию фактов иноязычной культуры. В данном случае имеется в виду игровой ролевой проект. Участники принимают на себя определённые роли, обусловленные определённым характером и содержанием проекта, особенностью решаемой проблемы. Это могут быть персонажи или выдуманные герои, имитирующие социальные или деловые отношения, осложняемые ситуациями, придуманными участниками. Результаты таких проектов могут намечаться в их начале, а могут появляться лишь к его окончанию.

Основными структурными компонентами обучающей ролевой игры являются:

- Игровые и учебные цели, которые предусматривают поэтапное овладение обучающимися определённым уровнем межкультурной коммуникации.
- Содержание ролевой игры, отражающее взаимодействия и взаимоотношения, которые базируются на

текущем учебном материале социально-бытовых тем, которые приобретают определённую сюжетную организацию и развитие.

- Коммуникативные условия, прежде всего игровые учебно-коммуникативные ситуации, создаваемые самими обучающимися под руководством преподавателя.

- Реквизит, т.е. любые предметы, которые включаются в ролевую игру и приобретают сообщающее значение.

**1. Информационные проекты**, которые направлены на сбор о каком-то событии или явлении. Такие проекты имеют сходную структуру с исследовательскими проектами.

**2. Практико-ориентировочные проекты** имеют чётко обозначенный результат деятельности, который ориентирован на социальные интересы участников проекта. Такой проект требует определённого сценария с чётко распределёнными обязанностями всех членов групп.

По признаку предметно-содержательной области проекта Полат выделяет:

- Монопроекты в рамках одного предмета.
- Межпредметные проекты. Иностранный язык взаимосвязан с другими предметами, что содействует расширению кругозора обучающихся, обогащает их знаниями по географии, истории, искусству, литературе, знакомит с культурой своей страны и стран изучаемого языка. Всё это можно осуществить при условии использования межпредметных проектов. Это могут быть небольшие проекты, затрагивающие 2–3 предмета, а также достаточно объёмные и продолжительные. Такие проекты требуют подготовленности преподавателей и совместной работы творческих групп обучающихся.

По характеру координации различают:

Проекты с открытой, явной координацией. Преподаватель направляет работу обучающихся, помогает и организует в случае необходимости отдельные этапы проекта.

Проекты со скрытой координацией. Преподаватель непосредственно участвует в проекте.

**6. Круглый стол** представляет собой обмен мнениями по какому-либо вопросу, проблеме, интересующей участников общения. Участвуя в круглом столе, обучаемый высказывается по проблеме от своего лица. Проблемы, обсуждаемые за «круглым столом», могут быть весьма разнообразными: социальными, страноведческими, морально-этическими и др. Участие в круглом столе требует от обучающихся достаточно высокого уровня владения языком и наличия определенных знаний по проблеме. Поэтому «круглый стол» следует применять по окончании работы над определенной темой или несколькими смежными темами.

**7. Занятие-эссе.** Данный метод предполагает выработку собственной позиции, собственного отношения к прочитанному тексту. Обучающиеся должны уметь в письменном виде излагать мысли согласно поставленной проблеме, научиться отстаивать свою точку зрения. Такая форма занятия развивает логические, аналитическое мышление обучающихся и умение мыслить на иностранном языке.

Анализируя все вышеизложенное, можно сделать вывод, что наиболее продуктивными и актуальными методами обучения иностранному языку на данный момент являются коммуникативная и проблемная методики. В связи с этим были предложены основные формы и приёмы обучения иностранному языку, которые наиболее активизируют коммуникативную и познавательную деятельности.

Хочется заметить, что нетрадиционные методы как раз стимулируют обучающихся к проявлению речевой активности и в этом их привлекательность и приоритетная значимость.

Немалое внимание было уделено мотивационному аспекту обучения. Основными методами стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности являются создание положительных эмоций, создание ситуации общения, занимательность, новизна содержания, актуальность, учебные дискуссии, ролевые игры.

Литература:

1. Елухина Н.В. Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методика формирования дискурсивной компетенции // ИЯШ. — 2002. — №3. — с. 9–13.
2. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. — М.: Просвещение, 1978.
3. Коньшева А.В. Современные методы обучения английскому языку. — СПб: КАРО, Мн.: «Четыре четверти». — 2005.
4. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранному языку // ИЯШ. — 2000. — №4. — с. 10–12. — №5. — с. 17–22.
5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1991.
6. Полат Е.С. Метод проектов на уроке иностранного языка // ИЯШ. — 2000. — №2. — с. 3–10., №3.
7. Теслина О.В. Проектные формы работы на уроке английского языка // ИЯШ. — 2002. — №3. — с. 41–46.
8. Туркина Н.В. Работа над проектом при обучении английскому языку // ИЯШ. — 2002. — №3. — с. 46–48.
9. О преподавании иностранного языка в условиях введения федерального компонента государственного стандарта общего образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.ed.gov.ru/d/ob-edu/noc/rub/standart/mp/04.doc>.
10. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по направлениям подготовки бакалавриата [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.edu.ru>.

## Исламская педагогика об интеграции физического и духовного развития личности

Галиев Ришат Ринатович, кандидат педагогических наук, доцент;  
Газизов Фанис Галимзянович, кандидат педагогических наук, доцент;  
Маликов Рустам Шайдуллович, доктор педагогических наук, профессор  
Казанский (Приволжский) федеральный университет

В народной педагогике содержание, методы и средства воспитания во многом складываются и определяются требованиями, основанными на религиозных канонах. Приобщение детей к религии позволяет решить многие задачи, связанные с развитием человека, его этикой по отношению к себе, к семье, ближайшему окружению, людям иной веры или сословия. Кроме того, многие ученые, педагоги, служители традиционных конфессий считают, что падение физического, нравственного здоровья начинается тогда, когда падает духовная культура, размываются духовные ценности, душа человека опустошается и заполняется негативом.

Религия — важнейший феномен человеческой цивилизации. В соотношении с национальными проблемами она играла и играет прямо противоположную роль — этноинтегрирующую и этнодифференцирующую.

Ислам — это вера, учение о том, во что должны верить мусульмане, как они могут и обязаны проявлять свою веру, одновременно в нем определены правовые, моральные нормы, которыми следует руководствоваться в личной жизни. Эти нормы и правила относятся ко всем мусульманам независимо от их пола. То, что ведет к благосостоянию индивидуума или общества считается в исламе нравственным, а то, что вредит ему — безнравственным.

До принятия ислама взаимоотношения между людьми строились на основе обычаев предков. Такие обычаи назывались «гадэт». На смену отношений регулируемых законами предков, пришли отношения предопределенные Аллахом. Теперь поведение мусульман определялось шариатом. Шариат — это сумма правил, соблюдение которых означает праведную жизнь, приводящую человека в рай. Большой интерес представляют законы шариата с педагогической точки зрения, где много говорится о воспитании детей.

Соответственно, ислам трактует интеграцию физического и духовного развития личности в соответствии с аятами Корана и примером пророка Мухаммеда. Таким образом, под интеграцией физического и духовного развития личности следует понимать совокупность духовных ценностей и реальных видов деятельности человека по обеспечению удовлетворения потребностей человека. Соблюдение норм шариата уже предполагает здоровый, как духовно, так и физический, образ жизни.

А.Н. Ингаллсу отмечает, Аллах хочет, чтобы мусульмане заботились о своих телах и наилучшим способом использовали их возможности. Ожирение, слабость и физи-

ческая лень порицаются. Поэтому поводу пророк говорил: «Сильный верующий лучше и более любим Аллахом, чем слабый, хотя в каждом из них — благо» [7, с. 3].

Существуют многочисленные примеры того, как пророк рекомендовал занятия определенными боевыми искусствами для поддержания здоровья и подготовке верующих к отражению внешней агрессии. Так, он сказал: «Любое действие, отвлекающее верующего от поклонения Аллаху, является пустой тратой времени, за исключением четырех занятий: стрельбы по мишеням, езды на лошади, игр со своей семьей и обучения плаванию» [2, с. 3].

Несмотря на то, что само слово, «мусульманин» означает покорный, а ислам многими понимается как обряд, который учит слепому повиновению, и его механическому, без понимания смысла, соблюдению, она глубоко гуманна, опирается на разум человека, отличается гибкостью и всегда учитывает возможности верующих. К примеру, пост должны соблюдать только здоровые люди. Не приветствуется держание поста кормящими матерями и мусульманами, находящимися в пути. По уважительным причинам молитву можно отложить на другое удобное время, прочитать позже. Р. Гайнутдинов отмечает, в Коране неоднократно говорится о том, что Аллах хочет людям не трудностей, а облегчения: «Месяц рамадан, в который ниспослан был Коран в руководство для людей и как разъяснение прямого пути и различия, — и вот, кто из вас застанет этот месяц, пусть проводит его в посту, а кто болен или в пути, то — число других дней. Аллах хочет для вас облегчения, а не хочет затруднения для вас, и чтобы вы завершили число и возвеличили Аллаха за то, что Он вывел вас, — может быть, вы будете благодарны!» [6, с. 203].

Замечено, что во время поклонения (молитвы) человеческий организм выделяет такие сильные, полезные вещества, которые хорошо воздействуют на здоровье и психику. Утренняя молитва, пятикратный намаз, соблюдение поста в месяц рамазан способствуют формированию определенного режима дня. Кроме этого совершая намаз пять раз в день, мусульманин проделывает специальные упражнения, которые положительно влияют на позвоночник, шейные позвонки. Соблюдение уразы, в которой имеет место ограничение приема пищи, ученые-медики рассматривают с положительной стороны для здоровья человека. Заслуживает внимания, и сам ритуал приема пищи, а омовение — это не только соблюдение санитарно-гигиенических норм, но и средство закалывания.



Соблюдение определенного режима дня, гигиенических норм, закаливание, выполнение специальных физических упражнений — это составляющие физического и духовного развития.

Пророк Мухаммед сказал: «Аллах не посылает ни одной болезни без того, чтобы не послать и исцеления от нее, но одни люди знают лекарство от той или иной болезни, а другие не знают». Ислам — это учение о мудрых предписаниях, в том числе и об интеграции физического и духовного развития личности. Так, Коран изучался с детского возраста в медресе при мечетях, и татары старались придерживаться всех предписаний священной книги.

Ислам охватывает всю жизнь человека от семьи до общества, от рождения до смерти. Необходимо отметить и тот факт, что ни одна сфера не освобождает от применения нравственных принципов ислама. Она делает нравственность главенствующей и предопределяет, что все жизненные дела, вместо того, чтобы управляться эгоистическими желаниями и мелкими интересами, должны регулироваться нормами морали. Посланник Аллаха определил основную цель своей великой миссии словами: «Я был послан для того, чтобы усовершенствовать нравственность» [2, с. 4].

Под нравственностью понимаются принципы, ценности, нормы, определяющие человеческое поведение. Нравственная культура имеет два основных аспекта: ценности и правила поведения. В качестве нравственных ценностей можно назвать честность, верность, уважение к старшим, трудолюбие, патриотизм и другие.

Правила поведения ориентированы на нравственные ценности. В любой национальной культуре, мировой религии существует определенная система общепризнанных нравственных норм, правил. «Золотым правилом» нравственности является тезис: «Поступай по отношению к другим так, как ты хотел бы, чтобы они поступали по отношению к тебе».

Ислам строит отношения между людьми на двух принципах: на основе братства и уважения личности. На основе главных нравственных качеств, ислам выстраивает более высокую систему морали, помогая человеку реализовать свой потенциал. Ислам предупреждает и предостерегает от тирании, распутства и непослушания. Он формирует богобоязненных людей, преданных своим идеалам, включает чувства моральной ответственности и воспитывает способность к самоконтролю.

Как утверждает мусульманская религия, воспитание совершенного человека начинается даже не с детства, а уже до никаха его будущих родителей. Какую жизнь ведет мать, отец, как живут, связав себя узами брака, какую пищу употребляют, как одеваются — все это важно. Правильное воспитание начинается с красивого имени и дозволенной (халаль) пищи. Вовремя сделать суннат мальчику — обязательно. Это делается для того, чтобы ребенок жил, выполняя повеления Аллаха, и отстранялся от Его запретов. Проколоть ухо девочке и повесить серьги тоже считается хорошим делом.

Никах — это заявление обществу, сделанное теми душами, которые понравились друг другу, и данное ими заранее обещание человечеству: «Мы будем жить, как повелел Аллах». Если они смогут устроить жизнь по приказу Аллаха, то результатом этого никаха будет благочестивый, здоровый ребенок, а приучив ребенка читать намаз, родители не только обеспечат его средством защиты, но и дадут ему в руки механизм, защищающий здоровье организма. Отметим и то, что после никаха молодой семье поручаются три разные обязанности: самая первая обязанность — это забота о родителях. Дети, начав самостоятельную жизнь, обязаны хорошо понять, что они не должны забывать родителей. И начиная с первого дня, забота о родителях обеих сторон полностью переходит к молодым. Вторая обязанность: обязанности мужа перед женой, а у жены перед мужем. И третьим поручением из обязанностей никаха является то, что молодые родители должны выполнять свои религиозные обязанности по отношению к детям, хорошо воспитывать и стараться вырастить их настоящими людьми:

1 — Родители обязаны заниматься воспитанием детей с малых лет. Они должны оградить их от негативных влияний, воспитывать в них хорошие качества. Родители должны строго воздерживаться от употребления в своей речи нецензурных слов, лжи и не совершать плохих поступков. Родители должны относиться к детям серьезно, справедливо и великодушно, чтобы они могли перенять у них положительные качества.

2 — Родители должны уделять внимание и обеспечивать такие первоначальные потребности ребёнка, как сон, еда и др., чтобы он вырос здоровым и умным.

3 — Родители ответственны за обучение ребёнка и должны в определённое время (обычно, когда ребёнку исполняется 7 лет) отдать его в школу, чтобы он научился грамоте и хорошему поведению.

4 — В определённый момент родители обязаны ознакомить своих детей с традициями общества и научить его общепринятым нормам поведения в обществе. Каждое религиозное предписание предназначено для определённого возраста, все они становятся обязательными к совершеннолетию, а пожилые и старые люди освобождаются от некоторых обязанностей, но приобретение знаний обязательно с рождения и до самой смерти. В целом строгое следование традиций является важным принципом ислама, сохраняющим свое регулирующее значение.

Али Аль-Хашими отмечает, благоразумный родитель-мусульманин знает, как найти подход к душам своих детей и привить им мудрость и хорошие нравственные качества. Для этого он использует такие разумные методы воспитания, как хороший личный пример, доброта и простота в обращении и общении с детьми, проявление о них должной заботы, милосердие, приветливость, любовь, внимание, поощрение, справедливость, сердечное отношение, руководство и старание направить их на путь истинный с помощью мягкости, не имеющей ничего общего со сла-

бостью, и строгости, которую он не смешивает с суровостью. Благодаря этому его дети растут в атмосфере любви, внимания и нежности, что неизбежно приводит к тому, что из них получаются благочестивые, верные, праведные, гармонично развитые, трезвомыслящие, щедрые и ответственные люди. Все это является само собой разумеющимся для каждой семьи, воспитанной на принципах ислама и установлениях Корана [3, с. 111].

Как отмечает И.М. Хамитов, рассматривая воззрения народа на воспитание и формирование личности человека, очень важно проследить отношение народа к семье [5, с. 237]. Семья — это первичная ячейка общества. Она воздействует на человека на протяжении всей его жизни. Именно в семье закладываются основы всех компонентов личности. Доброжелательная атмосфера, создаваемая родительской любовью к детям, весь уклад семейной жизни способствуют приобщению ребенка к миру социальных ценностей и отношений, к интеграции физического и духовного развития личности.

Кроме того, семья, это хранилище определенных культурных, религиозных традиций, которые оказывают влияние на личность каждого из ее членов, особенно на молодое поколение. Традиции и обычаи служат своеобразной программой воспитания подрастающего поколения. Ш. Марджани писал, что три вещи, если даже и не относятся к религии, сохраняют религию: национальный язык, национальная одежда, национальный обычай. В семейном воспитании четко выделяется традиция формировать у детей знание своей родословной. Вся народная этика сводится главным образом к семейной нравственности, основанной на чувстве родства. В этом залог преемственности поколений, сохранения фамильной чести, уважения к предкам.

Житейские правила и приемы воспитания — это первые законы, с которыми человек встречается в своей жизни. Они рождаются в семье. Многие поговорки и пословицы, народные сказки, по существу, стали неписаными законами воспитания, своего рода моральным кодексом семьи.

Семья дает изначальный опыт самоуправления, общественного труда, распределения обязанностей и т.д. Дети, включенные в систему семейных обычаев, домашних привычек и традиции, воспитываются незаметно для самих себя, естественно и просто. Сила воспитательного воздействия семейных традиций заключается в том, что дети не только видят примеры поведения и взаимоотношений старших, но и сами вступают в различные отношения с ними и активно участвуют. И.И. Брехман отмечает, лучший педагог — родители; они для детей и компас, и маяк, и барометр... Как они обращаются с вином — это урок на всю жизнь, пример для подражания. Это показывает, сколь важен для ребенка пример родителей, взрослых. Он воспринимает от них правила поведения не потому, что сам убедился в разумности и необходимости этих правил, а потому, что они исходили от высшего для него авторитета [4, с. 72]. Интересно и высказывание В.А.

Сухомлинского, забота о здоровье невозможна без постоянной связи с семьей [8, с. 54].

Дети с удовольствием работают вместе с родителями, пример труда родителей их увлекает, они горды сознанием того, что им доверено участие в семейном труде. Но необходимо помнить о систематичности этих занятий, и знать то, что делается от случая к случаю, в зависимости от настроения, теряет свое воспитательное значение. В интеграции физического и духовного развития личности большое значение имеет как отец, так и мать. Само представление о мужском воспитании, прежде всего, приводит к мысли о строгости, режиме, неукоснительном порядке, но мужская требовательность хороша и тем, что в ней меньше педантизма, скучной назидательности. Как сказал пророк Мухаммед: «Самое лучшее наследие, доставшееся от отца ребенку, — это хорошее воспитание» [9, с. 4]. Главным средством воспитания выступает личный пример, а все необходимые навыки вырабатываются сами собой, методами простого подражания. Главное, чтобы в доме, в семейном кругу укреплялись обычаи, порядки интеграции физического и духовного развития личности, переступить которые нельзя не из страха перед наказанием, а из уважения к устоям семьи, к ее традициям, ко всему тому, что в ней принято и что отвергается. В исламе предписано, что отец, как главная личность, обязан материально обеспечивать семью и защищать детей от опасностей, а мать руководит воспитанием ребенка, отец только ее помощник, но все же, перед глазами ребенка отец должен быть защитой, опорой, хранителем семьи.

Как утверждает ислам, в младенчестве у ребенка преобладают «ангельские качества». Под влиянием окружающих людей, употребляемой пищи в ребенке начинают расти «животные качества». Радоваться только тому, что ребенок растет, прибавляя в весе, — это не воспитание. Все свои силы и внимание родители должны направить на то, чтобы у ребенка сохранились «ангельские качества». По исламу, человеческая сущность состоит из тела и духа, и человек обязан хранить их в чистоте и порядке. Как подчеркивает ислам, твердость и слабость веры зависит от употребляемой пищи, поэтому она должна быть дозволенной (халаль) и получена разрешенным путем. Д. Фазлыев отмечает: «Забота о дозволенной пище — это забота о будущем поколении» [9, с. 48]. Кроме того, существуют правила приема пищи. Пищу необходимо употреблять только правой рукой. Есть, спеша, глотать не пережевывая, есть, и пить слишком горячее, есть вместе холодную и горячую пищу, есть очень много — макрух (порицаемо). Есть в сытом состоянии — харам. Уходить из-за стола не наевшись — суннат. Есть много дозволено лишь тогда, когда угощаешь гостя, а также во время сухура (завтрак на заре во время поста). В Коране сказано: «Ешьте и пейте, но не излишествуйте: ведь Он не любит излишествующих!» [9, с. 48].

Мусульманская религия в своих предписаниях обеспечила гигиену человеческого организма, в ней существуют конкретные предписания для охраны здоровья челове-

ского тела и духа. Гигиена и чистота — два неразделимых понятия. В исламе этим понятиям уделяется огромное внимание, которого нет в других религиях. Пророк сказал: «Чистота (исходит) от веры». Это изречение является самой высокой оценкой чистоты. Имам Али подчеркивал: «Как прекрасна баня, очищающая человека от грязи».

В числе первых сур, ниспосланных пророку, была сура «Завернувшийся», в четвёртом аяте этой суры Всевышний предписывает совершать намаз в чистой одежде и вообще призывает мусульман к соблюдению чистоты в повседневной жизни. Пророком сказано: «Человек должен носить чистую одежду». Имам Али отмечал: «Очищение одежды устраняет мрачное настроение и депрессию и способствует принятию Всевышним намаза».

Намаз — это основа мусульманской религии. Как говорит пророк мусульман: «Намаз — опора религии...». Одним из преимуществ намаза заключается в том, что намаз, удерживает человека от совершения негативных поступков, так как мусульманин, соблюдающий традиции и правила намаза, никогда не совершит плохого поступка. Исламское учение уделяет ему огромное внимание, и даже в состоянии агонии призывает человека совершать его. Если больной не в состоянии прочесть вслух молитвы, то он должен произнести их про себя, и если человек настолько слаб, что не в состоянии совершить намаз, стоя, то ему предписывается читать намаз, сидя, и, если не в состоянии сидеть, то должен совершить намаз лёжа. Значит, мусульманин в любых условиях должен совершать намаз.

Намаз — это не только телесное поклонение, это — сердечное, духовное поклонение, а если намаз является телесным поклонением, значит, он становится физкультурой или гимнастикой. Исходное положение в намазе идентично «основной стойке» физкультурника. Поклоны в намазе оказывают положительную роль на позвоночник и работу таких органов, как кишечник, легкие. Намаз завершается поворотом головы направо и налево. Данные упражнения являются исключительно ценными для лечебной гимнастики шеи, ибо в шейной части расположены нервные сплетения. Повороты препятствуют отложению солей на нервных окончаниях. Во время совершения пятикратного намаза, который насчитывает 29 частей, упражнения чередуются с расслаблением. Кроме того, значение поз намаза заключается в их строгом чередовании и во времени, что способствует выработке условных рефлексов, то есть динамического стереотипа. Однако молитвы и заклинания, по мнению Ш. Марджани, будучи абсолютно бесполезными для организма больного, могут иметь лишь психологическую значимость [1, с. 126].

Таким образом, исламская культура, священная книга Коран, хадисы и другие источники мусульманской религии содержат в себе вопросы гигиены, здоровья, педагогические взгляды и многовековой опыт народного воспитания, а рассматривая ислам как образ жизни мусульман, можно с уверенностью сказать, что это и есть система интеграции физического и духовного развития личности.

#### Литература:

1. Абдуллин, Я.Г. Татарская просветительская мысль [Текст] / Я.Г. Абдуллин. — Казань: Тат. Кн. Изд-во, 1976. — 320 с.
2. Абдурахманов, А. Воспитание детей в исламе [Электронный ресурс] / А. Абдурахманов // Режим доступа: [http://www.irad.ru/pedagogika/abdurahmanov\\_a\\_01.html](http://www.irad.ru/pedagogika/abdurahmanov_a_01.html), свободный.
3. Али Аль-Хашими, М. Личность мусульманина согласно Корану и Сунне [Текст] / М. Али Аль-Хашими. — М., 2001.
4. Брехман, И.И. Валеология — наука о здоровье [Текст] / И.И. Брехман. — М.: изд-во «Физкультура и спорт», 1990. — 207 с.
5. Воспитательный потенциал национальной культуры: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции, 24–25 октября [Текст] / Под ред. Г.Г. Габдуллина. — Казань: ТГГПУ, 2007. — 572 с.
6. Гайнутдинов, Р. Ислам в современной России [Текст] / Р. Гайнутдинов. — М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. — 320 с.
7. Ингаллсу, А.Н. Исламский взгляд на спорт [Электронный ресурс] / А.Н. Ингаллсу // Режим доступа: <http://www.islam.ru/lib/islam&sport/> свободный.
8. Сухомлинский, В.А. О воспитании, Изд. 2-е [Текст] / В.А. Сухомлинский. — М.: Политиздат, 1975. — 272 с.
9. Фазлыев, Д. Ребенок мусульманина [Текст] / Д. Фазлыев. — Казань: изд-во Академия познания, 2005. — 64 с.

## Базисные умения профессионально направленного иноязычного общения будущих инженеров в условиях электронной образовательной среды

Горюнова Елена Сергеевна, соискатель

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

О владение общением на иностранном языке в контексте выбранной специальности и будущей профессии становится обязательным компонентом профессиональной культуры любого специалиста. Данный факт является неизбежным следствием присоединения России к Болонскому процессу и расширения межкультурных профессиональных контактов, стремительного развития международных связей, взаимопроникновения культур различных стран, а так же научно-технического сотрудничества. Следовательно, при рассмотрении современного общества как открытой и динамической системы эффективное межкультурное, научное и профессиональное взаимодействие способны осуществлять только специалисты, «приобщенные к иноязычным культурам» [16].

Применительно к обучению иноязычному общению в условиях высшего учебного заведения представляется целесообразным использование термина «профессионально направленное иноязычное общение». Предложенная М.В. Озеровой [17, с. 23] и поддержанная Т.В. Емельяновой [7, с. 22] трактовка профессионально направленного иноязычного общения (ПНИО) специалистов определяет его как «сложный и целенаправленный процесс взаимодействия нескольких людей в рамках их профессиональной деятельности, решающих деятельностные задачи посредством воздействия на интеллект, взгляды, поведение и эмоции друг друга». Данное определение подчеркивает важность взаимопонимания между партнерами по общению, являющимися представителями определенных профессиональных сообществ. Взаимопонимание базируется на обмене профессионально значимой информацией и совместном моделировании профессиональных процессов. В соответствии с «теорией распределенной когниции» разработанной Э. Хатчинсом [22] и применяющейся в когнитивной лингвистике, успешность такого взаимодействия в итоге и приводит к обоюдному воздействию на когнитивные ниши участников общения, расширению границ понимания концептов, связанных с профессиональной деятельностью. Формирование когнитивных структур и осуществление когнитивных операций невозможно вне языкового взаимодействия. Представление о тесной взаимосвязи языка с мыслительными процессами находит отражение и у теоретика общего языкознания Л.В. Щербы: «наблюдение над родным языком учащегося <...> является наблюдением над мышлением» [24, с. 340]. Во взаимодействии с другими членами профессионального социума личность усваивает специфические для данного сообщества практики «обращения» с окружающим миром.

Сложность феномена ПНИО обуславливается и необходимостью полноценного взаимодействия с представителями другой лингвосоциокультуры. Однако с другой стороны, ментальная общность языковых личностей, реализующих себя в инженерной профессиональной сфере, а также рассмотрение общения инженеров как самостоятельного явления в парадигме социального взаимодействия в целом, позволяют отнести данные факторы к группе облегчающих взаимное воздействие в ситуациях профессионального общения. Таким образом, ПНИО является необходимым условием существования международного профессионального сообщества и интеграции в него молодых специалистов, испытывающих потребность в приобщении к своей профессиональной среде, т.е. формировании когнитивных структур, соответствующих данной профессиональной сфере.

Такая тенденция в развитии мирового сообщества предъявляет высокие требования к уровню подготовки специалистов любого профиля и применения информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности. Реализация студента вуза как субъекта профессионально направленной иноязычной коммуникативной деятельности представляется возможным в условиях применения средств информационных и коммуникационных технологий, а также создания и поддержания электронной образовательной среды. Согласно И.В. Роберт «средства информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) — это программные, программно-аппаратные и технические средства и устройства, функционирующие на базе средств микропроцессорной вычислительной техники, а также современных средств и систем транслирования информации, информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, накоплению, обработке, хранению, продуцированию, передаче, использовании информации, возможность доступа к информационным ресурсам компьютерных сетей, в том числе и глобальных» [19, с. 8].

Компьютер сегодня рассматривается не просто как программируемое электронное устройство, предназначенное для передачи, хранения и обработки информации, и выступающее дополнением к реализуемой методике обучения, но и как основу новых образовательных технологий. Компьютер — это «мощное средство, которое должно привести к изменению всех компонентов учебного процесса, начиная от содержания и заканчивая его организационными формами» [13, с. 35]. Применительно к личности обучающегося следует отметить высокий потенциал компьютера для решения проблемы управления самостоятельной деятельности обучающегося,



самоподготовки и мотивации на использование иноязычного общения в профессиональных целях. Посредством компьютера становится возможным моделирование процесса речевого общения. «...Осуществляется создание точных моделей человеческого общения в искусственной среде. Это означает, что средства компьютерной технологии, основанные на интерактивности, могут предоставить поле взаимодействия коммуникантов — субъектов среды, его (языка) «всепроникающему» характеру» [13, с. 30]. Применение информационных и коммуникационных технологий формирует особую электронную образовательную среду. Вслед за С.В. Зенкиной мы будем понимать под информационно-коммуникационной образовательной средой «комплекс компонентов, обеспечивающих системную интеграцию средств информационных технологий в образовательный процесс с целью повышения его эффективности и выступающих как средство построения личностно-ориентированной педагогической системы» [8, с. 130]. Достижение положительных результатов при опоре на инновационные образовательные технологии, в основе которых лежит использование компьютера как информационного коммуникационного средства обуславливается внедрением личностно — деятельностного и личностно — ориентированного подходов как основы данной концепции обучения. Эти компоненты позволяют удовлетворять индивидуальные запросы обучающегося, его познавательные потребности, сформировать и закрепить практические умения иноязычного общения. Однако формирование речевых умений в условиях электронной образовательной среды имеет свои особенности.

Опираясь на классификации умений, предложенных различными авторами, необходимо дать определение коммуникативно-речевым умениям участников ПНИО, опосредованного ИКТ. За основу возьмем определение коммуникативных умений Тищенко В.А., согласно которому под ними понимается владение умственными и практическими действиями, направленными на установление и поддержание целесообразных взаимоотношений с людьми в процессе учебной, а впоследствии и в профессиональной деятельности в условиях информатизации образования и общества [21].

Интенсивное применение компьютера в целях обучения иноязычному общению облегчает комплексное формирование как традиционных коммуникативных умений (говорить, слушать, писать, читать) так и умений, связанных с использованием информационных и коммуникационных технологий. Большое количество рабочих программ по иностранному языку, в том числе и по нелингвистическим специальностям отражают принцип интеграции коммуникативных умений чтения, аудирования, говорения и письма в составе речевой компетенции. В процессе реализации ПНИО происходит регулярное взаимодействие продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности. В связи с тем, что речевая деятельность осуществляется посредством речевых актов, сле-

довательно, в реальной практике общения виды речевой деятельности выступают в комбинации, и обучающиеся производят комбинированные речевые акты. «Для их реализации используют комбинированные коммуникативно-речевые умения» [9, с. 149]. Согласно Н.В. Киреевой в рамках концепции комбинирования коммуникативно-речевых умений один из речевых актов необходим для достижения коммуникативной цели посредством другого речевого акта [10, с. 94]. В образовательном пространстве вуза, так же как и в рамках информационно-коммуникативного поля профессионально обусловленного взаимодействия в большей степени задействованы коммуникативно-речевые умения, связанные с чтением литературы по специальности, имеющей специфическую лексику и терминологию; с построением монологического высказывания, выступающего в зависимости от коммуникативной задачи основной целью общения или средством диалогического взаимодействия; восприятием на слух текстовой информации профессиональной направленности различного объема; фиксированием нужных смысловых фрагментов в той форме, которая является оптимальной для дальнейшего использования в целях реализации коммуникативного намерения.

В этой связи целесообразно выявить плоскости пересечения видов речевой деятельности, задействованных в реализации сложной системы ПНИО в динамическом аспекте, т.е. в режиме реального взаимодействия на базе информационно-коммуникационной образовательной среды. Взаимосвязанность областей умений различных видов речевой деятельности, характерных для ПНИО отражен в схеме 1.

Ведущей функцией речемыслительной деятельности, основанной на рецепции и включающей чтение и аудирование на этапе ПНИО выступает расширение информационной основы собственной продуктивной речевой деятельности, реализуемой посредством говорения и письма. Под информационной основой деятельности мы, вслед за В.Д. Шадриковым, понимаем совокупность информации, характеризующей предметные и субъективные условия деятельности, позволяющей организовать её в соответствии с вектором «цель-результат» [23, с. 65–66]. Таким образом, процесс рецепции информации сопряжен с выявлением смысловых связей и отношений благодаря тому, что тезаурус слушающего или читающего сопоставляется с письменным или устным источником информации. В тезаурусе реципиента намечается определенный «сдвиг», при объективном существовании некоторого общего ядра, инварианта [4, с. 128].

Динамика как характеристика любой системы представляет собой состояние движения и предполагает прежде всего деятельностный характер ее функционирования. В качестве примера реализации комбинирования видов речевой деятельности в рамках самостоятельного обучения ПНИО с использованием электронной среды обучения Moodle может послужить одна из лабо-



Схема 1

раторных работ по теме «Академическая мобильность» в рамках начального этапа курса «Профессиональный немецкий язык», разработанная с использованием материалов немецкоязычного сайта Deutsche Welle [25]. Лабораторная работа выполняется в конце изучаемой темы и в этой связи становится возможным опираться на контекстно — обусловленные лексические средства, которые уже внутренне осмыслены обучающимися. В структурном аспекте данный вид самостоятельной работы можно представить следующим образом: последовательно выполняя конкретные упражнения на формирование умений чтения и аудирования, обучающийся расширяет информационную основу своей речевой деятельности и приближается к реализации глобальной коммуникативной цели — самостоятельного создания письменного текста и участия в моделировании диалога по теме в режиме on-line с помощью чата. В содержательном плане студенту предлагается прочитать текст об особенностях учебы в Германии и выполнить задание к нему с вариантами ответов: Lisa studiert seit kurzem in Deutschland. Lesen Sie, was sie ihrer Freundin über ihren Studienbeginn schreibt. Wie findet sie das Studium in Deutschland bisher? Затем предоставляется возможность прослушать ряд аудиотекстов: Vor Beginn eines Auslandsstudiums in Deutschland gibt es viel zu beachten. Lesen Sie zunächst die Sätze. Hören Sie den Text und wählen Sie den Satz, der nicht richtig ist; Hören Sie den Informationstext. Was müssen ausländische Studenten bei einem Studium in Deutschland beachten? Wählen Sie die passenden Wörter und ergänzen Sie 6 Sätze unten и т.д. Основным эффектом представленного комплекса заданий выступает процесс преобразования лексических систем, то есть внешней информационной основы речевой деятельности аудирования и чтения во внутренний лексикон — тезаурус субъекта. Перед выполнением последнего задания по моделированию устного диалога с другим членом

группы, выступающим в роли сотрудника службы, с целью выявления условий и возможностей изучать немецкий язык в Германии, студент получает возможность выполнить задание по написанию электронного письма в офис германской службы академических обменов: Sie sind Student/in und möchten in Deutschland studieren. Deshalb hätten Sie gern Informationen zu Sommersprachkursen. Schreiben Sie eine E-Mail an das nächste DAAD-Büro. Erzählen Sie über sich selbst und fragen Sie nach den Sommerkursen. Stellen Sie weitere Fragen, die Sie besonders interessieren. Далее предлагается перечень определенных вопросов, отвечая на которые, студент создает собственный письменный текст с четкой, транспарентной структурой. Кроме того в целях самоконтроля имеется возможность после выполнения данного задания сравнить составленный текст с размещенными в системе реальными образцами заявок, отправленными другими студентами ранее и получившими положительный ответ на участие в летних языковых курсах. В представленном примере комбинированные речевые умения в системе «аудирование/чтение — письмо» являются промежуточным звеном в рамках системы «аудирование/чтение — говорение». Когнитивные операции по осмыслению и пониманию информации при слушании монологического высказывания как целого связного текста и при чтении текстовой информации способствуют продукции собственного речевого произведения в виде письма и являются факторами, обуславливающими возможность устного взаимодействия. Такие коммуникационные средства взаимодействия субъектов образовательного процесса, как чат, форум, e-mail, являющиеся обязательными компонентами электронной образовательной среды, обеспечивают функциональные и дидактические возможности для самостоятельной тренировки умений говорения, поскольку несут в себе большой интерактивный потенциал.

Таким образом, осуществление успешного комбинирования коммуникативных и коммуникативно-речевых умений обеспечивается комплексом когнитивных операций, лежащих в основе как продуктивных, так и рецептивных видов речевой иноязычной деятельности. Это обеспечивается тем, что когнитивная обработка языковой информации, поступающей к человеку во время иноязычной речевой деятельности, осуществляется как во время восприятия и понимания, так и во время порождения речи. Лингвистическое и когнитивное развитие человека относятся, в сущности, к единому классу процессов речевого развития и находятся в сложном взаимодействии друг с другом [3, с. 189]. Исходя из определения Е.И. Пассова, речевое умение — это способность управлять речевой деятельностью в условиях решения коммуникативных задач общения. К основным характеристикам речевого умения автор причисляет целенаправленность, динамичность, продуктивность, интегрированность, иерархичность и самостоятельность в контексте независимости иноязычного речевого умения от родного языка (18, с. 37).

Для формирования умений ПНИО каждому обучающемуся необходима длительная речевая практика, в которой создавались бы условия для решения задачи преодоления трудности формулирования устного речевого высказывания на иностранном языке посредством привлечения целого комплекса стратегий по поиску и сбору необходимой информации, её осмысления, понимания и дальнейшего использования. Устное вербальное общение основывается на дуальном базисе, в котором в равной степени задействованы продуктивный вид речевой деятельности — говорение, и рецептивные, но не менее сложные в аспекте реализации — это аудирование и чтение. При этом необходимо комбинирование умений не только продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности, но и видов речевой деятельности, входящих в каждую из этих двух категорий. Прежде чем охарактеризовать структурный состав системы иноязычных речевых умений в составе ПНИО, следует подчеркнуть комплексный, интегративный характер их реализации как в моделируемых ситуациях, так и в реальных ситуациях иноязычного общения. Принимая во внимание возможности и преимущества использования средств информационных коммуникационных технологий, представляется целесообразным выделить несколько групп умений, которые могут формироваться на базе ИКТ.

Во-первых, это *умения диалогического и монологического говорения*. На практике существует тесная связь между коммуникативными умениями монологического и диалогического говорения: диалогическое говорение состоит из обмена репликами, каждая из которых представляет собой, по выражению М.М. Бахтина, «предельно маленький монолог» [2, с. 296]. Об отсутствии четких границ между диалогом и монологом в режиме реального общения упоминают еще ряд исследователей (А.К. Михальская, Т.Н. Колокольцева и др.). «Диалогическая и

монологическая речь чередуются в процессе естественного общения, переходят друг в друга [...] настоящий диалог сменяется более или менее развернутыми монологическими высказываниями» [цит. по 11, с. 16].

Во-вторых, обучающийся ПНИО на базе ИКТ должен владеть *умениями информативного чтения* текстов профессиональной направленности, а также умениями работать с программным обеспечением на таком уровне, который позволил бы осуществлять различные виды чтения специальной литературы и коррелировать их со стоящей коммуникативной задачей, т.е. применять стратегии гибкого иноязычного информативного чтения. Целью информативного чтения является оценка и присвоение актуальной информации для использования ее для создания собственной, а гибкость как способ рациональным способом осуществлять деятельность чтения, заключается в применении различных видов и подвидов иноязычного профессионально-ориентированного чтения [20, с. 6]. Хотя гибкое ИПОЧ принадлежит к репродуктивному виду речевой деятельности, его сложность обуславливается тесной связью с говорением, так как формирует основу для устного оригинального текста, который его автор использует в новых актах коммуникации. Поскольку информативное чтение предполагает, что ведущими аспектами выступают познавательная и коммуникативная функции чтения как опосредованного письменного общения [20], то оно как один из компонентов оптимальным образом вписывается в модель самостоятельного обучения ПНИО на базе ИКТ. В процессе овладения стратегиями информативного чтения специалист получает надежный механизм для оценки, присвоения информации, удовлетворения своих профессиональных информационных потребностей, а также использования данного механизма в качестве основы для создания собственных новых текстов. Информативное профессионально ориентированное чтение акцентирует внимание на смысле текста, его ремей, а не только на понимании референтов. При работе текстами в сети Интернет в высокой степени востребованными являются подвиды референтного чтения в связи с тем, что они обеспечивают «возможность воспринимать за внешней структурой и композицией разных типов и жанров текста важнейшие элементы их содержания» [6, с. 85]. В процессе реализации речевой деятельности референтного чтения в профессионально обусловленных целях превалируют задачи оперативной ориентации в многочисленных текстовых массивах, отбора нужных текстов по соответствующим лексическим единицам, текстовым референтам.

К третьей группе системы иноязычных речевых умений в составе ПНИО относятся *умения аудирования*. Рассматривая вслед за Т.Н. Астафуровой [1, с. 12] профессионально направленное общение как специальный вид социальной коммуникации, осуществляемое благодаря специальным знаниям и имеющее ценность в пределах определенной профессиональной группы, в нашем случае следует учитывать поликультурную и полинациональную

составляющие профессионального сообщества. Общение в такой среде возможно в виде диалога, представляющего собой способ профессионального общения, который охватывает обмен информацией и профессионально — производственными ценностями в контексте межнациональной профессионально — ориентированной коммуникации» [Там же]. Однако диалогичность устного взаимодействия подразумевает компонент слушания речевого сообщения. Речевой слух определяется как «психолингвистическая способность человека при восприятии речи улавливать слухом и одновременно воспроизводить во внутренней речи все фонологические средства языка, артикулируя и интонируя слышимую речь» [6, с. 12]. Таким образом, принимая во внимание тот факт, что успешность ПНИО во многом определяется уровнем владения умениями воспринимать иноязычную речь на слух, *умения аудирования* также играют немаловажную роль в контексте обучения профессионально направленному общению, поскольку ориентированы на осмысление и интерпретацию содержания прослушанного текста. Процесс слушания и понимания иноязычной речи является сложной психологической проблемой, подлежащей тщательной методической разработке.

Данная практическая задача конструктивно реализуется в результате привлечения к процессу обучения ИКТ. В отдельную группу можно выделить *умения применять ИКТ в целях реализации ПНИО*. ИКТ имеют в своем арсенале мультимедийные средства, обеспечивающие интенсификацию и мотивацию обучения в результате следующих способов обработки аудиовизуальной информации [15, с. 12]:

- 1) «манипулирование» (наложение, перемещение) визуальной информации;
- 2) контаминация (смешение) различной аудиовизуальной информации; реализация анимационных эффектов;
- 3) деформирование визуальной информации (увеличение или уменьшение определенного линейного параметра);
- 4) дискретная подача аудиовизуальной информации;
- 5) фиксирование выбранной части визуальной информации для её последующего применения или более тщательного рассмотрения;
- 6) многооконное представление аудиовизуальной информации на одном экране с возможностью активизировать любую часть экрана (к примеру, в одном «окне» — видеофильм, в другом — текст);
- 7) демонстрация реально протекающих процессов, событий в реальном времени (видеофильм).

Согласно А.А. Леонтьеву, коммуникативно-речевые умения носят творческий характер, поскольку условия общения никогда не повторяются полностью, и каждый раз человеку приходится заново подбирать нужные языковые средства и речевые навыки [14]. В составе коммуникативно-речевых умений выделяются группа *функциональных умений* [4, с. 143], представляющая особый

интерес для реализации ПНИО. Функциональные коммуникативно-речевые умения образуют инструментально-операционную основу ПНИО, поскольку позволяют субъектам ПНИО непосредственно выстраивать взаимодействие в соответствии с коммуникативной задачей в нужном объеме, заранее планируя свое речевое поведение. Субъекты общения получают возможность координировать и управлять коммуникативно-речевым поведением в зависимости от роли и статуса партнера посредством применения соответствующих стратегических умений. Эту активную деятельностную позицию личности возможно реализовывать в ситуации дискуссии. Дискуссия как явление коммуникативного характера выступает релевантным элементом ПНИО, так как подразумевает обсуждение какого-либо вопроса компетентными лицами с приведением прочной аргументированной базы в целях достижения взаимоприемлемого решения [12, с. 155].

Очередной группой умений, на которой базируется процесс обучения ПНИО в условиях электронной образовательной среды, являются *умения обучаться в самостоятельном режиме*. Важным условием построения образовательного пространства современного вуза является развитие технологий целенаправленной, контролируемой интенсивной самостоятельной работы с применением средств обучения на базе ИКТ. В практике обучения ПНИО реализация данного условия сопровождается повышением мотивации к предмету познания, расширением методов познания, мобилизацией познавательной активности, и принятием личной ответственности за результаты своей учебной деятельности, возможностью регулярного самоконтроля в условиях электронной образовательной среды. Включение компонента активной самостоятельной деятельности в систему развития умений ПНИО на базе ИКТ имеет кроме всего прочего и долгосрочную перспективу для профессионального становления обучающейся личности, поскольку обеспечивает возможность самостоятельно получать знания, обращаясь к глобальному «информационному полю, которое имеет тенденцию к экспоненциальному увеличению своего объема» [13, с. 103].

Основываясь на вышеизложенном, можно заключить, что процесс ПНИО характеризуется как системное, комплексное явление, которое имеет ряд отличительных содержательно-смысловых и структурных особенностей. Подходы к выделению групп коммуникативно-речевых умений ПНИО учитывают его сложную организацию. Следовательно, комплекс упражнений, направленных на формирование данных умений также должен обладать соответствующими закономерностями, позволяющими выстраивать правильное речевое поведение во всех ситуациях профессионально направленной коммуникации. Решение задачи самостоятельного обучения процессу ПНИО в технологическом плане должно опираться на использование средств ИКТ, обладающих высоким познавательным потенциалом и развивающих традиции личностно ориентированного образования.



## Литература:

1. Астафурова Т.Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения: Автореф. дис... д-ра пед. наук. — М., 1997. — 41 с. — С 12—13
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М. 1979. 424 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь: философия риторики и риторика философии. М.: Лабиринт, 1999. 416 с.
4. Галанова О.А. Обучение стратегиям научной дискуссии на иностранном языке в неязыковом вузе : дисс. канд. пед. наук. — Пермь. 2003. — 239 с.
5. Гез Н.И. О взаимосвязанном обучении речеактивным видам речевой деятельности (Психология и методика обучения устной речи в языковом вузе. — М., 1979) Тр.МГПИИЯ им. М.Тореза; вып. 142
6. Гришина М.С. Обучение гибкому профессионально ориентированному иноязычному чтению в сети интернет (на основе комплекса компьютерных программ) : дисс... канд. пед. наук. — Пермь. 2003. — 191 с.
7. Емельянова Т.В. Формирование профессионально направленной иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза : дис. ... канд. пед. наук. — М. 2006. — 170 с.
8. Зенкина С.В. Педагогические основы ориентации информационно-коммуникационной среды на новые образовательные ресурсы : дис. доктора пед. наук. — М. 2007—300 с.
9. Киреева Н.В. Технология развития комбинированных коммуникативно-речевых умений в неязыковом вузе // Вестник Тамбовского ун-та. Серия: гуманитарные науки. 2010. № 3. С. 148—152
10. Киреева Н.В. Методика развития комбинированных коммуникативно-речевых умений // Язык и культура. 2010. № 2 (10). С. 92—105
11. Колокольцева Т.Н. Специфические коммуникативные единицы диалогической речи. Монография. Волгоград: Изд-во Волгоград. Гос. ун-та. 2001. 260 с.
12. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. М.: Наука, 1975. 717с
13. Красильникова В.И. Информационные и коммуникационные технологии в образовании. М.: «Дом педагогики», 200. 232 с.
14. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997. 287 с.
15. Методические указания по разработке интерактивного учебно-методического комплекса дисциплин в обучающей системе Moodle. Томск: изд-во Томского политехн. ун-та, 2011. С. 65
16. Никитина О.С., Ноздрин О.В. Обучение профессионально-ориентированному деловому иноязычному общению в техническом ВУЗе // Наука и образование: электронное научно-техническое издание. 2006. URL: <http://technomag.edu.ru/doc/62613.html> (дата обращения: 17. 12. 2011).
17. Озерова М.В. Содержание профессионально направленного обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Сб. научн. трудов, Моск. Гос. Лингвистический ун-т. М. 2000. Вып. № 454. С. 23—32.
18. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
19. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. — М. : Школа — Пресс, 1994. 99 с.
20. Серова Т.С. Обучение гибкому иноязычному профессионально-ориентированному чтению в условиях деловой межкультурной коммуникации: монография. Пермь: изд-во Пермского гос. техн. ун-та, 2009. 242 с.
21. Тищенко В.А. Классификация коммуникативных умений студентов [электронный ресурс] // Знание. Понимание. Умения. URL: [http://www.zpu-journal.ru/zpu/e-publications/2007/Tishchenko\\_VA/](http://www.zpu-journal.ru/zpu/e-publications/2007/Tishchenko_VA/) (дата обращения: 17. 12. 2011).
22. Хатчинс Э. Связь между когнитивной и социокультурным окружением [Электронный ресурс] / Научная онлайн — библиотека. Рубр. психология. URL:[http://www.portalus.ru/modules/psychology/rus\\_readme.php?subaction=showfull&id=1106849881&archive=1120045821&start\\_from=&ucat=24&](http://www.portalus.ru/modules/psychology/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1106849881&archive=1120045821&start_from=&ucat=24&) (дата обращения: 17. 12. 2011).
23. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Логос, 2007. 185 с.
24. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. — М.: Едиториал УРСС, 2004. 428 с.
25. Deutsch Welle. URL: <http://deutschkurse.dw-world.de/KursPlattform/WebObjects/KursPlattform.woa/wa/UAAuthDA/auth?par=G5n9IGKPUIqm93qsNXWNH45V0> (дата обращения: 17.12.2011).

## **Использование звуковых ресурсов Интернета как средство формирования навыков аудирования при обучении иностранному языку в системе дистанционного образования**

Девтерова Зурета Руслановна, кандидат педагогических наук, доцент  
Майкопский государственный технологический университет

Глобальность происходящих сегодня информационных перемен очевидна, как очевидна и необходимость пересмотра подходов к образованию в целом. Современное развитие педагогической науки, ее освобождение от стереотипов и инновационная направленность требует творческой интеграции современных подходов в системе высшего образования. Информатизация системы образования в целом — процесс обеспечения сферы образования теорией и практикой разработки и использования новых информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения [1].

Дистанционное обучение, которое сегодня рассматривается как инновация даже в таких предметных областях, где уже накоплен большой опыт заочного бескомпьютерного обучения, отмечено особой степенью новизны в сфере преподавания иностранных языков. Особую актуальность исследованиям в данном направлении придает невозможность прямого переноса в преподавание дисциплины, базирующейся на практико-ориентированной коммуникативно — деятельностной концепции, моделей ДО лекционного типа, актуальных для теоретических предметных областей.

Изучение иностранного языка, как одного из важных предметов гуманитарного цикла в контексте высшего образования, необходимо рассматривать в качестве одного из базовых системообразующих факторов формирования профессиональной компетенции будущих специалистов. Соответственно, возрастает значимость обоснования и реализация гуманитарной составляющей как одной из основополагающих в обучении, воспитании, личностном развитии и профессиональной деятельности современных специалистов, призванной обеспечить их мобильность, компетентное вхождение в рынок труда с прочно сформированными потребностями в постоянном профессиональном самообразовании и саморазвитии.

До настоящего времени считалось аксиоматичным, что коммуникативные цели и задачи курса иностранного языка могут быть достигнуты и решены лишь при условии обязательного и постоянного взаимодействия участников учебного общения в рамках единственно возможной интерактивной формы обучения — очного практического занятия.

С появлением и широким распространением глобальных сетей со всем набором предоставляемых ими информационных и коммуникационных средств представители лингводидактической науки впервые получили возможность корректно ставить вопрос об обучении ино-

странным языкам на расстоянии (Э.И. Азимов, Е.С. Полат, О.П. Крюкова, О.И. Руденко-Моргун, М.А. Бовтенко, Л.А. Дунаева и др.).

В процессе исследования было установлено, что эффективное дистанционное обучение языку должно строиться на базе специально сконструированной виртуальной языковой среды, включающей комплекс электронных образовательных, прикладных, инструментальных и коммуникационных средств, которые позволяют организовать полноценное учебное взаимодействие как постоянно контактирующих, так и разделенных пространством и временем субъектов учебного процесса, с использованием новейших педагогических технологий.

При построении модели дистанционного обучения иностранному языку в его основу должна быть положена специфическая учебная языковая среда, включающая в себя специально разработанные учебные материалы и комплекс инструментов, позволяющих компенсировать раздельность участников учебного общения расстоянием, организовать их общение не только в асинхронном, но и в синхронном, в том числе голосовом, режимах. Проектирование такой среды на сегодняшний день следует квалифицировать как одну из центральных задач теории и методики преподавания иностранных языков.

В основу построения модели дистанционного обучения языку должна быть положена не видеолекция и даже не интерактивный видеосеминар (что было бы слишком дорогостоящим), а мультимедиа комплекс обучающих интерактивных компьютерных материалов.

Работа учащегося с мультимедиа комплексом обучающих материалов в дистанционной модели обучения могла бы поддерживаться постоянными учебными контактами с преподавателем, соучениками по группе, возможно, с партнером (носителем изучаемого языка, изучающим язык учащегося) посредством электронной почты и телефонной связи или в идеале интерактивными телесеминарами, так как для успешного изучения языка определяющее значение имеет возможность учащегося реализовать свои достижения в условиях естественной коммуникации.

Понятие «аудирование» включает в себя процесс восприятия и понимания на слух звучащей речи. Как действие, входящее в состав устной коммуникативной деятельности, аудирование используется в любом устном общении. Оно отвечает не только личным, творческим, производственным потребностям, но также воспитательным, образовательным и развивающим целям и видам деятельности.

Аудирование позволяет формировать умение предвосхищать смысловое содержание высказывания, оказывает положительное воздействие на развитие слуховой памяти обучаемого, делая это принципиально важным не только при изучении иностранного языка, но и при усвоении любого другого предмета [5]. В конечном итоге это способствует совершенствованию гармонично развивающейся личности. Достаточное овладение аудированием как видом речевой деятельности ведет к самостоятельному изучению иностранного языка, в частности, прослушиванию аудиозаписей и просмотру фильмов на иностранном языке.

Овладение коммуникативной и межкультурной компетенцией невозможно без практики общения. Использование необходимых ресурсов Интернет на занятиях иностранного языка в этом смысле незаменимо. Виртуальная среда позволяет выйти за временные и пространственные рамки, предоставляя ее пользователям возможность аутентичного общения с реальными собеседниками на актуальные для обеих сторон темы. Возрастает мотивированность обучаемых, их независимость, а это, следовательно, приводит к повышению самоконтроля в процессе изучения иностранного языка.

Общаясь в языковой среде, обеспеченной Интернетом, обучаемые оказываются в настоящих жизненных ситуациях. Вовлеченные в решение широкого круга значимых, реалистических, интересных и достижимых задач, студенты учатся спонтанно и адекватно на них реагировать, что стимулирует создание оригинальных высказываний, а не шаблонную манипуляцию языковыми формулами. Первостепенное значение придается пониманию, передаче содержания и выражению смысла, что мотивирует изучение структуры и словаря иностранного языка, которые служат этой цели [7].

Показывая учебные фильмы на иностранном языке, мы почти не несем обучаемым новых знаний об окружающем мире, а показываем только информационно-страноведческие знания о стране изучаемого языка, о людях, живущих там. Ведь студенты видят людей в таких обстоятельствах, в которых проходит коммуникация. Интересное их содержание «будит» потребность в выражении своих мыслей. Многие психологи и методисты (Л.С. Выготский, П.И. Зинченко, Е.И. Пассов) отмечают, что необходимость концентрации внимания способствует появлению особого вида внимания — непроизвольного [2; 3; 6]. Возникновение ассоциативных связей в сознании, порождение внутренней речи создают большой обучающий потенциал, который может быть реализован при обучении устному речевому общению.

Следовательно, эффективность и необходимость любого мультимедийного продукта определяются тем, насколько данная программа (ее содержание, методический аппарат и мультимедийное обеспечение) продвигает нас к умению использовать язык по прямому назначению, то есть как средство коммуникации.

Прослушивание звучащей речи на начальном этапе формирует умение различать звуки изолированно и в со-

четаниях, например, слышать разницу между [p] и [b], долготу и краткость между [o] и [o:], определять количественные и качественные характеристики звуков. Кроме распознавания особенностей фонетической системы языка происходит усвоение лексического состава языка и его грамматической структуры.

Проверка понимания происходит тогда, когда обучаемый показывает соответствующий предмет или дает краткий ответ на поставленный вопрос. Таким образом, осуществляется и обучение структур разного типа: утвердительных, отрицательных, вопросительных. Аудирование на начальном этапе может выступать и как средство обучения другим видам деятельности, поскольку его можно сочетать с упражнениями, направленными на формирование навыков письма, чтения и говорения. Подобный комбинированный вид деятельности помогает не только развить навыки аудирования, но и закрепить лексику и грамматику.

Учитывая определенную ограниченность аудиозаписи (визуальное отсутствие говорящего, невозможность дать оценочную значимость мимики, жестов, движений), возникает необходимость разнообразить задания для аудирования, а также задания для проверки понимания услышанного. Контроль над проделанной работой должен восприниматься как увлекательная, занимательная игра, способствующая успешной творческой деятельности.

Диалоги в исполнении носителей языка представляют великолепный пример живого повседневного общения. Для тренировки аудирования интересным материалом могут выступать песни. Они служат прекрасным образцом страноведческого характера, помогают ознакомиться не только с языковыми особенностями, но затрагивают и культурный, поведенческий и психологические аспекты.

При использовании упражнений, цель которых развить и закрепить слуховую память и логическое понимание прослушанного материала, необходимо учитывать уровень знаний и словарный запас обучаемых.

На начальном этапе, воспроизведение и понимание записанного текста, должно происходить не разрозненно, а с многократным повторением, целостно. Повторение материала имеет наибольшее преимущество: обучаемые воспринимают текст в целом, могут определить, о чем идет речь, кто действующие лица, где разворачиваются события.

На среднем этапе по-прежнему используются упражнения для закрепления и совершенствования навыков произношения и интонации. Тем не менее, упражнения выборочного характера усложняются.

На старшем этапе осуществляется переход от имитационных упражнений к творческим заданиям. Обучаемым предлагается образец, но они самостоятельно выполняют задания, следуя усвоенному лексико-грамматическому материалу.

Трудность понимания языкового материала должна быть преодолена во время подготовки к аудированию. Не-

знакомый лексический материал, содержащий ранее не изученную страноведческую информацию, специализированную терминологию, сложные грамматические структуры может представлять трудность для понимания. По этой причине важно ознакомить обучаемых с темой и языковым материалом, чтобы избежать проблем с пониманием [5].

Обучение аудированию включает в себе важную коммуникативную, стимулирующую, тренировочно — обучающую, информативную значимость, но, безусловно, и оценочно-контролирующую. Овладение языком невозможно без допущения ошибок, как в письменной, так и в устной речи. Исправление ошибок в процессе аудирования, несомненно, является важным моментом учебного процесса. В ходе речевой деятельности обучаемого исправление ошибок преподавателем может затруднить коммуникативную направленность [4]. Закрепление навыков монологического высказывания в искусственно со-

зданной языковой среде будет более эффективным, если речь обучаемого не будет прерываться для исправления грамматических ошибок.

Задания, направленные на закрепление навыков аудирования и проверки усвоенного материала, изменяются в зависимости от уровней владения языком. Контроль восприятия заданий может быть представлен как в письменной форме (письменно закончить предложение из аудиотекста, найти ошибки в предложениях и заданиях на аудионосителе, воспроизвести запись текста полностью), так и в устной форме (начитать на пленку отрывок текста, пересказать прослушанный отрывок, ответить на вопросы к тексту).

Таким образом, правильно выбранный материал в обучении аудированию, позволит преподавателю сделать сложный учебный процесс обучения иностранным языкам интересным, эмоционально-окрашенным и захватывающим.

#### Литература:

1. Андреев, А.А. Введение в Интернет-образование. Учебное пособие. — М.: Логос, 2003. -76 с.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1991. — 479 с.
3. Зинченко, Б.И. Непроизвольное запоминание / Б.И. Зинченко. — М., 1961.
4. Ильченко, Е.В. Игры, импровизации и мини-спектакли на уроках английского языка. М.: Изд-во Ин-та общегуманит. исслед., 2003. — 120 с.
5. Маслыко, Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Минск: Высшая школа, 1996. — 132 с.
6. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению Е.И. Пассов. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1991. — 223 с.
7. Полат, Е.С. Интернет на уроках иностранного языка // ИЯШ № 2. 2001.

## Формирование компетентного специалиста в процессе обучения иноязычному общению

Дмитриенко Надежда Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Южно-Российский государственный университет экономики и сервиса (г. Шахты)

Одной из основных задач профессиональной подготовки специалистов в высшей школе является процесс формирования компетентного специалиста. Необходимость реформирования высшего профессионального образования объясняется тем, что ученые, исследователи во многих странах мира стали все чаще говорить о том, что система высшего образования в целом, и процесс профессиональной подготовки специалистов в частности, отстает от темпов развития науки, техники и производства. Это явилось основным условием изменения образовательных, педагогических целей и задач, цель которых направлена на сокращение столь существенного отставания, и ориентирована на повышение качества образования и языковой подготовки специалистов.

Возникновение новых педагогических понятий в терминологическом аппарате, таких как компетенция, компетентность специалиста, объясняется изменениями, происходящими в современном российском обществе, которые вызвали необходимость по-новому рассматривать привычные образовательные явления. Смысл образования определяется рядом исследователей (А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, И.С. Кон, В.А. Петровский, В.А. Сластенин, и др.) как обретение человеком своей сущности, максимальное раскрытие и развитие творческого потенциала каждой личности, ее субъектных качеств. [1, с. 3.]

Смена ключевых педагогических позиций и изменение подходов к профессиональной подготовке студентов порождают не свойственные ранее характеристики про-



цесса профессионализации: ценностно-смысловая направленность, диалогичность, сотворчество субъектов высшего профессионального образования. Обращение исследователей, педагогов к необходимости решения данной проблемы, опосредовано решает многие задачи личностного и профессионального развития современных специалистов. В основе большинства современных подходов к образованию и построению педагогических технологий лежит понятие «ключевые компетенции специалиста», в общем смысле они трактуется, как общая способность человека реализовать полученные в вузе знания и умения в ходе выполнения профессиональной деятельности.

Уровень овладения ключевыми компетенциями выступает критерием качества полученного образования и языковой подготовки, как культурологической составляющей. Жизнь человека в поликультурном обществе определяется культурным уровнем взаимодействия человека с другими людьми. Высокий уровень коммуникативной компетентности проявляется в межкультурном взаимодействии, общении и личностных характеристиках.

Многие ученые неоднократно делали попытки уточнить понятия компетенция и компетентность специалиста.

Так, А.В. Хуторской разводит понятия компетенция и компетентность. Компетенция, по мнению ученого, подразумевает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов. Компетентность подразумевает некий результат, владение, обладание человеком рядом компетенций и включает его личностное отношение к компетенциям и предмету деятельности. [2, с. 59]

Компетентность — уровень образованности специалиста достаточный для самообразования и самостоятельного решения познавательных задач и проблем в соответствии с личностной позицией специалиста. Анализ литературы позволяет сделать следующий вывод о том, что компетентность определяется суммой знаний, умений и навыков, которые проявляются в профессиональной деятельности, общении и личностных характеристиках специалиста. [3, с. 34]

Таким образом, в понятии «компетенция» заложено отчужденное, заранее заданное требование к профессиональной подготовке специалиста, а под компетентностью — уже состоявшееся его личностное профессиональное качество или (характеристика). Принимая во внимание данное утверждение, мы считаем, что профессиональная компетентность специалиста — это проявление профессиональных компетенций, направленных на критическое осмысление и оптимальный поиск решения профессиональной проблемы.

Компетентность может включать в себя разнообразный и широкий спектр различных компетенций, которые проявляются в различных сферах деятельности человека. Основными компетенциями признаны коммуникативные компетенции, в нашем исследовании основным способом

формирования коммуникативных компетенций является процесс обучения иноязычному общению.

Уровень коммуникативных компетенций, лингвистических в том числе, не соответствует современным требованиям, предъявляемым к специалистам не только на мировом рынке труда, но и в России. Ряд ключевых положений Болонской декларации направлены на расширение мобильности и обеспечение трудоустройства выпускников, сохранения культурного и языкового разнообразия, специфики национальных культур и приоритетов.

Хотя, понятие «компетентный специалист» не имеет однозначного толкования в педагогических исследованиях, оно чаще всего рассматривается, как способность личности осуществлять сложные виды профессиональной деятельности. Компетентностный подход к процессу профессиональной подготовки обеспечивает реализацию основных тенденций высшего профессионального образования на переориентацию оценки результатов профессиональной подготовки специалистов с понятий «подготовленность», «образованность», «профессиональные умения» на педагогические понятия «компетентность специалиста», «иноязычная компетенция».

Таким образом, основная цель профессиональной подготовки — формирование компетентного специалиста заключается в необходимости развития у будущих специалистов языковых компетенций, которые позволят будущему специалисту приобщиться к культурным ценностям, самоопределиться с ценностными смыслами и установками, что признается как гуманистическая цель будущей профессиональной деятельности.

В связи с этим, возникает необходимость рассмотрения основного перечня языковых коммуникативных компетенций, которые определяют понятие **компетентного** специалиста. Основными профессиональными характеристиками компетентного специалиста являются: способность строить паритетный (равноправный) диалог, прогнозировать коммуникативную ситуацию, отстаивать точку зрения, критически осмысливать возможности выхода в стороннюю ситуацию, проявлять толерантность к мнению других, а также преданность бизнесу; нацеленность на улучшение профессиональной деятельности, активность, преданность, честность и т.д.

Анализ характеристик компетентного специалиста позволяет говорить о том, что формирование профессиональных компетенций тесно связано с личностным развитием специалиста.

Поставленная задача требует реализации в учебном процессе, не перетягивая одеяло на себя каждым предметником. Процесс формирования иноязычных компетенций является жизненно важным средством развития культурологического слоя сознания, а социальная роль индивида предписывает любому человеку, как социальному индивиду необходимость владения коммуникативной компетенцией для успешной социализации и самореализации в социальной и профессиональной среде. Иноязычные компетенции специалиста является важными, так

как они позволяет развивать творческое мышление студентов, активно формировать способность неординарно мыслить и решать профессиональные задачи на основе использования общих и профессиональных знаний, использовать иностранный язык как средство обмена профессиональными приемами, знаниями и способ повышения профессионализма.

Важными коммуникативными компетенциями признаются умения специалиста понимать и определять психологическое содержание профессиональных обязанностей, эмоциональное содержание речевых действий, поступков и других внешних проявлений речевой деятельности человека; умение прогнозировать возможные способы коммуникативного поведения других людей в контексте тех или иных коммуникативных ситуаций; развитие способности проектировать целесообразные и разумные способы общения с другими людьми, самостоятельно мыслить, осознавать, понимать и принимать ответственность за последствия собственного поведения; доверять своим чувствам и открыто выражать их.

Исследователями отмечено, что уровни развития иноязычной и коммуникативной компетенций будущего специалиста тесно связаны с установлением внутреннего баланса между интеллектуальной и эмоциональной сферами деятельности личностных структур сознания. Личностные структуры сознания являются условием развития личности специалиста, основным фактором превращения студента из не владеющего профессиональными знаниями и компетенциями в компетентного специалиста. [3, с. 33]

Иноязычная и коммуникативная компетенции являются важными критериями для установления «я-концепции» будущего специалиста, для определения и осознания личностной позиции специалиста, наиболее полного раскрытия личностного потенциала в учебной и профессиональной деятельности. [1, с. 12]

Иноязычная компетенция специалиста рассматривается как личностно-социальное интегральное качество, которое необходимо будущему специалисту для правильной оценки коммуникативных ситуаций общения, которые определяются личностными целями или структурой целей; правилами социального поведения; системой ролей, характерной для определенной коммуникативной ситуации. (M. Argyle, A. Furnham, J. Graham). Ряд современных исследователей рассматривают процесс формирования иноязычной компетенции как раз-

витие психосоциальных качеств личности, как интегральные личностные новообразования, как проявление внутренней силы и уверенности в выполнении профессиональных обязанностей, которые появляются от осознания и ценности развитой коммуникативной способности эффективно взаимодействовать с другими людьми и социальным окружением. (Л. Хьелл, Д. Зиглер).

Другие исследователи связывают формирование иноязычной компетенции с развитием способности делать социально-психологический прогноз любой коммуникативной ситуации, определять направление диалога, делать прогноз профессиональной коммуникации и развивать умение адаптироваться в ней (Е.В. Руденский).

Европейский Совет в качестве основной цели обучения иностранным языкам выдвигает основную задачу — формирование социальной, межкультурной, лингвистической компетенций будущего специалиста. Можно смело утверждать, что в настоящее время сформировался социальный заказ на формирование иноязычных компетенций гражданами России, что позволяет решить задачу формирования компетентного, конкурентоспособного специалиста, востребованного на рынке труда. Повышение качества высшего профессионального образования можно решить за счет улучшения качества языковой подготовки специалистов.

Возможности дисциплины «Иностранный язык» как средство развития компетентного специалиста обосновывается современными социально экономическими и культурологическими изменениями в обществе, которое определяется интенсивным развитием всего мирового сообщества, расширением и укреплением роли международного сотрудничества для интенсивного развития разных областей жизнедеятельности людей. Это ставит перед системой высшего профессионального образования основную задачу, направленную на формирование высокого уровня владения иностранным языком, как средство формирования иноязычной и коммуникативной компетенций.

В процессе формирования иноязычной компетентности специалиста осуществляется становление профессиональной компетентности специалиста, так как мы не только формируем у обучаемых определенный комплекс знаний о языке, как о культурной системе, но профессиональные знания синтезируются в сознании как общая картина профессионального развития специалиста.

#### Литература:

1. Бондаревская, Е.В. 100 понятий личностно-ориентированного воспитания. Глоссарий: Учебное пособие. — Ростов н./Д, 2000. — 43 с.
2. Хуторской, А.В. Ключевые компетентности как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. А.В. Хуторской.// Народное образование. -2005. -№2. -С58—64.
3. Дмитриенко, Н.А К вопросу о формировании аутентичной личности специальности// наука и бизнес: пути развития №4. М., 2011 — с. 33—37

## Современные требования к преподавателю профессионального колледжа

Ёдгорова Маъмура Орифовна, стажер-исследователь  
Бухарский инженерно-технический институт высоких технологий (Узбекистан)

*В статье описывается ряд разработанных общих требований, предъявляемых преподавателю специальной дисциплины профессионального колледжа в условиях современного образования, а также раскрывается задача образовательных учреждений в подготовке педагогических кадров для профессиональных колледжей.*

## Modern Requirements to the Teacher of Vocational College

M.O. Yodgorova. Probationer-researcher. Bukhara engineering-technical institute of high technologies (Uzbekistan)

*In article a number of the developed general demands required from the teacher of special discipline of vocational college in conditions of modern education are described, and the task of educational institutions in preparation of the pedagogical persons for vocational colleges is opened.*

Фундаментальные изменения, происходящие в настоящее время во всех сферах общества, отражаются также и на профессиональной подготовке преподавателей средне специальных и профессиональных учебных заведений и приводят, естественно, к возникновению новых требований к последним. Сегодня наибольшим спросом пользуются специалисты, хорошо понимающие своё предназначение постоянно передавать опыт и знания молодому поколению, обладающие гибкостью и мобильностью в использовании инновационных технологий обучения студентов профессиональных колледжей. Преподаватели профессиональных колледжей должны воспринимать свою внешнюю среду с сознанием собственной ответственности, уметь самостоятельно действовать и реагировать на быстро изменяющиеся профессиональные ситуации. Этой гибкости в знании, умении и оценивании можно добиться только благодаря постоянному развитию образа мышления и благодаря убежденности в необходимости обучения на протяжении всей жизни. Преподаватели колледжей должны быть квалифицированными, увлечёнными своим делом, способными педагогами. Современные требования обязывают их быть гибкими, мобильными, самостоятельными, обладающими личной ответственностью и межотраслевыми профессиональными способностями. Поэтому всё большее значение у потенциальных педагогов должно приобретать развитие учебной компетенции по самостоятельному получению специальной (профессиональной) информации.

В связи с этим требованием в настоящее время практически все развитые страны мира осознали необходимость реформирования своих систем образования с тем, чтобы студент действительно стал центральной фигурой учебного процесса, чтобы познавательная деятельность студента находилась в центре внимания педагогов, исследователей, разработчиков программ образования, средств обучения, административных работников, т.е. главным в данном случае является процесс познания, а не преподавание,

как это было до сих пор при традиционном обучении.

Современная система образования должна способствовать освоению постоянно обновляющихся в настоящее время технологии, научных знаний, умению адаптироваться к новым условиям. Поэтому развитие учебных навыков сегодня является более важным, чем накопление знаний.

В центре внимания всех типов учебных заведений, занимающихся подготовкой преподавателей для среднего специального и профессионального образования, должно быть то, что последним необходимо прививать:

- умение гибкой адаптации в различных жизненных ситуациях, самостоятельного приобретения необходимых знаний, умелого использования их на практике для решения возникающих проблем;
  - способность самостоятельного, критического мышления, умения увидеть возникающие в реальной действительности проблемы и найти способы (методы) эффективного их решения на основе использования современных технологий;
  - чёткость в осознании того, где и как приобретаемые ими знания могут быть использованы;
  - способность генерации новых идей и творческого их осмысления;
  - умения и навыки грамотной работы с информацией.
- В данном случае подразумевается способность поиска информации для решения определённой проблемы, анализа и выдвижения гипотезы решения проблемы, обобщения и сопоставления полученных решений с аналогичными или альтернативными вариантами, умение аргументировать выводы, применяя их для выявления и решения новых проблем;
- коммуникабельность, контактность в различных социальных группах;
  - способность самостоятельного развития своего интеллектуального, культурного и нравственного уровня.

В центре внимания профессиональной подготовки преподавателя профессионального колледжа также должно быть комплексное содействие профессиональной компетенции действия в следующих измерениях/категориях: профессиональная компетенция, социальная компетенция, личностная или человеческая компетенция и методическая компетенция. При этом спектр содержания простирается от педагогики науки о воспитании, психологии-науки о законах общения, дидактики использования технических средств обучения, школьного права, включая организацию уроков, учебных мероприятий и постатейное рассмотрение, вплоть до попечения молодежи и дефектологической педагогики. Явное значение приобретает в вузовском учебном плане подготовки преподавателей профессиональных учебных заведений специальная дидактика, поскольку она обладает индивидуальными особенностями.

Нами проанализированы требования, предъявляемые преподавателям специальных дисциплин, с точки зрения государства, предприятия и образовательных учреждений.

На их основе, мы попытались разработать ряд общих требований, предъявляемых преподавателю специальной дисциплины профессионального колледжа. Таким образом, преподаватель колледжа должен;

- обладать знаниями о предмете, задачах и тенденциях его развития;
- иметь представление о профессиональных методах коммуникации и передачи знаний.
- уметь разработать методику обучения своему предмету;
- эффективно планировать, организовывать и проводить занятия;
- обладать способностью к профессиональной коммуникации и профессиональной передаче содержания предмета в соответствии с предшествующим изучением;
- быть самостоятельным и инициативным;
- уметь мотивировать и активизировать учащихся;
- быть коммуникабельным;
- знать о взаимодействии в дидактическом треугольнике и о необходимости анализа адресатов, как основы для организации мотивирующей учебной среды;
- иметь навыки сотрудничества;
- уметь самостоятельно решать проблемы;
- быть ответственным;
- постоянно повышать свою квалификацию;
- быть вежливым;
- уметь слушать;
- быть терпеливым;
- быть готовым к преобразованиям рыночной системы и рынка труда;
- успешно внедрять последние достижения науки, техники и технологии;

- уметь использовать теоретические знания на практике;
- развивать у учащихся ответственность по охране окружающей среды и сохранению экологии.
- иметь перспективный взгляд на методы познания и работу образовательных программ;
- обладать знаниями о необходимости наглядных работ, а также дидактического сокращения/упрощения учебного занятия;

Из всего, сказанного выше, следует, что на современном этапе очень много требований предъявляется будущему преподавателю профессионального образования.

Поэтому, сегодня задача образовательных учреждений заключается в подготовке кадров, умеющих самостоятельно решать жизненные и профессиональные проблемы. Современный специалист должен самостоятельно искать, находить и анализировать информацию, уметь выходить из проблемной ситуации. Следует отметить, что будущие преподаватели колледжей должны быть готовы к подготовке высококвалифицированных специалистов.

Будущие преподаватели должны также уметь самостоятельно планировать, подготавливать, организовывать деятельность-ориентированные занятия по специальным дисциплинам и оценивать их. При этом они целенаправленно и, в соответствии с ситуацией, должны выбирать методы и технические средства обучения, уметь применять их. Они должны надлежащим образом выбирать, располагать и структурировать (профессиональная компетенция) научное содержание определенной специальности, контролировать проблему «содержания и времени» на уроке, благодаря грамотному сокращению/упрощению содержания и наглядным работам. Они должны быть готовы передать специфическую для предмета (специальности) методическую компетенцию и инициировать учащихся к самостоятельному получению специальной информации и к обучению на протяжении всей жизни. Анализировать урок согласно заданным критериям (личностная компетенция).

Таким образом, по мере учебно-теоретического изменения парадигмы, учеба не должна больше пониматься просто как обратная сторона обучения, а скорее, напротив, должна концентрировать внимание на действиях и интересах студентов. При этом личностно-ориентированное обучение студентов может получать целенаправленную поддержку, базироваться на структуре содержания знаний и развиваться в соответствии со стратегиями учебы и действия. Проблемно-ориентированные, важные для практики методы, также, как и последующая практическая отработка/практика, пригодны для того, чтобы мотивировать студентов для смены статуса пассивных наблюдателей на статус действующих лиц.



## Правовые аспекты введения религиозного образования в России

Ефремова Юлия Сергеевна, магистр, преподаватель  
Екатеринбургский машиностроительный колледж

Актуальность данной темы не вызывает никаких сомнений, так как споры о необходимости, а главное правомерности введения религиозного образования в учебных заведениях нашей страны не утихают и по сей день среди российских юристов и преподавателей.

Задайтесь вопросом, можете ли вы с уверенностью сказать о том, что вы, ваши дети, племянники или внуки знают о своей религии хотя бы тот минимум, который необходим, чтобы без труда ответить на ряд простейших вопросов. К примеру, знают ли они молитву Отче Наш, знают ли что-нибудь о своем Ангеле Хранителе, знают ли молитву к своему Ангелу, знают ли ваши дети о таких таинствах, как крещение, исповедь, соборование или венчание?

Дав ответ на эти вопросы, вы осознаете всю важность данной темы.

Автор придерживается того мнения, что религиозное образование необходимо и должно являться неотъемлемой частью российской системы образования и осуществляться оно должно на всех уровнях. Ведь наше духовное развитие не менее важно, чем умственное или физическое. В учебных заведениях России принято изучать математику и физику, биологию и химию, русский язык и литературу, историю разных стран, но при этом не изучается не своя религия, не религия других национальностей?

Несомненно, спорить на эту тему можно много ведь в науке нет места одному мнению. Кто-то согласится с тем, что такой предмет как религиоведение должен быть введен в качестве обязательного предмета в учебных заведениях, а кто-то скажет, что это лишняя трата денежных средств государства. Но основное внимание должно уделяться тому, как организовать педагогический процесс так, чтоб не нарушить права и свободы граждан различных конфессий.

Первая составляющая данного вопроса, которой автору хотелось бы уделить внимание это правовой аспект. А именно, рассмотрение с точки зрения основ конституционного строя России, которые закреплены в главе первой основного закона нашей страны — Конституции Российской Федерации.

Итак, согласно статье 1 части 1 Конституции России «Российская Федерация — Россия есть демократическое, федеративное, правовое государство с республиканской формой правления». Также Российская Федерация в статьях 7, 14 Конституции признает себя социальным и светским государством.

Сразу хотелось бы отметить, что в данных статьях отражается круг основных приоритетов развития нашей страны, как правового государства, в котором признаются права и свободы человека и гражданина, а также создаются все условия для всестороннего развития личности.

Когда мы говорим о введении религиозного образования, мы не должны забывать о том, что Российская Федерация признает себя многонациональным государством, что отмечается в преамбуле Конституции России. Согласно полученным данным в настоящее время на территории России постоянно проживают более 140 национальностей. Если говорить о процентном соотношении то выходит, что русские составляют 79,8 процентов от всего населения другие национальности 19,2 процента и 1 процент составляют те, чья национальная принадлежность не указана. При этом в состав других национальностей входят татары, украинцы, чеченцы, ингуши, армяне, осетины, мордовцы, буряты, даргинцы и др.

Исходя из этих данных видно, что основными религиями, представленными в России, являются христианство (превалируют, православие, есть также католики и протестанты), а также ислам, иудаизм и буддизм. По данным всероссийского опроса, проведенного ВЦИОМ в марте 2010 года, население страны распределяется по религиозной принадлежности следующим образом: Православие — 75 процентов, Ислам — 5 процентов, Католицизм, Протестантизм, Иудаизм, Буддизм — по 1 проценту и меньше, неверующие — 8 процентов.

Проведя анализ, можно предположить, что практически в каждом классе среди учащихся есть представители различных конфессий. А это также говорит о том, что на территории России мирно сосуществует множество религиозных направлений. Это свидетельствует и о том, что Российская Федерация все-таки является светским государством, каким собственно она и признает себя в статье 14 Конституции России, «Ни какая религия не может устанавливаться в качестве государственной или обязательной», следовательно, мы не можем выбрать только одну религию в качестве основной для изучения. Так как это уже может рассматриваться, как нарушение статьи 19 Конституции России, в которой говорится, что «запрещаются любые формы ограничения прав граждан по признакам социальной, расовой, национальной, языковой или религиозной принадлежности», что может рассматриваться, как дискриминация по национальному признаку.

Признавая себя правовым государством, что отражается в статье 2 Конституции «Человек, его права и свободы являются высшей ценностью. Признание, соблюдение и защита прав и свобод человека и гражданина — обязанность государства» следовательно, государство должно обеспечить недопущение такой дискриминации.

Если рассматривать Россию как демократическое государство единственным источником власти, в котором является её многонациональный народ, может вопрос о

том, какие религии должны быть включены в школьный курс следует выбрать самим гражданам?

Второй составляющей вопроса о введении религиозного образования, является построение самого педагогического процесса. Как выстроить педагогический процесс таким образом, чтобы не нарушить прав всех учащихся и чтоб ни у одного из родителей не возникло мысли о том, что ребенка будут склонять к принятию той или иной веры, что в свою очередь тоже является нарушением Конституционных прав и свобод человека и гражданина.

Остро может встать вопрос и о том, как преподавать такую достаточно специфическую дисциплину в учебных заведениях страны.

Если мы говорим о школе, то необходимо не забывать о делении классов на младшее звено, среднее звено и старшие классы.

На уроках у учащихся младшего звена процесс обучения может проходить в виде сказки. Учитель повествует библейские сказания, как сказку со своими «героями» при этом необходимо использовать соответствующие иллюстрации для более эффективного восприятия материала. Это не вызовет серьезных затруднений, так как даже в церковных лавках сейчас есть большой выбор такой литературы для маленьких детей.

На уроках учащихся среднего звена можно уже подробнее останавливаться на молитвах, на судьбах своих Ангелов Хранителей, изучению молитв к своим Ангелам, изучению жизни Святых, Пророков. При этом за каждым учащимся должно сохраняться право на то, хочет ли он учить молитву других религий или же нет.

На уроках старших классов можно изучить такие таин-

ства, как исповедь, крещение или венчание, а также таинства других религий. Конечно же, это должно происходить в более серьезной форме с чтением соответствующих источников.

Говоря о преподавании религиозных предметов в средне профессиональных учебных заведениях, в связи с тем, что в школе было бы изучено уже довольно многое, необходимо устраивать классные часы и открытые уроки с участием священнослужителей и представителей различных религиозных направлений, которые посвящались бы конкретным темам и вопросам.

В учреждениях высшего профессионального образования преподавание данного предмета необходимо поставить в ранг факультатива.

Еще одной трудностью в реализации данного проекта может встать вопрос о том, кто мог бы быть учителем? Ведь простой учитель не обладает всеми необходимыми знаниями, следовательно, такую миссию должны осуществлять люди, которые являются либо сестрами в церкви, либо матушками. С представителями других религий должно быть то же самое, однако не всякая религия позволяет рассказывать о ней в таком ракурсе. И этот вопрос нельзя оставлять не решенным.

Конечно, хотелось бы верить в то, что в нашем социальном государстве, коим оно является на основании статьи 7 Конституции Российской Федерации, эта идея найдет свое применение во всех учебных заведениях в разных уголках нашей страны. И наше правительство создаст все необходимые условия для нормального развития наших граждан, не только в материальном, но и, но и в духовном плане.

Литература:

1. Конституция РФ от 12.12.1993 г. // Российская газета. 1993. 25 декабря. № 237;

## Понятие информационного пространства школы

Зубалова Ольга Евстафьевна, аспирант  
Ставропольский государственный педагогический институт

Большинство исследователей проблем информатизации образования полагают, что ближайшей целью информатизации является создание информационно-педагогической среды, включающей в себя систему аппаратных средств, ПО, специалистов и пользователей, документооборота, баз данных, реализующих информационные процессы.

В конце 90-х годов считалось, что информационно-образовательная среда — это системно организованная совокупность учреждений, банков данных, локальных и глобальных информационных сетей, книжных фондов библиотек, система их функциональной и территориальной

адресации и нормативных документов, а так же совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, реализующих образовательную деятельность. Однако ряд авторов полагают, что такое определение, берущее за основу только телекоммуникации и информационные технологии, не является полным и адекватным. [2, с. 258].

В этой связи вводится в научный оборот понятие «информационное пространство», раскрывающее такие взаимосвязи информационных сред как регион, страна, мировое сообщество, единое информационное пространство. Поэтому информационное пространство должно макси-

мально полно удовлетворять информационным потребностям всех участников образовательного процесса.

Информационное пространство школы реализует ряд очевидных преимуществ, например [9, с. 126–127]:

- концентрирует потенциал лучших педагогических кадров и эффективных технических средств обучения;
- обеспечивает целенаправленное создание, взаимосвязанное развитие и последовательное внедрение авторских программ обучения;
- создает условия для того, чтобы ученик мог свободно знакомиться со всеми типами общих знаний и со специальными знаниями научных дисциплин, приобретая при этом необходимые практические навыки;
- организывает разностороннее взаимодействие, обмен знаниями и мнениями;
- организывает круглогодичный процесс обучения, учитывающий индивидуальные особенности организма каждого человека и т.д.

Как уже было сказано, одним из важных аспектов повышения эффективности и качества образования является создание информационного пространства учебного заведения и на его основе — внутришкольной системы управления, соответствующей современным требованиям к организации образовательного процесса, анализу его финансового и кадрового обеспечения.

Известно, что личностно-ориентированный подход позволяет существенно улучшить организацию разработки программных систем сложных объектов, к которым безусловно относится и исследуемый объект — информационное пространство [10, с. 144.]. Необходимость внесения максимально-возможного динамизма в организацию достаточно инерционного по своей сущности процесса требует решения ряда проблем:

- оперативный сбор, хранение и доступ к информации на различных стадиях принятия управленческих решений;
- мониторинг исполнения принимаемых решений в целях прогнозирования развития различных аспектов деятельности образовательного учреждения;
- осуществление распределенности (доступности) информации между различными категориями управленцев и исполнителей;
- защита информации и т.д.

Под информационным пространством учебного заведения понимается совокупность всех информационных ресурсов учреждения. [7, С. 384.]. Использование объектно-ориентированного подхода делает возможным его представление в виде некоей многомерной структуры данных, каждый слой (измерение) которой отражает тот или иной компонент пространства. Отдельные компоненты определяются в зависимости от внутренней организации учебного заведения, а также от поставленных задач. Внутри каждого компонента при необходимости предусматривается дальнейшая детализация объектов.

Объектная парадигма в основе системы позволяет ей оперировать с набором типизированных объектов, как на программном уровне, так и на уровне пользователя,

что с одной стороны обеспечивает свободное расширение функциональных возможностей системы, а с другой стороны — унификацию, доступность и понятность пользовательского интерфейса.

Для определения набора объектов, их свойств, методов и взаимосвязей модель информационного пространства учебного заведения представлена в виде некоей многомерной структуры. [5, с. 210.]. Кроме связей внутри отдельных компонентов, объектная модель предусматривает также возможные связи между объектами разных слоев информационного пространства, что позволяет осуществлять различные срезы внутри самого пространства.

Внутри информационного пространства осуществляется решение следующих задач:

- сбор информации;
- хранение и обработка информации;
- предоставление информации пользователю для принятия того или иного решения.

Задача сбора информации не вызывает больших затруднений, но выдвигает ряд требований, связанных с построением дружественного пользовательского интерфейса.

Существует несколько подходов к созданию единого информационного пространства образовательного учреждения. Один из них — интеграционный подход, предполагающий объединение разнородных информационных систем в единое, динамично развивающееся информационное пространство. [6, С. 129.].

Национальным проектом «Образование» и федеральной целевой программой «Развитие образования на 2006–2010 гг.» (ФЦПРО) автоматизация образовательных учреждений определяется в качестве одного из приоритетных направлений перестройки российской системы образования. Федеральное агентство по образованию сформулировало требования к системам управления образовательных учреждений, важнейшими характеристиками которых являются интегрированность, адаптируемость, распределенность, масштабируемость и качество. Система управления должна:

- иметь средства настройки отдельных функций и бизнес-процессов для каждого конкретного ОУ с учетом его специфики, а также средства разработки и сопровождения самостоятельных решений;
- обеспечивать взаимодействие различных функциональных модулей как по данным, так и по процедурам обработки;
- иметь развитые технологические средства интеграции с другими прикладными системами и базами данных;
- модели должны строиться на базе международного стандарта качества образования. [1, с. 58.].

Сегодня государство вкладывает в образование немалые средства; разрабатываются различные инновационные программы. Предполагается, что, осваивая эти средства, будут вводиться в практику новые формы и методы работы. Нужны гибкие решения, способные поддерживать модернизацию систем управления. Если десять лет назад можно было предлагать ОУ типовое решение, то

сегодня создавать и внедрять «жесткую» систему крайне неэффективно. Она может устареть и потребовать переделки и доработки еще до момента начала промышленной эксплуатации. Поэтому, разумный выход — использовать процессно-ориентированную среду, базирующуюся на технологиях, позволяющих быстро обновлять и создавать новые приложения в соответствии с изменениями условий работы школы. Причем эти изменения отражаются и в модели деятельности, и в ее реализации. Такая гибкость обеспечивается, например, применением модельной архитектуры, в которой вначале создается модель, а на ее базе — собственно автоматизированная система.

Создание модели деятельности, и на ее основе — интеграционной платформы — нестандартный подход, поскольку многие поставщики предлагают готовые системы, в которых уже заложены жесткие процессы учебной и финансово-хозяйственной деятельности заведения. Однако перестройка процессов под систему очень болезненна, чревата рисками потери уникальности и элементов тех лучших традиций, которые складывались годами и прошли проверку временем. [4, С. 58.].

Интеграционная платформа сохраняет ранее сделанные инвестиции в ИТ и вместе с тем позволяет выйти на качественно новый уровень поддержки процессов средствами информационных технологий.

В отличие от традиционных систем и методик, в данном подходе использован принципиально иной объект автоматизации: интегрированная модель учебного процесса, которая включает в себя описание существующих бизнес-процессов, информационных образов субъектов, материальных объектов и компонентов ИТ. Модель служит основой создания хранилища данных и ядра системы, и включает в себя описание требований к интеграции с ядром различных внешних систем (планирования учебного процесса, финансового управления и т.п.). С ядром могут быть интегрированы как уже существующие информационные системы, так и новые, включаемые в

единое информационное пространство по мере необходимости. [2, С. 312.].

Создание интегрированной автоматизированной системы образовательного учреждения предполагает два этапа конструирования системы.

На первом этапе конструирования/моделирования деятельности ОУ создаются две модели:

- информационная модель, описывающая объекты предметной области деятельности ОУ, их структуру и взаимосвязи;
- процессная модель, описывающая деловые процессы вуза и их связи с объектами информационной модели. [8, С. 93.].

При этом все процессы, описанные в модели, подразделяются на основные (главное направление деятельности) и вспомогательные (прочие виды деятельности). На основе созданных моделей производится анализ существующей ИТ-инфраструктуры: создается модель ИТ-инфраструктуры, объектами которой являются ее элементы: прикладные ИС, базы данных, общесистемные программные средства, компьютерное и телекоммуникационное оборудование

В результате аудита программных и технических средств определяются элементы, которые должны быть включены в инфраструктуру новой системы, и те, включение которых в новую систему нецелесообразно. Составляются требования к недостающим ресурсам и прикладным функциям, которые необходимо автоматизировать.

Второй этап создания системы — это этап конструирования информационной системы (или этап сборки и интеграции). Он включает в себя автоматическую генерацию прототипа системы на основе созданной модели, адаптацию прототипа ИС и интеграцию с созданным ядром внешних компонентов, автоматизирующих отдельные направления деятельности (планирование учебного процесса, финансовое управление и другие).

#### Литература:

1. Бойченко Е.В. Кальфа В. Овчинников В.В. Локальные вычислительные сети / Бойченко Е.В. Кальфа В. Овчинников В.В. — М.: Радио и связь 2000. — 500 с.
2. Бройдо В.Л. Вычислительные системы, сети и телекоммуникации: Учебник для вузов / В.Л. Бройдо. — СПб.: Питер, 2003. — 688 с.
3. Гусева А.И. Работа в локальных сетях: Учебник / А.И. Гусева. — М.: Диалог — МИФИ, 2001. — 344 с.
4. Малышев Р.А. Локальные вычислительные сети: Учебное пособие / РГАТА. — Рыбинск, 2005. — 83 с.
5. Новиков Ю.В. Локальные сети: архитектура, алгоритмы, проектирование. / Ю.В. Новиков. — М.: ЭКОМ, 2000. — 312 с.
6. Новиков Ю.В. Основы локальных сетей / Ю.В. Новиков. — М.: ЭКОМ, 2005. — 360 с.
7. Олифер В. Г, Олифер Н.А. Сетевые операционные системы/ В.Г. Олифер, Н.А. Олифер. — СПб.: Питер, 2002. — 544 с. : ил.
8. Флинт Д. Локальные сети ПК: принципы построения, реализация / Д. Флинт. — М.: Финансы и статистика, 2001. — 359 с.
9. Фридман А.Л. Основы объектно-ориентированной разработки программных систем. / А.Л. Фридман. — М.: Финансы и статистика, 2000. — 192 с.
10. Яковлев В.А. Компьютерные сети / В.А. Яковлев. — М.: ИНФРА-М. 2001. — 244 с.



## Реализация маркетинговых функций в управлении образовательного учреждения физкультурно-спортивной направленности

Козлов Александр Викторович, кандидат педагогических наук, доцент  
Оренбургский государственный педагогический университет

За последнее десятилетие в развитии физической культуры и спорта нашей страны заметны такие положительные тенденции как: изменение общественного мнения и отношения государства к роли физической культуры в социально-экономическом развитии страны, осознание её ценностей в культурном и духовном развитии населения, улучшение материальной базы образовательных и научных учреждений физкультурно-спортивной направленности и т.д. В этой связи, государственная политика ориентирована на преодоление таких негативных факторов, замедляющих развитие физической культуры и спорта в стране, как: низкий процент занимающихся физическими упражнениями; отсутствие регулярности в занятиях физической культурой и спортом; недостаточный уровень развития детско-юношеского спорта; отсутствие целенаправленной системы отбора и подготовки спортивного резерва; повышение уровня физкультурной образованности населения и т.д. [1].

Сложившаяся ситуация обуславливает усиление деятельности различных социальных институтов, способствующих развитию физической культуры и спорта: от органов управления отраслью до образовательных учреждений физкультурно-спортивной направленности. Вместе с тем повышение эффективности деятельности любой физкультурно-спортивной организации, независимо от её ведомственной принадлежности, организационно-правовой формы, виду собственности, требует внедрения новых современных подходов управления. В этой связи в последнее время особую значимость в повышении качества управленческой деятельности физкультурно-спортивной организацией, в том числе и образовательным учреждением физкультурно-спортивной направленности, приобретают научные положения маркетинга [2].

Это и определило **цель** нашей работы, заключающуюся в представлении деятельности образовательного учреждения физкультурно-спортивной направленности (на примере института физической культуры и спорта) с позиции маркетинга.

Реализация цели работы достигается постановкой и решением следующих **задач**:

1. Рассмотреть сущность и содержание комплекса функций маркетинга.
2. Представить реализацию основных функций маркетинга в образовательном учреждении (на примере института физической культуры и спорта) с позиции маркетинга.
3. Выявить основные проблемы реализации комплекса функций маркетинга в управленческой деятельности руководителя образовательного учреждения.

Реализация основ маркетинга в управлении образовательным учреждением возможно при организации деятельности учреждения посредством комплекса специфических функций маркетинга, что обуславливает раскрытие его сущности. Раскроем содержание каждой функции маркетинга представленной на рисунке 1.

**Аналитическая функция** (функция расчленения и синтеза) предполагает исследование рынка, что подразумевает: изучение внешней среды организации; выявление реальных и потенциальных потребителей образовательных услуг; выявление характера спроса потребителей в отношении услуги; сегментирование рынка; изучение конкурентной среды и возможностей сотрудничества с конкурентами; изучение внутренней среды организации и т.д.

Реализуется эта функция за счёт работы с отделением «Физическая культура» Оренбургского педагогического колледжа, училищем олимпийского резерва, профориентационной работы института, переход на двухуровневую систему ВПО, изменений кадрового состава (в частности за счёт, стажировок, повышение квалификации), улучшения материально-технической базы института.

**Производственная функция** (функция созидания) предполагает создание нового продукта (совершенствование старого), который наиболее полно соответствовал требованию потребителя, что подразумевает воздействие на производство конкурентоспособного продукта, пытаясь сделать его достаточно гибким, с относительно низкими издержками.

Реализуется эта функция за счёт обновления содержания образования (учебно-методических комплексов, рабочих программ, лекционного материала), улучшение материально-технической базы института (открытие нового учебного корпуса, ремонт старого учебного корпуса), повышение квалификации профессорско-преподавательского состава.

**Сбытовая функция** (функция реализации) предполагает создание адекватного предложения на спрос образовательной услуги, что подразумевает формирование стратегии учреждения, организацию системы движения образовательной услуги до потребителя, организацию сервиса производства и потребления.

Реализуется эта функция за счёт профориентационной работы в период прохождения студентами педагогических практик, рекламы по телевидению, участия представителей института в выставках, конференциях, выездные командировки преподавателей в города и посёлки Оренбургской области и близлежащие к области регионы.

**Формирующая функция** (функция убеждения и стимулирования) предполагает формирование спроса, его рас-

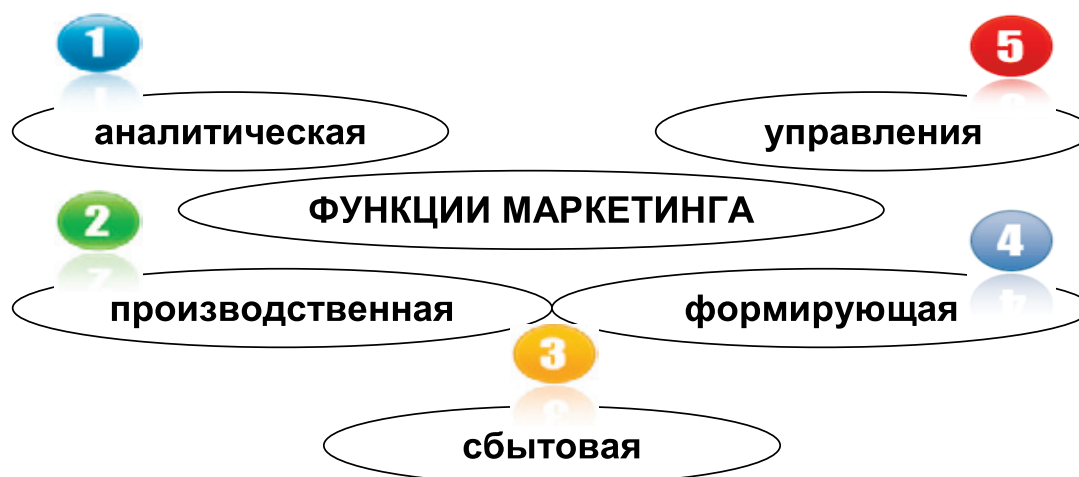


Рис. 1. Основные функции маркетинга в образовательном учреждении физкультурно-спортивной направленности

ширение и поддержание на высоком уровне, а также стимулирование сбыта продукта.

Реализуется эта функция за счёт работы со студентами Оренбургского педагогического колледжа, училищем олимпийского резерва, различных форм профориентационной работы института.

**Функция управления** (функция убеждения и стимулирования) предполагает сосредоточение всего комплекса взаимосвязанных вопросов маркетинговой деятельности в руках одного из высших должностных лиц организации, что подразумевает организацию планирования, контроля, координации, информационного и коммуникационного обеспечения.

Достигается посредством формирования эффективной организационной структуры института, включающей взаимодействие деканата, администраций учебных корпусов и кафедр [3].

Вместе с тем, проблемное содержание маркетинговой деятельности образовательных учреждений физкультурно-спортивной направленности связано, с одной стороны, с решением классических вопросов маркетинга в отношении товарной, ценовой, коммуникационной, сбытовой и кадровой политики, а с другой стороны, обладает рядом особенностей, обусловленных в основном спецификой как самой сферы физической культуры и спорта, так и потребителей услуг этой сферы.

Во-первых, согласно концепции маркетинга, конечный потребитель признается центральным субъектом маркетинговых действий. Именно он объединяет вокруг себя остальных субъектов рынка, осуществляет рыночный выбор услуг, педагогических технологий и персонала, активно участвует в процессе оказания услуг. Однако на практике, несмотря на свое центральное положение, будущий студент, абитуриент является наименее защищенным и информированным среди всех субъектов маркетинга. В этой связи участником маркетинговых отношений становится родители. Это также обусловлено ещё и тем, что молодежь в подавляющем большинстве

случаев находится на иждивении родителей и свобода реализации их выбора во многом зависит от семьи. Таким образом, члены семьи выступают в качестве косвенных потребителей образовательных услуг, за которыми остается широкий спектр маркетинговых функций.

Во-вторых, роль государства особенно весома в маркетинге образовательных услуг, в отличие от маркетинга других услуг и товаров. Это связано с тем, что маркетинговая деятельность образовательного учреждения во многом определяется практическими мерами содействия ему со стороны государственных органов управления всех уровней.

В-третьих, образовательные учреждения, в большой своей части, являются сферой некоммерческой. Это определяет основные источники финансирования — средства государственного бюджета, различных фондов, спонсоров и т.п., и обуславливает, что потребитель и источник платежеспособного спроса не совпадают. Рынок конкретного учреждения раздваивается, потому что одновременно имеет дело с двумя рынками, каждый из которых не может считаться полноценным. Первый рынок представлен конечными потребителями, у которых нет средств, второй — спонсорами, попечителями, меценатами, оплачивающими услуги занимающимся. Такая «расщепленность» рынка услуг требует соблюдения баланса интересов обеих сторон. Кроме того бюджетное финансирование как правило, обуславливает отсутствие финансирования на содержание специалистов-маркетологов и маркетинговых служб.

В-четвертых, нельзя не отметить, что успех деятельности образовательного учреждения, во многом зависит от маркетинговых успехов персонала, призванного осуществлять обширный спектр соответствующих функций — от изучения рынка и разработки стратегии маркетинга до сопровождения услуги в процессе ее потребления. Это позволяет рассматривать комплекс проблем персонала как ведущий: недостаточные знания у руководителей образовательных учреждений экономической теории, что определяет отсутствие понимания маркетинга как важной фун-

кции организации по сбыту продукта (образовательной услуги), неуверенная и слабая реализация инновационного менеджмента и риск-менеджмента в руководстве учреждением, что способствует инертности внедрения новых современных подходов управленческой деятельности.

В-пятых, педагогические технологии (методы, формы, средства, методики, формы контроля и оценки) не являются непосредственно объектами маркетинга, за исключением тех случаев, когда они подлежат продаже как технологии. Однако именно педагогические технологии оказывают решающее воздействие на параметры образовательных, характеристики места их оказания, информационно-пропагандистскую политику учреждения, а также на характеристики и приоритеты в отношении персонала, оказывающего образовательные услуги. Кроме

того, сами педагогические технологии часто являются побудительным фактором, способствующим (или препятствующим) выбору потребителем той или иной услуги учреждения [2].

Безусловно, преодоление вышеперечисленных проблем требует продолжительного времени, ресурсов и затрат. В любом случае, начинать необходимо с формирования понимания и осознания значения маркетинговой деятельности в управлении образовательным учреждением. Вместе с тем, рассмотрение деятельности образовательного учреждения физкультурно-спортивной направленности (на примере института физической культуры и спорта) с позиции маркетинга позволяет систематизировать процесс управления учреждением и повысить продвижение образовательной услуги.

#### Литература:

1. Распоряжение Правительства РФ от 7 августа 2009 г. № 1101 — р «Стратегия развития физической культуры и спорта в РФ на период до 2020 года».
2. Степанова О.Н. Социально-педагогические аспекты маркетинга в системе физической культуры : дис. ... док. пед. наук / О.Н. Степанова. — М., 2005. — 556 с.
3. Сборник локальных актов Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Оренбургский государственный педагогический университет» : в 3 ч. / Мин-во образования и науки РФ, Федер. агентство по образованию, Оренб. гос. пед. ун-т. — Оренбург: изд-во ОГПУ, 2009. — Часть 1 : Основные положения. — 296 с.

## Технология воспитания учащихся начальных классов в духе ценностного отношения к природе

Кучкинов Абдумалик Юлдашович, стажер-исследователь, соискатель  
Узбекский научно-исследовательский институт педагогических наук им. Т.Н. Кары Ниязи

Стремительное развитие науки и техники привело к повышению разностороннего воздействия человека на природу, возникновению актуальных экологических проблем.

В контексте обострения экологических ситуаций особо значимой становится проблема осознания учащимися теоретических основ экологической науки, воспитание их в духе бережного отношения к природе.

Президент Республики Узбекистан подчеркивал, что «Проблема экологической безопасности давно вышла за национальные и региональные рамки, сегодня она превратилась в общечеловеческую проблему. Отношения между человеком и природой должны строиться на основе определенных закономерностей. Их нарушение приводит к катастрофе».<sup>1</sup>

Экологическое воспитание учащихся должно объединить в себе целостную систему деятельности человека, представляющую не только этапы развития человечества на основе современной теории антропоцентризма, но и последующее развитие природы, её разновидностей и ресурсов в единстве с человеческой деятельностью. Цель технологии воспитания учащихся классов в духе любви к природе состоит в пробуждении у них чувства заботы и доброго отношения к ней.

В частности, в 55 статье Конституции Республики Узбекистан записано, что подземные богатства, растительный и животный мир и другие природные ресурсы являются общенациональным достоянием, их необходимо разумно использовать, они находятся под защитой государства.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Каримов И.А. Узбекистан буюк келажак сари. — Тошкент: Узбекистон, 1999, с. 505.

<sup>2</sup> Конституция Республики Узбекистан, — Т., 1992, с. 11.

Воспитание у учащихся начальных классов ценностного отношения к природе означает накопление и обогащение у них представлений о живой и неживой природе, обогащение их нравственного опыта, формирование этических норм поведения, проявление заботы и бережного отношения к окружающему миру, целесообразности и безопасности трудовой деятельности человека, воспитание чувства любви к родному краю и родной природе. Экологическое поведение формируется у учащихся начальных классов на уроках, а также в процессе внеклассной деятельности.

Дидактические принципы деятельности учителя и познавательной деятельности учащихся в рамках экологического воспитания определяются с учётом их интересов и возрастных особенностей, а также уровня их развития и подготовки.

Принцип интеллектуальной и творческой активности означает: осознанное и творческое отношение к учению; понимание и умение разъяснить изученные темы; творческий характер учебного труда, сознательное применение знаний в практике и превращение их в убеждения. Данный принцип обучения способствует тому, что теоретические знания учащихся находят осознанное их применение в практике, у учащихся развиваются творческая инициатива и навыки самостоятельной учебной деятельности, их творческое мышление.

Важным принципом усвоения учебного материала считается принцип наглядности. Воспитание «средствами природы» является составной частью общего воспитания. Воспитание у учащихся бережного отношения к природе процесс многогранный, и с точки зрения закономерностей педагогической науки, рассматривается как широкое общественное явление. Прежде чем говорить о знакомстве учащихся с природой, обратимся к мыслям основателей педагогической науки прошлого. Крупнейший представитель западной педагогики Ян Амос Коменский утверждал, что знания, которые получают ученики, должны быть жизненными (реальными) и наглядными. Знания о природе, приобретаемые учащимися, углубляются и укрепляются за счёт различных методов и приёмов, путешествий и прогулок.

В процессе обучения в начальных классах широко применяется принцип (или метод) наглядности. В познавательной деятельности участвуют зрение, слух, ощущения и другие рецепторы. Особенно активно принцип наглядности используется в 1 классе при изучении предмета «Окружающий мир». В учебнике основные темы освещены не в форме текста, а с помощью изображения, а текст выполняет дополнительную функцию. Учебный материал, представленный в наглядной форме, обеспечивает возможность более прочного и глубокого освоения основ природоведения и понятий о бережном отношении к природе.

Овладение научными знаниями в области природоведения (принцип научности) способствует развитию памяти, логического мышления, творческой активности

и самостоятельности учащихся. Обогащение знаний, умений и навыков служит основой для системного усвоения знаний в будущем, поэтому знания должны быть прочно усвоенными, хорошо закреплены и сохранены в памяти учащихся на долгое время. Если пренебречь принципом прочного запоминания, то учащиеся будут отставать в успеваемости.

Принцип индивидуального подхода. Каждый учащийся обладает специфическими личными качествами, которые оказывают большое влияние на его учебную деятельность. Изучая и учитывая эти особенности, учитель создаёт условия для развития творческих способностей каждого ученика. Разумеется, такое «узнавание» происходит в течение длительного времени. Учитель наблюдает за деятельностью ученика в процессе урока, проверяет выполнение домашнего задания, оценивает и анализирует письменные работы, беседует с учащимся во внеурочное время. Педагог старается узнать сильные и слабые стороны своих учеников, их интересы, образ мышления, свойства памяти, внимания, особенности речи, поведения.

Принцип преемственности в обучении позволяет организовать изучение учебных предметов в логической последовательности. Учащиеся постепенно (по принципу: от простого к сложному, от известного к неизвестному) овладевают знаниями, умениями и навыками и в то же время учатся практически их использовать.

Принцип преемственности и последовательности реализуется во всех звеньях образовательного процесса: требования последовательного изучения основ наук находят отражение в учебниках и программах. Кроме того, в учебных программах обязательно предусматривается логическая взаимосвязь теоретического и практического материала. В учебном же процессе при планировании каждого урока чётко определяется учебная цель, которая обусловлена содержанием изучаемого материала.

Многие сведения о природе учащиеся начальных классов получают благодаря наблюдениям за изменениями в природе. Природа нашей Родины очень разнообразна, и соответственно учебный материал отбирается с целью пробудить у учащихся интерес и любовь к природе родного края. Этот материал подаётся таким образом, чтобы младшие школьники усвоили основы наук о природе и окружающем мире в тесной связи со своими наблюдениями за живой и неживой природой, начиная познание с простейших объектов и постепенно переходя к знакомству с более сложными природными процессами.

Такая система реализуется в процессе изучения природоведения.

Процесс усвоения учебных материалов по природоведению строится с учётом возрастных особенностей учащихся, уровня их подготовки и развития, что должно найти отражение в содержании материала.

В ходе овладения научными знаниями развивается научное мировоззрение и мышление учащихся. Целью каж-



дого урока должно быть не только углубление и расширение знаний, но и развитие мышления учащихся, формирование их творческих способностей. В этой связи учителю необходимо постоянно повышать свой научный уровень, получать информацию о передовых педагогических технологиях, научных новинках и открытиях. Теоретические знания, которые усвоили учащиеся, должны быть проверены на практике.

Принцип научности заключается в том, чтобы учащиеся усваивали закономерности в области каких-либо знаний в строгом соответствии с современным состоянием определенной науки. Например, для овладения научными знаниями по природоведению учащихся необходимо знакомить с самой важной информацией о научных проблемах в экологии, разумеется, с учётом возможностей их понимания. Для понимания и усвоения учебной темы учащимся требуется приложить умственные и физические усилия, поэтому важно определить характер трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся, отбирать методы, способствующие постепенному освоению все более усложняющегося материала с тем, чтобы последовательно поднимать уровень научных знаний и обеспечивать возможность более глубокого их освоения.

Принцип доступности изучаемого материала требует соответствия его содержания и объёма, а также методов обучения возрасту учащихся и уровню их подготовки. Однако доступность материала не означает его упрощённости. Учебные задания и трудовые операции, которые выполняют учащиеся, постепенно усложняются, и в процессе их выполнения развиваются умственные способности и физические силы учащихся. Отбор содержания и разработка учебных материалов проводится таким образом, чтобы учащиеся могли установить связь с ранее изученными знаниями и не затруднялись бы в их понимании.

Принцип связи теории и практики является основой производственной деятельности человека, которая непо-

средственно связана с его жизнью, поэтому главной задачей обучения является не усвоение содержания знаний, а умение их практического применения.

Что касается воспитания учащихся в духе уважения к ценностям природы, то в этом процессе необходимо выделить следующие направления:

Во-первых, эмоциональное воздействие на учащихся, то есть пробуждение у них чувства любви к растительному и животному миру, восхищения красотами всего, созданного природой;

Во-вторых, формирование у учеников правильной нравственной позиции по отношению к животным и растениям, разумного использования ценностей природы, заботы о них;

В-третьих, обогащение содержания уроков по предметам «Окружающий мир» и «Природоведение» материалами краеведческого характера с целью формирования экологической культуры младших школьников.

Для осуществления экологического воспитания учащихся на уроках «Окружающего мира» и «Природоведения» следует связать учебный материал с практическими занятиями. В этом плане на внеурочных и экспериментальных занятиях целесообразно использовать эффективные технологии обучения, способствующие формированию экологических понятий. Для этого недостаточно организовать при школе «живой уголок» или малый дендропарк (греч. Dendra-дерево, logos-изучение); и время от времени приводить туда учащихся. Главное внедрить в сознание учащихся мысль о необходимости проявлять заботу о живой природе, бережно относиться к ней.

Человек, воспитанный в духе любви к природе не совершит поступков, наносящих ей урон. Он примет правильные решения, чтобы оградить природу от вредного воздействия. Если ученик будет владеть информацией по экологии, то он будет следовать экологическим нормам и критериям, что послужит на благо человечества.

#### Литература:

1. Каримов И.А. Узбекистан буюк келажак сари. — Тошкент: Узбекистон, 1999. с. 505
2. Конституция Республики Узбекистан, — Т., 2009, с. 40
3. Григорянц А.И., Белская И.М., Абдуллаева Г. Табиатшунослик: 3-синф учун дарслик. — Т.: Ф.Фуллом номидаги нашриёт-матбаа ижодий уйи, 2004. — 87 б.
4. Григорянц А.И., Белская И.М., Мирзаахмедова Ш. Табиатшунослик: 4-синф учун дарслик. — Т.: Чўлпон, 2003. — 90 б.
5. Турдикулов Э. . Табиғатни севинг, ардоқланг. — Тошкент: «Биоэкоан», 2010.

## Экологическое образование учащихся в процессе трудового обучения

Махкамов Бахтиёр Абдувалиевич, соискатель

Узбекский научно-исследовательский институт педагогических наук им. Т.Н. Кары Ниязи

*В статье освещены вопросы, связанные с экологическим образованием школьников в процессе внеклассной и внешкольной работы по трудовому обучению, раскрыты понятия экологической культуры, экологического воспитания, определены формы внеклассной и внешкольной работы экологической направленности, приведены сценарии внеклассного занятия и экскурсии.*

**Ключевые слова:** Экологическая культура, разумное потребление, источники энергии, природные ресурсы, экскурсия, дискуссия, естественные и гуманитарные знания.

Экологическая культура является составной частью общей культуры человека. Основное содержание экологической культуры составляют экологические знания, умения и навыки, приобретенные в процессе экологического образования и воспитания.

Формирование экологической культуры должно вестись в 2-х направлениях: экологическое образование и экологическое воспитание. Если экологическое образование подразумевает получение конкретных знаний об окружающей среде и её процессах, то экологическое воспитание — это осознанное понимание и принятие данных процессов и их значимости.

Современное школьное образование хронически перегружено. Введение новых дисциплин или даже новых тем в имеющиеся учебные планы и программы означает либо возрастание академической нагрузки на учащихся, либо сокращение каких-либо других дисциплин и разделов. Ситуация усугубляется еще и тем, что для развития творческих навыков у обучающихся необходимы время, ёмкие методы, такие, например, как проведение дискуссий, собственные исследования, деловые игры. Все это занимает

значительно больше времени, чем предусмотрено сеткой часов.

На уровне основной школы в рамках изучения естественных и гуманитарных дисциплин можно добиваться становления экологической культуры как культуры разумного потребления, здорового образа жизни и реальной экологической деятельности на основе понимания необходимости бережного отношения к природе и ее ресурсам. На данном этапе обучения очень важна межпредметная координация учебного плана и рассмотрение каждой конкретной темы с учетом биологических, химических, физических, общегеографических, экономических знаний и прикладной практической деятельности.

Мы рассмотрим возможность интеграции экологического образования и воспитания в процесс трудового обучения, в частности возможности уроков труда и внеклассной и внешкольной работы, направленных на обогащение экологических знаний учащихся и активизацию их экологической деятельности.

Работа по экологическому образованию учащихся на учебных занятиях по труду носит преимущественно ин-

Таблица 1

№	Виды и формы внеклассной работы экологического содержания	Виды и формы внешкольной работы экологического содержания
1.	Кружки.	Производственные экскурсии по трудовому обучению экологической направленности.
2.	Вечера по экологической тематике.	Экскурсии: экскурсия на природу, экскурсия на производство, экскурсия в научные лаборатории.
3.	Факультативные занятия.	Участие в работе секций станции юных техников, станции юных натуралистов.
4.	Конференции по экологии.	Самостоятельные наблюдения природных явлений, метеорологические измерения, фиксирование их в лагерях труда и отдыха.
5.	Чтение научно-популярной литературы и журналов по вопросам экологии.	Участие в деле охраны и рационального использования природных ресурсов в ученических производственных бригадах.
6.	Рефераты, доклады и самостоятельные работы по экологии.	Участие в школьных и городских субботниках.
7.	КВН на экологические темы.	
8.	Экологическая деятельность учащихся на пришкольном участке.	
9.	Недели экологии.	

формативный характер, в связи с чем не используется в полной мере воспитательный потенциал применяемых «экологических» материалов для развития экологического мышления школьников. В этом отношении внеклассная и внешкольная работа по трудовому обучению способствует более эффективному решению поставленной задачи, наиболее полной реализации принципов политехнизма, межпредметной связи, краеведения, системного подхода.

При выборе конкретных форм внеклассной и внешкольной работы экологического содержания, мы исходили из следующего: эта работа не должна уводить учащихся в сторону от основного содержания программного материала по трудовому обучению. Необходимо связать познавательную деятельность учащихся с целями учебно-воспитательного процесса, осуществляемого на уроках. Содержание внеклассных и внешкольных занятий должно быть наполнено интересной информацией и фактами, отражающими актуальные проблемы регионального и общемирового характера.

Изучение передового опыта, анализ литературы в рамках исследуемого вопроса, личный опыт автора позволили определить основные формы внеклассной и внешкольной работы по экологическому образованию и воспитанию, которые отражены в таблице 1.

Опыт и исследования показывают, что деятельность учащихся в процессе внеклассной и внешкольной работы по своему характеру и содержанию может быть разнообразной.

При подготовке к экскурсии в процессе беседы с учащимися учитель сообщает краткую информацию следующего содержания:

- Ни в одной из областей деятельности человека связь между населением и окружающей средой не проявляется более отчетливо, чем в области потребления энергии;
- К 2025 году глобальное потребление энергетических ресурсов увеличится на 40% по сравнению с показателями 1980 года;
- На долю возобновляемых источников энергии приходится всего 21% от общего объема потребляемой энергии в мире.
- Солнечная, ветровая, геотермальная энергия, а также альтернативные источники топлива, типа этанола, находят пока ограниченное применение.

Из этого следует, что электрическая энергия на сегодняшний день является приоритетной и относительно экологически чистой. Поэтому так остро стоит вопрос о ее рациональном расходовании.

Учащимся предлагается записать ключевые понятия и вопросы, которые они могут задать в ходе экскурсии:

- Универсальность электроэнергии. Сферы ее использования (промышленность, сельское хозяйство, транспорт, коммунальное хозяйство и др.);
- Преимущество использования электрической энергии по сравнению с другими видами энергии и ее недостатки;
- Производство и использование электроэнергии:

- Электростанция и окружающая среда. Электростанция и источники топлива.

По итогам экскурсии были сделаны выводы.

Электроэнергия имеет ряд преимуществ перед другими источниками энергии, а именно:

- ископаемое топливо (уголь, нефть, газ) относится к невозобновляемым природным ресурсам. Его использование оказывает значительное негативное воздействие на окружающую среду:

во-первых, в результате сжигания угля и природного газа происходит выброс в атмосферу огромного количества углекислого газа, одного из парниковых газов, ответственных за глобальное потепление;

во-вторых, автомобильный бензин, используемый во многих развивающихся странах, содержит токсичные вещества;

в-третьих, уголь, сжигаемый в устаревших печах, загрязняет сажей и золой воздушную среду многих городов и регионов и увеличивает количество респираторных заболеваний.

Проблемы в электроэнергетике: электро-энергия вырабатывается на тепловых, атомных гидроэлектростанциях, то есть находится в полной зависимости от других ресурсов. Поэтому вопрос о ее экономном потреблении связан со сбережением всего комплекса природных ресурсов.

Далее беседа переходит в практическую плоскость: учитель предлагает сформулировать рекомендации или советы о том, как можно экономить энергозатраты в мастерских, где проходит трудовое обучение: (например, «выключать неработающие станки», «следить за режимом их работы (не перегревать)», «соблюдать правила техники безопасности» и др.).

Выше нами подчеркивалось, что необходимо соблюдать преемственность в содержании, целях, задачах и педагогических технологиях классной и внеклассной деятельности.

В этом направлении после проведенного цикла уроков, связанных с изготовлением поделок из дерева (в рамках программы), было проведено внеклассное мероприятие в форме дискуссии (ролевой игры) по теме «За и против». Кратко охарактеризуем основные этапы и содержание этого занятия. Девиз: «Зеленые насаждения — это «лёгкие» нашей планеты».

#### **Цель и задачи:**

- Обучить навыкам коллективного анализа возникающих проблем и принятия решений;
- Развивать умение анализировать информацию и рассматривать проблему с разных сторон, оценивать последствия действий;
- Способствовать приобретению умения публично выражать и отстаивать свою точку зрения;
- Привлечь внимание к проблеме бережного отношения и сохранности зеленых насаждений, стимулировать поиски и пользование материалами о значении лесов для человека и природы.

### Методы:

Работа в группах

Ролевая игра

Мозговой штурм

Комментирование и обобщение

**Необходимые материалы:** Листы бумаги.

Таблички с названием групп (экологи, дизайнеры, жители махалли, эксперты, представители хокимията). Плакаты: ЗА, ПРОТИВ. Карточки с записью проблемных вопросов. План — схема строительства.

### Ход урока.

1. Информация учителя, в которой он объявляет о том, что сегодня учащимся предстоит участвовать в серьезном разговоре по поводу одного строительства. Для начала представим, что мы не школьники, а взрослые ответственные люди, поделим класс на группы, и каждая группа будет высказывать свое мнение по поводу решения поставленного вопроса.

2. Постановка проблемы: Как вы относитесь к тому, что новое жилье строится за счет сокращения (или вырубки) зеленого массива?

Как можно разумно решить эту проблему?

Подскажите, кто может быть заинтересован в этом строительстве, а кто будет против?

### Процесс игры — дискуссии.

1. Класс делится на группы (по 3–5 человек), им раздаются карточки и информация с кратким описанием основной линии поведения и доводами для отстаивания своей точки зрения. (Например: Мы поддерживаем строительство, так как здесь приобретут квартиры молодые семьи. Мы против строительства, потому что изменится микроклимат в нашей махалле. В условиях Ташкента каждое дерево представляет собой большую ценность).

2. Подготовка выступлений (не более 10 минут).

3. Презентация (в пределах 5 минут). Никто не пере-

бывает выступающих. Они могут записать основные позиции на листах бумаги (да — нет, за — против) и развесить их на доске или стойках.

4. «Представителям хокимията» предстоит выслушать аргументы всех групп, задать дополнительные вопросы, сделать свои заключения о целесообразности данного плана.

5. Независимым «экспертам» нужно оценить весь процесс обсуждения и сделать прогноз на будущее, какие могут быть последствия принятия решения.

Для более свободного общения можно использовать «Дерево мудрости». Учитель или ученики пишут записки, в которых задают сложные вопросы по теме, заворачивают записки и прикрепляют к «дереву» (скрепкой). Дерево может быть нарисовано на бумаге, а можно использовать комнатный цветок, но вешать записки следует аккуратно. Далее учащиеся (по желанию) забирают записку и стараются ответить на вопросы. В случае необходимости приходят на помощь представители других групп.

Экологическое образование во внеклассное время позволяет повысить активность и самостоятельность учащихся, прививать им интерес к проблемам взаимосвязи общества и природы, техники, экологической трудовой деятельности, выявлять и развивать творческие способности и наклонности учащихся в разных отраслях науки и техники, формировать у школьников целостное представление о природе и обществе.

В современных условиях экологическое образование переросло рамки экологической культуры и стало основным компонентом социальной культуры XXI века. Современному образованию важно достойно принять вызов времени, требующий глубинного объединения естественных и гуманитарных научных знаний для того, чтобы воспитать человека, способного заботиться о будущем человечества.

### Литература:

1. Ходжабоев А.Р., Рашидов Х.Ф., Муранов Б.И., Абдукудусов О.А., Чориев Э.Т. Концепция по трудовому обучению общеобразовательных школ Республики Узбекистан. — Т.:
2. Бекназаров Р.У., Новиков В.А. Охрана природы — Т.: Укитувчи, 1995.
3. Миланова Е.В., Рябчикова А.М. Использование природных ресурсов и охрана природы. — М.: Высшая школа, 1996.
4. Миронов А.В. Содержание экологического образования будущего учителя. — Киев: КГУ, 1990
5. Новыков Ю.Н., Бекназаров Р.У. Охрана окружающей среды — Т.: Ибн Сино, 1992.
6. Соловьев С.С. Тенденции развития экологического воспитания школьников в процесс внеурочной деятельности. Автореф. дисс. канд.пед.наук. — М.: 1987.
7. Пустовайт Н.А. Экологическое воспитание школьников в процессе обучения сельскохозяйственному труду. Автореф. дисс. канд.пед.наук. — К.: 1988.
8. Турдикулов Э.А. Экологическое образование учащихся в процесс изучения фанов естественно-научного цикла. Автореф. дисс. док. пед.наук. — М.: 1982.
9. Андревская З.Я. Формирование ответственного отношения к природоохранительной деятельности у учащихся IV–VII классов. Автореферат дисс. канд.пед.наук. — Челябинск, 1977 г.
10. Пустовайт Н.А. Экологическое воспитание школьников в процессе обучения сельскохозяйственному труду. Автореф. дисс. канд.пед.наук. — К.: 1988.



## Организация личностно-ориентированного учебного занятия в профессиональных колледжах

Меликулова Феруза Абдухалиловна, стажер-исследователь

Институт повышения квалификации и переподготовки кадров системы среднего специального и профессионального образования  
(г. Ташкент, Узбекистан)

В настоящее время бурного научно-технического прогресса, когда за период жизни одного поколения наука развивается больше, чем за всю историю человечества, традиционная система обучения изжила себя. Создание системы на идее развивающего личностно-ориентированного обучения обусловило иной подход к учебному процессу. Преподаватель вынужден пересмотреть свое отношение к обучаемому предмету. Он перестает быть главным в учебном процессе. В современном образовании личность учащихся является субъектом, а не объектом в педагогическом процессе.

В национальной модели образования Республики Узбекистан «Личность» стоит на первом месте. Значит вся система образования, в том числе и сам процесс обучения, должны быть ориентированы на личность.

Личностно-ориентированные технологии ставят в центр учебного процесса личность учащегося, обеспечение достаточных и хороших условий развития его личных качеств, полную реализацию потенциальных способностей. Приоритетными качествами личности являются высокие этические ценности. Педагогический стиль педагогов состоит в следующем: не запрещать, а направлять; не принуждать, а убеждать; не управлять, а соуправлять; не командовать, а организовывать; не ограничивать, а предоставлять свободу выбора.

Организация личностного деятельностно-ориентированного учебного занятия в профессиональных колледжах имеет свои особенности.

Личностно-ориентированная учеба — это комплексное и исходящее из активности учащихся обучение, в ходе которого оговоренные между преподавателем и учащимися продукты действия управляют организацией учебного процесса. Речь идет не о дидактической модели, а лишь о дидактико-методической концепции. Другие термины — это педагогически-дидактическая концепция, организация учебы и обучения или учебная архитектура. Деятельностно-ориентированное обучение, как правило, исходит из конкретной ситуации к заданию (1 шаг), чтобы таким образом сначала учиться на конкретном примере, чтобы затем (2 шаг) вывести из этого общую закономерность или объяснить общий принцип. Противоположная концепция представляет собой учебу по инструкциям, сначала объясняется принцип, закономерность или взаимосвязь, чтобы затем возможно представить еще один пример для тренировки.

В принципе, при личностно-организованной учебе учащиеся самостоятельно структурируют и упорядочивают учебный материал, при самоуправляемой учебе учащиеся

могут принимать участие в принятии решения о заданиях или методах. Таким образом, учащиеся должны быть подготовлены к жизни и будущей профессиональной деятельности. Подобного рода дидактические концепции, использующие подход, дающий учащимся и другим обучаемым возможность шаг за шагом выполнять самостоятельную работу под собственную ответственность, позволяют учащимся полностью или частично самостоятельно организовывать учебный процесс. При полном самоопределении учащийся сам ставит перед собой учебные цели и осуществляет учебные действия, чтобы достичь учебных целей. Какие учебные действия, где, когда и в какой последовательности выполняет учащийся, определяет он сам. Если учащиеся сами дают урок для других участников или определяют цели обучения, то тогда говорят об учебе через обучение развитие методической компетенции.

Самостоятельность (проявление личной инициативы) как педагогический термин представляет собой деятельность по собственной инициативе и со своей целевой установкой. Это действие может возникнуть спонтанно у учащихся, или же может быть спровоцировано преподавателем. В том случае, если применяется самостоятельность, то это вынуждает учащихся самостоятельно размышлять, и эти размышления затем ведут к различным попыткам решения. Благодаря такому положению вещей ускоряется осознание проблемы и, тем самым, достигается самостоятельность мышления, действия и суждения. В качестве самой важной предпосылки для достижения самостоятельности (инициативности) считается внутреннее участие в решаемых проблемах и предоставлении средств труда.

При всех разногласиях в дискуссиях о понятии «ориентирование на действие при обучении и учебе» бесспорна одна мысль: вышестоящая цель профессионального образования — это профессиональная компетенция действия. Формирование и развитие компетенции действия, такая организация учебы и обучения, в которой учебные процессы ориентированы на важные для профессии рабочие процессы.

Учебный процесс ориентирования на действие это:

- профессиональное обучение на предприятиях в условиях «полного действия», которое включает самостоятельное планирование, проведение и контроль или оценку профессиональной работы (→ ориентирование на действие как объявление цели профессионального образования);

- обучение в колледже, в котором учеба строится на основе обстоятельств дела, содержания и проблем, которые имеют соответствие в мире опыта учащихся или

предсказуемо могут быть получены (→ ориентирование на действие как принцип обучения);

— как психологически обоснованное структурирование всех учебных процессов, чаще всего на основе когнитивно-психологических теорий, теорий регуляции действия, или на основе прагматической связи обеих разновидностей теорий (абстрактная конструкция, абстрактное мышление или мысленное представление себе чужих действий);

— как организация учебных процессов, в которых учащиеся учатся, по возможности, через самостоятельное действие, однако как минимум через активное действие, во всяком случае не через абстрактное, т.е. мысленное представление себе чужих действий (учеба через изучение случая, через проект, эксперимент);

— как учеба на конкретных действиях, результат которых определяется не на основании обеспеченного познания (направления естественных наук), а выполнения конкретного действия (выполнить проверку работоспособности электрической схемы, чтобы проверить ее правильность);

— как планирование и организация учебных процессов с целью развить у учащихся способность из полученных знаний (в самом широком значении) делать общие выводы (→ развитие личности, формирование общечеловеческих ценностей);

— как развитие и передача скрытого (неосознанного) знания (→ поиск ошибки, как основа для устранения ошибок);

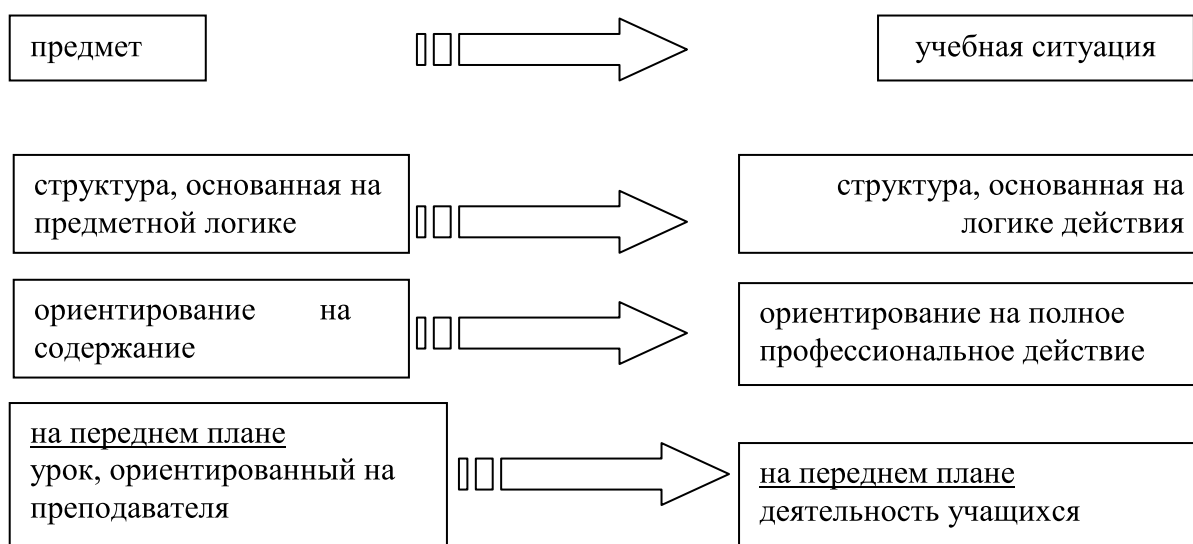
— ориентирование на действие, как признак необходимой предпринимателю самостоятельности (мышление и действие с позиции предприятия, а также как наемного работника);

— как подготавливающее развитие компетенций для выполнения непредсказуемых профессиональных, общественных и индивидуальных требований (дальновидные, компетентные действия).

Надлежащие общие типовые условия для реализации принципа ориентирования на действие при обучении специальных дисциплин вытекают из измененного понимания роли преподавателя и учащегося, как определяющего знание признака новой учебной культуры. Эта новая учебная культура, которая основывается на идее обучения на протяжении всей жизни, способствует активности и конструктивности учебы так же как и самоуправление и кооперация, олицетворяет собой основополагающее переориентирование понимания учебы и обучения. Самостоятельно организованная учеба представляет собой основную модель новой учебной культуры.

«Самостоятельно организационная» — это такой вид учебной формы, который, в отличие от традиционных методов, предоставляет учащимся более высокую степень самоопределения.

Новая учебная культура означает прощание с концепцией передачи только знаний и переход к самоуправляемой учебе.



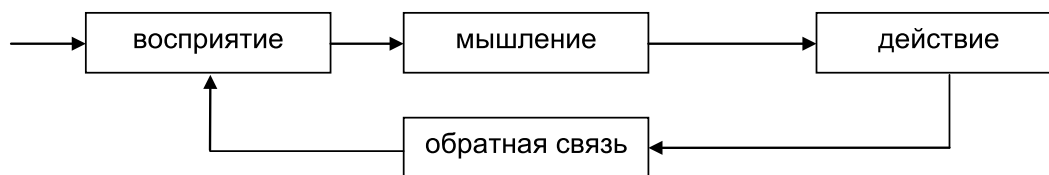
Организация, ориентированная на учебу и обучение учащихся, делает ставку на учебный процесс и на учебные действия и является

- деятельностно-ориентированной
- самоуправляемой
- способствующей активности/действиям признаки
- развивающей компетенцию

— подкрепляемой техническими средствами обучения  
Их реализация предполагает изменение в понимании ролей и новую учебную культуру.

#### Отличительные признаки человеческого действия

Действие целенаправленное и осознанное, т.е., результат действия уже мысленно предопределен.



Деятельность человека состоит из иерархически-последовательно расположенных элементов действия. При регуляции действия из цели и частных целей формируется «психическая структура» действия, которая управляет «конкретными действиями».

(представление → знание о выполнении действий  
 ➤ управляет ➤ видимым внешним осуществлением действий).

Действия могут осуществляться абстрактно/мысленно как абстрактное/ мысленное пробное действие и проверяться их последствия (напр., мысленный или умозрительный эксперимент).

Чтобы организовать учебный процесс, основанный на систематике действия, преподавателю нужна хорошая методическая подготовка.

Литература:

1. Jantsch, E.: Die Selbstorganisation des Universums. München. 1992
2. Cramer, F.: Chaos und Ordnung. Frankfurt a.M.; Leipzig, 1993
3. Ваквиту К. (WACKWITU). Шаги для самостоятельного получения специальной информации. 2003.
4. Д. Джалолова. Развитие самостоятельной и творческой деятельности учащихся по специальным дисциплинам. Дисс.канд.наук. Ташкент. 2009.

## Формирование профессиональной компетенции будущих педагогов основе применения информационных и педагогических технологий

Муслимов Нарзулла Алиханович, доктор педагогических наук, профессор;  
 Кадыров Хаёт Шарипович, соискатель  
 Ташкентский государственный педагогический университет им.Низами (Узбекистан)

*В статье раскрывается процесс формирования профессиональной компетентности будущего педагога; исследуется влияние информационных технологий на развитие творческой деятельности студентов; раскрывается эффективность применения обучающегося электронного тренажера в педагогическом процессе; выявлен комплекс педагогических условий, которые оказывают содействие совершенствованию профессиональной подготовки будущего учителя.*

## Shaping to professional competency future teacher to base of the using information and pedagogical technology

Muslimov Narzulla Alixononich, Professor  
 Kadirov Hayot Sharipovich

*The process of the shaping professional компетентности future teacher opens In article; the influence information technology is researched on development of creative activity student; opens efficiency of the using training electronic simulator in pedagogical process; the revealed complex of the pedagogical conditions, which render the assistance to improvement of the training of the future teacher.*

Происходящая глобализация и информатизация экономики Республики Узбекистан, возрастающая конкуренция, как на внутреннем, так и международном рынках, заставляют успешно работающие предприятия пересматривать отношение подготовки будущего педагога профессио-

нального образования. Педагогический профессионализм связан, прежде всего, с высоким уровнем самореализации индивидуальных особенностей личности и способностью к индивидуальному стилю деятельности. Этот стиль вырабатывается в процессе учебы в вузе и представляет собой си-

стему индивидуально-своеобразных приемов, обеспечивающих успешность в будущем. В вузовской подготовке специалистов идея формирования профессиональной компетенции будущего учителя должна стать основной. Пути формирования профессионализма могут быть различными. Владение необходимой суммой профессиональных знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей определяется как профессионально-педагогическая компетентность — интегральная профессионально-личностная характеристика педагога.

Формирование педагогической компетентности личности в вузе осуществляется по трем направлениям:

- базовая подготовка (профессиональные и психолого-педагогические знания);
- методологическая культура; педагогическое творчество и креативность.

Система высшего профессионального образования формирует будущего специалиста и готовит его к будущей профессиональной деятельности. Сложный набор качеств, которыми должен обладать современный специалист, может выработать система, в которой будет использовано все положительное, что есть в традиционном обучении, и внедрены новые, рациональные подходы, компенсирующие недостатки существующей системы в их взаимном дополнении.

Независимо от специализации и характера будущей профессиональной деятельности, любой начинающий специалист должен обладать фундаментальными знаниями, профессионально-педагогическими умениями и навыками. Немаловажное значение в приобретении этих знаний, умений и навыков имеют опыт творческой, исследовательской и самостоятельной деятельности, позволяющий будущему специалисту определить свою позицию по тому или иному профессионально ориентированному вопросу или проблеме.

Целью вузовского обучения является не столько наполнение студента определенным объемом информации, сколько формирование у него познавательных стратегий самообучения и самообразования как основы и неотъемлемой части будущей профессиональной деятельности.

В настоящее время в вузах существуют две общепринятые (внеаудиторная, аудиторная) формы обучения студентов. На наш взгляд, сегодня актуальная форма обучения студентов с использованием информационных технологий — информационно-коммуникативная, — способствующая формированию профессиональной компетентности в процессе подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности.

Перспективное направление, характеризующее новую форму обучения студентов, связано с внедрением в учебный процесс информационных технологий, сопровождающихся увеличением объемов самостоятельной работы студентов. Тенденцию к разработке информационно-коммуникативной формы самостоятельной работы

студентов, предусматривающей большую самостоятельность студентов, большую индивидуализацию заданий, касающихся как содержательной предметного материала, так и характера контроля, определяют изменения в развитии общества, включение общества в активный информационно-коммуникационный процесс информатизации.

Возможности подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности с использованием информационных технологий расширяются. Актуальной становится самостоятельная работа с обучающими программами, с тестирующими системами, с информационными базами данных. По существу, все известные виды электронных изданий могут служить основой для **формирования профессиональной компетенции будущих педагогов**, наиболее эффективными из них является «Электронный обучающий тренажер» (ЭОТ), разработанный под руководством профессора Муслимова Н.А. и творческими коллективами Ташкентского государственного педагогического университета им. Низами и Ташкентского института текстильной и легкой промышленности успешно применяться на лекционных, семинарских, практических, лабораторных занятиях во многих вузах Узбекистана. Обучение студентов на основе использования «ЭОТ» продолжается на протяжении изучения дисциплин по специальности, ориентированные на формирование профессиональной компетентности будущего педагога. [4] При построении структуры «ЭОТ» по специальным дисциплинам творческий коллектив Ташкентского государственного педагогического университета им. Низами разработал рекомендации по его разработке и использованию. К ним относятся:

- четкое определение цели, содержание, формы, методы и средства обучения, сформулировать задачи и функции компьютерной поддержки, соответствующие электронные ресурсы;
- отбор учебного материала проводится с учетом основных дидактических принципов;
- отобранный учебный материал должен быть максимально приближен к будущей профессии;
- работа со студентами с электронным обучающимся тренажером должна, проводится поэтапно.

**Первый этап:** осуществляется теоретическое изучение технологического процесса (его особенностей) реального объекта. Это изучение может быть произведено на лекциях или самостоятельно (под руководством преподавателя);

**Второй этап:** на этом этапе производится изучение «Руководства по эксплуатации» тренажера и всех прилагаемых к тренажеру учебно-методических материалов (лекций, описания задач и ситуаций и т.д.). Изучение производится, как правило, самостоятельно индивидуально или в группе) при консультации преподавателя. Кроме обучения на практических занятиях, тренажеры должны использоваться и при контроле умений и навыков студентов. В этом случае действия оператора (обучаемого) должны быть направлены на решение проблемных ситуаций, которые возникают при решении заданных задач;





Рис. 1. Структура и содержание «Электронного обучающего тренажера»

**Третий этап:** на этом этапе выполняется непосредственная работа обучаемого (группы) на тренажере под контролем преподавателя, который определяет порядок и количество решаемых задач, производит выбор ситуаций и выделяет приоритеты технологического процесса. Необходимо отметить, что ЭОТ может быть использован преподавателем при чтении лекций как иллюстративный материал (при малочисленной аудитории). Однако это предполагает высокий уровень профессиональной подготовки самого преподавателя и наличие определенного опыта по использованию ЭВМ [1;132].

Студенты, работая с электронным обучающим тренажером, имеют доступ к трем режимам работы: режим обучения; режим тренировки; режим контроля.

**Режим обучения** является базовым и предназначен для обучения решению задач, а также для усвоения основных теоретических знаний.

Он включает в себя следующие вкладки:

- аннотация (краткое описание (ЭОТ));
- инструкция по применению для пользователей;
- конспект лекций по специальной дисциплине; справочная информация;
- глоссарий. [1;]

В режиме обучения можно пользоваться справочными материалами без ограничений.

**Режим тренировки** позволяет закрепить теоретические знания полученных на лекционных занятиях, а также развить навыки по построению технологической схемы и расчетов процесса, проектирования структуры потока и его планировочных решений. Процесс тренировки проходит с применением конкретных примеров.

В ходе выполнения работ в данном режиме студенты выполняют задания по известным алгоритмам, проводят необходимые расчеты заданных согласно индивидуальным заданиям параметров и анализ технологической схемы потока, производят планировку цеха в графическом редакторе тренажера, выводят в печать отчет по выполненным заданиям.

**Режим контроля** служит для проверки знаний. Для оценки степени и уровня усвоения материала проводится промежуточное тестирование, которое дает возможность скорректировать обучение в сторону индивидуальной работы обучаемых как с преподавателем, так и для самостоятельной работы. Режим контрольного тестирования введен в состав тренажера с целью организации самостоятельной подготовке к работе и самопроверки.

Студент может осуществлять свободную навигацию по списку вопросов, возвращаться на любой вопрос, исправлять ответы. Так как речь не идет о контрольной проверке знаний. Никаких временных ограничений на работу пользователя не устанавливается, список вопросов сформирован с учетом смыслового контекста и помогает студенту лучше освоить учебный материал. В процессе работы студент получает сообщение о количестве не правильных ответов.

Структура и содержание работы с электронным обучающим тренажером наглядно представлены на рис. 1.

«Электронный обучающий тренажер», разработанный для изучения спецдисциплин прошел апробацию во многих вузах Узбекистана в процессе профессиональной подготовки будущего педагога. Наблюдения во время аудиторных занятий со студентами из этих групп, а также их

впечатления, замечания и предложения относительно работы с компьютерным тренажером позволили сделать следующие выводы:

- для работы с тренажером требуются элементарные навыки работы с компьютером в среде Windows, которые становились более содержательными и разнообразными после проведения занятий на тренажере;
  - ЭОТ отличается наглядным интерфейсом и простым управлением, что облегчает его освоение студентами и сводит к минимуму число ошибок при выполнении лабораторных работ на тренажере;
  - работая на тренажере, студенты не только придерживаются индивидуального задания, но также предлагают и апробируют собственные технические решения, проявляя свои творческие способности;
  - усвоение данных дисциплин в целом происходило более быстрыми темпами и более глубоко у студентов из групп, использующих при изучении курса компьютерный тренажер, по сравнению со студентами, проводящими лабораторные работы только на учебных стендах кафедры [4].
- Таким образом, внедрение электронного обучающего тренажера позволяет значительно повысить качество обучения конкретной дисциплине за счет его индивидуализации и наглядности, а приобретение навыков использования современных информационных технологий и освоение виртуального компьютерного пространства способствует формированию профессиональных качеств будущего специалиста.

Эффективным путём совершенствования подготовки будущего педагога является применение в учебном процессе и педагогических технологий обучения и воспитания.

Рассмотрим возможности современных педагогических технологий, их влияние на формирование инновационной готовности, профессиональное становление будущего педагога.

Одним из направлений совершенствования профессиональной подготовки учителя, как известно, является повышение его творческого потенциала, развитие интеллектуальных, эвристических способностей поисково-преобразующего стиля мышления. Ведущим средством достижения этих задач является проблемное обучение, которое трактуется как технология развивающего обучения [5].

Проблемное обучение строится на основе поисковой деятельности и предусматривает применение широкого круга задач проблемного, нестандартного типа, направленных на формирование у студентов умений: формировать проблемы, выдвигать гипотезы, планировать систему действий, направленных на решение задач; анализировать имеющуюся информацию; реконструировать известную информацию; контролировать ход решения задачи; анализировать и обобщать результаты; применять общенаучные и конкретные методы исследования.

То есть, поисковая деятельность студента должна способствовать формированию навыков овладения техникой организации и проведения исследовательской работы.

Практика показывает, что в решении этой задачи большую роль играет метод проектов. Метод проектов в силу своей дидактической сущности позволяет решать задачи формирования и развития всех перечисленных выше умений и творческого мышления. В основе метода проектов лежит развитие навыков творческой самостоятельной деятельности. Через детальную разработку проблемы, проектную деятельность студенты учатся решать проблемы и прогнозировать практические результаты [5].

В нашей практике метод проектов применяется как в виде самостоятельной индивидуальной, так и групповой работы. Студентам предлагается решить проблему, связанную с их профессиональной деятельностью.

Так, например, студентам даются такие задания:

1. Разработать алгоритм деятельности учителя и учащихся в разных видах обучения, определить содержание этой деятельности при использовании частично-поискового и исследовательских методов.
2. Разработать варианты проведения нестандартных уроков (урок творчества, урок — деловая игра, интегрированный урок) и защитить проект.
3. Разработать урок, на котором были бы представлены методы и приёмы формирования интереса к новому учебному материалу, и способы введения нового.

Студенты самостоятельно или совместными усилиями решают проблему, применяя необходимые знания, полученный практический результат, оформляют проект в виде конспекта, реферата, статьи, программы и др.

Проект требует продуманной структуры. К структурированию предъявляются такие требования:

- аргументация взятой для исследования темы, её обоснование;
- практическая, теоретическая, познавательная значимость проблемы;
- определение и обсуждение задач и методов исследования;
- самостоятельная работа участников по решению творческих задач проекта (индивидуальная или групповая);
- обсуждение, анализ полученных данных в группах, на семинарских занятиях;
- оформление результатов, их презентация, защита, оппонирование;
- формирование выводов, выдвижение новых проблем.

Анализ деятельности студентов по созданию проектов, свидетельствует о том, что данный метод учит студентов успешно отбирать нужную информацию из разных источников и анализировать её; обобщать полученные данные в соответствии с поставленной проблемной задачей; выдвигать обоснованные гипотезы её решения; ставить эксперименты; делать аргументированные выводы; выстраивать систему доказательств.

Практика показывает, что применение данного метода стимулирует интерес студентов к проблемам, связанным с профессией, он обеспечивает единство теоретической и практической подготовки, студенты убеждаются в необходимости развития творческого самостоятельного мыш-

ления и приобретения навыков проектирования и моделирования.

Эффективным средством развития творческой самостоятельности являются имитационно-моделирующие игры, которые используются нами во время практических занятий. Подготовка к ролевым и деловым играм даёт студентам возможность самостоятельно принимать решения при выборе уровня сложности задания, предполагает умение высказывать и защищать собственную точку зрения, проявлять самостоятельность в действиях и поведении во время игры. Студентам предлагаются такие игры и задания, которые требуют разного уровня интеллектуальной и творческой активности. Вот некоторые из них:

**Игра «Бой ораторов».** Задания. Репродуктивный уровень

— подготовить короткий захватывающий рассказ о своей специальности. Эвристический уровень — подготовить и выступить с небольшим сообщением по оригинальной теме (по специальности).

Поисковый уровень — подготовить и защитить проблемное выступление (по специальности).

**Игра «Презентация новых технологий».** Задания. Репродуктивный уровень — ознакомиться с одной из новых технологий (обучения, воспитания) и изложить её.

Литература:

1. Бабаева В.В. Опыт использования тренажеров в процессе подготовки будущих преподавателей // Казанский педагогический университет. — Казань, 2010. — №4. — с. 130–135
2. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2001.
3. Лихачёв Б.Т. Педагогика. — М., 1998.
4. Муслимов Н.А. Бабаева В.В. Электронный обучающий тренажер. Патент №DGU 02028 от 09.08.2010 г.
5. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. — М., 2005.
6. Щуркова Н.Е. Технологии воспитательного процесса. — М., 1994.

Эвристический уровень — изучить несколько новых технологий, на их основе составить комплексную методику и представить аудитории.

**Поисковый уровень** — разработать и представить собственную (авторскую) методику (технологию). Опыт показывает, что участие студентов в игровом моделировании создаёт условия для развития творческих способностей педагога, для поиска самостоятельного решения профессионального задания. Главными способами игрового моделирования педагогической деятельности является микропреподавание, социально-психологический тренинг. Игровое моделирование охватывает и такие формы творческого поиска, как мозговой штурм, дискуссия. Всё это даёт возможность избежать педагогических стереотипов, шаблонов, что особенно важно в формировании готовности будущего педагога к нововведениям, инновационной деятельности.

В заключении отметим, что в настоящее время в Узбекистане вопросу подготовки специалистов высшей квалификации уделяется особое внимание. При подготовке будущего учителя в вузах Узбекистана используется не только мировой опыт модернизации содержания, методов обучения и воспитания, но и собственный поиск путей её решения.

## Формирование и развитие у учащихся колледжей способности самостоятельного получения и переработки учебной информации

Музафарова Нилуфар Гапуровна, стажер-исследователь  
Бухарский инженерно-технический институт высоких технологий (Узбекистан)

Основной задачей по планированию и подготовке учебного занятия является выбор, упорядочение и структурирование учебного содержания и его дидактическое обоснование преподавателем. При этом увязываются профессионально-научные, педагогические и образовательные аспекты специальной дидактики. Решающими факторами для определения содержания образовательных программ являются требования к будущей деятельности потенциальных специалистов. Его отбор осуществляется на основании принципов, как например:

1. Научность. 2. Принцип доступности/доходчивости. 3. Принцип связи теории и практики. 4. Принцип ориентирования на учебную цель. 5. Принцип планомерности. 6. принцип самостоятельности. 7. Принцип наглядности. 8. Принцип контроля, выходящего за рамки одного учебного предмета.

На основе этих принципов планируются, организуются и проводятся учебные занятия. При организации учебного процесса основное внимание надо уделять формированию и развитию у учащихся способности самостоя-

ятельного получения и обработки нужной информации.

Восприятие информации осуществляется через сознание. Знание о способствующих восприятию общих условиях открывает возможность управления эффективностью/устойчивостью учебных процессов. Эмпирические исследования части запоминания учебного содержания, в зависимости от способа восприятия информации, показали, что самостоятельное, близкое к практике получение информации с самостоятельным принятием решения ведет к наиболее интенсивному сохранению в памяти.

Если сделать дидактические выводы, то для формирования и развития у учащихся способности самостоятельного получения информации необходимо обеспечить следующее:

- способствование самостоятельности учащихся на уроках
- оптимизация наглядности урока преподавателям с учетом разнородного типа учащихся в составе группы
- активизация к самостоятельному учению
- мотивация к самостоятельной работе

Ниже приводятся виды самостоятельного получения информации из разных источников:

#### **а) Получение информации из непосредственной действительности**

Работа с собраниями для отдельного, частного и сравнительного рассмотрения

Гербарий — собрание растений; Препараты (нативные препараты, препараты для длительного хранения, висючая капля); Образцы материалов; Образцы деталей и т.д.

Посещения и экскурсии (обнаруженная действительность)

Посещения предприятия; Посещение ярмарок и выставок.

Наблюдения

Производственные/ технологические процессы; Поведение животных; Растения в различные вегетационные периоды; Силовая передача у машин и инструментов и т.д.

Опыты и эксперименты (подготовленная действительность)

Опыты на открытом воздухе; Опыты в лаборатории или в кабинете для изучения спец.предмета в виде демонстрации преподавателем или как опыт, проводимый учащимися..

#### **б) Получение информации при помощи технических средств обучения**

Технические средства обучения передают лишь вторичный, переданный опыт действительности, так что он не является самой реальностью, а лишь ее отображением или имитированием. Правда, они позволяют в короткое время и в условиях школы наглядно объяснить действительность и в рамках информационного поиска вносят свой вклад в получение информации.

##### **в) Классические средства обучения:**

I. Слайды и слайд-презентации позволяют наблюдателю устойчивое получение информации благодаря выбору времени рассмотрения и возможному повторению.

Требования:

1. Подготовка содержания, соответствующего учащимся
2. Однозначность и понятность содержания информации
3. Точное представление содержания

Рабочие рекомендации:

4. Целенаправленное применение — никакой чрезмерной нагрузки (при более продолжительных пассивных учебных фазах способность к концентрации снижается и учащиеся утомляются)

5. Поддающиеся учету рабочие задания для сохранения внимания

6. Итоговое закрепление ключевых суждений

II. Модели — это упрощенные, абстрактные отображения реальности или имитирование технического продукта в уменьшенном масштабе.

Требования:

Обязательно указывать на объем сокращения/упрощения и возможные акцентирования

Рабочие рекомендации:

1. структурная модель — разборная, но неподвижная
2. действующая модель — разборная и подвижная

III. Фильм (видео) — это электронный метод для записи и воспроизведения динамических изображений, которые можно сохранять на носителях информации.

Сюда входит: Аналоговая запись на магнитной ленте, аналоговая обработка; Цифровая запись на магнитную ленту, цифровая обработка; Цифровая запись на видеодиск DVD или жесткий диск; Цифровая запись на карту памяти, чаще всего более сильное сжатие.

Преимущества:

Освоение нового и непосредственного восприятия труднодоступных областей действительности; Оптимальное наглядное представление развития, событий, процессов движения в целом и пр.; Представление отдельных явлений в более масштабных предметных и смысловых взаимосвязях; Применение особых технических возможностей, как например, ускоренная съемка, замедленная съемка.

Рабочие рекомендации:

1. Подготовка использования при помощи постановки перед учащимися учебной цели и раздачи рабочих заданий и заданий по наблюдению;

2. Лимитировать время использования (не дольше 20 минут);

3. Оценка использования при помощи контроля заданий и ответов на открытые вопросы.

Фильм — это вспомогательное средство для наглядного представления учебного содержания — он не для самого обучения.

IV. Печатные средства (учебники и специальная литература, специальные журналы, инструкции по эксплуатации и т.д.).

Требования:

1. соответствие учащимся по своему объему и выражению;



2. актуальные и совместимые по содержанию;
3. конкретные и наглядны в представлении;
4. доступные для приобретения.

Рабочие рекомендации:

1. Заложить основные знания об информационном поиске и конспектировании;
2. Заложить основные знания о терминах и иностранных словах;
3. Предписания по наводящим вопросам для структурирования технических текстов
4. Контроль успеваемости = анализ со стороны учащихся + ответы на вопросы.

V. Персональный компьютер со стандартным и пользовательским программным обеспечением и доступом к сети Интернет

Обусловленное стремительным развитием во всех областях экономики, знание недолговечно и получение информации приобретает новое значение. При этом увеличивающаяся потребность в образовании не могут удовлетворить ни традиционная культура учебы и обучения, ни традиционные методы профессиональной подготовки и повышения квалификации. Кто хочет дорасти до требований информационного общества, тот должен постоянно актуализировать свою компетенцию в обращении с новыми техническими средствами обучения (и средствами массовой информации) и вновь и вновь актуализировать поток информации на долгие времена в профессиональной жизни.

Мы должны интенсивно готовить наших учащихся к этой самоуправляемой учебе на протяжении всей жизни. Методические рекомендации для конкретных примерных ситуаций могут быть руководством для преподавателей и помочь построить алгоритмы для аналогичного образа действия.

Нами разработаны «Этапы для самостоятельного получения специальной информации»:

1. Понять проблемную ситуацию. 2. Планирование образа действия. 3. Определение источников информации. 4. Приобретение необходимой информации. 5. Запоминание/сохранение полученной информации. 6. Предварительная обработка представленной информации. 7. Анализ и оценка информации. 8. Целенаправленный выбор важной информации. 9. Запоминание/сохранение выбранной информации. 10. Применение информации. 11. Оценка результатов.

Шаги действия по структурированию руководства к действию. Определение цели работы в содержании и объеме: определение предельно допустимого рабочего времени

1. шаг: Структурирование работы, покрытие дефицита знаний и определение потребности в информации
2. шаг: Подготовка поиска, стратегия поиска, при использовании сети Интернет: информационно-поисковые машины, каталоги
3. шаг: Поиск, оценка информации, определение предпочитаемой информации, сокращение информации

4. шаг: Переработка информации, документирование на жестком диске, информационном носителе или распечатка

5. шаг: Контроль, обобщение и оценка результатов работы

Учеба при помощи руководства к действию предлагает пользователю целый ряд преимуществ:

- возможность индивидуальной и комплексной учебы;
- возможность самостоятельно регулируемой учебы под собственную ответственность;
- возможность дифференцировать согласно предыдущим успехам;
- возможность повысить чувство собственного достоинства и усилить учебную мотивацию;
- возможность содействовать готовности к кооперации и способности работать в команде;
- возможность развивать способность к решению проблем.

Однако существует целый ряд проблем реализации:

- учащиеся должны признать необходимость самостоятельного поиска и получения информации;
- способность самостоятельно действовать индивидуальна и соответственно должна развиваться преподавателем дифференцированно;
- работа с цифровыми информационными носителями и сетью Интернет в том числе и на занятиях по специальному предмету требует основополагающей аппаратно-технической базы, ресурсов помещений и персонала, а также несложной школьной организации;
- преподаватель нуждается в широкомасштабном опережении по отношению к учащемуся; специальная, педагогическая и психологическая компетенция дополняются техническим образованием;
- подготовка и разработка руководства к действию требует от преподавателя затрат времени.

*Методика самостоятельного получения специальной информации:*

Часть 1. Обращаться к учащимся; Понятная интеграция запланированного получения знаний по предметной области/специальности; Пробудить у учащихся любопытство к самостоятельному получению специальной информации в частности при помощи выбранных информационных источников, описать причинную связь между компетенцией в обращении с техническими средствами обучения и перспективными возможностями использования, выявить ограничения; Руководить чтением информационных источников, наводящие вопросы могут в общих чертах структурировать процесс, простая последовательность шагов с целью создания алгоритма, точное описание действий; для учащихся контроль за наглядным описанием или включенным видом на экране; Предусмотреть дифференциацию по предыдущим достижениям.

Часть 2. Применение цифровых информационных носителей или Интернет страницы в вымышленной проблемной ситуации; Ясное описание проблемы; Формулировка задания на поиск; Определение носителей данных для учета

результата; Определение условий контроля; Итоговая мотивация с точки зрения дальнейших возможностей применения цифровых технических средств обучения.

Преподаватель выступает на протяжении всего процесса получения знаний в качестве наставника. Он организатор, учебный консультант, модератор и информатор.

Он определяет временные рамки, в случае сомнения поддерживает учащихся и контролирует результаты работы. Его способность интегрировать содержание руководства к действию в текущий урок по спец.предмету в значительной степени определяет мотивацию учащихся и успех работы.

#### Литература:

1. Леонтьев А. Деятельность, сознание, личность. Берлин, 1987
2. Гальперин П.Я. К вопросам психологии. Берлин, 1980
3. Матерн, Б.; под руководством Хакера, В. Психологическая регуляция трудовой деятельности: внутренние модели — стратегии в требованиях к системам человек — машины, требование и нагрузка. Берлин, 1976
4. ERTMER, P.A., NEWBY, T.J., MacDougall, M.: Student's Responses and Approaches to Case-Based Instruction. American Educational Research Journal 1996, 33, S. 719—752.

## Изучение темы «Углерод и его свойства» при помощи инновационных технологий

Низомова Саида Одиловна, соискатель

Узбекский научно-исследовательский институт педагогических наук имени Т.Н.Кары Ниязи (г. Ташкент)

В настоящее время в связи с использованием в процессе обучения интерактивных методов (педагогика инновационных и информационных технологий) изо дня в день усиливается интерес и внимание к повышению качества обучения. На занятиях с использованием современных технологий знания, получаемые учащимися, направлены не только на то, чтобы изучать предмет самостоятельно, искать самим, анализировать, но и делать выводы. Учитель в этом процессе создает необходимые условия для развития, формирования, получения знаний, воспитания личности и коллектива, наряду с этим выполняет должность возглавляющего, направляющего. В таком учебном процессе учащиеся является основной фигурой.

При изучении темы: «Углерод и его свойства» при помощи инновационных технологий мы покажем несколько видов применения инновационных технологий.

Характеристика: Эта технология позволяет учащимся использовать в учебном процессе, а также во внеучебное время различную литературу, запоминать изученный материал, тексты, пересказывать, за короткое время получить большую информацию.

Цель: Контроль и оценка индивидуального и группового усвоения учащимися раздаточного материала.

Использование: Практические, и лабораторные занятия, также урок-беседа, урок-обсуждение, урок-презентация (в индивидуальной, групповой и коллективной форме).

Используемые средства обучения: самостоятельное чтение по пройденной или новой теме в процессе урока, раздаточный материал для изучения и усвоения темы, схемы-рисунки, уравнения реакций, таблицы, реактивы, бумаги формата А-3 (соответственно количеству уча-

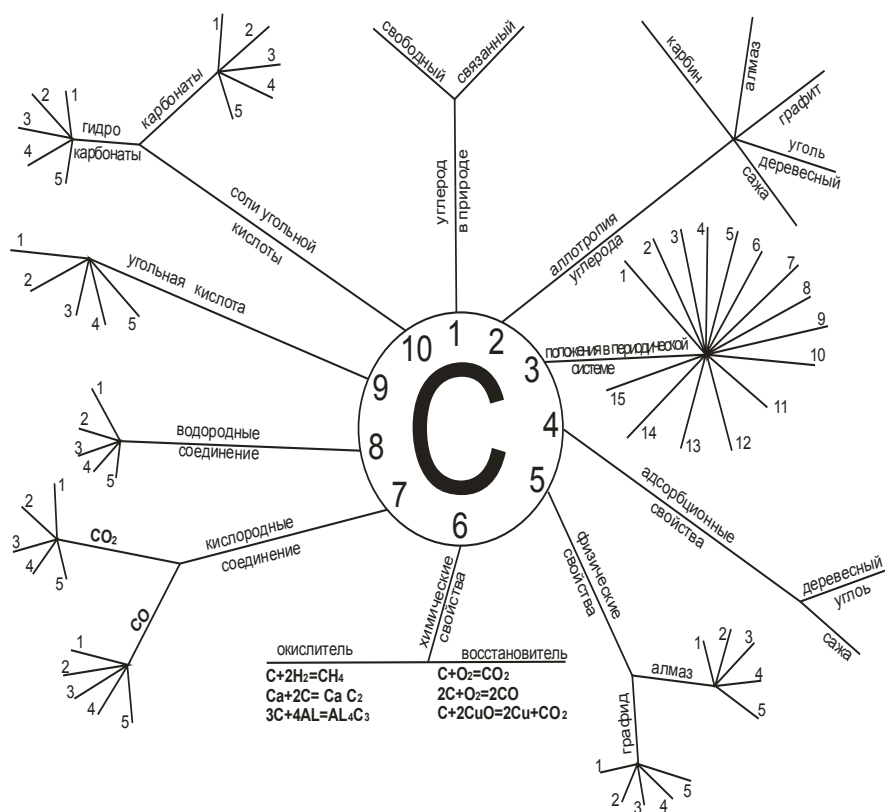
щихся или групп), фломастер или цветные карандаши, цветная бумага.

Тема: Изучение темы «Углерод и его свойства» при помощи инновационных технологий.

Учитель разъясняет: Элемент С находится в главной подгруппе IV группы периодической системы химических элементов Д.И. Менделеева. В этой подгруппе находится ещё четыре элемента: кремний Si, германий Ge, олово Sn, свинец Pb, среди элементов IV группы наибольшее значение имеет углерод, входящий в состав всех живых организмов.

При изучении темы положения углерода в периодической системе и его свойства можно использовать несколько видов инновационной технологии. Для этого надо начертить технологическую карту углерода и объяснить ее элементы.

1. Углерод в природе: свободный — связанный
2. Аллотропия углерода: алмаз, графит, карбин, древесный уголь, сажа.
3. Положение углерода в периодической системе: химический символ C;  
— 2 период, 2 — ряд, 4 — подгруппа, неметалл, валентность 2, 4, кислородные соединения — CO и CO<sub>2</sub>, водородные соединения — CH<sub>4</sub> C<sub>2</sub> H<sub>4</sub>, C<sub>2</sub> H<sub>2</sub>, C<sub>6</sub> H<sub>6</sub>, атомная масса 12 у.е, порядковое число — 6 (+6) атомное строение) 2) 4), число протонов +6. число электронов — 6. число нейтронов 6.
4. Адсорбционные свойства углерода: древесный уголь и сажа.
5. Физические свойства: алмаза — твёрдый, прозрачный, не проводит электрический ток, нет свободных электронов.



Технологическая карта углерода

Графит — мягкий, непрозрачный, проводит электрический ток, имеет свободные электроны.

6. Химические свойства: углерод является и восстановителем, и окислителем.

7. Кислородные соединения: строение молекулы, получение, физические и химические свойства, применение.

8. Водородные соединения: строение молекул отдельных представителей, получение, физические и химические свойства, применение.

9. Угольная кислота: строение молекулы, получение, физические и химические свойства, применение.

10. Соли угольной кислоты: карбонаты и гидрокарбонаты, строение молекул, получение, физические и химические свойства, применение.

1. После разъяснения учителя ученики разделяются на группы.

2. Учащимся объявляется цель урока.

3. Вопросы раздаются представителям групп.

4. Объясняется ход урока.

5. Дается время для подготовки ответа.

Ученики самостоятельно читают текст темы, также они должны заранее принести материал по новой теме. Для каждой группы на столе подготавливают бумагу для описания темы, фломастер, клей, цветные бумаги, ножницы, раздаточные материалы, схемы рисунки.

Вопросы для 1-группы:

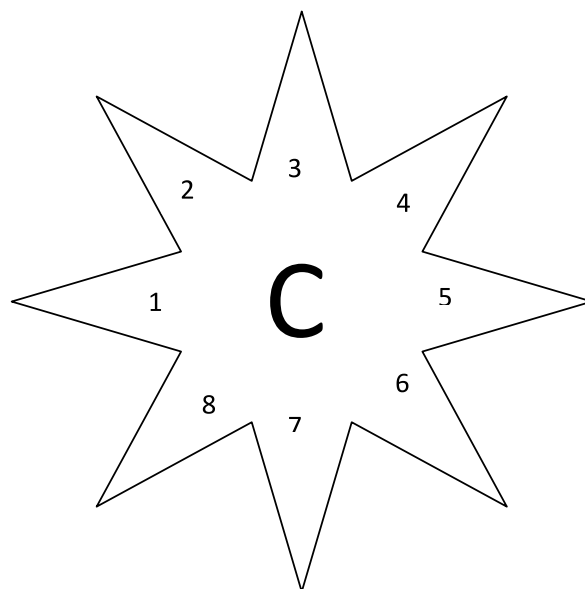
Что надо знать при изучении углерода как химического элемента?

Опишите по методу «Цветок подсолнуха».

При обучении элемента надо знать: нахождение углерода в природе, аллотропия углерода, положение в периодической системе, физические и химические свойства, оксиды и кислоты, а также соли. На лепестках цветка подсолнуха пишутся эти свойства, в центре пишется символ C, потом готовые лепестки с надписью клеятся снаружи.

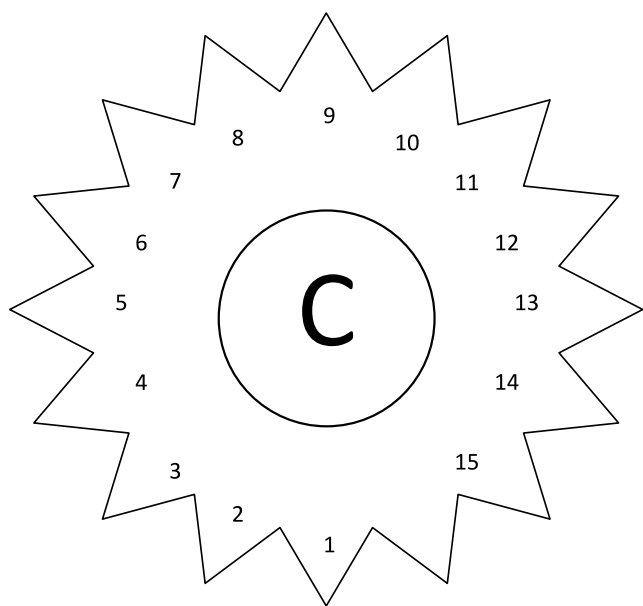
Вопросы для 2-группы:

Какое положение занимает углерод в периодической системе?



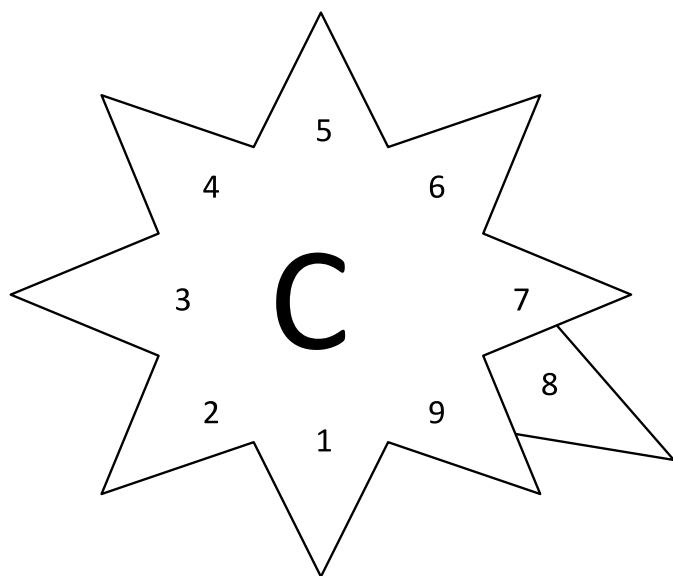
Для этого берется 15 штук бумаги желтого цвета-лепестки подсолнухи, в цветке клеится 15 штук лепестков, в которых написаны:

Химический знак углерода С, II – период, 2 ряд, не-металл, 2,4 валентность; N 6; АТ вес 12 у.е, кис. Соед  $\text{CO}, \text{CO}_2$ ; водородсоед  $\text{CH}_4, \text{C}_2\text{H}_4, \text{C}_2\text{H}_2, \text{C}_6\text{H}_6$ , атомное строение (+6)  $2\text{H}$  Р=+6; е=-6; n= 6 4 подгруппе 15 – Электронная конфигурация.  $1s^2 2s^2 2p^2$ .



Вопросы для 3-группы: Применение углерода:

Искусственный алмаз: в медицине; крем для обуви, ад-сорбент, для получения сахара, красок, бензин, резина, карбид кальция. Для выполнения задания берётся 9 штук бумаги жёлтого цвета. В центре клеится формула С, снару-жи клеится 9 штук лепестков, в которых написаны вы-шеуказанные сферы применения углерода.

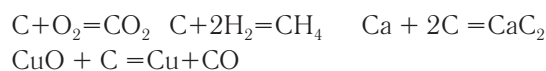
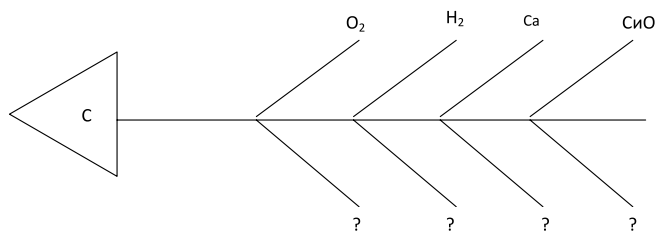


Вопрос для 6-группы. Опишите применение углерода по методу «Кластер». На бумагу клеят ответы – применение углерода

Вопрос для 4-группы

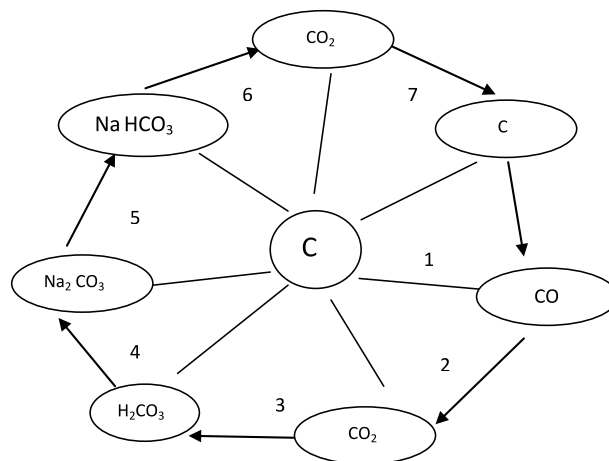
Напишите химические свойства углерода, используя метод «Скелет рыбы».

На бумаге чертится скелет рыбы. На голове рыбы напи-сана формула углерода. В верхней части скелета пишутся формулы тех веществ, которые реагируют с углеродом, а в нижней части – то, что получилось после реакции.



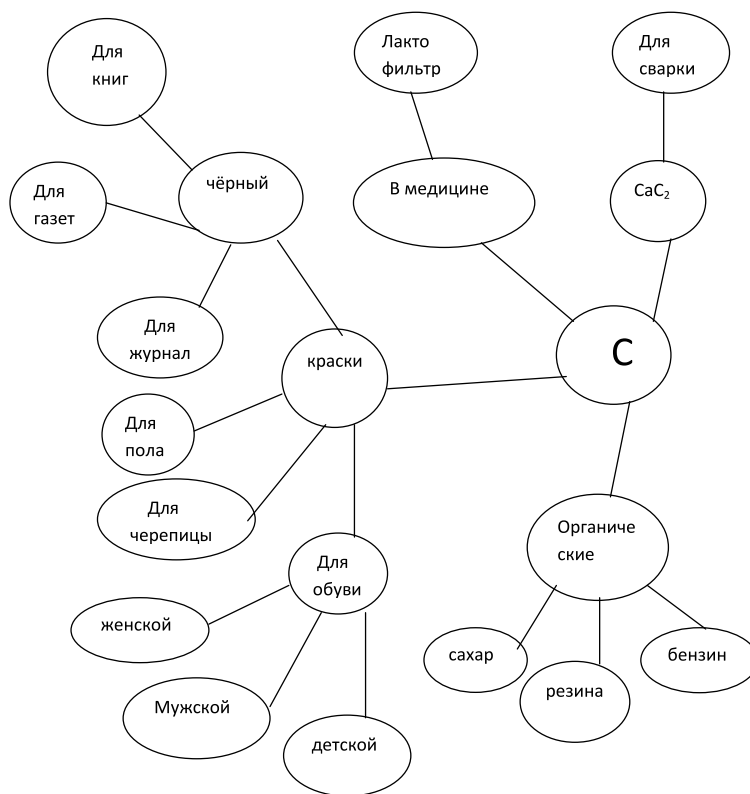
Вопрос для 5-группы. Напишите свойства углерода методом «круговерт»

Метод «круговерта»



1.  $2\text{C} + \text{O}_2 = 2\text{CO}$
2.  $2\text{C} + \text{O}_2 = 2\text{CO}_2$
3.  $\text{CO}_2 + \text{H}_2\text{O} = \text{H}_2\text{CO}_3$
4.  $\text{H}_2\text{CO}_3 + 2\text{NaOH} = \text{Na}_2\text{CO}_3 + 2\text{H}_2\text{O}$
5.  $\text{NaOH} + \text{H}_2\text{CO}_3 \rightarrow \text{NaHCO}_3 + \text{H}_2\text{O}$
6.  $\text{NaHCO}_3 \rightarrow \text{Na}_2\text{CO}_3 + \text{H}_2\text{O} + \text{CO}_2$
7.  $\text{CO}_2 + 2\text{Mg} = 2\text{MgO} + \text{C}$





При изучении химических элементов используется только один метод. Ученики начинают самостоятельно изучать тему. По истечению времени группа учеников начинает презентацию своих заданий. Во время ответа ученики группы или учитель задают друг другу вопросы по теме. Идёт дискуссия, ответы участники групп могут проверить самостоятельно методом «Круговерт». Для этого бумага, на которой написаны ответы, передаются в другую группу в виде круга, ученики, проверив ответ товарища,

могут оценить правильность ответа. После ответа всей группы учитель делает вывод, по ходу разъясняя и дополняя неполные ответы, после чего оценивает выполненную работу.

Оценки: за домашнее задание, ответ за пройденную тему. Ответ по новой теме. Ответы-презентации групп ставятся на магнитную доску, по плану обучения нового материала. Дается домашнее задание: прочитать параграф, нужно написать, решить задачи по параграфу.

## Активные методы обучения, направленные на развитие самостоятельного и творческого мышления студентов

Норпулатова Хуршида Абдуллаевна, стажер-исследователь  
Термезский государственный институт (Узбекистан)

В настоящее время практически все развитые страны мира осознали необходимость реформирования своих систем образования с тем, чтобы ученик, студент действительно стали центральной фигурой учебного процесса, чтобы познавательная деятельность студента находилась в центре внимания педагогов исследователей, разработчиков программ образования, средств обучения административных работников, т.е. процесс познания, а не преподавания, как это было до сих пор при традиционном обучении.

Уметь учиться, интенсивно учиться по нашим заключениям — это особенно важно сегодня, когда происходит смена концепции образования: от обучения на всю жизнь

к обучению через всю жизнь. Поэтому, задача образовательных учреждений сегодня заключается не столько в передаче информации, сколько в том, чтобы научить человека самостоятельно и постоянно учиться, решать жизненные и профессиональные проблемы, иметь устойчивую жизнеспособность.

Какие условия для этого необходимы? Прежде всего, возможность вовлечения каждого учащегося в активный познавательный процесс, причем не процесс пассивного овладения знаниями, а в активную познавательную деятельность каждого учащегося, применения им на практике этих знаний с помощью методов обучения.

Нами проведены педагогические эксперименты по

применению активных методов обучения на которых мы остановимся ниже.

Метод ассоциограмм — это комплексный методический прием обучения, который облегчает интеграцию знаний в познавательные структуры, руководствуясь учебно-психологическими основами.

Дидактическая цель заключается в том, чтобы содействовать целостной дальности видения обстоятельств дела, активировать знания, углубить и улучшить мнемическую память.

Методической целью является самостоятельное применение запасов комплексных знаний и оказывание содействия развитию способностей воспринимать учебную ситуацию и правильно ее оценивать.

Метод ассоциограмм служит для графического представления и структурирования знаний. Этот метод относится к учебно-психологической основе познания, что обучение всегда требует интеграции новых концепций и представлений в уже существующие познавательные структуры. При применении этого метода, исходя из темы как из центра, представляются дальнейшие детали и идеи в виде ответвлений.

Понятие, как и сам метод ассоциограмм, было предложено в 70-е годы англичанином Тони Бузаном (Tony Buzan). Исходным пунктом его рассуждений было то, что учащиеся работают главным образом «логически мыслящим» левым полушарием головного мозга. Поэтому, своим методом ассоциограмм он разработал такой метод работы и графического представления, который в равной степени стимулирует как правое, так и левое полушарие головного мозга, потому что этот метод связывает образно-творческое мышление и логико-аналитическое мышление. В немецко-язычном пространстве укрепилось понятие «Mind Mapping», так как английское слово «mind» имеет множество разносторонних вариантов перевода, например, память, напоминание, ассоциация, побуждение и др.

Метод ассоциограмм всегда пригоден в качестве метода, когда речь идет о иерархическом и наглядном структурировании знаний, а также о визуализации комплексных взаимосвязей.

Поэтому он особенно хорошо подходит для:

- разработки обобщений
- представления комплексных систем
- систематизации текстов и понятий
- обзора записей/заметок или учебного материала
- планирования проектов
- для закрепления и углубления учебного материала для сбора и структурирования идей.

Метод ассоциограмм — это техника, которую необходимо изучить; именно для требовательных областей применения, как например, написание рефератов, нужно тренироваться сначала на простых примерах. На учебных занятиях представляется большое количество разнообразных возможностей применения этого метода. Будь то индивидуальная работа, групповая работа или же разра-

ботка темы всем классом — возможно применение метода ассоциограмм.

Проведение занятия с применением метода ассоциограмм. В качестве вспомогательных средств необходимы: белая нелинованная бумага как минимум формата А4, карандаш, резинка для стирания, а также цветные карандаши. Ассоциограммы не обязательно должны оформляться в цвете, но цветовое оформление помогает лучшему запоминанию информации. В любом случае, допустимо представление ассоциограммы на слайдах, на флипчарте, на доске и пр. или при помощи компьютерной программы Mind Map.

Порядок действия при разработке ассоциограммы:

1. *Тема*: напишите или начертите в первую очередь в середине листа Вашу центральную тему. Работайте в альбомном формате, это дает больше места.

2. *Главные ветви*: от расположенной в центре темы отходят главные линии, которые разделяют тему на отдельные области. На них заглавными печатными буквами пишутся ключевые слова, причем, ветви не длиннее, чем ключевые слова. Для лучшей наглядности для каждой основной темы может быть определен свой цвет, толщина линии может указывать назначение слова.

3. *Линии*: от главных ветвей отходит произвольное количество ветвей того же цвета, что и дальнейшие ключевые слова, они формируют дополнительные уровни мыслей.

4. *Корректировка*: информация, которая больше не важна, может быть обведена в рамку и заштрихована или стерта резинкой.

Ассоциограмма может быть оформлена еще более наглядно и эффективно собственными рисунками, символами, а также разным цветом.

Ассоциограмма никогда не составляет до конца, она представляет собой моментальный снимок, новые идеи могут в любое время дополнить и развить ее. При выборе ключевых слов нужно идти от абстрактных к конкретным и от общих к специальным. Если отдельный комплекс требует сравнительно много места, то лучше всего учащемуся начать с начала и определить заново тему. Некоторые пункты, которые нужно учитывать на учебных занятиях:

- дать учащимся время настроиться на тему;
  - ограничить время, которое тратится на рисование рисунка;
  - дать учащимся возможность рассматривать картинки других;
  - дать возможность учащимся представить свои ассоциограммы (Mind Map), в результате этого разъясняется дальнейший смысл понятий и открываются пути к новым ассоциациям;
  - при неясностях оставлять «дырки», которые позже должны быть совместно обсуждены;
  - обращать внимание на разборчивость почерка
- Ассоциограмма может выглядеть следующим образом:
- Анализ**
- Благодаря применению ключевых слов можно сосредотачивать внимание на самом важном, при этом эконо-

мится время (на разработку и чтение) и место на бумаге.

- Благодаря наглядности информация обрабатывается быстрее и дольше сохраняется в памяти.

- Ассоциограмма обнаруживает пробелы: на основании графического представления становится вполне очевидно, какие идеи/мысли уже хорошо развиты, а какие до сих пор менее развиты.

- Метод ассоциограмм великолепно подходит для повторения материала; основные знания уже имеются, для реконструкции и вспоминания достаточно вызывающих ассоциации ключевых слов.

- Стимулирование коммуникативных процессов при распределении на рабочие группы.

Никакая ассоциограмма по началу не совершенна. Составление ассоциограмм нужно изучать и это требует некоторой тренировки. Могут возникнуть следующие трудности:

- Часто наталкиваются на сопротивление со стороны участников (принцип работы не соответствует их привычным процессам мышления);

- Опасность отсутствия наглядности (при многочисленных перекрестных ссылках или слишком большом количестве информации);

- Выбранные ключевые понятия/символы индивидуальны и возможно не понятны для других;

- Многократные записывания/переписывания одной и той же ассоциограммы отнимают много времени.

Еще один из новых активных методов является латеральное мышление, которое нами эффективно использовано в учебном процессе.

Латеральное мышление. Развитию приемов творческого подхода «латерального мышления» способствует применение комплексных методических приемов обучения. Оно означает «боковое мышление», «нестандартное мышление», в значении изменения точки зрения и как творческий метод нахождения идей представляет необходимое дополнение преобладающего вертикального мышления.

Дидактическая цель латерального мышления заключается в улучшении компетенции решения проблем.

Методическая цель латерального мышления заключается в создании новых альтернативных, творческих, необычных идей или предложений решений путем, отличным от традиционного, привычного пути обработки данных (вертикального мышления).

Основы теории творческого мышления и действия можно охарактеризовать при помощи следующих признаков:

- восприятие и переработка информации осуществляется, как правило, предпочитаемыми/привычными путями обработки данных и информации;

- латеральное (креативное) мышление «боковое мышление»: уход от привычных путей обработки данных и информации, нахождение нестандартных решений;

- противопоставление вертикального и латерального.

Понятие, метод и теорию выразил в середине 1960-х годов д-р Эдвард де Боно на основании исследования твор-

ческих подходов к решению задач. Исходным пунктом его теории было знание о прямолинейности структур человеческого мышления. Эдвард де Боно разработал большое количество методов, которые должны помочь находить новые идеи и отказаться от привычных образов мышления. К ним относится, например, латеральное мышление и метод шляп. Методы латерального мышления (см. ниже) прежде всего пригодны для поиска идей, например, для поиска новых идей для продукта или для возможностей улучшения продукта.

Структура и проведение метода «латеральное мышление». К условиям успешного проведения относятся:

- творческая команда участников;
- обученный руководитель дискуссии.

Проведение может осуществляться в соответствии со следующими этапами:

- определение проблемы или недостатков
- формирование группы для воркшопа
- выбор подходящего модератора
- выбор методов
- проведение с соблюдением правил
- сбор идей
- обработка идей, дальнейшее усовершенствование многообещающих идей в предложении для решения
- оценка предложений решения
- планирование первого шага реализации.

Для ухода от преобладающих методов рассмотрения рекомендуются различные методы. При этом он целенаправленно возвращается к применению эвристических методов познания. К этим методам относятся:

- переворачивание точки зрения
- визуальное мышление
- раскладывание проблемы на все более мелкие единицы, чтобы затем попытаться скомпоновать их по-новому;
- переключение внимания с лежащих на поверхности аспектов на менее значимые аспекты
- распознавание доминирующих представлений и хода мыслей
- поиск других путей для рассмотрения вещей
- ослабление строгого контроля, который осуществляется рационально-логическим мышлением
- осознанное применение случайности
- намеренное переворачивание отношений
- аналогии, перенос отношений какой-либо ситуации на другую ситуацию, которую легче использовать.

Мы приведем методы, относящиеся к латеральному мышлению. Принцип заключается в быстрой смене различных способов мышления, которые представлены шестью шляпами различных цветов (шляпы могут «носить» отдельные участники или группы):

- белая шляпа (данные, информация):
- Какой информацией мы обладаем?
- Какой важной информации нам не хватает?
- Как мы получим эту информацию?

— красная шляпа (чувства, интуиция, инстинкт):

- дает возможность выразить свои чувства и интуитивные догадки без обоснований — черная шляпа (осторожность, критическое мышление, поиск недостатков, предотвращение ошибок):

- однако важно: не уничтожать идею в зародыше — желтая шляпа (оптимизм, поиск преимуществ и возможностей реализации)

- важное уравнивание черной шляпы
- зеленая шляпа (креативное мышление, поиск новых идей/ альтернатив):

- Можно ли выполнить эту задачу другим способом?
- Можно ли дать также другое объяснение?

- синяя шляпа (перспективы с высоты птичьего полета, модерация):

- определении тем
- объективный контроль методов и способов мышления
- указания на следующие шаги в процессе мышления
- активирование других шляп

- правило: регулярная смена шляп

Метод нахождения идей (при блокаде, исчерпанном запасе идей):

Метод обращения

- ментальное обращение (или переворачивание) обычного пути преодоления проблем.

Метод случайного воздействия:

- поиск какого-либо слова, случайного понятия, которое ни в коей мере не взаимосвязано с темой,

- противопоставление «слово — проблема» (комбинация слов),

- создать ассоциацию между ними.

Существует большое количество других методов латерального мышления, например:

- «творческая пауза» (краткие остановки/паузы, чтобы сознательно создать дистанцию/оглядеться)

- «ментальная провокация» (сознательная ломка границ здравого смысла при помощи «провокационной операции»), при которой нелогичное и ошибочное проявление логического хода мыслей должно прерываться:

- смена перспектив, новые идеи

- метод «Trittstein-Provokationen» (метод обращения, преувеличение/ сознательное преуменьшение, искаженные/карикатурные картины, принятие желаемого за действительное).

### Анализ

К сильным сторонам латерального мышления, метода творческого подхода к решению задач относятся:

- дает новые оригинальные импульсы для мышления при застое в создании идей

- частая смена перспектив способствует появлению большого количества и нестандартных идей/предложений решений,

- повышает мотивацию участников благодаря игровым элементам

- основа (теория творческого подхода к решению задач) является признанной теорией

Можно назвать следующие ограничения:

- некоторые методы определены не точно

- многообразие методов и их вариантов не ясны

- требует квалифицированной модерации, иначе «расплывчатое применение» (там же).

Сравнение с методом мозгового штурма и методом перекрестной наметки идей. При методе мозгового штурма внутри группы за определенное ограниченное время собираются или генерируются идеи по определенной проблемной области. Метод перекрестной наметки идей очень похож на метод мозгового штурма, при этом методе идеи участников записываются (см. раздел «Мозговой штурм» и «Перекрестная наметка идей»). Мозговой штурм или перекрестная наметка идей может использоваться как формальное условие для всех описанных ранее методов латерального мышления. Например, могут применяться искажения, обращения и преувеличения. Однако, следует обратить внимание на то, что латеральное мышление не следует отождествлять с мозговым штурмом. Мозговой штурм перекрестная наметка идей — это только формальные рамки/условия, которые предлагают однозначные структуры, способствующие процессу мышления.

### Литература:

1. ASM (Arbeitgeberverband der Schweizer Maschinenindustrie): Power Work. Professionell lernen und arbeiten. 2. Aufl., Aarau, Frankfurt am Main, Salzburg: Sauerländer 1998.
2. BACKERRA, Hendrik; MALORNY, Christian; SCHWARZ, Wolfgang: Kreativitätstechniken. Kreative Prozesse anstoßen, Innovationen fördern. Die K7. 2. Aufl., München, Wien: Carl Hanser Verlag 2002.
3. BUZAN, Tony: Business Mind Mapping. Visuell organisieren, übersichtlich strukturieren, Arbeitstechniken optimieren. Wien, Wirtschaftsverlag Ueberreuter, 1999.
4. JÄGER, Roland: Selbstmanagement und persönliche Arbeitstechniken. Schriftreihe Organisation. Band 8, 3. Aufl., Gießen: Verlag Dr. Götz Schmidt 2000.
5. METZIG, Werner; SCHUSTER, Martin: Lernen zu lehren. Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen. 7. Aufl., Berlin, Heidelberg: Springer Verlag 2006.
6. Бесплатная школьная лицензия на пользование программой MindManager Smart для любой школы в Саксонии на сайте: <http://www.sn.schule.de/mindjet/info.php> (по состоянию на: 07.11.2007).
7. De BONO, Edward: Laterales Denken. Ein Kurs zur Erschließung Ihrer Kreativitätsreserven. Düsseldorf:ECON-Taschenbuch-Verlag 1992.



8. De BONO, Edward: Serious Creativity. Die Entwicklung neuer Ideen durch die Kraft des lateralen Denkens. Stuttgart: Schäffer-Poeschel 1996.
9. Интернет-ссылка [http://imihome.imi.uni-karlsruhe.de/nlaterales\\_denken\\_b.html](http://imihome.imi.uni-karlsruhe.de/nlaterales_denken_b.html) (по состоянию на: 05.12.2007)

## О технологии обучения «Перекрестная наметка идей» и «Аналогии»

Нутфуллаева Шахло Нуруллаевна, стажер-исследователь  
Бухарский инженерно-технический институт высоких технологий (Узбекистан)

В настоящее время усилие педагогической науки и практики направлено на повышение качества подготовки специалистов и улучшения учебного процесса. Все это требует осуществления радикальных мер по подготовке условий для реализации обучения, ориентированного на результат. Осуществление качественного обучения, как известно, возможно при переходе традиционной методики обучения на передовые педагогические технологии. Одним из передовых технологий является «Перекрестная наметка идей». Нами проведены несколько педагогических экспериментов по применению технологии «Перекрестная наметка идей» на курсах повышения квалификации.

Перекрестная наметка идей — это комплексный методический прием обучения, при котором, слушатели так же как и при мозговом штурме, за короткое время письменно генерируют идеи.

Дидактическая цель перекрестной наметки идей заключается главным образом в улучшении методических компонентов компетенции действия, в частности в нахождении идей в деятельности.

Методическая цель также заключается преимущественно в отработке навыков этого метода генерирования идей, а также в быстром комбинировании фактов и идей/мыслей.

Технология перекрестной наметки идей очень похожа на метод мозгового штурма, однако, в этой технологии идеи не называются модератору, а записываются участниками. При перекрестной наметке идей так же как при мозговом штурме участники должны взаимно давать друг другу импульс своими идеями и соединять их/привязывать, создавать из них аналогии.

Технология перекрестной наметки идей разработан в различных вариантах, но свое начало берет из концепции метода мозгового штурма. В числе вариантов технологии перекрестной наметки идей самым известным методом является метод 635. Перекрестную наметку идей можно применять почти во всех предметных областях/специальностях, будь то техническая сфера или социальная. Там, где применим метод мозгового штурма, можно также применять и технологию перекрестной наметки идей.

Представленное здесь проведение ограничивается методом 635, который получил свое название исходя из того, что: 6 участников вносят по 3 предложения решения в течение 5 минут. Конечно, количество участников может варьироваться в определенных пределах.

Основным условием для проблемно-ориентированной технологии перекрестной наметки идей является наличие нескольких возможностей решения. Чтобы провести метод 635, нужны 6 человек. В качестве рабочего материала используются формуляры (с таблицей из трех столбцов и шести строк и с постановкой задачи), которые позже применяются для генерирования идей.

Ход проведения технологии описан в пяти этапах:

1. *Определение проблемы:* в первой фазе участники получают подробную информацию о постановке вопроса или проблемы и им разъясняются правила игры.

2. *Собрать предложения решений:* затем каждый из шести участников получает лист бумаги с таблицей из трех столбцов и шести строк. Участник сначала записывает в верхней строке в каждой ячейке идею или возникшую мысль.

3. *Передача формуляра дальше:* затем лист передается следующему участнику (например, по часовой стрелке).

4. *Привязка:* Этот участник дальше развивает записанные предшествующим участником идеи т.е. задумывается над ними и записывает усовершенствованные идеи во вторую строку. Опять передает лист дальше и т.д. Таким образом, каждый лист передается пять раз и в конце должно быть создано 108 идей. Каждый лист может находиться у каждого участника не более 5 минут.

5. *Оценка:* Далее проводится оценка предложений. Имеющиеся предложения решений объясняются и обсуждаются.

Для успешного проведения перекрестной наметки идей существуют следующие основные правила: перекрестная наметка идей — это метод, при котором исключена критика предложений, внесенных другими участниками. При перекрестной наметке идей прежде всего выдвинутые на первое место идеи должны всегда приниматься в расчет для их дальнейшего усовершенствования, то есть, нет никакой защиты авторских прав — так сказать, все участвуют в работе над одной пригодной для реализации идеей. Кроме этого, следует обращать внимание на то, чтобы идеи были записаны разборчиво и формулированы понятно и следует избегать создающих помехи промежуточных разговоров.

Технология перекрестной наметки идей представляет учащимся хорошую возможность проявить себя, структу-

рировать свои идеи и интенсивно критически рассматривать проблемы. Другие сильные стороны технологии перекрестной наметки идей — это:

- малые затраты при проведении,
  - взаимное стимулирование друг друга в результате подхватывания предыдущих идей,
  - размышления в спокойной обстановке,
  - равное/одинаковое участие всех (более доминантные учащиеся оказывают меньше влияния, потому что не делается никаких вербальных высказываний),
  - групповое планирование не сказывается на творческом производстве,
  - нет необходимости в модераторе,
  - протокол создается автоматически.
- К ограничениям относятся:
- не возможная обратная связь при недоразумении/разногласии,
  - ощущение психологического давления при работе (в результате нехватки времени),
  - работа менее спонтанна и динамична,
  - ограниченное пространство для изложения идей,
  - услышаны не все идеи,

Еще одной из новых технологий является «Аналогия».

Аналогия [от греческ.: *analogia*] означает однородность или схожесть; определенные соответствия по признакам при одновременных различиях в признаках. Таким образом, технология аналогий является логическим методом заключения, при котором делается вывод о предметах (явлениях) относительно их однородности или схожести (умозаключение по аналогии).

Дидактическая цель технология аналогий заключается в улучшении компетенции решения проблем.

Методическая цель технология аналогий заключается в сравнении со способами действия и в переносе навыков или знаний с уже испытанных/надежных способов действия на новые, т.е., в нахождении идей для решения проблем на основе умозаключения, сделанного по аналогии.

Основным признаком и элементом технологии аналогий является *вывод по аналогии*. При этом вывод делается на основе аналогии между двумя объектами по образцу: **А имеет схожесть с В. В имеет свойство б. Следовательно, А имеет также свойство б.** При этом объектами могут быть существа, вещи или феномены, схожесть может заключаться в свойствах, структурах и/или функциях. Выводы по аналогии относятся к редуктивным/восстановительным умозаключениям. Они всегда являются вероятностными умозаключениями, которые имеют гипотетический характер и всегда требуют верификации на практике.

Технология аналогий часто используется для наглядного объяснения. К примеру, этот метод используется для математических тренировочных заданий, при решении которых учащиеся изучают структуру решений общую для многих других заданий. Часто в начале нового/еще не известного проекта также применяется метод аналогий. При этом проводится сравнение с уже знакомым проектом, который был

выполнен при схожих условиях. Вывод по аналогии можно делать как в естественных науках, так и в общественных науках. Естественно-научные аналогии можно найти в так называемой иерархически организованной бионике.

Условием для применения является существование/осознанное восприятие проблемной ситуации. Технологии «анalogии» делятся на следующие методические этапы:

1. *Задание/проблемная ситуация* задается через предмет или обстоятельства дела/содержание, которые сложно раскрыть; для решения следует искать схожие предметы или обстоятельства дела/содержание.

2. *Анализ* признаков неизвестных предметов (обстоятельств дела) с целью обнаружить схожесть с известным предметом (обстоятельством дела).

3. *Синтезировать* (выработать) совпадающие и отличающиеся признаки между исследуемым неизвестным предметом (обстоятельством дела) и известным предметом (обстоятельством дела).

4. *Заключение вывода* о схожести или соответствии по одному или нескольким другим/дальнейшим признакам на основании схожести или соответствия определенных важных признаков (вывод по аналогии).

5. *Выведение* отдельных высказываний из наличия признака и его *верификация* (подтверждения правильности) на практике. Определяется граница аналогий (область применимости), например, область применения, объем продукции, степень сложности.

6. *Работа* с полученными по аналогии знаниями в области применимости.

Основным преимуществом аналогии является перенос полученных знаний на техническую проблему, которая должна быть решена. Объективная реальность предлагает в своем бесконечном многообразии многочисленные схожие свойства (структуры, функции и пр.) между двумя объектами (существа, вещи, феномены). Этот факт позволяет людям понять реальность через перенос выводов, сделанных в ходе умозаключений по аналогии. Формирование аналогий способствует дальнейшему улучшению обучения/учебы, лучшему пониманию ситуаций (решение проблемы) и творческому подходу к решению проблемы. Обучение облегчается, потому что проводятся параллели с уже известными знаниями. Исследования показывают, что «способность решать проблему существенно улучшается при применении ранее переданной информации, если было дано указание использовать ранее изученную информацию в качестве аналогии».

Аналогии могут быть использованы как руководящий принцип для решения проблем, но их нужно применять правильно. Поэтому, сила доказательства, следующая за выводом по аналогии, часто дана лишь условно, то есть только когда оба объекта (существа, вещи, феномены) одинаковы по своей структуре или сходны друг с другом по форме, т.е., *все* значительные/важные признаки похожи/соответствуют и при переносе соблюдаются определенные руководящие принципы, может проводиться так называемое доказательство по аналогии. Если этого нет

(как раз важные различия), вывод по аналогии считается не верным. Поскольку выводы по аналогии исходят из со-ответствия по основным признакам, они требуют постоянной проверки эмпирическим путем.

Литература:

1. BACKERRA, Hendrik; MALORNY, Christian; SCHWARZ, Wolfgang: Kreativitätstechniken. Kreative Prozesse anstoßen, Innovationen fördern. Die K7. 2. Aufl., München, Wien: Carl Hanser Verlag 2002.
2. HARTMANN, Wolf D., Handbuch der Managementtechniken. Moderne Managementmethoden und -techniken im kritischen Überblick. 2. Aufl., Berlin: Akademie Verlag 1990.
3. WEITZ, Bernd O.: Handlungsorientierte Methoden und ihre Umsetzung, Bd. 2, Bad Homburg vor der Höhe: Verlag Gehlen 2000.
4. ANDERSON, R. John: Kognitive Psychologie. 2. Aufl., Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag 1996.
5. HILL, Bernd; NADER, Werner: Biologische Systeme, eine unerschöpfliche Innovationsquelle. In: Biologie in unserer Zeit, 30. Jg. 2000, Nr. 2.

## Актуальные проблемы и направления совершенствования вузовского физического воспитания

Мандриков Виктор Борисович, доктор педагогических наук, профессор  
Волгоградский государственный медицинский университет

Прыткова Елена Геннадиевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Волгоградский государственный технический университет

Актуальность настоящей работы обусловлена совершенствованием техники и усложнением технологии производства, требующим и улучшения функциональной и физической подготовленности человека, который управляет им. Анализ научно-исследовательских работ, по данному направлению, позволил сделать заключение о том, что вопросы повышения эффективности физического воспитания молодежи за последние годы не утратили своей актуальности, о чем свидетельствует значительное количество диссертационных работ и научных публикаций.

В начале XXI столетия социально-техногенное развитие Общества стало все больше характеризоваться динамичным прогрессом социальных, но вместе с тем, и снижением природных, физических и психических качеств человека [3, 5, 8].

Само усложнение технологических процессов, механизация, автоматизация, компьютеризация труда, наличие в окружающей среде вредных для организма человека отходов производства, подчас несовершенная организация труда, отрицательно воздействуя на состояние работника,

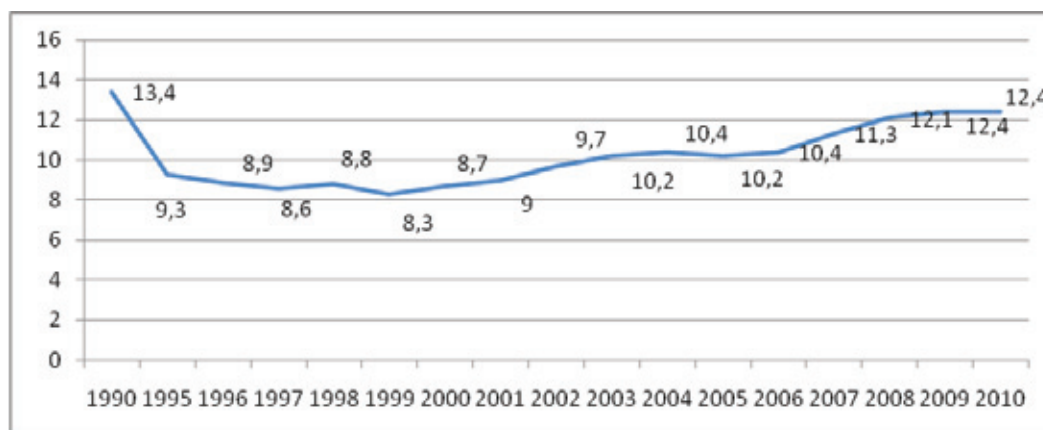


Рис. 1. Динамика коэффициента рождаемости населения в Российской Федерации [6]

Примечание: КР – коэффициент рождаемости на 1000 человек 2010г – данные на январь – июнь

уровень его работоспособности, приводит к психоэмоциональным перегрузкам, сокращению двигательной активности и возникновению общесоматических и профессиональных заболеваний.

Согласно источнику Росстата — Федеральной службы государственной статистики (январь 2009) за последнее десятилетие население Российской Федерации уменьшилось на 12 млн человек. По подсчетам демографов, если такая тенденция сохранится, то в ближайшие 10–15 лет страна потеряет еще 15–20 млн своих граждан. Отмечается, что рост населения в стране прекратился с 1991 года. В тоже время по данным статистики наметилась тенденция увеличения количества рождаемых детей. Так если в 2000г коэффициент рождаемости равнялся 8,7% на 1000 человек, то в 2009г коэффициент составил уже 12,4% (рис. 1).

Социально-экономические преобразования, происходящие в России, в последнее десятилетие и носящие, несомненно, прогрессивный характер, тем не менее, породили множество проблем, оказывающих негативное влияние на физическое состояние населения, в том числе и студенческую молодежь.

Необходимо отметить, что физическое состояние и здоровье населения любой страны является важнейшим критерием её благополучия. Именно данный критерий лежит в основе сохранения и воспроизводства человеческого потенциала в интересах национальной безопасности государства.

Вместе с тем в новых условиях развития России возрастает социальная значимость физической активности в обществе, усиливается её роль в формировании здорового образа жизни. Установлено, что физическая активность умеренной и высокой интенсивности прямо и опосредованно способствует сохранению и укреплению здоровья [8 и др.]. В то же время физической активностью в стране регулярно занимается примерно только 20–30% молодежи, тогда как в экономически развитых странах мира этот показатель составляет 40–60%. Снижение уровня

физической активности школьников и студентов при одновременном повышении нервно-эмоционального напряжения приводит к ухудшению состояния здоровья. Так, согласно докладу о состоянии здоровья детей в российской Федерации [9] 32,1% детей признаны здоровыми (1 группа здоровья), 51,7% имеют функциональные отклонения (2 группа здоровья), 16,1% — хронические заболевания (3,4,5 группы здоровья).

Таким образом, хотя у подростков к 17-летнему возрасту имеет место, отмеченное выше, увеличение I группы здоровья, одновременно наблюдается рост хронических заболеваний, охватывающий более 1/5 всех подростков (свыше 800 тыс. детей), т.е. около трети абитуриентов, поступающих в вузы, уже имеют хроническую патологию. Тенденция ухудшения состояния здоровья студенческой молодежи приняла устойчивый характер. К «факторам риска», оказывающим влияние на состояние здоровья студентов, можно отнести несоответствие условий и требований обучения.

Современный учебный процесс (объем информации, построение занятий, условия их проведения и т.д.) предъявляет к студентам большие психофизиологические и физические нагрузки, которые, как правило, превышают их возрастные ментальные и физические возможности. Увеличивается число студентов, имеющих отклонения в состоянии здоровья. Так, например, за последние десять лет число студентов в основном учебном отделении снизилось с 81,9% до 58,1% от их общего числа, а в подготовительном и специальном, наоборот, увеличилось соответственно с 9,1% до 22,3% и с 3,5% до 17–30% [3, 6 и др.].

Основная причина зачисления студентов в специальную медицинскую группу это: болезни костно-мышечной системы, органов пищеварения, болезни глаз и органов дыхания, сердечно-сосудистая и нервно-психическая патология, что согласуется с данными Всероссийской диспансеризации детей от 0 до 18 лет. Данные заболевания за годы обучения с 1-го по выпускной курс возрастают по отдельным нозологиям в 2–3 раза [3, 5 и др.].

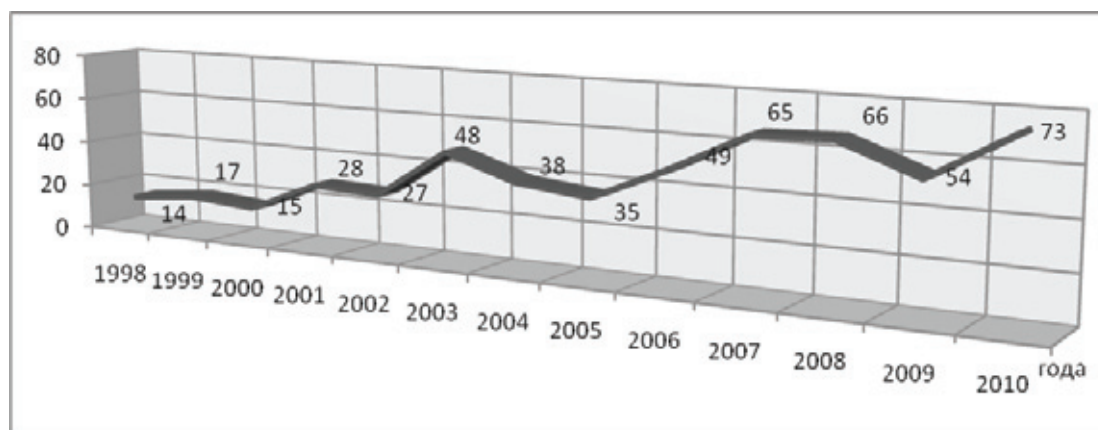


Рис. 2. Динамика научно-исследовательских работ Российской Федерации (по данным журналов «Теория и Практика физической культуры» и «Известия Волгоградского педагогического университета»)



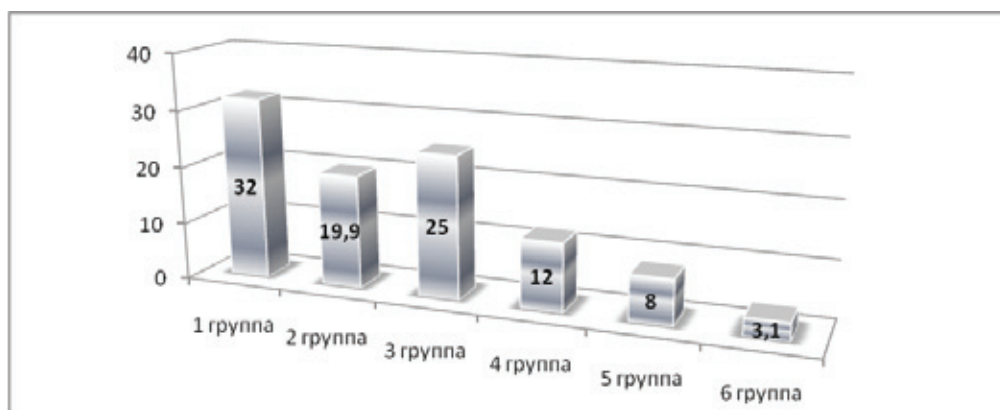


Рис. 3. Тематика научно-исследовательских работ посвященных проблемам физического воспитания в вузах

Примечание: 1 группа – работы посвященные анализу проблемы совершенствования процесса физического воспитания; 2 группа – работы, посвященные изучению формирования у студентов здорового образа жизни; 3 группа – использование нетрадиционных средств в процессе физического воспитания; 4 группа – работы, посвященные профессионально-прикладной физической подготовке; 5 группа – использование информационных технологий в процессе физического воспитания; 6 группа – работы рассматривающие проблемы подготовки и переподготовки специалистов в области физического воспитания.

Такое несоответствие приводит к уменьшению резервов систем организма, его компенсаторных и адаптационных возможностей, что сопровождается снижением устойчивости к воздействию социальных, экологических и профессиональных факторов, и, тем самым, не позволяет достичь должного уровня профессиональной готовности.

Использование средств физической культуры и спорта в процессе обучения способствует решению многих проблем, связанных как с получением высшего профессионального образования, так и укрепления здоровья, развития физического потенциала и достижения физического совершенства молодежи.

Проблема совершенствования вузовского физического воспитания уже многие годы является предметом пристального внимания специалистов. На это обращает внимание тот факт, что за последнее десятилетие стремительно возрастает количество научно-исследовательских работ посвященных проблемам физического воспитания в высших учебных заведениях (рис. 2).

Стремительному росту научных работ, скорее всего, способствовал и тот факт, что в 2001г была принята концепция развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2005 г, где отмечалось, что самая острая и требующая срочного решения проблема: «это низкий уровень физического состояния молодежи».

При анализе (рис. 3) тематик научных исследований отмечается, что 32% работ (от общего количества рассмотренных научно-исследовательских работ) посвящены изучению проблем совершенствования процесса физического воспитания в высших учебных заведениях.

В то же время значительно расширилась проблематика (около 19%) исследований о применении средств физической культуры в оздоровительных целях, формировании у студентов здорового образа жизни, сохранении и укреплении здоровья студенческой молодежи.

Необходимо отметить, что в последнее время улучшилось содержание и качество научно-исследовательских работ, посвященных исследованию эффективности внедрения нетрадиционных форм, средств и методов физической культуры в учебный процесс в вузах. Данной проблеме посвящено около 25% научных работ [2, 4, 6 и др.] (рис. 4).

При анализе работ данного направления обращает внимание тот факт, что в 38,4% исследований (рис. 4), рекомендуется использовать в процессе физического воспитания (в основном девушек) для повышения уровня физической подготовленности, профилактики различных заболеваний, укрепления здоровья, средства оздоровительной аэробики, ритмической гимнастики и танцев различного характера [6 и др.].

На изучение влияния разнообразных средств восточных и западных оздоровительных систем на физическую подготовленность студентов, профилактику заболеваний опорно-двигательного аппарата, заболеваний органов зрения, профессионально-прикладную подготовку молодежи направлены 18 % научных исследований [2 и др.].

В связи с широким распространением заболеваний органов дыхания в значительной части работ (14,1%), рекомендуется использование в процессе физического воспитания студентов различные сочетание дыхательных упражнений и оздоровительных систем Бутейко, Стрельниковой, Йоги для профилактики заболеваний, обучению рациональному дыханию, повышению работоспособности и коррекции психофизического состояния молодежи [2 и др.].

Карась Т.Ю. (2006), Третьяков А.С. (2008) и другие ученые рекомендуют использовать для повышения мотивации к занятиям физической культурой в основном у женского контингента, упражнения в водной среде (10,3%).

Группа авторов [1 и др.] для совершенствования процесса физического воспитания, повышения уровня физической подготовки мужского контингента рекомен-

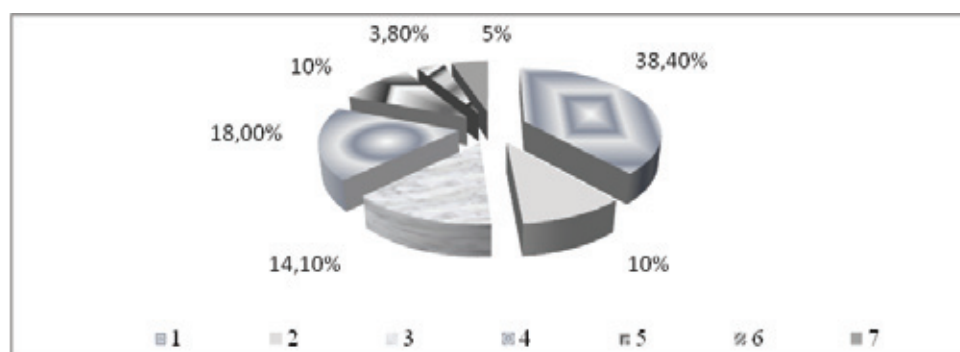


Рис. 4. Количество научно-исследовательских работ посвященных использованию нетрадиционных средств и методов физической культуры в учебном процессе Вуза

Примечание: 1 группа – средств фитнеса; 2 группа – упражнений различного характера в водной среде; 3 группа – дыхательных упражнений и оздоровительных методик; 4 группа – восточные и западные оздоровительные системы; 5 группа – силовые виды спорта; 6 группа – использование природно-климатических факторов и средств закаливания; 7 группа – гидромассаж, психологический аутотренинг и др.

дуют использовать элементы атлетизма, гиревого спорта, бокса и атлетической гимнастики (10,3%).

Для повышения уровня здоровья занимающихся и повышения адаптационных возможностей организма отдельная группа ученых (3,8%) рекомендуют использовать природно-климатические факторы.

В настоящее время профессионально-прикладная физическая подготовка одна из наиболее интенсивно развивающихся областей современного теоретического знания и практической деятельности исследователей в области физической культуры в высших учебных заведениях (рис. 6)

В.И. Ильинич (2005) и др. считают, что важную роль в освоении профессии, достижении вершин профессионализма играет умелое использование ценностей физической культуры, обеспечивающее сохранение и укрепление здоровья, физического и духовного развития, двигательной подготовленности как важнейших составляющих профессионализма. В данном направлении работало около 12% от общего количества специалистов [3, 4, 8 и др].

В настоящее время деятельность человека все больше становится инновационной, появляются новые информационные системы образования». В этой связи ведется разработка методик, с использованием средств физической культуры и спорта, которые бы соответствовали инновационным и информационно-технологическим подходам современного общества. Данной проблематике посвящено около 8% диссертационных работ.

Одним из перспективных направлений совершенствования вузовского физического воспитания студентов, является разработка научных принципов мониторинга физического и двигательного развития с привлечением комплекса информационных и технологических подходов отвечающих духу времени.

Принципиальные изменения в механизмах развития цивилизации вызывают изменения системы требований, предъявляемых к специалисту и к системе образования в целом. Уровень современного производства предполагает

постоянное совершенствование системы высшего образования и профессиональной готовности специалиста к выбранной деятельности.

Поэтому на наш взгляд актуальность совершенствования системы обучения в Вузах является приоритетным направлением исследований. Данное направление актуально и в связи с принятием нового государственного образовательного стандарта ВПО третьего поколения, где обучение предполагается вести по блочно-модульной схеме.

Анализ научных работ показал, что значительная часть исследований [4 и др.] посвящена вопросам использования методов и средств профессионально-прикладной физической культуры в развитии физических качеств, формировании и совершенствовании двигательных навыков, помогающих успешно овладеть производственными процессами, и воспитанию необходимых психофизических качеств специалиста. Важность данного направления обосновывалась тем, что в основе механического влияния занятий физическими упражнениями на успешность производственной деятельности, лежит явление переноса навыков и умений, сформированных в процессе занятий, на результаты овладения навыками и умениями в новых сферах.

Необходимо отметить, что на современном этапе развития общества перед специалистами выдвигаются и соответствующие требования. В настоящее время наблюдается тенденция прогрессирующего убывания доли мышечных усилий во многих видах профессионального труда. Это в свою очередь снижает вероятность прямого «переноса» эффекта занятий физическими упражнениями на сферу профессиональной деятельности. Но по нашему мнению в данном случае не исключается возможность другого «переноса», который может выражаться в том, что общее повышение уровня функциональных возможностей организма, индивидуального здоровья, уровня адаптационного потенциала, достигаемые посред-

ством использования средств и методов физической культуры, положительно скажется на любом виде профессиональной деятельности.

Как отмечалось выше, в настоящее время сложилась стойкая тенденция снижения уровня здоровья молодежи. Возрастает количество студентов имеющих отклонения в состоянии здоровья. Как показывает практика, сложившаяся к настоящему времени методика занятий по физической культуре эффективна далеко не для всех, поскольку в учебных группах объединены студенты с различным уровнем физической подготовленности, работоспособности и здоровья.

Из анализа диссертационных работ, посвященных про-

фессионально-прикладной физической подготовке студентов, видно, что недостаточно наработок для молодежи с ослабленным здоровьем, которые в настоящее время составляют почти 50% от общего числа студентов. Это указывает на необходимость разработки новых программ, согласно требованиям стандартов третьего поколения, по физическому воспитанию, в частности по ППФП, для студентов всех медицинских групп, и различной профессиональной направленности.

В связи с этим, данные проблемы связанные с профессионально-прикладной физической подготовки молодежи, мы считаем актуальными и нуждающиеся в дальнейшем рассмотрении.

#### Литература:

1. Ануров В.Л. Гиревой спорт в физическом воспитании студентов вуза: Автореф. дис. канд. пед. наук. — М., 2008. — 23 с.
2. Зубкова А.Ю. Оздоровительная физическая культура для студентов разной степени физической подготовленности и лиц среднего возраста на основе сочетания восточных и западных гимнастических систем: Автореф. дис. канд. пед. наук. — М., 2006. — 25 с.
3. Изаак С.И. Состояние физического развития и физической подготовленности молодого поколения России и их коррекция на основе технологии популяционного мониторинга: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — СПб, 2006. — 49 с.
4. Панарин А.И. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов металлургического вуза как средство формирования их готовности к профессиональному самоопределению: Автореф. дис. канд. пед. наук. — М., 2006. — 25 с.
5. Романченко С.А. Коррекция состояния здоровья студентов в процессе занятий физической культуры: Автореф. дис. канд. пед. наук. — СПб., 2006. — 22 с.
6. Стрижакова О.В. Физическое воспитание студенток гуманитарных вузов на основе использования средств оздоровительной аэробики: Автореф. дис. канд. пед. наук. — М., 2008. — 24 с.
7. Третьяков А.С. Содержание и методика занятий оздоровительной направленности в водной среде в вузовском курсе физического воспитания: Автореф. дис. канд. пед. наук. — Красноярск, 2008. — 24 с.
8. Физическая культура студента: Учебник / Под ред. В.И. Ильинича. — М.: Гардарики, 2005. — 448 с.
9. Шарапова О.В., Царегородцев А.Д., Кобринский Б.А. Всероссийская диспансеризация: основные тенденции в состоянии здоровья детей // Российский вестник перинатологии и педиатрии. — 2004. — №1. — с. 56–60.

## Развитие дизайнерских способностей учащихся на уроках прикладного искусства

Раджапова Зухра Тиркашовна, стажёр-исследователь

Узбекский научно-исследовательский институт педагогических наук имени Т.Н.Кары Ниязи (г. Ташкент)

*В статье рассмотрены вопросы, связанные с воспитанием у учащихся эстетического вкуса и дизайнерских способностей, определены качества, необходимые дизайнеру для создания художественных композиций, раскрыты возможности создания всевозможных изделий из обыкновенной тыквы, кратко описана технология такого процесса.*

**Ключевые слова:** дизайнерские способности, композиция, миниатюра, природные материалы, чувство изящного, произведения искусства, народные ремёсла, декоративная тыква, гармония содержания и формы.

Воспитание у учащихся творческого вкуса, обучение их дизайнерскому искусству и развитие понятий в данной сфере являются актуальнейшими проблемами художественного образования и воспитания. В системе же художественного образования ведущая роль отводится формированию у молодёжи эстетического отношения к миру, в

частности воспитанию конструктивного чутья к решению художественных задач.

Важным фактором в воспитании у учащихся таких качеств считается развитие у них дизайнерских способностей. Известный русский искусствовед В.В. Стасов писал: «Действительно, в народном искусстве есть место для ху-





дожественного исполнения любой мелочи, — будь то ложка, столик, шкаф, ручка и другие вещи. Там, где у живущих среди этих мелочей нет потребности к созданию красоты быта, там искусство произрастает на песке, а настоящее искусство не успевает пустить свои корни.

Для объективного исследования взаимосвязи между эстетическим предметом и субъектом существует множество способов, в частности, использование метода статистического анализа, который позволяет сделать решительный шаг к познанию тайн эстетического мира».

Настоящему дизайнеру необходимо обладать многими талантами, которые не ограничиваются только способностями художественного творчества или конструкторским мышлением. Необходимо высоко развитое мышление, понимание природной красоты материала, развитое чувство и вкус к изящному. То есть, дизайнер объединяет в себе понятия: инженер, конструктор, технолог, инженерный психолог.

В мире нет ни одной вещи, которая бы не приносила пользы. Но лишь одному создателю известно всё о каждом растении. Об этом мы находим подтверждение в аятах Корана. Наши предки ещё не были вооружены многими знаниями, поэтому остались закрытые страницы в мире растений. Даже трава, которую мы топчем ногами, не замечая этого, может оказаться очень полезной. Человек всегда замирает от восторга, когда видит красоту природы и чудесные дары, сотворённые её.

Из таких даров природы создаются произведения искусства. До нас дошло ремесло создания из тыквы



сосудов для воды и табакерок. Согласно легенде, внутри тыквы живут ангелы.

Натуральная тыква по своей форме напоминает кувшин, кожура лёгкая и в то же время прочная, удобная для нанесения рисунков и крашения, поэтому из тыквы можно создать множество дизайнерских композиций.

В мире существует свыше 1200 видов растений из семейства тыквенных. Эти растения созревают в течение года. Если семена в условиях нашего климата посеять в мае, то урожай можно получить в октябре-ноябре. Декоративные тыквы могут созревать и дольше, и под дождём, и снегом, пока на поверхности не появятся разные узоры. Наши предки использовали тыкву для изготовления кухонных принадлежностей, сосудов для хранения зерна, воды, соли, специй. Из тыквы делали разнообразную посуду: лаганы (блюда), ложки, поварёшки, а также клетки для перепёлок, музыкальные ин-



струменты и различные предметы повседневного быта, которые обязательно украшались разными узорами и рисунками. В наше время в этом ремесле работают специалисты, которые обучаются в специальных учебных заведениях творческого профиля. В художественном оформлении изделий из декоративной тыквы используются композиции из мира растений и животных, а также фигуры людей. Для этой цели берут тыквы разного объёма и конфигурации. Разрабатываются эскизы с соблюдением всех правил композиции и точным обозначением размеров. В украшении декоративной тыквы рекомендуется использовать композицию, составленную из орнамента или миниатюры. Композиция выполняется карандашом и в цвете. На занятиях по прикладному искусству даются понятия об инструментах, которыми пользуется дизайнер, сырьё, древних и современных средствах и технологиях изготовления изделий из тыквы. Для работы над эскизами заготавливаются бумага разного типа, планшеты, краски, палитра, посуда и другие предметы, а в процессе работы даются пояснения об элементах миниатюры и различных орнаментах.

В частности, характеризуются особенности и различия орнаментов, композиционная специфика миниатюр, их идея, содержание, размещение компонентов, симметрия и асимметрия, размер, стилизация, изображение в дви-





жении и другие закономерности создания композиции. Для создания миниатюрной композиции из тыквенной оболочки большое значение имеет, насколько длительным был срок хранения тыквы. Прежде всего, тыква должна достичь природной спелости. Сорванная зрелая тыква в течение 1–2 лет высыхает, затем лобзиком или дрелью выпиливается отверстие, и внутренняя часть очищается от семян. Верхняя часть кожуры размачивается в воде и с помощью острого ножа освобождается от мякоти.

Подготовленная декоративная тыква в течение 45–60 минут кипятится в льняном масле, так как это масло высыхает быстрее, чем другие масла. Затем вынутую из масла тыкву кладут на сетку, где она сохнет. Для того, чтобы тыква быстрее высохла, её можно положить в печной шкаф, в тёплой комнате, причём температуру в комнате следует повышать на 10° каждый день. Когда температура в комнате достигнет 30°, температуру в печи в течение 6 дней должна быть 60°. Следовательно, за шесть

дней декоративная тыква должна находиться в нагретой железной печи, чтобы как следует высохнуть.

Высохшая поверхность декоративной тыквы хорошо «воспринимает» покрытие масляными красками. Если композиция выполняется акварельными красками, то после их высыхания необходимо провести покрытие лаком. Для сувенирных изделий используются бесцветные масляные лаки. В целях лучшей сохранности сувенирных изделий и хорошего высыхания применяется выше описанный способ сушки в нагретой печи. После нагрева изделий до 60°, проводится постепенное их охлаждение. Отлакированные изделия после их шлифовки могут стать шероховатыми, в таком случае проводится повторное покрытие лаком. Этот процесс повторяется трижды, и только после этого работу над изделием можно считать завершённой.

Работа над композицией миниатюры из декоративной тыквы.

Учащиеся измеряют размеры декоративной тыквы и на бумаге выполняют черновой набросок композиции в соответствии с выбранной темой. В процесс работы над наброском творчески используют зарисовки природы, сюжеты из зоопарка, композиции, помещённые в различной литературе, журналах. Когда эскиз композиции в целом подготовлен, происходит обдумывание точной характеристики всех составляющих.

Для проведения занятий по развитию у учащихся дизайнерских способностей требуется создание определённой обстановки и необходимых условий. Речь идёт о реализации комплексного подхода к обучению созданию композиций, предусматривающего гармоничность форм, конструкции, содержания, развитие у учащихся изобразительной грамотности и дизайнерских способностей, которые осуществляются как единый процесс.

#### Литература:

1. Аҳмедов М. Изланиш маҳсули //Ўзбекистон адабиёти ва санъати.-2000.-19 май.
2. Аҳмедов М. Самарали ижод маҳсули //Тошкент оқшоми.-2000.-11 сент.
3. Булатов С. Ўзбек халқ амалий безак санъати. Тошкент: Меънат, 1994.
4. Булатов С. Амалий санъат қисқача лугати. Тошкент, 1992.
5. Хворостов А.С. Декоративно-прикладное искусство в школе. Пособие для учителей. Москва: Просвещение, 1981.

## К вопросу о значении работы по памяти и воображению

Спирина Маргарита Владимировна, кандидат педагогических наук, ст.преподаватель  
Российский государственный социальный университет (г. Москва)

В истории развития изобразительного искусства четко определились две линии в подходе к изображению натуры. Например, в Голландии и Фландрии были специалисты отдельных жанров, вплоть до натюрморта. Таким ярким примером может служить Снейдерс. Узкая спе-

циализация позволяла художникам работать без натуры, хотя в основе выработанных ими технических навыков и приемов, лежало постоянное наблюдение и всестороннее изучение натуры. Характерным примером специалиста одного жанра в русском искусстве был Айвазовский, ко-

торый овладел жанром мариниста настолько, что писал картины «от себя», не выходя из мастерской. Художник, много и упорно работающий в области одного жанра, настолько осваивает мастерство, что с легкостью пишет свою тысячную по исчислению картину.

Своим мастерством, приобретенным трудом и опытом, он с легкостью делится со зрителями. Однако зрители начинают замечать схожесть работ и некую повторяемость жанра. В истории искусства много имен замечательных мастеров своего излюбленного жанра, писавших с необычайной легкостью, оставивших после себя огромное количество произведений. Назовем, например, Рубенса.

Умение рисовать по памяти обеспечивается также знанием перспективы, пластической анатомии, цветоведения и других наук, связанных с художественной деятельностью. Эти дисциплины в подготовке студентов должны быть обязательными и тесно взаимосвязанными с учебно-творческой деятельностью по рисунку, живописи и композиции.

Программа подготовки учащихся к рисунку по памяти включает различные задания и упражнения. Чаще всего практикуется повторение по памяти некоторых программных заданий. Количество часов на такое повторение рекомендовано значительно меньше, чем на выполнение этюда с натуры. Обычно при этом дается установка на то, чтобы при повторении задания по памяти учащийся стремился передать обобщенное впечатление от натуры за счет нивелирования подробностей. Однако отказ от передачи в этюде деталей часто приводит к неоправданному упрощению, что может негативно сказаться на дальнейшем учебном опыте.

Повторение программных заданий по памяти проводится обычно сразу же после их завершения. При таком подходе учащиеся часто пытаются восстановить в памяти и скопировать только что выполненный с натуры этюд. Во избежание копирования своего этюда можно повторять задания по памяти, но с другого ракурса или через несколько дней после проведения занятия. Тогда учащиеся действительно будут больше опираться на память натуры и умение запоминать и передавать ее тональные или тонально-цветовые особенности, характер формы, пропорции, движение. Такие упражнения полезно проводить непосредственно после завершения задания с натуры.

Если мы рассматриваем занятия по живописи, то в работе по памяти наибольшую сложность и затруднение вызывает передача цветовых характеристик натуры. Начинающего живописца подавляет большое разнообразие тонких оттенков цвета натуры, ее цветовое разнообразие. Запомнить и передать цветовое состояние натуры сложно. Это объясняется неразвитым живописным видением. Наблюдаемый в момент выполнения этюда цвет в натуре может быть впоследствии вытеснен цветом более понятным для рисующего.

Так, например, цвет травы, листья деревьев пишут иногда просто оттенками зеленого цвета, кирпичный дом — оранжево-красным, небо — голубым и т.д. Знание

предмета, а также закономерностей и принципов перспективы, цветоведения должно помогать воссоздать образ натуры. Эти знания служат своеобразным контролем и основой памяти, и на этой основе надо запоминать и передавать отмеченные в момент наблюдения характерные особенности цветового строя натуры с учетом освещения и настроения. Если не передать эти особенности, то этюд будет лишен живости и жизненной правды. Нужна постоянная тренировка, направленная на развитие чувства тонально-цветовой цельности, тогда этюды не будут абстрактно-обобщенными и похожими друг на друга.

Продолжительность наблюдения также может оказывать влияние на полноту и качество запоминания изображаемого. Однако это не нужно связывать с возможностью механического «заучивания» подробностей натуры. Наш взгляд чаще останавливается на том, что послужило причиной заинтересованного внимания, наблюдения. На основе наблюдения наиболее интересного и характерного в натуре должно воспитываться умение запоминать. Это может быть состояние освещенности, погоды цветовой строй и ритм предметов, характер их формы, движение или покой, а нередко и интересная деталь и т.д. С этих отправных моментов (или учебно-творческой установки) начинается анализ и запоминание содержательной части натуры, ее характерных особенностей и интересных деталей.

Наблюдая и анализируя натуру, студент должен стараться как можно яснее представить себе будущий этюд, рисунок, а для этого видеть и запоминать натуру в цвете, линиях, мысленно компоновать, писать ее в памяти. Прикасаясь к листу бумаги, студент уже должен знать и предвидеть свое будущее произведение. Таким образом, процесс анализа и запоминания натуры, скорее всего, превращается в процесс написания натуры по памяти, перевода ее в определенную форму изображения. Такое запоминание легче и прочнее, чем механическое «срисовывание».

На завершающей стадии или после выполнения задания по памяти провести проверку и уточнение этюда по натуре. Натура богаче любого запаса наблюдений, опыта. К тому же уточнение по натуре должно служить дальнейшему обогащению и развитию памяти. Если писать этюд, композицию только на основе памяти и представлений, не обогащая себя натурными впечатлениями, то это может привести к штампу, манерности, упрощенности и некоторой стилизации. Живопись по внешнему виду может быть красивой, легкой, но лишенной живописных тонкостей, свежести. В таком случае она будет слишком общей, скучной, холодной.

Если рассматривать аспекты рисунка по памяти и воображению графическими материалами, то суть работы не меняется, меняется только техника. В графических зарисовках развитие чувства равновесия, ритма, пропорций натуры происходит во время выполнения ряда упражнений, нацеленных на выявление главного и характерного. Запоминание увиденного базируется на тех же принципах, что и в живописи (о которых мы упоминали выше), только цвет

здесь отходит на второй план, а на первый выходит — тон. К тону добавляется линия и пятно. В системе подготовки студентов художественных специальностей не выделяется отдельного времени на зарисовки по памяти и воображению, поэтому преподавателю необходимо отдельно проводить краткосрочные сеансы в процессе работы над той или иной постановкой. Также очень важным, является выполнение самостоятельной части работы во вне урочное время, когда студенты находят объект для изображения, ракурс и подбирают технику работы. Это позволяет им более обширно охватить тематику, более разнообразно и творчески подойти к выполнению задания. На стадии самостоятельно выполненных работ по представлению и воображению вырабатывается некоторая ответственность, смелость в принятии решения, непосредственно связанного с художественной деятельностью студентов.

Что касается выполнения постановок в аудитории под контролем руководителя, то для более эффективного развития художественного мышления и воображения необходимо менять местоположение и ракурс. В изучении студентами натуры преподаватель должен постоянно контролировать учебный процесс, пересаживать сту-

дентов, менять их местами. Такие методы работы позволяют студентам осваивать курс рисунка и живописи более эффективно, так как изучение натуры происходит всесторонне. Важным моментом является то, что студенты не «привязываются» к одному и тому же месту или ракурсу, а ищут новые возможности в передаче и раскрытии натурного материала. Изображение модели с различных ракурсов позволяет целостно увидеть постановку, изучить ее характерные особенности, понять специфику того или иного задания, предложенного преподавателем.

Очень полезно делать этюды-зарисовки, наброски с натуры, по памяти интересных наблюдений и впечатлений, некоторых деталей натуры. Это может быть форма, характер, особенности цветовой окраски (например: облаков, веток, листьев различных деревьев, кустарников, цветов, трав, плодов, ягод и т.п.). Накапливая знания и представления о деталях натуры, художник приобретает необходимую свободу и независимость от натуры. Это пригодится ему в дальнейшей учебной и творческой деятельности, позволит расширить границы художественного мышления и воображения, раскроет по-новому все-сторонне развитую, творческую личность.

#### Литература:

1. Леонтьев А.Н. Проблемы психологии восприятия. — М., 1976.
2. Ростовцев Н.Н. Академический рисунок. — М.: Просвещение, 1995.
3. Теплов Б.М. Вопросы психологии восприятия и мышления. Труды института психологии. — М.—Л., 1948.
4. Якобсон П.М. Психология художественного творчества. — М.: Знание, 1971.

## Профессионально-деятельностный стандарт педагога-консультанта в системе постдипломного образования

Стародубцева Елена Викторовна, старший преподаватель  
Нижегородский институт развития образования

Изменения социокультурной ситуации в отечественном образовании ведут к трансформации представлений о целях и ценностях системы постдипломного образования педагогов как ведущей составляющей непрерывного профессионального образования. Приоритет профессионального развития личности является значимой составляющей системы постдипломного образования. Становление нового педагогического профессионализма характеризует увеличение *наукоемкости* педагогической деятельности, возрастание объема и качества *проектной* и *исследовательской* составляющих в составе практической педагогической деятельности.

В условиях оформления проектно-преобразующей парадигмы в профессиональном образовании особенно актуальными становятся индивидуализированные стратегии сопровождения профессионального развития педагогов

в системе постдипломного образования. Разработка данных стратегий носит междисциплинарный полипрофессиональный характер, основываясь на возможностях консультационного подхода, выявленных как в области сопровождения инновационного развития объектов производственно-экономической и социокультурной сферы (бизнес-консультирование, консалтинг, коучинг), так и в области гуманитарных практик, связанных с различными видами психолого-педагогического консультирования.

Проблема разработки индивидуализированных стратегий профессионального развития педагогов в системе постдипломного образования, предполагающих разные виды сопровождения: организационно-управленческого, научно-методического, информационного, личностно-организационного, психологического и т.п. оказывается в центре внимания многих современных исследователей

(Ю.В. Громыко, В.К. Рябцев, В.И. Слободчиков и др.). Однако консультационное сопровождение профессионального развития педагогов в системе постдипломного образования носит стихийный характер, страдает технологической неформальностью и используется лишь локально.

Анализ исследований, посвященных экспертно-проектной методологии построения инновационного образования (Ю.В. Громыко, С.В. Попов, Г.П. Щедровицкий), показал актуальность введения в практику постдипломного образования новых перспективных функциональных позиций, среди которых ученые выделяют позиции концептолога, образовательного аналитика, проектного консультанта и консультанта-эксперта, специализирующихся на проектном и экспертно-консультационном сопровождении профессионального развития педагогов, оказании аналитической, организационно-управленческой и научно-методической поддержки формирования нового педагогического профессионализма.

Кроме того, по утверждению Ю.В. Громыко, возникла острая необходимость создания системы специальной профессиональной подготовки педагогов на основе задачных форм организации инновационной деятельности педагогов, поскольку «задачная форма организации инновационных процессов образования является ближайшей зоной развития педагогического профессионализма», прямо ориентированной на развитие экспертно-проектного стиля мышления и профессионального развитие субъектов инновационной деятельности [1, с. 8].

Анализ исследований, посвященных проблеме организации сопровождения деятельности в системе непрерывного образования взрослых, показал, что ключевым технологическим элементом сопровождения, реализуемого в системе постдипломного образования, по мнению ученых, является воздействие на мотивационно-смысловые, регулятивно-операционные и рефлексивные механизмы профессиональной деятельности посредством создания условий для поддержки саморазвития и самореализации педагогов.

Консультационное сопровождение профессионального развития педагогов в системе постдипломного образования является важным условием становления ценностно-смысловой и технологической компетенций современного педагогического профессионализма.

В условиях становления новой функциональной позиции профессиональное развитие объединяет три несводимых друг к другу смысла: профессиональное развитие — это объективный процесс перехода (кардинального сдвига) педагога от позиции специалиста к позиции профессионала-консультанта; профессиональное развитие — это «деятельность развития», т.е. упорядоченная совокупность способов и средств целевой деятельности; профессиональное развитие — это цель и ценность, связанная с фундаментальной способностью педагога становиться и занимать позиции консультанта-эксперта.

Как показано в исследовании Г.А. Игнатьевой, стержневым фактором проектирования инновационного об-

разования выступает деятельностное содержание образования педагога как система задачных форм организации процесса профессионального развития. В соответствии с этим концептуальная идея построения технологии консультационного сопровождения состоит в проектировании деятельностного пространства профессионального развития и саморазвития, в котором деятельностные нормы определяются нами как общие принципы (способы) решения того или иного типа задач [3].

В зависимости от того, способен или неспособен субъект деятельности решать задачи, В.А. Гуружапов выделяет уровни развития: 1) субъект деятельности не способен строить ситуацию развития и реализовать адекватную ей структуру обучающих действий; 2) построение ситуации осуществляется в «рискованной зоне», задача появляется случайно, а не как результат целенаправленных обучающих действий; 3) субъект деятельности проектирует ситуацию развития, закономерно и целенаправленно реализуя адекватную ей систему обучающих действий; 4) субъект деятельности представляет перспективную модель развития и саморазвития [2].

В качестве задачных форм организации профессионального развития педагогов в нашем исследовании рассматривается система задач: *научно-исследовательская, проектно-экспертная и образовательная*, каждая из которых синтезирует в себе три взаимосвязанных компонента: знание, определяющее способ перевода педагогической идеи (новшества) в образовательное нововведение; способ построения позиционных взаимодействий участников инновационного процесса; ценностные основания инновационной деятельности (деятельностные нормы).

При проектировании задачных форм организации инновационной деятельности педагогов в системе постдипломного образования особое внимание уделяется формированию у педагогов позиции консультанта. По определению Н.Г. Алексеева, позиция есть способ реализации ценности в заданном месте и пространстве (ситуации), поэтому осознание профессионалом позиции является одним из главных условий его становления как субъекта собственной деятельности [5, с. 195].

Формирование новой функциональной позиции педагог-консультант-эксперт в системе постдипломного образования требует разработки соответствующего профессионально-деятельностного стандарта. В соответствии с разработанным Г.А.Игнатьевой стандартом профессионального развития педагога, нами выделены три базовых позиции консультанта, характеризующиеся по ведущему виду осуществляемого им сопровождения инновационной деятельности педагогов:

1) педагог-консультант-специалист — осуществляет методическую поддержку конкретных изменений в практике образования, ориентируется на организацию *процесса* развития. Его задачей является актуализировать внутренние творческие потенции педагогов и с помощью специальных техник модерации подвести их к осмыслению



своих профессиональных потребностей;

2) педагог-консультант-профессионал — обеспечивает «выращивание» новых образцов деятельности, выявление способа разрешения ситуации затруднения, определению проблем профессионального развития отдельных индивидов, групп и коллектива в целом;

3) консультант-профессионал-эксперт — осуществляет экспертизу продуктов инновационной деятельности, прогнозирует направления развития образовательных систем, с помощью приемов супервизии осуществляет глубокую коррекцию и формирование профессиональных позиций обучающихся, выступая консультантом консультантов.

В рамках данного стандарта профессионал-консультант-эксперт должен иметь целостную систему профессиональных, образовательных и инструментально-технологических знаний; уметь проектировать ситуации развития; владеть технологией рефлексивного взаимодействия и создания проектных команд; обладать комплексом базовых способностей: способностью идентифицировать потребности и в соответствии с ними формировать управленческую задачу; способностью к лидерству и способностью воздействовать на других с целью интеграции совместной деятельности и удовлетворения интересов данного сообщества; операционально-инструментальными способностями; рефлексивно-экспертными способностями и т.д.

При обсуждении вопроса профессионального развития в контексте становления новой позиции, по сути, это переход от рефлексивного контроля исполнительской деятельности, которую проводит соответствующая инстанция, к рефлексивному управлению [4, с. 93–95].

Рефлексивно-содержательное управление позициями в этом случае выступает как способ регулирования перехода от одной ситуации профессионального развития к другой, в которых для каждого субъекта задаются профессиональные педагогические позиции, которые, в свою очередь, обеспечивают обращение управленческого практического действия в активную личностную позицию участников образовательного процесса и трансформацию

его цели в ценности этой действующей позиции.

Проживание педагогом ситуаций профессионального развития в значительной степени определяется позицией консультанта. Профессионал-консультант в системе постдипломного образования:

1) имеет целостную систему профессиональных и инструментально-технологических знаний;

2) умеет проектировать ситуации развития;

3) владеет технологией рефлексивного взаимодействия и создания учебно-профессионального сообщества;

4) обладает комплексом базовых способностей: способностью идентифицировать потребности и в соответствии с ними формировать управленческую задачу; способностью к лидерству и способностью воздействовать на других с целью интеграции совместной деятельности и удовлетворения интересов данного сообщества; способностью позиционного самоопределения; операционально-инструментальными способностями; рефлексивно-экспертными способностями.

Динамика становления новой позиции педагог-консультант-эксперт в системе постдипломного образования может быть выявлена по следующим аспектам: ценностно-смысловой (уровни рефлексивности); деятельностный (изменение позиции — позиционность); когнитивный аспект (динамика уровня креативности).

Особенностью профессиональной позиции педагога-консультанта-эксперта является то, что он в определенной ситуации «встречи преподавателя и обучающегося» становится носителем ценностно-смысловых ориентиров и конкретных целевых установок, отвечающим за удерживание возникающей в инновационном процессе определенной системы связей и отношений, делающей возможным позиционное самоопределение каждого обучающегося. Данная функциональная позиция предполагает владение новой практико-преобразующей компетенцией, связанной с умением «в любой ситуации «давать» и «брать», быть средством и источником построения инновационного образовательного процесса.

#### Литература:

1. Громыко, Ю.В. Сеть мыследеятельностной педагогики / Ю.В. Громыко. — М.: Изд-во МАРО, 2011. — 29 с.
2. Гуружапов, В.А. Экспертиза учебного процесса развивающего обучения системы Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова / В.А. Гуружапов. — М.: МОПК, 2005. — 76 с.
3. Игнатьева, Г.А. Деятельностное содержание профессионального развития педагога в системе постдипломного образования: монография / Г.А. Игнатьева. — Н. Новгород: НГЦ, 2005. — 344 с.
4. Рябцев В.К., Ряшина В.В. Проектирование программ профессионального развития педагогов. // Психология обучения. — 2010. — № 8. с. 87–98.
5. Слободчиков, В.И. Очерки по психологии образования / В.И. Слободчиков. — 2-е изд., перераб. и доп. — Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. — 272 с.
6. Экспертиза и консультационная поддержка инноваций в системе образования / Под редакцией Т.М. Ковалевой. — М.: «Российская политическая энциклопедия», 2004. (Учебно-методическая библиотека Мегaproекта «Развитие образования в России». — 160 с.

## Дидактический анализ проблемы межпредметных связей и возможности их использования в средне-специальных учебных заведениях

Хасанов Абдушохид Абдурашидович, декан факультета «Банковское дело»  
Ташкентский финансово-экономический колледж (Узбекистан)

*Статья посвящена дидактическому анализу межпредметных связей и изучению возможностей их использования в ССПО.*

*This article is devoted for exploring the didactic analysis of inter-subject problems and the possibilities to use in secondary specialized institutions.*

В настоящий момент система подготовки и обучения квалифицированных кадров для различных отраслей экономики в разных учебных заведениях требует кардинальных изменений, а в некоторых случаях — вовсе и новых дополнений и методов обучения. В силу этого ныне продолжается разработка все новые, ранее мало использованные или совсем неиспользованные методы и подходы подготовки будущих кадров.

Одним из таких подходов или ещё более точно говоря, систем, подготовки кадров в средне-специальных учебных заведениях кадров для различных отраслей экономики в процессе обучения является использование межпредметных связей, которые по своему содержанию являются многогранным и многоаспектным понятием процесса обучения в ССПО.

Анализируя содержания проблемы межпредметных связей, мы столкнемся с вопросом, что понимается под проблемами дидактики и в чём критерии определения тех или иных вопросов в качестве дидактических.

Дидактические проблемы возникают в процессе включения научного знания в содержание учебного предмета. Учебный предмет не является копией одноимённой науки или её основ хотя бы уже потому, что он объединяет знания нескольких наук и имеет другие цели. Дидактические проблемы появляются и в ходе планирования, и организации учебной деятельности. Поэтому к ним относятся задачи, требующие для своего решения анализа фактов в свете положений теории обучения, что позволяет определить принципиальные направления исследования. От того, насколько методологически правильно будет обосновано исследование, зависит создание убедительной научной концепции и перевод её из сферы общей дидактики в сферу частной дидактики и далее в сферу методики преподавания учебного предмета.

Специфика проявления методологии дидактики в различных учебных предметах и типах учебных заведений требует изучения ее своеобразия в каждой дисциплине. Поскольку сама теория обучения постоянно развивается, то и дидактические проблемы также изменяются, иначе никаких проблем и не возникало бы. В настоящее время центр интересов теории обучения по-прежнему находится в области изучения проблем содержания образования, его фундаментализации, политехнизации, экологи-

зации, форм и методов интеграции учебных предметов и синтеза научного знания. А нашей задачей в этой статье является изучение и попытка разрешения этих проблем с позиций межпредметного подхода к изучению экономических и компьютерных дисциплин в ССПО для подготовки квалифицированных специалистов.

Источники решения проблемы межпредметных связей находятся не только в теории обучения, но и в практической сфере. Проблема межпредметных связей в подготовке квалифицированных специалистов в самом общем плане имеет две составляющие:

- во-первых, осуществление межпредметных связей в процессе изучения экономических и компьютерных дисциплин в колледжах;
- во-вторых, в подготовке квалифицированных специалистов к реализации межпредметных связей в их будущей работе.

Необходимо обратить внимание на то, что «межпредметной» составляющей содержания образования будущего квалифицированного специалиста является не только совокупность межпредметных систем знаний, а и умения по организации учебной деятельности учащихся по переносу знаний, умений и навыков из одной дисциплины в другую. Поэтому в колледжах должна быть организована подготовка учащихся к такой учебной деятельности.

Содержание работы по формированию у учащихся умений по переносу знаний является важнейшей составляющей их профессиональной подготовки. Учебная деятельность по формированию отдельных элементов знания без их переноса не является еще процессом формирования содержания межпредметных связей.

При изучении особенностей реализации межпредметных связей в средне-специальных учебных заведениях необходимо рассматривать их не только как учебную деятельность по переносу знаний, но и как процесс формирования межпредметных систем знаний, умений и навыков, и интегративно-синтетической составляющей теоретического мышления. Это выдвигает на первый план реализацию в учебном процессе межпредметных теоретических обобщений, которые позволят осуществить синтез учебного знания, формирование теоретического мышления, будут способствовать овладению общими способами пре-

образования учебного материала разных дисциплин. Профессиональную направленность в этом случае можно определить, как ведущую форму взаимосвязи учебных

предметов, т.к. она предполагает не только единый подход к изучению различных дисциплин, но и воспитание определенных качеств личности будущего выпускника колледжа.

#### Литература:

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект. М, 2005.
2. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебного процесса подготовки специалистов. М.: Высшая школа, 2005. С. 144
3. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. Воронеж; издат. ВГУ, 1977, 302 с.
4. Берулава М.Н. Интеграционные процессы в образовании. /Интеграция содержания образования в педвузе: Сб.н.тр. Сост. Салов Ю.А., Бийск, 1994. С. 3—9.

## Психологические возможности повышения познавательной активности учащихся начальных классов

Элибоева Лола Сулаймоновна, соискатель  
Бухарский государственный университет (Узбекистан)

В психологической литературе понятие «усвоение» (в педагогической терминологии «успеваемость») трактуется по-разному. По мнению Ж. Брунера, усвоение — это «восприятие, понимание знаний, их переработка», то есть знания служат обогащению личности, а усвоение есть способ восприятия знаний. К.К. Платонов дополняет это определение и подчеркивает, что усвоение — это способность запечатлеть в памяти полученные знания и использовать их по мере необходимости. Л.И. Божович, характеризуя процесс усвоения, принимает во внимание его продолжительность. В действительности, усвоение — длительный процесс. Известно, что для основательного освоения какого-либо знания прежде всего анализируются изучаемые объекты, знания, закрепляются, используются в различных учебных ситуациях. Осознанные и практически апробированные знания становятся частью структуры личной деятельности индивидуума. Для того, чтобы знания переросли в действия, они должны быть закреплены в памяти.

Известный американский психодидакт Ж. Брунер в своих научных исследованиях связывал процесс освоения у детей с культурной средой обитания. «Ребёнок, — писал он, — познаёт материальный мир прежде всего посредством своих ощущений и действий. Со временем он начинает воспринимать окружающий мир через образы. В последующей деятельности познание материального мира становится более активным, так как к действиям и образам добавляется возможность использовать средства слова».

По утверждению Ж. Брунера, представления о внешнем мире можно получить двояко: использование человеком различных способов создания представлений (1), составление представления как конкретного предмета или явления (2). В первом случае можно выделить три способа организации представлений: созерцание (видение)

реального предмета (1), формирование его образа (2), символическое обозначение какого-либо предмета (3). Например, чтобы научиться «создавать» узел, надо либо завязать, его либо нарисовать, либо использовать словесное описание процесса. И если представление об узле и практические навыки систематически закреплять, то и представления, и действия станут привычным процессом. Из приведенного примера ясно, что Ж. Брунер в усвоении понятий особое внимание обращал на формирование личностных умений и навыков.

В последующих своих работах Ж. Брунер анализировал проблемы школьного обучения. В частности он писал, что для полного усвоения детьми какого-либо явления, необходимо соблюдать последовательность ряда процессов (операций). Первое — это восприятие новой информации. Будучи противоречивым, этот процесс либо служит продолжением уже освоенной учеником информации, либо опровергает прежде усвоенные знания. Следовательно, для освоения новой информации есть два пути — логическое продолжение или дополнение имеющихся знаний и усвоение нового на основе противоречия с прежними знаниями.

Второй процесс — это закрепление (усиление) знаний, их трансформация. На этом этапе ребёнок применяет имеющиеся у него знания для решения новых проблем, и, следовательно, совершенствует свою деятельность. В процессе совершенствования деятельности необходимо обучать детей анализировать изучаемый материал, выделять нераскрытые аспекты, систематизировать знания, благодаря чему знания приобретают новое значение. В результате успеваемость учащихся поднимается на более высокий уровень.

Последний процесс в усвоении знаний — это осуществление контроля, в процессе которого используются ме-

тоды, задания и проблемные вопросы, адекватные содержанию освоенной информации. Контроль выявляет не только знания учащихся, но и правомерность использования учителем методов и средств обучения, целесообразность и правильность обобщения и выводов по определенному разделу, эффективность экстраполяции (т.е. распространения каких-либо понятий, относящихся к данной области, в другие области). Если принимать во внимание названные функции контроля, то последний будет служить как для выявления уровня знаний учащихся, так и для оценки педагогического мастерства.

Но наблюдения показывают, что в практике контроль служит только для оценивания знаний, умений и навыков учащихся безотносительно к методам и средствам обучения, а если при анализе результатов процесса обучения не анализируются методы и средства их достижения, то проверить и оценить знания учащихся представляется невыполнимой задачей. Бывает и так, что в течение четверти учитель оценивает ученика по одним критериям, а в конце четверти — его требования совершенно изменяются, в результате большинство учащихся, и даже их родители высказывают свое несогласие с оценками, выставленными учителем.

По нашему мнению, один из основных путей выхода из подобной ситуации заключается в достижении результатов обучения в строгом соответствии с учебными целями.

Формы достижения результатов обучения на основе учебных целей могут быть различными. В 80-х годах прошлого столетия профессор О. Розиков достаточно подробно описал технологию достижения результатов обучения через учебные цели. Он обосновал идею специального обучения учащихся способам достижения результатов посредством постановки учебной цели. Такое направление исследовал М.В. Кларин, который изучил работы американских педагогов Д. Кратвала и Б. Блума по педагогической технологии, где были выделены такие категории учебных целей, как знание, понимание, применение, анализ, закрепление, оценивание.

В число исследователей учебной цели входит ученый М. Махмудов, который писал: «Чем выше качество об-

учения, тем ближе к цели его результат. И наоборот, если результат обучения слишком отличается от поставленной цели, такое обучение неэффективно». В его исследовании выделены следующие аспекты понятия «успеваемость»: знание, понимание, приложение (применение), анализ, закрепление, оценивание результатов деятельности. В данном контексте «анализ» употребляется как форма знания и понимания. Точно так же, как применение, закрепление, оценивание — это формы знания и понимания. «Следовательно, делает вывод М. Махмудов, — в понятие «усвоение» (в контексте — «успеваемость») вкладываются два значения: формы усвоения — знание и понимание; формы знания и понимания — анализ, закрепление, обобщение, применение и оценивание результатов деятельности».

Усвоение — широкое по содержанию понятие. Оно вбирает в себя ряд процессов от первоначального ознакомления с учебным материалом до полного его освоения, в том числе: восприятие, знание, понимание, осмысление, анализ, закрепление и обобщение, применение, оценивание. Для того, чтобы отметить результаты обучения, мы разработали темы «Существительные в винительном падеже» и «Формы глаголов «Имя действия»». Кратко охарактеризуем представленные выше формы усвоения.

Первый шаг в усвоении знаний — это реализация системы «субъект и объект». Изучая влияние субъекта на объект и объекта на субъект, учащиеся отмечают в своем сознании особенности данных процессов (когда субъект непосредственно воздействует на объект, а когда объект испытывает действие со стороны субъекта). Усвоив основные и вторичные положения учебного материала, учащиеся активно участвуют в осмыслении терминологии, относящейся к данному материалу, и усваивают её по мере использования. Это такие термины, как факт, название, идея, понятие, характеристика, правило (закон), конкретность, принцип, приемы деятельности. Попытаемся продемонстрировать этот процесс на примере изучения материалов по теме «Имя прилагательное как часть речи».

Формы полного усвоения прилагательных	Результаты полного усвоения прилагательных
1. Знание	1. Знание фактов. 2. Знание терминов. 3. Знание основной идеи. 4. Знание понятий. 5. Знание характеристик. 6. Знание принципов. 7. Знание приемов деятельности.
2. Понимание	1. Знакомство с фактами по прилагательным. 2. Передача своими словами знаний о прилагательных. 3. Выполнение (начертание) таблиц. 4. Толкование терминологических понятий. 5. Пояснение с примерами идеи, принципов, характеристик. 6. Высказывание своего отношения к знаниям о прилагательном. 7. Самостоятельное использование приемов познавательной деятельности.



3. Анализ	1. Выделение структурных частей правила – характеристики о прилагательном. 2. Установление связи между целым и частью, общим и особенным. 3. Различение фактов (классификация) (например, в одной группе – прилагательные, обозначающие вкус; в другой группе – прилагательные, обозначающие цвет). 4. Анализ письменных работ. 5. Анализ приемов выполнения заданий, решения проблем.
4. Закрепление, обобщение	1. Получение целого из частей (например: осен-н-ий, торжеств-енн-ый). 2. Выводы по теме. 3. Выполнение творческих работ. 4. Составление и выполнение самостоятельных заданий на основе данных фактов по прилагательным.
5. Применение	1. Ознакомление с приемами деятельности и знаниями о прилагательных, их применение в незнакомой ситуации. 2. Характеристика использования в практической деятельности знаний о прилагательном. 3. Проявление в своей деятельности знаний, принципов. 4. Закрепление в памяти знаний, способов деятельности в данной учебной ситуации.
6. Оценивание	1. Информация об изученных знаниях, приемах деятельности по теме «Имя прилагательное». 2. Оценивание результатов своей деятельности. 3. Оценивание достигнутых результатов одноклассников. 4. Проверка и оценивание текстов изложений, сочинений, написанных товарищами по классу. 5. Объективное оценивание своих результатов и результатов одноклассников

Прежде чем определить учебную цель, необходимо проанализировать возможности учащихся, связать учебные материалы с уровнем подготовки учащихся, их интересами и способностями. Затем конкретизируется система учебных целей по усвоению каждого учебного материала.

Когда проектируется учебно-познавательная деятельность учащихся, то намечается общая цель, затем промежуточная цель и в самом конце реализуется главная цель.

Усвоение «работает» в трех формах: практика, выводы из практики, применение полученных выводов в практике. Поэтому в Госстандарте предусмотрено требование к учащимся: применять усвоенные знания в деятельности. Дедуктивное обучение работает в двух направлениях: изучение теоретических знаний в рамках стандарта и применение изученных знаний в практике.

#### Литература:

1. Брунер Ж. Психология познания. Пер. с англ.-М.: Прогресс, 1977. — с. 412.
2. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе-М.: Знание, 1989. — с. 77
3. Махмудов М.Х. Таълим эталони. — Бухоро, 1999. —54 б.
4. Розиков ва бошқалар. Она тили дидактикаси. — Т.: Янги аср авлоди, 2006. —450 б.

## МЕДИЦИНА

### Изучение гетерогенности гена NPHS2 у детей со стероидрезистентным нефротическим синдромом

Корниенко Владимир Юрьевич, научный сотрудник;

Алябьева Наталья Михайловна, ординатор;

Вашурина Татьяна Валерьевна, кандидат медицинских наук, старший научный сотрудник;

Цыгин Алексей Николаевич, доктор медицинских наук, профессор;

Асанов Али Юрьевич, доктор медицинских наук, профессор;

Пинелис Всеволод Григорьевич, доктор медицинских наук, профессор

Научный центр здоровья детей РАМН (г. Москва)

*Одним из важнейших белков играющих важную роль в процессе гломерулярной ультрафильтрации является подоцин. Вместе с некоторыми другими протеинами подоцин участвует в формировании щелевой диафрагмы, которая обеспечивает фильтрацию элементов крови в мочу. Наличие мутаций в гене NPHS2, кодирующий данный белок, приводит к развитию стероидрезистентного нефротического синдрома. Нами была исследована нуклеотидная последовательность гена NPHS2 в российской популяции детей, больных стероидрезистентным нефротическим синдромом.*

#### Введение

В настоящее время показано [1, 2, 3, 5, 6], что одной из причин развития стероидрезистентного нефротического синдрома является наличие мутаций в гене NPHS2, этот ген ответственен за синтез белка подоцина. Ген NPHS2 состоит из восьми экзонов [3] и находится в единственной копии в положении 1q25–31 на первой хромосоме [6]. В результате транскрипции гена образуется мРНК величиной 1893 оснований (NM\_014625.2), существует также и альтернативный сплайсинг для мРНК этого гена [1]. Белок подоцин состоит из 383 аминокислот, имеет молекулярную массу 42 кДа и относится к белкам стоматинового семейства [3, 5]. Последовательность его аминокислот на 46% идентична стоматину человека и на 40% идентична таким белкам как MEC-2 и Unc1 [3]. Подоцин подобно шпильке закрепляет нефрин в гломерулярной мембране, через которую происходит фильтрация крови в первичную мочу [3,5,7]. Таким образом, подоцин, взаимодействуя с такими белками как нефрин и CD2AP, участвует в образовании трансмембранного белкового комплекса [7]. Показано, что определённые мутации и полиморфные варианты гена подоцина могут быть ассоциированы с нарушением проницаемости мембраны в подоцитах, приводящим к появлению протеинурии, липидемии и другим патологическим изменениям фильтрации крови в первичную мочу [5]. Мутации в гене, кодирующем подоцин, могут являться причиной резистентности к терапии стероидами при стероидрезистентном нефротическом синдроме [7]. По данным базы NCBI, мутации в гене NPHS2 обнаруживаются примерно в 50% случаев се-

мейных форм стероидрезистентного нефротического синдрома и в 8–20% — при спорадических случаях ([www.ncbi.nlm.nih.gov/omim/600995](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/omim/600995)). В настоящее время в европейской популяции наиболее частым полиморфизмом, ассоциированным со стероидрезистентным нефротическим синдромом, является R138Q (rs74315342). Этот полиморфный маркер впервые был описан Fuchshuber A. с соавторами [14]. Другой известной «точкой» является полиморфный маркер R229Q, впервые идентифицированный Tsukaguchi с соавторами [2].

В настоящий момент известно более 60 полиморфизмов и мутаций в гене NPHS2, из них — 10 точечных делеций, 5 точечных инсерций и 4 мутации, затрагивающие сайты сплайсинга (<http://www.hgmd.cf.ac.uk/ac/all.php>). База данных NCBI содержит 35 полиморфизмов для мРНК подоцина и 377 полиморфизмов и мутаций для гена NPHS2, включая интронную, промоторную и 3' не кодирующую область. Анализируя спектр полиморфизмов и мутаций в гене NPHS2, можно увидеть, что, в основном, это точечные нуклеотидные замены.

Целью данного исследования был анализ нуклеотидной последовательности экзонной и интронной частей гена NPHS2 в российской выборке больных детей, находящихся на лечении в НЦЗД РАМН, со стероидрезистентным нефротическим синдромом.

#### Материалы и методы

Обследовано 39 детей со стероидрезистентным нефротическим синдромом (девочек 23, мальчиков 16), в возрасте от 1 года до 17 лет, с длительностью заболевания —

от 5 мес. до 15 лет. Среди обследованных — 7 детей с инфантильным нефротическим синдромом, 32 — с первичным стероидрезистентным нефротическим синдромом (один больной — семейная форма). Ретроспективное разделение больных, имеющих стероидрезистентный нефротический синдром, осуществлялось (по анамнестическим данным) в соответствии с ответом на стандартный курс стероидной терапии (преднизолон 60 мг/м<sup>2</sup>/сутки). При неэффективности терапии в течение 6–8 недель определялся стероидрезистентный вариант нефротического синдрома.

Биопсия почки проведена 35 детям. По данным световой и электронной микроскопии, фокально-сегментарный гломерулосклероз (ФСГС) выявлялся в 16 биопсийных образцах, болезнь минимальных изменений (БМИ) — в 15, мезангиопролиферативный гломерулонефрит (МезПГН) — в 2, мембранопролиферативный гломерулонефрит — в 1, мембранозная нефропатия — в 1 случае.

Из 39 детей со стероидрезистентным нефротическим синдромом в активной стадии находились 29 детей, в стадии частичной ремиссии — 3 детей, в стадии полной ремиссии — 7 детей.

Функционально-компенсированная стадия болезни была определена у 30 детей. Хроническая почечная недостаточность III стадии выявлена у 4 детей, IV стадии — у 1, V стадии — у 1 ребенка.

Из 10 детей со стероидрезистентным нефротическим синдромом, достигших полной ( $n = 7$ ) и частичной ремиссии ( $n = 3$ ), 9 детей оказались чувствительны к терапии сандиммуном, 1 — к комбинированной терапии (сандиммун + селлсепт). Контрольная группа состояла из 15 человек, не имеющих патологии почек.

Выделение ДНК проводили с помощью наборов Axygen (AxyPrep Multisource Genomic DNA). Качество и количество выделенной ДНК оценивали по данным электрофореза и спектрофотометрических измерений. Для проведения гель-электрофореза использовали ТАЕ буфер, электрофоретическое разделение проводили в 1,3 % агарозном (Fermentas) геле. При проведении ПЦР использовали разработанные нами последовательности олигонуклеотидов, которые приведены в таблице 1. ПЦР проводили в объеме 30 мкл реакционной смеси в амплификаторах Терцик (ДНК-Технология) и DNA Thermal Cycler Engine (BIO-RAD). При постановке ПЦР использовали Taq-полимеразу и буфер для ПЦР фирмы «Силекс». Условия ПЦР были следующими: на первом шаге пробу выдерживали при 94 °C в течение 2 минут, далее 35 раз повторяли 3 этапа (прогрев при 95 °C в течении 20 с., прогрев при соответствующей температуре отжига олигонуклеотидов (Табл. 1) в течении 20 с., на третьем этапе элонгацию цепи проводили при 72 °C в зависимости от величины фрагментов от 30 с. до 1,5 мин). Амплификацию последовательности первого экзона проводили в 2 этапа: на первом этапе нарабатывался фрагмент с внешних пар олигонуклеотидов, после чего использовали один мкл.

этой смеси для второго этапа, при котором ПЦР проводили с внутренних пар олигонуклеотидов (Табл. 1). Для очистки полученных фрагментов ДНК от остатков олигонуклеотидов солей и дезоксинуклеотидов использовали элюат из агарозного геля, элюцию из агарозного геля проводили как описано [4]. Количество продукта после элюции оценивали по данным электрофореза. Сиквеновую реакцию проводили с помощью наборов BigDye® Terminator v3.1 Cycle Sequencing Kit (Applied Biosystems). Очистку продуктов сиквеновой реакции осуществляли согласно протоколу набора, разгонку продуктов сиквеновой реакции выполняли на генетическом анализаторе ABI 3130 (Applied Biosystems). При разгонке продуктов сиквеновой реакции использовали капиллярную сборку длиной 36 см. и полимер POP-7™.

Статистическая обработка данных. Полученные результаты были проанализированы с помощью набора программ Статистика 6.0, а также с использованием калькулятора для расчета статистики в исследованиях «случай-контроль» ([http://gen-expert.ru/calculator\\_or.php](http://gen-expert.ru/calculator_or.php)). Рассчитывался OR между больными детьми и здоровыми ( $CI=95\%$ ).

## Результаты и обсуждение

У 39 детей российской популяции со стероидрезистентным нефротическим синдромом была изучена нуклеотидная последовательность в гене NPHS2. В результате исследований, как видно на таблице 2, были выявлены 3 различных нонсенс мутации (S96S, A318A, L346L), 4 замены в интронной области (IVS3+1507C>T, IVS7+7A>G, IVS7+54G>A, IVS7+1078G>C) и 2 различные миссенс мутации (R229Q, W256X).

Из 39 исследованных больных у 34 были выявлены по 2 и более полиморфизмов в гене NPHS2. Обе нуклеотидные замены R229Q и IVS3+1507C>T в гетерозиготном состоянии имели 2 больных. Всего нами было обнаружено 9 различных нуклеотидных замен, из них 5 находились в кодирующей области, 1 в сайте сплайсинга, 3 в интронной области. Также нами были обнаружены 3 новые ранее не описанные нуклеотидные замены, 2 из них находились в интронной области и 1 — в кодирующей.

Анализируя полученные данные, мы выявили новую, ранее не описанную нуклеотидную замену (W256X), обрывающую синтез белка. Эта нуклеотидная замена обнаружена у одного больного в гетерозиготном состоянии в шестом экзоне, в положении мРНК 768 G>A. Она приводит к образованию терминирующего опал-кодона (Рис. 1Б) и находится в 256 положении при общей длине белка в 383 аминокислоты и приводит к замене триптофана на стоп — кодон (Рис. 2).

Другим изменением, влияющим на последовательность белка, был полиморфный маркер R229Q (rs61747728), приводящий к аминокислотной замене в 229 положении аргинина на глутамин (Рис. 1). Данный полиморфный маркер был выявлен у 10 из 39 больных. В группе

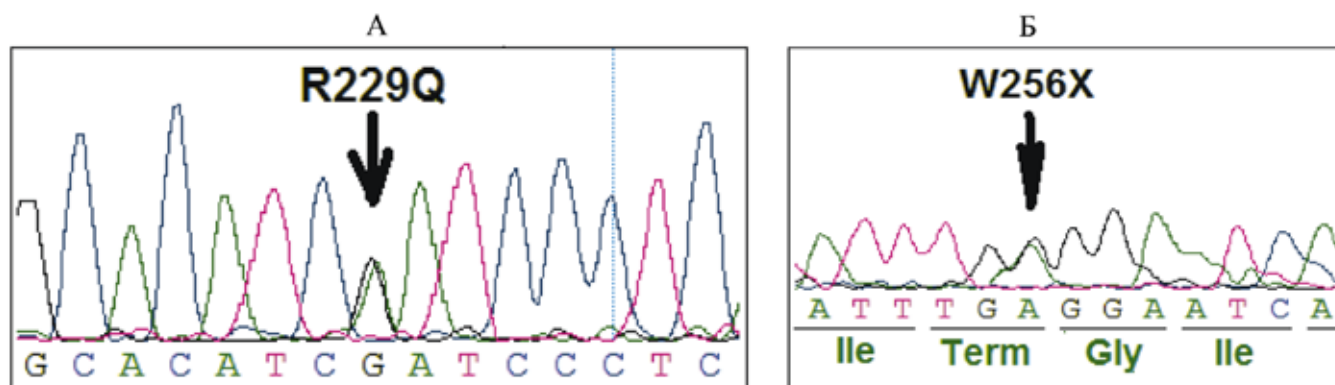


Рис. 1. Полиморфный маркер R229Q (А) и нуклеотидная замена W256X (Б) в гетерозиготном состоянии

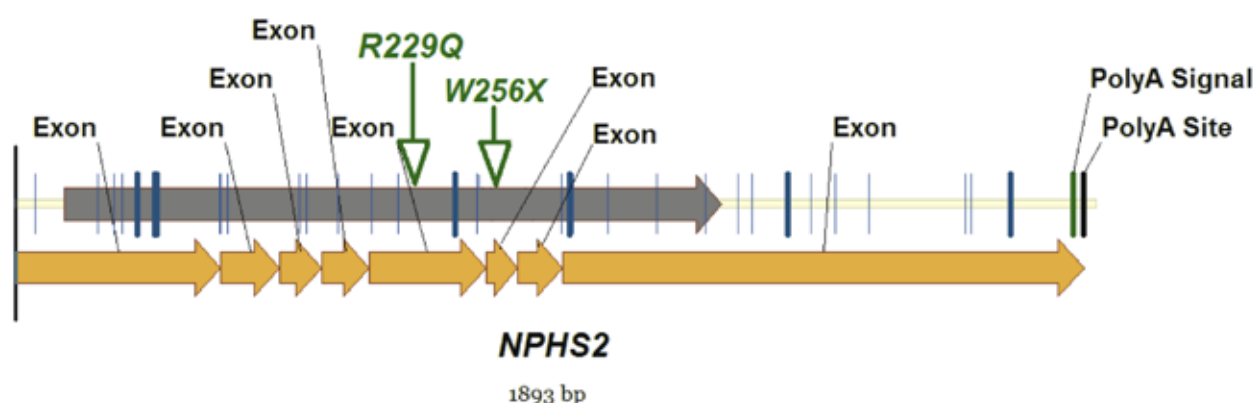


Рис. 2. Схема экспрессии гена NPHS2 (белок и мРНК)

больных частота мутантного аллеля (аллель А) полиморфизма R229Q составляла 11%, а в контрольной группе этот полиморфизм не встречался. Большинство авторов говорят об ассоциации этого маркера с резистентностью к терапии при стероидрезистентном нефротическом синдроме [8, 9]. Другие же авторы относятся к нему более осторожно, говоря об аминокислотной замене, но не говорят о её функциональной значимости [11].

В процессе исследования секвенированием были охвачены также интронные области гена NPHS2. В результате работы идентифицированы четыре полиморфизма в интронной области; один из них оказался новым ранее не описанным (IVS3+1507C>T), и три ранее известных полиморфных вариантов (IVS7+7A>G, IVS7+54G>A, IVS7+1078G>C). Частоты их приведены в таблице 2. Для гена NPHS2 не показано наличие регуляторных участков в интронных областях. В этой связи, выявленные в настоящей работе полиморфные маркеры, расположенные «глубоко» в интронной области гена, вряд ли оказывают какой — либо эффект на экспрессию и регуляцию NPHS2 или других генов. Авторы, впервые описавшие полиморфный маркер IVS7+7A>G в российской популяции, на основании результатов компьютерного анализа сайтов сплайсинга пришли к выводу об отсутствии его влияния на экспрессию гена подоцина [13]. Однако, судя по имею-

щимся данным, мутации в 7 положении интрона относятся к мутациям сайта сплайсинга и, следовательно, могут модифицировать экспрессию гена [12].

Для гена NPHS2 в литературе описано множество полиморфных маркеров и мутаций, ассоциативно связанных с резистентностью к терапии нефротического синдрома стероидами. Выявленные нами полиморфизмы в основном не влияют на структуру и синтез белка. В то же время не обнаружен часто встречаемый в европейской популяции полиморфный маркер R138Q. Однако, при обследовании больных со стероидрезистентным нефротическим синдромом мы выявили другой полиморфный маркер R229Q. Эта мутация была обнаружена у каждого третьего больного. Мы предполагаем, что это причинная мутация в кодирующей части гена, которая связана с резистентностью нефротического синдрома к терапии стероидами. В европейской популяции эта мутация встречается несколько реже, чем R138Q [3].

Таким образом, в настоящей работе показано, что в выборке детей из российской популяции наиболее частым полиморфным маркером, ассоциированным с стероидрезистентным нефротическим синдромом, является R229Q в гетерозиготном состоянии. Нами также выявлена новая мутация W256X, значение которой может быть выяснено в последующих исследованиях.



Таблица 1. Последовательности олигонуклеотидов для проведения «вложенной» ПЦР при амплификации первого экзона, температура отжига и концентрация ионов  $Mg^{2+}$

Название	Последовательность праймеров	Экзон	Температура отжига °C	Концентрация ионов $Mg^{2+}$
NPHS2-ex 1_vne-F (внешние)	tgcatgagcttctgtatctccgtcag	1	62	0,8 мМ
NPHS2-ex 1_vne-R (внешние)	cttcgtcccaacctgtaccacactc			
NPHS2-ex 1_vnu-F (внутренние)	agacacagctgtcggggttc	1	58	2,5 мМ
NPHS2-ex 1_vnu-F (внутренние)	cttacgccttccgttcctg			
NPHS2-ex2-F	ggaccaacagatgctagtcagt	2	61	2,5 мМ
NPHS2-ex2-R	agaaacagaagtgagaatgggcatg			
NPHS2-ex3-F	ggcctttgaagactttttcttctgggag	3	60	5 мМ
NPHS2-ex3-R	ggttgaaagaattggcaagtcaggag			
NPHS2-ex4-F	cagaaggtgaaacccaacagcc	4	60	2,5 мМ
NPHS2-ex4-R	gagtataataatcattttgtccacggtagg			
NPHS2-ex5-F	ccacataggaaaggagcccaaga	5	58	5 мМ
NPHS2-ex5-R	ttaataatgtccaatgaacaatgaataaaag			
NPHS2-ex6-F	gggtttaggcatgctctcctc	6	62	2,5 мМ
NPHS2-ex6-R	aaaccagaatattttcctttatcatcacag			
NPHS2-ex7-Fnew	agaggcttgcaagtctgtgtgaa	7	55	2,5 мМ
NPHS2-ex7-R	cccagtgcctaataatgaatggacag			
NPHS2-ex8-F	aacgcattccacctaattgtgatta	8	55	2,5 мМ
NPHS2-ex8-R	ctgtcattacatcatttcaccgtcttc			

Таблица 2. Нуклеотидные замены у больных со стероидрезистентным нефротическим синдромом

Аминокислотные замены	№ db SNP*	Номер экзона	Частота мутантного аллеля в группах		χ2	Аллель	OR***
			Контрольной (n=15)	Больных (n=39)			
Интронная область							
IVS3+1507C>T*	(новая)	-	0	15%	5.19	C <sup>1</sup>	0.09
						T	11.47
IVS7+7A>G**	-	-	0	3%,	1.19	A <sup>1</sup>	0.35
						G	2.83
IVS7+54G>A	rs11808359	-	0	5%	1.60	G <sup>1</sup>	0.27
						A	3.68
IVS7+1078G>C	rs2274624	-	3,3%	7%	0.68	G <sup>1</sup>	0.41
						C	2.42
Экзонная область							
R229Q*	rs61747728	5	0	11%	3.78	G <sup>1</sup>	0.12
						A	8.34
W256X	(новая)	6	0	1%	0.39	C <sup>1</sup>	1.18
						T	0.85
S96S	rs3738423	1	3,3%	7%,	0.68	C <sup>1</sup>	0.41
						T	2.42
A318A	rs1410592	8	63,3%	46 %.	0.79	T <sup>1</sup>	0.68
						C	1.48
L346L	rs3818587	8	3,3%.	6%	0.39	A <sup>1</sup>	0.50
						G	1.99

<sup>1</sup> Указанный аллель является более частым

\* Для указанных полиморфных маркеров  $p < 0,05$

\*\* Хотя указанный полиморфный маркер описан в литературе, для него отсутствует номер rs.

\*\*\*Значение OR (CI=95%) между группами стероидрезистентных больных и здоровых детей.

Результаты проведенного исследования являются первым шагом к анализу генетической гетерогенности стероидрезистентного нефротического синдрома у детей российской популяции. Мы считаем, что данные о генетической структуре стероидрезистентного нефротического синдрома у детей во многом повысят эффективность диагностики резистентности к этому заболеванию, наметят пути к адекватному лечению резистентных форм этого заболевания, позволят избежать назначения иммуносупрессивной терапии как заведомо неэффективной

и наметят пути к поиску адекватного лечения. Однако для окончательного решения вопроса о роли подоцина в механизмах развития стероидрезистентного нефротического синдрома у детей необходимо, наряду с поиском мутаций в гене подоцина, провести у больных, у которых выявлены патологические полиморфизмы в гене NPHS2, иммуногистохимический анализ биоптатов почки с использованием моноклональных антител к подоцину, тем более, что в литературе уже описаны подобные подходы [15].

#### Литература:

1. Relle M, Cash H, Brochhausen C, Strand D, Menke J, Galle PR, Schwarting A. «New perspectives on the renal slit diaphragm protein podocin». //Mod Pathol. 2011, V 24, 1101–1110.
2. Tsukaguchi, H., Sudhakar, A., Le, T.C., Nguyen, T., Yao, J., Schwimmer, J.A., Schachter, A.D., Poch, E., Abreu, P.F., Appel, G.B., Pereira, A.B., Kalluri, R., Pollak, M.R. NPHS2 mutations in late-onset focal segmental glomerulosclerosis: R229Q is a common disease-associated allele. //J. Clin. Invest. 2002, V 110, 1659–1666.
3. Franceschini N, North KE, Kopp JB, McKenzie L, Winkler C. «NPHS2 gene, nephrotic syndrome and focal segmental glomerulosclerosis: a HuGE review». //Genet Med. 2006 V 8, 63–75.
4. Корниенко В.Ю., Серегин Ю.А., Пинелис В.Г. «Методы выделения ДНК из агарозного геля». //Вопросы диагностики в педиатрии, 2010. N 4. -с. 49–54.
5. Löwik MM, Groenen PJ, Levchenko EN, Monnens LA, van den Heuvel LP. «Molecular genetic analysis of podocyte genes in focal segmental glomerulosclerosis—a review». Eur J Pediatr. 2009, V 168, 1291–304.
6. Fuchshuber A, Gribouval O, Ronner V, Kroiss S, Karle S, Brandis M, Hildebrandt F. «Clinical and genetic evaluation of familial steroid-responsive nephrotic syndrome in childhood». //J Am Soc Nephrol. 2001, V 12, 374–378.
7. Caridi G, Perfumo F, Ghiggeri GM. «NPHS2 (Podocin) mutations in nephrotic syndrome. Clinical spectrum and fine mechanisms». //Pediatrics Res. 2005 V 57, 54R-61R.
8. Megremis S, Mitsioni A, Mitsioni AG, Fylaktou I, Kitsiou-Tzelli S, Stefanidis CJ, Kanavakis E, Traeger-Synodinos J. «Nucleotide variations in the NPHS2 gene in Greek children with steroid-resistant nephrotic syndrome». //Genet Test Mol Biomarkers. 2009 V 13, 249–56.
9. McKenzie LM, Hendrickson SL, Briggs WA, Dart RA, Korbet SM, Mokrzycki MH, Kimmel PL, Ahuja TS, Berns JS, Simon EE, Smith MC, Trachtman H, Michel DM, Schelling JR, Cho M, Zhou YC, Binns-Roemer E, Kirk GD, Kopp JB, Winkler CA. «NPHS2 variation in sporadic focal segmental glomerulosclerosis». //J Am Soc Nephrol. 2007 V 11, 2987–2995.
10. Ruf RG, Lichtenberger A, Karle SM, Haas JP, Anacleto FE, Schultheiss M, Zalewski I, Imm A, Ruf EM, Mucha B, Bagga A, Neuhaus T, Fuchshuber A, Bakkaloglu A, Hildebrandt F. «Patients with mutations in NPHS2 (podocin) do not respond to standard steroid treatment of nephrotic syndrome»// J Am Soc Nephrol. 2004 V 15, 722–732.
11. Berdeli A, Mir S, Yavascan O, Serdaroglu E, Bak M, Aksu N, Oner A, Anarat A, Donmez O, Yildiz N, Sever L, Tabel Y, Dusunsal R, Sonmez F, Cakar N. «NPHS2 (podocin) mutations in Turkish children with idiopathic nephrotic syndrome»// Pediatr Nephrol. 2007 V 12, 2031–2040.
12. Tazi J, Bakkour N, Stamm S. «Alternative splicing and disease». //Biochimica et biophysica acta. 2009, V 1792, 14–26.
13. Полтавец Н.В., Приходина Л.С., Галеева Н.М., Тверская С.М. «Генетические аспекты наследственной формы нефротического синдрома». //Медицинская генетика : ежемесячный научно-практический журнал. 2006. Том 5, 9. С. 44–48.
14. Fuchshuber A, Jean G, Gribouval O, Gubler MC, Broyer M, Beckmann JS, Niaudet P, Antignac C. «Mapping a gene (SRN1) to chromosome 1q25-q31 in idiopathic nephrotic syndrome confirms a distinct entity of autosomal recessive nephrosis». //Hum Mol Genet. 1995, V4, 2155–2158.
15. Zihua Yu, Jie Ding, Na Guan Yan Shi et al. «A novel mutation of NPHS2 identified in Chinese family»//Pediatric nephrology. 2004, V 19, 1285–1289.

## Роль медико-социальных факторов в формировании здоровья детей подросткового возраста и пути совершенствования профилактической помощи в РА

Мириджанян Гарик Мушегович, кандидат медицинских наук;  
Мардиян Марине Араатовна, доктор медицинских наук, профессор;  
Даниелян Лусине Марселовна, кандидат медицинских наук  
Ереванский государственный медицинский университет (Армения)

**Ключевые слова:** медико-социальные факторы, здоровья подростков, профилактика.

## Role of the medical-social factors in the development of teenage health and ways of improving disease prevention service in the RA

G.M. Mirijanyan, M.A. Mardiyan. L.M. Danielyan  
Healthcare department and Clinical department of YSU

*The organization of medical aid to teenagers in child health centres is put into practice and has proved its indisputable advantages. Though when it goes to the structure or the function and the staff of the child health centres it is all defined and worked out, very little work is being done in relation with the prophylaxis of such non-infectious diseases like bone-muscle system and conjunctive tissue and also blood and haematopoietic organs. The defined functions and criteria of district paediatricians' activities have but little impact on the prophylaxis of these non-infectious diseases. The profound examination of teenage patients has revealed a necessity of devising a three-layer organisational model of prophylaxis which should be implemented in outpatients' clinics.*

**Key words:** medical-social factors, teenage health, prophylaxis.

### Резюме

В настоящее время можно утверждать, что организация медицинской помощи детям старшего подросткового возраста в условиях детской поликлиники апробирована на практике и доказала свои несомненные преимущества. Обоснованы и разработаны структура, функции и штаты детской поликлиники, врачебного педиатрического участка, определены функции и критерии деятельности врача-педиатра участкового. При этом крайне недостаточное внимание уделяется организационным аспектам проведения работы по разноуровневой профилактике неинфекционных болезней, хотя профилактическое направление в педиатрии является приоритетным. На основании анализа данных официальной статистической отчетности установлено, что за период с 2000 года по 2010 год уровни общей и первичной заболеваемости возросли как среди детей в возрасте до 14 лет (на 71,2% и 76,7% соответственно), так и среди 15–17-летних (на 89,6% и 70,6%). По показателям первичной заболеваемости наиболее заметен рост частоты болезней костно-мышечной системы и соединительной ткани, крови и кроветворных органов (среди детей до 14 лет в 4–5 раз, среди 15–17 лет — в 5 раз). При анализе результатов проведенного углубленного комплексного медицинского осмотра детей подросткового возраста установлено, что от общего количества обследованных только 28,9% оказались здоровыми. Дети, имеющие функциональные отклонения (II группа здоровья), составили 55,4% подростков, остальные 15,7% детей — это дети с хроническими заболеваниями (III–IV группы

здоровья). По результатам обследования, в рамках которого достаточно широко проводились дополнительные консультации врачей-специалистов и инструментальное обследование показана целесообразность расширения протоколов проведения профилактических медицинских осмотров детей подросткового возраста с включением, как обязательных осмотров аллергологом-иммунологом и гастроэнтерологом, а также функции внешнего дыхания, ультразвукового исследования щитовидной железы и органов гепатопанкреобилиарной системы. Ключевым вопросом совершенствования профилактической помощи детям подросткового возраста в системе педиатрических учреждений является увеличение объема и спектра решаемых ими задач, а также создание соответствующих организационных структур на функциональной основе и разработка организационных алгоритмов их деятельности. В связи с этим была разработана трехуровневая система оказания профилактической помощи детям подросткового возраста. Разработанная организационная модель базируется на действующей сети педиатрических учреждений.

### Актуальность исследования

В период социально-экономических реформ, происходящих в стране в последние десятилетия, сформировались серьезные демографические проблемы. Ежегодно возрастает уровень общей и первичной заболеваемости среди детей как младшего (10–14 лет), так и старшего (15–17 лет) подросткового возраста. В настоящее время более чем у половины подростков выявляется хроническая па-

тология [2,4,7]. За последние годы наиболее значительно увеличилась частота тяжёлых форм заболеваний, что, в определённой мере, повлияло на рост инвалидности в данной возрастной группе. Выраженные негативные сдвиги в состоянии здоровья детей подросткового возраста в настоящее время уже привели к серьёзным медико-социальным последствиям — ухудшению репродуктивного здоровья, ограничению возможности получения профессионального образования, трудоустройства, уменьшению числа юношей, годных к военной службе, что не могло не сказаться на демографической ситуации, трудовом и военном потенциале государства. Острота проблем, связанных с формированием здоровья детей на подростковом этапе развития, обусловлена и тем, что подростковый возраст является критическим как с медицинских и психологических позиций, так и с социальной точки зрения [1,3,6]. Формирование здоровья ребёнка в этом возрасте происходит под воздействием активной физиологической перестройки организма и интенсивной социализации личности [8,10]. В период наиболее выраженного роста и развития организм крайне чувствителен к воздействию социальных факторов. При этом чрезвычайно быстрые и интенсивные перемены последних лет в государстве и обществе определили формирование у современных подростков стереотипов поведения не ориентированных на сохранение и укрепление здоровья [11,12].

В настоящее время можно утверждать, что организация медицинской помощи детям старшего подросткового возраста в условиях детской поликлиники апробирована на практике и доказала свои несомненные преимущества. Обоснованы и разработаны структура, функции и штаты детской поликлиники, врачебного педиатрического участка, определены функции и критерии деятельности врача-педиатра участкового, разработан и внедрён алгоритм наблюдения за ростом и развитием детей в течение первого года жизни.

При этом крайне недостаточное внимание уделяется организационным аспектам проведения работы по разноразмерной профилактике неинфекционных болезней, хотя профилактическое направление в педиатрии является приоритетным. Ситуация усугубляется и тем, что в последние годы при планировании и реализации профилактических мероприятий среди детей подросткового возраста не учитывались современные особенности их состояния здоровья и весь комплекс факторов, влияющих на его формирование. Кроме того, снижение внимания со стороны государства к социальным проблемам, резкое ограничение финансирования профилактического направления в здравоохранении привели к свертыванию профилактической работы с подростками. Всё это не позволяло разработать и реализовать эффективные профилактические и организационные технологии медицинского обеспечения, а также привлечь самого подростка к активному формированию здоровья.

В связи с изложенным, особую актуальность приобретают научное обоснование и разработка новых подходов

к организации и проведению профилактической работы среди детей подросткового возраста.

**Цель работы:** изучить роль медико-социальных факторов в формировании здоровья детей подросткового возраста и разработать модель организации профилактической работы с детьми подросткового возраста.

### Задачи исследования

1. Изучить динамику состояния здоровья детского населения РА и выявить особенности в состоянии здоровья.
2. Дать сравнительную оценку физического развития и состояния здоровья детей подросткового возраста.
3. Оценить степень влияния отдельных медико-социальных характеристик на формирование здоровья детей подросткового возраста и выделить ведущие факторы риска.
4. Разработать новую организационную схему и модель оказания всех видов профилактической помощи

### Материалы и методы исследования

При изучении динамики распространённости нарушений здоровья и развития, структуры патологии использованы два источника информации:

- результаты собственных научных исследований (2000—2010 г.г.) по анализу уровня и структуры заболеваемости и физического развития в зависимости от возраста, пола, места проживания;

- результаты анализа динамики показателей распространённости нарушений здоровья и заболеваемости среди детей РА от 0 до 14 лет и 15—17 лет включительно.

Изучение параметров, характеризующих условия и образ жизни детей подросткового возраста, включало в себя анализ стереотипов поведения, сопряжённого с риском для здоровья и условия жизнедеятельности. Анализ эффективности медицинского обеспечения детей подросткового возраста проводился по данным, полученным при анкетировании детей подросткового возраста, при сравнении результатов профилактических осмотров, проведённых врачами амбулаторно-поликлинических учреждений. Из данных официальной статистической отчётности анализировались параметры, характеризующие охват детей младшего и старшего подросткового возраста плановыми профилактическими медицинскими осмотрами, охват диспансерным наблюдением, показатели, характеризующие обращаемость детей за амбулаторно-поликлинической помощью, её структуру. В общей сложности в разработку вошли данные комплексного медико-социального обследования 3878 школьников. При проведении собственных исследований анализировались показатели, полученные при проведении профилактических осмотров детей. Исследования носили комплексный характер и включали опрос, содержащий жалобы и сведения о микросоциальных условиях и образе жизни, а также медицинский осмотр, что позво-



лило получить сведения о физическом развитии, функциональном состоянии организма, наличии функциональных нарушений и хронических болезней. Оценку физического развития проводили с использованием центильных таблиц. При этом индивидуальная оценка физического развития определялась уровнем признака по его положению в центильном ряду. Показатели, попавшие в 25–75 центили, оценивались как средние, в 10–25 — ниже средних, в 75–90 — выше средних, в 3–10 — низкие, в 90–97 — высокие. При оценке результатов собственных исследований и данных официальной статистической отчетности использован комплексный подход к анализу различных медико-социальных факторов, определяющих характер жизни детей подросткового возраста.

### Результаты работы

На основании анализа данных официальной статистической отчетности (рис. 1) установлено, что за период с 2000 года по 2010 год уровни общей и первичной заболеваемости возросли как среди детей в возрасте до 14 лет (на 71,2% и 76,7% соответственно), так и среди 15–17-летних (на 89,6% и 70,6%).

Опережающий рост первичной заболеваемости среди детей до 14 лет свидетельствует о неблагоприятной тенденции увеличения в будущем показателя общей заболеваемости среди детей подросткового возраста. Среди детей всех возрастов наиболее заметно (в 3–5 раз в группе детей до 14 лет и в 4,5–7 раз среди 15–17-летних) увеличилась общая заболеваемость болезнями крови и кроветворных органов, системы кровообращения, костно-мышечной системы и соединительной ткани, мочеполовой системы. Кроме того, среди детей в возрасте до 14 лет в 2–3 раза возросла общая заболеваемость болезнями органов пищеварения и эндокринной системы. По показателям первичной заболеваемости наиболее заметен рост частоты болезней костно-мышечной

и соединительной ткани и крови и кроветворных органов (среди детей до 14 лет в 4–5 раз, среди 15–17 лет — в 5 раз). Кроме того по группе детей до 14 лет первичная заболеваемость по патологии эндокринной системы увеличилась в 1,7 раза, по болезням системы кровообращения — в 6 раз, а среди детей 15–17 лет — по частоте беременности, родов и послеродового периода, болезней мочеполовой системы — в 5,3 раза. Опережающий рост отдельных классов болезней определил изменение их рангового распределения в общей структуре заболеваемости. Значительно возросла доля болезней системы кровообращения, органов пищеварения, мочеполовой системы. Среди детей старшего подросткового возраста (15–17 лет) значительно повысилось ранговое место болезней костно-мышечной системы и соединительной ткани, эндокринной системы, глаза и его придаточного аппарата. Значительный рост частоты некоторых классов патологии обеспечивался увеличением распространённости отдельных групп болезней — анемий, патологии гастродуоденальной зоны, желчевыводящих путей, полиноза, бронхиальной астмы, расстройств менструации и воспалительных гинекологических заболеваний. По отдельным классам и группам болезней рост заболеваемости опережает увеличение частоты патологии, что является прогностически неблагоприятным в отношении дальнейшего значительного увеличения распространённости соответствующих болезней. Анализ отчетной формы профилактические медицинские осмотры школьников показал, что в течение анализируемого периода среди детей 10–14 лет постоянно возрастала частота слуховых, зрительных, речевых нарушений и сколиоза, а среди 15–17-летних — частота сколиоза. Установлено, что в процессе обучения от 10 к 17 годам резко возрастает частота сколиоза, нарушений остроты зрения и слуха, что, по всей вероятности, связано с несоответствием условий обучения гигиеническим нормам. При анализе результатов проведенного углубленного комплексного медицинского ос-

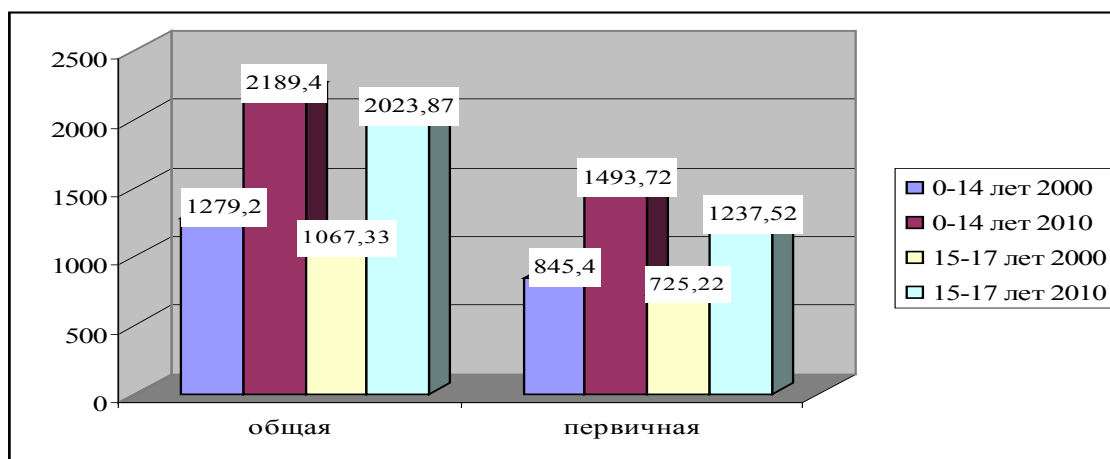


Рис. 1. Общая и первичная заболеваемость среди детей в возрасте 0–14 лет и 15–17 лет (на 1000 детей соответствующего возраста)

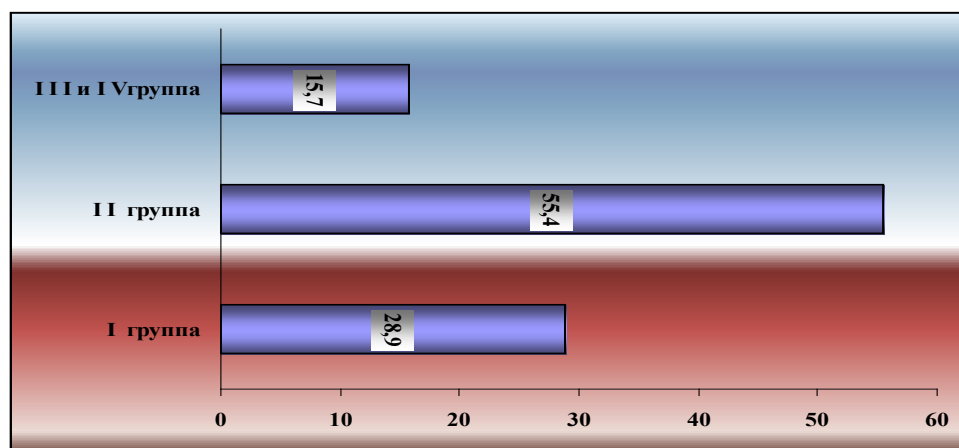


Рис. 2. Распределение подростков в зависимости от группы здоровья

мотра детей подросткового возраста установлено, что от общего количества обследованных только 28,9% оказались здоровыми (I группа здоровья). Дети, имеющие функциональные отклонения (II группа здоровья), составили 55,4% подростков, остальные 15,7% детей — это дети с хроническими заболеваниями (III-IV группы здоровья). При этом число здоровых (I группа здоровья) среди детей младшего подросткового возраста было выше (29,7%), а в группе детей старшего подросткового возраста — значительно ниже (27,0%), что свидетельствует о том, что по мере взросления состояние здоровья детей ухудшается.

В группе здоровых детей преобладают мальчики это, в большей степени, характерно для детей, проживающих в сельской местности (рис. 2).

Очевидно, что среди детей, имеющих функциональные нарушения, достоверно выше число проживающих в городе (среди мальчиков и девочек). В то же время, число детей с хроническими болезнями достоверно выше среди сельских жителей, чем среди проживающих в городе. Удельный вес числа детей с хроническими болезнями

(III-IV группы здоровья) в старшей подростковой группе (15–17 лет) больше, чем среди 10–14-летних, их число составляет 18,8% по сравнению с соответствующей по возрасту младшей группой (14,4%). Это свидетельствует о недостаточной эффективности проведения профилактической, оздоровительной и лечебной работы среди детей подросткового возраста, что способствует хронизации имеющихся нарушений к старшему подростковому возрасту (рис. 3).

Сравнительный анализ данных проведённого обследования показал, что среди больных детей младшего подросткового возраста, проживающих в городе, число лиц с одним заболеванием выше (79,9%), чем среди сельских жителей (75,3%). Число детей с двумя и тремя заболеваниями оказалось достоверно большим среди жителей сельской местности. Оно составило 24,7% против 20,1% среди городских жителей. При проведении оценки заболеваемости среди детей старшего подросткового возраста (15–17 лет) выявлено, что число больных детей, имеющих одно заболевание, в городе составляет 74,6%

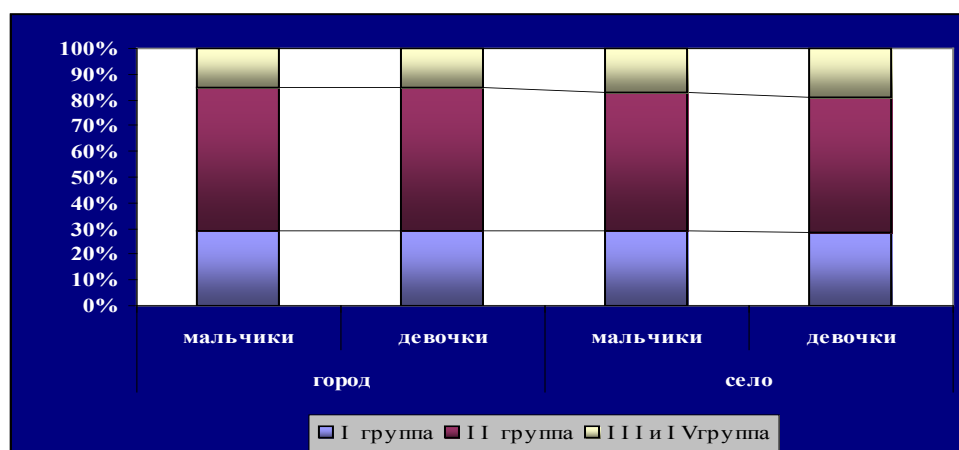


Рис. 3. Распределение детей подросткового возраста (10–17 лет) по группам здоровья в зависимости от пола и места проживания

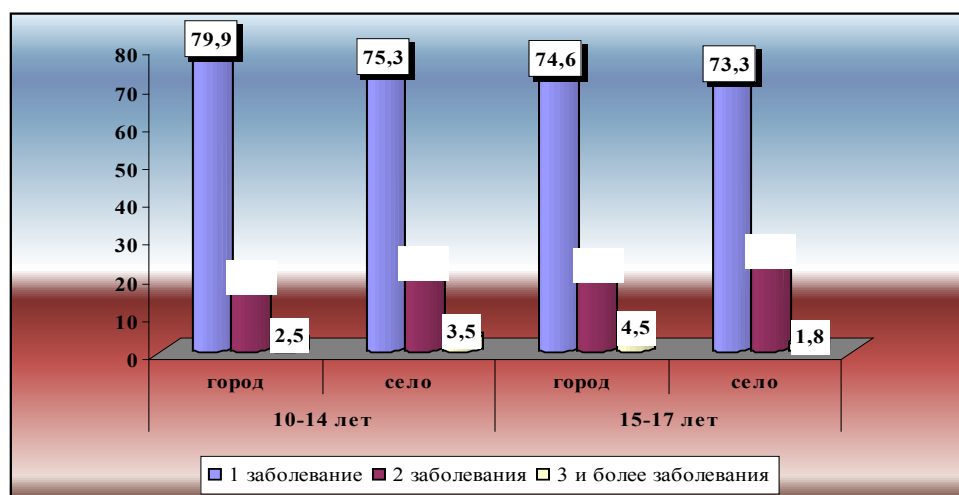


Рис. 4. Число детей 10–14 лет и 15–17 лет в зависимости от количества выявленных нарушений здоровья

против 73,2% среди сельских жителей. Два, три и более заболеваний — 25,4% у городских детей против 26,7% среди сельских жителей (рис. 4).

Эти различия, выявленные среди детей младшего и старшего подросткового возраста, а также среди проживающих в городе и сельской местности можно связать со значительной разницей в лечебно-диагностических возможностях учреждений здравоохранения и в более высокой эффективности медицинского обеспечения подростков в городе, по сравнению с сельской местностью, а также с различной эффективностью системы профилактики и медицинского наблюдения за подростками разного возраста. В целом частота выявленных при обследовании нарушений здоровья и развития составила  $1114,5 \pm 25,8\%$ , она оказалась достоверно выше среди сельских жителей по сравнению с городскими (соответственно  $1188,9 \pm 31,6\%$  и  $1099,8 \pm 22,4\%$ ,  $p < 0,05$ ). В структуре выявленной при обследовании патологии среди городских детей первые три ранговые места занимают болезни костно-мышечной

системы, глаза и его придатков, органов дыхания, среди сельских — болезни органов дыхания, эндокринной системы, органов пищеварения (рис. 5).

В результате проведенного исследования установлено, что среди всех нарушений здоровья у детей подросткового возраста лишь 11,2% занимают хронические болезни. При этом доля хронической патологии среди выявленных нарушений у детей, проживающих в городе, составляет 27,3%, а среди детей из сельской местности — 11,6%. По результатам обследования, в рамках которого достаточно широко проводились дополнительные консультации врачей-специалистов и инструментальное обследование показана целесообразность расширения протоколов проведения профилактических медицинских осмотров детей подросткового возраста с включением, как обязательных, осмотров аллергологом-иммунологом и гастроэнтерологом, а также функции внешнего дыхания, ультразвукового исследования щитовидной железы и органов гепатопанкреобилиарной системы.

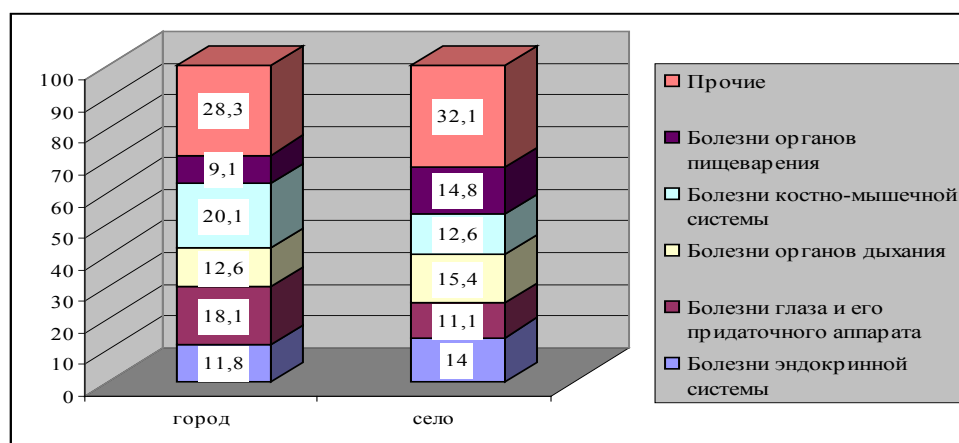


Рис. 5. Структура выявленной патологии у детей 10–17 лет в зависимости от места проживания

В рамках исследования проведена оценка физического развития детей 10–17 лет. Оно анализировалось по массе и длине тела с использованием межвозрастных центильных шкал. Установлено, что среди детей младшего подросткового возраста (10–14 лет) нормальные (средние) показатели массы тела имеют 79,8% детей. Среди отклонений массы тела достоверно чаще встречается её дефицит – 14,0%, выше среднего и высокая – 6,2%,  $p < 0,01$ ). В данной возрастной группе частота нормальной массы тела и различных вариантов её отклонений зависит от места проживания и пола. Среди городских жителей наличие средних показателей массы тела в несколько в большей степени характерно для девочек (80,6%), чем для мальчиков (78,5%). Среди детей, проживающих в сельской местности, отмечается обратное соотношение: нормальную массу тела чаще имеют мальчики (86,5%) по сравнению с девочками (75,9%). Дефицит массы тела чаще встречается среди городских жителей (15,5%-среди мальчиков и 13,3%-среди девочек), чем среди сельских (2,9% и 13,1%, соответственно). Распространённость избыточной массы тела имеет обратное соотношение. Различий в частоте дефицита и избытка массы тела в зависимости от места рождения (дети из семей коренных жителей или «мигрантов») не выявлено. Среди лиц старшего подросткового возраста (15–17 лет) средние показатели массы тела имеют 81,4% детей, ниже среднего и низкие – 11,3%, выше среднего и высокие – 7,3%. Также как среди детей 10–14 лет у городских жителей в возрасте 15–17 лет нормальная масса тела несколько чаще встречается среди девочек, чем среди мальчиков (82,9% и 80,0%, со-

ответственно). В то же время, в сельской местности частота средних показателей массы у мальчиков и девочек достоверных различий не имеет (81,8% и 81,0%). Среди городских жителей отклонения массы тела от средних величин, как и у детей младшего подросткового возраста, больше в сторону дефицита (12,1% среди горожан, 10,4% среди сельских жителей), а среди сельских жителей – в сторону избытка (9,4% против 6,1% среди городских жителей). При анализе распределения обследованных детей в зависимости от длины тела установлено, что частота нормального (средние показатели) роста среди детей младшего (79,9%) и старшего (79,8%) подросткового возраста достоверных различий не имеет. При этом низкорослые несколько чаще встречаются среди 10–14-летних (12,8% против 11,9%), а высокорослые – среди 15–17-летних (8,3% против 7,3%). В возрастной группе детей 10–14 лет, проживающих в городе, средние показатели длины тела чаще регистрируются среди девочек (81,7%) по сравнению с мальчиками (75,5%), а среди сельских жителей – у мальчиков (81,1% против 74,9% у девочек).

Таким образом, установлено, что за последние более, чем 15 лет сформировалась устойчивая динамика ухудшения состояния здоровья детей подросткового возраста, проявляющаяся в росте частоты нарушений здоровья и развития, первичной заболеваемости, ухудшении физического развития.

Научные основы организации профилактической помощи детям подросткового возраста в современных условиях (модель, организация работы, рис. 6). Основной объём профилактической работы учреждений

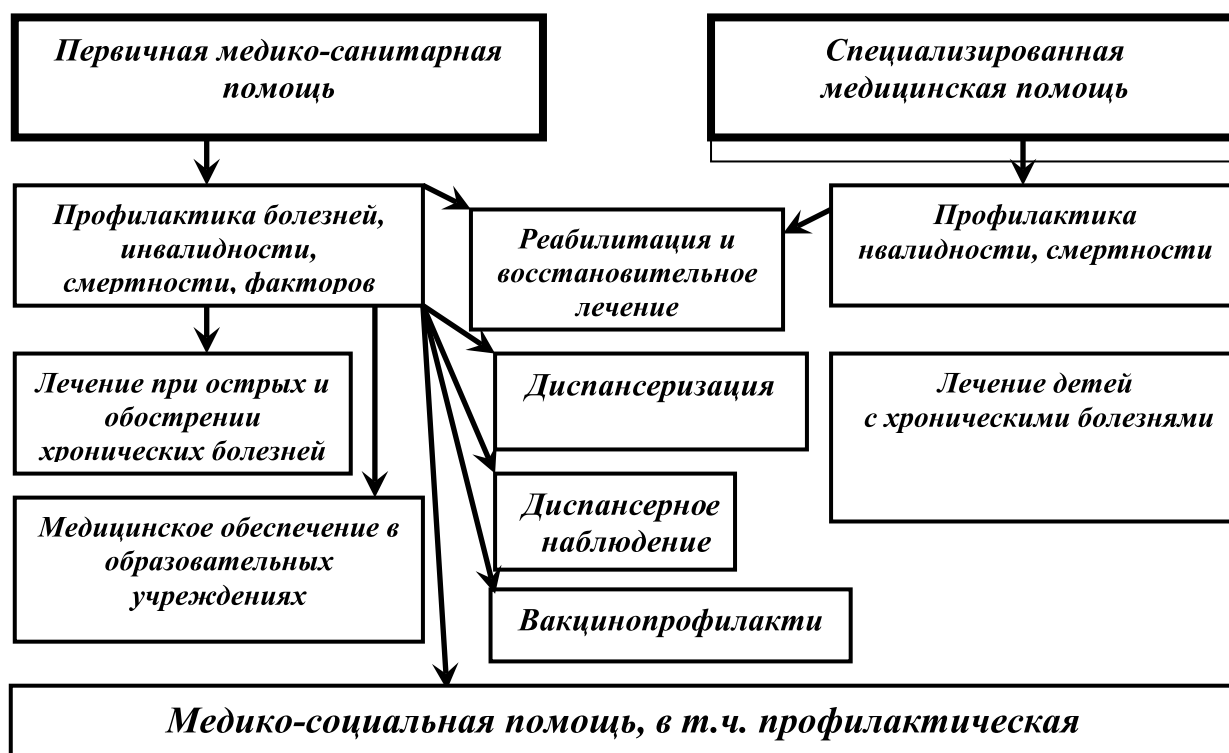


Рис. 6. Структура медико-социальной помощи подростков на первичном уровне



здравоохранения в системе мер по охране здоровья детей подросткового возраста обеспечивают амбулаторно-поликлинические учреждения, ведущая и координирующая роль среди которых принадлежит территориальным детским поликлиникам (первичная, вторичная и третичная профилактика), относящимся к учреждениям первичной медико-санитарной помощи. Учитывая современную структуру детской поликлиники, нами разработана структура профилактической деятельности на разных уровнях оказания медицинской помощи (рис. 6). Ключевым вопросом совершенствования профилактической помощи детям подросткового возраста в системе педиатрических учреждений является увеличение объёма и спектра решаемых ими задач, а также создание соответствующих организационных структур на функциональной основе и разработка организационных алгоритмов их деятельности. В связи с этим была разработана трёхуровневая система оказания профилактической помощи детям подросткового возраста. Разработанная организационная модель базируется на действующей сети педиатрических учреждений. Она предполагает и даёт возможность реализовать непрерывность, преемственность и этапность в проведении профилактической работы, оказание всех видов профи-

лактической помощи, как по месту проживания, так и в образовательных учреждениях, а также внедрение современных научно обоснованных форм профилактической работы, учитывающих региональные особенности состояния здоровья и частоты факторов риска. Задачи модернизации системы оказания профилактической помощи, а также результаты, полученные в ходе настоящего исследования, позволили определить круг проблем, решаемых на каждом из уровней профилактики.

**Первый уровень (I)** обеспечивается детскими поликлиниками, реализуется при тесном взаимодействии с образовательными учреждениями.

**Второй уровень (II)** обеспечивается врачами-специалистами и диагностическими службами детских поликлиник, больниц, специализированных диспансеров.

**Третий уровень (III)** обеспечивается детской клинической больницей.

Таким образом, на основании результатов, полученных в ходе настоящего исследования, определена модель организации профилактической работы с детьми подросткового возраста РА, а также обоснована ведущая и координирующая роль в данной работе детских амбулаторно-поликлинических учреждений.

#### Литература:

1. Альбицкий В.Ю., Волкова Г.М. Дети из многодетных семей: образ жизни, состояние здоровья, оптимизация медикосоциальной помощи. // Российский педиатрический журнал. 1999, №4, с. 16–18.
2. Вишневская Е.Л., Барсукова Н.К., Полесский В. А Проблемы школьного здравоохранения: общеобразовательная школа как основное звено формирования здоровья подросткового поколения. // Профилактика заболеваний и укрепление здоровья, 2000, №1, с. 35–37.
3. Дмитриева Н.В., Трегубов Ю.Г., Андриева О.В. Результаты изучения объема и качества медицинской помощи, оказываемой врачами общей практики. // Здравоохран. Росс. Федер., 2000, №3, с. 32–35.
4. Зелинская Д.И. Задачи амбулаторно-поликлинической службы в современных условиях. // Российский педиатрический журнал, 2000, №3, с. 9–11.
5. Кучма В.Р., Демина И. А, Демин А.К Проблемы формирования здорового образа жизни у учащихся в образовательных учреждениях. // Гигиена и санитария. 2000, №3, с. 52–56.
6. Кучма В.Р. Задачи гигиены детей и подростков в свете федерального закона «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения». // Гигиена и санитария. 2000, №1, с. 36–40.
7. Мардиян М.А. Современные проблемы укрепления здоровья подростков и вопросы профилактики. // Книга. — 2005. — 185 с.
8. Allen K, Moss A, Giovino G.A. Teenage tobacco use data. Estimates from the teenage attitudes and practices survey, United States, 1989. Advance Data. US Department of Health and Human Services, Public Health Service, Center for Disease Control and Prevention, National Center for Health Statistics. No. 224. — 2005.
9. Altman D.G., Foster V. Reducing the illegal sale of cigarettes to minors. / JAMA — 2003. — v. 26. — p.261–265.
10. Altman D.G., Linder J., Croppy K. Policy alternatives for reducing tobacco sales to minors: Results from a national survey of retail chain and franchise stores. // Pub. Health Pol. — 2005. — v. 13. — p.318–320.
11. Schimberg G J., Puller J.P., Greenwald LM. Health care systems in countries. // Health Off (Millwood). — 2006. — v.10. — p.22–38.
12. Sedona M.K, Ivory D., Freedman K.D.C., Williamson D.F., Byers T. Bo obese children become obese adults. A review of the literature. // Prev. Med. — 2007. — v.22; p.167–177.
13. Service R.M., Roche AГ., Gus S.M., Mukherjee D., Chula W.C. Patterns of change in weight/stature 2 from 2 to 18 years: findings from long-term serial data for children in the Fells Longitudinal Growth Study. // Into J. Obes. — 2009. — .15. — p.479–485.

## Влияние отваров листьев белого (*Morus alba*) и черного (*Morus nigra*) тутовника на функциональную активность лейкоцитов крови экспериментальных животных и человека и *in vitro*

Ходжагельдыева А.Г., аспирант;

Аманмурадова Д.А., соискатель;

Плескановская С.А. доктор медицинских наук, профессор;

Оразбаев Ш., соискатель.

Государственный медицинский университет Туркменистана (Ашхабад)

Растения составляют основную биологическую массу нашей планеты. Они обеспечивают круговорот веществ в природе, поддерживают естественный баланс углекислого газа. Флора Земли насчитывает 12000 видов только целебных растений. Из них 2850 произрастают в Туркменистане [1,2,7,11].

Лечебные свойства растений Средней Азии с давних времен привлекают внимание врачей и естествоиспытателей. Народная медицина накопила обширные знания по использованию лекарственных растений и передает их из поколения в поколение. Часть этих знаний дошла до наших дней, и используется фармакологами, ботаниками и физиологами.

Разнообразный видовой состав флоры Туркменистана открывает широкие перспективы использования препаратов из лекарственных растений в качестве средств профилактики и лечения различных заболеваний. Из 2850 видов флоры Туркменистана лекарственное значение имеют около 350 видов. В народной медицине Туркменистана наиболее популярны следующие лекарственные растения: солодка голая (*Glycyrrhiza glabra*), верблюжья колючка (*Alhagi persarum*), гармала (*Peganum harmala L.*), парнолистник (*Zygophyllum fabago L.*), ферул (*Ferula assa-foetida L.*), можжевельник (*Juniperus turcomanica*), листья и плоды белого (*Morus alba L.*) и черного тутовника (*Morus nigra L.*) и многие другие [3,11]. Все эти растения имеют широкий спектр биологической активности и способны оказывать разностороннее действие на организм человека и животных. Химический состав листьев различных сортов тутовника изучается учеными Туркменистана еще с 50-х — 60-х годов. Исследованиями О.Мамедниязова, Н.Соловьева, П.Кулиева и других (1958, 1961) (цит. по 11) была изучена концентрация фосфора, азота, углеводов в листьях различных сортов тутовников. В настоящее время установлено, что в листьях белого тутовника содержатся органические кислоты (0,74%), витамин С (56,3мг%), сахаристые вещества, аминокислоты, флавоноиды. В листьях черного тутовника выявлен помимо всего гликозид тутин.

В народной медицине настои и отвары листьев белого тутовника применяют при заболеваниях сердечно-сосудистой системы, при малокровии, скарлатине, крапивнице. Отвар широко назначается и как жаропонижающее, гипотензивное, гипогликемическое средство. Листья чер-

ного тутовника используются еще как ранозаживляющее средство [1,2,7]. В китайской народной медицине водный настой коры корней используют при гипертонии, бронхитах и бронхиальной астме. Отвар коры ствола употребляют при сердечных заболеваниях, а настой листьев — как жаропонижающее при лихорадочных заболеваниях [10,16]. В литературе нам не удалось найти сведений о механизме характере влияния отваров листьев тутовника на иммунную систему человека и животных.

**Целью настоящего** исследования являлось изучение влияния 5% отваров листьев белого (*Morus alba*) и черного (*Morus nigra*) тутовника (ОЛБТ, ОЛЧТ) на функциональную активность лейкоцитов периферической крови (НПК) практически здоровых лиц.

### Материалы и методы исследования

При выполнении настоящей работы была использована периферическая кровь 70 практически здоровых женщин (ПЗЖ) — работниц ковровой фабрики №1 (г. Ашхабад) и 30 белых нелинейных мышей самцов массой не менее 20 г.

Для приготовления отваров листья тутовника собирали с апреля по май (в период активной вегетации) в экологически чистой местности. Собранные листья промывали в проточной воде, высушивали в тени в марлевых мешках. Хранили в стерильных бумажных пакетах в сухом прохладном помещении. Из сухих листьев в соответствии с правилами Фармакопеи готовили 5% отвары на водяной бане в течение 45 минут [15,19]. Отвары листьев белого и черного тутовника (ОЛБТ, ОЛЧТ) процеживали, доводили объем дистиллированной водой, давали остыть, затем использовали по назначению. Приготовленные отвары хранили не более, чем в течение 2—3 суток в холодильнике при +4°C.

Реакцию спонтанного и индуцированного фитопрепаратами розеткообразования ставили академическим способом [5,6]. Результаты выражали в % розеткообразующих клеток (РОК). Реакцию модуляции миграции лейкоцитов ставили по С.А. Плескановской, 1982 [14]. Методика представляет собой авторскую модификацию реакции торможения миграции лейкоцитов. Результаты выражали в виде индекса модуляции миграции лейкоцитов (ИММЛ).

Математическую обработку всего цифрового материала проводили при помощи прикладной компьютерной программы SPSS. Определяли среднюю арифметическую ряда (с 95% доверительным интервалом), медиану, стандартное отклонение средней арифметической, достоверность различия между группами, кластерный анализ полученных данных.

**Результаты исследования.** Одной из важнейших характеристик иммуномодуляторов является их способность влиять на спонтанное и индуцированное розеткообразование, а так же миграцию лейкоцитов из стеклянного капилляра [4,12,13].

Известно, что лимфоциты крови млекопитающих представлены большим числом разновидностей (популяций и субпопуляций). Каждая разновидность лимфоцитов осуществляет определенные функции. По внешнему виду лимфоциты не отличаются друг от друга даже под электронным микроскопом. Их различают по функциональной активности. Одной из общепринятых характеристик функциональной активности лимфоцитов, а также их идентификации является их способность формировать так называемые «розетки» с эритроцитами или другими корпускулярными частицами. Доказано, что лимфоциты млекопитающих обладают способностью присоединять к себе эритроциты, частицы латекса или зимозана. При этом лимфоцит всегда находится в середине, а частицы распределяются по его поверхности. Получаемая при этом фигура и называется «розетка». У человека Т-лимфоциты образуют «розетки» с эритроцитами барана (ЭБ), В-лимфоциты — с частицами латекса, зимозана, эритроцитами мыши [9,16,18]. Среди экспериментальных животных только лимфоциты морских свинок способны формировать спонтанные «розетки» с эритроцитами кролика [18]. Лимфоциты мышей, крыс и кроликов спонтанных «розеток» не формируют.

Таким образом, формирование «розеток» является не только характеристикой функциональной активности лимфоцитов крови млекопитающих, но и видовыми маркерами лимфоцитов. В настоящей работе мы изучали влияние ОЛТ на розеткообразующую активность лимфоцитов человека. В качестве маркера Т-лимфоцитов использовали эритроциты барана, В-лимфоцитов — эритроциты мыши.

Было установлено, что у здоровых лиц молодого возраста розеткообразующей способностью обладают от 49 до 58% Т-лимфоцитов и от 18 до 21% В-лимфоцитов, что в среднем составило  $57,5 \pm 6,7\%$  и  $19,5 \pm 1,8\%$  соответственно (рис. 1).

При добавлении в среду культивирования лимфоцитов ОЛТ мы наблюдали значительные модуляции розеткообразующей активности лимфоцитов. В частности, число Т-лимфоцитов в среднем увеличилось на 5%, число В-лимфоцитов снизилось в среднем на 4% (рис. 2).

Однако, лимфоциты здоровых лиц реагировали на присутствие в среде культивирования ОЛТ различной реакцией или не реагировали вообще. Результаты кластер-

ного анализа реакции Т- и В-лимфоцитов на присутствие ОЛТ представлен на диаграммах 3 и 4, на которых видно, что активация розеткообразования Т-лимфоцитов в присутствии ОЛТ наблюдается у 60%, не изменяется у 28% и угнетается у 12% здоровых лиц. ОЛТ угнетает розеткообразующую активность В-лимфоцитов у 48%, не изменяет у 36% и повышает у 16% здоровых лиц.

Феномен розеткообразования опосредуется рецепторами цитоплазматических мембран лимфоцитов. Следовательно, существует индивидуальная чувствительность мембранных рецепторов лимфоцитов к ОЛТ.

Одной из важнейших характеристик функциональной активности лейкоцитов крови млекопитающих является их способность к миграции как *in vivo* так и *in vitro*. Мы изучили влияние препаратов на миграционную активность лейкоцитов белых нелинейных мышей и человека *in vitro*.

Было выделено две группы животных, по 15 голов в каждой. Из хвостовой вены мышей в гепаринизированный капилляр набирали кровь и ставили реакцию торможения миграции [14]. Результаты исследования показали, что в целом по группе обследованных животных отвары листьев белого (ОЛБТ) и черного тутовника (ОЛЧТ) тормозят миграцию лейкоцитов из капилляра.

Если число лейкоцитов, мигрировавших в камеру с физиологическим раствором хлорида натрия, принять за 100%, то в присутствии как ОЛБТ, так и ОЛЧТ в целом по группам оно составило  $79,9 \pm 2,3\%$  и  $83,3 \pm 1,7\%$  соответственно (рис. 5). Различия между группами не достоверно ( $p > 0,05$ ). Однако, кластерный анализ данных показал, что не во всех случаях лейкоциты мышей отвечают торможением миграции на присутствие отваров листьев белого и черного тутовника. В 28% случаев лейкоциты крови мышей практически не реагировали на присутствие ОЛБТ и 35% на ОЛЧТ в инкубационной среде. ИМЛ в этих группах составил  $97,3 \pm 2,9\%$  и  $98,2 \pm 1,9\%$  соответственно ( $p > 0,05$ ).

В подавляющем большинстве случаев препараты подавляли миграцию лейкоцитов (ИМЛ < 100). Причем, ОЛБТ — у 61,5% ОЛЧТ — у 46% мышей (рис. 6). ИМЛ в этих подгруппах был ниже, чем в среднем по всей группе и составил  $63,2 \pm 3,7\%$  и  $67,8 \pm 3,1\%$  соответственно. Различия статистически достоверно по отношению к средней величине ИМЛ по всей группе животных ( $p < 0,05$ ).

У 11% мышей в присутствии ОЛБТ и 19% — в присутствии ОЛЧТ значения ИМЛ были значительно выше среднего значения по группе — и в среднем составил  $135,8 \pm 12,1\%$  и  $149,6 \pm 11,9\%$  соответственно (рис. 7).

Таким образом, отвар листьев тутовника *in vitro* проявляет способность, как тормозить, так и стимулировать миграционную активность лейкоцитов крови белых нелинейных мышей, то есть оказывать как противовоспалительный, так и провоспалительный эффект.

О характере влияния отвара листьев тутовника (ОЛБТ) на лейкоциты периферической крови практически здоровых лиц в возрасте от 20 до 27 лет судили так же по величине индекса миграции лейкоцитов (ИМЛ). Исследо-

вания показали, что в целом по группе обследованных лиц ОЛБТ тормозит миграцию лейкоцитов.

Однако лейкоциты 24% практически здоровых лиц не реагировали *in vitro* на присутствие препарата в инкубационной среде. ИМЛ в этой группе составил  $98,3 \pm 1,9\%$ . В 60% случаев препарат угнетал миграционную активность лейкоцитов. ИМЛ в этой группе был ниже, чем в среднем по всей группе обследованных лиц и составил  $53,5 \pm 2,4\%$ . У 32% из них ИМЛ был очень низким и составил  $34,7 \pm 2,1\%$ . Различие статистически достоверно по отношению ко всей группе ( $p < 0,05$ ).

У 16% обследованных лиц ИМЛ был значительно выше среднего значения по группе и составил  $159,8 \pm 11,7\%$  (рис. 8).

Следовательно, как у экспериментальных животных (белых мышей), так и здорового человека отвар листьев тутовника в подавляющем большинстве случаев (не менее 60%) *in vitro* тормозит миграцию лейкоцитов (проявляет противовоспалительный) и значительно реже (16% случаев) стимулирует ее (то есть проявляет противовоспалительный эффект), поскольку известно, что первыми в очаг воспаления мигрируют нейтрофилы крови [16,18].

Таким образом, отвар листьев тутовника влияет на розеткообразующую и миграционную активность лимфоцитов крови млекопитающих, что, на наш взгляд позволяет говорить о его достаточно выраженных иммуномодулирующих свойствах.

#### Литература:

1. Бердымухамедов Г.М. Лекарственные растения Туркменистана, том 1. Ашхабад, Туркменистан 2008, 320 с.
2. Бердымухамедов Г.М. Лекарственные растения Туркменистана, том 11. Ашхабад, Туркменистан 2009, 280 с.
3. Гаммаерман А.Ф., Кадаев Г.Н. Лекарственные растения. М: Москва, 1990. 427 с.
4. Иммунодефицитные состояния (под ред. В.С. Смирнова, И.С.Фрейдлин) СПб, 2000, 278 с.
5. Иммунодиагностика и иммунокоррекция (под ред. И.Д.Столярова). СОТИС, СПб, 1999. 170 с.
6. Иммунологические методы исследования (под ред Г.Фримеля). М: Медицина. 1987, 299 с.
7. Каррыев М.О. Медицинские растения Туркменистана. Ылым: Ашхабад. 1996, 212 с.
8. Каррыев М.О., Артемьева М.В. и др. Фармакохимия лекарственных растений Туркменистана (под ред. проф. Прокопенко А.П.). Ылым:Ашхабад.1991 203 с.
9. Клиническая лабораторная диагностика, 2001. №8, стр.36—38.
10. Муравьева Д.А. Тропические и субтропические лекарственные растения. М: Медицина, 1983, 335 с.
11. Никитин В.В., А.Н. Гельдыханов Определитель растений Туркменистана, Л: Наука, 1988. 345 с.
12. Основы клинической иммунологии (перевод с англ.) ГОЭТАР-Медиа. 2008, 416 с.
13. Петров Р.В., Манько В.М. Иммунодепрессоры (справочник). М: Медицина, 1971, 300 с.
14. Плескановская С.А. Клеточный и гуморальный иммунный ответ при кожном лейшманиозе. Фармакопоя СССР, изд.11, вып.2. М: Медицина, 1990, 398 с.
15. Хаитов Р.М., Игнатьева Г.А., Сидорович И.Г. Иммунология. М: Медицина, 2000, 245 с.
16. Шигина Ю.В. Иммунология М-РИОР, 2007, 163 с.
17. Яковлева Л.В., Герасимова О.А. Экспериментальная и клиническая фармакология. 2001, т. 64, №2, стр. 55—59.

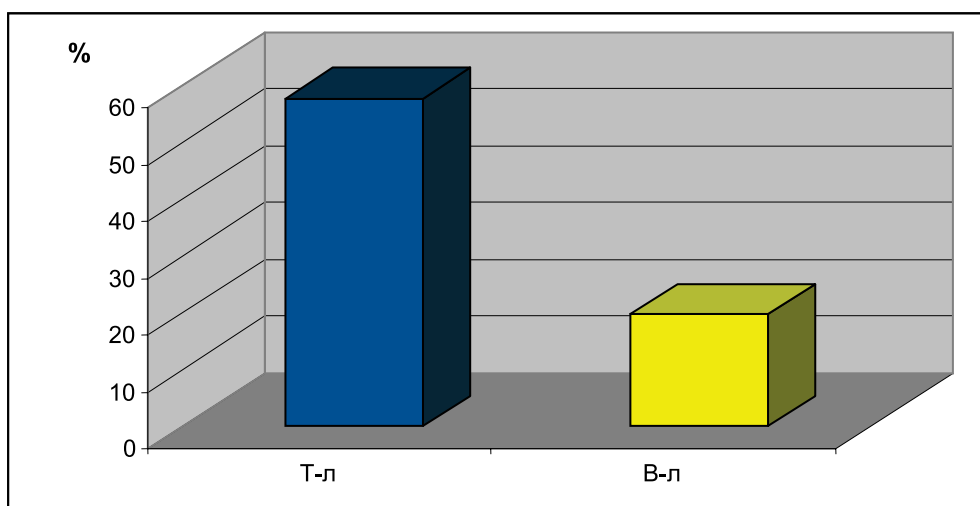


Рис. 1. Розеткообразующие лимфоциты крови здоровых лиц (спонтанное розеткообразование)



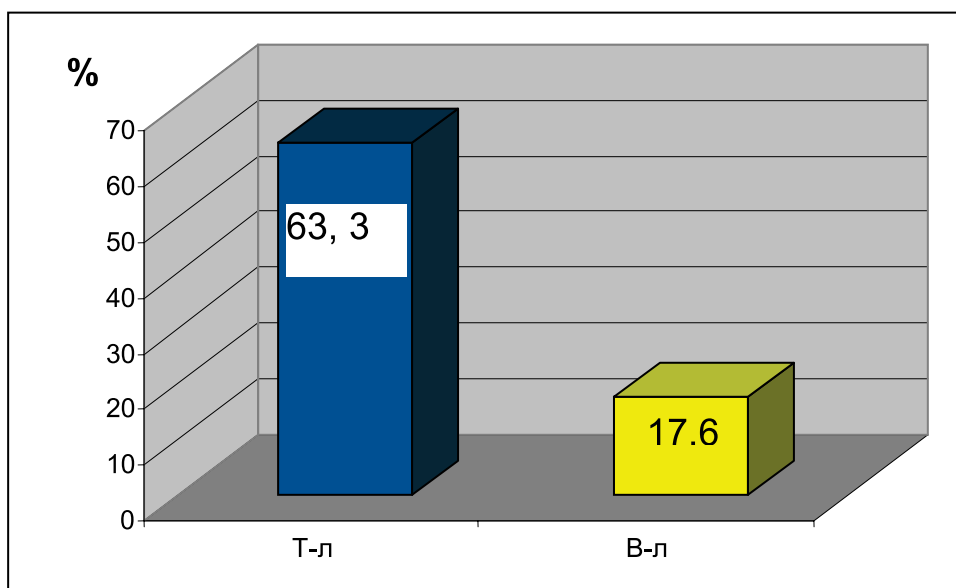


Рис. 2. Розеткообразующая активность лимфоцитов крови здоровых лиц в присутствии ОЛТ

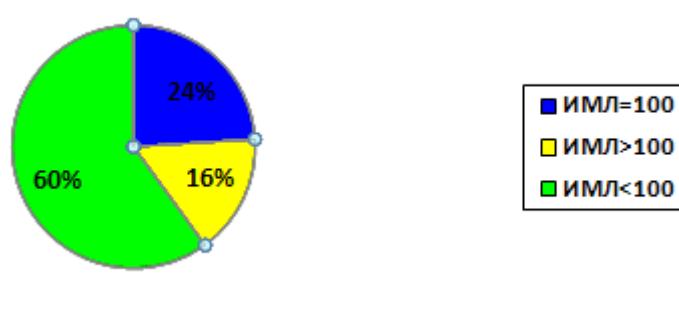
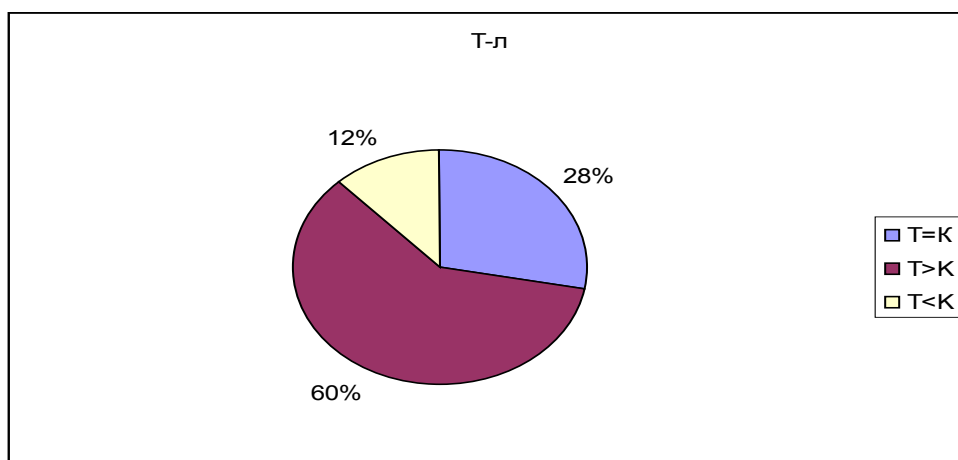


Рис. 3. Структура величины ИМЛ в присутствии ОЛТ у практически здоровых лиц



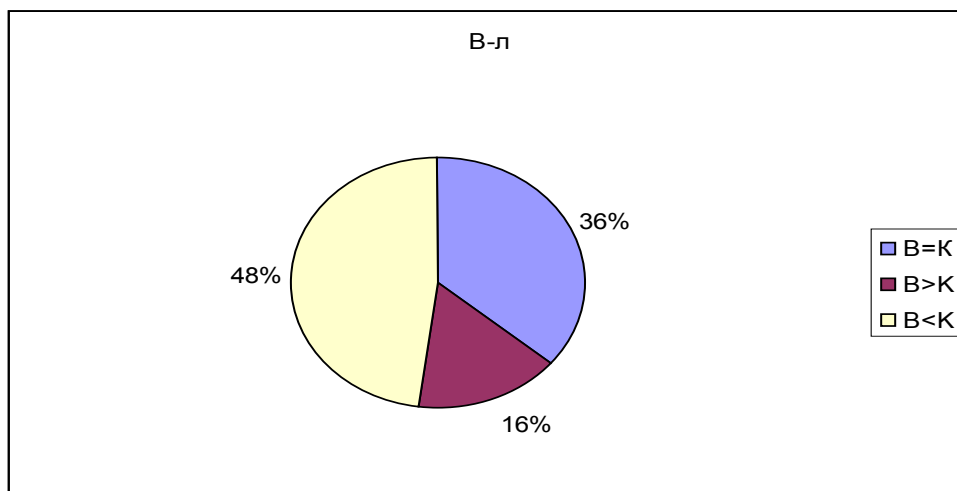


Рис. 4–5. Модуляции розеткообразующей активности Т- и В-лимфоцитов крови человека в присутствии ОЛТ

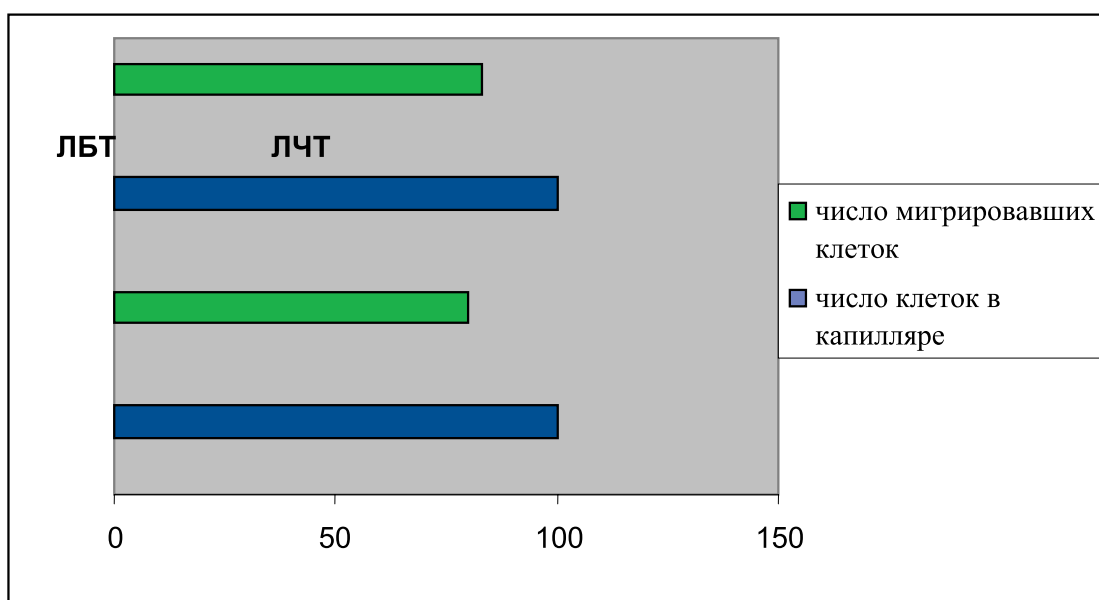


Рис. 6. Миграционная активность лейкоцитов крови мышей in vitro в присутствии отвара листьев белого (ОЛБТ) и черного (ОЛЧТ) тутовника

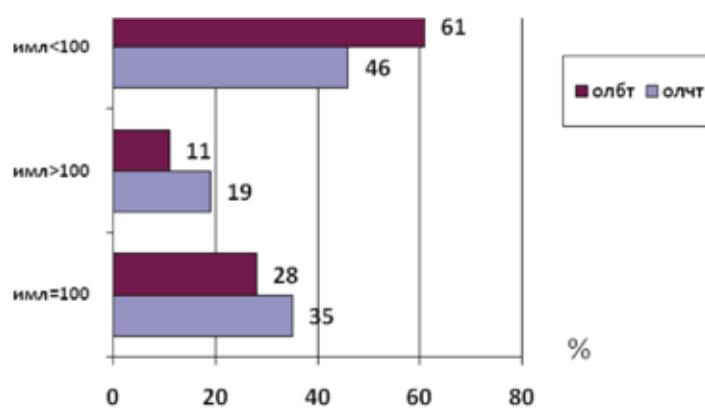


Рис. 7. Структура значений ИМЛ у мышей в зависимости от препарата

## КУЛЬТУРОЛОГИЯ

### Мистериальный театр *тазией* и паттерн культуры Ирана<sup>1</sup>

Бурыкина Александра Павловна, аспирант  
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

Сегодня в России немногим известно место и значение театрального искусства в культуре Ирана, хотя я думаю, что каждый задумывался о том, что при столь богатой образами литературе и напевном языке невозможно не задуматься о воплощении образов на сцене. В данной статье нам хотелось бы рассказать об уникальной форме иранского мистериального театра *тазией*<sup>2</sup>. *Тазийе* — это мистериальное представление, основанное на преданиях о шиитских имамах и трагических событиях из их жизни, особенно жертвенной смерти потомка пророка Мухаммада Хусейна и всей его семьи, которая произошла в 680 году в Кербеле. Это центральное событие для мусульман всего мира, т.к. именно оно спровоцировало окончательное отделение шиитов от суннитов. Хусейн был любимым внуком Пророка, сыном имама Али и дочери Пророка Фатимы, и стал третьим имамом мусульман, с чем, правда, не была согласна часть правящей элиты. С тех пор именно отношением к этому событию для шиитов стало возможным отличить «добро от зла». После захвата Багдада в 963 году иранский шиитский правитель Моэз-зодде приказал, чтобы в первую декаду месяца мохаррама<sup>3</sup> во всех городах отмечался траур в связи со смертью имама Хусейна, чем определил вечную память о центральном событии в истории мусульманского Ирана. Заметим, что и в культурной традиции доисламского Ирана существовал похожий обряд траурного оплакивания невинно (и даже скорее несправедливо) убиенного продолжателя рода, также игравший центральную роль в самоидентификации иранцев. Дословно термин *тазийе* означает «оплакивание» или «утешение», что говорит нам о древних корнях мистерии. О значении этого обряда в становлении *тазийе* будет сказано ниже, а сейчас заметим, что в течение десяти веков шаг за шагом *тазийе* стала выходить из рамок обычаев и траурных обрядов и сохранялась только как театральная форма.

Семиотико-структуральный метод рассмотрения культур говорит нам о наличии в каждой из её разнообразных форм одной и той же «формулы», только ей свойственной — это и есть паттерн культуры. Поскольку

*тазийе* является синтетической формой искусства, вобравшей в себя все ранее существующие и наиболее близкие культуре элементы, то можно попытаться сквозь этот особый мир театрального действия разглядеть черты иранской культуры в целом.

Мистерия *тазийе* выросла из более ранних форм религиозно-исполнительских действ, причем вобрала в себя и вбирает по сей день, по-своему адаптируя, эти формы. Помимо традиционных для древнего человека обрядов на тему природы, плодородия, удачи в битве в Иране особое место играли траурные обряды, в которых акцентировалась центральное для иранской культуры представление о борьбе двух амбивалентных начал: добра и зла. Существование двух противоборствующих сторон, с четкой характеристикой каждой из них было заложено еще в зороастризме, что повлияло на становление драматического начала в самой иранской культуре. В Авесте постулируется бесконечная борьба двух абстрактных начал в образе братьев-богов: Ахримана, воплощающего зло, и Ахурамазды, воплощающего добро. Именно эта особенность повторяется в традиционных иранских представлениях, где действующие лица обязательно делятся на две группы: добро и зло. Первая группа приобретает харизму и вечность, а вторая оказывается в пучине бедствий и тьмы. Абстрактные характеристики добра и зла проецируются также и на другую амбивалентную пару: свое (позитивное) / чужое (негативное), что и отражено в первых мифах о разделении общего по территории и культуре пространства, т.е. о начале культурной самоидентификации иранцев.

В основе ряда древних иранских обрядов лежит миф об Ирадже, который был сыном царя Ирана Феридуна. Некогда царь Феридун разделил свое царство между тремя сыновьями. Западную часть он отдал старшему сыну Сальму, Среднюю Азию и Туран — второму сыну Туру. Самая важная часть, т.е. Иран, досталась сыну от другой жены — Ираджу. Через некоторое время Сальм стал выражать свое недовольство таким разделом и, вместе с Туром, они убили Ираджа. Затем внук Ираджа отомстил

<sup>1</sup> Статья подготовлена в рамках гранта Президента России МК-8542.2010.6 «Анализ оснований культурного взаимодействия между Россией и Ираном: религиозный и философский аспекты».

<sup>2</sup> Фарси — تازیانه, в английской транскрипции чаще — *ta'ziyeh*, в русском языке транскрибируется по-разному: *таазия*, *тазиэх* и др.

<sup>3</sup> Первый месяц арабского календаря

Сальму и Туру, победив их, он стал царем. Таким образом, убийство одного брата двумя другими означает победу зла и начало важных событий в иранской мифологии: постоянный и длительный конфликт между иранскими и туранскими царями. Позднейшее неприятие мусульманство в его арабском (т.е. суннитском) варианте также зиждется на неприятии «чужого», которому придаются исключительно негативные коннотации.

Нечто подобное можно встретить и в обрядах в честь «Траура по Сиявошу». Трагическая судьба Сиявоша — один из самых известных мифов Ирана. Сиявош был красивым и благородным царевичем, в которого влюбилась одна из многочисленных жен его отца. Сиявош не хотел предавать своего отца, но оскорбленная холодностью молодого человека, женщина обвинила юношу в домогательстве, сообщив царю, что Сиявош объяснялся ей в любви. Царь поверил ей, и Сиявоша подвергли испытанию, чтобы проверить правдивость его слов: одетого в белое платье, верхом на черном коне юношу провозили сквозь огни больших костров. Сиявош вышел из этого испытания живым и невредимым, что говорило о его избранности богом. После этого Сиявош отправился ко двору туранского царя, чтобы спастись от козней царицы и подозрений отца. Там он женился на дочери правителя, но через некоторое время брат туранского царя позавидовал ему и добился того, чтобы он изменился к царевичу. Сиявош, благодаря вещему сну, предчувствует свой трагический конец и говорит жене, что он будет убит и не найдет человека, который оплакал бы его. Сон сбывается: царь Турана отдает жестокий приказ отрубить Сиявошу голову. Эта весть о злодейском убийстве Сиявоша вызвали волну возмущения и печали. Люди оплакивали смерть его и носили траур. Обычаи эти постепенно преобразовывались в театрализованные обряды.

В мистерии *тазийе* повторяются ключевые моменты, описанные в мифе о Сиявоше. Во-первых, высокое положение и благородные черты, а также чистые помыслы сближают Сиявоша с благородным и мужественным имамом Хусейном. Во вторых, сходны и основные сюжетные этапы: Хусейн также был вынужден покинуть родные земли, и отправится в пустыню Кербелы (нынешняя территория Ирака), где был убит завистником Йезидом, предсказав ранее свою смерть, но мужественно встретив её. Обычаи оплакивания и траура по поводу смерти Сиявоша были распространены по всей территории нынешнего Ирана, поэтому с приходом мусульманства *тазийе* в своем раннем варианте — это лишь подмена объекта оплакивания, при сохранении практически идентичного обряда.

Также, важно отметить еще один интересный обряд, связанный с ритуальным убийством, который появился в доисламский период, но позднее также был по-своему адаптирован в рамках шиитской религиозности. Он тоже связан с незаконным узурпированием власти, но акцент здесь делается на отмщении, т.е. на восторжествовании добра и справедливости. Событие, давшее начало об-

ряду произошло в 522 г. до н.э. в период династии Ахеменидов, оно подробно описано в третьей книге «Истории» Геродота. Один зороастрийский маг подготовил заговор против царя Камбиса, который по слухам погиб в войне с врагом. Маг провозгласил правителем Ирана человека, который был очень похож на брата царя Смердиса, который к тому времени был уже убит Камбисом из-за неправильно истолкованного сновидения. Камбису приснилось, что его младший брат восседает на троне и правит всеми землями вместо него. Египетские жрецы сказали, что Камбис встретит смерть именно в тот момент, когда его брат взойдет на трон, потому Камбис решил совершить превентивные мероприятия, а именно — заблаговременно убить брата. Позже станет известно, что сон, на самом деле, предсказывался этот заговор мага, и следовательно, настоящий Смердис был невинно убит. Вместе с сообщниками в короткое время маг захватил царский дворец и взял власть в свои руки. Камбис, узнавший истину, спешил в столицу, дабы отвоевать трон, но по дороге получил ранение и тяжело заболел. Завещав своим соратникам свергнуть злодея-мага, он умирает. Некоторые члены царского рода (в том числе и будущий правитель Дарий) выступили против магов и убили их. Дарий восстановил царскую власть. Геродот говорит, что в честь восстановления царской власти иранцы ежегодно проводят обряд *могкоши* («казнь мага») и устраивают фестиваль под названием *Магафония*, т.е. убийство мага. Во время этого фестиваля никому из зороастрийских жрецов не разрешалось показываться на публике. Им надлежало оставаться дома до конца празднества. В этом обряде человека, похожего на мага-Смердиса, убивали. Этот прием подражания оказал сильное влияние на последующие обряды.

Обряд «казнь мага» в мусульманский период трансформировался в обряд «Омарсузан» («сожженный Омар»). В этом обряде шииты делали соломенного человечка, который служил образом халифа Омара. Во время исполнения обряда люди восхваляли Али и издевались над Омаром, который был первым халифом у суннитов. Шииты считали, что Омар не допускал правоверного Али, отца Хуссейна, к власти. Поэтому шииты не одобряли Омара. Али был двоюродным братом и одновременно зятем пророка Мухаммада. По мнению шиитов, пророк перед смертью назначил Али и его потомков своим преемником в деле руководства мусульманами. Поэтому для шиитов Али является первым имамом. Соломенную куклу в конце праздника сжигали. Этот обряд обычно совершается в годовщину смерти Омара. «Омарсузан» постепенно вышел из употребления во избежание усиления противоречий между суннитами и шиитами. Но обычай сожжения фигурки и игры с огнем и до сих пор сохраняется в Иране. Процесс изменения формы и содержания можно наблюдать и во многих других обрядах. На протяжении всей истории Ирана религиозное и историческое движение театра являлись параллельными процессами. После возникновения ислама почти все ранее существу-



ющие театрализованные обряды продолжали существовать, правда, в несколько трансформированном виде.

Теперь давайте вкратце расскажем об эволюции и постепенной секуляризации *тазийе*. Сначала *тазийе* представляло собой торжественное траурное шествие в сопровождении музыки. Участники били себя руками по голове и по груди, а в руках у них были зеленые и черные флаги (цвета семейства Хусейна). Иногда они пели хором причитания. На втором этапе к певцам прибавляются несколько рассказчиков (*наккал*), которые повествуют о печальных событиях в Кербеле в сопровождении траурной музыки. Постепенно увеличивалось количества визуальных знаков, например, флагов и разноцветных тканей. На третьем этапе происходит небывалое для исламской культуры событие — появление персонажей-прототипов погибших в Кербеле, которые постепенно начинают вступать в диалоги, таких актеров называли «шабих» («похожие»)<sup>1</sup>. С этого момента, а именно в период правления Сефевидов (1502—1736 гг.), *тазийе* приняла свою современную форму. В этот период шиизм стал в Иране официальным. Главное шиитское действо *тазийе* становится особенно популярным, а также проходит первый этап секуляризации. В это время актеры *тазийе* начинают выделяться как профессионалы своего дела, но не постоянно, а на период месяца скорби. Роли распределяются между жителями деревни, и часто закрепляются за той или иной фамилией, т.е. на протяжении нескольких поколений в семье передаются навыки исполнительского искусства, всяческие хитрости и приемы, заучивается текст. В месяц Мохаррам культура погружается в эту мистерию, ею живут. Так, иранцы с детства вживаются в мир мистерии, в горестное событие, определившее особенности культуры всего народа.

В период правления династии Каджаров в Иране (1795—1925 гг.) представления *таазией* достигли своей кульминации и по содержанию, и по качеству, и по внешнему оформлению церемонии. В этот период в Иран стали прибывать иностранцы, которые писали множество путевых заметок или отчетов о поездках, в которых нередко описывались и наблюдаемые повсеместно мистерии *тазийе*. Западный мир тогда только начинал приоткрывать завесу тайны персидской души: европейцы были очарованы миром восточной сказки, великих и сладострастных поэтов, пряностей и лихих разбойников. Когда же они начинали вплотную знакомиться с Ираном, их поразили те контрасты, которыми живет культура. Многие были неприятно поражены, другие же окончательно влюбились в этот удивительный мир. Нам бы хотелось проиллюстрировать реакцию европейца, который впервые взглянул на культуру Ирана изнутри. Какой же предстала перед ним мистерия *тазийе*?

Заглянем в заметки путешественника Павла Ивановича Огородникова (1837—1884) — писателя, офицера,

который до поездки в Иран успел совершить вояж по России, Германии, Франции, Англии, Северной Америке, и путешествие свое описал в очерках «От Нью-Йорка до Сан-Франциско и обратно в Россию» и других публикациях, в которых зарекомендовал себя талантливым корреспондентом. Путь П.И. Огородникова пролегал вниз по Волге в земли Персии, Афганистана, Туркмении, Хивы и Бухары. По возвращении в России вышла публикация его путевых заметок — «Очерки Персии. Калейдоскоп Шахруда» [4]. В 33 главе своих путевых заметок П.И. Огородников повествует о мистериях, которые ему удалось увидеть во время пребывания в Шахруде. Если ранее представления *тазийе* проводились только на улицах, площадях, на базарах или даже на кладбищах, то с конца XVIII в. постепенно для них стали строить временные театры, называемые *текье* или *хусейние*. *Текье* буквально значит «приют» или «подворье дервишей». Как пишет Огородников, в этих местах в период свободный от религиозных представлений могут бесплатно помещаться все проезжие бедняки. Эти временные *текье* состояли из огромного шатра, который держался на деревянных столбах. Немного позже с помощью царского двора и аристократов были построены стационарные *текье*. С точки зрения архитектурной, они были созданы по образцу караван-сарая: большой двор, посреди которого находилась невысокая круглая или квадратная сцена из кирпича или дерева. Вокруг двора располагались двух- или трехэтажные ложи для зрителей. Иногда в середине сцены можно было увидеть натуральное дерево, которое в этом случае считали святым. Вокруг сцены оставалось свободное пространство, оно использовалось при игре. В ложах первого этажа сидели женщины и дети, мужчины занимали верхние ложи.

Огородников пишет о том, что до XIX века представления в *текье* проводились только в течение первых десяти дней Мухаррама, а также *текье* посещали «для плача и биения в грудь только в години народных бедствий: голода, чумы и т.д. дабы тем умилишить представителей за народ перед Аллахом имамов» [4, с. 279]. Но с XIX века стали проводить даровые спектакли религиозного содержания, что было далеко не по душе влиятельному духовенству, бессильному воспретить их. Репертуар мистерий был не обширен, и сюжетом для большей части пьес послужила гибель детей имама Али с их семьями в пустынях Кербела. Однако Огородников описывает и иные сюжеты, почерпнутые из западной театральной традиции. К примеру, постановки по Ветхому Завету, как пьеса «Иосиф прекрасный».

На взгляд просвещенного европейца сценическое искусство актеров *тазийе* не развито, и о том, конечно, свидетельствует и отсутствие постоянных трупп, которые составляются по мере надобности перед сезоном мистерий из любителей, «обыкновенно, грамотеев-ремесленников,

<sup>1</sup> Отсюда два других названия тазийе: *шабих-гердани* или *шабих-хани*.

наделенных широкою глоткою, вот и актеры! — Получая скудную плату за представления в мухаррем от администрации *текье*, а в другое время от благочестивых нанимателей, они читают свои роли — чаще — по бумажкам, и, за неимением соответствующих костюмов, наряжаются в импровизированные из своих затрапезных» [4, с. 280]. Забавным кажется Огородникову облик актеров, профессия которых — «рыдать и вызывать слезы у других». На самом деле, нельзя было сказать точнее. Ведь *тазийе* все же оставалась мистерией, пусть её и стали воспринимать в качестве формы иранского театра, т.е. в смысле светской организации, которую можно сравнить с западным образчиком. Однако каково же было влияние такого представления на сознание зрителей, которым, как в древнегреческом театре, нужно все время сопереживать актерам. Во время просмотра *тазийе*, пусть даже облик выступающих иностранцам казался забавным, все же к самому действу невозможно было относиться нейтрально: актеры «ревмя ревели, и совершенно искренне! — Дети им вторили, женщины выли, захлебывались и в мерном всхлипывании их слышались болезненные вопли! Старик, открыто или закрыв руками и платками глаза, рыдал навзрыд; на лицах прочих зрителей разлита неподдельная скорбь, в глазах — горечь, вот-вот судорожно вырвется из груди их стон, и они истерически заплачут! — Нервы мои ходили ходуном... С грустью, упорно всматривались в меня некоторые: не проронит ли *кяфыр*<sup>1</sup> слез по имаму? — Но я с неимоверными усилиями крепился, кусая себе губы, боясь даже взглянуть на сцену, чтобы не присоединиться к скорбному хору, и за то прочел потом в глазах правоверных упрек себе» [4, с. 285]. Бывали на представлениях и другие русские путешественники, которые отнюдь не скупилась на слезы: Огородников рассказывает о двоих знатных купцах, которые «вкупе пролили изобильные слезы по имамам, следовательно, цель мистерий была достигнута и ислам торжествовал» [4, с. 286].

К началу двадцатого века *тазийе* действительно стало секуляризоваться. Во время правления шаха Насер ад-Дина (1831—1896) усилилось внимание к веселым и развлекательным представлениям — появились новые формы *тазийе*. Одна из них — комические *тазийе*, которые чаще называют *шабих-э можек* (*можек* — «смешной, забавный»). В этих *тазийе* источником сюжета служили различные исламских и библейских историй, а также иранские национальные легенды. В месяц Моххарам эти пьесы игрались в качестве обрамления основного костяка *тазийе*, посвященных событиям в Кербеле. Основная задача таких пьес — высмеивание врагов шиитов. Главными объектами высмеиваний были, конечно, первые три суннитских халифа, которых одурачивал Ганбар — чернокожий слуга Али, который много шутил и говорил с уморительным акцентом. Стан-

дартными персонажами также были черти и дивы. Теоретически, сюжетом для *шабих-э можек* могла бы стать любая история, если в ней тем или иным образом упоминались и обыгрывались трагические события смерти Хусейна и его семьи. Часто сюжетом пьес было возмездие за смерть имама, в других — персонажи в назидательном ключе вспоминали о героической стойкости мучеников, в третьих — события в пустыне Кербелы волшебным образом являлись глазам неверующих, которые тут же принимали веру в Аллаха. К примеру, в пьесе «Пустынный дервиш и Моисей», пророк пытается доказать дервишу существование ада, но тот никак не хочет принять все его доводы. Выбившись из сил, Моисей выставляет перед дервишем указательный и средний палец и просит его заглянуть в промежуток меж ними. Дервиш видит воочию парад причитающих мучеников Кербелы и преисполняется верой. Появление *шабих-э можек* было важным моментом в становлении иранского театра как самостоятельной формы культуры. Как писал французский религиовед-социолог Жорж Батай: «Трагедия вместе со своим двойником, комедией, создает ту самую целостность, которую я пытаюсь достаточно полно описать. В определенной сакральной оболочке заложено трагическое действие, которое держит зрителей в напряжении, доводит если не до слез, то, по крайней мере, до близкого к ним состояния. Вокруг этой оболочки лежит явно профанная область, по которой пробегают широкие волны смеха, волны, которые связываются и обновляются такими образами, как образы комедии» [5, с.102]. Комические интерлюдии известны и европейскому театру, и восточному. К примеру, такие интерлюдии были важной составляющей в классическом японском театре Но.

Хотелось бы сделать несколько замечаний о текстах пьес и о роли поэтической традиции в становлении и развитии *тазийе*. Тексты *тазийе* можно разделить на три группы. Первая — это тексты, посвященные самому событию, в котором повествуется о бедствиях и мученической гибели семейства Хусейна. Вторая группа — это пролог к событию, который в повествовательном отношении не является независимым или полноценным элементом, а только ведет аудиторию к центральному событию. Третья группа называется *гуше* (эпизоды или отрывки), которая носит дополнительный или развлекательный характер. Упомянутые выше *шабих-э можек* относятся как раз к этой группе. Также к ней можно отнести «пьесы на злобу дня», просуществовавшие пару десятилетий в период правления Насер ад-Дина.

В мире не так уж и много наций, которые знали бы свою поэтическую традицию настолько хорошо, как её знают и любят персы. И в обычном разговоре они часто используют удачный стихотворный оборот: на каждый случай — своя цитата. Некоторые критики считают кульминаци-

<sup>1</sup> Так называли иностранцев в Иране.

онным этапом развития персидской поэзии именно эпоху Сефевидов, когда в Иране зарождалась религиозная поэзия специально для *тазийе*. Причем поэтический слог в пьесах одновременно и прост и принимает настолько яркий характер, что даже человек, не знающий фарси, подпадает под влияние *тазийе*. Авторы пьес иногда используют в своих представлениях сочинения великих классиков персидской поэзии. В текстах *тазийе* можно встретить стихи Саади, Хафиза или Фирдоуси. Авторы пьес никогда не подписывались под своими сочинениями. В большинстве случаев авторами были *тазийе-гардан*, режиссеры, руководившие постановкой пьесы. Перед представлением они вкратце излагали суть описываемого события, объясняя зрителю происходящее на сцене. Сюжетной осью пьес, к какой бы группе они не принадлежали — это столкновение двух сил: добра и зла, правды и неправды, и история героического противостояния вплоть до самой смерти. Так в текстах отразились сразу две идеи: зороастрийский дуализм, который заостряется и в шиитском исламе, а также идея ничтожности человека перед лицом судьбы — как следы философии зурванизма.

Мусульманское духовенство на каком-то этапе запретило подражание в театре, шииты пошли по тому же пути, однако, даже во времена самых суровых ограничений, мистериальный театр *тазийе* продолжал свое существование (пусть даже подпольно, как в 20-е годы XX века). Он развивался именно в условиях гнета, что, видимо, говорит о духе сопротивления, который живет и в самом театральном действе. Протест — это часть народного характера иранцев, всегда стремившихся к свободе и самостоятельности духа. В стремлении сохранить свою культурную идентичность персы преобразовывали, как бы подгоняя под себя, инородные культурные формы. Шиизм, как религия протеста, появился именно в Иране, а *тазийе* как раз и повествует о причине его зарождения — об акте несправедливости, о свержении законного правителя, т.е. о совершении великого греха, о котором никогда нельзя забывать — это историческая грань, определившая понятия «мы» и «другие». Именно поэтому, несмотря на весьма пренебрежительное отношение мусульманства к театральному действу, мистерии *тазийе* оставались единственной формой, которую духовенство принимало, а порой даже и поощряло в назидательных целях.

Дух противостояния заключен и в самой постановке *тазийе*. Актеры всегда разделяются на две группы: семья и сторонники Хусейна — чаще всего в зеленых и черных одеяниях, и противники — в красных одеждах. Первые пропевают свой текст, причем голоса их должны быть сильными и приятными на слух. Вторые должны громко и выразительно декламировать стихотворный текст, они не поют, т.к. люди с нечистой душой не могут обладать красивым голосом. Важно также, что противники играют свои роли только вне сцены, но не на ней. Они кольцом окружают Хусейна и его сторонников. Схватки и убийства происходят вокруг сцены, где есть место и для сра-

жения всадников. Лишь имама Хусейна убивают на сцене, но это кульминационный момент всей пьесы, когда силы зла одерживают верх. Сам убийца, Шмер, льет слезы совершая столь тяжкий грех. Зрители и актеры приходят в экстатическое состояние, плача и причитая.

В 1869 г. в Тегеране был построен самый большой в истории Ирана театр — *текье долат*. Он вмещал в себя 20 тысяч зрителей. По вечерам свет тысяч свечей и ламп освещал эту величественную четырехэтажную *текье*. Это был триумф *тазийе*, как искусства, поддерживаемого правительством! Но времена менялись, после смерти Насер ад-Дина значение *тазийе* уменьшилось, да и для страны в целом наступил тяжелый период перемен. В 1920 г. религиозные традиции оказались под строгим запретом. Вследствие этого *тазийе* двадцать лет игрались подпольно, главным образом, в сельской местности. С 50-х годов предпринимались попытки возродить мистерии. В шестидесятых и семидесятых годах XX в. на различных фестивалях, самый известный из которых «Фестиваль искусств в Ширазе», с *тазийе* познакомились многие театральные деятели, в том числе Р. Вильсон, П. Челковский, Е. Гротовский и П. Брук. Последний из вышеперечисленных, известнейший английский драматург, говорил, что просмотр *тазийе* в иранской деревне произвел на него сильнейшее впечатление. После просмотра он во многом поменял свой взгляд на то, каковым должен быть профессиональный театр. Питер Челковский, профессор университета Нью-Йорка, специалист по культуре ислама и Средней Азии, посвятил множество своих работ исполнительским искусствам в Иране, а в частности *тазийе*. При написании данной статьи мы во многом руководствовались сборником статей под его редакцией «Нескончаемое действо: *тазийе* и другие шиитские ритуалы» («Eternal Performance: ta'zieh and other Shiite rituals») [1]. Во многих статьях сборника европейские авторы делятся своими впечатлениями от просмотра *тазийе*, которые ныне можно было наблюдать не только в Иране, но и в других странах Средней Азии, где проживают шииты. Мы надеемся, что и в России в скором времени появится исследование, посвященные иранскому мистериальному театру.

В заключении, хотелось бы еще раз отметить, что *тазийе* — это не только форма религиозного представления, но синтез национальных иранских обрядов, традиций и народной культуры, вобравший в себя все сказочные и развлекательные элементы, а потому заслуживает особого внимания исследователей иранской культуры. Как мистерия, *тазийе* играет наиважнейшую роль в социализации членов общества — причем это справедливо и сегодня, особенно в деревнях и небольших городах. Как говорит Питер Челковский, сцена *тазийе* — это не только пространство историческое, это пространство дня сегодняшнего, и грядущего Страшного Суда. *Тазийе* отражает становление культурной идентичности иранцев. Те иностранцы, которым посчастливилось наблюдать это действо в какой-нибудь глухой иранской деревне, навсегда

запоминали этот момент, как тот, когда им удалось погрузиться с головой в совершенно иной мир, сквозь который угадывались черты души народа. В 2007 году театральная труппа *тазийе* приезжала в Москву, и как пишет очевидец событий [5], если в первый день в малом зале со-

бралось не более 50 человек, то в последний день театр был переполнен — люди сидели в проходах на ступенях и стояли вокруг сцены. Хотелось бы надеяться, что русскому зрителю удастся ближе познакомиться с иранским театральным искусством.

#### Литература:

1. Peter Chelkowski. Eternal performance. Ta'zieh and Shiite rituals. Calcutta: Seagull Books, 2010.
2. Peter Chelkowski. Ta'zieh: Ritual and Drama in Iran. New York University Press, 1979.
3. Огородников, П.И. Очерки Персии. СПб: Издание редакции журнала «Всемирный путешественник», 1878.
4. Коллеж социологии. 1937—1933. — СПб: Наука, 2004.
5. [http://samlib.ru/s/sanregre\\_a\\_w/tazie.shtml](http://samlib.ru/s/sanregre_a_w/tazie.shtml)

## Типовая архитектура советского периода в культурно-историческом контексте (на примере г. Комсомольска-на-Амуре)

Черкасова Юлия Владимировна, соискатель  
Комсомольский-на-Амуре государственный технический университет

Каждый новый этап в развитии культуры является отчасти переосмыслением «старого», преломлением его сквозь призму обновленных ценностных представлений и выведением «нового», концентрирующего в себе базовые ценностные установки и культурные достижения прошлого. Все новое так или иначе интегрирует в себе культурные ценности прошлого, и закон преемственности есть общий закон развития культуры и архитектуры как элемента, воплощающего в своей материальности духовную культуру общества.

Все архитектурные объекты, несущие в своих образах общие и особенные проявления духовных идеалов и экономических возможностей своего времени, представляют ту или иную культурно-историческую эпоху в целом, следовательно, являются частью общечеловеческой культуры. Сохранение и включение в современные материально-пространственные структуры образцов культуры прошлого как свидетельств материального и художественного социального опыта делают историю зримой, в то же время реализуется ряд специфических функций архитектуры — эстетической, воспитательной и социальной.

При этом стремление к разрушению «старого» характерно для периодов социальных «революций», когда новое сознание в своей устремленности к новому идеалу пытается разрушить свое собственное недавнее прошлое. Так, например, вся архитектурная среда «новых» советских городов XX века в настоящее время ассоциируется в сознании людей как «советская», которая выражает собой негуманные результаты реализации мечты о справедливом устройстве идеального общества. Под влиянием социальных преобразований, которые переживает Россия с начала 1990-х годов XX века, в современном об-

щественном сознании сформировано негативное отношение к архитектуре советского периода, в отличие от зданий, построенных до возникновения советского государства, которые воспринимаются определенно как исторические архитектурные памятники. Несмотря на то, что «великий социальный эксперимент» и все, что с ним связано, безусловно, подлежит осмыслению на предмет отбора ценных свидетельств истории России и его вклада в мировую культуру.

Историю советской архитектуры принято условно делить на три этапа. Первому этапу (1917—1932 годы) свойственна новаторская направленность архитектурного авангарда; второму (1933—1954 годы) — освоение классического наследия и монументализация архитектурного образа; третьему (с середины 1950-х годов до 1991 года) — решение социальных и идейно-художественных задач на основе индустриализации и технических достижений в строительстве, создание так резко критикуемой сегодня массовой типовой архитектуры.

Комсомольск-на-Амуре является типичным «новым» советским городом. Несмотря на историю основания и проекты развития его архитектурная среда претерпела все стадии советского проектирования и строительства. Академик Д.О. Швидковский отмечает, что «на протяжении XX столетия происходила быстрая и решительная смена архитектурных стилей. Ни одна эпоха не знала подобного темпа перемен. В течение последних семи десятилетий художественная направленность советских зодчих кардинально менялась трижды». 1920-е годы отличались необыкновенной яркостью новаторских идей конструктивизма и функционализма, упорной борьбой с традиционалистами. В середине 1930-х, казалось, непоколебимо



утвердился стиль, основанный на использовании исторического наследия. Архитектурный классицизм господствовал вплоть до второй половины 1950-х годов. И снова решительный отказ от прежних форм. На смену тому направлению в архитектуре, которое стали называть «украшательством», пришла предельная скупость нового индустриального строительства» [8, с. 4].

Следует отметить, что именно жилищная застройка определяет основу архитектурной среды любого города. Архитектурный образ Комсомольска-на-Амуре как и большинства «новых» советских городов прежде всего создается типовыми «сталинками», «хрущевками» и «девятиэтажками». Характерной чертой жилищного строительства советской России была межвидовая унификация стандартных элементов и их промышленное производство, рассчитанные на массовую повторяемость. Безусловно, обоснование культурной ценности типовых объектов массового строительства их идейно-художественными достоинствами вряд ли представляется возможным. Но архитектура типовых серийных домов, скомпонованных в «спальные» районы «новых» советских городов, все же являясь архитектурным наследием советского периода, представляет историческую непрерывность контекстуального пространства городской среды.

Историческую застройку советского периода Комсомольска-на-Амуре можно разделить на «сталинскую» (1932 — конец 1950-х годов) и период развития индустриального типового домостроительства (1960 — 1980-е годы).

Первыми каменными жилыми домами Комсомольска-на-Амуре стали типовые «сталинки». «Сталинки» — общее название домов, сооружавшихся в советских городах с конца 1930-х до середины 1950-х годов. При этом даже типовые «сталинки» существенно различаются между собой. Так, архитектура рядовых «сталинок» утилитарна. Фасады таких домов почти плоские со стандартным лепным декором. В то же время строилось и более дорогое жилье, скорее всего, предназначенное для партийных, советских и хозяйственных руководителей. Такие здания — более крупные с высоким бельэтажем, в их композиционном решении использованы классические архитектурные формы. Так, например, в Москве к такому типу зданий, несомненно, можно отнести семь высотных домов. В провинциальных городах такие дома от рядовых, как правило, отличаются не этажностью, а более изысканным фасадом. В Комсомольске-на-Амуре нет, так называемых, высотных зданий сталинского периода, но построено несколько домов «со шпилем», отличающихся характерными архитектурными акцентами, которые, в сущности, тоже являются стандартными и типовыми. Но, в отличие от рядовых «сталинок», такие дома имеют рельефные фасады, башни и фронтоны, богатую лепнину. В Комсомольске-на-Амуре «сталинками» застроены только первые улицы города, такие как, улица имени Кирова, проспект Мира (бывший проспект имени Сталина), улица имени Ленина. Их строительство нача-

лось еще до войны. Практически половина пространства Ленинского округа сформирована зданиями, построенными до конца 1950-х годов. Поселок Амурсталь (ранее Сталинский район) состоит из каменных домов «сталинского» периода застройки Комсомольска-на-Амуре. Территория города была поделена на кварталы и застройка в основном велась не последовательно по кварталам, а сначала возводились здания по границам кварталов, а затем, по мере появления средств, застраивалось внутриквартальное пространство. По углам возводились кирпичные здания, которые отличались повышенной этажностью, имели ступенчатую конфигурацию, с уступами и башнями, а внутреннее пространство застраивалось деревянными домами [1, с. 45]. Здания, формирующие фронт застройки кварталов и ограничивающие внутриквартальное пространство, организовывали замкнутые и полужамкнутые дворы. Причем если фасад здания, как правило, отличается праздничностью — в декоре использованы элементы, имитирующие монументальные входы и стилобаты, арки, карнизы, порталы, колоннады, башенки, шпили, балкончики с балясинами (см. прим. 1), — то обратная сторона дома, выходящая во двор, не имеет украшений — она безлика и в некоторых случаях, совсем не имеет наружной отделки. Подобная эстетика отделки зданий этого периода сохранилась до сих пор.

В основном дома, возводимые в Комсомольске-на-Амуре в тот период, строились по типовым проектам, но вместе с тем именно «сталинская» застройка представляет культурно-историческую ценность. Цельность восприятия зданий «сталинского» периода Комсомольска-на-Амуре, основана на типологическом и стилистическом единстве сохранившейся застройки. Несмотря на эклектичность стиля сталинской архитектуры, обращение к античному наследию как к высшей художественной норме и идеалу являлось составной частью общеевропейской волны неоклассицизма, выражающей культурную и художественную тенденцию в искусстве.

После смерти Сталина начало нового этапа развития советской архитектуры ознаменовало Постановление Центрального Комитета КПСС и Совета Министров СССР от 4 ноября 1955 года №1871 «Об устранении излишеств в проектировании и строительстве». В постановлении обращалось внимание на «неправильное направление» в архитектуре, выразившееся в создании «вокзалов-дворцов» и в увлечении «показной стороной», а также в пренебрежении «необходимостью создания удобств для населения, требованиями экономики и нормальной эксплуатации зданий». Так, например, в постановлении говорилось: «Ничем не оправданные башенные надстройки, многочисленные декоративные колоннады и портики и другие архитектурные излишества, заимствованные из прошлого, стали массовым явлением при строительстве жилых и общественных зданий, в результате чего за последние годы на жилищное строительство перерасходовано много государственных средств, на которые можно было бы построить не один миллион квадратных



метров жилой площади для трудящихся» [7, с. 533].

В постановлении был, полностью отвергнут классический ордер как элемент, не соответствующий «современным» требованиям. Главной задачей городского строительства стало сооружение сравнительно недорогих жилых домов. В результате коренной перестройки архитектурно-строительного дела предполагалось создать архитектуру современного социалистического города. Наступило так называемое «хрущевское» время, ясно опознаваемое в архитектуре городов. Новая архитектура России с конца 1950-х годов — это спальные районы, пятиэтажки. Наверное, самый известный пример — это район «Черемушки» в Москве. На первом этапе массового индустриального строительства основным в жилой застройке советских городов стал пятиэтажный дом простой конфигурации, называемый «хрущевкой». «Хрущевками» принято называть панельные и кирпичные трех-пятиэтажные дома, массовое строительство которых началось во время правления Н.С.Хрущева. В 1958 году инженер В.П. Лагутенко сделал первый проект пятиэтажки — это была серия К-7 (К — каркасный), получивший в дальнейшем прозвище «хрущевка». Он являлся копией французской пятиэтажки, но имел некоторые функциональные упрощения (например, отсутствие лифта). Основная идея такого домостроения заключалась в том, что фактически здание изготавливалось на заводе, а на месте только собиралось. Это позволяло значительно ускорить и удешевить процесс домостроения. При этом следует отметить что «хрущевки» создавались как жилье временное, а потому их прямым назначением прежде всего было быстрое решение квартирного вопроса. Эстетика этих зданий практически не имела значения. Так появились знаменитые «хрущевки». Цель проекта была в том, чтобы в 1980 году каждая советская семья встретила коммунизм в отдельной квартире [2].

В середине 1960-х годов в Комсомольске-на-Амуре началась застройка улиц пятиэтажными панельными домами. Массовая застройка Комсомольска-на-Амуре данного периода характеризуется низким уровнем интенсивности освоения территории, благоустройства, однообразием, отсутствием цвета и пластики в архитектуре. Первые такие дома стали появляться на улице Комсомольской (от стадиона «Авангард» до проспекта Октябрьский). Кварталы таких жилых домов построены, например, по проспекту Октябрьскому, проспекту Интернациональному. В оформлении фасадов зданий отсутствует лепнина и другие декоративные элементы, характерные для зданий предыдущего, «сталинского» периода. Причина определялась не отсутствием фантазии у архитекторов, а строгим исполнением постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 31 июля 1957 года, обязывавшего строителей возводить жилые дома исключительно до пяти этажей и по типовым проектам (см. прим.2).

Период 1970-х — 1980-х годов в периодической печати того времени именовался эпохой развитого социализма. Естественно, что смена руководства страны (главой госу-

дарства стал Л.И. Брежнев) в очередной раз повлекла за собой социокультурные изменения, в том числе и в сфере градостроительства. Однако «брежневская» городская архитектура — это прежде всего продолжение «хрущевской», а затем уже развитие многоэтажного секционного домостроения. Строительство кирпичных «хрущевок», но более поздней серии 1—447 велось по всему городу с 1960-х до начала 1980-х годов, они определяют архитектурный образ практически всех улиц города. Типовые «пятиэтажки» построены и вдоль главных улиц, и внутри кварталов, встречаются они и на первых улицах города. Что, безусловно, отрицательно сказывается на архитектурном образе улиц и города в целом. Отсутствие на фасадах декора, предельная упрощенность формы создают монотонность пространственной среды города.

Начиная с 1960-х годов здания советских городов, даже создаваемые по индивидуальным проектам, приобретают черты типизированной, обезличенной архитектуры, отличавшейся лаконизмом форм. При формировании архитектурно-художественного образа зданий использовались различные виды монументально-декоративного искусства: настенная роспись, мозаичные панно, скульптура, что впоследствии стало стилевой особенностью архитектуры 1960-х годов. В Комсомольске-на-Амуре в основном здания общественного назначения: Дворец культуры судостроителей, Дом молодежи, Дом пионеров, кинотеатр «Факел». В новых конструкциях и материалах — железобетоне и металлическом каркасе, сплошном стеклянном ограждении наружных стен архитекторы видели новые эстетические возможности. По сути, мировые тенденции авангарда отразились и в советской архитектуре.

«Горбачевский» стиль в России не сложился. Вероятно из-за того, что в ходе его экономических и политических реформ резко обострилось политическое противостояние сил, выступающих за социалистический путь развития, и партий, движений, связывающих будущее страны с организацией жизни на принципах капитализма, а также противостояние по вопросам будущего облика Советского Союза, взаимоотношений союзных и республиканских органов государственной власти и управления.

Особенность формирования архитектурного пространства Комсомольска-на-Амуре состоит в том, что он всегда являлся прежде всего промышленным городом. Его застройка неизбежно подчинялась потребностям промышленного строительства. Таким образом, этапы строительства города свелись к возведению заводов и обеспечению рабочих этих заводов типовым жильем.

Трудно оценить в настоящее время, как будет восприниматься через века монотонная типовая застройка «новых» советских городов — попытки построения идеального общества через идеальную (как это понималось в данную эпоху) архитектуру, но следует отметить, что архитектура как неотъемлемая часть культуры является важным историческим источником реконструкции социокультурного состояния общества, исторически меняющегося архитектурного образа. Об этом пишет Ю.М.

Лотман: «Архитектура по своей природе связана и с утилитарностью, и с историей. Эти две образующие человеческой культуры и составляют ее контекст, взятый в наиболее общем плане» [6, с. 681].

Следует обратить внимание на тот факт, что древние города, как и современные, формировались в основном из типовых жилых домов. Но при этом здания с более сложной и декоративной архитектурой (храмовые комплексы, дворцы, Кремли, дома знати) делали облик этих городов неповторимым. Вероятно, неопределенный ар-

хитектурный образ Комсомольска-на-Амуре, как и большинства новых советских городов, обусловлен не столько количеством типовых зданий и их «упрощенной» архитектурой, а отсутствием архитектурных ансамблей, будь то ансамбль площади, набережной или жилой комплекс, созданных по индивидуальному проекту и воплощенных в своем оригинальном виде, несмотря на то, что подобные сооружения неоднократно предусматривались генеральным планом города.

#### Литература:

1. Город, дома, люди / под ред. Б.Д. Дрозд. — К-на-А: «Жар-Птица», 2006. — 242 с.
2. Жилье доступное не всем // Парламентская газета. 21 Июня 2007
3. Иконников, А.В. Архитектура XX века. Утопии и реальность. Издание в двух томах /А.В. Иконников. Том 1. — М.: Прогресс-Традиция, 2001. — 656 с.
4. Иконников, А.В. Архитектура XX века. Утопии и реальность. Издание в двух томах /А.В. Иконников. Том 2 / Под ред. А.Д. Кудрявцевой. — М.: Прогресс-Традиция, 2002. — 672 с.
5. Иконников, А.В. Искусство, среда, время /А.В. Иконников. — М.: Советский художник, 1984. — 336 с.
6. Лотман, Ю.М. Архитектура в контексте культуры / Ю.М. Лотман // Семиосфера. — С. Петербург: «Искусство — СПб», 2000. — 704 с.
7. Постановление Центрального Комитета КПСС и Совета Министров СССР от 4 ноября 1955 года №1871 «Об устранении излишеств в проектировании и строительстве» / КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. Т.8. — М.: 1985.
8. Швидковский, Д.О. Время собирать камни /Д.О. Швидковский — М.: «Знание», 1990. — 56 с.

#### Примечания:

1. Стилобаты, арки, карнизы, порталы, колоннады, башенки, шпили, балкончики с балясинами — архитектурные элементы фасадов зданий, характерные для сталинского неоклассицизма. Подобные элементы были заимствованы из архитектурных направлений различных эпох для создания новых образов архитектурной реальности социалистического мира.
2. Без лифта разрешалось строить здания не более чем в 5 этажей... / Справочник партийного работника. Вып. 1. М.: Политиздат, 1958.

# МУЗЫКОВЕДЕНИЕ

## Знаковая природа музыки

Коженкова Анастасия Сергеевна, ассистент  
Ульяновский государственный университет

В современном обществе феномен коммуникации занимает важное место, являясь не только смысловым аспектом социального взаимодействия, но и средством выражения определенных потребностей человека. И в эпоху информационных технологий наиболее острой становится проблема реализации духовных потребностей индивидуума в сфере художественной культуры. Посредством художественной коммуникации, человек способен передавать информацию эстетического характера, в которой содержится его определенное отношение к окружающей действительности, личностные ценностные ориентации, заключается весь духовно-практический и эвристический опыт. Кроме этого, в структуре художественных потребностей следует выделить потребность в создании предполагаемой идеальной модели действительности, необходимой для практической деятельности общества. Способом передачи этих идеальных моделей выступает художественная знаковая система.

Знаковая система, по самому общему определению, представляет собой «совокупность условных знаков и правил их взаимосвязи» [9, с. 47]. Изучением знаковых систем занимается семиотика — (от греч. *sema* знак) — наука, зародившаяся в конце XIX начале XX века, специализирующаяся на теории знаков. Истоки этой науки лежат в работах американского философа Чарльза Пирса и швейцарского лингвиста Фердинанда де Соссюра. Объектами изучения данной науки являются: знаки, как носители значений; феномен языка и речи, в системах и кодах которого эти знаки оперируют.

Каково же конкретное отношение имеет семиотика к теории художественной коммуникации? Если изначально, теория знаковых систем сформировалась на основе вербального языка, впоследствии стало возможным перенесение её принципов и методов на знаковые системы иного характера.

Одним из неоспоримых достоинств семиотического подхода является сочетание как объективного, так и субъективного изучения объекта. Это обусловлено тем, что знак, как составляющая часть знаковой системе, представляет собой «материальный чувственно воспринимаемый предмет, выступающий в познании и общении людей в качестве представителя некоторого предмета, свойств или отношения предметов для приобретения, хранения, преобразования и передачи сообщений или компо-

нентов какого-либо рода» [8, с. 58]. Учитывая, что суть художественной коммуникации заключается в передаче заложенного в сообщении художественного смысла, становится неоспоримым адекватность применения семиотического подхода к знаковым системам художественного характера.

В данной статье мы рассмотрим основные черты функционирования художественных знаков на примере музыкального искусства. Исследованиями применения к музыке семиотического подхода занимались такие специалисты как: Арановский М.Г., Медушевский В.В., Раппопорт С.Х., Бонфельд М.Ф., Назайкинский Е.В., Малышев И.В., Холопова В.Н., Кудряшов А.Ю., и мн.др. В работах данных исследователей фигурирует тезис, согласно которому музыке можно причислить к знаковым системам.

Говоря о музыкальной знаковой системе мы, тем самым, подразумеваем музыкальный язык и его субъективно-личностную реализацию в форме музыкальной речи. Впервые, различия между этими двумя понятиями сформулировал Ф. де Соссюр в «Курсе общей лингвистики». Феномен языка (*la langue*) представлен как «общий для всех говорящих набор средств, используемых при построении фраз на данном языке», «систему дифференцированных знаков, соответствующих дифференцированным понятиям» [5, с. 24]; речью (*la parole*) — конкретные высказывания индивидуальных носителей языка.

Как вид искусства, музыка оперирует выразительными средствами, поэтому, язык можно определить как «систему художественно-выразительных средств (знаков) в единстве с их устойчивыми духовными значениями, закрепленными в общественном художественном сознании» [4, с. 24], речь как реализацию этой системы в конкретном индивидуальном мышлении.

Принципиальным отличием воздействия музыкального языка от вербального является то, что если с помощью вербального языка возможно объяснить какого-либо явление, то музыкальный язык помогает слушателю прочувствовать его эмоциональное воздействие. Среди всех художественных знаковых систем, именно музыка кажется нам наиболее интересным примером для применения семиотического подхода. Художественное содержание музыки обращено к конкретно-чувственной сфере мышления, при этом, она способна раскрыть содержание эмоции, и наиболее удачно воплощает такой бес-

предметный вид эмоций как настроение — не указывая на какой-либо конкретный объект, но формируя целостные образы, представляя звуковые представления как «смыслозвуковые обобщения».

Центральным звеном в знаковой системе является знак — «воплощенный в произведении дискретно воспринимаемый элемент исторически детерминированного музыкального языка, имеющий относительно устойчивую соотносительность между своим означающим (физико-акустическими характеристиками) и означаемым (их ментально-рациональным отражением)» [3, с. 37]. Для выделения знака из текста необходимо соблюдение двух условий: знак должен иметь отличительные материальные признаки, позволяющие слуховому восприятию выделить его из контекста; знак не должен сводиться, исчерпываться этими признаками — он должен репрезентировать то, что лежит за его пределами. Из всех определений знака наиболее близкой к музыкальной специфике можно посчитать трактовку Ф. де Соссюра, следуя которой знак, есть «двухсторонняя психическая сущность», связывающая «понятие и акустический образ» [5, с. 18]. При этом под «акустическим образом» мы понимаем материальную форму знака — его означающее, которое в музыкальном контексте выражено материальным знаковым образованием — акустической формой музыкального произведения; под «понятием» подразумевается внутренний смысл объекта, в музыкальном произведении — художественный образ — в семиотической терминологии представленный означаемым.

Рассмотрим основные специфические черты функционирования музыкального знака. Прежде всего, следует отметить зависимость понимания знаков от восприятия адресата. «Музыка всегда циркулировала в обществе наподобие функциональной системы с обратной связью. Это был язык, на котором говорила та часть общества, для которой данная музыка предназначалась» [1, с. 48]. Далеко не все присущие музыкальному произведению свойства выполняют семиотическую функцию, а только те, которые доступны слуховому восприятию, т.е. были воспроизведены при определенных условиях. Например, восприятие материальной основы музыкального произведения зависит от его доступности слуху, который, как известно, воспринимает довольно ограниченный диапазон акустических колебаний, а так же от условий воспроизведения — акустических свойств аудитории или концертного зала. Также следует учитывать подготовленность слушателя, наличие у него определенного тезауруса (от гр. — сокровище — «структурированного представления и общего образа той части культуры, которая может быть освоена субъектом» [8, с. 206]), принадлежности к конкретной культуре и исторической эпохе. Наиболее полноценное понимание художественного произведения возможно, если при его восприятии содержащийся в нём художественный образ будет переосмыслен и пропущен через собственный личный (герменевтический) опыт слушателя. Как остроумно заметил Цветан Тодоров: «текст —

это лишь пикник, на который автор приносит слова, а читатель — смысл» [10, с. 150].

В музыкальном произведении знак выполняет определенные функции: пробуждает представления и мысли о явлениях мира; выражает эмоционально-оценочные отношения; воздействует на механизмы восприятия; указывает на связь с другими знаками.

Как говорилось выше, знак является центральным звеном коммуникации, то есть — его целью является передача информации эстетического характера, в нашем случае — художественного образа. В общесемиотической терминологии эта направленность знака на коммуникативную функцию выражается в таких свойствах как преднамеренность и двусторонность (обязательном наличии внешней и внутренней формы). Данный дуализм выражен в «плане выражения» и «плане содержания» знака. Материальная сторона знака представлена в «плане выражения» — языковом содержании, адресованном субъектом другим лицам в акустической форме знака; «план содержания» являет безъязыковое содержание субъекта для самого себя — выразительно-смысловую сущность музыки. Если в вербальном знаке «план содержания» остается для субъекта неизменным, обобщенным, а «план выражения» видоизменяется в зависимости от характера внешних условий, то в художественной коммуникации обе стороны знака подвижны, так как для поддержания тонкого воздействия на слушателя художественного образа, исполнитель должен непрестанно подпитывать свой «план содержания» новыми эмоциональными впечатлениями.

Основной характерной чертой знака является его «заместительный» принцип — «знак есть то, что обнаруживает чувственному ощущению и самого себя, и что-либо помимо себя» (Бл. Августин) [3, с. 14]. Принцип «замещения» выражен в знаке отношениями между означающим и означаемым. Опираясь на различные типы этих отношений, американским философом Ч. Пирсом была предложена классификация знаков, в последующем ставшая в семиотике общеупотребительной. Согласно ей, отношения между означающим и означаемым можно условно разделить на три типа:

1) по принципу фактического сходства, выраженные в иконическом знаке. Данный тип знака можно обозначить как изобразительный. Это связано с тем, что по означающему знаку можно определить его означаемое, так как физическая форма дублирует содержание объекта. К иконическим знакам относятся рисунки, фотографии, скульптуры и т.д.

2) по принципу фактической смежности, выраженные в знаке-индексе. Форма знака и значение находятся в отношениях пространственной и временной смежности. Форма является следствием значения, а значение — причиной формы. В повседневной жизни мы часто встречаемся именно с этим типом знаков, к ним можно отнести: стрелки-указатели, дорожные знаки, указательные жесты и т.п.

3) по принципу условной смежности — знак-символ. Знаки такого рода называют условными, или конвенциональными, так как их значение связано с формой по соглашению, договору, негласно заключенными между пользующимися этими знаками. К символическим знакам относят естественные языки и искусственные знаковые системы (языки программирования, нотная грамота, химические символы и т.д.).

По отношению к музыкальному искусству, данная классификация интерпретировалась музыковедами различным образом. Впервые её применил чешский ученый Я. Йиранек. Опираясь на классификацию Ч. Пирса, в музыкальной знаковой системе он выделил следующую типизацию знаков:

- иконические знаки: предметно-изобразительные художественные средства;
- знаки-индексы: интонационно-выразительные, экспрессивные элементы;
- условные знаки или символы: монограммы или темы с устойчиво закрепленными за ними значениями.

В своих работах В.Н. Холопова выстраивает несколько иную концепцию. По её мнению, к иконическим знакам можно отнести эмоциональную выразительность художественных средств, моделирование психических процессов: передачу напряжения, кульминации, волны роста и спада. К знакам-индексам — выразительные средства, передающие зримую предметность окружающего мира, указывающие на связь по принципу общего косвенного признака — на общность тембра звучания и типа движения (художественные средства, имитирующие голоса природы, водные стихии, характерный шаг и манеры изображаемых персонажей). К знакам-символам относятся знаки, воплощающие конкретные художественные идеи в силу длительной традиции или договоренности. Они включают в себя понятийно-музыкальные (риторические фигуры, обозначающие несходные с их акустическо-материальной структурой явления, мотивы с устойчиво закрепленной семантикой, изображаемые жанры и стили в условиях техники полижанровости и полистилистики музыки XIX-XX века) и понятийно-словесные (названия произведений, программные подзаголовки, авторские ремарки).

А.Ю. Кудряшов дополняет классификацию Ч.Пирса четвертым типом отношений — приводя в пример слова Р.Якобсона «классификация отношений между означающим и означаемым...: фактическая смежность, условная смежность и фактическое сходство...предполагает наличие четвертого типа отношения, а именно условного сходства» [3, с. 18]. А.Ю. Кудряшов предлагает определить данный тип как отношения знаков, где «каждый элемент существует как функция от остальных» [3, с. 19] и обозначить знаки подобного типа — релятами (relation — лат. соотношение). В музыкальной знаковой системе к этому типу относятся: внутрифункциональные отношения устоя и неустоя, доминанты к тонике, диссонанса к консонансу и т.д.

Одним из самых противоречивых моментов в применении семиотического подхода к музыкальному искус-

ству, является определение границ музыкального знака. Именно в этом ключевом моменте мнения исследователей расходятся. Музыковед М.Ф. Бонфельд перенимает позицию основателя Тартуской семиотической школы Ю. Лотмана, который под знаком в искусстве считал весь текст художественного произведения, условно — «гипер-знак», по отношению к которому составляющие его элементы являются лишь «субзнаками». Соответственно, М.Ф. Бонфельд предлагает в музыкальном контексте считать знаком — музыкальное произведение «если целостное произведение воспринимается как взаимодействие уникальной материальной формы (при всей ее исполнительской вариативности) и столь же уникального содержания (при всей вариативности его в отдельных аспектах восприятия), то данное произведение с точки зрения семиотического подхода является знаком — воплощенным единством означаемого/означающего» [2, с. 75]. Схожей позиции придерживается и И.В. Малышев, подразумевая под произведением искусства «единство материально-семиотического предмета и его художественного значения» [4, с. 174].

Но, если вернуться к определению знаковой системы, то представляя знаком — музыкальное произведение, мы тем самым ставим под вопрос возможность трактовки семиотической теории в музыке, и существование музыкального языка. Тем не менее это возможно — в частности, французский лингвист Э.Бенвенист утверждает, что языковая система не обязательно должна оперировать знаками, вполне достаточно, чтобы она оперировала единицами, из которых образуется иерархия единиц разных рангов, участвующих в формировании структур. Одной из этих единиц становится субзнак — «элементарный» знак, который может быть как отдельным звуком, так и их сопряженностью, обладающий конкретным значением только в рамках контекста, то есть вне его он теряет свое значение и переходит в число простейших элементов. Исходя из этого, становится возможным выделение понятия музыкального языка и его трактовка как знаковой системы.

В.Н. Холопова в музыкальном языке выделяет понятие «музыкальной лексемы» как структурно-семантической единицы, подразумевая под этим музыкальную интонацию «выразительно-смысловое единство, существующее в невербально-звуковом выражении, функционирующее при участии музыкального опыта и внемузыкальных ассоциаций» [7, с. 58].

А.Ю. Кудряшов, указывая на двухстороннюю природу знака, опирается на психологию восприятия слушателя, в сознании которого при восприятии знака одновременно сталкивается и звучание и его художественный смысл. «...функциями знака может обладать самый широкий круг музыкальных явлений: и намеренно артикулируемый звук, отделенный от последующих длительной паузой, — звук — мотив ..., и аккорд-мотив ..., и последовательность звуков, образующих мотив, фразу, период, главную или побочную партию сонатной формы, и так



называемый «характеристический фактурный голос или пласт»... и тембр...и всегда отчетливо узнаваемые отраженные в произведении бытовые жанры ..., и стили ..., и даже весь текст, конечно, при условии его осмысленного одновременного соотношения с иными текстами или реальной действительностью» [3, с. 21].

Выделение наименьшей единицы — музыкальные лексемы — зависит от исторически закрепленных норм структурно-семантических отношений внутри музыкального текста: в эпоху классицизма знаком-лексемой (суб-знаком) можно считать аккорд, лаконичный выразительный мотив; в романтизме — песенную тему; в музыке

XX века — кластер или сегмент двенадцатитоновой серии.

В заключении приведем справедливые слова К.Леви-Стросса из книги «Мифологические» «Если музыка — язык для создания сообщений, по крайней мере, часть из которых понятна подавляющему большинству, хотя лишь ничтожное меньшинство способно их творить; и если среди всех остальных языков только этот язык объединяет в себе противоречивые свойства быть одновременно уопостижимым и непереводаемым, — то это само по себе превращает создателя музыки в существо, подобное богам, а саму музыку — в высшую тайну науки о человеке» [6, с. 38].

#### Литература:

1. Арановский М.Г. Музыкальный текст. Структура и свойства. — М.: «Композитор», 1998. — 343 с.
2. Бонфельд М.Ф. Семантика музыкальной речи / Музыка как форма интеллектуальной деятельности / ред.-сост.М.Г.Арановский. М.:Книжный Дом «ЛИБРОКОМ» 2009. — 240 с.
3. Кудряшов А.Ю. Теория музыкального содержания. Художественные идеи европейской музыки XVII-XX вв.: Учебное пособие. 2-е изд., стер. — СПб.: Изд. «Лань», 2010. — 432 с.
4. Малышев И.В. Диалектика эстетического. М.:Пробел 2000,2006. — 302 с.
5. Соссюр Ф де Курс общей лингвистики. Изд. Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. — 256 с.
6. К. Леви-Стросс. Из книги «Мифологические. I. Сырое и вареное»/ ред. Лотман Ю.М., Петров В.М. Искусствометрия: Методы точных наук и семиотики. Изд.4, стереот.
7. 2009. — 368 с.
8. Холопова В.Н. Музыка как вид искусства. Ч. I-II. СПб. Изд. «Лань», 2002 г. — 320 с.
9. Философский энциклопедический словарь. М., 1989. — 382 с.
10. Шейнин А.Г. Культурология. XX век. Энциклопедия. 1998. — 360 с.
11. Эко У. Парадоксы интерпретации. Изд. «Прописи», 2000. — 329 с.

# СЕЛЬСКОЕ ХОЗЯЙСТВО

## Сущность бонитировки почвы

Дамдын Орлана Сергеевна, младший научный сотрудник

Учреждение Российской академии наук Тувинский институт комплексного освоения природных ресурсов  
Сибирского отделения Российской академии наук (УРАН ТувИКОПР СО РАН)

**Б**онитировка почв это сравнительная оценка естественного плодородия почв, их группировка по природным диагностическим свойствам, влияющих на урожайность сельскохозяйственных культур, при сопоставимых уровнях агротехники и интенсивности земледелия [1, с. 40].

Бонитировку почв проводят по основным свойствам почв, коррелирующимися со средней многолетней урожайностью сельскохозяйственных культур на них. Сопоставимость агроклиматических условий и интенсивности земледелия достигаются путем природно-сельскохозяйственного зонирования территории с выделением сравнительно однородных зон (земельно-оценочных районов). По этим зонам разрабатывают шкалы бонитировки почв служащие основой при оценке земель.

Бонитировка почв позволяет учитывать качество почв по их плодородию в относительных единицах — баллах. Именно поэтому при бонитировке почв выделяют относительные достоинства почв, определяя, во сколько раз данная почва лучше/хуже другой по свойствам и урожайности.

Для проведения бонитировочных работ необходимо подробное изучение всех свойств почв, наличие их классификации, сведений о структуре почвенного покрова территории, многолетних данных по урожайности сельскохозяйственных культур (продуктивности сенокосов и пастбищ).

Целью бонитировки является оценка почв, обладающих плодородием и другими свойствами и признаками которые она приобрела в процессе естественноисторического и социально-экономического развития.

В теоретическую разработку вопросов бонитировки почв большой вклад внес основоположник научного почвоведения Докучаев Василий Васильевич (1846—1903 гг.) — русский ученый естествоиспытатель, основатель современного научного почвоведения и комплексного исследования природы. Академик Р.В. Вильямс дал В.В. Докучаеву следующее определение: «он принадлежит к числу наиболее выдающихся ученых конца XIX столетия, ученых, имеющих мировое значение» [2, с. 5].

На основе учения В.В. Докучаева возникли прогрессивные русские школы физической географии, геоботаники, ботанической географии, геоморфологии, динамической геологии и др. Также он оказал глубочайшее влияние на развитие агрономической науки.

В результате работ В.В. Докучаева почвоведение получило свой предмет, методы и задачи исследования. Он показал, что: почвы, как природные геобиологические образования, обладают ясно выраженным географическим характером; географическая сущность почв заключается в том, что все их основные свойства тесно связаны с определенным их пространственным расположением на земной поверхности и закономерно изменяются в зависимости от изменения факторов образования почв; необходимо изучение факторов почвообразования так как генезис и эволюция почвенного покрова должны рассматриваться и могут быть выявлены только в связи с общей историей развития географической среды.

Изучая факторы почвообразования в их взаимосвязи В.В. Докучаев пришел к одному из центральных положений своего учения — о географическом ландшафте как единстве процессов протекающих на земной поверхности. Следовательно, почва является не только частью ландшафта, но и его зеркалом. Изучение ландшафта позволило ему сформулировать учение о широтных и вертикальных «естественноисторических зонах» и установить широтную и вертикальную зональности почвенного покрова. Эти открытия мирового значения оказали колоссальное влияние на развитие многих отраслей естествознания.

Важнейшими оценочными факторами В.В. Докучаев считал мощность почвы, гранулометрический состав, содержание в ней гумуса и питательных элементов, тепло- и водно- физические свойства и поглотительную способность.

В.В. Докучаевым также была разработана бонитировочная система, которая включала в себя следующие элементы:

- естественнонаучное изучение почвенного покрова и расчленение его на естественные районы;
- выделение почв как объектов бонитировки;
- характеристика свойств почв;
- относительная балльная оценка каждого свойства всей бонитировочной группы почв;
- относительная интегральная балльная оценка почв;
- составление бонитировочной шкалы почв со статистическими данными по урожайности.

В 1950-х гг. в СССР вновь была востребована бонитировка почв в связи со значительной реорганизацией народного хозяйства. Именно с тех пор совершенствовалась

методика бонитировки почв и расширялись территории получившие оценочные баллы. Так, в 1955 г. по поручению Правительства СССР в Почвенном институте им. В.В. Докучаева были начаты работы по бонитировке почв территории страны, а в 1958 г. под руководством С.С. Соболева была создана первая общесоюзная шкала бонитировки почв.

В качестве таксонометрической единицы в шкале бонитировки С.С. Соболева использовалась почвенная разновидность, на основе которой формировались две параллельные шкалы: по свойствам почв (основная) и по урожайности (для контроля правильности построения первой). То есть, бонитировка была определена как специализированная классификация почв по их продуктивности, построенная на объективных свойствах почв, наиболее важных для роста сельскохозяйственных культур и коррелирующих со средней многолетней урожайностью. При этом многолетнюю урожайность культур рекомендовалось брать при среднем для оцениваемой территории уровне земледелия.

В качестве показателей бонитировки почв предлагалось принимать природные и приобретенные в процессе окультуривания свойств и диагностические признаки почв, которые в конкретных зонах, подзонах, районах коррелируют с урожайностью основных зерновых, технических и кормовых культур, сенокосов и пастбищ.

Данная методика определения урожайности обеспечивала «выравнивание» факторов интенсивного земледелия и получение «нормальной» урожайности.

Шкала бонитировки С.С. Соболева была построена на анализе урожайности зерновых культур, полученных на различных земельных участках, которые были идентифицированы по географическому, почвенному или климатическому местоположению. Оценка почв, которая выражалась в относительных единицах — бонитировочных баллах, давала представление о сравнительном плодородии почв различных регионов страны для возделывания зерновых культур.

Почвы обладают определенными естественными потребительскими свойствами, которые характеризуют землю как средство производства и формируются за счет природного плодородия. Именно эти свойства должны быть выявлены, измерены и положены в основу бонитировки, — то есть дать исходную информацию для экономической оценки земель в виде классов почв.

Бонитировка почв, как первый этап земельно-оценочных работ должна содержать систематизированные данные о почвенном покрове, дающие характеристику о степени пригодности ее для выращивания культур. Результатом бонитировки является формирование агропроизводственных групп с учетом требований культур,

которые имеют количественную характеристику по отдельным природным признакам. При составлении групп почв берут наиболее важные и устойчивые их признаки для растений, которые коррелируются с урожайностью.

Установленные при бонитировке группы почв, которые количественно характеризуются определенными природными признаками, формируют информационную основу для экономической оценки земель, данные которой имеют значение для рационального использования выделенных агропроизводственных групп с учетом их природных характеристик.

При объединении разновидностей почв в агропроизводственные группы во внимание берутся в первую очередь свойства почв, которые влияют на их качество и менее изменчивы во времени. Главным показателем при объединении разновидностей почвы в агропочвенные группы являются:

- принадлежность к одной почвенно-климатической провинции или горному округу;
- генетическая близость почв, которая выражается в сходстве: морфологического строения почвенного профиля, основных физических свойств почв, их водного, воздушного и теплового режимов, показателей химических, физико-химических свойств, содержание и запасы питательных веществ;
- рельеф, в условиях которого формируются почвы;
- степень однородности почвенных контуров их размер и конфигурация;
- однотипность и одномерность показателей тех существенных физических и химических особенностей и свойств, которые понижают плодородие почв, затрудняют их использование, которые определяют потребность в тех или иных мелиоративных мероприятиях.

Качество почвы, в свою очередь, зависит от морфологических, генетических, химических и физических свойств, основные из которых: мощность гумусового горизонта; процентное содержание гумуса, ила и физической глины в почве; валовые запасы гумуса, азота, фосфора и калия в почве; гранулометрический состав; кислотность; сумма поглощенных оснований и др.

Итак, проведение бонитировки почв по их естественным свойствам требует тщательного отбора основных диагностических признаков, которые коррелируют с урожайностью сельскохозяйственных культур. А диагностические признаки выбирают по каждому землеоценочному району на основании всестороннего изучения почвенного покрова, данных об урожайности сельскохозяйственных культур и определения отдельных свойств почвы на урожайность сельхозкультур.

#### Литература:

1. Варламов А.А., Гальченко С.А. Земельный кадастр: В 6 т. Т. 3. Государственные регистрация и учет земель. — М.: КолосС, 2006. — 528 с. — (Учебники и учебные пособия д/студентов высш. учеб. заведений).
2. Вильямс В.Р., Значение трудов В.В. Докучаева в развитии почвоведения, в кн.: Докучаев В.В., Русский чернозем. Отчет Вольному экономическому обществу, М.-Л., 1936 (стр. 5—14).

3. Баландин Р.К. В.В. Докучаев: Кн. для учащихся. — М.: Просвещение, 1990. — 96 с. : ил. — (Люди науки). — ISBN 5—09—001478—7.

## Понятие, задачи и виды мониторинга земель

Дамдын Орлана Сергеевна, младший научный сотрудник

Учреждение Российской академии наук Тувинский институт комплексного освоения природных ресурсов  
Сибирского отделения Российской академии наук (УРАН ТувИКОПР СО РАН)

Принятие эффективных управленческих решений по соблюдению земельного законодательства зависит в первую очередь от наличия точных научно обоснованных данных о качественном состоянии земель и происходящих в них изменениях. Источником получения таких данных является мониторинг земель.

Мониторинг земель — система наблюдений за состоянием земель для своевременного выявления различных изменений, их оценки, а также предупреждения и устранения последствий негативных процессов.

Мониторинг — преимущественно техническая и информационно-аналитическая работа, связанная с применением технических средств контроля за состоянием земель, взятием проб почв и проведением почвенно-геоботанических обследований, анализов и измерений химического и биологического состава почв, их физического состояния. Можно сказать, что мониторинг это одновременно мера предупредительного, текущего и последующего контроля.

Мониторинг имеют право осуществлять только государственные органы управления земельным фондом РФ, порядок осуществления устанавливается Правительством РФ. Мониторинг земель является составной частью мониторинга состояния окружающей природной среды, входит в Единую государственную систему экологического мониторинга (ЕГСЭМ<sup>1</sup>) и проводится в соответствии с федеральными, региональными и местными программами.

Суть мониторинга заключается в слежении за динамикой процессов происходящих в почвах, в целях выявления причин и источников негативных изменений, принятия научно обоснованных решений по совершенствованию земельного законодательства, внесению необходимых корректировок в правовой режим земель и порядок землепользования.

Мониторинг ведется на всей территории РФ по отношению к любым земельным участкам независимо от форм собственности, целевого назначения и характера использования, что, в свою очередь, означает, что сотрудники государственной службы мониторинга имеют право про-

водить необходимые замеры и обследования там и тогда когда это предусмотрено, а собственники и землепользователи не имеют права препятствовать этим действиям.

Государственный мониторинг в зависимости от целей наблюдения и территориального охвата может быть:

- 1) федеральным, охватывающим всю территорию РФ;
- 2) региональным, охватывающим территории, ограниченные физико-географическими, экономическими, административными и иными границами;
- 3) локальным (местным), ведущимся на объектах ниже регионального уровня, вплоть до территорий отдельных землепользователей, землевладельцев, собственников и арендаторов земельных участков.

Предметом мониторинга является целостный земельный фонд РФ независимо от форм собственности на землю и их целевого назначения.

Объектом мониторинга являются все земли в стране вне зависимости от форм собственности на земли, их целевого назначения и характера использования.

Мониторинг земель осуществляется отдельно применительно к землям сельскохозяйственного назначения, землям населенных пунктов и поселений, землям промышленности, транспорта, связи и иного несельскохозяйственного назначения и т.д.

Согласно п. 2 ст. 67 Земельного кодекса Российской Федерации ведение государственного мониторинга земель направлено на выполнение следующих задач:

- 1) своевременное выявление изменений состояния земельных ресурсов, оценка уже происшедших изменений, прогноз и выработка рекомендаций о предупреждении либо об устранении последствий негативных процессов, происходящих в почвенном слое земель. В целях ее осуществления органы проводят систематические наблюдения за состоянием водной и ветровой эрозии почвенного слоя земель, вероятностью потери гумуса либо ухудшения структуры, за загрязнением земель пестицидами, другими токсичными веществами, за состоянием береговой линии рек, морей, водохранилищ, за уровнем загрязнения земель свалками, местами захоронения опасных радиоактивных отходов, автомобильными стоянками и т. д;

<sup>1</sup> Помимо мониторинга земель в ЕГСЭМ входит мониторинг состояния других природных объектов, осуществляемый различными федеральными министерствами и ведомствами. Общее руководство ЕГСЭМ выполняет МПР России.

2) информационное обеспечение ведения государственного земельного кадастра, государственного земельного контроля за рациональным использованием и охраной земельных ресурсов, землеустройства, а также осуществлением иных функций государственного и муниципального управления землями, обеспечение контроля за рациональным использованием и охраной земель;

3) обеспечение населения Российской Федерации информацией о состоянии окружающей среды в части состояния земель. Пользование данными, полученными государственными органами по мониторингу земель, представляется возможным как для граждан, так и для юридических лиц, международных организаций. В целях осуществления последних двух задач государственного мониторинга земель применяются различные способы собирания необходимой информации.

Получение информации при осуществлении мониторинга может производиться с использованием:

- дистанционного зондирования (съёмка и наблюдение с космических аппаратов, самолетов);
- сети постоянно действующих полигонов, эталонных стационарных и иных участков, межевых знаков;
- наземных съёмок, наблюдений и обследований;
- соответствующих фондов данных.

В содержание мониторинга земель входит выполнение наблюдений по нескольким направлениям: изучаются процессы, связанные с изменением плодородия почв (опустынивание, развитие эрозии, потеря гумуса, заболачивание, засоление), зарастанием сельскохозяйственных земель сорняками и кустарником, загрязнением земель пестицидами, тяжелыми металлами и другими веществами. Также наблюдение ведется за процессами образования оврагов, оползней и другими природными явлениями, состоянием земель, занятых хозяйственными

объектами, включая места захоронения токсичных промышленных отходов и радиоактивных материалов.

Все приемы, средства и методы осуществления мониторинга земель подразделяются в зависимости от сроков и периодичности их проведения на три вида:

- базовые (проводятся для получения данных о состоянии земель на момент начала ведения мониторинга) осуществляются впервые на той или иной территории и носят общий характер;
- периодические (проводятся для получения данных о состоянии земель за определенный период — раз в три года и более) осуществляются впервые на той или иной территории и носят общий характер;
- оперативные (проводятся для получения данных о состоянии земель на текущий момент) фиксируют все текущие изменения состояния земельных ресурсов.

Данные мониторинга применяют для вынесения решений о возможном размещении того или иного объекта, определении разрешенных видов землепользования, то есть служат предупреждению такого землепользования, которое способно привести к ухудшению земель. Мониторинг также фиксирует отклонения от разрешенного поведения, выявляя правонарушения, связанные с загрязнением, заражением и иными видами деградации земель и его данные, в этом случае, служат доказательством при привлечении нарушителей к ответственности.

Данные полученные в ходе проведения мониторинга, систематизируются, накапливаются и передаются на вечное хранение в государственный фонд, а также ежегодно обобщаются и используются для подготовки ежегодного Государственного (национального) доклада о состоянии и использовании земель в Российской Федерации, который ежегодно предоставляет служба земельного кадастра РФ.

#### Литература:

1. Земельный кодекс Российской Федерации. <http://www.zemkodeks.ru>.
2. Краткий курс по земельному праву: учеб. пособие/ Г.С. Антосевич. — М. Издательство «Окей-книга», 2008. — 123 с.
3. Мониторинг земель. <http://www.moskomzem.ru/monitoring-zemel>.
4. Мониторинг земель. [www.glossary.ru](http://www.glossary.ru).

## Изменение связности хлебных валков, сформированных при различном угле поворота платформы прицепной жатки-накопителя

Косов Павел Анатольевич, ассистент;  
Ловчиков А.П., доктор технических наук, профессор  
Челябинская государственная агроинженерная академия

Известен вариант жатки-накопителя, у которого платформа жатки повернута на угол  $\beta$  относительно направления движения жатвенного агрегата (рисунок 1) [1].

Этот угол поворота  $\beta$  не имеет конкретного значения, а находится в интервале, заявленном авторами 20...35°. При этом отгиб стеблей, которые взаимодействуют во время



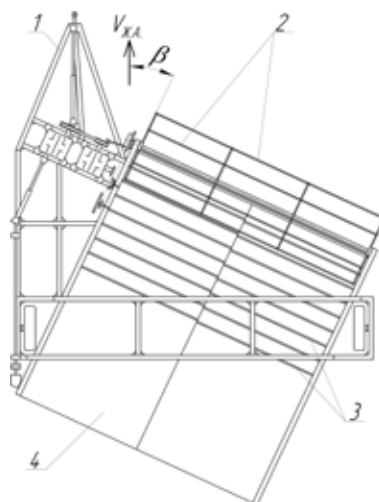


Рис. 1. Схема жатки-накопителя с прямоугольной формой платформы

1 – прицепное устройство, 2 – планки мотовила, 3 – планки транспортера, 4 – платформа,  
 $V_{ж.а.}$  – направление вектора скорости жатвенного агрегата,  $\beta$  – угол поворота платформы жатки  
 относительно направления движения жатвенного агрегата

среза с планками мотовила (диагональный отгиб стеблей) [2], будет изменяться в зависимости от значения угла поворота платформы жатки относительно направления движения жатвенного агрегата.

Общеизвестно, что от того, как уложены стебли относительно друг друга и стерни, как они переплетены между собой, зависит целостность валка. Чем лучше переплетены между собой стебли, тем меньше вероятность отчуждения отдельных элементов и тем выше их связность. Из вышесказанного следует, что для варианта прицепной жатки-накопителя с прямоугольной формой платформы при возможности ее поворота на угол  $\beta = 20...35^\circ$ , связность сформированных валков будет изменяться. С целью установления закономерности изменения связности формируемых валков данной жаткой при различной величине угла и различной концентрации валков необходимо про-

ведение экспериментальных исследований. Связность валков изучали такие ученые как А.Н. Важенин, Г.Е. Чепурин, А.И. Будко, М.П. Сергеев, Е.Д. Милованов и другие. М.П. Сергеев и Е.Д. Милованов оценивали связность валка при его подъеме методом динамометрирования [3, 4]. Н.П. Боровинских определял связность методом динамометрирования по моменту сопротивления на валу барабана [5]. А.И. Будко определял усилие, необходимое для вытяжки одиночных стеблей из валка [6].

Чтобы рассмотреть детально, а именно послойно изменение связности экспериментальных валков в зависимости от угла расположения стеблей в слое, уложенном на платформу под действием планок мотовила и от концентрации хлебной массы валка, было решено при проведении экспериментов воспользоваться методикой А.И. Будко.

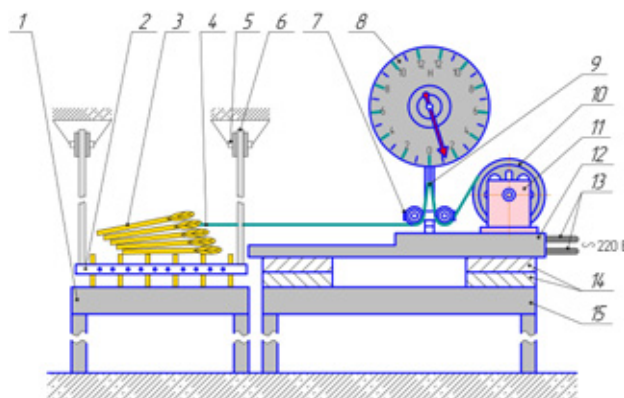


Рис. 2. Установка лабораторная для проведения экспериментов по исследованию связности хлебного валка

1 – имитация поверхности поля (стерневой фон), 2 – рамка подвижная, 3 – валок, 4 – нить капроновая,  
 5 – опора роликовая, 6 – шпагат полипропиленовый, 7 – блок роликов, 8 – динамометр, 9 – крюк, 10 – шкив ведущий,  
 11 – мотор-редуктор, 12 – плита установочная, 13 – провод электропроводящий, 14 – прокладки регулировочные,  
 15 – рама установочная основная

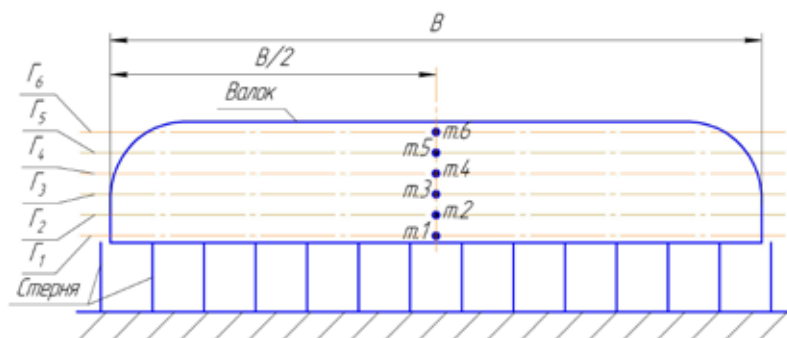


Рис. 3. Схема ориентировочных точек расположения стеблей, вытягиваемых нитью при проведении серий экспериментов

$\Gamma_1 \dots \Gamma_6$  – номер по порядку горизонтали, проведенной через ось симметрии слоя валака, начиная с нижнего слоя;

$B$  – ширина валака;  $m_1 \dots m_6$  – номер по порядку точек для производства серий эксперимента

соответствующего слоя хлебного валака

Эксперименты проводились на лабораторной установке приведенной на рисунке 2.

Валки формировались из чередующихся двух видов слоев стеблей. Стебли слоя первого вида, на которые при срезе и укладке на платформу не воздействуют планки мотовила, располагались вдоль направления движения жатвенного агрегата. Стебли слоя второго вида, на которые при срезе и укладке на платформу воздействуют планки мотовила, располагались веерообразно под углами от  $0^\circ$  и до необходимого значения угла  $\beta$ . Значения максимального угла укладки стеблей изменялись от 0 до  $35^\circ$  с интервалом  $5^\circ$ .

Растения, из которых формировался валак, измерялись рулеткой от верхней части колоса до корневой системы. Лишнюю часть растения со стороны корневой системы отрезали с помощью садового секатора. Обрезанные стебли взвешивались и из них формировались шесть примерно одинаковых по массе пучков. В сумме по массе они составляли массу одного квадратного метра валака (концентрация хлебной массы в валаке). Из каждого такого пучка формировали слой валака со смещением в зависимости от серии эксперимента примерно 0,12 м. Валак 3 (рисунок 2) формировался квадратным ( $1 \times 1$  метр) на подвижной рамке 2 с натянутой проволокой сквозь поперечные ее бруски. Подвижность рамки 2 осуществлялась при перемещении полипропиленового шпата 6 по роликовым опорам 5, которые прикреплены к потолку. Под подвижной рамкой 2 располагалась имитация поверхности поля 1 со стерневым фоном, имеющая определенное междурядье. Подвижную рамку 2 с уже сформированным валаком 3 опускали вниз на имитируемую поверхность поля 1. Проволока подвижной рамки 2 проходила между рядков стерни, а валак 3 нижней своей частью осаживался на стерню.

Рядом с имитируемой поверхностью поля 1 располагалась установочная основная рама 15, на которую посредством регулировочных прокладок 14 устанавливалась плита 12. На этой плите были смонтированы мотор-ре-

дуктор 11 со шкивом 10, динамометр 8 с крюком 9 и с блоком роликов 7.

Капроновую нить 4 посредством петли на одном из ее концов крепили за одно растение валака 3 на стыке стебля и основания колоса. Другой конец капроновой нити 4 закрепляли на ведущем шкиве 10 мотора-редуктора 11, пропустив нить 4 через блок роликов 7 и крюк 9. При этом капроновая нить 4 свободно провисала на участке от крепления ее к растению до ближайшего ролика блока роликов 7.

При подключении провода 13 в сеть переменного тока напряжением 220 В, мотор-редуктор 11 включался в работу и проворачивал приводной шкив 10 с закрепленной на нем нитью 4, которая постепенно натягивалась. При вытягивании стебля из сформированного валака 3 сопротивление возрастало, при этом крюк 9 опускался вертикально вниз, поворачивая стрелку динамометра 8, с которой он связан через подпружиненный шток и ряд рычагов. При выполнении каждого эксперимента установочную плиту 12 поворачивали так, чтобы натянутая нить 4 располагалась на одной линии с продольной осью вытягиваемого стебля. Вытягивание единичных стеблей из валака проводилось в середине каждого слоя (рисунок 3). Серии экспериментов проводились в девяти повторностях. Момент времени от включения до выключения мотора-редуктора 11 (рисунок 2) снимался на видеокамеру, при этом было запечатлено отклонение стрелки динамометра 8.

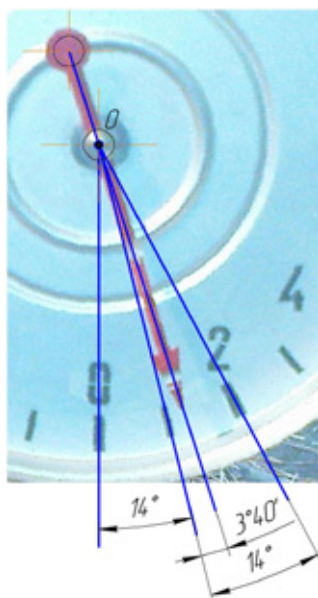
Длина растений (пшеница, сорт Терция) в формируемых валаках составляла  $0,5 \pm 0,015$  м. Высота стерни  $0,2 \pm 0,01$  м. Влажность стеблей составляла 16,2...20,4 %, влажность стерни — 9,3...14,2 %. Скорость движения нити без сопротивления, которое оказывает стебель при его вытягивании из валака, составила около 0,005 м/с.

Максимальное значение концентрации хлебных валков составило 5,90 кг/м<sup>2</sup>, минимальное — 4,40 кг/м<sup>2</sup>, промежуточное — 5,15 кг/м<sup>2</sup>. Максимальное значение концентрации хлебных валков было определено в соответствии с

рекомендациями из условия несущей способности стерни при неблагоприятных погодных условиях во время уборочного периода [7, 8, 9].

Минимальное значение концентрации валков было определено, исходя из нижнего порога, при котором целесообразно применение жатки-накопителя совместно с высокопроизводительными комбайнами (пропускная способность  $q = 14$  кг/с). Промежуточное значение концентрации валков было определено как среднее между минимальным и максимальным значениями концентрации валка.

Видеозапись серий экспериментов с кассеты видеокамеры перезаписывалась на компьютер с помощью программы «Movie Maker» операционной системы «Windows XP». Тип файла WMV (Windows Media Video), размер изображения 640×480 точек, 25 кадров в секунду. Далее в этой же программе при покадровом просмотре записи каждой повторности делалось порядка 3...4 фотографических снимков в момент максимального отклонения стрелки динамометра. Данные снимки внедрялись (через меню/вставить) в графический редактор «КОМПАС — 3D V10» и размещались в одном «слое». Затем создавался новый «слой», а «слой», в котором находились снимки, делали фоновым. В новом «слое» снимки были полностью видны, но были неактивны. Для получения высокой точности измерения применялся метод сопоставимости величины углов между смежными рисками цены деления и отклонения стрелки в интервале между смежными рисками цены деления. Поверх этих снимков проводились линии (рисунок 4).



**Рис. 4. Схема определения необходимых углов расположения основных элементов для получения высокой точности экспериментальных измерений**

В первую очередь проводили линию по продольной оси стрелки динамометра через ось вращения стрелки (точка О). Затем от оси вращения стрелки (точка О) прово-

дили две линии, совпадающие с продольными осями двух смежных рисок, в интервале которых находилась стрелка динамометра. Производили измерение угла между двумя линиями, проходящими через продольные оси смежных рисок циферблата, в интервале которых располагалась стрелка. Также производили измерение угла между линией, проведенной через продольную ось риска циферблата ближайшей к нулевой отметке интервала, в котором находилась стрелка динамометра, и линией, проведенной через продольную ось стрелки динамометра.

В каждой повторности эксперимента из 3...4 снимков выбирался один, на котором угол отклонения стрелки максимален. Зная величины углов и цену деления, составляли пропорцию, при этом получали значение в физическом выражении в интервале между рисками циферблата, где располагалась стрелка динамометра. Далее к этому значению, прибавив значение интервала от нуля до ближайшей к нулю риске интервала, в котором между смежными рисками располагалась стрелка динамометра, получали искомое значение усилия, необходимого для вытягивания одиночного стебля. В ориентировочных точках нахождения стеблей для проведения экспериментов было произведено девять повторностей, которые рандомизированы по слоям при помощи способа игрального кубика.

Произведя усреднения полученных данных по девяти повторностям в каждой точке нахождения стеблей, построили графическую модель усилия, необходимого для вытягивания одиночного стебля в слоях экспериментальных валков (рисунок 5).

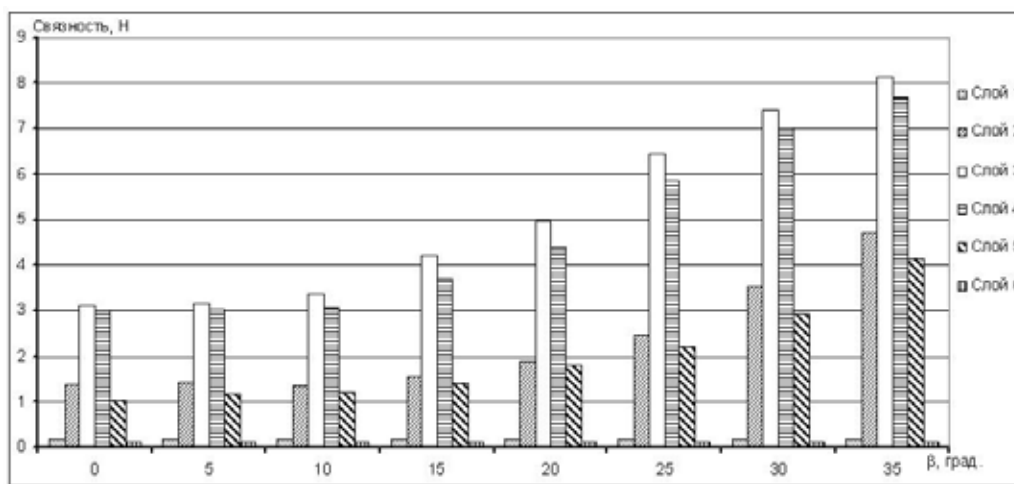
Как видно из рисунка 5, наибольшее значение связности имеет третий слой (рисунок 3). По этому явлению предполагаем, что третий слой имеет множество точек сцепления стеблей, так как располагается между вторым и четвертым слоями. На третий слой воздействуют своим весом четвертый, пятый и шестой слои, тем самым увеличивая сопротивление при вытягивании стебля из третьего слоя валка.

Также из рисунка 5 видно, что при увеличении концентрации хлебного валка повышается его связность независимо от изменения угла расположения стеблей.

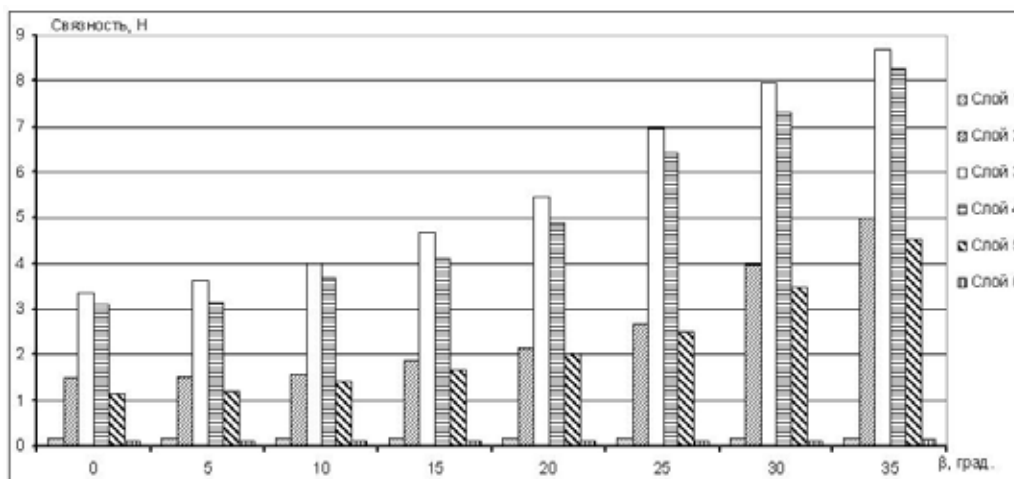
Для лучшей наглядности приведем на рисунке 6 графические зависимости усредненного значения связности шести слоев экспериментальных валков.

При анализе графических зависимостей, приведенных на рисунке 6, выявлено, что независимо от изменения концентрации хлебной массы валка максимально интенсивное возрастание значения связности экспериментальных валков происходит в интервале угла ориентации стеблей в слое от 20 до 30 градусов. Менее интенсивное возрастание происходит в интервале — 30...35 градусов. Наименьшая интенсивность возрастания связности экспериментальных валков находится в интервале — 0...20 градусов.

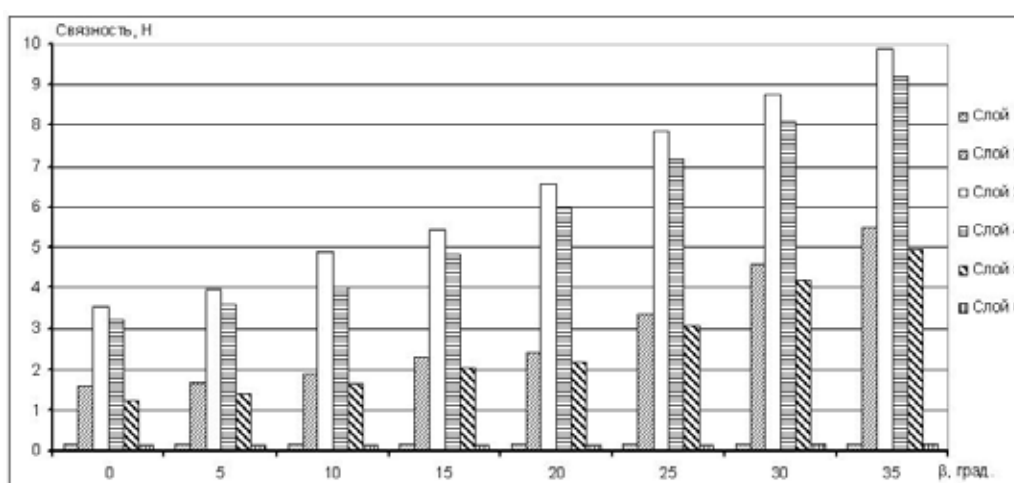
В ходе экспериментальных исследований по влиянию величины угла поворота платформы прицепной жатки-



а



б



в

Рис. 5. Зависимость связности слоев валка от веерообразного расположения стеблей под углами от 0° до 35° при разной концентрации

а, б, в – зависимость связности слоев валка при концентрации соответственно 4,40, 5,15 и 5,9 кг/м<sup>2</sup>

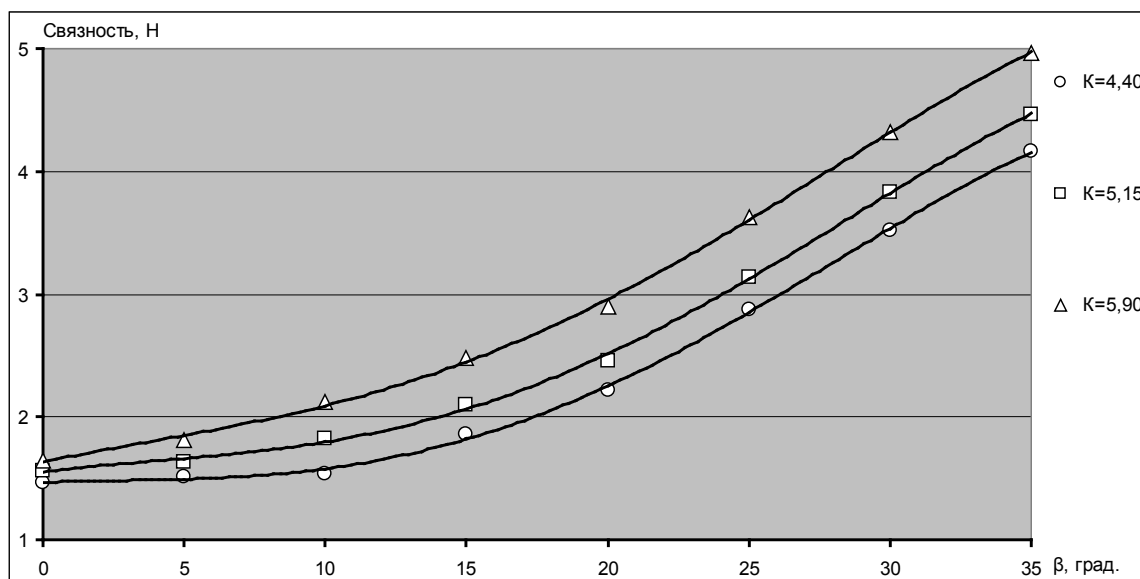


Рис. 6. Зависимость усредненного значения вязкости валка от веерообразного расположения стеблей под углами от 0° до 35° при разной концентрации валка  
К – концентрация хлебной массы валка, кг/м<sup>2</sup>

накопителя относительно направления движения на вязность, формируемого ей валка разной концентрации, было установлено, что:

- наибольшую вязность в экспериментальном валке, состоящем из шести слоев, имеет третий слой (рисунок 3);
- при увеличении концентрации хлебной массы валка вязность экспериментальных валков возрастает независимо от величины веерообразного расположения стеблей в валке;

— при увеличении веерообразного расположения стеблей в слое валка от 0° до 35° вязность экспериментальных валков возрастает независимо от величины концентрации хлебной массы валка;

— независимо от изменения концентрации хлебной массы валка максимально интенсивное возрастание значения вязности экспериментальных валков происходит в интервале угла ориентации стеблей в слое от 20 до 30 градусов.

#### Литература:

1. Валковая жатка. Патент Р.Ф. № 2242858 2004 г. Воцкий З.И., Пермяков А.Ф., Боровинских Н.П., Грохотов А.С.
2. Косов П.А. Теоретическое исследование величины угла отгиба стеблей планками мотовила прицепной жатки-накопителя с прямоугольной формой платформы [Текст] / П.А. Косов // Молодой ученый. — 2010. — №12. Т.2. — С. 204–209.
3. Сергеев М.П. О факторах, накладывающих ограничения на размеры валков [Текст] / М.П. Сергеев, А.Н. Важенкин // Долговечность и надежность сельскохозяйственных машин. — 1966. С. 122–125.
4. Милованов Е.Д. Условия неразрывности хлебного валка [Текст] / Е.Д. Милованов // Механизация и электрификация социалистического сельского хозяйства. — 1966. — №11. С. 26–27
5. Боровинских Н.П. Совершенствование процесса формирования валка жаткой-накопителем при скашивании зерновых культур [Текст] / Н.П. Боровинских. Автореф. дис... канд. техн. наук. — 1990. 20 с.
6. Будко А.И. Исследование некоторых вопросов технологии раздельной комбайновой уборки хлебов в условиях Кубани [Текст] / А.И. Будко. Автореф. дис... канд. техн. наук. — 1960. 20 с.
7. Горшков Н.И. Опыт обоснования высоты среза при раздельной уборке [Текст] / Н.И. Горшков // Саратовский институт механизации сельского хозяйства (Труды) — 1961. — вып. XXII. — С. 44–49.
8. Милованов Е.Д. Технология скашивания хлебной массы в валок и способы улучшения ее [Текст] / Е.Д. Милованов // Труды Саратовского института механизации сельского хозяйства. — 1962. — вып. 31. — С. 37–41.
9. Федосеев П.Н. Исследование устойчивости и сушки хлебных валков [Текст] / П.Н. Федосеев, А.В. Кузнецов, Г.Е. Чепурин // Труды СибВИА, Новосибирск. — 1966. Т.3. — С. 54–59.



## Теоретическое обоснование необходимой концентрации валка хлебной массы для полной загрузки молотилки высокопроизводительного комбайна

Косов Павел Анатольевич, ассистент;

Минин П.С., ассистент

Ловчиков А.П., доктор технических наук, профессор

Челябинская государственная агроинженерная академия

Раздельный способ уборки зерновых культур способствует созданию благоприятных условий для сохранения качественной ценности зерна. В период сушки валков отмирают и высыхают сорные травы, зерно хорошо очищается и, как правило, не подвергается самосогреванию, при котором в значительной степени теряются семенные и хлебопекарные качества.

Исследованиями установлено, что раздельный способ уборки способствует более быстрому и равномерному созреванию зерна, позволяет раньше начать и закончить уборку, сокращает потери и увеличивает сбор зерна во время уборки, обеспечивает получение сухого и чистого зерна, улучшает качество зерна и соломы, дает возмож-

ность своевременно выполнять осенние полевые работы.

Большая производительность на косовице обуславливается тем, что валковая жатка и при повышенной влажности хлебной массы может работать на большей скорости, чем комбайн при прямом комбайнировании. Повышение производительности при подборе и обмолоте валков комбайнами объясняется легкой обмолачиваемостью и сепарацией хорошо просушенных сорняков и хлебной массы.

Кроме того, при раздельном способе уборки хлебов получается до 80% кондиционного зерна, не требующего подсушки и доочистки, что сокращает трудоемкие работы на токах и ускоряет темпы вывозки зерна.

Таблица 1. Техническая характеристика зерноуборочных комбайнов

Показатель	Страна, фирма, модель комбайна			
Пропускная способность комбайнов 7...8 кг/с				
	Россия Дон-1200	США «Джон-Дир» М-9400	Германия «Клаас» Доминатор-88	Польша Бизон 60–110
Ширина хедера, м	7,0	7,3	5,1	5,0
Мощность двигателя, кВт	118	116	119	125
Масса, кг	11200	11000	10360	10730
Пропускная способность комбайнов 8...9 кг/с				
	Россия Дон-1500Б	США «Джон-Дир» М-9600	Германия»Клаас» Доминатор-108	Италия «Лаверда» М-3890 Макси
Ширина хедера, м	8,6	9,1	6,0	7,6
Мощность двигателя, кВт	162	189	163	147
Масса, кг	12470 (с копн.)	12990	10620	10870
Пропускная способность комбайнов 10...12 кг/с (роторные)				
	Россия АО Ростсельмаш РСМ–181	США «Вайт» М-9700	Германия»Клаас» Доминатор-116ЦС	Канада «Мэсси Фергюсон»MF-8590
Ширина хедера, м	6; 7; 8,6	7,3	5,8	7,3; 9,1
Мощность двигателя, кВт	184	185	184	205
Масса, кг	15570	14000	12853	13800
Пропускная способность комбайнов 12...14 кг/с				
	Беларусь ОАО «Лидагро- промаш» Лида-1600	Украина КБ «Южное» КЗСР-9М	Германия «Клаас» Мега 218	США CASE 2366
Ширина хедера, м	6, 7	5, 6, 7	5,1...9,0	7,6
Мощность двигателя, кВт	239	209	199	186
Масса, кг	17000	15500	11060 (без жатки)	11340 (без жатки)

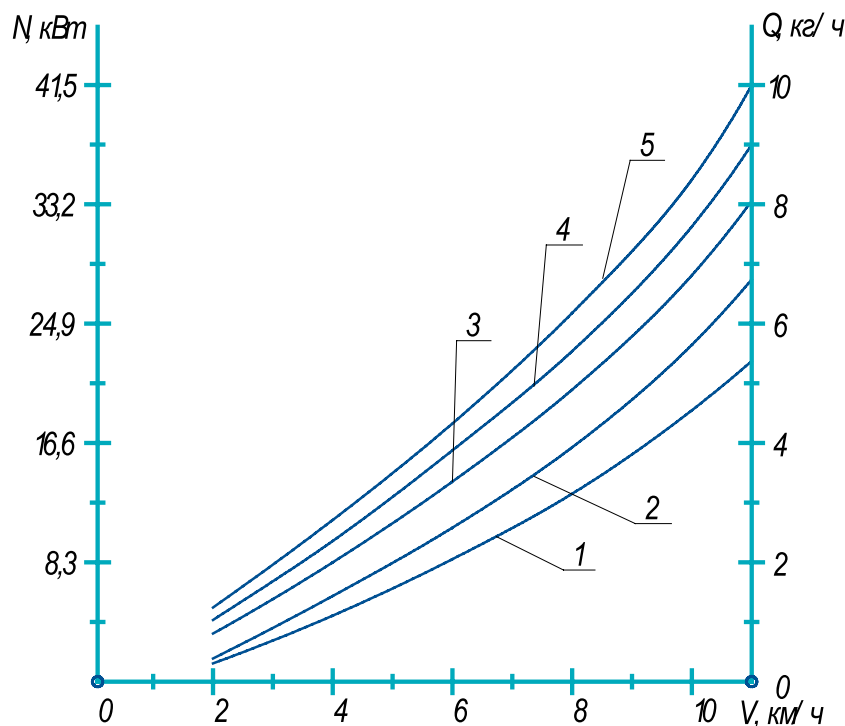


Рис. 1. Зависимости мощности ( $N$ ) и расхода топлива ( $Q$ ) от скорости зерноуборочных комбайнов ( $V$ ) различной пропускной способности ( $q$ ): 1, 2, 3, 4, 5 – кривые зависимости мощности и расхода топлива от скорости зерноуборочных комбайнов при пропускной способности 3,0; 5,5; 7,0; 8,5; 11,0 кг/с соответственно

Преимущества раздельного способа уборки зерновых культур обусловили необходимость разработки наиболее совершенной технологии ее выполнения. Работы в этом направлении, организованные многими научно-исследовательскими учреждениями, ознаменовались серьезными теоретическими и практическими достижениями.

Сокращение сроков уборки возможно при значительном повышении дневной и сезонной производительности комбайнов, когда комбайн полностью использует пропускную способность молотилки [1, 2].

Развитие мирового комбайностроения направлено сегодня на увеличение пропускной способности молотильно-сепарирующего устройства [3, 4, 5]. У каждого последующего поколения возрастает пропускная способность на 1,5...2 кг/с (таблица 1). Переход к высокопроизводительным комбайнам связан также с дефицитом квалифицированных комбайнеров, что требует увеличивать производительность комбайнов, чтобы уложиться в агротехнические сроки уборочного процесса.

Однако использование высокопроизводительных комбайнов экономически обосновано лишь на уборке полей с урожайностью 35...60 ц/га. В степных районах, где средняя урожайность составляет около 14,4 ц/га, комбайны загружаются только на 15...60% номинальной пропускной способности. Происходит это из-за того, что при двухфазной уборке применяются обычные валковые жатки (ЖВН-6А, ЖВП-9,1), которые формируют валки недостаточной мощности (1,8...2,7 кг/п.м.) и концентрации.

Загрузка зерноуборочных комбайнов при раздельной уборке в настоящее время обеспечивается преимущественно при их максимальной рабочей скорости  $V = 7,5$  км/ч, но при этом возрастает расход топлива, связанный с повышением затрат мощности ( $N$ ) на перекачивание комбайнов (рисунок 1). Особенно это заметно у высокопроизводительных комбайнов, имеющих большую массу [6].

Загрузка зерноуборочных комбайнов должна осуществляться изменением их рабочей скорости в интервале 2,5...4,7 км/ч (0,7...1,3 м/с), при которой обеспечивается снижение расхода топлива [6]. В этот интервал скорости также входит значение оптимальной скорости, при которой валок во время его подбора не разрывается (т.е. подача валка осуществляется равномерно) и не сгуживается перед наклонной камерой.

Работа комбайна за пределами этого интервала допустима лишь в экстремальных условиях. Загрузку зерноуборочных комбайнов в установленном интервале рациональных скоростей движения обеспечивают изменением ширины захвата жаток.

Серийные валковые жатки захватом 6 метров загружают зерноуборочные комбайны 3 класса с пропускной способностью 5...6 кг/с в рациональном диапазоне рабочих скоростей лишь при уборке зерновых культур урожайностью более 23 ц/га. Комбайны с пропускной способностью 7...8 кг/с (4 кл.) – более 37 ц/га, комбайны с пропускной способностью 8...9 кг/с (5 кл.) – более 49 ц/га. Комбайны сверхвысокой пропускной способности 11...12 кг/с (6 кл.)

валковые жатки захватом 6 метров загружают при урожайности более 55 ц/га, а комбайны с пропускной способностью 12...14 кг/с (7 кл.) — более 60 ц/га.

Из вышесказанного следует, что молотилки высокопроизводительных комбайнов ( $q > 11$  кг/с) при уборке хлебов низкой урожайности ( $Y < 14$  ц/га) в оптимальном диапазоне скоростей ( $V = 2,5...4,7$  км/ч) загружены очень слабо. Отсюда можно сделать вывод, что для оптимальной загрузки комбайнов с большой пропускной способностью необходимо создавать мощные валки независимо от урожайности на поле.

С такой задачей могут справиться лишь жатки-накопители, которые аккумулируют хлебную массу на своей платформе, а затем выгружают сформированную порцию на стерню. Для наиболее эффективного совместного использования жатки-накопителя и высокопроизводительного комбайна в уборочном процессе необходимо формировать валок определенной концентрации, чтобы молотилка комбайна была полностью загружена. Для этого необходимо произвести ряд несложных расчетов. Вводными данными служат пропускная способность комбайна ( $q$ ), ширина валка ( $B_B$ ) (принимается исходя из значения ширины захвата подборщика ( $B_{\text{ПОДБ}}$ )), рабочая скорость движения комбайна ( $V$ ).

Для примера произведем расчет концентрации хлебной массы в валке при использовании на подборе зерноуборочного комбайна с пропускной способностью  $q = 14$  кг/с, ширине захвата подборщика  $B_{\text{ПОДБ}} = 3$  м, и в оп-

тимальном диапазоне рабочих скоростей движения  $V = 2,5...4,7$  км/ч ( $0,7...1,3$  м/с).

По имеющимся данным определим концентрацию хлебной массы валка с помощью следующего выражения

$$K = q / (V \times B_B), \quad (1)$$

где  $K$  — концентрация хлебной массы валка, кг/м<sup>2</sup>;

$V$  — рабочая скорость движения комбайна,  $V = 0,7...1,3$  м/с;

$B_B$  — ширина валка, которая обычно определяется для жаток-накопителей по следующему выражению

$$B_B = B_{\text{ПОДБ}} - 0,5...0,6, \quad (2)$$

где  $B_{\text{ПОДБ}}$  — ширина захвата подборщика, м.

По выражению (2) определим необходимую ширину формируемого валка, при этом получим

$$B_B = 3 - 0,5...0,6 = 2,5...2,4 \text{ м.}$$

Примем для дальнейшего расчета  $B_B = 2,45$  м.

Далее по выражению (1) определим необходимую концентрацию хлебной массы валка, при этом получим

$$K = 14 / (0,7...1,3 \times 2,45) = 8,1...4,4 \text{ кг/м}^2.$$

Произведя расчеты концентрации хлебной массы валка необходимой для полной загрузки молотилки зерноуборочного комбайна с пропускной способностью  $q = 14$  кг/с в оптимальном диапазоне рабочих скоростей движения  $V = 2,5...4,7$  км/ч ( $0,7...1,3$  м/с), получили диапазон концентрации хлебной массы валка от 8,1 до 4,4 кг/м<sup>2</sup>. Хлебные валки такой концентрации, исходя из несущей способности стерни, удерживаются на стерне не проседая под собственной массой.

#### Литература:

1. Кондауров Д.И. Пути решения проблемы загрузки зерноуборочных комбайнов. [Текст] / Д.И. Кондауров // Повышение производительности и качества работы зерноуборочных и зерноочистительных машин. — Челябинск, 1985. — С. 8–13.
2. Шумаков Н.С. Загрузка молотилки комбайна при средней урожайности зерновых культур. [Текст] / Н.С. Шумаков // Повышение производительности и качества работы зерноуборочных и зерноочистительных машин. — Челябинск, 1985. — С. 24–26.
3. Чепурин Г.Е. Состояние и перспективы развития технологий и техники для уборки зерновых в Сибири. [Текст] / Г.Е. Чепурин // Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения профессора К.Г. Колганова. — Челябинск: ЧГАУ, 2006. — С. 47–53.
4. Гольяпин В.Я. Современные зерноуборочные комбайны с роторной и комбинированной молотилками. [Текст] / В.Я. Гольяпин // Техника и оборудование для села. — 2008. — №6. — С. 29–32.
5. Новая сельскохозяйственная техника за рубежом (По материалам международной выставки «Agritechnica 2007», Ганновер). [Текст] / Науч. ан. обзор. — М.: ФГНУ «Росинформагротех». — 2008. — 132 с. 9–25.
6. Шабанов Н.И. Оптимизация загрузки зерноуборочных комбайнов. [Текст] / Н.И. Шабанов // Техника в сельском хозяйстве. — 1997. — №2. — С. 24–25.

## ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

### Образовательная программа дополнительного образования детей по предмету «Баскетбол»

Никитин Александр Сергеевич, аспирант;

Абзалов Н.И., Рябышева С.С., Вафина Э.З., Русаков А.А., Гуляков А.А., Никитина Н.С., Рожкова А.Т.<sup>1</sup>

Казанский (Приволжский) федеральный университет

<sup>1</sup> – МОУ ДОД Центр детского творчества «Олимп», Казань

Многолетнее обучение детей требует учета особенностей их развития, и в связи с этим, тщательной организации учебно-воспитательной работы [2]. Баскетбол отличается многообразием применяемых в учебно-тренировочном процессе средств и методов и является одним из средств физического развития и воспитания молодежи [3]. Баскетбол — одна из самых популярных игр в нашей стране. Для нее характерны разнообразные движения; ходьба, бег, остановки, повороты, прыжки, ловля, броски и ведение мяча, осуществляемые в единоборстве с соперниками. Такие разнообразные движения способствуют улучшению обмена веществ, деятельности всех систем организма, формируют координацию. Баскетбол имеет не только оздоровительно-гигиеническое значение, но и агитационно-воспитательное. Занятия баскетболом помогают формировать настойчивость, смелость, решительность, честность, уверенность в себе, чувство коллективизма. Но эффективность воспитания зависит, прежде всего, от того, насколько целеустремленно в педагогическом процессе осуществляется взаимосвязь физического и нравственного воспитания [6].

Поэтому возникла проблема обеспечения содержания занятий по баскетболу на основе образовательной программы. В частности, появилась необходимость в создании программы, адекватной задачам дополнительного физкультурного образования с учетом наличия в группе учащихся различного возраста и уровня подготовленности. В соответствии с законом «Об образовании» любая образовательная деятельность по учебным предметам вообще и физической культуре в частности должна осуществляться на основе образовательных программ, которые либо рекомендованы соответствующими организациями (Управление образования, Министерство образования), либо разработаны специалистами образовательного учреждения. Мы разработали свой вариант такой программы.

Обеспечение содержания занятий через реализацию школьной программы затруднено, поскольку речь идет о

дополнительном образовании, углубленном изучении раздела «баскетбол», да и контингент занимающихся разновозрастный. Обеспечить содержание занятий на основе программы ДЮСШ не представляется возможным, так как ее содержание строго дифференцировано по годам обучения и уровню спортивного мастерства.

Программа «Баскетбол» является модифицированной и разработана на основании существующих нормативных документов учреждений дополнительного образования, представляя собой результат модификации программ для детско-юношеских спортивных школ (ДЮСШ), специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва (СДЮШОР) [5], программы по предмету «Физическая культура» для общеобразовательных учреждений [1]. Предлагаемая программа содержит пояснительную записку, основные положения теоретической подготовки, физической подготовки, технической подготовки, тактической подготовки, контрольные тесты.

В основу учебной программы заложены нормативно-правовые основы, регулирующие деятельность спортивных школ, учреждений дополнительного образования, программ общеобразовательных учреждений «Физическое воспитание учащихся 1–11 классов» (*рекомендованы Главным управлением развития общего среднего образования Министерства образования Российской Федерации, 1996 год*) и основополагающие принципы спортивной подготовки юных спортсменов, результаты научных исследований и передовой спортивной практики [5].

Основная цель программы — создание условий для полноценного физического развития и укрепление здоровья школьников посредством приобщения их к регулярным занятиям баскетболом.

Исходя из заданной цели, были сформированы следующие задачи:

1. Образовательные (формирование и развитие потребности воспитанников в систематических занятиях фи-

Таблица 1. Учебно-тематический план изучения материала по баскетболу, 4 часа в неделю (144 часа в год)

№ п/п	Раздел программы	1 г.о. (часы)			2 г.о. (часы)			3 г.о. (часы)			4 г.о. (часы)			5 г.о. (часы)		
		Теория	Пр-ка	Всего	Теория	Пр-ка	Всего	Теория	Пр-ка	Всего	Теория	Пр-ка	Всего	Теория	Пр-ка	Всего
1	Теоретическая подготовка	8		8	6		6	6		6	4		4	4		4
2	Общая физическая подготовка	5	15	20	4	16	20	4	10	14	2	8	10		8	8
3	Специальная физическая подготовка	5	15	20	5	15	20	5	15	20	2	16	18	2	14	16
4	Техническая подготовка	5	20	25	6	20	26	6	20	26	2	22	24	2	20	22
5	Тактическая подготовка	5	15	20	6	18	24	6	20	26	8	20	28	10	20	30
6	Игровая подготовка	5	25	30	4	20	24	6	20	26	6	22	28	6	24	30
7	Судейская практика	5		5	5	5	10	4	6	10	4	10	14	4	10	14
8	Контрольные, календарные игры	2	14	16	2	12	14	2	14	16	2	16	18	2	18	20
ВСЕГО		40	104	144	38	106	144	39	105	144	30	114	144	30	114	144

зической культурой и спортом, в здоровом образе жизни; ознакомление учащихся с видом спорта баскетбол, правилами игры, техникой, тактикой, правилами судейства и организацией проведения соревнований).

2. Развивающие (укрепление опорно-двигательного аппарата детей; обеспечение разностороннего физического развития учащихся, укрепление здоровья, закаливание организма; развитие физических качеств, индивидуальных способностей).

3. Воспитательные (формирование дружного, сплоченного коллектива, способного решать поставленные задачи, воспитывать культуру поведения; выработка устойчивого интереса к систематическим занятиям физкультурой и спортом; пропаганда здорового образа жизни).

Актуальность программы заключается в приобщении школьников к ведению здорового образа жизни, в профилактике асоциального поведения, в создании условий для профессионального самоопределения, творческой самореализации личности ребенка, укреплении психического и физического здоровья детей. Новизна и оригинальность в том, что она учитывает специфику дополнительного образования и охватывает значительно больше желающих заниматься баскетболом, предъявляя посильные требования в процессе обучения.

В учебно-воспитательном процессе, протекающем в соответствии с представленной нами программой, применяются следующие методы работы: репродуктивный, пра-

ктический, словесные методы, методы наглядности и методы упражнений [4,5].

Репродуктивный метод. Использование данного метода обеспечивает прочное усвоение знаний детьми путем многократного повторения знаний, обеспечивает возможность передачи значительного объема знаний за минимально короткое время.

Практический метод. В данном методе преобладает применение полученных знаний к решению практических задач. На первый план выдвигается умение использовать теорию на практике. При использовании практического метода у детей формируется умение осознавать цель работы, анализировать задачу и условия ее решения, делать анализ, выводы.

Словесные методы. В усвоении обучающимися систематических знаний и двигательных навыков большое значение имеет устное изложение материала в виде рассказа, лекция, объяснений, бесед и кратких замечаний. При изучении нового приема (действия) педагог объясняет сущность его выполнения, придерживаясь следующего плана; называет прием, действие, объясняет его, сообщает об особенностях выполнения и применения.

Методы наглядности. К этой группе методов относится показ изучаемого в натуре или изображение на схеме, видеофильме, фотографии. Изучаемый прием показывает педагог или один из обучающихся. Важно, чтобы он был образцовый.



Методы упражнений. С помощью словесных методов и методов наглядности лишь создается представление об изучаемом материале, да и то не совсем полное. Чтобы полностью овладеть техникой и тактикой, необходимо применять методы упражнений, то есть организовано повторять определенные приемы и действия. Приемы разучиваются в целом, по частям и в условиях соревнования.

Отдельные технические приемы целесообразно изучать в целостном виде, ибо при расчленении на мелкие части овладение ими усложняется. При устранении ошибок внимание детей обращается на недостатки в ходе целостного выполнения.

Программа рассчитана на 5-летний срок обучения и апробирована на протяжении трех лет, что позволило не только добиться системности в работе, привлечения учащихся к дополнительным занятиям, но и получить высокие спортивные результаты. Команда объединения «Баскетбол» ЦДТ «Олимп» является призером соревнований по баскетболу среди команд Приволжского района г. Казани и победителем соревнований по баскетболу на Кубок Олимпа. Педагогическая целесообразность 5-летней программы по баскетболу, как и во многих других видах спорта, требует постепенного многолетнего перехода от простого к сложному. 5-летний период программы позволяет планомерно работать с детьми разного возраста, объединяя их по физическим данным и уровню физической подготовленности.

Реализация в совокупности разделов программы, представленных в учебном плане (таблица 1), в течение 5 лет обучения, позволяет нам предопределить планируемый результат: сохранность контингента воспитанников — 87%; освоение технико-тактических действий баскетболиста — 87% обучающихся; выполнение контрольных нормативов — 75% воспитанников; привлечение 30% воспитанников к работе по проведению традиционных мероприятий; участие 70% воспитанников в спортивно-массовых мероприятиях; овладение навыками инструкторско-судейской практики — 60% воспитанников УТГ; поступление 10% спортсменов в учреждения физкультурно-спортивной направленности; рост динамики спортивных личных достижений в выбранном виде спорта у 75% детей.

Формы подведения итогов реализации образовательной программы: спортивные праздники, конкурсы; матчевые встречи, товарищеские игры с командами аналогичного возраста; соревнования школьного, районного и городского масштабов; контрольные тесты и упражнения; тестирование. Итогом обучения в объединении является присвоение обучающимся сертификатов инструктора по баскетболу или справок о прохождении 5-летнего курса обучения.

Таким образом, учитывая все особенности разработанной нами образовательной программы по предмету «Баскетбол», можно утверждать, что она является эффективной для решения поставленной цели и способствует достижению планируемых результатов обучающимися.

#### Литература:

1. Абзалов Р.А. Программа по предмету «Физическая культура» для общеобразовательных учебных заведений. — Казань: Просвещение, 1996. — 54 с.
2. Абзалов Р.А. Теория физической культуры (курс лекций). — Казань: изд-во «Матбугат йорты», 2002. — 206 с.
3. Нестеровский Д.И. Баскетбол: Теория и методика обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.И. Нестеровский — 2-е изд., испр. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 336 с.
4. Портнов Ю.М. Баскетбол: Учебник для вузов физической культуры. — М.: Физкультура и Спорт, 1997. — 480 с.
5. Портнов Ю.М., Луничкин В.Г., Башкирова В.Г., Духовный М.И. Баскетбол: Примерная программа спортивной подготовки для ДЮСШ, СДЮШОР // Советский спорт. — 2004. — 100 с.
6. Спортивные игры: Техника, тактика обучения: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Железняк Ю.Д., Портнов Ю.М., Савин В.П., Лексаков А.В.; Под ред. Железняк Ю.Д., Портнова Ю.М. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 520 с.

# Молодой ученый

Ежемесячный научный журнал

№ 1 (36) / 2012. Том II.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Главный редактор:**

Ахметова Г. Д.

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова М. Н.

Иванова Ю. В.

Лактионов К. С.

Воложанина О. А.

Комогорцев М. Г.

Драчева С. Н.

Ахметова В. В.

**Ответственный редактор:**

Шульга О. А.

**Художник:**

Шишков Е. А.

**Верстка:**

Бурьянов П.Я.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях,  
ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать  
с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

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

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

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

**Учредитель и издатель:**

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в ООО «Формат»,  
г. Чита, ул. 9-го Января, д. 6.